

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ÖĞRENCİLERİN YAŞAM AMAÇLARIYLA GELECEK
KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Metin AYGÜN

İstanbul

Şubat, 2014

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ÖĞRENCİLERİN YAŞAM AMAÇLARIYLA GELECEK
KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Metin AYGÜN

Danışman: Yard. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK

İstanbul

Şubat, 2014

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Başkan Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Hikmet SAVCI

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bireylerin yaşamını dengeli bir biçimde sürdürebilmesi ve içinde yaşadığı topluma yapıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesi için gerekli davranış şekilleri ile donanmış olması gerekmektedir. Bunu sağlayacak olan araç ise eğitimidir. Eğitim sürecinin hedeflerinden biri çocuğun sosyalleşme sürecine katkıda bulunmaktır. Ergenlik dönemi yaşam amaçlarının belirlendiği ve hayata geçirildiği dönemdir. Bu dönemde bireyler gelişim döneminin bir sonucu olarak kaygılar yaşamaktadırlar. Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin yaşam amaçları ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmamın sürdürülmesinde çok yakın ilgi ve desteğini gördüğüm Sayın Yard. Doç. Dr. Kemalettin Parlak başta olmak üzere bana destek olan Yard. Doç. Dr. Alper Engeler ve İstanbul Türk Eğitimsen il Başkanı Sayın Hanifi Bostan'a, Türk Eğitimsen 2 nolu şube başkanı Sayın Halil İbrahim Çakmak'a tez jüri üyelerine teşekkürü borç biliyorum.

Metin AYGÜN

ÖZET
ÖĞRENCİLERİN YAŞAM AMAÇLARIYLA GELECEK
KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Metin Aygün

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Yard. Doç Dr. Kemalettin Parlak

Ocak-2014, 89 +xv sayfa

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkiyel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır.

İstanbul ili Maltepe ilçesinde okuyan ortaöğretim öğrencileri evren olarak kabul edilmiş, bu evreni temsil etmesi için 528ortaöğretim öğrencisi örnekleme alınmıştır. Uygulanan analizler sonucunda gelecek kaygısı ile yaşam amaçları arasındaki ilişki içsel amaçlarda negatif yönde anlamlı bulunurken dışsal amaçlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon kaybında kız öğrencilerin umut alt boyutunda erkek öğrencilerin, okul türlerine göre meslek lisesi öğrencilerinin ve not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha fazla gelecek kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranması gelecek kaygısını artırdığı bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kız öğrencilerin erkeklere göre, Anadolu lisesi öğrencileri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek oranda içsel ve dışsal yaşam amacı taşıdığı görülmüştür. Not ortalamaları yaşam amaçlarını etkilememiştir. Öğrencilerin anne baba tutumlarının yaşam amaçlarını etkilediği anne babası otoriter olanların içsel ve dışsal yaşam amaçları algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT MASTER THESIS
THE RELATION BETWEEN THE STUDENTS LIFE GOALS
AND FUTURE ANXIETY.

Master of Educational Administration and Inspection

Thesis advisor: Assistant Professor, Kemalettin Parlak

January-2014 , 105+xv page

In this survey . the relation between the secondary school student's life goals and future anxiety is examined. In this research comparing tyre scanning modal which is a kind of relation scanning modal is used.

The students studying in Maltepe are accepted as a universe. In order to represent this universe 528 primary school students are exemplified. At the end of the analysis it is not found any relations between the life goals and future anxiety.

According to the students genders , male students and according to the type of schools , vocational high school students , also the students who have low grades has been found more anxious about their future.

It is found that female and Anatolian high school students have more internal and external life goal than the male and vocational high school students. Their grade point averages hadn't affected their life goals. It is confirmed that parents attitudes affect students life goal and the students whose parent are so disciplined have got higher internal and external life goal perception.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZETLER	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayım.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	
YAŞAM AMAÇLARI VE GELECEK KAYGISI İLE İLGİLİ KURAMSAL	
TEMELLER VE ARAŞTIRMALAR	
2.1. İnsan Davranışlarının Amaçları.....	7
2.1.1. İnsan İhtiyaçları.....	8
2.1.2. Kalıtım ve Çevresel Faktörler.....	10
2.1.3. Kendimiz ve Dünya Hakkındaki Görüşümüz.....	11
2.1.4. Hayat Problemleri.....	12
2.2. İnsan Hakları Açısından Yaşam.....	13
2.3. Yaşam Amaçları.....	14
2.3.1. İçsel Amaçlar.....	16
2.3.2. Dışsal Amaçlar.....	18
2.4. İnsanın Sosyalleşmesi.....	20
2.4.1. Freud'un Yaklaşımı.....	24
2.4.2. Piaget'in Yaklaşımı.....	26

2.4.3.Erikson'un Yaklaşımı.....	26
2.4.4.Kohlberg'in Yaklaşımı.....	27
2.5.Kimlik Arayışları.....	28
2.6.Arkadaş Seçimi.....	30
2.7.Kaygı.....	31
2.7.1.Kaygının Kaynağı.....	35
2.7.2.Kaygıdan Kaçınma Tepkileri.....	36
2.8.Gelecek Kaygısı.....	40
2.9.Kendini Yaşamak.....	41
2.10.Aile.....	45
2.11.Çocukta Sosyal Duygunun Gelişmesini Zorlaştıran Şartlar.....	47
2.12.Birey Ve Toplum.....	51
2.13.Okul ve Sosyal İdealler.....	52
2.14.Öğretmenin Görev Ve Nitelikleri.....	56

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	59
3.1.Araştırmanın Modeli.....	59
3.2.Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.3.2.Yaşam Amaçları Ölçeği	60
Tablo 3.3.2.1. Yaşam Amaçları Ölçeği Alt Faktörleri.....	61
3.3.3.Beck Umutsuzluk Ölçeği.....	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	63
3.4.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları.....	64
2.4.2. Verilerin Çözümlemesi.....	64

BÖLÜM IV

BULGULAR	65
4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	65

Tablo 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo4.1.2. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.1.3. Not Ortalaması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri...	66
Tablo 4.1.4. Anne ve Baba Tutumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri....	69
4.2. Öğrencilerin Gelecek Kaygısı Düzeyleri.....	66
Tablo 4.2.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	67
4.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri	67
Tablo 4.2.2.1.Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	67
Tablo 4.2.2.2.Motivasyon Kaybı Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	68
Tablo 4.2.2.3.Umut Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	68
Tablo 4.2.2.4.Tüm Ölçek Kaygısının Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	69
4.2.3. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri	69
Tablo 4.2.3.1.Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	69
Tablo 4.2.3.2.Motivasyon Kaybı Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	70
Tablo 4.2.3.3.Umut Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi...	70
Tablo 4.2.3.4.Tüm Ölçek Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	71
4.2.4. Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Gelecek Kaygısı Düzeyleri.....	71
Tablo 4.2.4.1. Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	72
Tablo 4.2.4.1.1. Not Ortalamasına Göre Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.2.4.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Değerlendirilmesi.....	73
Tablo 4.2.4.2.1. Not Ortalamasına Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.2.4.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Değerlendirilmesi.....	74

Tablo 4.2.4.3.1. Not Ortalamasına Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.2.4.4. Umutsuzluk Ölçeği Tüm Ölçeğin Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Değerlendirilmesi.....	75
Tablo 4.2.4.4.1. Not Ortalamasına Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	75
4.2.5. Öğrencilerin Anne Baba Tutumuna Göre Gelecek Kaygısı Düzeyleri.....	76
Tablo 4.2.5.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumuna Göre Değerlendirilmesi.....	77
Tablo 4.2.5.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	78
Tablo 4.2.5.2.1. Anne Baba Tutumuna Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.2.5.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	79
Tablo 4.2.5.3.1. Anne Baba Tutumuna Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.2.5.4. Umutsuzluk Ölçeği Tüm Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	80
Tablo 4.3.5.4.1. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	80
4.3. Öğrencilerin Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	81
Tablo 4.3.1. Yaşam Amaçları Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	81
4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	82
Tablo 4.3.2.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	82
Tablo 4.3.2.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	82
4.3.3. Öğrencilerin Okul Türüne Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	82
Tablo 4.3.3.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	83
Tablo 4.3.3.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	83
4.3.4. Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	83

Tablo 4.3.4.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	83
Tablo 4.3.4.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	84
4.3.5. Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	84
Tablo 4.3.5.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	85
Tablo 4.3.5.1.1. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.3.5.1.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	85
Tablo 4.3.5.1.2. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	86
4.6. Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.6.1. Umutsuzluk Ölçeği ve Yaşam Amaçları Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	89
5.2. Öneriler.....	94

KAYNAKÇA.....	98
---------------	----

EKLER.....	106
------------	-----

Ek.1 : Kişisel Bilgi Formu.....	106
---------------------------------	-----

Ek.2 Beck Umutsuzluk Ölçeği.....	106
----------------------------------	-----

Ek.3.Yaşam Amaçları Ölçeği.....	107
---------------------------------	-----

Ek4.: Anket Uygulama İzni.....	108
--------------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ.....	109
---------------	-----

ÇİZELGELER LİSTESİ

Tablo 3.3.2.1. Yaşam Amaçları Ölçeği Alt Faktörleri.....	61
Tablo 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo4.1.2. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.1.3. Not Ortalaması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri...	66
Tablo 4.1.4. Anne ve Baba Tutumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri....	69
Tablo 4.2.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	67
Tablo 4.2.2.1.Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	67
Tablo 4.2.2.2.Motivasyon Kaybı Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	68
Tablo 4.2.2.3.Umut Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	68
Tablo 4.2.2.4.Tüm Ölçek Kaygısının Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	69
Tablo 4.2.3.1.Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	69
Tablo 4.2.3.2.Motivasyon Kaybı Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	70
Tablo 4.2.3.3.Umut Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi...	70
Tablo 4.2.3.4.Tüm Ölçek Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	71
Tablo 4.2.4.1. Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	72
Tablo 4.2.4.1.1. Not Ortalamasına Göre Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.2.4.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Değerlendirilmesi.....	73
Tablo 4.2.4.2.1. Not Ortalamasına Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	73

Tablo 4.2.4.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Değerlendirilmesi.....	74
Tablo 4.2.4.3.1. Not Ortalamasına Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.2.4.4. Umutsuzluk Ölçeği Tüm Ölçeğin Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Değerlendirilmesi.....	75
Tablo 4.2.4.4.1. Not Ortalamasına Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.2.5.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumuna Göre Değerlendirilmesi.....	77
Tablo 4.2.5.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	78
Tablo 4.2.5.2.1. Anne Baba Tutumuna Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.2.5.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	79
Tablo 4.2.5.3.1. Anne Baba Tutumuna Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.2.5.4. Umutsuzluk Ölçeği Tüm Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	80
Tablo 4.3.5.4.1. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.3.1. Yaşam Amaçları Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	81
Tablo 4.3.2.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	82
Tablo 4.3.2.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	82
Tablo 4.3.3.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	83
Tablo 4.3.3.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	83
4.3.4. Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	83
Tablo 4.3.4.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	83

Tablo 4.3.4.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	84
4.3.5. Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri.....	84
Tablo 4.3.5.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	85
Tablo 4.3.5.1.1. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.3.5.1.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	85
Tablo 4.3.5.1.2. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.4.1. Umutsuzluk Ölçeği ve İçsel Yaşam Amaçları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.4.2. Umutsuzluk Ölçeği ve Dışsal Yaşam Amaçları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:(Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri

Anahtar Kelimeler

Yaşam amacı
Gelecek kaygısı
Kaygı
Umutsuzluk
Sosyal gelişme
Öğrenci

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem

90'lı yıllardan sonra gençlere amaçsızlık hâkim oldu. Gençler anlık yaşamaya, geleceği düşünmemeye başladı. Modern çağın oyuncaklarının esiri oldu. Bilgisayar oyunlarından fastfooda, televizyondan hâkim eğlence kültürüne kadar günümüzün ne kadar zararlı tuzağı varsa hepsi keyif verir, lezzetlidir. Gençlerin hedefe yönelme ve zamanı iyi kullanmasında en büyük engelleri de budur. Modernizm insanın hayatını kolaylaştıracak pek çok yeniliğin yanında tembellik hastalığı, zevk düşkünlüğü gibi yeni hastalıklar da getirdi. Günümüz insanı anlık zevkler için ilerideki kazanımlarını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kaldı. Bu tehlikeyi aşamayanlar pek çok kalıcı zevki, anlık zevklerle değiştirmek zorunda kaldılar. Oysa gelecek endişesi taşıyan insan planlama yapmalı, anlık zevki erteleyerek bir süre sonra kazanacağı daha büyük ve kalıcı olan zevki hedeflemelidir. Modernizmin tuzaklarına düşmemek, sağlıklı, mutlu ve başarılı bir ömür sürmek için kişinin yapması gereken planlanmış bir yaşam sürmektir (Tarhan, 2012: 125). Yaşam amaçları belirlemek geleceğe umutla bakmayı sağlayacaktır. Bireyin hayata bakış açısının pozitif olması sağlıklı bir toplumu beraberinde getirecektir.

Bir insanın içinde bulunduğu düşünsel süreçler, o kişinin duygusal durumunu da değiştirmektedir. Olumlu düşünme süreci içerisinde olduğu zamanlarda bir birey pozitif duyguları ifade etme, olumsuz düşündüğü zamanlarda ise negatif duygularını ifade etme eğilimindedir. Bilindiği gibi, neşe, hoşlanma, nefret, memnuniyet, utanç, endişe, hayal kırıklığı, öfke gibi çok sayıda olumlu ve olumsuz duygu vardır (Aslan, 2006). Üzerinde çok az çalışmanın yapıldığı umut

duygusu, insan yaşamında onu, gelecek için çaba harcamaya motive eden duygulardan biridir. Çocukların zaman zaman yaşadıkları olumsuzluklar ve güçlükler nedeniyle mutsuzluğa kapıldıkları düşünülmektedir. Onların umut duygularının canlı tutulabilmesi, ihtiyaç duydukları yardım ve desteklerin sağlanabilmesi ile mümkün olacaktır. Ancak onların umut/umutsuzluk duygularını, olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin bilinmesi sağlıklı yardım ve desteklerin planlanabilmesi açısından önem kazanmaktadır. Ergenlik dönemi kaygıların en yaygın olarak yaşandığı dönemdir. Kıran Esen (2002)'e göre ergenler sorunlarını akranları ile paylaşınca kendilerini rahatlamış hissederler. Akranlarının duygularını yetişkinlerden daha iyi anladığına inanırlar ve sonuçta akran gruplarıyla daha fazla vakit geçirmeye ve kendilerini o grubun bir parçası olarak görmeye başlarlar. Grubun aldığı kararları uygular ve diğer üyelere benzemeye çalışırlar.

Kaygılarını fobik tepkiler biçiminde yaşayan çoğu insan, genellikle diğer zamanlarda da gergin ve tedirgindir. Başka bir deyişle, insanın iç dünyasında kapalı kalan duyguların yarattığı kaygıyı belirli bir duruma odaklaştırarak boşaltma biçiminde işleyen bilinçdışı mekanizma, kişinin yaşadığı tedirginliği tümenden ortadan kaldırmaz. Çoğu insan kaygılarının farkında değildir. Bu tür duygularının varlığını ancak kaygı içerikli bir düş gördüğünde ya da günlük yaşamı dışında kalan, örneğin önemli bir kişiyle görüşmeden önce yaşadığı kaygı gibi durumlarda fark edebilir. Kimindeyse kaygı benliğin öylesine sürekli bir parçası durumuna gelmiştir ki, bir başka türlü var- olunabileceğini bilmediği için, yaşadığı tedirginliğin olağandışı bir durum olduğunu fark edemez bile. Her şeyin irade gücüyle çözülebileceğine inanmış aşırı mantıklı kişilerin de bu davranışlarının altında var olan kaygılarını görebilmeleri ve kabul edebilmeleri oldukça güçtür (Geçtan, 1996: 90). Baskılı ve otoriter ana-baba tutumuna maruz kalan çocuğun sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık küskün, silik, çekingen, kolayca başkalarının etkisi altında kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabileceği belirtilirken (Yavuzer 1997), Kulaksızoğlu (2004)'e göre anne baba çocuğuna karar verme konusunda koruyucu tutum sergilemeleri durumunda çocuğun karar verme sürecindeki bilgi toplama, tecrübe kazanma, motivasyon konularında çocuğa aşırı müdahale bulunarak çocuklarının kendilerini keşfetmesine

engel olabilirler. Bu durum çocuklarının özgüven geliştirmesine de engel oluşturabilir. Çocukla ilgili her konuyu öğrenip çocuğa kendileri aktarırlar. Bu tutumlarla karşı karşıya kalan çocuk girişimci olamaz, bağımsız davranamaz en önemlisi de gizilgüç ve potansiyellerini ortaya koyamaz.

Bu anlamda özellikle ergenlik dönemi içerisindeki öğrencilerin, yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki durumunun belirlenmesiyle kişilik özelliklerinin kazandırılmasının ve gerekli becerilerin öğretilmesinin, gelecek yaşamlarında çeşitli psikiyatrik bozukluklardan suçlu davranışlara kadar uzanabilecek geniş bir dağılımdaki olumsuz sonuçların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesinde ve yaşam sürecinin verimli, mutlu kılınmasında etkisi olacağı düşünülmektedir. Tüm bu açıklamalar ışığında gelecek kaygısıyla yaşam amaçları arasındaki ilişki araştırmanın temel amacını oluştururken, insanların, hayatlarını olumlu yönlendirmelerinde etkili olduğu düşünülen umut duygusunun çocuğu nasıl etkilediği ve bu duygularını etkileyen değişkenlerin neler olduğunun daha önce yeterince çalışılmamış olması bu araştırmayı zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın problemi ortaöğretim öğrencilerinin yaşam amaçları ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu çerçevede ortaöğretimde okuyan 12 sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiş ve ortaöğretimin son sınıfında okuyan bu öğrencilerin yaşam amaçları düzeyleri ile gelecek kaygısı düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaşam amaçları ile gelecek kaygısı aralarındaki ilişki 12. Sınıflar örneklemine değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma ile öğrencilerin cinsiyetleri, okul türleri, not ortalaması ve ailenin tutumu gibi çeşitli demografik özelliklerine göre yaşam amaçları ve gelecek kaygısı arasındaki farklılıkları tespit ederek diğer araştırmalara ve hazırlanacak programlara ışık tutmak hedeflenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaöğretimde okuyan

öğrencilerin yaşam amaçları ile gelecek kaygısı arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam amaçları nasıldır?
2. Ortaöğretim 12.sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam amaçları düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam amaçları düzeyleri okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam amaçları düzeyleri not ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam amaçları düzeyleri ailelerinin tutumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
6. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin gelecek kaygısı düzeyleri okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
8. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin gelecek kaygısı düzeyleri not ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
10. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin gelecek kaygısı düzeyleri ailelerinin tutumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
11. Ortaöğretim12. sınıfta okuyan öğrencilerin yaşam amaçları ile gelecek kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

İnsanın hayatta mutlu ve başarılı olmasının yolu hiç şüphesiz yaşam amaçlarının oluşmasına bağlıdır. Yaşam amaçları gelecek kaygısının oluşmasına da engel olabilir. Bu araştırma genç kuşakların yaşam amaçları belirleyip belirlemediği ile ne düzeyde belirlediğine ilişkin vereceği ipuçları yanı sıra gelecek kaygısı düzeylerine ilişkin sağlayacağı katkı açısından önemlidir. Bu çerçevede insan merkezli olan ve bireylerin gelişiminin şekillendirdiği eğitim ortamında yaşam amaçlarının kazandırılmasının daha fazla önem taşıdığı günümüzde; bu

araştırma okulların yaşam amaçları oluşumuna nasıl katkıda bulunduğu ilişkin de ip uçları verecektir. Ayrıca araştırma ile cinsiyet, okul türü, not ortalaması ve anne baba tutumu değişkenleri ile gelecek kaygısı ve yaşam amaçları arasındaki ilişki belirlenmiş ve araştırma sonuçlarına göre çözüm önerileri sunulmuş olması açısından alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların sahada çalışacak olan kişilere bilimsel bir veri sağlanmış olması yönüyle de ayrı bir önemi vardır.

1.4. Varsayım

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.

2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. İstanbul ili Maltepe İlçesindeki ortaöğretim 12. Sınıf öğrenciler ile sınırlıdır. Bu dönemde öğrenciler sınava hazırlık sürecine girmekte ve yoğun sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Ayrıca ortaöğretimin bitirildiği 12. Sınıf hayata atılmanın ergenlikten erişkinliğe geçişin başlangıcıdır.

3. Kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda (Cinsiyet, okul türü) dağılım durumuna göre “t” testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında (not ortalaması ve anne baba

tutumu) dağılım durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe testi uygulanmıştır.

1.6. Tanımlar

Umutsuzluk: Bir amaç gerçekleştirmekte sıfırdan az olan beklentilerdir (Karagün ve ark. 2003).

Yaşam Amaçları: Bireylerin yaşamları boyunca uzun vadede ya da kısa vadede ulaşmayı istedikleri ve bu istekleri için çaba sarf ettikleri; bireyler için anlamı olan hedeflerdir.

Sosyal Gelişme (toplumsal gelişim): kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 1993: 49).

BÖLÜM II

YAŞAM AMAÇLARI VE GELECEK KAYGISI İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde insan davranışların amaçları, motivasyon, yaşam amaçları, kaygı, gelecek kaygısı, öğretmen ve ailelerin rolleri ilgili araştırmalar ve kuramsal çerçeve incelenmiştir.

2.1.İnsan Davranışlarının Amaçları

Her insan davranışının belli bir amacı olduğundan, hepsinin temelinde yatan görüş, insanoğlunun daha iyi, daha yaratıcı, daha olgun, daha sağlıklı amaçlara doğru yönelmek isteyeceğidir. Hiç bir kuram insanların davranışlarının bu amaçlara yönelmesi gerektiğini açıkça söylememekte, insanların gerçekte böyle davrandıklarını varsaymaktadır. Ama hepsinin altında böyle bir düzgüsel (normative) tutum vardır. İnsan davranışının daha olgun, daha sağlıklı olması için bu amaçlara yönelmesi gerektiğini varsaymakta, dolayısıyla insana bir yön göstermektedir (Onaran, 1981: 15). Psikoloji insanı araştıran bilimlerin başında gelmektedir.

Bireysel psikoloji, her bireysel yaşama birlik ve bütünlüğü içeren bir nesne gibi yaklaşmaya çalışır. Savunduğu görüşe, her reaksiyon, her hareket, her iç tepki bireyin yaşam karşısındaki tutumunun açık seçik saptanabilen bir parçasıdır (komponent). Böyle bir bilim, izleyeceği doğrultuyu belirlerken, zorunlu bilgilerimizden yararlanarak tutum ve davranışlarımızı değiştirebilir ve düzeltebiliriz (Adler, 2000: 7). Algılama organı olan beynimiz, beş duyumuzla gelen ‘duygu ve düşünce’ sinyallerini algılar. Dışsal rehber (toplum), ancak içsel rehber (akıl ve vicdan) ile birleştiğinde bize yol gösterir (Tarhan, 2012b: 1). Bireyin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortam incelendiğinde çok sayıda duygu ve değer yargılarının etkisinde olduğu anlaşılır. Bu açıdan ele alındığında tatmin sağlayan alanlar sayılamayacak kadar çoktur (Çalışkan, 2005: 1). Adler (2000: 20)’e göre

yaşamsal amaç tarafından saptanmış doğrultu, yalnız bireysel özellikleri, bedensel devinimleri, dışavurum biçimlerini ve dışarıdan görülebilen genel belirtileri etkilemekle kalmaz aynı ölçüde duygusal yaşamı kontrolü altında tutar. İnsanların davranış ve tutumlarını her vakit duygularla haklı göstermeye çalışmaları dikkate değer bir noktadır

Davranışın nedenlerini araştırırken karşımıza oldukça çok sayıda kavram çıkmaktadır. Bunlardan içsel bir özellik taşıyanlar arasında coşku, dürtü (drive), içgüdü, tepki (impulse), gereksinim gibi daha çok biyolojik anlam yüklenenler bulunduğu gibi, dilek, istek, özlem, güdü, çıkar, ilgi, istem gibi ansal (zihni) olanlar da vardır. Bunların yanında çevredeki nesnelere gönderme yapan özendirici, amaç, erek, değer, tutum gibi kavramlar da bulunur. Davranışın açıklanması için zaman zaman bu kavramlara başvurulmuştur (Onaran, 1981: 1). Motivasyon aşağıda sıralanan dört aşamayı içeren bir döngü oluşturur (Önen ve Tüzün, 2005: 23):

- İhtiyaçlar
- Dürtü
- Davranış
- Hedef

2.1.1.İnsan İhtiyaçları

Bireyde fizyolojik veya psikolojik dengenin bozulması ile eksiklik ortaya çıkar. Bu eksiklik durumu ihtiyaçları yaratır. İhtiyaçlar da hedefleri belirler ve hedefe yönelik davranışa yol açar. Dikkat edileceği gibi yukarıda sayılan davranışların tamamında bireyin yaptığı işe yönelik arzu ve istek duyması yer almaktadır. Yöneticinin temel görevi de çalışanlardaki bu isteği sürekli ve sistemli olarak uyanık tutmaktır (Eroğlu, 2013: 104). İnsanda bir hedefe ulaşmak üzere başlayan etkinlikler üzerinde fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar söz konusudur. Açlık susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik; sevgi, başarı ve statü gibi psikolojik ihtiyaçlar ileride ele alacağımız bu konuları daha iyi anlamak için motivasyonun süreçleri anlamaya çalışalım. Çeşitli aşamaları içeren bu süreçler şöyledir (Önen ve Tüzün, 2005: 23):

- Bireyi belirli bir hedefe doğru iten iç yada dış uyarıcının oluşturduğu itme gücü (dürtü),
- Dürtünün yönlendirdiği hedefe varmak için yapılan yanlı,
- Hedefe ulaşarak doyum sağlama,
- Sağlanan doyumun verdiği pozitif geri bildirim,
- Pozitif bulguların tekrar yaşanmak isteği nedeniyle

Her şeyden önce bireyin içinde yer aldığı sosyal çevre ile çelişmeyen, arzu ve isteklerinin karşılanması konusundaki öncelikli koşul, söz konusu ihtiyacın evrensel, toplumsal, örgütsel ya da grup düzeyinde yerleşmiş değerlere uygun olmasıdır (Mulligan, 2002: 53). Bursalıoğlu, (2012: 140)'a göre birçok yazarın değişik kümelere koyduğu insan gereksemeleri iki kümede toplanabilir. Birinci kümede biyolojik görevlere yarayan fizyolojik gereksemeler gelir. Bunlar sağlık ve hayatı sürdürdüğünden insan eylemi için güçlü güdüleme olurlar. Kendine kabul ettirme kendine saygı, güvenlik, sosyal kabul, sevgi, arkadaşlık, başarı ve benzeri gereksinimler böyledir. Bütün bu gereksemeler birer güdüleme aracı sayılabilir, fakat insanı karşılamış değil, karşılanmamış gereksinimleri güdüler. Gerçekte bir güdü, bireyi bir amaca yönelten bir koşuldur. Bireyin içindeki ve dışındaki koşullar arasında bir etkileşim açısından bakıldığında daha iyi yöneltebilir.

İnsan, gerek psikolojik yapısı gerekse fizyolojik yapısı ile bir bütündür. Bu yapının temelinde de bir denge (homeostasis) yer almaktadır. Yani organizmanın herhangi bir ihtiyacı oluştuğunda söz konusu denge bozulmaktadır. Bu dengenin yeniden sağlanması için ihtiyacın giderilmesi ya da tatmin olması gereklidir. Bu durum da insan psikolojisine yönelik oldukça eski temel yaklaşımlardan birisidir ve bu yaklaşım insanların sürekli olarak sabit bir dengeye ulaşmak isteklerini savunur. Bu temel görüşten hareketle, bireylerin çeşitli ihtiyaçları olduğu, bu ihtiyaçların karşılanması yönünde çaba gösterdikleri ve bu çabaları yetersiz kaldığında yani ihtiyaçları giderilmediğinde bireyde bir dengesizlik durumu oluşmaktadır (Eroğlu, 2013: 105). İhtiyaçların karşılanması için birey bir mücadele içine girer. Bu mücadele kararlılığı gerektirir. Kararlılığın düzeyi aynı zamanda motivasyon düzeyini gösterir.

