

MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

SINIF TEKRARI YAPAN VE YAPMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
BENLİK SAYGILARI VE ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ; AKADEMİK
TÜKENMİŞLİĞİ, KONTROL ODAĞI, EĞİTİM STRESLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS

Osman OKUMUŞOĞLU

KONYA
Temmuz, 2015

MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

SINIF TEKRARI YAPAN VE YAPMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
BENLİK SAYGILARI VE ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ;
AKADEMİK TÜKENMİŞLİĞİ, KONTROL ODAĞI, EĞİTİM
STRESLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Osman OKUMUŞOĞLU

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek
lisans tezidir.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa USLU

KONYA
Temmuz, 2015

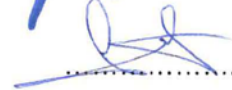
Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 10 /07 / 2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Mustafa USLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ



Üye : Yrd. Doç. Dr. M. Muzaffer MARTI



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.


Osman OKUMUŞOĞLU

03 / 07 / 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1. Giriş	1
1. 1. Problem.....	3
1. 2. Amaç.....	3
1. 3. Önemi ve Alana Katkısı	4
1. 4. Sayıtlar.....	6
1. 5. Sınırlılıklar.....	6
1. 6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. Benlik.....	9
2. 1. 1. Benlik Nedir?	10
2.1.2. Benlik Kavramı	10
2. 1. 3. Benliğin Görevleri	13
2. 1. 4. Benlik Gelişimi	14
2.1.5. Benlik Algısı	15
2. 1. 6. Benlik Saygısı	17
2. 1. 7. Benlik Saygısının Gelişimi	20
2. 2. Ergen Öznel İyi Oluş	22
2. 2. 1. Öznel İyi Oluş Kuramları.....	23
2. 2. 2. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Etmenler	25
3.3. Akademik Tükenmişlik	27
3. 3. 1. Tükenmişliğin Kavramsal Boyutu	27
3. 3. 2. Tükenmişlik Modeli.....	29
3. 3. 3. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler	30
3. 3. 4. Tükenmişliğin Belirtileri ve Başetme Yolları.....	31

3. 3. 5. Eğitim Ortamında Tükenmişlik	33
4. 4. Kontrol Odağı.....	35
4. 4. 1.Kontrol Odağının Kavramsal Boyutu	36
4. 4. 2. İç Kontrol Odağı	38
4. 4. 3.Dış Kontrol Odağı.....	40
5.5. Eğitim Stresi	42
5.5.1.Stres Tanımı ve Tarihçesi	42
5.5.2. Okul Başarısızlığında Stres.....	44
5.5.3. Stres Kaynakları ve Belirtileri	45
5.5.4. Stresin Öğrenciler Üzerinde Etkileri.....	48
5.5.5. Stres ve Kişilik.....	51
5.5.6. Stresle Başetme Yolları ve Yöntemleri.....	52
6.6. Sınıf Tekrarı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
6.6.1.Benlik Saygısı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	55
6.6.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
6.6.3. Akademik Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
6.6.4. Akademik Kontrol Odağı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64
6.6.5. Eğitim Stresi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	73
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	74
3. 2. Araştırma Grubu	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.1. Benlik Saygısı Ölçeği	75
Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirliği	75
Benlik Saygısı Ölçeğinin Geçerliliği	76
Benlik Saygısı Ölçeğinin Puanlanması	76
3.3.2. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği.....	77
3.3.3. Ortaöğretim öğrencileri İçin Akademik Tükenmişlik Ölçeği.....	77
3.3.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği	78
3.3.5. Eğitim Stresi Ölçeği.....	78
3.3.6. Demografik Bilgi Formu.....	79

3.4. Verilerin Toplanması	79
3.5. Verilerin Analizi	79
4. BULGULAR	80
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	91
6. ÖNERİLER	97
KAYNAKLAR.....	100
EKLER.....	124
8.1. EK-1 BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ	124
8.2. EK-2 ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ	127
8.3. EK-3 ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN AKADEMİK TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ.....	128
8.4. EK-4 AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ	130
8.5. EK-5 EĞİTİM STRESİ ÖLÇEĞİ.....	131
8.6. EK-6 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	132
ÖZGEÇMİŞ.....	133

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında kıymetli çok sayıda kişinin fikirleri, desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle tez yazım sürecinin her aşamasında verdiği destek, yaptığı yönlendirmelerle ve geri bildirimlerle bu çalışmanın başlangıcından bitim aşamasına kadar beni destekleyen tez danışmanım ve saygı değer hocam Doç. Dr. Mustafa USLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimini yapmak isteyipte yapamamanın verdiği gerginliği, boşluğu kısa zaman zarfında atmama yardımcı olan, yüksek lisans öğrenimim sürecinde değerli bilgilerini ve deneyimlerini bizimle paylaşan derslerimizin etkili ve verimli geçmesini sağlayarak kalıcı öğrenmeyi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye, Prof. Dr. Ramazan ARI'ya, Doç. Dr. Erkan IŞIK'a, Ydr. Doç. Dr. Ahmet BEDEL'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans öğretimin boyunca destekleyen, yol gösteren ve gönüllü danışmanlığımı yapan, yüksek lisans yapmamda yönlendirici olan, ihtiyaç duyduğumda destekleyen ve referans olan değerli hocalarım Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU'na ve Doç. Dr. Erdal HAMARTA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışması sürecinde her ihtiyacım olduğunda yardımlarını, deneyimlerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Ahmet KOYUNCU'ya ve Mehmet ÇETİNKAYA'ya tüm kalbi duygularıyla teşekkür ederim. Yine bu çalışmamda izin vererek destek olan değerli okul müdürlerim İbrahim KARATAŞ'a ve Salih ATÇEKEN'e teşekkür etmeyi borç bilirim. Yine tez yazım aşamasında redaksiyon konusunda yardımını esirgemeyen kadim öğretmen arkadaşım ve günümüz şairlerinden Cengiz BAŞ'a teşekkür ederim.

Bütün hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini, sevgilerini, ilgilerini ve zamanlarını harcamalarını esirgemeyen, dualarıyla yanımda olan anneme ve babama çok teşekkür ederim.

Hayatımın iyi kötü her anında yanımda olduğunu bildiğim, bitmeyen sevgisini ve desteğini hep hissettiğim, yüksek lisans öğrenime ve tezimin en sıkıntılı ve zor zamanlarında benim gerginliğimi, kaygılarıma katlanan; bu sürede benden sabrını, anlayışını ve yardımlarını esirgemeyen eşim Hatice OKUMUŞOĞLU'na ve kızlarım Fatma Nur ve Buse OKUMUŞOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmada, sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla cinsiyete göre sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından farklılıkları, sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından farklılıklarına göre sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından farklılıkları, öğrencilerin benlik saygıları, ergen öznel iyi oluşları, akademik tükenmişlikleri ve akademik kontrol odakları arasında ilişkin varlığına cevaplar aranmıştır.

Lise döneminde eğitim-öğrenim gören öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri arasında önemli seviye farklılıkları olmakta, öğrencilerin bazıları derslerinde kendilerinden beklenen başarı seviyesini erişirken bazı öğrenciler kendilerinden beklenen başarı seviyesini, bir üst sınıfa geçmek için gerekli olan yeterliliğe ulaşmamaktadır.

Son yıllarda lise dönemine devam eden öğrencilerin sınıf tekrarı yapma oranında ciddi sayıda yükselişler olmaktadır. Sınıf tekrarı yapma nedenleri arasında öğrencilerin benlik saygıları, ergen öznel iyi oluşları, önemli düzeyde etkileme özelliği ve belirleyeceği göz önüne alınarak akademik tükenmişlikleri, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri açısından incelenmesi, aralarındaki anlamlı ilişkilerin belirlenmesi bu alanda yapılacak çalışmalarda önemli etkiye sahip olacaktır.

Araştırma kapsamında verileri elde etmek için “ Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ)”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ)”, Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OÖİÖTÖ)”, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ)”, Eğitim Stresleri Ölçeği (ESÖ)”, araştırma grubuna ait demografik ve akademik bilgileri elde etmek için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” tek bir formda toplanarak sınıf tekrarı yapan 340, sınıf tekrarı yapmayan 340 toplamında 680 öğrenciye uygulanmış ancak yapılan incelemede uygun bir şekilde doldurulmamış formlar değerlendirmeye alınmamış ve istenilen şekilde tamamlanmış 620 ölçek formu analize dahil edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan 620 öğrencinin sınıf tekrarı yapmayan 310 öğrencinin % 54.83 (170) kız, 45.17 (140) erkek, sınıf tekrarı yapan 310 öğrencinin % 36.12 (112) kız, % 63.88 (198) erkektir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin sınıf tekrarı yapma oranları % 8,06’sının (25) onuncu sınıf, %32,58’nin on birinci sınıf, % 59,35’nin

on ikinci sınıf, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin % 30,64'nin (95) dokuzuncu sınıf, % 33,87'si (105) onuncu sınıf, % 35,48'i (110) on birinci sınıf ve uygulama yapılan öğrencilerin toplamının % 45,48 'si (282) kız, 54,52'si (338) erkektir.

Bu çalışma sonucunda;

1-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerin benlik saygısının alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark bulunmazken, ergen öznel iyi oluş alt boyutlarında yaşam doyumu düzeyinde, akademik tükenmişlik alt boyutlarında okula ilgi kaybı, ders çalışmama ve aileden kaynaklı tükenmişlik, akademik kontrol odağı alt boyutlarında içsel ve dışsal, eğitim stresi alt boyutlarında özbeklenti düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur.

2- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeylerinin alt boyutlarında cinsiyete göre özgüven, yaşam doyumu, aile kaynaklı tükenmişlik, öğretmen kaynaklı bunalma, içsel ve dışsal kontrol odağı, özbeklenti düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur.

3-Lise öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi alt boyutları düzeyleri arasındaki ilişki arasında not kaygısı, çalışma baskısı, iş yükü, özbeklenti, içsel kontrol odağı, ergen öznel iyi oluşları ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi alt boyutları düzeyleri arasındaki özbeklenti, çalışma baskısı, iş yükü, dışsal ve içsel kontrol odağı, eğlenme gereksinimi, okulda yetersizlik, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf tekrarı yapma ve yapmama, benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı, eğitim stresi.

ABSTRACT

In this study, high school students who succeeded their class have been studied in the terms of their self respect, subjective well-being, akademik fatigue, akademik control focus and educational stress. Self respect and subjective well-beings of high school students who succeeded or failed their class according to the gender; their differences in the terms of akademik fatigue, akademik control focus, educational stres, self respect and subjective well-beings of students failing or succeeding their class according to their ages; differences of akademik fatigue, akademik control focus, educational stres successful and failed students parents social-economic situations and their self-respect, subjective well-being, akademik fatigue, akademik control focus, educational stress differences. Answers have been searched for if there is relationship among the issues.

There are pretty differences in the success levels of high school students; some reach the success in some lessons as they are expected and some of them cannot do well to pass into the upper class as they are expected.

The number of students who failed to pass the class have been increased for the last few years. Statistics haven't been able to reached at MEB(National Educational Ministry) and Konya Educational Directorate.

Studies on failed students have become crucial lately. Some reasons for students to fail their lessons are self respect anxiety, subjective well-being, sufficient effective capability, akademik fatigue, akademik control focus and educational stress. Defining the relationship among these topics will be very important in similar search kind of studies.

Within the study, to get the data "Self Respect Chart (BSÖ)", "Teenage Well-being Chart (EÖİÖÖ)", "Educational Stress Chart (ESÖ)", School Fatigue Chart for Secondary Scholl Students (OÖATÖ)", Academic Control Focus Chart (AKOÖ)", have been used. "Personal Data Form" which was prepared to get the information of the search group's demographic and akademik data was put together in a single form. 340 students who failed and 340 who succeeded in passing their class have been Applied but 620 correctly-filled forms have been evaluated. % 54.83 (170) of 310 successful students were girls, % 45.17 (140) were boys; %36.12 (112) of 310 unsuccessful were girls, % 63.88 (198) were boys. According to levels of failed students; % 8.06 (25) were 10th, % 32.58 were 11 th, % 59.35 were 12 th grades; successful students; %30.64 (95) were 9 th, % 33.87 (105) were 10 th, % 35.48 (110) were 11 th grades, % 45.48 (282) of the applied group were girls, % 54.52 (338) were boys.

The results of this study;

1-First-class re-engaged and to high school students' self-esteem of significantly difference was found in the lower dimensions, adolescent subjective well-being dimensions of life satisfaction level, a loss of interest in school academic burnout subscales, studying me and family-induced burnout, academic locus of control internal and subscales external education was a significant difference in stress levels in the lower expectation

2- class that again and make the school self-esteem of students, adolescent subjective well-being, academic burnout, academic locus of control and self-reliance in terms of gender dimensions of training stress level, life satisfaction, family-induced burnout, teacher-induced suffocation, internal and external locus of control, self expectation were significant differences in the level.

3-High school students with self-esteem and academic burnout, academic locus of control and not worry among relationship between training stress subscale level, work pressure, workload, self expectation, internal locus of control, adolescent subjective well-being and academic burnout, academic locus of control and education self expectation between stress subscale level, work pressure, workload, external and internal locus of control, entertainment requirement, failure in school, studying my family originated burnout, there was no significant difference in the duty not to level. Significant differences were found in other dimensions.

Key words; failing to pass the class, succeeding in passing the class, self respect, subjective well-being, academic fatigue, academic control focus, educational stress.