Motivasyon kavramı her geçtiğinde insanın aklına beklenen düzeyde karşılanmış ya da karşılanması beklenen “ihtiyaç”, “istek” ve “güdü” kavramları gelmektedir. İhtiyaçlar insanda yoksunluk hissi yaratırlar ve insan fizyolojik ve psikolojik dengesini (homeostasis) sürdürmek için bu ihtiyaçları tatmin etmek zorundadır. Ancak ihtiyaç kavramı, istek kavramı ile karışabilir. İsteklerimizin her zaman karşılanmasına gerek yoktur ancak yaşamımızdaki dengenin sürmesi için ihtiyaçlarımızın mutlaka karşılanması gerekmektedir. İhtiyaçları sınıflandırma her ne kadar insandan insana farklılık gösteren bir yapıya sahipse de genel olarak, birinci derece temel ihtiyaçlar ve ikinci derece tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenebilir. Daha önceki ünitelerden de hatırlayacağınız üzere Maslow’a göre ihtiyaçlar önem derecesine göre şöyle sıralanırlar (Eroğlu, 2013: 102):

- Fizyolojik ihtiyaçlar,
- Korunma (güvenlik)
- Sevgi
- Kendine değer verme (saygı duyma)
- Kendini gerçekleştirme

Maslov’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı’ndaki birinci basamaktaki “fizyolojik ihtiyaçlar” ile ikinci basamaktaki “korunma (güvenlik) ihtiyaçları”nın yer değiştirdiği ifade edilmektedir. Çünkü çalışanlar maalesef artık fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamada kendisini mutlu etmeyecek bir ücret verilse de işten çıkarılma riski daha az olan yani daha güvenli işleri tercih etmeye başlamışlardır.

2.1.2.Kalıtım ve Çevresel Faktörler

Hayata belli bir yapıya ve bir takım potansiyellere sahip olarak geliriz. Bunlar kalıtımla tayin edilir. Hayata gelen organizma, bir çevre içine girer. Yaşamayı ve gelişmesi başarısı ve başarısızlığı bu çevre içinde olacaktır. Bu organizmaya bir hayat ve bu hayatı sürdürebilecek yetenekler verilmiştir, ancak bunu sürdürülebilmesi için gerekli olan “şeyler” çevredir. Kendisine verilmiş olan yetenekleri ve güçleri kullanarak bu “şeyleri” elde edilebilir. İhtiyacı olduğu

oksijen yiyecek ve içecek çevrededir, kendisini koruması gerekecek tehlikelerde çevrededir. Çevre statik değildir, devamlı olarak değişmektedir ve bu değişmelere uyum sağlama zorunluluğu vardır. Organizma bütün bunlarla baş edebilmesini sağlayacak bir takım özelliklere sahiptir. Bunlarda belli başlısı, hareket edebilme ve bu hareketi ihtiyaç duyduğu hedefe doğru yöneltebilme yeteneğidir (Balcı, 1985: 33). Kalıtımla getirilen özellikler çevresel şartlarla şekillenir ve karakteri oluşturur.

2.1.3.Kendimiz ve Dünya Hakkındaki Görüşümüz

Adler (2002: 20), hayatta herkesin kendi gücü ve imkânları hakkında kesin bir fikre sahipmiş, bir aksiyonun başından beri herhangi bir problemin zorluğunu veya kolaylığını biliyormuş, kısacası, davranışı görüşünden meydana geliyormuş gibi hareket ettiğine şüphe yoktur. Duyu organlarımızla oluşları değil de sadece dış dünyanın sübjektif bir hayalini, bir yansımasını belirlediğimiz için bu bizi fazla hayrete düşürmez. Hayatın temel ve önemli oluşu hakkındaki görüşümüz, hayat tarzımıza bağlıdır. Yalnız, haklarındaki görüşümüzde yanıldığımızı bize haber veren olaylarla doğrudan doğruya karşılaştığımız zamanki deneyimimiz yardımıyla görüşümüzün bir kısmında düzeltme yapmayı kabul ederiz. Fakat hayat hakkındaki genel görüşümüzü değiştirmeyiz. Annesi yanından uzaklaşan şımarık çocuk hırsızlardan korktuğu zaman veya gerçekten eve hırsızlar girdiğinde aynı şekilde hareket eder. Şımarık çocuk, hangi şekilde olursa olsun, hatta, kendisini korkutan düşüncesinde yanıldığını anladığı zamanlarda bile, annesi olmadan yaşayamayacağına inanmaya devam eder. Can (2008: 3), kültür kavramının etkisinden söz ederek günlük yaşamdaki anlamından farklı olarak bir toplumun ya da grubun yaşam biçimini, eski kuşakların yeni kuşaklara devretmiş oldukları maddi ve manevi olan her şeyi ifade eder. Dil, değerler, normlar, inançlar gibi manevi öğelerle toplumun sahip olduğu bütün teknolojilerden ve araç-gereç gibi maddi öğelerden oluşan kültür, bireyin sosyalleşmesi ile ilişkili bir toplumsal mirastır. Zira bireyin sosyalleşmesi demek, içinde bulunduğu kültürü özümseyerek bir sosyal varlık olarak topluma katılması ve kendine düşen rolü oynaması demektir.

Bireyin düşüncelerini anlamaya, hayat problemleri karşısında aldığı durumu öğrenmeye, kısacası, hayatın bize bildirdiği manayı araştırmaya elverişli hiçbir aracı ve yolu ihmal etmememiz gerekir. Bireyin hayatın manası hakkındaki düşüncesini incelemek yararlıdır. Çünkü nihayet, onun düşüncelerini, duygularını ve faaliyetini yöneten şey budur. Bundan da anlaşılacağı gibi, hayatın gerçek manası bireyin yersiz davranışında karşılaştığı dayanıklılıkta belli olur. Öğretim, eğitim ve tedavi metodu şu iki veri arasında; hayatın gerçek manası ve bireyin yersiz aksiyonu arasında bir köprü kurmaktadır veya bunları birleştirmektedir. Birey olarak insan hakkındaki bilgimiz çok eskidir (Adler, 2002: 28). Sezer (2002: 22) günümüzde, eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda eğitimcilerimizin rolü de giderek farklılaştığını ifade etmektedir. Eğitimciler, araştırmacı yönleriyle, yenilikleri yakından izleyerek, yeni koşullara ve değişimlere ayak uydurabilecek biçimde yetiştirilmelidirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tüm yönleriyle tanıyabilmesi, okulu ve eğitim çevresini, öğrenci kadar kendisi için de bir gelişim ortamı olarak görebilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.1.4.Hayat Problemleri

Hayatın karşımıza çıkardığı problemlerin dokusu ve bu problemlerin yapmaya zorladıkları işi bilmeden, birey hakkında doğru bir yargıya ulaşmak mümkün değildir. Ancak, bireyin bu problemlerle karşılaşma tarzına, bu karşılaşmada iç dünyasında olup biten şeylere göre, gerçek tabiatı kendini gösterir. Bireyin sosyal rolünü oynayıp oynamadığını, yarı yolda kalıp kalmadığını, işinin içinden çıkıp çıkmadığını, sıvışmak amacıyla bahaneler arayıp aramadığını, uydurup uydurmadığını, karşılaştığı problemlere samimi bir çözüm yolunu arayıp aramadığını, sonuca ulaşip ulaşmadığını, kişisel bir üstünlük ile övünmek için topluluğa zararlı bir yolu izleyip izlemediğini araştırmak gerekir (Adler, 2002: 33). Okullarımızın, eğitim ve öğretim kurumları olmanın ötesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, kendini tanıyan, iç dengesini kurmayı başarmış bireyler olarak yetiştirilmelerini de hedeflemeleri gerekmektedir. Günümüzde, eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda eğitimcilerimizin rolü de giderek farklılaşmaktadır. Eğitimciler, araştırmacı yönleriyle, yenilikleri yakından izleyerek, yeni koşullara ve değişimlere ayak uydurabilecek biçimde

yetiştirilmelidirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tüm yönleriyle tanıyabilmesi, okulu ve eğitim çevresini, öğrenci kadar kendisi için de bir gelişim ortamı olarak görebilmesi büyük önem taşımaktadır (Sezer, 2002: 23).

2.2.İnsan Hakları Açısından Yaşam

Çocukluk yaşam sürecimizin doğal ve değişmez halkalarından biridir. Çocukluk bebekliğin tersine doğal bir gerçeklik değil, sosyo-kültürel bir kavramdır. Bu nedenle öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlere göre görelilik olarak belirlenir. Hem çocukluk yaşantısı hem de çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişim göstermiştir (Çabuk Kaya, 2011: 111). Eğitim her çocuğa disiplinli, kararlı ve özverili bir süreci tamamlamayı öğretecek, kişi en iyisini yapma yeterliliğine ulaşacak, gelişecektir. Türk eğitim sisteminin yasalarla belirlenmiş olan amaçları, özel eğitim için de geçerlidir. Özel eğitimde bu amaçlar gözardı edilirse, Türk ulusal eğitiminin amaçları gerçekleşmiş sayılamaz (Sezer, 2002: 22). Yaşamak insan haklarının başında gelmekte, herkes özgürce yaşama hakkına sahip olduğu kabul edilmektedir.

Türkan vd (2012: 94)'e göre insan hakları, tüm insanların hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit, özgür ve onurlu yaşama hakkına sahip olmasıdır. Herkes, cinsiyet, ırk, renk, din, dil, zenginlik gibi farklar gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Tarih boyunca hemen hemen her toplumda “insanca yaşama arzusu” insan haklarının özünü teşkil etmiştir. Özgür bir şekilde düşünceleri açıklamak, seyahat etmek, yerleşmek, diğer insan ve makamlarla olan ilişkilerde insanca ve hakça muamele görmek, insanların günlük yaşamında yararlandığı haklardan bazılarıdır. Can ve mal güvenliği; din, vicdan, düşünce ve ifade özgürlüğü; adil ve eşit ücret, insan haysiyetine yaraşır bir yaşam düzeyine kavuşma, sağlık hizmetlerinden yararlanma gibi birtakım sosyal, siyasi ve ekonomik haklar temel insan haklarıdır. Bunun yanında temiz bir çevrede yaşama, sanat ve bilim özgürlüğü, tüketici hakları da insan hakları arasında yer alır. Ayrıca dernek ve sendika kurma özgürlüğü, evlenme ve aile kurma, şikâyet, mülkiyet, seçim, eğitim ve öğrenim hakkı da temel insan haklarıdır. İnsanın, hayatını devam ettirebilmesi için akıl, can, din, namus ve mal güvenliği gibi haklara sahip olması gereklidir

2.3.Yaşam Amaçları

İnsanın varlık amacı, doğru yaşayıp mutlu olmaktır. İyi yaşamak için nelerin doğru, nelerin yanlış olduğu bilinmelidir. Hayatımızın duygu, düşünce ve davranış alanları vardır. Kişinin bu üç alanda attığı adımlar, verdiği kararlar ve ürettiği çözümler onun şahsiyetini oluştururken aynı zamanda o kimseyi mutluluğa taşıyan sonuçları da doğurur (Tarhan, 2012b: 91). Hayatın manasını araştırmak ancak insan-evren arasındaki münasebet göz önünde bulundurulduğunda bir değer ve önem kazanır. Evrenin bu münasebette yapıcı bir gücü olduğunu anlamak kolaydır. Evren, tabiri caizse, her hayatın babasıdır. Her hayat, evrenden isteklerini karşılayabilmek için sürekli olarak mücadele etmektedir. Burada rol oynayan şey, sonraları hayatta her şeyi bir amaca ulaştırabilen ve sadece gelişmeye çalışan bir içgüdü değil, hayata ait doğasal bir şey, bir eğilim, bir dürtü, bir gelişmedir. Bu olmadan hayat düşünülemez. Yaşamak, gelişmek demektir. İnsan ruhu hareket eden şeyi bir şekle ulaştırmaya, yalnız hareketi değil, donmuş hareketi de göz önünde bulundurmaya çok alışıktır. Biz bireysel psikologlar daima şekil olarak gördüğümüz şeyleri bir hareket haline sokmaya uğraşırız. İnsanın bir tohum hücrelerinden meydana geldiğini herkes bilmektedir. Yine insanın, bu tohum hücrelerinin gelişmesi için zorunlu özleri kapsadığını da anlamalıdır. Hayatın dünyada meydana geliş şekli karanlık bir sorundur. Belki de hiçbir zaman buna kesin bir cevap bulamayacaktır (Adler, 2002: 125). Hayatın anlamıyla ilgili Keskinöğlü (2007: 103) şunları ifade etmektedir: “*İnsan oldum, hayatı annemde aradım, sevgi dedi, babam güven dedi, arkadaşım dostluk dedi, öğretmenim görev dedi, şoför sorumluluk dedi, doktor yılmamak ve yıkılmamak dedi, eş sadık olmak ve sahiplenmek dedi, hasta sabretmek ve mücadele etmek dedi...*” Hayattaki sosyal rollere bağlı olarak yaşam amaçları değişebilmekte ve şekil almaktadır.

Düşünceleri yaşama geçirme isteği en az bu düşünceler kadar önemlidir. Başarılı insanlar çoğu kez amaçlarını belirleyerek motive olurlar. Başarılı olmak isteniyorsa nereye gidildiği ve ne yapmak istenildiği bilinmelidir. İlerlemek isteyen bir kişi ulaşmayı arzuladığı bazı hedefler belirler. Bu hedefler doğrultusunda

yeteneklerini geliştirdikçe bu hedeflere doğru ulaşmaya çalışır. Bu nedenle bir plâna gereksinim vardır. Proje olmadan binanın şekli belli olmaz. Yapımında hangi malzemelerin kullanılacağı, kaç kişinin çalışması gerektiği ve işin ne zaman bitireceği belirlenmez. İşte bu noktada, çalışan motivasyonu için, insan kaynakları uzmanlarının bir müteahhit gibi çalışarak çalışanlarının amaçlarına dönük planları onlar için hazırlaması ve onlara sunması gerekmektedir. Ama bunu yaparken aynı çalışanların kurumsal amaçlar doğrultusunda da motive olmaları için benzer bir planı da hazırlaması gerekmektedir (Eroğlu, 2013: 104).

Frankl, her bireyin yaşam tarafından sorgulanmakta ve sorumlu olarak yaşama karşılık vermekte olduğunu söylemektedir. Frankl'a göre yaşamın gerçek anlamı kişinin kendi içinde ya da kendi ruhunda değil, dünyada keşfedilmelidir. Bu temel özelliği 'insan varoluşunun kendi aşkınlığı' olarak adlandırmaktadır. Bu insan olma gerçeğinin, her zaman için, bu ister bir anlam ya da karşılaşacak bir insan olsun, kişinin kendi dışındaki bir şeye ya da birisine yöneldiği anlamına gelmektedir (Frankl,1997 akt. Sezer, 2005: 56-60).

Rotter kuramında temel olarak dört tür değişkene yer vermiştir. Bu değişkenleri, davranışlar, beklentiler, davranışların sonuçları ve psikolojik durumlar olarak belirtmiştir. Rotter kuramında davranışı, herhangi bir özgül psikolojik durumda ortaya çıkma ya da yinelenme olasılığı, davranışın o özgül psikolojik durumda belli bir sonuca götüreceğine ilişkin beklentinin(istek/amaç) ve o sonucun birey için değerinin(doyum) bir işlevidir şeklinde tanımlar. Bir davranışın önemi bireyin ona yüklediği beklenti(istek/amaç) ile yordanabileceğini belirtir. Rotter'a göre iki tür genelleştirilmiş beklenti vardır. Bunlardan biri başarı, bağımlılık, toplumsal kabul, uyma vb. gibi sadece belli çeşitten sonuçlardan oluşan beklentileri barındırır. Diğer genelleştirilmiş beklentiye ise sonuçların kendi niteliklerinin değişebildiği, belli bir kararı ya da problem çözümünün içeren bir dizi psikolojik durumun başka özelliklerinden genelleştirilen beklentileri içermektedir. Bu bağlamda belli bir durumda, herhangi bir sonucun davranışımızı takip edeceğine ilişkin beklenti, yalnızca bir sonuç için genelleştirilmiş beklentimizi değil, bir ya da daha çok problem çözümüne dair genelleştirilmiş beklentimizi içerir (Rotter ve diğ., 1972: 41; Akt.Aydiner, 2011). Yaşam amaçları araştırmacılar tarafından içsel ve

dışsal amaçlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Kasser ve Ryan (2001) yaşam amaçlarını dışsal ve içsel olmak üzere ikiye ayırmışlardır. İçsel yaşam amaçları; kişisel gelişimi, duygusal yalınlığı ve toplumsal hizmeti içerirken dışsal amaçlar; ekonomik başarıyı, fiziksel güzelliği ve sosyal ün/popülerliği içerir. İçsel amaçların içeriği temel olarak insan doğası ve ihtiyaçlarıyla alakalı olduğu düşünülmektedir (Akt: Ak, 2013).

2.3.1.İçsel Amaçlar

Kişisel ilişki, topluma katkı, fiziksel sağlık, kişisel gelişim, aileye katkı, anlamlı yaşamdan oluşmaktadır.

Kişisel İlişki: Çağdaş ruhbilimine göre, kişilik gelişiminin insanın yaşamı boyunca süregeldiğini kabul etsek de, kişilik oluşumu ve yapılanmasında temelin çocukluk döneminde atıldığı gerçeği geçerliliğini korumaktadır. Bu temelin en önemli yapıtaşları ise sevgi, ilgi ve güvendir. Bunların gerekli ölçüde var olduğu bir ortamda yetişen bir çocuğun başarılı ve uyumlu bir yetişkin birey olarak topluma katılması olasılığı çok yüksektir. Buna karşılık, gerek uyum ve davranış bozuklukları nedeniyle bize başvuran çocuk vakalarının, gerekse yetişkinlerin ruhsal bunalımlarının kökeninde, bu yapıtaşlarının eksikliği, yetersizliği ya da yanlış biçimlendirilmesinin yattığını görmekteyiz (Yavuzer, 1993:1).

Topluma Katkı: İnsan, biyokültürel ve sosyal bir varlıktır. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkiler. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak bir gelişim göstermektedir. Toplumsal beklentilere uygunluk gösteren, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanabilen sosyal gelişme, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar (Yavuzer, 1993: 49). Bir kişi, başka birini içtenlikle kabul eder ve bunu iletebilirse, o kişide yardım etme yeteneği var demektir. Başkalarını oldukları gibi kabul etmek, ilişkileri kuvvetlendirmede önemli bir etkidir. Böyle bir ilişkide diğer kişi büyüyebilir, gelişebilir, olumlu yönde değişebilir, sorunları çözmeyi öğrenebilir, psikolojik sağlığı düzelebilir, daha

üretici, daha yaratıcı olabilir ve gizli gücünü tümüyle kullanabilir. Bu, yaşamın basit ama güzel çelişkilerinden biridir. Başkası tarafından olduğu gibi içtenlikle kabul edildiğini anlayan bir kişi, kendini özgür hisseder ve nasıl değişeceğini tasarlamaya başlar. Nasıl büyüyeceğini, nasıl farklı olacağını, yapabileceğinden fazlasını nasıl yapabileceğini düşüncelerinde geliştirir (Keskinoglu, 2006: 99).

Fiziksel Sağlık: Sağlıklı olmak, insan mutluluğunun öncelik taşıyan bir ögesidir. Sağlık genellikle kendiliğinden var olan bir durum olarak algılanır. Oysa sağlıklı olma uğrunda çaba gösterilmesi gerekir. Sağlıklı bir yaşam için alınması gereken önlemlerin pek çoğu günlük yaşamımızda uygulamamız gereken küçük ve kolay çabalardan oluşur. Nerede olursa olsun günlük yaşamı düzenleyen bazı temel kuralların bilinerek uygulanması, sağlığın korunmasını ve diğer bireylerle paylaştığımız yaşamı kolaylaştırır. Bu kurallardan bazıları; temizlik, sağlıklı beslenme, bedensel ve zihinsel çalışma, düzenli yaşam, sigara, alkol, uyarıcı ve uyuşturucu maddelerden uzak durma, kazalardan korunma, sorunlarla başa çıkmada doğru ve uygun yöntemler kullanmadır

Kişisel Gelişim: Bir şehirde yol bulmaya çalışırken harita üzerinde nerede olduğunu bilmezsen, nereye gideceğini de bilemezsin. Aynı şekilde, kendini doğru tanımazsan vereceğin kararlar da amacına hizmet etmez. Hayatın sokakların arasında geçer ve yaşamını rastlantılar yönlendirir. Kendini tanıyan insan güçlü ve zayıf yönlerini, imkânlarını, yeteneklerini, fırsatları ve tehditleri doğru değerlendirir. Kendini gözlemleyebilmek ve doğru analiz edebilmek bir yetenek değil, beceridir ve öğrenilmesi gerekir (Tarhan, 2012: 11). “Kişilik gelişiminin yüzde seksen oranında ilk beş yaşında gerçekleştiğini düşünürsek bu yaşlarda değerler eğitiminin verilmesi daha uygun olduğu görülmektedir. Bu yaşlarda çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir eğitim kurumuna gitmedikleri için yaşamının büyük bir kısmını aile yanında geçirmektedir” (Dilmaç ve Ekşi, 2007: 22). Potansiyelini tam kullanan kişiler, duygularını başka insanlara göre daha derin ve yoğun bir şekilde yaşarlar. Bu hem olumlu hem de olumsuz duygular için geçerlidir. Bu duyarlılıktan ötürü, potansiyelini tam kullanan kişiler yaşamlarında daha büyük bir zenginlik yaşarlar (Burger, 2006: 424; akt. Aydiner, 2011)).

Aileye Katkı: Eğitimciler de çeşitli kitle iletişim araçlarıyla günden güne daha yoğun bir biçimde uyarılan çocukların gelecekte uyumlu ve başarılı olabilmeleri için en sağlıklı eğitim yollarını araştırma çabası içindedirler. Bu ilginin yanı sıra, dünya ülkelerine koşut olarak, ülkemizde de Pedagoji bilim dalına ilişkin çalışmaların giderek arttığı görülmektedir (Yavuzer, 1993: 1). Sosyal yapı, kültür ve sosyalleşme gibi kavramlar toplum biliminin inceleme alanına giren belli başlı temel konulardan bazılarıdır. Bu kavramlardan birincisi, toplum bütünü içinde yer alan aile, eğitim, din, ekonomi ve siyaset gibi temel toplumsal kurumların birbirleriyle ve toplumla olan ilişkileriyle işlevleri üzerine odaklanır. Aynı zamanda sosyal yapı, toplum bütünü oluşturduğu temel öğelerin giderek nasıl değişmekte olduğunun incelenmesi ile de ilgilenir (Can, 2008: 3).

Anlamli Yaşam: Hayatın küçük canlı bir üniteden hareket ederek gelişmesi ancak evren etkilerinin yardımı ile mümkün olabilmiştir. Hayatın cansız maddede mevcut olduğunu farz edebiliriz. Bu düşüncüyü bize elektronların, protonun etrafında nasıl hareket ettiklerini gösteren modern fizik telkin etmiştir. Bu düşüncenin doğruluğunun görülüp görülmeyeceğini bilmiyoruz. Fakat hayat hakkında elde ettiğimiz bilgiden şüphe edilemez. Bu bilgi hem varlığı korumayı amaç edinen hareketi, hem de çoğalmayı, dış dünya ile teması belirtmektedir. Hayatın devam etmesi için bu temasın başarılı olması gerekmektedir. Yaşayan her şeyin evrensel bir yapısının oluşu, her türün yönünün bir amacı bulunduğunu bize gösterebilir. Bu ideal tamlık, evren isteklerine faal bir şekilde uyma amacıdır (Adler, 2002: 126). Toplumsal ortamda aldığı rolle, kurduğu ilişkiden yeterince doyum sağlayan kişi, sosyal bakımdan uyumlu sayılır (Yavuzer, 1993: 53).

2.3.2.Dışsal Amaçlar

Dışsal amaçlar, maddi başarı, imaj ve ünlü olma isteklerinden oluşur. Dışsal amaçlar iç dünyanın dışı yansıması ve dış dünyaya verilen mesajlardır.

Maddi Başarı: İnsanların toplu halde yaşamaları; işbölümü ve işbirliği yapmalarını ve uyumlu bir bütün oluşturmalarını; işbölümü ve işbirliği, değişik bir anlatımla uyum sağlayabilme örgütlenmeyi ve yönlendirmeyi gerekli kılmıştır.

Doğadan ve sahip olunan kaynaklardan en yüksek ölçüde fayda sağlama düşüncesinin ürünü olan çabalar, üretici güçlerin gelişmesine; üretici güçlerin gelişmesi ise kendine özgü üretim ilişkilerinin oluşmasına neden olmuştur. Üretici güçler ile üretim ilişkilerinden oluşan üretim biçimi, toplumsal düzenlenişlerin ağırlıklı belirleyicidirler. Bu durum, değişik örgüt ve yönetim biçimlerinin ve düşüncelerinin varlığını ve gelişmesini de açıklamaktadır (Sucu, 2000: 19). En önemli motivasyon kaynağı başarı kazanma ve özerklik sahibi olma isteğidir. Bunun sonucu olarak bireylerin güvenlik ihtiyacı azalırken; başarı, saygınlık, kabul görme ve bağımsız olma ihtiyaçları ön plana çıkmaya başlar. Diğer yandan sorumluluk alma ve öncelik sahibi olmayı gerektiren işlere geçme arzusu bireylerin başlıca hedefi haline gelir (Taşçı, 2013: 87). Bu, başarı gereksinimi anlamına gelmektedir. Başarı gereksinimi yüksek insanlar işlerini her seferinde daha iyi yapma durumunda olan insanlardırlar. Karşılıklarına çıkacak her türlü engeli aşmaya, bunu kendi güçleriyle yapmaya motive olmuş insanlardırlar. Doğal olarak herkesin yapabileceği kolay işlerden hoşlanmazlar; ancak çok zor olanlardan da hoşlanmazlar, çünkü başarmaları olasılığı düşük olacaktır. Bunun anlamı orta güçlük derecesinde işler verildiğinde ve geribildirimle desteklediklerinde daha başarılı olacaklardır (Gökdağ, 2013: 31).

İmaj: Birey, toplumda hem prestij kazanmaya, hem de kendi yerini belirlemeye gereksinim duyar. Toplumsal uyum geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır. Bu uyum ayrıca kişinin yetişkinlik yıllarındaki başarısını da etkileyecektir. Toplumsal uyumun ölçüsü, bireyin çevresindeki kişilerle ilişkileri, grup çalışmalarına katılabilmesi, yapıcı olması, sorumluluk yüklenmesi ve birlikte yaşamanın gerektirdiği kurallara uyabilmesidir. Bu da zamanla oluşmaktadır (Yavuzer, 1993: 50). Özellikle bazıları ülkesine ait yurtdışındaki şirketlerde çalışmayı bir misyon olarak kabul etmektedir. Bazıları da ileride terfileri için önemli bir basamak, ekonomik durumlarını iyileştirmek, bilgilerini ve görgülerini arttırmak için bir fırsat olarak görmektedirler. Ancak bu görevi sadece yüksek ücret almak için isteyen bir yöneticinin gerçekten başarılı olması beklenemez (Benligiray, 2013: 129).

Ünlü Olma: İnsan, akıllı ve düşünen bir varlıktır. Düşünme eylemi aklın doğal bir ürünüdür. İnsan, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden düşünerek ayırabilir. Doğa ile uyum içinde yaşayarak keşfettiği ham maddeyi işler ve yeni şeyler icat edebilir. İnsan; konuşması, yazması, bilgi birikimi, estetik zevki ve sanat kabiliyetiyle de diğer varlıklardan farklıdır (Türkan vd. 2012: 11). Bu farklılıklarından biri de ünlü olma isteğidir. Dışsal bir amaç olarak gözüken ünlü olma isteği tanınmış biri olma isteği, fark edilme çabasına dönüşür bu içten gelen ve her insanda az veya çok olan bir duygudur.

2.4.İnsanın Sosyalleşmesi

Sosyal gelişme (toplumsal gelişim), kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluklarına karşı duyarlılık geliştirilmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer, 1993: 49). Sosyalleşme kavramı, en basit anlamı ile bireyin bulunduğu toplumun kültürünü özümseyerek o topluma katılma sürecini betimler. Bireyin doğumu ile birlikte başlayan bu süreç, yaşam boyu devam eder. Sosyalleşme sürecinde birey içinde yaşadığı grubun ya da toplumun kültürünü öğrenip benimseyerek toplumla bütünleşir. İçinde yaşadığı toplumda o topluma özgü davranış kalıplarını kendi kişiliğine mal ederek o toplumun bir bireyi haline gelir (Can, 2008: 10).