TABLolar LİSTESİ

TabloNo	Tablo Adı	Sayfa No
1	Tablo 1. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu	83
2	Tablo 2. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu	83
3	Tablo 3. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik tükenmişlik puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu	84
4	Tablo 4. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik kontrol odağı puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu	85
5	Tablo 5. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin eğitim stresi puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu	85
6	Tablo 6. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluşlarının, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri cinsiyet puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu	86
7	Tablo 7. Lise öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzey puanları ilişki tablosu	89
8	Tablo 8. Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzey puanları ilişki tablosu	91

KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltma	Anlamı
BSÖ	Benlik Saygısı Ölçeği

EÖİÖÖErgen Öznel İyi Oluş Ölçeği
OÖİOTÖOrtaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği
ESÖEğitim Stresleri Ölçeği

SINIF TEKRARI YAPAN VE YAPMAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGILARI VE ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ; AKADEMİK TÜKENMİŞLİĞİ, KONTROL ODAĞI, EĞİTİM STRESLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

BÖLÜM I

1. Giriş

1. 1. Problem
1. 2. Amaç
1. 3. Önemi ve Alana Katkısı
1. 4. Sayıtlar
1. 5. Sınırlılıklar
1. 6. Tanımlar

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılmış, bu probleme bağlı olarak araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmanın temelini oluşturan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Her öğretim basamağındaki kurumların kendine özgü bazı işlevleri bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının işlevleri “Öğrencilerin bireysel özelliklerini ve yeteneklerini azami düzeye kadar geliştirmek; toplumda yapıcı, yaratıcı, uyumlu ve girişimci yurttaşlar yetiştirmek” olarak ifade edilmektedir (Özguven, 1999). Ortaöğretim kurumlarının ifade edilen bu işlevlerine rağmen uygulamada daha çok öğrencilerin öğrenme ve başarılı olmaları üzerinde odaklandığı görülmektedir (Yeşilyaprak, 2003). Öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olmakta, öğrencilerin bazıları derslerinde yüksek başarı düzeyini yakalarken bazı öğrenciler bir üst sınıfa geçmek için gerekli olan yeterliliği yakalayamamaktadırlar.

Çocukların okul başarısını etkileyen bireysel ya da çevresel pek çok öge bulunmaktadır. Sahip oldukları yetenek, kişilik özellikleri, bedensel, duygusal ve toplumsal gelişim düzeyleri ile genel sağlık durumları bu öğelerin başında gelmektedir (Yörükoğlu, 1994; Yavuzer, 2000; Çavuşoğlu, 2002). Okuldaki başarıyı etkileyen öğelerden biri de çocuğun içinde bulunduğu aile

ortamıdır. Başarılı öğrencilerin ailelerinde genelde denge ve uyum hakim iken, düşük başarılı öğrencilerin ailelerinde uyumsuzluk ve ruhsal sorunların daha sık olduğu görülmektedir (Yörükoğlu, 1994; Satır, 1996; Yörükoğlu, 1998; Cole ve Morgan, 2001; akt. Çelenk, 2003).

Öğrencilerin okulda başarılı olması için eğitim ve öğretimin çocukların bireysel özelliklerine uygun yapılandırılması gerekmektedir. Oysa verilen eğitim ve öğretimin bazı çocuklara güç, bazılarına ise kolay geldiği; bu nedenle öğrencilerin bir kısmının daha en başta başarılı olamayacakları düşüncesiyle tembelliğe alıştıkları belirtilmektedir (Yavuzer, 2000). Okul başarısı ile sosyoekonomik düzey arasında da yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Hemen tüm toplumlarda yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin çoğunluğunun düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre eğitim kurumlarına daha uzun süre devam ettikleri ve başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Meisels ve Liaw, 1993;akt. Erden ve Akman, 2001). Bireyler hem çevresindeki kişileri etkiler hem de kendileri onlardan etkilenirler. Bu nedenle, bir öğrencinin çevresinde bulunan kişiler onun davranışlarını etkilemeleri nedeniyle oldukça önemlidir. Öğrencilerin en çok etkileşim halinde oldukları ve destek aldıkları kaynakların başında sırasıyla aile, arkadaş ve öğretmenlerinin olduğu (Yıldırım 1998a), arkadaşları ile olan ilişkilerinin de okuldaki başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Tolar, 1975; Woodward ve Fergusson, 2000; Yavuzer, 2000; Demirtaş ve Çınar, 2004). Özellikle lise yıllarında empatik ve anlayışlı öğretmenlerin öğrencileri çok etkilediği, yine bu yıllarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerinden kısmen memnun olduğu, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ise öğretmenlerden en az memnun olan grubu oluşturduğu görülmektedir (Tolar, 1975; Yıldırım, 1998b) Eğitim sistemimize bakıldığında, her yıl çok sayıda öğrencinin başarısızlık ya da başka nedenlerle aynı sınıfı tekrar okuduğu görülmektedir. Özellikle lise 1. Sınıfta azımsanmayacak oranda öğrenci sınıfı tekrar etmek durumu ile karşı karşıya kalmakta, bazen bu oranın yüksekliği medyaya yansıtacak boyutlara ulaşmaktadır (öğretmenlersitesi.com, 2005: Kozok, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı yönetmelikte sınıf tekrarı ile ilgili olarak “Doğrudan, yılsonu başarı puanıyla veya sorumlu olarak sınıf geçemeyenlerle devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıfı tekrar eder. Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç, orta öğrenim süresince en fazla bir defa yapılır. Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişkisi kesilerek Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtları yapılır. ” belirtilmektedir (MEB, 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı yönetmelik: madde 59). Sınıfı tekrar eden öğrencilerden istenilen ve yeterli başarıyı gösterenler bir üst sınıfa geçmekte, kendilerinden beklenen ve başarılı istenen düzeyde olmayan öğrencilerin ise okuldan kayıtları silinmektedir. Okuldan kayıtları silinen bu

öğrenciler başka herhangi bir okula kayıt yaptıramamakta, ancak açık liseye devam edebilmektedirler. Her yıl ne kadar öğrencinin sınıf tekrar ettiği ile ilgili resmi verileri elde etmek için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve sınıf tekrar eden öğrencilerin sayıları ilgili özel kayıt tutulmadığı bildirilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı internet üzerinden taranmış burada da sınıf tekrar eden öğrencilerin oranlarıyla ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Bu çalışmada yapılacak olan sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesiyle bu alanda çalışan psikolojik danışmanlara, kariyer danışmanlarına, danışma sürecinde ve grup rehberlik programı oluşturmasında ve uygulama sürecinde yardımcı olması düşünülmektedir.

1. 1. Problem

Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi

1. 2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 Eğitim-öğretim yılı 10. 11.12. sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak, lise öğrencilerinin benlik saygısı ve ergen öznel iyi oluş düzeylerinin, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır;

1-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

2- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

3-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

4- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik kontrol odağı ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

5- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin eğitim stresi ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

6-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygısı, ergen iyi oluşlarının, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7-Lise öğrencilerinin benlik saygı düzeyleri ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

8- Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

1. 3. Önemi ve Alana Katkısı

Ergenlik dönemi ve bu dönemin gencin gelişimine olan etkisi üzerine oldukça fazla araştırma bulunmaktadır. Fakat yapılan araştırmaların, ergenin okul yaşantısında yaşadığı başarısızlıklar ve bunun sonucu benlik ve kişiliğinde oluşan olumsuz sonuçlar üzerine oldukça az olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar, ülkemizde incelenmeyen bir konu olan “Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi konusunda literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmaya konusu olan öğretim kademesi lise kademesidir. Lise kademesi ise ergenlik dönemini içermektedir. Çocukluk ile genç yetişkinlik dönemleri arasında bir geçiş dönemini ifade eder. Ergenlik ise büyüme, bedensel ve zihinsel olgunluğa erişme anlamına gelmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerde, çocukluktan, erişkinliğe geçerken çeşitli duygusal, fizyolojik, psikolojik, sosyal değişim ve gelişmeler meydana gelmektedir. Bu alanlardaki değişim ve gelişmeler, ergenin yaşadığı dönem ile gelecek dönemdeki yaşantısını etkilemekte ve şekillendirmektedir. Ergenlik dönemini, mantıki düşüncenin ve ben bilincinin geliştiği dönem olarak ifade etmektedir (Aydın, 2005). Ergenlik döneminde gelişmekte olan bireyin kendini bulması en önemli basamağı oluşturmaktadır (Cüceloğlu,1991).

Ergenlik döneminde bireylerin başkaları tarafından nasıl algılandıklarına dair değerlendirmeleri onların benlik saygısını şekillendirirken, diğerlerinden alınan geri bildirimler de benlik saygısını etkilemektedir.

Ülkemizde toplumun gerek duyduğu olgun, bilgili ve yetenekli bireyleri yetiştirmede ergenlik dönemi çok önemlidir. Bu çalışma ile lise öğrencilerinin içinde buldukları gelişimsel özelliklerinin bilinmesi, eğitim-öğretim programlarına hazırlanmasına, sağlam kimlik ve benlik geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin kendilerini gerçekçi bir gözle görmelerine, geleceğe dönük akademik ve mesleki planlamalarında, strese karşı koymada katkı

sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve rehber öğretmenlerin çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Lise öğrencilerin içinde yaşadıkları dönemin sorunlarını çözümü konusunda yaşadıkları problemler onların okul yaşantılarını olumsuz etkilediği de bir gerçektir. Özellikle öğrencilerin, okul ve eğitiminin “aşırı” taleplerinin öğrencilerde yol açtığı akademik tükenmişlik, öğrenme sürecinde dersler nedeniyle oluşan stres, ders yükü ya da diğer psikolojik baskı unsurları, düşük başarı hissine neden olmakta, okula ve derslere devamsızlık, derslere yönelik düşük motivasyon, yüksek düzeyde okul bırakma gibi bir takım sonuçlara yol açmaktadır (McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. 1990; Young ve Farn, 2005).

Türkiye gibi iyi eğitim-öğretim alabilme yolunun ciddi bir rekabetten geçtiği bir ülkede, eğitimin her aşamasının öğrenciler açısından ne kadar zorlu ve talepkar olabileceği açıktır. Her öğrenim düzeyindeki öğrenciler, bir üst öğrenim düzeyinde daha kaliteli öğrenim alabilmesinin bir şartı olarak not ortalaması, sınıf geçme ve sınav kaygısı ile karşı karşıya gelmektedir.

Eğitim sistemindeki bu rekabet ortamı, not ortalaması ve sınav kaygısını sadece öğrenciler yaşatmamakta, velileri de bu baskıdan paylarını almaktadır. Bu nedenlerle öğrenciler lise döneminde sürekli olarak daha fazla ders çalışmak ve daha fazla test çözmek zorunda kalmaktadır. Veliler ve öğretmenler öğrencilerden yüksek başarı beklemekte ve onlara sürekli olarak etkili ve verimli çalışmaları gerektiğini hatırlatmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Bu istekler ve beklentilerin yüksek öğretime geçişe yaklaşıldığı lise kademesinde daha da artması mantıksal olarak beklenen bir durumdur. Lise dönemi düzeyindeki öğrencilerde bile çok sayıda öğrencinin yüksek düzeyde tükenmişlik, kendini iyi hissetme veya hissetmeme, stres yaşaması düşünülmektedir.

Bu çalışma ile olumlu benlik oluşturma da, ergen öznel iyi oluşlarında, akademik tükenmişlik yaşamayı azaltmada, bireyin kendi başarısızlığını kendinde veya başkasında aramasında, eğitim stresinin getirdiği gerginliği atmada katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma ile sınıf tekrar yapan ve yapmayan lise öğrencilerin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluşlarını, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim streslerinin özelliklerinin bilinmesi, okula ve derslere oluşabilecek olumsuz duyguların önlenmesine eğitimciler ve araştırmacılar tarafından daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Lise öğrencilerinin geçmiş öğrenim yaşantılarındaki yetersizlik okula ve derslere karşı oluşturduğu olumsuz algı, devamsızlık problemleri, aile baskısı ve beklentilere cevap verememe, akranlarının olumsuz baskısı gibi nedenlerden dolayı kendilerinden beklenen başarı düzeyini yakalayamayan öğrenciler sınıf tekrarı yapmakta ve akranlarından geri kalmaktadır. Bunun tam tersi olarakta aile baskısını hissetmeyen, destek alan, kendilerinden beklenen başarı

düzeşini elde eden öğrenciler ise bir üst sınıfa geçmektedir. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerin araştırma konusunda belirtilen özellikler arasında hangilerinde farklılaşma ve benzerlik taşıdığını amaçlanmıştır. Son yıllarda özellikle lise dönemine devam eden öğrencilerin sisteme kayıt oranları ile mezun olma oranlarında da ciddi farklılaştığı MEB verilerinde de görmek mümkündür.

Bu çalışma ile sınıf tekrarı yapan öğrencilere yönelik yapılabilece rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine katkı sağlayacaktır. Çalışmada yapılan değerlendirmeler sayesinde lise öğrencilerinin kendileriyle ilgili farkındalıklarını arttırmasında, kendilerine yönelik hedef belirlemesinde, bir başarısızlıkla karşılaştığında neler yapabileceği açısından da önemlidir. Öğrencilerin kendi potansiyellerine tam olarak eğitim ortamına yansıtarak hedeflerine ulaşmada katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada elde edilecek bulgular sayesinde konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1. 4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan grubun, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına doğru, içten ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya İli Selçuklu İlçesinde bulunan Anadolu Liselerinde eğitim-öğretim veren ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 10-11-12. sınıf öğrencilerin toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar benzer özelliklere sahip öğrenciler için genellenebilir.

Bu araştırma, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Lise Öğrencisi: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde şöyle tanımlanmaktadır. Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her birini devam eden bireylerdir (MEB,2013).

Sınıf Tekrarı: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, doğrudan, yılsonu başarı puanıyla veya sorumlu olarak sınıf geçemeyenlerle devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıf tekrar eder. Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç, orta öğrenim

süresince en fazla bir defa yapılır. Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişkisi kesilerek Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine kayıtları yapılır(MEB, 2013, Madde:59).