Psikologların kullandığı anlamda sosyalleşme terimi, geniş bir davranış ve oluşum alanını içerir. Sosyalleşme en başarılı şekliyle insan organizmasının çaresizlik ve tam bir bencillikle nitelenen bebeklik çağından, bağımsız bir yaratıcılıkla nitelenen yetişkinlik dönemine geçmesiyle sonuçlanan bir öğrenme ve öğretme işlemidir. Öğrenmenin yanı sıra, şartlanma, katılma ve alıştırma, sosyalleşmenin gerçekleşmesinde rol oynayan temel öğelerdir. İnsan yaşamının belki de en büyük başarısını, sağlam ve dengeli bir sosyalleşmeye kavuşması oluşturur (Yavuzer, 1993: 49). Sosyal etkileşim süreci içinde kuşaktan kuşağa aktarılan kültür, bireyin sosyal gelişimine (toplumsallaşmasına) hizmet eden ve öğrenilen bir olgudur. Bir bakıma bireyin toplumun kültürünü kazanarak topluma katılma süreci olan sosyalleşme, insanoğlunun bebeklik döneminden itibaren içinde yaşadığı toplumun yaşam biçimini öğrenme sürecidir. Bir başka deyişle sosyal

öğrenme süreci anlamına da gelen sosyalleşme süreci, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını amaçlar (Can, 2008: 10). Sosyalleşme süreci, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, toplumla bütünleşmesi ya da özdeşleşmesidir. Sosyalleşme süreci belirli amaçlar doğrultusunda, bazen serbestçe bazen de planlı ve programlı bir şekilde eğitilmesidir. Sosyalleşme, aynı toplumda bulunan bireyler arasında sosyal kontrol oluşturur (Çabuk Kaya, 2011: 114).

Sosyalleşmeyi belirli bir grup ya da toplum içinde gerçekleşen kültürleme ve kültürlenme süreçleri açısından ele alarak yeni doğan bir çocuğun doğumdan başlayarak ve sosyalleşme araçları ile etkileşerek bu süreci nasıl yaşadığını daha da somutlaştırmaya çalışalım. Çocuk, ilk sosyalleşme deneyimlerini ailesi, oyun grupları ve arkadaş grupları gibi birincil gruplar içinde yaşamaktadır. Birincil ilişkiler çocuğun aile içinde anne babası, kardeşleri ve yakınları ile olan toplumsal ilişkileridir. Bu ilişkiler sayesinde çocuk, aile içinde anne, baba, ağabey, abla ve küçük kardeşlerin yerlerini ve rollerini öğrenir (Ozankaya, 2000: 99). Çabuk Kaya (2011: 114)'ya göre sosyalleşme, çocuğun, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, toplumla bütünleşmesi ya da özdeşleşmesidir. Sosyalleşme süreci belirli amaçlar doğrultusunda, bazen serbestçe bazen de planlı ve programlı bir şekilde eğitilmesidir. Sosyalleşme, aynı toplumda bulunan bireyler arasında sosyal kontrol oluşturur.

Gelişimin kişiden kişiye farklılıklar göstermesi nedeniyle, standardize edilmiş bir ölçekle sosyal gelişimin ölçülmesinde bazı güçlükler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, gelişimin hızı ve çeşitli yönleri, sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel koşullarca etkilenmekte olduğundan, bağımsız bir gelişim eğrisinin saptanması zor görülmekte, çeşitli kültürlerle, sosyokültürel ortamlara göre aynı normların saptanması gereği ortaya çıkmaktadır (Yavuzer, 1993: 51). Kısacası, sosyalleşme bireysel ve toplumsal öğelerin karşılıklı etkileşimini içerir. Bu nedenle sosyalleşme kuramı bunlardan yalnızca biri üzerinde temellenemez. Ancak insan gelişimini inceleyen psikolojik kuramlar konunun bireysel yönünü, sosyalleşmenin sosyolojik kuramları da konunun toplumsal yönünü ön plana çıkarmaktadır (Çabuk Kaya, 2011: 114). Can (2008: 3)'e göre sosyal yapı, kültür ve bireyin sosyalleşmesi ile ilgili temel kavram ve konuların ele alındığı bu ünite,

önce sosyal yapı kavramına ilişkin kuramsal yaklaşımlara kısaca değinilerek sosyal yapının tanımı, temel ögeleri ve işlevleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra kültür kavramı tanımlanarak kültürün ögeleri, özellikleri ve işlevleri açıklanmaya çalışılmıştır. Son bölüm de ise insanın sosyalleşmesi, sosyalleşmeye ilişkin temel kavramlar, ilgili kuramsal yaklaşımlar, sosyalleşme araçları bağlamında açıklanarak, sosyalleşme sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine değinilmiştir.

Erken çocukluk yıllarında çocuğun sosyalleşmesinden birinci derecede sorumlu olan aile, giderek genişleyen toplumsal ilişkiler ağı içinde çocuğa ana baba, kardeşler ve ailedeki diğer kişilerin yanı sıra başkaları ile etkileşebilme olanağı da hazırlar. Aile içindeki ilişkiler, toplumsal bir varlık olarak bireyin yetişkinlik yıllarındaki sosyal gelişimini önemli ölçüde etkiler. Freud, Adler ve Erikson gibi bireyin psikososyal gelişimini derinlemesine inceleyen kuramcılarının da belirtmiş oldukları gibi ilk çocukluk yıllarındaki aile içi ilişkilerin olumlu ya da olumsuz etkileri, bireyin yetişkinlik yıllarındaki yaşantılarında da kendini gösterir. İlk çocukluk yıllarında çocuğun beslenmesi, bakılması, fiziksel gereksinimlerinin ve sevgi gereksiniminin yeterince karşılanamaması, özerk ve özgürce davranışlarının kısıtlanması gibi kusurlu anne baba tutum ve davranışları; çocuğun sosyalleşme yaşantıları ile ilişkili belli başlı olumsuz örneklerden kimileridir. O nedendir ki birincil gruptaki toplumsal ilişkilerin niteliği, çocuğun sosyalleşmesini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyen çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar (Can, 2008: 16).

Çocuk, okulla birlikte kendisini daha da genişlemiş olan bir sosyal ilişkiler ağı içinde bulur. Bu dönemde çocuğun oyun ve akran grupları gibi birincil gruplar içindeki sosyalleşme deneyimleri devam etmekle birlikte artık yavaş yavaş sosyalleşme sürecine ikincil gruplar da katılmaya başlar. Bunlar; çocuğun okul yaşamında katıldığı gruplar ve etkileştiği bireylerle daha sonraki yaşam dönemlerindeki mesleki örgütler, dinsel kuruluşlar gibi bireylerin yaşamları boyunca geçici ya da sürekli bir biçimde katıldıkları çok çeşitli gruplardan oluşur. Bütün bu gruplar içinde temel işlevi bireyi toplumsallaştırmak ve örgün eğitim görevini gerçekleştirmek olan okullar, sosyalleşme sürecinin en önemli ve etkili kurumlarıdır. Okul öncesi döneminden itibaren birey, katıldığı tüm gruplar içinde

toplumun kültürünü görerek, yaşayarak ve deneyerek öğrenir ve içselleştirir. Artık birincil gruplardan olan ailesi ve oyun arkadaşlarına olan bağımlılığı azalırken ikincil gruplar içinde öğretmenleri, okul arkadaşları gibi kendisi için önemli kişilerle oldukça yoğun ilişkiler gerçekleştirir. Bu türden toplumsal ilişkiler sürecinde etkileşimde bulunduğu öğretmenleri ve arkadaşları gibi kendisi için önemli olan kişilerin kendisi için yaptıkları değerlendirmelerden etkilenerek, kendisi hakkında yeni değerlendirmelerde bulunarak benliğine ilişkin görüşler oluşturmaya başlar. Kişilik gelişiminin ana etmenlerinden biri olarak kabul edilen bu oluşuma ise benlik kavramı denir. Bu dönemde çocuk için önemli olan ana baba, arkadaş ve öğretmen gibi kişilerin çocuk hakkındaki değerlendirmeleri ne denli olumlu ise çocuk da bu değerlendirmeler doğrultusunda daha olumlu bir benlik kavramı geliştirebilir (Can, 2008: 16). Çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi, alışkanlıklar edinmesi, tutum ve tepkiler geliştirmesi aile içinde gerçekleşir. Böylece çocuk toplum içinde yetişkinlikte oynayacağı rollere hazırlanır. Bu görevleriyle aile, bütün toplumlarda var olan ve evrensellik gösteren bir kurumdur. Ancak toplumların sahip oldukları sosyoekonomik koşullar, her toplumun kendine özgü bir aile yapısı oluşturmasına yol açar (Gökçe, 2011: 52).

İnsan, varolduğu günden bu yana sürekli olarak içinde yaradığı dünyayı ve evreni tanımaya ve anlamaya çalışmış, ancak bu çabası içinde en az tanıyabildiği varlık yine kendisi olmuştur. En gelişmiş canlı olan insanın yine insan tarafından incelenmiş olması bunun başlıca nedeni olsa gerek. Üstelik konu insan davranışları olduğunda, yansız bir değerlendirme yapabilmek daha da güç. Davranışlarımızın gerisindeki dinamik mekanizmaları açıklamaya çalışan araştırmacıların yaşamlarını ve yapıtlarını karşılıklı incelediğimizde, kendi kişilik özelliklerinin geliştirdikleri kuramlara yansımış olduğunu açık bir biçimde görebiliriz. Örneğin Freud'un, insanı saldırgan ve yıkıcı bir varlık olarak tanımlaması ile onun pek de esnek olmayan ve karamsar kişiliği arasındaki paralellik birçok eleştirmenin gözünden kaçmamıştır (Geçtan, 1996: 5).

Sosyalleşme, birçok karmaşık faktörün etkilediği bir oluşumdur. Bireyin sosyalleşmesinden, bir anlamda, yaşadığı kültürü ve dolaylı olarak bu kültürle bağlantılı diğer kültürleri öğrenmesi kastedilmektedir. Bir diğer anlamında ise,

sosyalleşme, kişinin, grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesidir. Bu öğrenme, doğumdan ölüme dek tüm yaşam boyunca devam eder ve bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri sosyal uyumda önemli rol oynar. Çevresel etkenlerin yanı sıra, kişinin kalıtsal özelliklerinin de önemi küçümsenemez. Sosyal gelişme, toplumsal davranışların kalıplaşmış alışkanlıklar haline gelmesi değil, bireylere göre hareket etmeyi öğrenmektir. Bireyin tüm yaşamı, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Doğumdan başlayarak bir gelişim gösteren bu uyumda, bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel etkisi büyüktür. Bireyi, içinde bulunduğu doğal çevre kadar, bu çevreyle birey arasında süregelen sosyal çevre de etkiler. «Sosyal çevre» organize birey gruplarından, yani toplumdan ve bu toplumun yaşama biçiminden, yani kültürden oluşur (Yavuzer, 1993: 50).

2.4.1.Freud'un Yaklaşımı

Sigmund Freud geliştirmiş olduğu Psikanalitik Kuramda, erken çocukluk yıllarında özümsemiş olan sosyal normların ve özellikle de çocuğun ana, babası ile olan ilişkileriyle ilgili çocukluk deneyimlerinin, yetişkinlik yıllarında da onun kişiliğini önemli ölçüde etkilediğini ısrarla vurgulanmıştır. Bu görüş, Freud'un kişiliğin gelişimine ilişkin yaklaşımının sosyolojik açıdan önemini yansıtmaktadır (Can, 2008: 12). Freud, doğumdan 7 yaşına kadar olan dönemde, duygusal (emosyonel) açıdan üç temel gelişim evresi olduğunu söyler. Bunlardan «Oral Evre» 0-18 aylar arası, «Anal Evre» 1,5-3 yaşlar arası, «Fallik Evre» 3-7 yaşlar arasında görülür. Freud, son derece önemli kişisel ve duygusal gelişim yüzlerinin bu ilk yedi yılda biçimlendiğini savunur (Yavuzer, 1993: 79).

Psikoanalitik teori, özellikle ahlâk konusundaki görüşleri bakımından, gelişme teorileriyle sosyal öğrenme teorileri arasında bir yer alır. Yukarıda anlatıldığı gibi, kognitif gelişme teorileri insan neslinin nasıl bir gelişme sonunda kendi başına ahlâkî hükümler verecek olgunluğa eriştiği meselesini ön plâna almaktadır. Sosyal öğrenme teorileri insanın nasıl sosyalleştiğini, yani toplumun hangi tip etkileriyle ahlâk normlarının ve değerlerin öğrenildiğini araştırırlar.

Çünkü onlara göre ahlâkî davranışın edinilmesi ile norm ve değerlerin öğrenilmesi aynı psikolojik proseslere dayanan aynı tip olaylardır. Psikoanalitik teoriye gelince, burada bir taraftan gelişme teorilerinininkine benzer bir şekilde evrensel ve birbiri ardınca gelen gelişme devreleri söz konusudur; bir taraftan da ahlâk norm ve kıymetlerinin otoriteyi temsil edenlerden olduğu gibi alınmasından söz edilir (Güngör, 1993: 56-57).

Kişiliğin id, ego ve süperego olmak üzere üç ana sistemden oluştuğunu belirten Freud'a göre id toplumun değerleriyle uyuşmayan biyolojik kökenli temel dürtüleri, süperego kültürel değerlerle ilgili ahlaki normları, ego ise kişiliğin gerçeklik ilkesine göre hareket eden, kısmen bilinçli bölümünü temsil eder. Egonun temel görevi, haz ilkesine göre hareket eden id'in toplumsal değerlere ve normlara uygun olmayan istekleriyle ahlak ilkesine göre çalışan süperegonun, id'in bu isteklerinin karşılanmasına koyduğu yasakları arasında bir orta yol bularak id ile süperego arasındaki çatışmayı çözüme kavuşturmasıdır. Ayrıca Freud topografik kişilik kuramında bireyin zihinsel etkinliklerinin farkında olup olmadığına da açıklık getirmiştir. Buna göre bireyin belli bir anda farkında olduğu yaşantılar bilinç bölgesinde, dikkatini zorlayarak bilince getirdiği olaylar ve yaşantılar bilinç öncesi bölgede, bireyin farkında olmadığı yaşantılar ise bilinç dışında bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Freud'un bu yaklaşımı, bireyin toplum değerlerine uygun bir kişilik geliştirerek sosyalleşebilmesinde, süperego biçimine dönüşen kültürün işlevini betimlemektir (Can, 2008: 12). Freud kişilik ve ahlâk gelişimini sırasıyla id, ego ve süper ego alt sistemleri içerisinde incelemiştir. İnsan davranışları bu üç sistemin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür. Kişiliğin, ruh sağlığı, uyumu ve dengesi bu üç öğenin ilişkilerinin sağlıklı ve dengeli olmasına bağlıdır (Kaya, 1997: 186). Çileli (1986: 17)'ye göre Freud özel bir ahlâk gelişimi kuramı geliştirmemiş olmasına rağmen, kişilik gelişim süreci içerisinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı özelliğine dikkati çekerek, çocuk yetiştirme teknikleri üzerinde yoğun çalışmalara neden olmuştur.

2.4.2.Piaget'in Yaklaşımı

Zihin gelişimine ilişkin çalışmaları ile ünlenen ve Freud'dan farklı olarak insan zihninin yaratıcı ve etkin olduğunu belirten Piaget, sosyalleşmenin biyolojik olgunlaşma ve sosyal deneyimler sonucu gerçekleştiğini belirtir. Piaget'e göre bebeklikten itibaren giderek hızlanan biyolojik olgunlaşma ve çocuğun diğer bireylerle olan etkileşimler sonucunda edinilen sosyal deneyimler, çocuğun giderek artan bir biçimde kendi dışındaki dünya ile bütünleşerek sosyal gelişim çizgisinde ilerlemesine hizmet eder (Can, 2008: 12). "Piaget ve Kohlberg ahlâk gelişimini; kural, kanun ve daha yüksek ilkelerin öğrenilmesini içeren zihinsel bir yaklaşımla incelemiştir."(Kağıtçıbaşı, 1996: 252). "Zihinsel gelişim alanında, kuramı ile en kapsamlı en inandırıcı açıklamayı getiren Jean Piaget, ahlâki yargının gelişimini de ilk kez sistemli bir şekilde açıklamaya çalışan kuramcı olmuştur."(Çileli,1986: 22). Piaget, çocukların zihin gelişimini incelerken, çocukların ahlâk gelişimini zihinsel bir temele oturtmaya çalışmıştır. Piaget'e göre ahlâk gelişimi zihinsel gelişmeye paralellik göstermektedir (Kaya,1997: 187).

Çileli (1986: 42)'ye göre Piaget, çocukların ahlâki yargılarında ne tür ölçütler kullandıklarını ortaya koyabilmek için onlara değişik hikayeler anlatmış ve suçlu örnekleri sunmuştur. Sonuçta çocukların yaşlarına göre değişik cevaplar almıştır. Piaget bu değişik yargılamaların yaş farklılığından değil zihinsel gelişimdeki farklılıktan olduğunu ortaya koymuştur. Yedi yaş civarındaki çocukların daha çok nesnel sorumluluk üzerinde yoğunlaşmalarına rağmen, on yaş ve üstü çocukların daha çok öznel sorumluluk üzerinde durduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde yalan söylemenin yanlışlığı üzerindeki araştırmada da yedi yaş civarındaki çocukların ceza olduğu için yalandan uzak durmaları gerektiğini söylemelerine rağmen, öznel sorumluluk duygusu gelişen çocukların ceza olmasa bile yalanın yanlış bir davranış olduğu cevabını verdiklerini görmüştür.

2.4.3.Erikson'un Yaklaşımı

Can (2008: 13)'ın açıklamaları doğrultusunda Erikson bireyin psiko-sosyal gelişimini sekiz gelişim dönemi içinde inceleyerek bireyin dönemler boyunca karşı

karşıya kaldığı karmaşaları çözerek giderek sosyalleştiğini ileri sürmüştür. Çocuğun bebeklik, ilk çocukluk, okul öncesi yıllar ve ilköğretim yıllarına denk düşen ilk dört dönemde sırası ile güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve kuşku, girişkenliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı yetersizlik karmaşalarını çözmek zorunda kaldığını belirten Erikson bu dönemler içinde çocuğun sosyalleşmesinde birinci derecede rol oynayan temel sosyal öğelerin ana baba ya da onların yerine geçen kişilerle okul öncesi ve ilköğretimdeki öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Erikson'un son dört gelişim dönemi ise ergenlik, genç yetişkinlik ve yaşlılık yılları ile örtüşmektedir.

Erikson'un kimlik kazanma dönemi olarak adlandırdığı ergenlik dönemi içinde giderek aileden bağımsızlaşmaya yönelen çocuk, kendi cinsiyetine uygun sosyal rolleri de edinmekte ve kendine özgü bir değerler sistemi oluşturarak toplumsal rollerini belirlemeye başlamaktadır. Bu dönemde ergenin sosyal gelişiminde aile ve okul gibi temel kurumların etkileri devam etmekle birlikte sosyalleşmeye etki eden bir diğer temel sosyal öge de akran grupları olmaktadır. Ergenlik dönemini izleyen yıllarda üç farklı gelişim dönemi daha yaşayan bireyin sosyalleşmesi genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de devam etmektedir. Bu dönemler içinde sırası ile yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk karmaşasını çözmesi gerekmektedir. Bireyin bu dönemlerdeki sosyal gelişimi üzerinde etkili olan temel sosyal öğeleri ise sırası ile yakın arkadaşları, eşi, iş dünyası ve geçmiş sosyal deneyimleriyle ailesi ve arkadaşları oluşturmaktadır (Can, 2008: 13).

2.4.4.Kohlberg'in Yaklaşımı

Kohlberg, Piaget'in ahlak gelişimine ilişkin çalışmalarını temel alarak geliştirmiş olduğu ahlak gelişimi kuramında, bireyin sosyal gelişimine bu sürecin önemli bir boyutu olan ahlak gelişimini inceleyerek önemli bir katkıda bulunmuştur. Kohlberg'in bireyin çocukluktan itibaren toplumun ahlaki standartlarını gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olarak adlandırdığı her biri iki alt evreden oluşan üç farklı dönem içinde kazandığını ileri sürer. Başkalarınınca geliştirmiş olan kuralların varlığının tam olarak kavranmadığını on

yaşına dek süren gelenek öncesi dönemde, çocuğun ahlaki yargıları, dönemin ilk yarısındaki ben merkezci düşünce ile ikinci yarısındaki bireyselcilik ve çıkarıcılık doğrultusunda biçimlenir (Can, 2008: 13). “Kohlberg, Piaget geleneğinde yetişmiş ve onun bazı temel görüşlerini geliştirmeye çalışmıştır. Halen kognitif gelişme açısından ahlâkî gelişmeyi araştıranlar üzerinde en büyük etki kaynağını teşkil eden Kohlberg, bu gücünü çağdaş psikolojideki temayüllere uygun bir metot geliştirmesine borçludur.” (Göngör,1993: 52-53). Reisman Erikson ve Fromm gibi düşünürler bağımlı ve özerk ahlâk düzeyleri arasındaki farkı belirlemeye çalışmışlardır. Bu arayış içinde yeniden Piaget'in kavramlarına dönen psikolog Kohlberg olmuştur (Özgüleç, 2001: 8). “Piaget'in çalışmalarına eğilen ve ahlâkî gelişimin kavramlarını geliştiren Kohlberg, insanların ahlâki yargılarının nasıl geliştiğini ortaya koymayı amaçlamış, bireyin ahlâki yargısının gelişmişliği ölçüsünde davranmak için gerekli güce sahip olacağını ileri sürmüştü.” (Çileli, 1986: 42).

2.5.Kimlik Arayışları

Her çocuk büyüdükçe kendine “Ben kimim? Nereye, niçin yönelmeliyim?” gibi sorular sormaya başlar. Bu kritik sorular ve verilen cevaplar hayatı şekillendirir. Anneden, babadan ve toplumdan alınan özellikler sonucu da kimlik oluşur. Çocuğunu en doğru şekilde yetiştirmeyi hedefleyen anne-baba kendi isteklerini yaptırmakla bir yere varamayacaklarının farkında olmalıdır. Çocuğu serbest bırakmalı, imkân tanınmalı, yeteneklerine göre çocuğunu yönlendirmelidir. Elbette bu durum onlar için bir risktir. Ancak insanın iyiyi-kötüyü tanımadan hayatı anlaması mümkün değildir. Bazı şeyler ancak yaşayarak öğrenilir. Deneme yanılma pahalı bir yöntem de olsa ebeveynin bu riski almalıdır (Tarhan, 2012: 30).

Erikson'a göre, ergenlik döneminin en önemli sorunu kimlik arayışıdır. Dengeli bir kimliğin sağlanması, bireyin «kendisinde süreklilik ve bütünlük görme yeteneğine» ve «tutarlı düzenleme yapabilmesine ya da tutarlı yaşantı biçimleri geliştirebilmesine» bağlıdır. Erikson, geleneksel psikanalistler gibi, toplumsal ve kültürel etkenleri görmezlikten gelip yalnızca içsel gerçeklere yaslanmıyor. Onun

öğretisi, «ergenin kimliğinin oluşmasında çevresiyle olan işbirliğine bakılır» varsayımına dayanıyor. Ergenin çevresel işbirliği ise, daha çocukluğunda şekillenmiştir, ama dünyada edineceği yerle davranışları için artık yeterli değildir (Yavuzer, 1993: 304).

Anne-babanın çocuğuyla ilgili en çok kaygılandıkları alanlardan birisi eğitimi, geleceğidir. Çocuğun gelecekte kendisine yetmesini, iyi ve güzel şeyler yapmasını, mutlu olmasını isterler; bu yüzden kaygılanmaları, bu konuda plan yapmaları son derece doğaldır. Ancak iyi kişiliğin çoğu zaman dersin önüne geçtiği de unutulmamalıdır. Sözünde duran, yalan söylemeyen, insanları seven ve diğer birçok erdeme sahip olan kimse okul hayatında çok başarılı olmasa bile, hayata atıldığında yüksek bir hayat başarısına sahip olabilir. Buna karşın okulda sürekli birinci olan, ama okul hayatı sona erdiğinde sosyal yaşantısı olmayan, dipte yaşayan, sık sık iş değiştiren, evliliğinde sürekli olarak problem yaşayan kişilere de rahatlıkla rastlanabilir (Tarhan, 2012: 30). Toplumun birey üzerindeki etkisi ne denli yoğun olursa olsun yine de kendi küçük dünyasında olup bitenler onun için öncelik taşır ve içinde yaşadığı toplum ne tür dönüşümlerden geçerse geçsin davranışlarını insan doğasının gereği doğrultusunda sürdürür. Amacımız insanı kendi yakın çevresiyle olan ilişkileri içinde değerlendirmekle sınırlandırıldığından, bundan sonraki bölümlerde önce insanın engellenmeler sonucu geliştirdiği ve kendisine ve çevresine dönük yıkıcı davranışlarının gerisindeki dinamik güçlerin tanıtılmasına çalışılacak, daha sonra kendisinde doğal olarak varolan yapıcı ve yaratıcı eğilimlere nasıl etkinlik kazandırabileceği tartışılacaktır (Geçtan, 1996: 27).

Erinlik ve daha sonra da ergenlikle gelen bedensel değişmelere ve cinsel olgunlaşmayla birlikte taşkınlaşan yeni duygulara uyum sağlamak... Ana babadan ya da kendine bakan diğer büyüklerinden kopma ve bağımsızlık duygusu... Aynı ve karşıt cins gruplarıyla etkili bir sosyal ve işbirliği ilişkisine girmek ve değeri olan bir iş, bir uğraş için hazırlanma... Bütün bu değişimlerin üstesinden gelebilmek için boğuştuğu dönemde ergen, yavaş yavaş bir yaşam felsefesi, bir dünya görüşü ve basit, ama asıl ve «tartışılmaz» ahlâk inançlar geliştirmek durumundadır. Ve bu genç insan, «kim olduğu, nereye doğru gittiği, ne tür olanakları bulunduğunu yanıtlayacak bir kimlik duygusu oluşturmak zorundadır (Yavuzer, 1993: 304).

Özellikle bizim kültürümüzde uslu çocuk özendirilir, itaat yüceltilir. Çağımızda birçok şey değişse de halen kurallara uyan, anne-babasından farklı düşünmeyen, çekingen, ensesine vurup ağzından lokması alınabilecek derecede uysal çocuklar ebeveynlerini mutlu eder. Şayet genç kendisine çizilen bu tabloya aykırı hareket etmeye başlarsa aile içerisinde çeşitli problemler baş gösterir ve çatışmalar çıkar (Tarhan, 2012: 30). Çocuk ilk toplumsal davranışlarını, aile üyeleri ile etkileşim kurarak ve onları taklit ederek öğrenir. Ailenin temel bir kurum olmasının nedenlerinden biri de “sosyalleşme” üzerinde en etkili kurum olmasıdır” (Tezcan, 1995: 44). Aile tüm toplumlarda toplumun sürekliliğini sağlayan, çocukların bakımı ve eğitimi açısından önemli bir toplumsal kurumdur.

2.6.Arkadaş Seçimi

İnsanlarda doğuştan gelen bir merak hissi vardır. Bu his yasaklara karşı gençlerde daha fazla belirginleşir. Gençliğin meydan okuma ve karşı gelme davranışı ile özendiği olumsuz arkadaş çevresinin etkisi birleştiğinde maddelerle tanışma ve etkilerini deneyerek öğrenme çabası görülebilir. Gençlik çağında, bir gruba ait olmak, gencin psikolojik sağlığı açısından gerekli bir ihtiyaçtır. Gencin seçtiği arkadaş çevresi madde kullanıyorsa, aileden aldığı değerler ile kendine güven ve güçlü bir kişilik yapısıyla şekillenen genç onları terk edebilir tekliflere hayır diyebilir ancak psikolojik yönü güçlü olamayan bir genç ise, arayışlarına arkadaşlarının "bir kereden ne çıkar" telkinleri gibi olumsuz etkiler de eklenince maddeye yönelim başlar. Birçok olumsuz faktörün bir arkadaş tarafından tetiklenmesi, geri dönüşü çok zor bir yola girmesine neden olabilir (MEB, 2006: 40).

Tarhan (2012: 31), arkadaş seçiminin önemine vurgu yaparken özetle şunları ifade etmektedir; yapılan araştırmalarda mutsuz, başarısız, madde kullanan gençlerde iki önemli ortak nokta tespit edildi: zayıf aile bağları ve kötü arkadaş. Bu iki unsur gerçekten de insan hayatına ciddi bir biçimde etki eder. Bu yüzden arkadaş seçimini yabana atmaman gerekir. Özellikle sen ve yaşlılarının olumlu ve olumsuzunu paylaşabildiği, kötü durumlarda da kendilerini iyi hissedebildikleri bir

arkadaş grubuna sahip olmaları önemlidir; çünkü insan tek başına yaşayabilen bir varlık değildir. Anne-baban senin arkadaşlarınla olan ilişkiye zaman zaman müdahalede bulunurlar. Bunu senin iyiliğini düşündükleri, seni kötü arkadaştan korumak istedikleri için yaparlar. Kaygıları senin arkadaşlarını tanımaya başladıklarında azalır. Anne-babaların sıklıkla savunduğu “Sana güveniyorum, ama çevreye güvenmiyorum” yaklaşımı da gerçekçi değildir. Zaten sözün kendisi bir mantık hatasını barındırır. Anne- baban sana güveniyorsa senin güvenilmeyecek kişilerle arkadaşlık kurmayacağını da bilmelidir.

2.7.Kaygı

Abacı (2005: 90)’ya göre kaygı, psikoloji alanının önde gelen inceleme konularındandır. Kişilik yapısını ve insan davranışlarını ve öğrenmeyi ele alan tüm öğretiler kaygıya yer vermişlerdir. İnsanlar arası etkileşimden kaynaklanan, ket vurucu özelliğinin yanında güdüleyici özelliği de olan saygı, değişik duygularla birlikte yaşanır. Kaygı, kararsızlık duygusu, Korku ve geleceğe yönelik kötümser beklentiler içeren bir duygu olarak yaşanır ve kişiyi rahatsız eder. Eski kaynaklara baktığımızda kaygı ve korku kavramlarının eş anlamı kullanıldığını görmekteyiz. Kaygı ve korkunun eş anlamlı kullanılması ortak bazı yönlerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Her iki duygu da yaklaşmakta olan bir tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duyguya da bazı bedensel belirtiler eşlik eder Ancak her iki duygu arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır Korku, herkes tarafından tehlikeli olarak algılanan bir duruma karşı yaşandığı halde kaygı, kişinin kendisinin ürettiği ve abartılı bir duygudur. Ayrıca bu duyguya neden olarak gösterilen durum çoğu insan, saçma gelebilmektedir. Bazı insanların küçük artçı depremlerde binaların ikinci hatta üçüncü kattaki balkonlarından atlamaları buna örnektir.

Kaygı ile korku arasındaki farkı şöyle örnekleyebiliriz; Bir öğretmenin ilk göreve başladığı ilköğretim 3. sınıfında anlatılacakları öğrencilerden daha iyi biliyor olmasına rağmen panik duyması, yanlış yapacağından korkması kaygıdır; buna karşın asistanlık sınavında bireyin aynı duyguyu yaşaması korkudur. Ancak

kaygı duygusunu yaşayan bireylerin bu duyguların haklı gösterecek gerekçeler bulabildikleri gerçeğini de unutmamak gerekir (Abacı, 2005: 90). Bireyin öğrenme sürecindeki başarısızlıklarını algılayış biçimine göre duygu durumu etkilenecek çatışmaya, çatışma durumu ise bu süreçte öfkeyi ortaya çıkarabilmektedir. Öfkelenerek tepki veren bireylerin ani fevri hareketleri onların problem çözmelerini de başarısız hale getirebilmektedir. Ayrıca, bireylerin belli konudaki zorlanmaları, zorlanmalarına bağlı olarak ortaya çıkan öfkeleri ve onların öfke yönetimi ile mücadele etme becerileri onlarla birlikte olan diğer bireylerin de sıkıntı yaşamasına yol açabilmektedir. Yaşam içerisinde bazı yetişkinlerin kaygıyı doğal bir tepki durumu olarak görürlerken, hoş olmayan ya da engelleyici durumlara karşı öfkelenmeyi normal bir tepki olarak görmeyebilmektedirler. Bunun yerine öfkeyi işleri aksatan ve uygunsuz davranışlara yol açan duygusal bir tepki olarak karşılamaktadırlar. Aynı zamanda, yetişkinler ve diğer bireyler öfkeli bir kişi ile karşılaştıklarında korkabilir ve aynı ölçüde öfkeli duygularla karşılık verebilirler. Çatışmanın örgütsel yaşamda, bireysel veya grupsal ilişkilerde kaçınılmaz bir durum olduğu ve öfkenin yönetilebileceği düşüncesi akıldan çıkarılmamalıdır. Böylece, çatışma sonucu öfkenin oluşabileceği göz ardı edilmemelidir (Terzi, 2012: 109).

İnsanlar vardır, işleri yolunda gitse de kaygılıdırlar. İlişkilerinde de aşırı duyarlı olan bu kişiler yaşadıkları günlük sorunlar karşısında kendilerini yetersiz bulur, kolayca çöküntüye girerler. Belirsiz kaygılar ve aşırı duyarlılık, sürekli sıkıntılı ve gergin olmalarına, umutlarını kolayca yitirmelerine neden olur. Dikkatlerini toplayamadıkları ve yanlış yapmaktan çok korktukları için karar vermede güçlük çekerler. Büyük zorlukla bir karara ulaşabilseler bile, yapmış olabilecekleri yanlışlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı sürdürürler. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sonsuzdur. Bir üzüntü konusu ortadan kalktığı anda yeni bir sorun bulunur ve sonunda çevrelerindeki kişilerin sabrı tükenir. Üzüntüler gece yatağa girdikten sonra da bitmez. Günlük olaylara ilişkin kaygılara, geçmişte yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düşünceler sona erip uykuya dalındığında da kaygı içerikli rüyalar görülür ve ertesi sabah başlayan gün de kaygıyla karşılanır. Özellikle boyun ve omuz bölgelerinde daha çok duyulan kas

gerilimi, sık idrar yapma, uyku düzensizlikleri, terleme, avuç içlerinin sürekli soğuk ve ıslak olması, görünür bir neden olmadan kan basıncının ve nabız hızının artması, kalp çarpıntıları gibi bedensel belirtiler de bazen bu duruma eşlik edebilir (Geçtan, 1996: 85). İnsan yaşamının bir birlik ve bütünlük oluşturduğu düşüncesinden kesinlikle yola koyulmadık mı, bütün psikolojimiz, insanı anlama konusundaki bütün çabalarımız ve anlama isteğimiz hiçe indirgenir, saçma bir şey olurdu. İnsan yaşamında birbiriyle ilişkisiz iki bölgenin bulunduğunu benimsedik mi varlık denen şeyi tam bir birlik ve bütünlüğü içeren bir nesne gibi kavrayabilmemiz düşünülemez (Adler, 2000: 29).

Kaygı ve korku sık sık birbiriyle karıştırılan iki kavramdır (Beck ve Emery, 2006). Kaygının korku duygusuyla ortak bazı yönleri vardır. Her iki duygu da yaklaşmakta olan bir tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duyguya da bazı bedensel belirtiler eşlik edebilir. Ancak iki duygu arasında çok önemli bir fark vardır. Korku, herkes tarafından tehlikeli olarak kabul edilen bir duruma karşı yaşandığı halde, kaygı kişinin kendisinin ürettiği bir duygudur ve bu duyguya neden olarak gösterilen durum çoğu insana saçma görünür (Geçtan, 1996: 85). Cüceloğlu'na (2004) göre bazı psikologlar korkuyla kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu söylerler:

1. Kaynak: Korkunun kaynağını biliriz ancak kaygının kaynağı belirsizdir.
2. Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir.
3. Süre: Korku daha kısa sürelidir. Kaygı ise daha uzun süre devam eder.

Kaygılı insan, kaygılarının mantıkdışı olduğunu çoğu kez kendisi de kabul eder. Bir insanın telaşlı bir gününde evden çıkmadan önce havagazını kapattığını hatırlayamayıp geri dönerek kontrol etmesi doğal bir tepki sayılabilir. Ancak, eğer bu insan geri dönüp havagazını kapalı bulduğu halde tekrar dışarı çıktığında aynı kaygıya yeniden kapılırsa ve bu davranışını sık sık yinelerse durum farklılaşır. İnsanlar vardır, bir çift ayakkabı almak için bildikleri çoğu dükkânı dolaşır yine de bir karar veremezler. Sonunda karar verip aldıkları ayakkabıları eve döndüklerinde beğenmez, bir önceki dükkânda gördükleri ayakkabıların daha iyi olduğu duygusuna kapılır, hatta bazen aldıklarını değiştirmeye çalışırlar. Bu nedenle

alışverişe mutlaka birisiyle birlikte giden insanlar vardır. Bu insanlar için en basit konularda bile karar verebilmek bir ölüm kalım sorunuymuşçasına yaşanır; düşünceleri bir türlü sonuca ulaşmadan iki karşıt seçenek arasında gider gelir. Kaygılı insanların olaylara bakış biçimi oldukça karamsardır. Günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşarlar. Kendilerine ilişkin olaylarda olduğu gibi, diğer insanların yaşantılarına ilişkin beklentileri de daima olumsuzdur. Ürettikleri, «felaket senaryoları» ile çevrelerindeki insanları da bunaltırlar. Çünkü kaygı bulaşıcı bir duygudur ve kaygılı insan çoğu kez çevresindeki kişileri de kendi sistemine sokmayı başarır. Ancak bu arada ilginç bir çelişki de yaşanır. Kaygılı insan, kaygılarına katılmayan kişilere karşı bir yandan kızgınlık yaşar ve onları kendisini ciddiye almamakla suçlarken, öte yandan kendisiyle birlikte sürüklenmedikleri için onlara saygı ve güven duyar (Geçtan, 1996: 86). Korku ile kaygı arasında bir döngü mevcuttur. Kişi toplum önünde konuşma yapmaktan çekinebilir. Bu durumda kişi yalnızca göstereceği kötü performansın sonuçlarıyla değil, aynı zamanda o isin öncesinde ve yapılış süresi boyunca da yaşayacağı kaygı ile mücadele etmek zorundadır. Bu durumda yapacağı zor ise bir de kaygı korkusu eklenir. Ayrıca, kişinin, korktuğuna dair açık belirtiler göstermesi ve buna bağlı olarak meydana gelen sosyal aşağılanma, kaygı yığılmasına neden olabilir (Beck, 2005).

Kaygıyla birlikte yaşanan bir diğer duygu da, çaresizliktir. Her insan yaşamı boyunca zaman zaman baş edemeyeceğini fark ettiği durumlarla karşılaştığında çaresizlik duyguları yaşayabilir. Ancak kaygılı insanda bu duygu, güvenliğinin sağlanmış olduğuna inandığı bazı geçici durumlar dışında sürekli olarak benliğe egemendir. Kimi insanda kaygı birden ortaya çıkan panik nöbetleri biçiminde de yaşanabilir. Çarpıntı, soluk alma güçlüğü, aşırı terleme, bayılma duygusu ve baş dönmesi, yüz ve ellerde soğukluk ve soğuma, göğüs ve mide bölgelerinde yoğun bir ağırlık duygusu ve de en önemlisi, «ölüme yaklaşıyormuşçasına» bir duygu yaşanır. Aslında tanımlanması oldukça güç olan ve birkaç saniyeden birkaç saate kadar sürebilen bu duygu öylesi ürkütücüdür ki, çevredeki insanların da paniğe kapılmasına neden olur (Geçtan, 1996: 87).

Kaygı nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcı ile ilgili “bilinçaltı anı”dır. Korkunun öğrenildiği belirli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durum ile ilk olarak çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin hafızanın çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşmış olabiliriz. Bu durum daha ileri dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Tüm bu anlatılanlar, gelişimi unutulmuş ama öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durum ile her karşılaşmamızda, nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duyarız (Şeyhoğlu, 2005).

2.7.1.Kaygının Kaynağı

Kaygı, kökenini bireyin çocukluk yaşamlarından alır. Bu yaşantılar çocuğun ana-babası ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşlılarıyla olan ilişkilerini de içerir. Kaygı, çocuğun çevresinde kaygılı insanların varlığı ile gelişir. Bulaşıcı bir duygu olduğundan, kaygılı ve telaşlı bir annenin bakışları, ses tonu ve genel havası çocuğu etkisi altına alır. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk, zihninde yeni bağlantılar kurarak çevresindeki bazı diğer kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar ve bunlardan uzak durmayı öğrenir (Geçtan, 1996: 87). Canlılar içinde doğduğu andan itibaren en hassas şekilde yoğun bir bakıma gereksinim duyan ve en uzun sürede olgunlaşan varlık insanoğludur. Bu nedenle çocukların uzun yıllar korunup kollanması, desteklenmesi ve yönlendirilmesi gereklidir. Çocuk ancak aile sevgisi ve ilgisi ile ihtiyaçları karşılandığında sağlıklı büyüebilmektedir. Bunlardan yoksunluk yaşayan çocukların duygusal gelişimleri sağlıklı olmamaktadır (Çabuk Kaya, 2011: 124).

Genellikle uyumlu ilişkiler içinde güvenli bir aile ortamında sevgi ve anlayışla büyüyen çocuklar olgunlaşır, kişilik kazanır ve sorumluluk sahibi olur. Çocuklar sevildikçe güven duyguları gelişir, desteklendikçe de kendilerine saygıları artar. Anlayış gördükçe hoşgörülerini geliştirir, sorumluluk aldıkça da bağımsız davranmayı öğrenirler (Çabuk Kaya, 2011: 124). Reddedici ve küçük düşürücü tutumlar çocuğun kaygılı bir insan olarak gelişmesine katkıda bulunur. Çocukluğu izleyen ergenlik döneminde de ana-baba ya da diğerlerinden kaçınmak amacıyla

yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz. Bu durum yaşam alanının kısıtlanmasıyla sonuçlanır. Kişinin kaçındığı ve görmezlikten geldiği durumların sayısı arttıkça davranışları da kısırlaşır. Dolayısıyla kendisine doyum sağlayabilecek birçok kaynağı da değerlendirmemiş olur (Geçtan, 1996: 87). İyimserlik duygusu, gelecekle ilgili beklentilerde önemli rol oynar. Kişiye kendi kendini harekete geçirme özelliği kazandırdığı için, bilhassa akademik başarıda önemli bir faktör haline gelir. Kötümser insanlar genellikle kaygılı, çalışma şevki, motivasyonu ve hareket kabiliyeti düşük kişilerdir. Bu da insanın geleceği algılamasında, hayat başarısında belirleyicidir. İyimser insan, yaşadığı zorluklarda farklı planları devreye sokarak bir şekilde çıkış yolu bulur. Fakat bu bakış açısından yoksun kişi, olaylar karşısında yenilgiyi baştan kabul ettiği için motivasyonu kırılır. Mutlu ve başarılı olmak isteyenler için, iyimserlik, hem duygu hem de erdem boyutuyla temel kavramlardan birisidir. Duyguların eğitiminde iç gözlem çok önemlidir. İçgörü sahibi insanlar, iyi yanlarını pekiştirmeye çalışırken, kötü özelliklerini kontrol altında tutabilirler. Bu çaba içerisindeki insan mutluluk yolunda ilerleyebilir. Aksi halde olaylar karşısında tamamıyla iyimser ya da tamamıyla kötümser olmak mümkün değildir (Tarhan, 2012b: 94).

2.7.2.Kaygıdan Kaçınma Tepkileri

Geçtan (1996: 87)'a göre kaygı duygusunu yaşamamak için geliştirilen kaçınma tepkileri iki biçimde görülür: ilkinde, kişi kendisinde kaygı yaratan durumlardan uzak durmaya çalışır. Örneğin, bir insan çok iyi bildiği bir konuda bile kalabalık karşısında konuşmaktan kaçınabilir; konuşmaya başladığında sesinin titreyeceğinden ya da yüzünün kızaracağından korkabilir. Konuyu iyi bilmiş olması kaygısının giderilmesine yardımcı olamaz. Çünkü bir insanın entelektüel yönleri çok iyi geliştiği halde duygusal yönden olgunlaşmamış olabilir. Sahip olduğu bilgiler duygusal benliğiyle bütünleşmemiş olduğundan, kendisini yine de yetersiz bulur ve bu durumun kalabalık karşısında fark edileceği kaygısına kapılır. Bu kaygının gerisinde, çevresinde yarattığı olumlu izlenime karşılık kendi kendisini yetersiz görmesinden kaynaklanan çatışma bulunur. Kaygı duygusundan kaçınmak için kullanılan bir diğer mekanizmada kişi, çevresinden ve kendi iç dünyasından kaynaklanan ve kaygı yaşanmasına neden olan durumları algılamamaya çalışır. Bu

mekanizma bebeklerde uykuya sığınma biçiminde görülür. Yetişkin insanda ise bu, kaygı yaratabilecek nitelikteki düşünce ve duyguları, seçici bir biçimde bilincinden uzak tutma yoluyla gerçekleştirilir. Örneğin, insanlar vardır, yalnızlık ve mutsuzluklarına karşın her şey yolunda gidiyormuşçasına davranırlar ve mutlu olduklarına kendileri de inanırlar. Gerçek durumlarını kabul etmenin vereceği acıya katlanamaz, ama bunun karşılığını kendilerine yabancılaşarak ve de sorunlarına çözüm getirebilmek için gerekli etkinliği gösterememekle öderler. Bir erkek hoşlandığı kadına gösterdiği ilgiye karşılık verilmediğini görmezlikten gelebilir; sevdiği insan tarafından terk edilen bir diğeri onun hâlâ kendisine dönebileceğine inancını sürdürerek reddedilmiş olmanın acısını hafifletmeye çalışabilir. Bazı insanlar ise kaygı duygusundan kaçınmak için alkol ya da uyuşturucu ilaçlar kullanırlar.

Yetişkin insanın kaygıdan kaçınmak için kullandığı bir diğer yöntem de, kaygı yaratabilecek duygusal tepkilerin yerine böyle bir etki yaratmayacak tepkiler verme biçiminde görülür. Çevresindeki bir erkekten çok hoşlanan genç kız, onu her gördüğünde ilgilenmiyormuşçasına tutumlar takınabilir. Böyle yapmakla çoğu kez hoşlandığı insanı kendisinden uzaklaştırmış olur. Ama ona göre böyle bir sonuç, reddedilme olasılığının gururuna indireceği darbeden daha az acı vericidir. Bu nedenle, reddedilmeden reddetmeyi yeğler. Hoşlanmadığı bir insandan bir şey istemek zorunda kalan bir diğeri, durumun kendisinde yarattığı kaygıyı aşırı dost ve sevecen bir tutumla geçiştirmeye çalışabilir. Böylece, olumsuz duygularının tam karşıtı tepkiler geliştirerek bu eğilimlerini denetim altına almış olur. Bu tür kaçınma tepkileri, bir insanın kaygılarının ilk bakışta dıştan gözlemlenebilmesini engelleyebilir. Gerçekten de sürekli tedirgin oldukları halde sakin bir insan izlenimini veren kişilerin sayısı oldukça fazladır. Ne var ki, bu insanlar belirli bir süre boyunca yakından izlendiklerinde kaçınma tepkilerini fark etmek pek de güç olmaz. Üstelik günümüzde pek çok sayıda insan, kaygılarını aşırı denetim altına almalarının bedelini psikosomatik hastalıklarla ödemektedirler. Mide ülseri, barsak spazmı, hipertansiyon, astım, bazı deri hastalıkları ve de birçok diğer bedensel bozuklukların gerisinde doğrudan yaşanmayan duygular bulunur. Boşalım yolu bulamayan bu gerilimler ve kaygılar organlar aracılığıyla anlatım bulurlar (Geçtan, 1996: 88).

Bazen insanın iç dünyasından kaynaklanan olumsuz duyguların yarattığı tedirginlik ve kaygı biçim değiştirerek belirli durumlara yönelik panik tepkileri biçiminde yaşanır. Örneğin, kimi insan yüksek bir yere çıktığında yoğun bir panik yaşar. Kimi paniğinin nedenini anlayamaz, kimi ise bunun kendini aşağı atma korkusu olduğunu seçebilir. Böyle bir durumda düşmanca eğilimler kişinin kendine yönelmiş ve bilincinde olmadığı bir ölme isteği geliştirmiştir. Bu isteğin gerisinde suçluluk duyguları ve kendini cezalandırma eğilimi bulunur (Geçtan, 1996: 88). Hayatın henüz başında olduğu gençlik yıllarında, ülkemizde mevcut işsizlik oranları karşısında ümitsizliğe düşmüş, motivasyonunu yitirmiş olunabilir. Oysa farklılığı yakalayabilmek için ne yapabileceğini düşünmek, kendi çözümlerini üretmek ve her ihtimale karşı alternatif planlar hazırlamak daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Hayatını en verimli şekilde yaşamak, mutluluğu yakalamak, fırsatları değerlendirmek için de potansiyel engeller karşısında kullanabilecek alternatif planlar olmalıdır (Tarhan, 2012: 124). Kişinin bilincinde olmadığı bu tür mekanizmalar da kaygıyı tümden ortadan kaldırmadığı gibi, bu kez farklı türde kaygıların yaşanmasına neden olur. İnsanın gerçek duygusal dünyasından kopması sonucu ortaya çıkan boşluk, kendisine de yabancı gelen ve engelleyemediği, saçma ve gereksiz birtakım fikirlerin zihnine üşüşmesine neden olabilir. Bu düşünceler, gerçek bir olayın sonuçlarının olumsuz olabileceği biçiminde doğrudan yaşanan kaygıdan farklı olmakla birlikte, dolaylı olarak yine de kaygı yaşanmasına neden olurlar. Kendisi ve bazen de çok yakınındaki birkaç kişi dışındaki çevresi bu düşüncelerinden haberdar olmadığı için, böyle biri dıştan bakışta sakin bir insan olarak algılanabilir. Ancak yakından izlendiğinde kendi kişiliği içindeki sadist-mazoşist öğelerin dış dünyadaki ilişkilerine de yansıdığı gözlemlenebilir. Genellikle böyle insanlar kendilerinden güçlü olana karşı boyun eğici ve saygılı, kendilerinden zayıf olana karşı ise katı ve cezalandırıcı bir tutum içindedirler (Geçtan, 1996: 92). İnsan beyninde akıl ve duygularla ilgili kısımlar ayrıdır. Duygular, heyecanlar, resim, sanat, müzik gibi soyut konularla beyin sağ kısmı ilgilenir. Sol beyin muhakeme, düşünme, hesaplama gibi konularla ilgilenir. Arzular, istekler insanı bir yöne yönlendirmeye çalışırken mantık, muhakeme başka bir tarafa yönlendirmeye çalışır. Bu yüzden biraz çaba sarf ederek, yorularak da

olsa hedefler belirlemek, bu yolda beynin ön bölgesini geliştirmek gerekir (Tarhan, 2012: 121).

Hangi biçimde yaşanırsa yaşansın kaygı ve buna eşlik eden çaresizlik duyguları, günlük yaşamın sorumluluklarını üstlenebilmek için gerekli beceri geliştirmemiş ve gerçek benliğine yabancılaşmış olmanın belirtileridir. Bu becerilerden yoksun bir insan hazırlıklı olmadığı yarışmalı bir dünya içinde kendini güvensiz ve yetersiz hisseder. Esasen çocukluk yıllarından bu yana var olan hafif ve sürekli kaygılar, günlük yaşamda ortaya çıkan yeni durumların yarattığı ek zorlanmalar karşısında yoğunlaşabilir. Kaygılı insan genellikle çevresindekileri de bıktırdığı için aradığı sevgi ve destekten de yoksun kalır. Bu ise çaresizliğin ve esasen denetiminde güçlük çektiği olumsuz duygularının daha da pekiştirilmesine neden olur. Zaman zaman yaşadığı bazı olaylarda insanları gereğince sevediğini fark edebilirse de bunu görmüş olmanın yarattığı suçluluk ve insanları yitirme paniği bu gerçeği hızla bilincinden uzaklaştırmasına neden olur ya da insanları sevememesini haklı gösterecek gerekçeler bulur (Geçtan, 1996: 93). Gevşeme ve meditasyon teknikleri kaygıyı azaltmak için kullanılan tekniklerdendir. Kaygıyı denetim altında tutmakta yararlı bir diğer yaklaşım biçimi ise kaygının kaynağına gitme tekniğidir. Kaygılı olduğumuzu fark edince temel nedenini araştırarak daha sonra uygun davranışlarla kaygıyı denetim altına almak mümkün olabilir (Aytaç ve Keser, 2004).

Geçtan (1996: 93)'a göre bir insanın kaygılarından kurtulabilmesi için tek yol, kendi varoluş sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bu sorumluluk gereğinde kendimiz için başka insanların desteğı ve yardımını alabilmeyi de içerir. Ne var ki, çaresizlik duygularından kaynaklanan aşırı bağımlılık eğilimleri ve bunun sonucu oluşan kızgınlık, kaygılı insanın kendisine verilen desteğı değerlendirebilmesini güçleştirir. Bir başka deyişle, kaygılı insan vermeyi de almayı da beceremez. Verilenle yetinmeyip tüm sorumluluğunun çevresindeki insanlar tarafından üstlenilmesini bekleyebilir. Bir insana yaklaşabileceğini fark ettiğinde, çocuksu bir bağımlılığı ve çaresizliğı yaşamaya başlayabilir. Bazen ise tam karşıtı bir tepki oluşur. Artan çaresizliğı ve bağımlılığı, diğer in-sanların benliğine mal olarak yok olma kaygılarının yaşanmasına neden olabilir. Bu kez seçilen yol, diğer insanlar

tarafından yutulmamak için bağımlılık eğilimlerinin ve çaresizlik duygularının tümünden yadsınması olur. Böyle bir insan verileni almamakta direnir.

2.8.Gelecek Kaygısı

Gelecek endişesi tüm canlılar içinde sadece insanda olan bir özelliktir. Bir at, bir kuş gelecekle ilgili kaygı duymaz. Atın genlerine koşmak, kuşun genlerine uçmak kodlanmıştır. İnsanda ise diğer canlılardan farklı olarak metakognisyon geni denilen yüksek zihin ötesi genler vardır ve bu gen sayesinde insan zamanın farkına varır; kendisini bekleyen bir gelecek olduğunu ve onu kontrol edemediğini görür, gelecek kaygısı yaşamaya başlar (Tarhan, 2012: 120).