Sınıf Geçme: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre,

(1) Ders yılı sonunda;

a) Tüm derslerden başarılı olan,

b) Başarısız dersi/dersleri olanlardan, yılsonu başarı puanı en az 50 olan öğrenciler doğrudan sınıf geçer.

(2) Yılsonu başarı puanıyla başarılı sayılmayacak derslerden başarısız olan öğrenciler, o dersten/derslerden sorumlu geçer (MEB 2013: Madde:57).

Benlik Saygısı: Bireyin kendi varlığına dair gerçek olarak gördüğü öğrenilmiş inanış, tutum ve görüşlerin oluşturduğu karmaşık, organize omlaş, dinamik sistemdir (Avşaroğlu ve Üre, 2007).

Ergen Öznel İyi Oluş: Bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan doyumun öznel hâli ve olumlu ruh sağlığı olarak tanımlanır (Deiner, 2001). Eryılmaz'a (2009b) göre öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi anlamına gelmektedir. Öznel iyi oluşun üç önemli ögesi vardır. Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu bu öğeleri oluşturur. Olumlu duygulanım, güven, ilgi, ümit, heyecan, gurur, neşe gibi duyguları; olumsuz duygulanım ise öfke, nefret, suçluluk, üzüntü gibi olumsuz duyguları belirten öznel stresi ve doyumsuzluğu içerir.

Akademik Tükenmişlik: Tükenmişlik, bireysel yaşantılara bağlı olan tutumsal ve duygusal bir tepkidir (akt. Tümkaya 2000).

Chemiss'e göre 'tükenmişlik' işten kaynaklanan problemlere bir tepki olarak işe ilişkin tutum ve davranışlarda olumsuz değişiklikler göstermeyi, hizmet verilen kişiye karşı ilginin azalmasını, olumsuzluğu, diğer arkadaşlarına ve hizmet verdiği kişilere karşı kızgınlığı, başarısızlığı rasyonalize etme eğilimini, değişikliğe direnci, insanlara karşı katılığın artışı ve yaratıcılığın yitimini içeren bir olgudur (akt: Tümkaya,2000).

En yaygın kabul gören tükenmişlik kavramı Maslach ve arkadaşları tarafından kullanılan üç bileşenli tükenmişlik tanımıdır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygularında azalmadır (akt: Tümkaya,2000).

Akademik Kontrol Odağı: Sosyal gelişim süreci içerisinde çocukluktan başlayarak şekillenen ve bireylerin hangi davranışların ne tür sonuçlar doğuracağı, davranışlarının sonuçlarının kendilerinden mi yoksa dışsal etkenlerden mi kaynaklandığı konusunda edinmiş oldukları beklentilerle ilişkili bir kavramdır (Alisinanoğlu,2003).

Eğitim Stresi: Eğitim, bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçleri içermektedir (Özsaker, Canpolat, Yıldız, 2011: 156).

Yaşamın her aşamasında karşılaşılan stres, insanların bir tehdit ya da zorluk olarak algıladıkları durumlara karşı göstermiş oldukları içe dönük bir tepki olarak (Kara, 2009). Cüceloğlu'na göre, stres, "bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir" (Cüceloğlu, 1994: 321).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

Bu kısımda benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi üzerinde durulmuş, kavramlar arasında ilişkilere yer verilmiştir. Ayrıca benlik saygısı, öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Benlik

Son zamanlarda benlik kavramı ve benlik gelişimi ile ilgili kavramlar, araştırmacılar tarafından ilgi ile incelenmektedir. Literatür incelendiğinde benlik ve benlik kavramına ilişkin çok sayıda, farklı tanımlar çıkmakta ve ben, benlik kavramlarının yakın anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Bazen 'kendilik' bazen 'benlik' bazen de 'özdeşim' dediğimiz kimlik bilinci hayatımızı, başarılarımızı veya başarısızlıklarımızı etkileyen en önemli öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırım özellikleridir (Kulaksızoğlu, 1998).

Baymur'a (1994) göre kişiliğin öznel yanı olan benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimize görüş tarzımızdır.

Yörükoğlu'na (1994) göre ise benlik kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran, duygu, tutum ve davranışların bütünlüğünü anlatır.

Coleman ise benliği bütünleşmiş yaşantılar kümesi olarak değil, otonom bir psikolojik yapı olarak görür. Rogers kişilikle ilgili en önemli kavramın benlik olduğunu vurgulamıştır. Rogers' a göre benlik ya da benlik yapısı benlik ile ilgili algıların örgütlenmiş biçimidir. Benlik; algıların yanında olumlu ve olumsuz amaç ve idealleride kapsamaktadır (Maraba, 2007: 19).

Kişinin kendini nasıl algıladığı ve değerlendirdiği benlik kavramı ile ifade edilir. Benlik, bireyin deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak da değerlendirilebilmektedir (Adams, 1995).

Benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir (Baymur, 1994; Bacanlı, 1997; Avşaroğlu ve Üre, 2007). Benlik, bir yapı; bir oluşumdur. Yani benlik, doğumdan itibaren sayısız olay ve yaşantı çevresinde oluşmaktadır (Baymur, 1994).

Benlik kavramı kişinin kendisi ile ilgili algıların, yüklemelerin, geçmiş yaşantıların, amaçlarının ve sosyal rollerinin zihinde temsil edilişi, kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır (Aydın, 1996; Aydın, 2005; Koç, 2010).

2. 1. 1. Benlik Nedir?

Benlik, insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Başka bir deyişle kişiliğin temel özelliklerini veren katmandır (Özerkan, 2004). Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş, düşünüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir (Baymur, 1994). Benlik insanın kendi kişiliğine ilişkin kanıların toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir (Köknel, 1985).

İç varlığımızın bütünü temsil eden benlik karmaşık bir kavramdır. Benlik bazı soruların cevabını içerir.

- Ben neyim? Bu sorunun cevabını bazı kimseler genellikle olumsuz olarak yani ben beceriksizim, aptalım, çirkinim diye cevaplandırabilir.

- Ben ne yapabilirim? Bende ne gibi yetenekler var? Ben iyi konuşurum, güzel resim yaparım, matematikten anlarım gibi kendimizde ne gibi yetenekler olduğuna ilişkin kanılarımız benliğin bir yanını oluşturur.

- Benim için ne değerlidir? Ben ne yapmalıyım ve ne yapmamalıyım? Örneğin, başkalarına yardım etmeliyim, para kazanmalıyım, kopya çekmemeliyim, ya da yakalanmamak şartıyla kopya çekmenin bir sakıncası yoktur, her şeyden önce kendimi düşünmeliyim, gibi bireyin içinde bulunduğu toplumdaki kendine göre önemli olumlu ya da olumsuz yargılardan oluşan bir değer sistemi vardır. Bu da benliğin önemli bir yanıdır.