Her insan bir yaşam üslubuna sahip olduğu için, bazen bir insanın geleceğini, kendisiyle konuşup, sorulacak birtakım sorulara yanıtlar verdirterek saptamak pekâlâ mümkündür. Sanki bir oyunun, gizlerin gün ışığına çıktığı beşinci perdesini yaşarız böylelikle. Yaşamın çeşitli evrelerini, güçlüklerini ve sorunlarını bildiğimiz için, söz konusu yöntemle ileriye yönelik açıklamalarda bulunabiliriz. Dolayısıyla, birkaç olguya ilişkin deneyim ve bilgilerimize dayanarak, kendilerini sürekli başkalarından soyutlayan, kendilerine destek arayan, yeni durumların duraksayarak karşısına çıkan şımartılmış çocukların ileride başlarına neler gelebileceğini önceden kestirebiliriz. Başkalarından destek görmeyi amaç edinmiş bir kişi nelerle karşılaşacaktır ileride? Hep kararsız, yerinde durur böyle bir kişi ya da yaşamsal sorunların çözümünden kaçmaya bakar. Onun niçin ve nasıl kararsızlıkla yerinden kıvıldamadığını ya da sorunların çözümünden kaçtığını biliriz, çünkü benzeri durumların nasıl olup bittiğini binlerce kez gözlemlemiştir. İlgili kişinin hayatta yalnız ilerlemek gibi bir amaç gütmeyeceği, arzusunun şımartılmak olduğu açıktır. Yaşamın büyük sorunlarından uzakta tutmaya bakar kendisini, yararlı şeyler üzerinde duracağına yararsız şeylerle oyalanmayı yeğler. Toplumsallık duygusundan yoksundur, dolayısıyla kimi zaman sorunlu bir çocuğa dönüşür, suça yönelik biri, nevrozlu biri olup çıkar, en son ve kesin kaçış yolunu seçerek canına kıyar. Bütün bunları şimdi eskisinden daha iyi anlayabilmekteyiz (Adler, 2000: 61)

Bir insanın olumsuz duygularını sürekli olarak bilincinden uzak tutma çabaları, olumsuz duyguların yanı sıra, yapıcı ve yaratıcı eğilimlerinin de kapalı tutulmasına neden olur. Diğer insanlarla birlikteyken tedirgin olan kişi, tüm enerjisini gereksiz yere savunma amacıyla kullandığından kendisinde var olan potansiyeli de harekete geçiremez ve kapasitesinin altında bir etkinlik gösterir. Böyle bir durum insanın kendi varoluş sorumluluğunu da üstlenebilmesini engeller. Bir başka deyişle, çocukken ana-babaya karşı geliştirilen olumsuz duyguların üstünün kapatılmasıyla başlayan süreç, insanın giderek kendisine yabancılaşmasına ve sonunda kendisi olamamanın suçluluğunu yaşamasına neden olur. Varoluş suçluluğu denilen bu duygu anlamlı bir yaşamı gerçekleştirememiş olmaktan kaynaklanır (Geçtan, 1996: 52). Tarhan (2012: 120)'a göre metakognisyon geni sayesinde insan sorgulamak, yeniliğe yönelmek, değiştirmek, farklı bir şeyler yapmak ihtiyacı duyar. Bu her insanda değişik oranlarda da olsa vardır. Bin yıl önceki insanın yaptığı evle bugünkü insanın yaptığı evin aynı olmaması bu genin getirdiği değişim ve sorgulama, farklı bakış getirme özelliği sebebiyledir. İnsan dışındaki canlılar ise olayları irdelemek, sorgulamak gibi bir beceriye sahip değildirler; beyinleri nasıl kodlanmışsa o şekilde yaşam sürerler.

2.9.Kendini Yaşamak

Kendini yaşamak kavramı tartışılmaya başlandığında, genellikle böyle bir süreci topluma rağmen gerçekleştirebilmenin imkânsızlığını savunan karşıt görüşler belirir. Ama konuyu, toplumun engelleyici etkileri süregeldikçe insanın özgür olamayacağı biçiminde ele almak, en azından önyargılı ve oldukça katı bir yaklaşımdır. Hatta bunu, «daha iyi yaşama» yollarını deneme sorumluluğunu görmezlikten gelmek için geliştirilmiş bir kaçınma tepkisi olarak bile değerlendirebiliriz. Bazı insanlar, kendini yaşamak isteyen birinin mutlaka topluma karşıt davranışlar geliştirmesi gerekeceğine ve böyle bir durumun o insanın toplumdan soyutlanması sonucunu doğuracağına inanırlar. Oysa kendini yaşamak isteyen insan, süreci toplumdan değil kendisinden başlatır. Bu yürekliliği göze

alabildiğinde, başlattığı sürecin sonuçları dolaylı olarak çevresini de etkileyeceğinden, soyutlanması da söz konusu olamaz (Geçtan, 1996: 168).

Tarhan (2012: 121)'a göre toplumun hâkim kültürü “Şunu yapacaksın, bunu giyeceksin” gibi telkinlerde bulunur. Elbette içinde yaşadığın toplumla, dünyayla bağıni koparmamalısın, ama ideal olan her bireyin olduğu gibi senin de kendi yaşam tarzını kendin belirlemen, kendin ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmendir. Sorumluluklarını iç içe geçmiş dairelere benzetebiliriz. Merkezdeki en küçük daire ego dairesidir. Onu aile dairesi, yaşadığın sosyal çevre dairesi, ülke ve dünya daireleri izler. En temel görevler, en önemli işler ego dairesinde yer alır; kendi özel dünyanı değiştirmen, güzelleştirmen gerekir. Ne yazık ki günümüzün insanı bu vazifesini bir kenara bırakma eğilimindedir. Erkekler televizyon başında bir gol pozisyonunun tekrarını defalarca izlemekten rahatsız olmaz, hatta bunu isterken; güzelleşmek isteyen kadın bu uğurda aynanın başında saatlerini cömertçe harcayabilir. Geçtan (1996: 168)'ın ifadesiyle insan, dış etmenler tarafından engellenmedikçe kendi yönünü seçebilme yeteneğine sahip bir varlıktır. Burada tanımlanmak istenen, insanın çocukluğundan bu yana geliştirdiği koşullanmalar doğrultusunda yaptığı seçimlerden farklı ve kendi içsel gerçeklerinden haberdar olabilmesi sonucu yapabildiği seçimlerdir. İnsanın içsel dünyasını tanıyabilmesi için dış dünyayı tehlikeli bir alan olarak algılamaması gerekir. Böyle bir durum ise, insanın içinde bulunduğu koşullara en uygun ve çevresinde etkin olabileceği türde tepkileri gösterebilmesiyle gerçekleştirilir. İşte konunun can alıcı noktası da bu tanımın içeriğinde bulunabilir. Burada, «insanın içinde bulunduğu koşullar» deyimi, çevreden gelebilecek düşmanca tepkileri ya da toplumun bireyi kısıtlayıcı nitelikteki değer yargılarını da kapsamaktadır. «Çevresinde etkin olabileceği türde tepki» ile bireyin kendi küçük dünyasında gerekli değişiklikleri sağduyuya uygun bir biçimde gerçekleştirebilmesi kastedilmektedir.

Ne var ki günümüzde pek çok insan, sonradan kendisini suçlu hissedeceği ya da çevresi tarafından suçlanmayla sonuçlanabilecek bazı davranışların yüreklilik olduğu sanısındadır. Bu insanlar kendilerini değil, çevrelerini değiştirmekle işe başladıkları için gerekli etkinliği sağlayamazlar. Çünkü etkinlik kavramı, insanın sonunda zararlı çıkacağı kahramanca görünümlü eylemleri değil, kendisinin ve

inançlarının çevresi tarafından da benimsenmesiyle sonuçlanan sistemli bir kararlılığı içerir. Bu, kısa vadede kazanılmak istenen görkemli zaferlerden farklı, sonu gelmeyecek bir satranç oyununu sabırla ve mat olmadan sürdürebilmeyi, bir başka deyişle, kendi varoluşunu ve dış dünya gerçeklerini karşılıklı etkileşim durumunda olan bir süreç olarak kabul edebilmiş olmayı gerektirir. Diğer insanların gerçeklerini anlamaya çalışacağımız yerde, onları dünyada yalnızca kendi gerçeklerimiz varmışçasına yargılamak etkin olabilmemizi engeller ve yalnızlığa yol açar. Kendi benliğine yabancılaşmış bir insanın değerleri ve inançları tehlikeye karşı savunma niteliğinde olduğundan, davranışları da katı, inatçı ve esneklikten yoksundur. Bu, kendi gerçeklerini algılayabilen bir insanın esnek bir biçimde sürdürdüğü kararlılıktan farklıdır (Geçtan, 1996: 169). Sorumluluk denince çoğu insanın aklına, ailesi, çalıştığı kurum ve dostlarına karşı «görevleri» gelir, ama kişinin kendisine karşı görevi olan «iyi yaşama sorumluluğundan pek söz edilmez. Başkalarına karşı sorumluluklarımız olduğu kaçınılmaz bir gerçek olmakla birlikte, bazen bunu kendimize karşı sorumluluklarımızı görmezlikten gelmek için kullanmak da sorumsuzluktur.

Bireyin psikolojik ve biyolojik gelişimini anlatan olgunlaşma, bireyin sosyal gelişiminin psikolojik ve biyolojik temellerini oluşturur. Olgunlaşma olmadan sosyalleşmenin gerçekleşebilmesinin olanaklı olamaması, olgunlaşmayı sosyalleşmenin bir ön koşulu haline getirmektedir. Örneğin, ağır zekâ geriliği neredeyse sosyalleşmeyi büsbütün olanaksız kılmaktadır. Bunun yanı sıra zihinsel kapasitesi yeterli olsa bile, ciddi duygusal bozukluklara sahip olmak da bireyin sosyalleşmesini önemli ölçüde kısıtlamaktadır (Can, 2008: 10). Teknoloji çağının bireyi hiçe indirgeyici toplumsal yapısının, insanın uyum yapma yeteneklerini aşmaya başlayan bir hızla değişmekte olmasının birey üzerinde yarattığı zorlanmalar bir başka bölümde ayrıntılı bir biçimde tartışılmıştı. Ancak bunu, çağdaş insanın önceki yüzyıllarda yaşamış insana oranla daha çok sorunu olduğu biçiminde yorumlamak bir yanılgıdır. Geçmişin insanıyla günümüz insanının sorunları elbette birbirinden farklıdır, ama eski insanlara oranla daha mutsuz olduğumuz söylenemez. Geçmişte insanlar, geleneklerin sağladığı koruyucu ortam içerisinde, günümüz insanının yaşamakta olduğu yalnızlık, anlamsızlık ve yabancılaşma gibi duyguları pek tanımıyorlardı. Ama geleneklerin koruyuculuğunu

özgürlüklerinden vazgeçerek ödemişlerdi ve yaşadıkları toplumsal ortam kendilerini gerçekleştirebilmek için bugüne oranla çok daha az elverişliydi (Geçtan, 1996: 169).

Eskiden insanlar sessizce acı çekerlerdi. Şimdi ise bunu dile getiriyor, sorunlarını tartışıyorlar. Üstelik acı çekmeyi kaderin getirdiği bir olgu olarak kabul etmiyor ve isyan ediyorlar. Bununla da yetinmeyerek mutluluğa ulaşmak için çaba harcıyorlar. Ancak, önceki bölümlerde de tartışıldığı gibi, bu konuda ne yapabileceklerini gerçekten bildikleri söylenemez. Savaş ya da toplumsal anarşi gibi ortamlarda bile insanlar günlük yaşamlarını sürdürmüş, dış görünümüne özen göstermiş, âşık olabilmişlerdir. Ama insanın kendi içindeki kargaşa toplumsal kargaşadan daha ürkütücüdür. Bu nedendir ki, insan evrendeki düzeni kendi yaşamında da gerçekleştirmeye çalışır (Geçtan, 1996: 169). Toplumsal yaşamın ana unsurlarından olan aile, ana-baba-çocuklar ve tarafların kan akrabalarından meydana gelmiş ekonomik ve toplumsal bir kurumdur. Aile toplumsal kurumlar içinde yaşamsal niteliği gereği birinci sırayı almaktadır. Çünkü ailenin görevlerinden biri insan türünü üretmek ve devam ettirmektir. Ailenin temel bir kurum olmasının bir başka nedeni de çocuğun toplumsallaşmasında oynadığı roldür. Böylece aile, çocuğun dünyaya getirilmesinde, yetiştirilmesinde, korunmasında ve topluma kabul edilmesinde çok büyük görev üstlenmektedir (Gökçe, 2011: 51).

Geçtan (1996: 171-172)'a göre içinde yaşadığımız dünyanın zor bir alan olduğundan yakınlık zamanı tüketmek yerine, onu ve gerçeklerini kabul ederek savaşmak zorundayız, insan bir yandan savaşları kınarken diğer yandan da onları üretmiştir, insanın binlerce yıllık evrimi sonucu onun varoluşunun kalıtsal bir parçası durumuna gelen ve bugüne değin hiçbir politik sistem uygulamasının gerçek bir çözüm getiremediği sahip olma tutkusunu varoldukça savaşlar ve saldırganlık da sürececektir. Bu, doğadaki diğer canlılarda da varolan, kendini koruma ve türünü sürdürme güdüsünün bir parçası olan saldırganlıktan farklı bir tepki eğilimidir. Bir insanda bu iki karşıt eğilimin hangi oranlarda ve hangi biçimlerde yaşanacağı, çocukluk yıllarında başlayan öğrenme süreçleriyle belirlenir. Saldırgan ve yıkıcı eğilimler, insanın temel doğal özelliklerinin

engellenmesi ve saptırılması ya da diğer insanların haklarına saygı göstermeyi öğrenememiş olması sonucu etkinlik kazanır. Dost ve yapıcı eğilimler de öğrenme süreçleriyle etkinleştirilir. Bu, çevredeki olumlu ilişkileri örnek alma ve dış dünyayı tehlikeli bir yer olarak algılamama sonucu doğal olarak gelişir. Böyle bir insan, enerjisini savunmaları için harcamayacağından kendini yaşamayı başarabilir. Buna karşılık, sevgiden umudunu kesmiş bir insanda saldırgan eğilimler benliğe egemen olur. İlginç olan yön, böyle insanların kendi saldırganlıklarının çoğu kez farkında bile olmamalarıdır. Engelleneceği ve zedeleneceği korkusuyla saldıran insan, yaşadığı kaygılara ve önyargılara öylesine tutsak olmuştur ki, ortaya çıkan sorunları kendisinin başlattığını göremez. Önceki bölümlerden birinde de değinildiği gibi, sorunların işbirliğiyle çözülebileceğini öğrenememiş olan insan için, karşı tarafın gerçeklerini ve haklarını göz önünde bulundurmamak, ödün verme ve hatta yok olma anlamını taşır.

2.10.Aile

Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı tavırlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, geniş ölçüde yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de çocuğa verilen fırsatlara, bu fırsatları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler, onun sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler (Yavuzer, 1993: 52). Geçtan (1996: 27)'a göre bir insanın ilişkileri ana-babasıyla başlar. Bu öylesi bir beraberliktir ki, bıraktığı izlerin bazıları yaşam boyu varlığını sürdürebilir ve yetişkin insanın dünyasını algılama biçimini etkileyebilir) Bir insanın gerçeklerini anlayabilmek onun geçirdiği evrimin değerlendirilmesini de içerdiğinden, asıl konumuza geçmeden önce ana-baba ve çocuk ilişkilerini genel çizgileriyle gözden geçirmekte yarar görüyoruz

Genellikle uyumlu ilişkiler içinde güvenli bir aile ortamında sevgi ve anlayışla büyüyen çocuklar olgunlaşır, kişilik kazanır ve sorumluluk sahibi olur. Çocuklar sevildikçe güven duyguları gelişir, desteklendikçe de kendilerine saygıları

artar. Anlayış gördükçe hoşgörülerini geliştirir, sorumluluk aldıkça da bağımsız davranmayı öğrenirler. Canlılar içinde doğduğu andan itibaren en hassas şekilde yoğun bir bakıma gereksinim duyan ve en uzun sürede olgunlaşan varlık insanoğludur. Bu nedenle çocukların uzun yıllar korunup kollanması, desteklenmesi ve yönlendirilmesi gereklidir. Çocuk ancak aile sevgisi ve ilgisi ile ihtiyaçları karşılandığında sağlıklı büyüebilmektedir. Bunlardan yoksunluk yaşayan çocukların duygusal gelişimleri sağlıklı olmamaktadır (Türkan vd, 2012: 81).

Aile ortamından kaynaklanan bir başka ayırım da, oğlan ve kız çocuklarına birbirinden değişik davranılmasıdır. Genellikle oğlan çocukları baş tacı edilirken, kız çocuklarına sanki ellerinden hiçbir şey gelmez yaratıklar gibi davranılır. Ailelerinden böyle bir davranış gören kızlar, her zaman duraksamalar ve kuşkular ortasında büyüyüp gelişir. Ömür boyu aşın bir ürkeklik içinde yaşar, sanki yalnız erkeklerin elinden bir iş gelir duygusunu bir türlü üzerlerinden atamazlar (Adler, 2000: 22) Sosyal uyum üzerindeki çalışmalar, ailenin çocuk üzerindeki ilk etkilerinin son derece önemli olduğunu kanıtlamıştır. Evlerinde yakın bir ilgiyle demokrasinin birleştiğini gören çocuklar, en etkin, özgür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde en başarılı çocuklar olmaktadır (Yavuzer, 1993: 137). Aile, üyelerine birtakım davranış biçimleri kazandırır. Kazandırdığı davranış örüntülerinin, toplumsal normlar ve değerlerle çatışmamasına özen gösterir. Bu anlamda ahlak kurallarına dayalı bir kümedir. Ayrıca, toplumda görülen birtakım istenmedik davranışları da denetler. Böylece üyelerin toplumdaki kötü davranışlarının etkisinde kalmasını önlemeye çalışır. O halde aile, bireylerin kural ve ölçülere duyarlı olarak yetiştirildiği, toplumsal cinsiyetçi davranışlarını düzenleyen, aynı zamanda da kuvvetli bir toplumsal denetimin var olduğu toplumsal kurumdur (Çabuk Kaya, 2011: 107).

Kendisine değer verilmemiş bir insan bir başkasına değer veremez. Bunu sonradan öğrenebilmesi de ancak kendisine değer verebilmeye başladıktan sonra işleyebilen iki yönlü bir süreçtir. Bir başka deyişle, insan kendine değer verebildiği oranda başkalarına da değer verir; diğer insanlara gerçek anlamda değer verdiğini hissettikçe kendisini de değerli bulur. Yoksa bir diğer insanı yücelterek kendimizi küçültmek, ne ona ne de kendimize değer vermektir. Üstelik böyle bir durum,

değersizlik duygularının gerisinde yatan düşmanca eğilimlerin ve suçluluk duygularının daha da pekiştirilmesine neden olur (Geçtan, 1996: 75). Okul öncesi dönemde, çocuğun yaşamındaki en etkili sosyalleştirme kurumu, ailesidir. Bu dönem çotukta başkalarını taklit eğiliminin en yüksek olduğu evredir. Toplumun kültür değerlerinin bir kuşaktan diğerine aktarılması şeklindeki temel eğitimsel işlevinin yanında, aile özellikle okul öncesi dönemde, çocuğun yaşamında etkili bir sosyalleştirme görevi de yapar. Anne babanın ve aile içindeki diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, bu ilk yaşantıların örülme- sinde büyük önem taşır. Yine okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesi yolunda kendisine tanınan deneyim fırsatlarının değeri büyüktür. Bu dönemde çocuk, sosyal bir birey olmayı öğrenirken, aynı zamanda en küçük ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele gereksinim duyar. Kişiliğin oluşumu için gerekli olan bu özdeşleştirme, aile içindeki yakın üyelerle gerçekleştirilebilir. Genellikle anne baba, amca ya da dayı gibi aile içinden bir yetişkin olan bu üyenin bozuk bir kişilik yapısına sahip olması halinde, bu kötü davranış örneğinin çocuğa da yansıma olasılığı vardır. Nitekim «Suçlu Çocuklarda Zekâ, Kişilik ve Yakın Çevre Özelliklerini konu edinen, 214 hükümlü genç üzerinde gerçekleştirdiğimiz araştırma bulgularına göre, suçlu gençlerin ailelerinde, birinci dereceden akrabalar arasında % 54 oranında hüküm giymiş suçluya rastlanmıştır (Yavuzer, 1993: 137).

2.11.Çocukta Sosyal Duygunun Gelişmesini Zorlaştıran Şartlar

Çocuğu yanlış bir yola hazırlayan ve teşvik eden, sosyal duygunun gelişmesini zorlaştıran, hatta bu duygunun gelişmesini önleyen durumlar araştırılırken daima problemler gündeme gelir. Daha önce söylediğim çok önemli ve ciddi problemlerle, şımartılmış, terkedilmiş çocuk ve doğasal organik yetersizliklerle karşılaşılır. Bu faktörler etkileri, etkinlikleri ve başlangıçları bakımından, yalnız genişlikleri, dereceleri ve davranışları ile farklılaşmaz. Özellikle, çocuk üzerinde yaptığı pratik bakımdan sayısız tahrikler ve tepkiler ile farklılık gösterir. Çocukların bu faktörler karşısındaki durumları sadece, “deneme

ve yanılmaya bağılı değildir. Fakat daha ziyade, çocuğun büyüme enerjisine, yapıcı emeğine bağılıdır. Hayat sürecinin ögesi olarak, bu yapıcı ereğin gelişimi, çocuğu hem uyarar, hem de önleyen medeniyetimizde pek görülemez. Hayat sürecini ancak sonuçlarda bulabiliriz. Tahminle bu iş yapılmak istendiği takdirde, birçok faktörü, aile özelliklerini, ışığı, havayı, mevsimi, harareti, gürültüleri, başkalarıyla kurulan az veya çok elverişli münasebetleri, iklimi, toprağın yapısını, besini, iç salgı bezleri sistemini, organik gelişim ahengini, anne karnındaki durumu, çevredeki kimselerin yardımları ve uğraşları gibi daha birçok faktörleri göz önünde bulundurmak gerekir. Bu karışık öğeler kortejinde zaman zaman uyarıcı ve zararlı faktörlerin yer aldığı düşünülebilir. Olayların gözlemi çok daha emindir. Bunları değişik şekillerde izah etmek mümkündür. Kendini gösteren yapıcı güç vücudun ve ruhun az ya da çok faaliyetine göre yeter derecede belli olabilir (Adler, 2002: 106). Geçtan (1996: 26)'a göre çağdaş toplumlarda incinmek ve diğerlerini incitmek eskiden olduğundan daha kolay. İnsanlar birbirleriyle eskisine oranla daha çeşitli biçimlerde ilişki kuruyorlar. Bunun sonucu kendimizi koruyacak savunma sistemleri geliştiriyoruz, incinmemek için diğer insanlara tereddütle yaklaşıyoruz.

Adler (2002: 107)'e göre, yalnız işbirliği eğiliminin ilk günden beri zorunlu olduğunu unutmamak gerekir. Annenin bu problemdeki olağanüstü önemi açık bir şekilde görülmektedir. Anne sosyal duygu gelişiminin eşliğinde bulunmaktadır. İnsanın sosyal duygusunun biyolojik mirası, annenin bakımına emanet edilmiştir. Banyodaki yersiz hareketlerde, çocuk için yaptığı ve güçsüz çocuğun istediği her şeyde teması kuvvetlendirebilir ya da önleyebilir. Annenin çocukla münasebetleri, anlayışı ve becerikliliği etkin araçlardır. Bu anlamda bile, insan gelişme derecesinin hastalanmayı gerçekleştirebileceğini, çocuğun da, mevcut engellere rağmen, bağırmaları ve tekrarladığı durumları ile teması zorlayabileceğini unutmak istemiyoruz. Zira annede de annelik sevgisinin biyolojik mirası, sosyal duygunun yenilmez bir kısmı faaliyette bulunur ve yaşar. Annelik sevgisi, elverişsiz koşullar, aşırı üzüntüler, hayal kırıklıkları, hastalıklar ve ıstıraplar, sosyal duygunun ileri derecede yetersizliği ve sonuçları ile ham kalabilir. Yalnız annelik sevgisinin gelişmesi genel olarak hayvanlarda ve insanlarda beslenme ve cinsel içgüdüyle kolaylıkla yenebilecek derecede güçlüdür. İnsanın sosyal duygusunun gelişmesinde anne-çocuk münasebetinin çok büyük bir önem taşıdığı herkes tarafından kabul

edilmektedir. İnsanlığın gelişmesinin bu sonsuz erek direncinden vazgeçilmesi bizi en büyük sıkıntıya düşürür. Çünkü oluşun vazgeçilmez özelliği olarak, yokluğuna şiddetle karşı koyacak olan annelik temas duygusunu göz önünde bulundurmasak bile, onun yerine tatmin edici bir şey koyamayız. İnsanlığın sosyal duygusunun büyük bir kısmını ve bunun sonucunda insan medeniyetinin asıl temelini belki de anne-çocuk arasında kurulan münasebete borçluyuz. Zamanımızda anne sevgisinin topluluğu zorlayıcı ihtiyaçlara cevap veremeyişine itiraz etmemiz gerekir. Uzak bir gelecek, bu nimetin kullanılmasını sosyal ideale daha çok uydurmak zorunda kalacaktır. Çünkü çoğu zamansa anne ile çocuk arasındaki temas çok zayıftır. Kimi zaman çok kuvvetlidir. Birinci halde, çocuk hayatının başlangıcından itibaren hayat düşmanlığı izlenimine ulaşabilir. Ve benzer mahiyetteki diğer deneylerle, bu düşünceye hayatı için davranış çizgisi anlamını kazandırabilir.

Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu aile ortamında, yeterli güven, sevgi ve sevecenlik içinde büyüyen çocuklar, gelişimleri için gerekli deneyimleri elde edebilirler. Bu tür aile ortamlarında, aile üyelerinin kendilerine düşen sorumlulukların bilincinde olması ve çocuğa bağımsızlık yolunda yeterli olanakların hazırlanması, onun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar (Yavuzer, 1993: 138). İnsan, çocukluk döneminden ötürü, yaşamına «normal» bir çaresizlik içinde başlar. Çocukken, güçlü yetişkinler arasında yaşayan güçsüz bir varlıktır. Sonraki yaşamı boyunca, daha önce kendisine egemen olan insanlar ve doğal güçler üzerinde üstünlük kurmak ve gücünü kanıtlamak için çaba gösterir. Çoğu kez bununla da yetinmez, kusursuz bir varlık olmaya çalışır. Bir insanın çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılarının yetişkin dönemine yansımaları arasında, insanlarla birlikteyken yaşanan genel bir korku, önyargılardan kaynaklanan sürekli bir kızgınlığın birikimi sonucu oluşan düşmanca eğilimler, bu eğilimlere eşlik eden suçluluk ve değersizlik duyguları ve günlük yaşamın olağan sorunlarına ilişkin yaşanan sonu gelmez kaygılar sayılabilir. Aslında tüm bu duygular neden-sonuç yönünden iç içe geçmiş olgulardır (Geçtan, 1996: 48).

Çocukların ev dışı çevrelerindeki arkadaş ve diğer erişkinlerle olan ilişkileri, olumlu ve doyum verici biçimde ise, onlar bu türlü bir sosyal ilişkiden memnun kalacaklar ve aynı ilişkilerin yinelenmesini isteyeceklerdir. Aksi gerçekleştiğinde

ise, dış dünyayla ilişkilerini kesecekler ve aile üyelerine döneceklerdir (Yavuzer, 1993: 152). Hayatın yürüyüş yönünü anlamak için dış dünya isteklerine faal bir şekilde uyarak, gelişme yolunu izlemek zorundayız. Burada başlangıcından beri hayatın içinde yer alan, ilkel bir şeyin söz konusu olduğunu hatırlamak zorundayız. Daima üstünlüğe ulaşmak, bireyin ve insan ırkının korunması, hep birey ile dış dünya arasında elverişli bir münasebet kurulması söz konusudur. Bu en mükemmele uymayı gerçekleştirme zorunluğu hiçbir zaman sonra ermez. Bu faal uyma başarısızlığı, sürekli olarak “gerçeğin” tehlikesiyle karşılaşır. Milletlerin, ailelerin, insanların, hayvan ve bitki türlerinin yok olmalarının nedenini, bu faal uyma başarısızlığında aramak gerekir (Adler, 2002: 126). Bu duyguların geçmişe dönük nedenlerinin, yalnızca insanın kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmesini engelleyen etmenlere ışık tutması açısından konu edildiğini bir kez daha vurgulamakta yarar görüyoruz. Çünkü bir duyguyu «nasıl» yaşamakta olduğumuzu fark edebilmek, onun geçmişe dönük nedenlerini açıklayabilmiş olmaktan çok daha büyük önem taşır (Geçtan, 1996: 48).

Adler (2002: 127)’e göre faal bir uymadan söz açarken, bu uymayı şimdiki durumla veya her canlının ölümü ile bir tutan boş düşünceleri bir yana bırakıyorum. Bundan başka, düzenlenmiş hayat bütünlüğü gibi, vücudun ve ruhun bu son uymaya yönelmesi gerektiği manasını taşımaktadır. Bu son uyma evrenin karşımıza çıkardığı bütün avantajlara ve sakıncalara karşı elde edilen bir zaferdir. Belki de bir süre devam edecek gerçek olmayan uzlaşmalar, er geç gerçekliğin ağırlığı altında yok olurlar. Oluş akımının ortasındayız. Fakat bundan dünyanın dönüşü kadar az haberdar oluyoruz. Hayatın ve bireyin sadece bir parçası olduğu bu evrene bağlılıkta, dış dünyaya başarılı bir uyma mücadelesi kaçınılmaz bir keyfiyettir. Geçtan (1996: 26)’a göre diğer insanlara zarar vermemek, ama onlarla ilgilenmemek, her insanın kendi başının çaresine bakmasını gerektiriyor. Bunun getirdiği yalnızlığa dayanamayan birçok kişi, alkol, uyuşturucu madde vb. araçlarla çevresine yabancılaşmasının verdiği acıdan kurtulmaya çalışıyor. Hiçbir şeye bağlanamamak insanın boşluk ve anlamsızlık duyguları yaşamasına neden oluyor.