- Hayattan ne istiyorum? Doktor, mühendis, öğretmen, iyi giyinen bir insan gibi ideal ve arzular da benliğin bir yanını oluşturur (Baymur, 1993)

2.1.2. Benlik Kavramı

Delamater ve Myers'a göre, benlik kavramını kendimiz hakkında sahip olduğumuz organize edilmiş düşünceler olarak tanımlamaktadır. Benlik kavramının yaşantılarımıza dayalı olarak kendimiz hakkında yaptığımız genellemeler, kişisel niteliklerimiz ve sosyal kimlik algılarımızdan oluştuğunu belirtmektedir (Delamater ve Myers, 2011: 65).

Saygın ve Arslan' göre, benlik kavramını zaman içerisinde herhangi bir anda farkındalığımız hakkında sahip olduğumuz fikir ve tutumların özel bir birleşimi olarak tanımlamaktadır (Saygın ve Arslan, 2009: 211).

Avşaroğlu ve Üre' ye göre ise benlik kavramı bireyin kendi varlığına dair gerçek olarak gördüğü öğrenilmiş inanç, tutum ve görüşlerin oluşturduğu karmaşık, organize olmuş, dinamik bir sistem iken (Avşaroğlu ve Üre, 2007: 86),

Slavin' e göre bireyin değerlerine, tutumlarına, yeteneklerine, zayıf yönlerine ve kuvvetli yönlerine ilişkin algısıdır (Slavin, 2006: 80).

Plummer benlik kavramını kendimiz hakkında sahip olduğumuz tüm fikirler olduğunu, bu fikirlerin inançlarımızı, tutumlarımızı, yeteneklerimizi, görünüşümüzü ve mizacımızı içerdiğini belirtmektedir (Plummer, 2005: 13).

Yavuzer (2003) benlik kavramını insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak ifade eder. Benlik kavramı, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Yavuzer' e göre bir başka tanımla, benlik kavramı, çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür.

Bu görünüm, çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını içe ya da dışadönük olusunu belirler. Hiçbir çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Bunu ana-babasından, kardeş ve arkadaşlarından öğrenir (Yavuzer, 2003: 40).

Adams' a göre kendimizle ilgili farkındalığımızdan, kendimizi bir varlık olarak nasıl değerlendirdiğimize ilişkin fikirler ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla benlik kavramı benliğin bilişsel yanısıdır (Adams, 1995).

Ersanlı'ya göre benlik kavramını bireylerin bazı özelliklerini kendine atfetmesi olarak tanımlamaktadır. Benlik kavramı bir kimsenin kendine atfettiği özellikleri ve bunlara bağladığı değerleri içerir. Benlik kavramı, bir kimsenin kendine özgü ve çok zengin yaşantıları, işlerliği olan, iletişime elverişli terimlerle ifade etmesidir. Yani benlik kavramı bireyin genelleşmiş terimlere dökülmüş benliğidir (Ersanlı, 1991: 15).

Super' e göre benlik kavramı bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Benlik kavramı bireyin kendisi hakkında doğrudan edindiği algıların birbirleri ile anlamlı bütünler oluşturması ile meydana gelir. Ancak bu oluşumlar genellikle, ister hayali olsun, ister gerçek hayat etkinlikleri ile olsun, bir rol oynamakta, yani belli bir durumda, belli bir fonksiyonda bulunmakla gerçekleşmektedir (Kuzgun,1988: 95).

Lawrence' e göre bir kişinin benlik kavramı en iyi şekilde kişiyi oluşturan zihinsel ve fiziksel özelliklerin, bu özelliklere ilişkin duygularla birlikte farkındalığı olarak tanımlanabilir (Lawrence, 2000).

Benlik kavramı yaşantılardan meydana gelir, özellikle yasamdaki sosyal etkileşimde bulunan anlamlı kişilerle yaşantılardan. Bireylerin işlevselliğinde benlik kavramı bütünlüğünün korunması gereklidir. Benlik kavramı bütünlüğü tehdit edildiğinde, insanlar

kaygı yaşar ve kendini tehdiye karşı savunma girişiminde bulunur. Eğer savunma başarısız olursa, stres düzeyi yükselir ve bunu benlik bütünlüğünün tamamen bozulması takip eder. Bu bağlamda benlik kavramı en az iki temel fonksiyona sahiptir. Öncelikle benlik özellikle sosyal etkileşimleri içeren deneyimleri organize eder. İkinci olarak benlik anksiyete ve uygun olmayan durumlardan kaçınırken gereksinimleri yerine getirmek için girişimleri kolaylaştırır. Benlik, benlik saygısı için en temel ihtiyaçtır. Çünkü benlik saygısı, benlik sisteminin tüm yönleriyle ilişkilidir (Epstein, 1973).

Benlik kavramının duygusal, düşünsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır ve benlik kavramı benlik imajı, ideal benlik ve benlik saygısından oluşur (Lawrence, 2006: 2).

Benlik imajı kişinin şu an sahip olduğu tüm özelliklerini ifade ederken, ideal benliği kişinin ne olmak istediğine dair tüm özelliklerini ifade eder. Kişinin benlik imajıyla ideal benliği arasındaki farklılık benlik saygısı düzeyiyle ilgili bazı işaretler verir (Plummer, 2007).

Bireyin benlik kavramı onun davranışlarını etkilemekte, seçeceği mesleğin, almak istediği eğitimin ve işindeki yaşantılarından sağladığı doyum derecesinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bireyin sahip olduğu statü ve rollerin sonucunda da benlik saygısını elde edildiği bilinmektedir. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişi kendini eleştirebilir ya da kendini tümünden olumlu bulabilir (Kahriman, 2005).

Sullivan'a göre üç önemli benlik sistemi vardır:

1) İyi Ben: Anneyle olan, ödül getiren, hoş karşılanan ilişkiler sonucu oluşur. Çocuk kendine karşı olumlu duygular geliştirir ve kendine olan saygısını artırır.

2) Kötü Ben: Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucu oluşur. Kötü ben kaygı içindedir. Ancak bu kaygı aşırı uçta değildir. İstenmeyen davranışın engellenmesinde bireye yardımcı olur. Ancak kötü ben'de birey kendine karşı olumsuz duygular geliştirir.

Bu duygular bireyin anti-sosyal davranışlara girişmesini otomatik olarak engeller, bilincin gelişmesine de yardımcı olur.

3) Ben ve Ben Olmayan: Yapıcı bir fonksiyonu yoktur. Benliğin bu kısmı annenin çocuğa karşı aşırı bir hoşnutsuzluk gösterip çocukta kuvvetli bir kaygıya yol açmasıyla oluşur. Birey diğer benliklerle olan bağını koparır, kontrol edemez hale gelir. Benliğin bu kısmı bilinçaltı düzeyde kalır ve birey bundan kaynaklanan olaylarla karşılaşınca aşırı bir anksiyete duyar (akt: Yiğit, 2010).

Strong (1957), dört temel benlik kavramından bahsetmiştir. Bunlar;

1. Bireyin benlik değeri, rolleri ve yeteneklerinin algısı olarak “bütünsel benlik kavramı”,

2. Başarı ya da başarısızlık gibi düzensiz ve geçici olaylardan etkilenen duruma bağlı olarak değişen “değişken benlik kavramı”,

3. Başka insanların bireyi kabul etmesi ve bireyin sosyal yeterliliğine bağlı olan “sosyal benlik kavramı”,

4. Bireyin idealinde ve olmak istediği benlik yapısı olan “ideal benlik kavramı olarak ifade edilir (Örgün, 2000)

Leary ve Tangle'y'e (2003) göre; benlik şu üç temel süreci işaret etmektedir;

1. Dikkat Süreci: Bireyin kendisine ilgi göstermesi, kendine ilişkin farkındalığı.

2. Bilişsel Süreç: Bireyin kendisine ilişkin oluşturduğu duygu, düşünce ve algıları

3. Yönetmel Süreç: Bireyin kendisini, karar verme, kontrol etme gibi mekanizmaları kullanarak yönlendirme çabaları (akt. Çağlayan,. 2011).

Kendini gerçekleştirme, insanın kendi gerçeğini anlaması ve kabul etmesiyle mümkün hale gelir. İşte bu durum içsel varlıkla (öz ben) uyumlu bir benlik algısı sistemin varlığını zorunlu kılar. İçsel varlığının gerçeğine ulaşmış ve onunla bütünlük içerisinde yani içsel odaklı bir benlik algısı sistemi geliştiren bireyler sahip oldukları bu benlik algısını yaşamlarına katmakta bir zorlukla karşılaşmazlar. Buna karşılık benlik algısı sistemleri içsel varlıkla uyumlu ya da içsel odaklı olmayan bireyler yaşamları içerisinde karşılaştıkları zorlanmalı durumlarda ya da bu tasarımlarına aykırı yeni yaşantılarında bu yaşantılarını benlik algısı sistemlerine katamamaları nedeniyle bir uyumsuzluk ve huzursuzluk yaşamaktadırlar. Bu huzursuz ve uyumsuz durumdan kurtulmaya çabalarırken, çoğu kez gerçeklikten sapma, savunmacı davranışlar ve davranış bozuklukları gösterirler (Kuzgun 1983). Savunma ihtiyacı arttıkça uyum daha derin bir bozulmaya uğrar ve giderek patolojik (hastalıklı) bir hal alır (Geçtan 1978).

2. 1. 3. Benliğin Görevleri

1. İçgüdülerden ve dürtülerden kaynaklanan güdülerini engellemek, denetlemek ve düzenlemek,
2. Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak,
3. Gerçeği tanımak, denemek, anlamak,
4. Çevreden gelen uyaranları sınırlamak, sıralamak, zamanlamak,
5. Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımla yapmak, yargıya varmak,
6. Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toparlamak,
7. Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak,
8. Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenlerini kullanmak (Özerkan, 2004)

2. 1. 4. Benlik Gelişimi

Benlik gelişimi, bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine güvenmesini ve farklılıklarına değer vermesini vurgular (Özden, 2009).

Benliğin gelişimi süresince, kendisi ile ilgili olumlu uyarılar alan birey, doğal olarak kendisini değerli görecektir, böylece kendisine saygı duyabilecektir. Benliğin gelişimi, uyum ve sürekliliği, bireyin benlik saygısına bağlı olmaktadır. Zira benliğin var olması çevre ve dolayısıyla birey tarafından kabul edilmesine, değer verilmesine ve saygın olmasına bağlıdır. Bu açıdan benlik saygısı, benlik kavramının belki de en önemli bölümünü oluşturmaktadır (Arıca, 1995). Bireyin benlik gelişiminde çevresel yüklemelerin önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle iyimser bir tutum geliştirme sağlanabilir.

Benlik kavramı ve benlik saygısı psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve kültürel psikolojinin belli başlı konularındandır.

Doğum öncesi dönemden başlamak üzere kendisi ve çevresiyle iliksi halinde olan insan gerek kendi bedeninden ve gerekse dış dünyadan uyarılar almaktadır. Bu uyarılar ise, duyum izlenimleri halinde yorumlanarak anlamlı bütünlükler oluşturur.

Böylece insan yaşamın ilk dönemlerinden başlayarak, kendisi ve çevresi hakkında izlenimler edinmeye başlar. İnsandaki içsel varlık ya da öz ben, yaşamın başlangıcında kendisini, kendisini dünyaya getiren annenin bir uzantısı olarak algılamaktadır yani, henüz kendisini bağımsız bir varlık olarak algılayamamakta ve anne ile birlikteyken benlikle ilgili bir sorun yaşamamaktadır. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde ise insan, anne ile ayrı birer varlık olduklarını fark etmeye başlar ve anneden bağımsız bir ben'in varlığına ihtiyaç duyar. Bu durum, yeni bir birliktelik arayışı olduğu kadar, kendisini tanımlayacağı yeni bir sistemi (benlik sistemi) geliştirecek ipuçlarına duyulan ihtiyacı da tanımlamaktadır. İşte esas olarak, insanın bir kimlik sahibi olma ihtiyacını karşılayan benlik algısı sisteminin oluşumu bu ayrılık travmasının yaşanması ile birlikte çevreyle girişilen etkileşimle başlar (Bayat, 2003)

Bireyin sosyalleşmesi, doğuştan getirdiği biyolojik yapısı, zeka seviyesi, çevresindekilerin sahip olduğu yaşantı şekilleri vb. sınırları içinde şekil alacaktır. Bu yaşantılar üyesi olduğu kültüre has ortak yaşantılar ile yalnız kendisinin karşılaştığı bireysel yaşantılardır. Kültüre has olarak yaşantılardan toplumun kendine yüklediği ve ondan beklediği sosyal rolleri öğrenir. Bu suretle birey tek bir “ben” değil, birçok “benlerden” oluşan bir “benlik kavramı” geliştirir (akt. Gürbüz, 2009).

Benlik birtakım yaşantılar sonunda kazanılan edinik bir yapı, bir oluşumdur. Başlangıçta çocuk kendi varlığının farkında değildir. Çocuk ben ile ben olmayı birbirinden

ayırt edemez. Onun için dünya dıştan mı içten mi geldiğini bilmediği bir izlenimler karmaşasıdır. Fakat benlik çocuk doğduğu andan itibaren başından geçen sayısız olaylarla çevresinde deşindiği kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur. Çocuk çevresi ile olan etkileşimden önce bedeninin sınırlarını öğrenmeye başlar. Benliğin gelişmesinde kişiler arası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevremizdeki insanların bize karşı tepkileri benliğin içeriğini fazlasıyla etkiler. Bizim için önemli kişilerin bizi beğenip beğenmemeleri, bizimle övünmeleri ya da bizden utanmaları bu kişilerin hakkımızda söylediği sözler benliğin alacağı şekli etkiler. Kısacası yaşanan olumlu ya da olumsuz her şey benliğin gelişiminde önemli rol oynar (Baymur, 1993).