2.12.Birey Ve Toplum

İnsanlar, amaçlarını etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilmek için bir araya gelirler. İnsanların, amaçlarına ulaştıracak uzun ve/veya kısa dönemli planlarını hayata geçirmek üzere, sinerji etkisi yaratacak şekilde bilinçli bir biçimde bir araya gelerek bilgi, yetenek, deneyim ve güçlerini ortaklaşa kullandıkları, işbölümünü ve işbirliğini gerçekleştirdikleri, planlanmış ve uyumlaştırılmış görelî açık sistemlere örgüt adı verilir. Bir toplumdaki örgütlerin görüntüsü, toplumdaki örgütlenme bilincinin düzeyini, örgütlenme bilincinin düzeysel yüksekliği ise insanların veya onların oluşturdukları toplumsal düzenlenişlerin gelişmişlik düzeyinin temel göstergesini oluşturmaktadır (Sucu, 2000: 17). Daha hayatın başlangıcında üstünlük eğiliminin varlığından şüphe edenlere, geçen yüz- binlerce yıl mükemmeliyet eğiliminin doğasal bir faktör olduğunu ve hareketin herkeste yer aldığını artık açık bir şekilde göstermektedir. Bu görüş bize başka bir şey daha göstermektedir. Aramızdan hiçbiri izlenilmesi gereken tek doğru yolun ne olduğunu bilmemektedir. İnsanlık, insan gelişmesinin bu son amacını bulmak için birçok denemeler yapmıştır. İnsanlığın bu ideal yükselmede şimdiye kadar ulaştığı mükemmel tasarım, tanrı kavramı şeklinde kendini göstermektedir. Mükemmeliyet amaçlarını başarısızlıklarla karşılaşmamak için hayat problemlerinden kaçmakta arayanların bu amaçları da, birçoklarınınca kabul edilse bile, bize tamamıyla yersiz görünmektedir (Adler, 2002: 127). Hayat problemleri kişiyi yeni arayışla götürecektir ve bu arayışlar beraberinde en kestirme çözüm yolunu getirecektir.

İnsan, doğanın ürkütücü gücüyle başedebilmek için diğer insanlarla bir araya gelerek toplumları oluşturmuştur. Ancak, toplumlar geliştikçe insan da giderek doğadan kopmuş ve bunun yarattığı yalnızlığı giderebilecek yeni bir beraberlik bulamamıştır. İnsanın kısa bir süre için de olsa doğayla yeniden baş başa olması, onu eski bir dostla birlikteymişçesine mutlu eder. Bu, hem birlikte hem özgür olmanın verdiği, benzeri olmayan bir mutluluktur. Ama insan böylesi doyurucu bir ilişkiyi kendi geliştirdiği toplumlarla kuramamış ve toplumu, doğal güdülerini kısıtlayan bir başka ürkütücü güç olarak algılamıştır. Dolayısıyla, doğadan özgürleşme çabası sonucu bu kez de kendini topluma bağımlı kılmıştır. Çünkü insan, yalnızlıktan da korkmuş ve diğer insanlarla birlikte olursa

tehlikelerden korunacağına inanmıştır. Gerçekten de insan, başkalarıyla birlikteyken birçok şeyi daha iyi yapar. Ama kendi içinde yine de yalnızdır ve içinde yaşadığı, dünyaya karşı yürekli bir savaşım vermek zorundadır (Geçtan, 1996: 11).

2.13.Okul ve Sosyal İdealler

Bir sosyal kurum olarak, okulun sosyalleştirme süreci içinde iki önemli işlevi vardır. Bunlardan birincisi, kendi başına birtakım öğrenme tiplerini gerçekleştirme sorumluluğu; İkincisiyse, diğer sosyal kurumların boşluğunu doldurma görevidir. Okulun bu birinci işlevi, herkesçe bilinen öğretim görevini içerir. Okul, her bireye iş ya da bilim dünyasında gerekli olan, sayısal sembol ve kavramlarla, değerleri kazandırır. Okul, düşünme alışkanlığının yanında, uyguladığı öğretim programlarıyla pozitif bilim kavramlarını öğretir. Okulun ikinci işlevi daha farklı bir boyutu içermektedir. Aile ve arkadaş çevresi çocuğa, öteki bireylerle çalışma ve oynama alışkanlığını kazandırırken, okul bir toplumsal kurum olarak bu alışkanlığı sürdürür, iyi planlanmış bir okulun bu düzeydeki faaliyetleri, genellikle sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyde ve duygusal etkileşim açısından da yetersiz olan aile koşullarını telafi etme amacına yöneliktir. Bir başka deyişle, ailenin parçalanmış olması ya da bütünlüğünü koruduğu halde çeşitli nedenlerle işlevini gerçekleştirememesi, çocuğun ilgi ve sevgi gereksinimini karşılayamaması durumunda bu görevi okulun üstlendiği görülür (Yavuzer, 1993: 154). Okulların toplum idealleriyle bağlantısı, kuşkusuz ilgili ülkenin kendi hükümetiyle bağlantısına gelip dayanır. Çünkü bir devletin ideallerinin eğitim sisteminde yansımaları, o hükümetin alacağı kararlara bağlıdır. Hükümet, anne babalarla aileleri kendi amacı yönünde doğrudan etkileyemez, kendi çıkarlarını koruyabilmek için okullardan yararlanır. Tarihin çeşitli dönemlerinde okullar değişik idealleri yansıtmıştır. Avrupa'da ilk kez okullar, soylu aileler için açılmıştı. Aristokrat bir havaları vardı, içlerinde yalnız aristokratların çocukları eğitim görürdü. Daha sonra okullar kiliseye geçmiş ve din okullarına dönüştürülmüştü. Öğretmenleri salt din adamlarından oluşuyordu. Derken ulusların daha çok bilgi edinmeye karşı duydukları gereksinime giderek büyüdü. Okutulan dalların sayısı çoğaldı, öğretmen

ihtiyacı öylesine arttı ki, kimse söz konusu gereksinmeyi karşılayamaz duruma düştü. Böylece rahipler ve öbür din adamları dışında kiliseye mensup olmayan başka kimselere de öğretmenlik mesleğinin kapıları açıldı (Adler, 2000: 118).

Eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve çocuğun eğitim işlevlerinin aileden eğitim kurumlarına geçmesi özellikle endüstrileşme ile birlikte zorunlu hale gelmiştir. Endüstrileşme sonucu aile de yapısal bir dönüşüm geçirmiştir. Genellikle ailedeki yetişkinler topraktan koparak fabrikalarda çalışmaya başlayınca, aileler ekonomik birim olmaktan çıkmış geniş aileler, anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailelere dönüşmüştür. Ekonomik faaliyetlerin ev dışına taşınması, toplumda birçok yeni mesleğin ortaya çıkmasına, dolayısıyla da bu mesleklerin özel bilgi ve beceri gerektirmesi sonucunda ailelerin çocuğun eğitim işlevini istenilen şekilde yerine getiremez duruma gelmesine neden olmuştur (Çabuk Kaya, 2011: 110). Bugünkü haliyle okullar, kitlesel eğitimin yapıldığı yerler olarak modernleşme ve sanayileşme süreciyle birlikte geliştiğinden okulun daha çok ekonomik ve teknik işlevi öne çıkar. Sanayileşme döneminde fabrika imajına bağlı olarak okullar adeta bir fabrika gibi düşünülmüş, bir takım girdileri kullanarak üretimde bulunan bir işletme olarak görülmüştür. Ayrıca okul, çeşitli rollere sahip insanlardan oluşan ‘rasyonel’ kurallara göre oluşturulan ve işleyen bürokratik bir yapı olarak görülmüştür. Okul, milli devletlerin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiş, milli ideolojinin üretilip aktarıldığı bir kurum olarak işlev görmeye başlamıştır. Böylece eğitim, bir sosyal kontrol aracı olarak gelişmiştir (Şişman, 2010: 91).

Okullar sosyalleşme merkezleridir. Bireylerin her türlü eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı veya desteklemeyi amaçlar. Bireyi ruhsal yönden de destekler. Yetersizlikleri giderir. Adler, (2000: 187)’e göre yetersizlik, insan çabasının ve başarısının temelini oluşturmaktadır. Öte yandan, aşağılık duygusu ruhsal uyum bozukluğuyla ilgili tüm sorunların temelidir. Bireyin doğru dürüst bir üstünlük amacı saptayamaması durumunda, kendisinde bir aşağılık kompleksi oluşur ve oluşan kompleks kişide bir çözüm yolu aramak gereksinmesini uyandırır. Bir çözüm yolu ele geçirmek için duyulan bu gereksinme, bir üstünlük kompleksinde açığa vurur kendini; söz konusu kompleks de yaşamın olumsuz ve yararsız

tarafında benimsenip düzmece bir başarıyla doyum sağlamayı vadeden bir amaçtan başka bir şey değildir.

Toplumların görevi olan kültürlerini sürdürmek ve geliştirmek, yetiştirmekte olan kuşağın eğitim ve öğrenimiyle olur. Eğitim çocuk doğar doğmaz ailede başlar, okul içinde ve dışında yapılan eğitim ve öğretimle birlikte yaşam boyu sürer. Geniş anlamıyla eğitim ve öğretim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgiyi aktarır. Amaç, seven, sayan, güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürecektir kişiler yetiştirmektir. Görülüyor ki, eğitim ve öğretimin amacı aynı zamanda ruh sağlığının da amacıdır. Çağdaş eğitim, bireyin ruhsal ve toplumsal bakımdan gelişmesini, kendisinin ve toplumun yararına beceriler kazanmasını, bu dengeyi sağlamayı amaçlamaktadır (Yavuzer, 1993: 153). Okullar, aynı zamanda sosyal kültürü yeniden üreten, yorumlayan yerlerdir. Okulda gerçekleştirilen eylemler, onu gerçekleştirme durumunda olan insanların değer sistemlerinin bir yansımasıdır. Okullar, nesnel oluşumlar olarak ele alınıp anlaşılabilir. Okul yaşamı, büyük ölçüde öznel özellikler taşır. Bu nedenle de okulların, nesnel bir bakış açısıyla çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir (Şişman, 2007: 96). Ruhsal yaşamın dinamiklerini de oluşturan budur. Daha somut bir deyişle, ruhsal işlevlerdeki hataların belli zamanlarda öbür zamanlardakinden daha zararlı bir etki gösterdiğini biliriz. Ayrıca, bildiğimiz bir şey daha vardır ki, o da yaşam üslubunun çocuklukta gelişen eğilim ve yönelimlerinde, yani dört, beş yaşlarında kurulan idealde kendim açığa vurduğudur. Dolayısıyla, ruhsal yaşamımıza gösterilecek bakımın bütün yükü, aslında çocukların gereği gibi eğitilmesi üzerinde bulunmaktadır (Adler, 2000: 187).

Çağcıl okullarda tek tip bir programa bağlı olarak her öğrencinin aynı içeriği, aynı seviyede öğrenmesi beklenmektedir. Modern okulda bireysel farklılıklar göz ardı edilmekle kalmayıp aynı zamanda törpülenmekte, insanlar forma sokulmakta, biçimlendirilmektedir. Modern toplumda okulun tasarlanmasında model alınan askerlik kurumu olup disiplin ve biçimsellik ön planda olmuştur. Okulu, sadece bir takım girdileri kullanarak üretim gerçekleştiren sıradan bir örgüt veya işletme olarak görmek, eğitimin ve okulun doğasına uygun değildir. Okul, her şeyden önce bir insan topluluğu olup bireylerin hayatlarının

niteliğini yükseltmeye yönelik bir yaşama alanıdır. Okulu ve okulda insan davranışını, sadece nesnel açıdan ele almak, öznel yönlerini göz ardı etmek, okulu ve onun içinde olup bitenleri anlamak ve açıklamak için yeterli değildir (Şişman, 2010: 91). Bir insan topluluğu ve bir yaşama alanı olarak okul' insan merkezli, bireysel sorumluluk, iş birliği, paylaşma, eleştirel düşünme, vizyon oluşturma, bütünsel düşünme, farklılıklara saygı gibi değerler etrafında tasarlanmış; insani, ahlaki ve kültürel değerlere dayalı eğitim anlayışının ön plana çıkarıldığı; güvenli, himaye edici, gözetici, özgürleştirici, gelenekle değişme arasındaki dengeyi sağlayabilen eylem ve faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir ortamdır.

Çocuk bakımına gelince, bu konuda en başta gelen amacın toplumsallık duygusunun geliştirilmesi sayılacağı, ilgili duygunun yardımıyla olumlu ve sağlıklı amaçların billurlaşp ortaya çıkacakları gözlemlenmiştir. Çocuklar bir kez toplum düzenine uymaya alıştırdı mı, pek geniş kapsamlı aşağılık duygusu gerekli yollara kanalize edilerek, bir aşağılık ya da üstünlük kompleksinin doğması önlenabilir. Sosyal uyum, aşağılık duygusu sorununun öbür yüzüdür. Tek insan yetersiz ve güçsüz olduğundan, insanlar bir toplum içinde yaşar. Bu bakımdan, toplumsallık duygusu ve toplumsal işbirliği bireyin kurtuluş ve esenliğini oluşturur (Adler, 2000: 188).

Kısacası, okul sadece bireyin bilgi donanımını sağlamakla kalmaz, onun sosyalleşmesine büyük ölçüde yardımcı olan bir kurum niteliğini de taşır. Geçmişte okul, kültürün bir kuşaktan diğerine geçişini sağlayan toplumsal bir kurum işlevi görürken, günümüzde, okul kültür içinde çocukları yetişkin rollerine hazırlama görevini de üstlenmiştir. Günümüz toplumunda, eğitimin temel amacı, bireylere, kendilerini yöneltebilme yeteneğini geliştirme yolunda yardımcı olmak, böylelikle de, gerek toplumun, gerekse bireylerin ödüllendirilmelerini sağlamaktır. Çağdaş eğitimde okul, birtakım bilgi kalıplarıyla, beceri ve tutumların öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen tek sosyal kurumdur. O, gelişmekte olan bireye, çalışma ve diğerleriyle birlikte yaşama alışkanlığını kazandırma konusunda sorumluluğu diğer kurumlarla paylaşır. Okul, öğrenciye, kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlar. Bugünkü eğitim sistemlerinin temel amacı, topluma yapıcı ve yaratıcı güce sahip insan

yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirmek üzere okul, öğrenciye bağımsız düşünme yeteneğini geliştirmesi konusunda yardım eder (Yavuzer, 1993: 155).

2.14.Öğretmenin Görev Ve Nitelikleri

Eğitim ve öğretim yaşamının temel öğelerini «okul» ve öğretmen oluşturur, öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanmasının yanı sıra, benimseyeceği değer yargılan, tutumları açısından da öğretmenin rolü büyüktür. Sınıf içi çalışmada olduğu kadar, öğrencinin grup içinde kendini gerçekleştirmesinde de öğretmen bir rehberdir. Her birimizin gönlünde bizi derinden etkilemiş, yönlendirmiş en az bir öğretmenimizin anısı, sevgisi yatar. Öğretmen sınıfta adaletiyle olduğu kadar, sırdaşlığıyla da dikkati çeken bir modeldir. O, ocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimim biçimlendiren insandır. ocuk, artık anne baba modeli yerine öğretmenini koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. İşte, ocuğun yaşamım doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin kişiliğinin önemi büyüktür. Öğretmen, sınıfını ele alırken ders konusunun yanı sıra, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleriyle ayrı ayrı tanıyabilmeli, öğrettiklerini elden geldiğince bireysel olarak düzenleyebilmelidir.

Öğretmenler tüm öğretim konularıyla ilgilenmelidirler. Bunların başında, öğretim programı malzemesinin seçimi ve düzenlenmesi, bu malzemenin bireysel farklılıklara göre hazırlanması, öğrencilerin motive edilmesi, başarı düzeylerinin değerlendirilmesi ve programın etkinleştirilmesi gelmektedir. Yine öğretmen, ders konularının ne tür bir sıra içinde öğrenciye sunulacağı, yeni kavramların sunuluş hızının ne olacağı sorularına yanıt arar (Yavuzer, 1993: 166). Okul ortamında, iletişimsizlik ve olumsuz bakış açısı beraberinde sıkıntılı ve çoğunlukla hayal kırıklığı yaratan bir öğrenmeye dönüşebilir. O zaman öğrencide öğrenme yerine inatçı bir karşı koyuş, motivasyonsuzluk, dikkat süresinin azlığı, açıklanamayan bir ilgisizlik ve çoğu zaman da açık bir düşmanlık görülebilir. Tüm bu olumsuz davranışların kaynağında eğitime, okula, öğretmene olan bakış açısı yatar. Negatif kültürel değişim insanın değerler sisteminde değişikliğe yol açar; böylece bu değişiklik zaman zaman olumsuz bakış açısına da dönüşebilir (Keskinöğlu, 2006:

11). Öğretmen; öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, yaptığı davranışlarla öğrencilerine yol gösteren, istenen amaçları öğrencilere kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Öğrencilerle öğretme-öğrenme sürecinin her boyutunda sürekli etkileşim içinde olan öğretmen, bu sürecin en önemli öğelerinden biridir. Bu bağlamda, süreç içerisinde bu derece önemli olan öğretmenin; mesleğini en iyi biçimde yerine getirmesi, öğrencilerine örnek oluşturarak onlar üzerinde olumlu etkiler yaratması ve öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamak için kimi yeterliklere ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü istenen sonuçların elde edilmesi, nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Gültekin, 2008: 182).

Öğretmenler tarafından kötü davranılan öğrenciler çok ciddi psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Psikolojik açıdan kötü davranışa maruz kalan öğrencilere birtakım baskıcı disiplin ve kontrol teknikleri uygulanmaktadır. Psikolojik şiddetle karşılaşan öğrenciler, çevresindeki kişilerle etkili iletişim kurmakta zorluk çekmektedirler. Öğretmenler tarafından kötü davranışa maruz kalan öğrenciler, istenmeyen davranışlar göstermektedirler. Moral sağlığı bozulan okul, şiddet olaylarının arttığı bir kargaşa ortamına dönüşebilir. Moral dengenin bozulduğu bir okulda anarşi oluşur (Çelik, 2006: 271). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın 43. maddesinde öğretmenliğin yasal konumu şöyle düzenlenmiştir (MEB, 1973):

- Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

- Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

- Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır.

- Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.

Bu yasa maddesi ile öğretmenlik mesleğinin “özel bir uzmanlık alanı olduğu” vurgulanmakta; mesleğe hazırlığın “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlandığının altı çizilerek öğretmen eğitimi lisans düzeyine yükseltilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılabilecek istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ise, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006)'a göre ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarındaki ilişki aranacak değişkenler tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir.

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde ortaöğretim okullarında okuyan 12.sınıf öğrencilerdir. Örneklem bu genel evren içinden küme örneklem yoluyla seçilen 528 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçekler 630 öğrenciye uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 102 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 528 kişi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Maltepe ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarındaki 12. Sınıf öğrencileri ve seçilen örneklem aşağıda gösterilmiştir.

Evren	3250 öğrenci
Örneklem	528 öğrenci

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Yaşam Amaçları Ölçeği (Tahsin, 2009)” ile "Umutsuzluk Ölçeği (Beck, 1974) " ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin demografik (cinsiyet, okul türü, not ortalaması ve anne baba tutumu) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından toplanır.

	Gruplar	n
Cinsiyet	Erkek	253
	Kız	275
	Toplam	528
Okul Dağılımı	Orhangazi Ç.P.L	85
	Maltepe Ticaret M.L.	80
	Handan Hayrettin Yelkikanat A.M.L	80
	Küçükyalı E.M.L.	70
	ECA Elginkan Anadolu lisesi	75
	Atilla Uras Anadolu Lisesi	68
	Maltepe Anadolu İmam Hatip Lisesi	70
	Toplam	528

3.3.2.Yaşam Amaçları Ölçeği:

Yaşam Amaçları ölçeği Öz-Belirleme kuramına göre hazırlanmıştır (Tahsin, 2009). Bu ölçek üniversite öğrencilerinin uzun dönemli amaçlarını belirlemek için Tahsin (2009) tarafından geliştirilmiş ve “üniversite öğrencilerinin benlik uyum

modeli, yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş” adlı doktora tezinde kullanılmıştır. Test 47 maddeden oluşmaktadır. Test maddelerindeki seçenekler 1.2.3.....7’ ye kadar olan rakamlarla adlandırılmıştır. Yedinci madde en yüksek düzeyi (amacı) gösterirken birinci madde ise en düşük amacı göstermektedir. Ölçek dokuz faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; kişisel ilişki, topluma katkı, fiziksel sağlık, kişisel gelişim, anlamlı yaşam, aileye katkı, ünlü olma, imaj, maddi başarıdır.

Ölçeğin faktör yapısını ve geçerliliğini ortaya çıkarmak amacıyla Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve herhangi bir döndürme tekniği uygulanmamıştır. Analizde ilk olarak boyutlar serbest bırakılmış ve Yamaç Eğimi (Scree Plot) grafiği incelenmiştir. Grafik, temelde iki faktörlü bir yapıyı işaret etmesine karşın faktörlere ilişkin öz-değerler incelendiğinde on faktörün 1.00 ve üzerinde çıktığı görülmüştür. Ölçek taslağındaki maddeler incelendiğinde dokuz faktörlü bir yapının olabileceği öngörülmüştür. İkinci aşamada faktörler baskılanmış ve dokuz faktörlü bir yapı istenmiştir. Varimaks (dik döndürme) döndürme sonucunda maddeler genel olarak beklenen faktörlere yüklenmiş, buna karşın faktör yükü .30’un altında olan 19 madde çıkartılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 49 maddelik ve dokuz faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler toplam varyansın % 62’ini açıklamıştır. Faktörlere dağılan maddeler incelendiğinde faktör yükü .40 ve altında olan iki madde çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda açıklanan varyans iki puan artarak % 64’e yükselmiştir (İlhan, 2009). Kasser ve Ryan (1993, 1996), yaşam amaçlarının iki üst faktörde birleştiğini belirtmişler ve bu faktörlere *içsel amaçlar* ve *dışsal amaçlar* adlarını vermişlerdir. Bu ölçekte de onların önerdiği gibi yaşam amaçları içsel amaçlar ve dışsal amaçlar olarak ikiye ayrılmıştır.

Tablo 3.3.2.1.’ de Yaşam amaçları ölçeğinin alt faktörleri ve kapsadıkları ölçek maddeleri ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 3.3.2.1. Yaşam Amaçları Ölçeği Alt Faktörleri

İçsel Amaçlar	Kişisel İlişki	1, 6, 14, 20, 28, 34
	Topluma	2,8, 15, 22, 30, 35, 40
	Fiziksel sağlık	4, 11, 18, 25
	Kişisel	10, 16, 23, 31, 37, 47
	Aileye katkı	13, 27, 33, 38, 43, 46
	Anlamlı	41, 42, 45
Dışsal Amaçlar	Maddi başarı	3, 9, 17, 24, 32, 36
	İmaj	5, 7, 12, 19, 26
	Ünlü olma	21, 29, 39, 44

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için her bir alt boyut ve bu boyutların birleştiği üst iki boyutun Cronbach-Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon ranjları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için her bir boyutun iç-tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Birinci düzey analizde ortaya çıkan faktörlerin güvenilirlik katsayıları .74 ile .90 arasında değişmektedir. İkinci düzey faktörlerin iç-tutarlık katsayıları ise içsel amaç boyutu için .85, dışsal amaç boyutu için .77 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar iç-tutarlık katsayıları kabul edilen .70 değerinin üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir (İlhan, 2009).

3.3.3.Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck Umutsuzluk Ölçeği, bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini ölçmek amacıyla Beck, Weissman, Lester ve Trexler Tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. BUÖ, 20 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Maddeler Evet-Hayır şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçek okuma yazma bilenlere, çocuklara ve gençlere uygulanabilmektedir (Öner, 1997). Ölçeğin puan aralığı 0-20 arasında olup, yanıt anahtarı ile uyum sağlayan her yanıt 1, uyum sağlamayan her yanıt ise 0 puan almaktadır. 1., 3., 5., 6., 8., 10., 13., 15., 19, maddelere “yanlış” yanıtı için, 2., 4., 7., 9., 11., 12., 14., 16., 17., 18., 20, maddelere ise “doğru” yanıtı için 1 puan verilmektedir. Alınan puanlar yükseldikçe bireyin umutsuzluk düzeyinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Beck ve diğerleri (1974), ölçeğin “gelecekle ilgili duygular” “motivasyon kaybı “ ve “gelecek ile ilgili beklentiler “olmak üzere üç faktörden oluştuğunu

belirtmektedirler. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamak için Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Stuart Gelecek Testi 59 depresif hastaya verilmiş ve iki ölçek arasındaki korelasyon .60 olarak bulunmuştur. Beck Depresyon Envanterinin karamsarlık maddesi ile korelasyonu ise .63 olarak bulunmuştur (Beck ve diğerleri, 1974). Beck ve diğerleri (1974), yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçeğin “gelecekle ilgili duygular”, “motivasyon kaybı” ve “gelecek beklentisi” olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirlemişlerdir ve bu faktörlerin de toplam varyansın sırasıyla %41.7’sini, %6.2’sini ve %5.6’sını açıkladığını ortaya koymuşlardır.

Türkiye’de major depresyon ve distimik bozukluk tanısı alan ya da intihar girişiminde bulunmuş 37 hasta ve ruhsal-fiziksel bozukluğu olmayan 70 kişi üzerinde yapılan yapı geçerliği çalışmasında her iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın önemliliği t testi ile sınanmış ve her iki grubun puan ortalamalarının önemli düzeyde farklı olduğu bulunmuştur (Seber ve diğerleri, 1993). Türkiye’de ise ölçeğin faktör yapısını Durak (1993), ölçeğin “gelecekle ilgili duygular ve beklentiler” (1., 3., 7., 11., 18.maddeler),”motivasyon kaybı” (2., 4., 9., 12., 14., 16., 17., 20. maddeler) ve “umut” (5., 6., 8., 10., 13., 15., 19.maddeler) olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Bu çalışmada faktörlerin varyansı açıklama oranı, “gelecekle ilgili duygular ve beklentiler” için %27.9, “motivasyon kaybı” için %8.1 ve “umut” faktörü için %6.6’dır. Faktör alt ölçekleri arasındaki korelasyonun ise, $r = .48$ ($p < .001$) ile $r = .59$ ($p < .001$) arasında bulunduğu belirtilmektedir. Bilişsel terapi ile ilgilenen araştırmacılar Beck Umutsuzluk Ölçeği’nden elde edilen puanların şöyle yorumlanabileceğini belirtmektedirler: 0-3 arası puan normal, 4-8 puan hafif, 9-14 puan orta ve 15 ve yukarısı puan yoğun düzeyde umutsuzluğu ifade etmektedir (Beck ve Steerer 1985).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama sürecinden bahsedilecektir.

3.4.1.Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2013–2014 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra (Ek 2) belirlenen okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenci sayısınınca çoğaltılmış ve öğretmenlerce uygulanmıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli bilgilendirme yapılır. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konular yer alır. Ölçekler 630 öğrenciye uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 102 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 528 kişi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenir.

Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda (Cinsiyet, okul türü) dağılım durumuna göre “t” testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında (not ortalaması ve anne baba tutumu) dağılım durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe testi uygulanmıştır.

Yaşam amaçları ile Gelecek Kaygısı arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, okul türü, not ortalaması ve anne baba tutumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için \bar{x} , ss değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Tablo 4.1.1. Cinsiyete Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	n	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	253	47,9	47,9	47,9
Kız	275	52,1	52,1	100,0
Toplam	528	100,0	100,0	

Tablo 4.1.1. de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 253'i (%47,9) erkek, 275'i (%52,1) kızdır. Toplam 528 öğrenci vardır.

Tablo 4.1.2. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	n	%	% _{gec}	% _{yig}
Meslek Lisesi	228	43,2	43,2	43,2
Anadolu Lisesi	300	56,8	56,8	100,0
Toplam	528	100,0	100,0	

Tablo 4.1.2 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 228'i (%43,2) meslek lisesinde, 300'ü (%56,8) Anadolu lisesinde okumaktadır.

Tablo 4.1.3. Not Ortalaması Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	n	%	%_{gec}	%_{yig}
Orta	140	26,5	26,5	26,5
İyi	286	54,2	54,2	80,7
Çok İyi	102	19,3	19,3	100,0
Toplam	528	100,0	100,0	

Tablo 4.1.3 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 140'nının not ortalaması (%26,5) orta, 286'sının (%54,2) not ortalaması iyi, 102'sinin (%19,3) not ortalaması çok iyi düzeydedir.

Tablo 4.1.4. Anne ve Baba Tutumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	n	%	%_{gec}	%_{yig}
Otoriter	93	17,6	17,6	17,6
Koruyucu	67	12,7	12,7	30,3
Demokratik	313	59,3	59,3	89,6
Tutarsız ve ilgisiz	55	10,4	10,4	100,0
Toplam	528	100,0	100,0	

Tablo 4.1.4 de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 93'ünün anne babası (%17,6) otoriter, 67'sinin (%12,7) anne babası koruyucu, 313'ünün (%59,3) anne babası demokratik, 55'inin (%10,4) anne babası tutarsız ve ilgisiz davranmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Gelecek Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin gelecek kaygısı düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri tablo 4.2.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.1. Umutsuzluk Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	528	2,21	1,324
Motivasyon Kaybı	528	4,90	2,625
Umut	528	2,25	1,516
Toplam Umutsuzluk Ölçeği	528	9,37	4,110

Tablo 4.2.1. görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=9,37$ standart sapması $ss=4,110$; gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,21$ standart sapması $ss=1,324$; Motivasyon Kaybı alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,490$ standart sapması $ss=2,625$; umut alt boyutu puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,25$ standart sapması $ss=1,516$ olarak belirlenmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre gelecek kaygısı düzeyleri tablo 4.2.2.1.de verilmektedir.

Tablo 4.3.2.1. Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Gelecekle İlgili	Erkek	253	2,21	1,211	,076	-,110	526	,913
Duygular Beklentiler	Kız	275	2,22	1,423	,086			

Tablo 4.2.2.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon kaybı düzeyleri tablo 4.2.2.2.de verilmektedir.

Tablo 4.2.2.2.Motivasyon Kaybı Düzeylerinin Cinsiyet Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Motivasyon Kaybı	Erkek	253	4,59	2,241	,141	-2,656	526	,008
	Kız	275	5,19	2,908	,175			

Tablo 4.2.2.2' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık motivasyon kaybı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızların umutsuzluk düzeyleri erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre umut düzeyleri tablo 4.2.2.3.de verilmektedir.

Tablo 4.2.2.3.Umut Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Umut	Erkek	253	2,78	1,430	,090	8,149	526	,000
	Kız	275	1,76	1,429	,086			

Tablo 4.2.2.3.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık umut alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkeklerin umutsuzluk düzeyleri kızlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tüm ölçek düzeyleri tablo 4.2.2.4.de verilmektedir.

Tablo 4.2.2.4.Toplam puan Kaygısının Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Toplam puan	Erkek	253	9,57	3,753	,236	1,114	526	,266
	Kız	275	9,17	4,410	,266			

Tablo 4.2.2.4.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçekte anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.3. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Umutsuzluk Düzeyleri

Öğrencilerin okul türlerine göre gelecek kaygısı düzeyleri tablo 4.2.3.1.de verilmektedir.

Tablo 4.2.3.1.Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Meslek Lisesi	228	2,53	1,034	,068	4,924	526	,000
	Anadolu Lisesi	300	1,97	1,464	,085			

Tablo 4.3.3.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık gelecekle ilgili

duygular beklentiler alt boyutunda anlamlı bulunmuş, anlamlı farklılığın meslek lisesi lehine olduğu yani meslek lisesi öğrencilerinin daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin okul türlerine göre motivasyon kaybı düzeyleri tablo 4.2.3.2.de verilmektedir.

Tablo 4.2.3.2.Motivasyon Kaybı Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Motivasyon Kaybı	Meslek Lisesi	228	5,49	2,262	,150	4,570	526	,000
	Anadolu Lisesi	300	4,46	2,792	,161			

Tablo 4.3.3.2.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık motivasyon kaybı alt boyutunda anlamlı bulunmuş, anlamlı farklılığın meslek lisesi lehine olduğu yani meslek lisesi öğrencilerinin daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin okul türlerine göre umut düzeyleri tablo 4.2.3.3.de verilmektedir.

Tablo 4.2.3.3.Umut Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Umut	Meslek Lisesi	228	2,38	1,423	,094	1,742	526	,082
	Anadolu Lisesi	300	2,15	1,578	,091			

Tablo 4.3.3.3.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık umut alt boyutunda anlamlı bulunmuş, anlamlı farklılığın meslek lisesi lehine olduğu yani meslek lisesi öğrencilerinin daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin okul türlerine göre tüm ölçek düzeyleri tablo 4.2.3.4.de verilmektedir.

Tablo 4.2.3.4.Tüm Ölçek Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Tüm Ölçek	Meslek Lisesi	228	10,40	2,815	,186	5,182	526	,000
	Anadolu Lisesi	300	8,58	4,723	,273			

Tablo 4.3.3.4.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık tüm ölçekte anlamlı bulunmuş, anlamlı farklılığın meslek lisesi lehine olduğu yani meslek lisesi öğrencilerinin daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı görülmüştür.

4.2.4. Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Umutsuzluk Ölçeği Düzeyleri

Öğrencilerin not ortalamasına göre gelecek kaygısı düzeyleri tablo 4.2.4.1.de verilmektedir.

Tablo 4.2.4.1. Gelecek Kaygısının Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Anova Değerlendirilmesi

Puan	<i>f, x ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Gelecekle	Orta	140	2,30	1,097	G.Arası	42,585	2	21,292		
İlgili	İyi	286	1,99	1,366	G.İçi	881,658	525	1,679	12,679	,000
Duygular	Çok İyi	102	2,73	1,344	Toplam	924,242	527			
Beklentiler	Toplam	528	2,21	1,324						

Tablo 4.2.4.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=12,679$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.4.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1.1. Not Ortalamasına Göre Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması (i)	Not Ortalaması (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gelecekle	Orta	İyi	,314	,134	,064
		Çok İyi	-,425*	,169	,042
İlgili	İyi	Orta	-,314	,134	,064
		Çok İyi	-,739*	,149	,000
Duygular	Çok İyi	Orta	,425*	,169	,042
		İyi	,739*	,149	,000

Tablo 4.2.4.1.1. de görüldüğü üzere gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutu puanlarının not ortalaması değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın not ortalaması orta ve çok iyi olan grupla iyi olan grup arasında orta ve iyi olan gruplar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutunda not ortalaması çok iyi olanlar ve orta olanlar daha kaygı yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri tablo 4.3.4.2.de verilmektedir.

Tablo 4.2.4.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Motivasyon Kaybı	Orta	140	4,94	2,383	G.Arası	150,599	2	75,299	11,362	,000
	İyi	286	4,52	2,670	G.İçi	3479,475	525	6,628		
	Çok İyi	102	5,93	2,553	Toplam	3630,074	527			
	Toplam	528	4,90	2,625						

Tablo 4.2.4.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=5,860$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.4.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.2.1. Not Ortalamasına Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması (i)	Not Ortalaması (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Motivasyon Kaybı	Orta	İyi	,425	,266	,278
		Çok İyi	-,989*	,335	,013
	İyi	Orta	-,425	,266	,278
		Çok İyi	-1,414*	,297	,000
	Çok İyi	Orta	,989*	,335	,013
		İyi	1,414*	,297	,000

Tablo 4.2.4.2.1. de görüldüğü üzere motivasyon kaybı alt boyutu puanlarının not ortalaması değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın not ortalaması çok iyi ve orta olan grupla iyi olan grup arasında çok iyi ve orta olan gruplar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin not

ortalaması çok iyi olanlarla orta olanlar motivasyon kaybı alt boyutunda daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri tablo 4.2.4.3.de verilmektedir.

Tablo 4.2.4.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umut	Orta	140	2,44	1,509	G.Arası	43,461	2	21,730	9,771	,042
	İyi	286	2,37	1,552	G.İçi	1167,539	525	2,224		
	Çok İyi	102	1,67	1,277	Toplam	1211,000	527			
	Toplam	528	2,25	1,516						

Tablo 4.2.4.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,199$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.4.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.3.1. Not Ortalamasına Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması (i)	Not Ortalaması (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Umut	Orta	İyi	,069	,154	,905
		Çok İyi	,769*	,194	,000
	İyi	Orta	-,069	,154	,905
		Çok İyi	,700*	,172	,000
	Çok İyi	Orta	-,769*	,194	,000
		İyi	-,700*	,172	,000

Tablo 4.2.4.3.1. de görüldüğü üzere umut alt boyutu puanlarının not ortalaması değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere

yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın not ortalaması çok iyi olan grupla diğer gruplar arasında çok iyi olan grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin not ortalaması düştükçe umut alt boyutunda daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği tüm ölçek düzeyleri tablo 4.2.4.4.de verilmektedir.

Tablo 4.2.4.4. Umutsuzluk Ölçeği Tüm Ölçeğin Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tüm Ölçek	Orta	140	9,68	3,410	G.Arası	177,380	2	88,690	5,338	,005
	İyi	286	8,87	4,481						
	Çok İyi	102	10,32	3,702	Toplam	8900,453	527			
	Toplam	528	9,37	4,110						

Tablo 4.3.4.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin not ortalamasına göre umutsuzluk ölçeği tüm ölçekte gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=5,338$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.4.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.4.1. Not Ortalamasına Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması (i)	Not Ortalaması (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Motivasyon Kaybı	Orta	İyi	,808	,420	,159
		Çok İyi	-,645	,531	,478
	İyi	Orta	-,808	,420	,159
		Çok İyi	-1,453*	,470	,009
	Çok İyi	Orta	,645	,531	,478
		İyi	1,453*	,470	,009

Tablo 4.3.4.4.1. de görüldüğü üzere tüm ölçek puanlarının not ortalaması değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın not ortalaması orta ve iyi olan grupla çok iyi olan grup arasında iyi ve orta olan grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Tüm ölçek puanlarına göre öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür.

4.2.5. Öğrencilerin Anne Baba Tutumuna Göre Gelecek Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin anne baba tutumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu düzeyleri tablo 4.2.5.1.de verilmektedir.

Tablo 4.2.5.1. Umutsuzluk Ölçeği Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumuna Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Otoriter	93	2,17	1,530	G.Arası	20,117	3	6,706		
	Koruyucu	67	1,76	1,129	G.İçi	904,126	524	1,725		
	Demokratik	313	2,27	1,312	Toplam	924,242	527		3,886	,009
	Tutarsız ve ilgisiz	55	2,53	1,120						
	Toplam	528	2,21	1,324						

Tablo 4.2.5.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne baba tutumuna göre umutsuzluk ölçeği gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,886$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.4.5.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5.1.1. Anne Baba Tutumuna Göre Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne Baba Tutumu (i)	Anne Baba Tutumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	Otoriter	Koruyucu	,411	,210	,284
		Demokratik	-,093	,155	,948
		Tutarsız ve ilgisiz	-,355	,223	,471
	Koruyucu	Otoriter	-,411	,210	,284
		Demokratik	-,504*	,177	,045
		Tutarsız ve ilgisiz	-,766*	,239	,017
	Demokratik	Otoriter	,093	,155	,948
		Koruyucu	,504*	,177	,045
		Tutarsız ve ilgisiz	-,262	,192	,602
	Tutarsız ve ilgisiz	Otoriter	,355	,223	,471
		Koruyucu	,766*	,239	,017
		Demokratik	,262	,192	,602

Tablo 4.2.5.1.1. de görüldüğü üzere gelecekle ilgili duygular beklentiler alt boyutu puanlarının anne baba tutumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anne babaları demokratik tutum sergileyen grupla anne babaları koruyucu olan grupla demokratik ve tutarsız ve ilgisiz davranan grup arasında koruyucu grup lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$). Öğrencilerin anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranması gelecek kaygısını artırmaktadır.

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutu düzeyleri tablo 4.2.5.2.de verilmektedir.

Tablo 4.2.5.2. Umutsuzluk Ölçeği Motivasyon Kaybı Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Anova Değerlendirilmesi

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Motivasyon Kaybı	Otoriter	93	4,66	2,552	G.Arası	193,570	3	64,523	9,839	,000
	Koruyucu	67	3,51	1,878	G.İçi	3436,504	524	6,558		
	Demokratik	313	5,12	2,772	Toplam	3630,074	527			
	Tutarsız ilgisiz	55	5,78	1,960						
	Toplam	528	4,90	2,625						

Tablo 4.2.5.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne baba tutumlarına göre umutsuzluk ölçeği motivasyon kaybı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=9,839$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.3.5.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5.2.1. Anne Baba Tutumuna Göre Motivasyon Kaybı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne Baba Tutumu (i)	Anne Baba Tutumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Motivasyon Kaybı	Otoriter	Koruyucu	1,148	,410	,051
		Demokratik	-,465	,302	,500
		Tutarsız ve ilgisiz	-1,126	,436	,084
	Koruyucu	Otoriter	-1,148	,410	,051
		Demokratik	-1,614*	,345	,000
		Tutarsız ve ilgisiz	-2,274*	,466	,000
	Demokratik	Otoriter	,465	,302	,500
		Koruyucu	1,614*	,345	,000
		Tutarsız ve ilgisiz	-,660	,374	,376
	Tutarsız ve ilgisiz	Otoriter	1,126	,436	,084
		Koruyucu	2,274*	,466	,000
		Demokratik	,660	,374	,376

Tablo 4.2.5.2.1. de görüldüğü üzere motivasyon kaybı alt boyutu puanlarının anne baba tutumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anne babaları koruyucu tutum sergileyen grupla anne babaları demokratik, tutarsız ve ilgisiz davranan grup arasında tutarsız ve ilgisiz grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Öğrencilerin anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranması gelecek kaygısını artırmaktadır.

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutu düzeyleri tablo 4.3.5.3.de verilmektedir.

Tablo 4.2.5.3. Umutsuzluk Ölçeği Umut Alt Boyutunun Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Umut	Otoriter	93	2,44	1,371	G.Arası	128,355	3	42,785		
	Koruyucu	67	2,75	1,599	G.İçi	1082,645	524	2,066	20,708	,000
	Demokratik	313	1,89	1,421	Toplam	1211,000	527			
	Tutarsız ilgis	55	3,36	1,432						
	Toplam	528	2,25	1,516						

Tablo 4.2.5.3. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne baba tutumlarına göre umutsuzluk ölçeği umut alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=20,708$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.5.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5.3.1. Anne Baba Tutumuna Göre Umut Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne Baba Tutumu (i)	Anne Baba Tutumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Umut	Otoriter	Koruyucu	-,305	,230	,624
		Demokratik	,549*	,170	,016
		Tuta ve il	-,923*	,245	,003
	Koruyucu	Otoriter	,305	,230	,624
		Demokratik	,855*	,193	,000
		Tuta ve il	-,617	,262	,136
	Demokratik	Otoriter	-,549*	,170	,016
		Koruyucu	-,855*	,193	,000
		Tuta ve il	-1,472*	,210	,000
	Tuta ve il	Otoriter	,923*	,245	,003
		Koruyucu	,617	,262	,136
		Demokratik	1,472*	,210	,000

Tablo 4.2.5.2.1. de görüldüğü üzere umut alt boyutu puanlarının anne baba tutumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anne babaları koruyucu tutum sergileyen grupla anne babaları demokratik, tutarsız ve ilgisiz davranan grup

arasında tutarsız ve ilgisiz grup lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Öğrencilerin anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranması gelecek kaygısını artırmaktadır.

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre umutsuzluk ölçeği tüm ölçek puanları tablo 4.2.5.4.de verilmektedir.

Tablo 4.2.5.4. Umutsuzluk Ölçeği Tüm Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Tüm Ölçek	Otoriter	93	9,27	4,762	G.Arası G.İçi Toplam	418,261	3	139,420	8,613	,000
	Koruyucu	67	8,01	3,629						
	Demokratik	313	9,28	3,934						
	Tutarsız ilgi	55	11,67	3,596						
	Toplam	528	9,37	4,110						

Tablo 4.2.5.4. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne baba tutumlarına göre umutsuzluk ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=8,613$; $p < ,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.5.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5.4.1. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne baba tutumu (i)	Anne baba tutumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Umut	Otoriter	Koruyucu	1,254	,645	,287
		Demokratik	-,009	,475	1,000
		Tutarsız ve ilgisiz	-2,404*	,684	,007
	Koruyucu	Otoriter	-1,254	,645	,287
		Demokratik	-1,263	,542	,144
		Tutarsız ve ilgisiz	-3,658*	,732	,000
	Demokratik	Otoriter	,009	,475	1,000
		Koruyucu	1,263	,542	,144
		Tutarsız ve ilgisiz	-2,395*	,588	,001
Tutarsız ve ilgisiz	Otoriter	2,404*	,684	,007	
	Koruyucu	3,658*	,732	,000	
	Demokratik	2,395*	,588	,001	

Tablo 4.2.5.4.1. de görüldüğü üzere tüm ölçek puanlarının anne baba tutumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranması gelecek kaygısını artırdığı ve diğer gruplarla farklılaştığı görülmüştür.

4.3. Öğrencilerin Yaşam Amaçları Düzeyleri

Öğrencilerin yaşam amaçları düzeylerinin ölçeğin alt boyutları açısından karşılaştırmalı incelemeleri tablo 4.3.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.3.1. Yaşam Amaçları Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
İçsel Yaşam Amaçları	528	192,05	25,498
Dışsal Yaşam Amaçları	528	86,07	13,383

Tabloda 4.3.1. görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin içsel yaşam amaçları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=192,05$ standart sapması $ss=25,498$; dışsal yaşam amaçları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=86,07$ standart sapması $ss=13,383$ olarak belirlenmiştir.

4.3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre içsel yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.2.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İçsel	Erkek	253	184,05	29,555	1,858	-7,247	526	,000
	Kız	275	199,41	18,264	1,101			

Tablo 4.3.2.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin içsel yaşam amaçları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Kız öğrenciler erkeklere göre daha yüksek oranda içsel yaşam amacı taşımaktadırlar.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dışsal yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.2.2.de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Dışsal	Erkek	253	83,29	16,094	1,012	-4,671	526	,000
	Kız	275	88,63	9,619	,580			

Tablo 4.3.2.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dışsal yaşam amaçları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kız öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Kız öğrenciler erkeklere göre daha yüksek oranda dışsal yaşam amacı taşımaktadırlar.

4.3.3. Öğrencilerin Okul Türüne Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri

Öğrencilerin okul türlerine göre içsel yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.3.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İçsel	Meslek Lisesi	228	186,25	30,058	1,991	-4,644	526	,000
	Anadolu Lisesi	300	196,46	20,367	1,176			

Tablo 4.3.3.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin içsel yaşam amaçları ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık Anadolu lisesi öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Anadolu lisesi öğrencileri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek oranda içsel yaşam amacı taşımaktadırlar.

Öğrencilerin okul türlerine göre dışsal yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.3.2.de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Okul Türü Faktörüne Göre t Testi Değerlendirilmesi

Puan	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Dışsal	Meslek Lisesi	228	83,39	12,501	,828	-4,063	526	,000
	Anadolu Lisesi	300	88,10	13,690	,790			

Tablo 4.3.3.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dışsal yaşam amaçları ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık Anadolu lisesi öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Anadolu lisesi öğrencileri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek oranda dışsal yaşam amacı taşımaktadırlar.

4.3.4. Öğrencilerin Not Ortalamasına Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri

Öğrencilerin not ortalamasına göre içsel yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.4.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İçsel	Orta	140	188,41	29,848	G.Arası	3133,197	2	1566,598	2,423	,090
	İyi	286	192,61	23,659	G.İçi	339487,523	525	646,643		
	Çok İyi	102	195,47	23,573	Toplam	342620,720	527			
	Toplam	528	192,05	25,498						

Tablo 4.3.4.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin not ortalamalarına göre içsel yaşam amaçları ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin not ortalamasına göre dışsal yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.4.2.de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.2.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Not Ortalaması Faktörüne Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Dışsal	Orta	140	86,16	12,664	G.Arası	72,432	2	36,216	,202	,817
	İyi	286	85,78	14,422	G.İçi	94309,975	525	179,638		
	Çok İyi	102	86,75	11,232	Toplam	94382,407	527			
	Toplam	528	86,07	13,383						

Tablo 4.3.4.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin not ortalamalarına göre dışsal yaşam amaçları ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

4.3.5. Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Göre İçsel Yaşam Amaçları Düzeyleri

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre içsel yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.5.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1.İçsel Yaşam Amaçları Düzeylerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İçsel	Otoriter	93	195,83	21,150	G.Arası	8146,592	3	2715,531		
	Koruyucu	67	185,64	30,859	G.İçi	334474,128	524	638,309		
	Demokratik	313	193,65	24,488	Toplam	342620,720	527		4,254	,006
	Tutarsız ilg	55	184,35	28,343						
	Toplam	528	192,05	25,498						

Tablo 4.4.5.1. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne baba tutumlarına göre içsel yaşam amaçları ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,242$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.3.5.1.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1.1. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne baba tutumu (i)	Anne baba tutumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İçsel	Otoriter	Koruyucu	10,186	4,049	,098
		Demokratik	2,176	2,984	,912
		Tutarsız ve ilgisiz	11,483	4,298	,049
	Koruyucu	Otoriter	-10,186	4,049	,098
		Demokratik	-8,010	3,401	,137
		Tutarsız ve ilgisiz	1,296	4,597	,994
	Demokratik	Otoriter	-2,176	2,984	,912
		Koruyucu	8,010	3,401	,137
		Tutarsız ve ilgisiz	9,306	3,694	,097
	Tutarsız ve ilgisiz	Otoriter	-11,483	4,298	,049
		Koruyucu	-1,296	4,597	,994
		Demokratik	-9,306	3,694	,097

Tablo 4.3.5.1.1. de görüldüğü üzere içsel yaşam amaçları puanlarının anne baba tutumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anne babaları otoriter tutum sergileyen grupla anne babaları tutarsız ve ilgisiz davranan grup arasında otoriter grup lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$). Öğrencilerin anne babalarının otoriter olması içsel yaşam amaçları algısını artırmaktadır.

Öğrencilerin anne baba tutumlarına göre dışsal yaşam amaçları düzeyleri tablo 4.3.5.2.de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1.Dışsal Yaşam Amaçları Düzeylerinin Anne Baba Tutumlarına Göre Anova Değerlendirilmesi

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Dışsal	Otoriter	93	91,72	10,908	G.Arası	5803,532	3	1934,511	11,444	,000
	Koruyucu	67	84,13	15,123	G.İçi	88578,875	524	169,044		
	Demokratik	313	86,01	10,729	Toplam	94382,407	527			
	Tutarsız ilg	55	79,22	22,205						
	Toplam	528	86,07	13,383						

Tablo 4.3.5.2. de görüldüğü üzere öğrencilerin anne baba tutumlarına göre dışsal yaşam amaçları ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçta grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,884$; $p < ,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.3.5.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1.2. Anne Baba Tutumuna Göre Tüm Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Anne baba tutumu (i)	Anne baba tutumu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İçsel	Otoriter	Koruyucu	7,586*	2,083	,004
		Demokratik	5,711*	1,535	,003
		Tutarsız ve ilgisiz	12,502*	2,212	,000
	Koruyucu	Otoriter	-7,586*	2,083	,004
		Demokratik	-1,875	1,750	,766
		Tutarsız ve ilgisiz	4,916	2,366	,230
	Demokratik	Otoriter	-5,711*	1,535	,003
		Koruyucu	1,875	1,750	,766
		Tutarsız ve ilgisiz	6,791*	1,901	,006
Tutarsız ve ilgisiz	Otoriter	-12,502*	2,212	,000	
	Koruyucu	-4,916	2,366	,230	
	Demokratik	-6,791*	1,901	,006	

Tablo 4.3.5.1.2. de görüldüğü üzere dışsal yaşam amaçları puanlarının anne baba tutumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın anne babaları otoriter tutum sergileyen grupla diğer gruplar arasında otoriter grup lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin anne babalarının otoriter olması dışsal yaşam amaçları algısını artırmaktadır.

4.4. Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğrencilere uygulanan umutsuzluk ölçeği ile yaşam amaçları ölçeği korelasyon analizi sonuçları tablo 4.4.1.de verilmektedir.

Tablo 4.4.1. Umutsuzluk Ölçeği ve İçsel Yaşam Amaçları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Umutsuzluk Ölçeği – İçsel Yaşam Amaçları	528	-130	,003

Tablo 4.4.1. de görüldüğü üzere umutsuzluk ölçeği ile içsel yaşam amaçları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r = -130$; $p < ,05$). İçsel amaçlar yükseldikçe umutsuzluk azalmaktadır. Bu durum içsel amaçların gelecek kaygısını etkilediği anlamına gelmektedir. İçsel amaçları yüksek olan bir öğrenci gelecekle ilgili daha az kaygı taşımakta ve geleceğe daha umutlu bakmaktadır. İçsel amaçların düşük olması ise umutsuzluk duygusunu artırmaktadır. Düşük içsel amaçlı bir kişi yüksek içsel amaçlar taşıyan kişiye göre geleceğe daha umutsuz bakmakta ve daha çok kaygı duymaktadır. Kaygının azalmasında içsel amaçların yüksek olması belirleyici olmaktadır.

Tablo 4.4.2. Umutsuzluk Ölçeği ve Dışsal Yaşam Amaçları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
Umutsuzluk Ölçeği – Dışsal Yaşam Amaçları	528	,034	,429

Tablo 4.4.2. de görüldüğü üzere umutsuzluk ölçeği ile dışsal yaşam amaçları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=,034; p>.05$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1.Öğrencilerin cinsiyetlerine göre gelecek kaygısı incelendiğinde motivasyon kaybında kız öğrencilerin umut alt boyutunda erkek öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadığı tüm ölçekte ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte cinsiyet ile umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin araştırıldığı çeşitli çalışmalar sonucunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuca ulaşan araştırmacılar Ceyhan (2004), Çam ve diğerleri (2008), Durak ve Batıgün (2005), Gençay (2009), Özmen ve diğerleri (2008), Şahin (2009), ve Tümkiye ve diğerleri (2007) bulunmaktadır. Bu bulgudan farklı olarak, Kırımoğlu (2010)'nun, Tekin ve Filiz (2008)'in ve Üngüren (2007) in araştırmaları bulunmaktadır. Bayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olmasının toplumsal değer yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemiz koşullarında erkekler toplumun değerleri doğrultusunda daha özgür bir yaşam sürdürürken bayanlar üzerinde ailenin ve yaşadıkları çevrenin daha etkili olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte bu durum bölgeler arasında ve sosyal yapıya bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Akgün vd., 2007). Coşkun (2010) Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda cinsiyete göre umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Bu bulgulardan araştırma örneğine göre sonuçların değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır.

2.Öğrencilerin okul türlerine göre gelecek kaygısı incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Vidinlioğlu (2010)'nun

ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri, normal lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Çünkü meslek lisesinden üniversiteye geçiş daha zordur. Son yıllara kadar Endüstri Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilere üniversiteye giriş sınavlarında diğer lise mezunlarına göre farklı oranda katsayı uygulanması ve bu uygulama ile kendi alanları dışında bir bölüme girmelerinin neredeyse imkânsız hale gelmesi, alanlarındaki aşırı yığılma nedeniyle üniversitelerde ilgili bölümlerin puanlarının çok yükselmesi gibi nedenlerle, meslek liseleri eski câzibesini yitirmiş ve bu okulları tercih eden öğrenci profili de oldukça değişmiştir.

3. Geleceğe yönelik olumsuz beklenti içerisinde olan birey, olumsuzluk içerisinde iken kendini değerlendirmede de güçlüklerle karşılaşır. Kötümser ve karamsar ifadeler bireyi umutsuzluğa yöneltir ve umutsuzluğun yüksekliği oranında depresyona girmesine neden olur. Kişilerin gelecek ile ilgili duyguları, motivasyon kayıpları, umut ve beklentileri, depresyonları, kendini kurgulama düzeyleri, kötümserlikleri kişilerde umutsuzluk yaratmaktadır. Öğrencilerin not ortalamasına göre gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutunda not ortalaması çok iyi olanlar ve orta olanlar daha çok kaygı yaşadıkları görülmüştür. Motivasyon kaybı alt boyutunda öğrencilerin not ortalaması çok iyi olanlarla orta olanlar daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür. Başarıyı sürdürme korkusu ve çevrenin beklentileri kaygıyı artıran sebep olabilir. Bu araştırılıp incelenmeye açık bir konudur. Umut alt boyutunda öğrencilerin not ortalaması düştükçe daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür. Bunda da gelecek korkusunun etkisi olabilir. Tüm ölçek puanlarına göre öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür. Not ortalamasının gelecek kaygısını etkileyen bir değişken olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Vidinlioğlu (2010)'nun ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ders başarı düzeylerini düşük olarak algılayan öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri, orta ve iyi olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksektir. Akademik başarısı orta olan öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri, akademik başarısı iyi olan öğrencilerden daha

yüksektir. Varol'a (1990) göre de başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır. Öğrencilerin akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri, ruh sağlıklarına olumsuz bir etki yapabilir. Bu sonuç, öğrencilerin başarısızlıklarından dolayı doyum sağlayamamaları, güvenlerini kaybetmeleri gibi nedenlerle açıklanabilir. Bu araştırmadan çıkan sonucun genellenebilmesi için yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

4. Ailede başlayan toplumsallaşma çocuğun içinde yaşadığı toplumun örf, adet, gelenek ve görenekleri ile edinilmiş kültürüne uygun davranışları öğrenme sürecidir. Anne baba tutumunun gelecek kaygısını etkilediği ve öğrencilerin anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranması gelecek kaygısını artırdığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Vidinlioğlu (2010)'nun ortaöğretim öğrencilerinin algılanan anne-baba tutumlarına göre umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Baskıcı anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin umutsuzluk düzeyi otoriter, demokratik ve ilgili anne-baba tutumuna sahip öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Aile baskısı çocuğun karar verme sürecini ve kişilik gelişimini olumsuz etkilemektedir. Toplumdaki rollerin kazanılmasında yakın zamanda kişisel nitelikler ön plana çıkarak ana belirleyici faktör olmuştur. Tümkaya (2005), Adana ilinde ailesinin yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasını yaşları 15-18 arasında olan ve yetiştirme yurdunda kalan 71, ailesiyle kalan (9., 10., 11. sınıf öğrencileri) 223 olmak üzere toplam 294 kişi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin, ailesiyle kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinin yanında kalan ergenlerin, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve babaları çalışan ergenlerin umutsuzluk puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Umutsuzluk, sosyal destek ile de ilişkili bir kavramdır. Yaşları 10-12 arasında değişen 50 çocuk ile yapılan çalışmada çocuklar için geliştirilmiş umutsuzluk ölçeği kullanılmış ve çocukların ailelerinden ve arkadaşlarından aldıkları destek arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca olumlu kendilik tanımı arttıkça da umutsuzluğun azaldığı saptanmıştır (Yılmaz ve Türküm, 2008). Benzer şekilde Gaziantep'te fiziksel ve zihinsel engelli çocuğu olan 95 anne ile yapılan çalışmada sonucunda annelerin, ailelerinden algıladıkları sosyal destek arttıkça umutsuzluk düzeylerinin

azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ, 2009). Sosyal destek azaldıkça öğrencilerin hayattan beklentilerinin olmadığı, geleceğe umutla bakmadıkları ve ileriye yönelik belirli hedeflerinin olmadığı sonuçlarını çağrıştırmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi sadece maddi konularla ilgili değildir. Ancak maddi imkansızlıklar insanın hayata dair amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir etkidir.

5.Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşam amaçları incelendiğinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek oranda içsel yaşam amacı taşıdığı görülmüştür. Dışsal yaşam amaçları yönünden de kız öğrenciler erkeklere göre daha yüksek oranda dışsal yaşam amacı taşımaktadırlar. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; İlhan'ın (2009), yaptığı araştırmada kızların yaşam amaçları puanları erkeklerin puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Yıldırım'ın (2007) yaptığı bir araştırmada kızların eğitime erkeklerden daha fazla önem verdiği bulgusu da cinsiyetin yaşam amaçları üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu bulgudan farklı olarak Ak (2013) cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları ve özgecilik düzeyleri karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, cinsiyete göre yaşam amaç düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Aydın (2011), yaşam amaçları ile ilgili yaptığı araştırmasında bu araştırma sonuçlarına paralel olarak cinsiyet değişkeni açısından yaşam amaçları düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında farklı sonuçlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Örneklem grubundaki farklılıkların bu sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Bu araştırmada kız öğrencilerin yaşam amaçlarının erkeklere göre daha yüksek çıkmasının sebebinin kız öğrencilerin hayata daha olumlu bakmalarının ve hedeflerini belirlemiş olmalarının sebep olduğu düşünülmektedir. Okullarda genelde kız öğrenciler daha düzenli ve daha fazla sorumluluklarının bilincindedirler. Öğretmenler bu gözlemlerinin zaman zaman paylaşmaktadırlar.

6. Not ortalamalarına göre içsel ve dışsal yaşam amaçları incelendiğinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Aydın, (2011) akademik başarı düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinde kişisel gelişim düzeylerinin arttığını. Algılanan akademik başarı düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin düşük ve yüksekler nazaran daha fazla kişisel gelişim ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olması bu tip bireylerin orta düzeyde kaygı stres ve benzeri unsurlarda olduklarını gösterdiği şeklinde açıklamıştır.

7. Öğrencilerin anne baba tutumlarının yaşam amaçlarını etkilediği anne babası otoriter olanların içsel ve dışsal yaşam amaçları algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. Gelecek kaygısı ölçeği ile yaşam amaçları ölçeği arasındaki ilişkiler içsel amaçlarda negatif yönde anlamlı bulunurken dışsal amaçlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İçsel amaçlar arttıkça gelecek kaygısı azalmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bu bulguların ışığında, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile onların çeşitli durumları arasında bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Eğitimdeki en büyük problemlerden biri öğrencilerin bir hedefinin olmaması sadece anı yaşamayı düşünmeleri ve buna yönelik davranışlar göstermeleridir. Öğrencilerimize içsel amaçlar kazandırılarak kendisiyle barışık , topluma katkı sağlayan insanlar olarak yetişmeleri sağlanabilir. Kazandırılacak içsel amaçlarla gelecek kaygısının ve motivasyon kaybının önüne geçebiliriz. Daha donanımlı ve mutlu insanlar yetiştirebiliriz.

5.2. Öneriler

1. Umutsuzluk duygusu yaşayan bireylerin bu duygularına, geleceğe ilişkin olarak, beklentilerinin, ihtiyaçlarının gerçekleşmeyeceği, gelecekte de birçok olumsuz olaylarla karşılaşacakları düşüncesi ve beraberinde ise çaresizlik, sıkıntı, karamsarlık gibi düşüncelerin yer aldığı olumsuz duygular neden olmaktadır. Araştırma bulgularına göre cinsiyetin gelecek kaygısını etkilediği sonucu

bulunmuştur. Bu sebeple çocuk eğitiminde cinsiyet ayrımı yapmadan çocukları geleceğe umutla bakan donanımlı olarak yetiştirmek gerekmektedir. Çocuklarının gelişim dönemlerini bilmeli ve onlara destek olmalıdır. Anne babalar her şartta onları seveceğini ve kabul edeceğini çocuklarına hissettirmelidir. Onlara baskı ve otoriteyle davranmak yerine demokratik ve ilgili bir ortam hazırlayıp, kendilerini uygun bir biçimde ifade etmeleri sağlanmalıdır. Çocuklarını başkaları ile kıyaslamak yerine onların bağımsız bir birey olarak kendi gelişimlerini desteklemelidirler. Kısacası öğrenciyi eğitmekle iş bitmiyor aile eğitimine de önem verilmelidir. Anne ve babalar içinde eğitici seminerler yapılmalıdır.

2. Umutsuzluğun şiddeti, kişiden kişiye, durumdan duruma, beklenen sonucun ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğine bağlı olarak değişiklik gösterir. Birey amaçlarına yetenek ya da şans ile ulaşabilir. Geleceklerinin şansa bağlı olduğuna inanan insanlar amaca yönelik davranışa daha az yönelirler. Çocuklarının gelişim dönemlerini bilmeli ve onlara destek olmalıdır. Anne babalar her şartta onları seveceğini ve kabul edeceğini çocuklarına hissettirmelidir. Onlara baskı ve otoriteyle davranmak yerine demokratik ve ilgili bir ortam hazırlayıp, kendilerini uygun bir biçimde ifade etmeleri sağlanmalıdır. Çocuklarını başkaları ile kıyaslamak yerine onların bağımsız bir birey olarak kendi gelişimlerini desteklemelidirler. Bu dönemde öğrencilerin kendilerini iyi tanımaları, ilgi ve yeteneklerini fark etmeleri, hedeflerini oluşturmaları, başarı duygusunu tatmaları bu dönemi daha uyumlu geçirmelerinde önemli etkiye sahiptir.

3. Öğretmenler öğrencilerini daha yakından tanıyarak, destekleyerek, cesaretlendirerek başarı duygusunu tattırmaları hem benlik hem de umutsuzluk düzeylerine olumlu etkisi olacaktır. Öğretmenler her öğrencinin kendine özgü bir kişilik yapısı olduğunu bilmeli ve her gencin bir birey olarak kendini ifade etmesine imkân sağlamalıdır. Öğretmenler öğrencilerini daha yakından tanıyarak, destekleyerek, cesaretlendirerek başarı duygusunu tattırmaları hem benlik hem de umutsuzluk düzeylerine olumlu etkisi olacaktır. Öğretmenler her öğrencinin kendine özgü bir kişilik yapısı olduğunu bilmeli ve her gencin bir birey olarak kendini ifade etmesine imkân sağlamalıdır.

4.Araştırma sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetleri içsel ve dışsal yaşam amaçlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaşam amaçlarını belirlemesi aşamasında iyi bir yönlendirmeye sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle okullarda yapılan rehberlik etkinliklerinde bu konuyu destekleyen faaliyetlere yer verilmelidir. Psikolojik danışma ve rehberliğin ön plana çıkardığı temel unsur insandır. Bundan dolayı bireyde yaşam amacı belirlerken bireyi ön plana çıkaran eğitim plan ve programları yapılmalıdır. Klasik eğitim anlayışı terk edilerek bireyin eğitim ortamına aktif katılımını sağladığı yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmalıdır.

5. Özellikle okullarda yapılan rehberlik etkinliklerinde bu konuyu destekleyen faaliyetlere yer verilmelidir. Öğrencilerin özgeci davranış gösterme olasılığını arttırmak için de anne ve babaların iyi bir rol-model olmaları önerilmektedir. Psikolojik danışmanlar öğrencilerin benlik algısı gelişimleri ve umutsuzluk düzeylerine yönelik bireysel ve grupta psikolojik danışma yapabilirler. Ailelerden kaynaklanan etkiler için aileler ile görüşme ve anne-baba tutumları ile ilgili seminerler verilebilir. Çocuk eğitiminde bulunan kişilerin (öğretmenler, anne-babalar vb.)yaşam amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

6. Okulda, bireyin gelişimini hedefleyen, var olan potansiyellerini açığa çıkaran, insan yapısına, doğasına ve bireye dönük eğitim ve kendini gerçekleştirilmeye ortam hazırlayan eğitim verilmesi, onların kendilerini gerçekleştirme düzeylerini artırabileceği gibi, daha umutlu bireyler olmalarına yardımcı olacaktır. Okul yaşantısında ve aile içinde, çocuklar girişimciliğe, bireysel olmaya, kendi kararlarını oluşturmaya, yaşam planlarını yapmaya daha fazla yönlendirilmelidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bundan sonra yapılacak araştırmalarda ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşam amaçlarının geliştirilmesi ve umutsuzluk düzeylerinin azaltılması ile ilgili eğitim programı hazırlanabilir.

7.Bireyin sosyal sorumluluğu üzerine sadece kendi dünyasına kapanma değil çevresi ve dünya için bir şeyler yapma duygusu (dışa adanmışlık) kazandırılmalı; bunun sağlanması için atılganlık, sosyal karşılaştırma, benlik

saygısı, üretken olma güdüsü gibi davranış değiştirme ve kazandırma programlarını kapsayan grupta psikolojik danışma oturumları yapılandırılmalıdır.

8.Bu araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlardan birisi içsel amaçların gelecek kaygısını azalttığı sonucudur. Bu bağlamda, kapsamlı rehberlik programları hazırlanırken içsel amaçların kazanılmasına yardımcı olabilecek daha fazla etkinliğe yer verilebilir. Kulüp etkinlikleri kapsamında, kişiler arası ilişkileri geliştirici ve prososyal davranış kazandırabilecek etkinliklerin sayısı ve çeşitliliği artırılabilir. Böylelikle öğrencilerin içsel amaçlara yönelmeleri ve bu yolla olumlu duygularında ve yaşam doyumlarında artma, olumsuz duygularında azalmalar sağlanabilir.

9.Araştırmanın amaçlarına ulaşılabilmesi için yaşam amaçları ölçek puanları yeterli görülmüş ve ölçeklerin alt boyutları araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Konuyla ilgili yapılacak yeni bir araştırmada kapsam genişletilerek alt boyutlarda ayrıca incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2005) *Yaşamın Kalitelendirilmesi*, İstanbul: Tuzla Belediyesi Yayınları
- Adler, A. (2002). *Bireysel Psikoloji* (Çev. Halis Özgü) İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Adler, A. (2000). *Yaşama Sanatı* (Çev. Kamuran Şipal) İstanbul: Say Yayıncılık
- Ak, K. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Özgeçmiş Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Yaşam Amaçları Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aras,N.(2002) *12. Özel eğitim Kongresi Yöntemler Yaklaşımlar Stratejiler* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.- 193
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Aydiner, B. B (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, S. ve Keser, A. (2004). İşsizliğin Çalışan Birey Üzerindeki Etkisi: İşsizlik Kaygısı. *İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve Kaynakları Dergisi*, 4(2), 5-17.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z.(2006). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ*, İstanbul:Remzi Kitabevi.

- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. ve Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: *The hopelessness scale*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.
- Beck, A. (2005). *Bilissel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Çevirenler: Aysun Özcan ve Veysel Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Bir Bakış Açısı*. (Çeviren: Veysel Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Benligiray, S. (2013). *Uluslararası İnsan Kaynakları Yönetimi Örgütlerde İnsan Kaynakları Yönetimi* (Ed: Geylan, R.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2846 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1803
- Baldwin, J.(1986). *Georger Herbert Mead: A Unif- ying Theory for Sociology*. London: SAGE.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A.
- Burger, J.M. (2006), *Kişilik*, 1. Basım, (Çev.:İnan Deniz Erguvan Sarioğlu) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Coşkun, F. (2010). Üniversite Sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk Kaya, N.(2011). “*Aile ve Çocuk*” *Aile Sosyolojisi* (ed.Kasapoğlu, A ve Karkıner, N), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2306 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1303
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim ve Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge.
- Çam Çelikel F. ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkili Etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.
- Çelik, V. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitimbirsen.org.tr s.267-281.
- Çileli, M. (1986). *Ahlâk Psikolojisi ve Eğitimi*, Ankara: V. Yayın
- Dilmaç B. ve Ekşi H., (2007), “Temel Tartışmalar ve Temel Yaklaşımlar”, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi* 14(11): 21-29.
- Durak Batıgün, A. (2005). İntihar olasılığı: Yaşamı sürdürme nedenleri, umutsuzluk ve yalnızlık açısından bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 29-39.
- Dyce, J. A. (1996). Factor structure of Beck Hopelessness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 52(5), 555-558.
- Eroğlu, E. (2013). “*Motivasyon ve Liderlik*” *İş ve Yaşamda Motivasyon* (Ed. Tuna, Y.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1974

- Geçtan, E. (1996) *İnsan Olmak* (17. Baskı) İstanbul: Remzi
- Gençay, S. (2009). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 380-388.
- Goleman D. (2005). *Duygusal Zeka*, (28. Baskı) İstanbul:Varlık/Bilim Yayınları.
- Gökçe, B (2011). “*Türk Toplumunda Aile Yapısı*” *Aile Sosyolojisi* (ed.Kasapğlu, A ve Karkıner, N)Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2306 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1303
- Gökdağ, R. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon* (Ed. Tuna, Y.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1974.
- Gümüseli, A.İ., (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları, Amsterdam,
- İlhan, T. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyum Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ve Öznel İyi Oluş. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, 11. Basım, Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karagün E, Beyazıt B, Sivrikaya K, (2003). *Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi, ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. 3. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu Kitabı, Burfaş Ofset, Bursa.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. (1999). The Relations of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well- Being and Mortality in a Nursing Home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29,(5,), 935-954.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Kaya, M. (1997). "Kişilik Özelliklerinin Ahlâki Yargı Üzerindeki Etkisi" *Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, s:4, İstanbul.
- Keskinöğlü, M. Ş (2007) *Beyaz Sayfa* İstanbul: Akademi Yayınları

- Keskinoğlu, M. Ő. (2006). *Yüzünden Okumak*, İstanbul: Akademi Yayıncılık.
- Kıran Esen, B. (2003) Akran Baskı Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Risk Alma Davranışı ve Okul Başarılarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt: 2 Sayı:20*
- Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksek okulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1)*, 37-46.
- Kocatürk A. (2007). Meslek Lisesi Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, T. (2006). Okul yöneticilerinin dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Kürboğa, C. Ve Kargın, T.(2002) “İşitme Engelli Yetişkinlerin Farklı Ortamlarda Kullandıkları İletişim Yöntemlerinin/Becerilerinin İncelenmesi” 12. Özel Eğitim Kongresi Yöntemler yaklaşımlar Stratejiler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.- 193
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 31.12.2013 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2006). *Madde Kullanımı Önleme Kılavuzu*, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü İstanbul: Baskın yayınları

- Mulligan, E. (2002). *Yaşam Yönetimi*, (Çev. Fatma Can Akbaş). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Onaran, O. (1981), *Güdülenme Kuramları* Ankara: Ankara Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 470 Sevinç Matbaası,
- Ozankaya, Ö. (2000). *Sosyoloji Ders Kitabı*. Ankara: Doğan Yayıncılık. Can, G. (2008) "Sosyal Yapı, Kültür ve İnsanın Sosyal Gelişimi" Anne baba Eğitimi (Ed. Türküm, S) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1843 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 959
- Önen, L ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon* İstanbul: epsilon.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. 3. Basım*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk Ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etmenler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 9, 8-15
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. ve Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.
- Sezer ,S.(2002) 12. *Özel eğitim Kongresi Yöntemler yaklaşımlar Stratejiler* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.- 193
- Sucu, Y. (2000). *Örgütsel Değişim*. Ankara: İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Şahin, C. (2009). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271-286.

- Seyhoğlu, M. (2005). Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (TEYÖ-601 Karip, E.). <http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf> erişim tarihi:10.05.2013.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara Pegem A
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* Ankara: Pegem A.
- Tarhan, N. (2012b) *Duyguların Psikolojisi* İstanbul: Timaş Yayınları
- Tarhan, N. (2012) *Genç Arkadaşım* İstanbul: Timaş Yayınları,
- Taşçı, D. (2013). *Kariyer Yönetimi Örgütlerde İnsan Kaynakları Yönetimi* (ed: Geylan, R.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2846 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1803
- Tekin, M. ve Filiz, K. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarının Antrenörlük Eğitimi Ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-37.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 14.
- Terzi, Ç. (2012). “Çatışma Yönetiminde Arabuluculuk” *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517

- Torucu, B. (1994). *Eğitim Sürecinde, Gurupla Danışma Uygulamalarının Gençlerin Girişimcilik Gelişimine Etkisi* (Yenişehir Sağlık Meslek Lisesinde Deneysel Bir Uygulama). Yayımlanmamış Doktora Tezi İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkaya, S. Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). A prediction of hopelessness and state-trait anxiety levels among teacher candidates before the KPSS exam. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 7(2), 967-974.
- Türkan, A. Şahan, R. Meydan, A. Türker, S. A. (2012). *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 9. Sınıf* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Üngüren, E. (2007). Lise ve Üniversitelerde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk Ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Vidinlioğlu, S. Ö. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algısı Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yavuzer, H. (1993) *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi
- Yavuzer, H. (1997). *Ana-Baba ve Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş., 10. Baskı.
- Yıldırım, H. (2010). *Gelecek İçin Eğitim Raporu* Ankara, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 41.

EKLER

Ek. 1 : Kişisel Bilgi Formu

1-) Cinsiyetiniz: **A-) Erkek** **B-) Kız**

2-) Genel olarak lise boyunca **notlarınızı dikkate aldığınızda** nasıl bir öğrencisiniz?:

A) Zayıf (Notlar 1-2 arası) **B) Orta** (Notlar 2-3 arası) **C) İyi** (Notlar 3-4 arası) **D) Çok İyi** (Notlar 4-5 arası)

3-) Okulunuz:.....

4-) Anne-babanız nasıl bir eğitim tutumuna sahip? **A-) Otoriter** **B-) Aşırı koruyucu** **C-) Demokratik** **D-) Tutarsız** **E-) İlgisiz**

5-) Aşağıdaki sorulara durumunuzu düşünerek **EVET** ya da **HAYIR** şeklinde yanıt veriniz

	EVET	HAYIR
1. Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum		
2. Kendim ile ilgili şeyleri düzeltemediğime göre çabalamayı bıraksam iyi olur		
3. İşler kötüye giderken bile her şeyin hep böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor		
4. Gelecek on yıl içinde hayatımın nasıl olacağını hayal bile edemiyorum		
5. Yapmayı en çok istediğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var		
6. Benim için çok önemli konularda ileride başarılı olacağımı umuyorum		
7. Geleceğimi karanlık görüyorum		
8. Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum		
9. İyi fırsatlar yakalayamıyorum. Gelecekte yakalayacağıma inanmam için de bir neden yok		
10. Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe iyi hazırladı		
11. Gelecek benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu görünüyor		
12. Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum		
13. Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum		
14. İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor		
15. Geleceğe büyük inancım var		
16. Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre bir şeyler istemek aptallık olur		
17. Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam olanaksız gibi		
18. Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor		
19. Kötü günlerden çok iyi günler bekliyorum		
20. İsteddiğim her şeyi elde etmek için çaba göstermenin gerçekten yararı yok, nasıl olsa onu elde edemeyeceğim		

7- Herkesin uzun dönemli birtakım amaçları vardır. Bunlar insanların başarımlarını umdukları şeylerdir. Sizden istenen, aşağıdaki yaşam amaçlarını okuyarak **sizin için ne kadar önemli olduğunu** aşağıdaki 7'li derecelendirmeyi kullanarak belirtmenizdir.

Hiç Oldukça	Orta Düzey						
	1	2	3	4	5	6	
7							
1-İnsanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurmak	1	2	3	4	5	6	7
2-İnsanlara yardımcı olmak	1	2	3	4	5	6	7
3-Çok para kazanmak	1	2	3	4	5	6	7
4-Beden sağlığını korumak	1	2	3	4	5	6	7
5-İleri yaşlarda bile genç kalabilmek	1	2	3	4	5	6	7
6-Dostluklarımı sürdürmek ve yeni dostluklar kurmak	1	2	3	4	5	6	7
7-İnsanlar tarafından beğenilen birisi olmak	1	2	3	4	5	6	7
8-Dünya barışı için çalışmak	1	2	3	4	5	6	7
9-İyi bir hayat standardı yakalamak	1	2	3	4	5	6	7
10-Yaşam değerlerime sahip çıkmak	1	2	3	4	5	6	7
11-Sağlıklı bir yaşam sürmek	1	2	3	4	5	6	7
12-Güzel görünmek (yaşlılığa rağmen)	1	2	3	4	5	6	7
13-Ailemi mutlu etmek	1	2	3	4	5	6	7
14-İnsanlarla iyi geçinmek	1	2	3	4	5	6	7
15-İnsanların sorunlarına çözümler bulabilmek	1	2	3	4	5	6	7
16-Kendimi her konuda geliştirmeye çalışmak	1	2	3	4	5	6	7
17-İstediğim şeyleri alabilecek kadar yeterli paraya sahip olmak	1	2	3	4	5	6	7
18-Sağlıklı bir yaşam tarzına sahip olmak	1	2	3	4	5	6	7
19-Çekici olmak	1	2	3	4	5	6	7
20-İyi ve anlamlı dostluklar kurmak	1	2	3	4	5	6	7
21-İlk akla gelen isimlerden olmak ve ölüncü bile hatırlanmak	1	2	3	4	5	6	7
22-Başkalarının mutluluğu için çalışmak	1	2	3	4	5	6	7
23-Kültürlü bir insan olmak	1	2	3	4	5	6	7
24-Varlıklı olmak	1	2	3	4	5	6	7
25-Zinde olmak	1	2	3	4	5	6	7
26-İnsanların beğendiği fiziksel görünümüne sahip olmak	1	2	3	4	5	6	7
27-Aileme layık bir evlat olmak	1	2	3	4	5	6	7
28-Dostluklarımın sayısını artırmak	1	2	3	4	5	6	7
29-Adımı herkese duyurmak	1	2	3	4	5	6	7
30-Toplumunun barışı için çalışmak	1	2	3	4	5	6	7
31-Yeni şeyler öğrenmek	1	2	3	4	5	6	7
32-İyi bir ekonomik yaşama sahip olmak	1	2	3	4	5	6	7
33-Anne ve babamın her zaman mutlu ve huzurlu yaşaması için çalışmak	1	2	3	4	5	6	7
34-Etrafımda güvenebileceğim arkadaşlara sahip olmak	1	2	3	4	5	6	7
35-İnsanlara karşılıksız hizmet etmek	1	2	3	4	5	6	7
36-Maddi güce sahip olmak	1	2	3	4	5	6	7
37-Hayatımın her anını anlamlı, dolu dolu yaşamak	1	2	3	4	5	6	7
38-Aileme, akrabalarımın yararlı olmak	1	2	3	4	5	6	7
39-Adımdan sıkça bahsedilen işler yapmak	1	2	3	4	5	6	7
40-İnsanlara faydalı olmak	1	2	3	4	5	6	7
41-Hayatı her yönüyle kabullenmek	1	2	3	4	5	6	7
42-Hayatın gerçek anlamını bulmak	1	2	3	4	5	6	7
43-Ailem için ileride güzel işler yapmak	1	2	3	4	5	6	7
44-Ünlü olmak	1	2	3	4	5	6	7
45-Hayatın anlamını bilen biri olmak	1	2	3	4	5	6	7
46-Ailemin daha rahat yaşamasını sağlamak	1	2	3	4	5	6	7
47-Kendine güvenen biri olmak	1	2	3	4	5	6	7

İLGİ VE YARDIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER

Ek2.: Anket Uygulama İzni

T.C.

MALTEPE KAYMAKAMLIĞI

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 54565768-00 18752 Konu : Anket Uygulaması

MALTEPE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi a) 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

b) Orhangazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Müdürlüğünün 08.10.2013 tarihli ve 823 sayılı yazısı

Orhangazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni Metin AYGÜN'ün tezli yüksek lisansı nedeniyle Müdürlüğümüze bağlı bazı okullarda anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi(a) Yönetmeliğin 78. Maddesinin (g) fıkrasına göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkeleri doğrultusunda, eğitim ve öğretim aksatılmadan, anketi uygulayacağı okul müdüründen önceden izin alınmak şartıyla, Okul Müdürünün bilgi, gözetim, denetim ve sorumluluğunda anket uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Gülten
TORGAY
İlçe M.E.M a.
Şube
Müdürü



OLUR

../11/2013 Muzaffer DOĞAN Maltepe Kaymakamı a. İlçe Milli Eğitim Müdür V.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Metin Aygün

Doğum tarihi : 01.01.1973

Doğum yeri : Trabzon

Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

İlkokul : Trabzon Dumlupınar İlkokulu

Ortaokul: Trabzon Kanuni Orta Okulu

Lise : Trabzon Affan Kitapcıoğlu Lisesi

Lisans : 1992-1996 K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

1997-2012 İstanbul- Kartal Mahmut Kemal İnal İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2012- 2014 İstanbul Maltepe Orhangazi Çok Programlı lisesi Beden Eğitim Öğretmeni