2.1.5. Benlik Algısı

İnsanın kişiliğinin temelinde "ben" yer alır, bu benliğin merkezinde ise, bir içsel varlık/ çekirdek bulunmaktadır. Bu içsel varlık / çekirdek ya da öz ben (gerçek ben) çevresi ile sürekli bir etkileşim içerisinde ve benlik algısı denilen sistem bu etkileşim süreci içerisinde gelişir. Daha açık bir deyişle, insanın doğuştan getirdiği bu içsel varlık / çekirdek / öz ben -ki, genetik bir özellik taşıy- çevre ile girdiği bu etkileşim sonucunda benlik algısı adı verilen ve kişinin kendi ile ilgili bir imaj ya da resmini ifade eden sistemi oluşturur (akt. Bayat, 2003).

Birey tarafından algılanan ve kendisini tanımlamakta kullandığı benlik algısı sisteminde yer alan ve yeterlilik algısı oluşturan temel elemanlarda bir deşişme zorunluluğu (yani, bireyin kendisinin yeterli olduğunu kabul ettiği bir alanda yetersiz olduğu gerçeği ile karşılaşması durumunda ya da hemeostatik denge sürecinde) benlik algısı sistemini parçalayarak bireyde kimlik bir krizinin yaşanmasına neden olacaktır. İşte bu noktada, gerçekçi bir benlik algısına sahip bireyle, gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip birey arasında davranışsal bakımdan farklılıklar gözlenecektir. Gerçekçi benlik algısına sahip bireyler benlik algısı sistemlerini bu yeni duruma kolaylıkla adapte ederek yeni bir benlik algısı sistemi oluştururken ve bu duruma uygun davranışlar gösterirken, gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip bireyler, deşistirmeye cesaret edemedikleri benlik algısı sistemlerini en azından korumak eğilimiyle savunmaya yönelik davranışlar göstereceklerdir (Eisenberg 1979).

Zorlukla kurdukları ve kendilerini ifade ederken kullandıkları bu kimliğin deşişmesine karşı ortaya konulan direnme davranışları katı, esneklikten yoksun ve saldırgan bir davranış modeli anlamına gelmektedir.

Gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip bireyler ise; başarısız yaşantılarının sonucunda ortaya çıkan sonuçlardaki paylarını görmek istemezler. Onlar için yaşamlarının kontrolü kendi dışındaki güçlerin elindedir. Bu nedenle başarılı olamamalarının nedeni de bu

güçlerin etkisinde aranmalıdır. Yani, kendi yaşamlarında ortaya çıkan başarısız sonuçları dışsal nedenlere yükleme eğilimindedirler. Bu bireylerin motive olmaları da çok güçtür, zira aynı düşünce onların eyleme geçmesinin önündeki engeldir, yaptıkları her iste başarısız olacaklarına çünkü ne yaparlarsa yapsınlar başarılı olabilmelerinin kendileri dışındaki güçlerin etkisine bağlı olacağına inanmaktadırlar.

Yapmakta oldukları bir iş ile ilgili başarısızlık ihtimali söz konusunda olduğunda ise başarısızlık korkusu (fear of failure) davranışlarına egemen olur ve çaba göstermekten vazgeçerler.

O halde benlik algısının çeşitli durumları insan davranışlarını nasıl etkilemektedir. Yani daha açık bir ifadeyle, tamamlanmış, somut ve içsel odaklı (gerçekçi) bir benlik algısı ile belirsiz yani tamamlanmamış, dışsal odaklı (gerçekçi olmayan) bir benlik algısı tarafından belirlenen davranışlar arasında ne gibi farklılıklar bulunmaktadır.

Bu konuda genel olarak söylenecek şeyler şunlardır (Eisenberg 1979);

1. Gerçekçi bir benlik algısına (yüksek öz-saygı) sahip bireylerin gelecekte beklenenleri gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerden oluşmaktadır.
2. Bu bireyler strese karşı daha dirençlidirler ve yaşamları içerisindeki stres durumları ile başa çıkmada daha başarılı olmaktadır.
3. Gerçekçi benlik algısına sahip bireyler çalışma yaşamlarında işlerine kendi görüşleri ile yaklaşmakta, işleri konusundaki perspektifleri işleri ile ilgili durumları iyi anlamak, kavramak ve başarılı olmak olarak belirlemektedir.
4. Bu bireyler algı ve kanaatlerine güvenmekte (öz güven) ve yaşam ve çalışma yaşamı içerisindeki durumlarının bireysel çabaları tarafından belirleneceğine inanmaktadırlar.
5. Yine bu bireylerin davranışlarına yaşama karşı tutumları yol gösterir, tepkilerine ve kararlarına güvenirler, farklı fikirlere ve yeni düşüncelere açıktırlar ve bu konudaki eğilimlerini kendi kararları belirler.

Gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip bireyler ise;

1. Başkalarına ve kendilerine güvenmezler.
2. Yeni yaşantı ve fikirlere endişe ile yaklaşır.
3. Kendileri ile yüzleşmekten kaçarlar.
4. Sürekli ve nedensiz bir başkalarını kızdırmamak duygusunu yaşarlar.
5. Dikkat çekmekten kaçınırlar ve sosyal ilişkiler kurmada başarısızdırlar.
6. Bu bireyler dostça ilişkiler kuramazlar, zira çevre onlar için güvenilmezdir.
7. Kendi kararları yoktur, daima diğerleri tarafından kullanılmış ve risksiz kararlar alırlar (Eisenberg 1979).

İnsan yaşamında risk almak kaçınılmazdır. Yani, insanlar yaşamları içerisinde hemen her zaman risklerle karşı karşıyadır. Karar verirken, bir tercihte bulunurken, sosyal beklentiler karşısında tepkide bulunurken, meslek ve çalışma yaşamındaki tercihlerde, yüklendiğimiz sorumluluklarda hep belli risklerle karşılaşırız. Bu durum riskleri yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirirken aynı zamanda risk alma davranışını da yaşamın doğal bir parçası haline getirmektedir. Başarısızlık korkusu ve dolayısıyla benlik algısı (öz-saygı) düzeyi ile yakından ilişkili olan risk alma (risk-taking) davranışı konusunda şunlar söylenebilir; gerçekçi bir benlik algısına (yüksek öz-saygı) sahip olan bireylerin risk alma konusunda yüksek bir istek düzeyine sahip oldukları gözlenmektedir. Bu bireyler yaşamlarının bütününde ya da yaptıkları işlerde hedeflerini seçerken içerisinde akla yatkın, mücadele gerektiren ve gerçekçi riskler buldukları yüksek düzeyli amaçlardan oluşan seçenekleri daha fazla tercih etmektedir. Bu bireyler kişiler arası ilişkilerde de risk almaktan çekinmemekte, ilişkiler iyi niyet ve güven üzerine sürdürülmektedir.

Gerçekçi olmayan bir benlik algısına (düşük öz-saygı) sahip bireyler ise; başarısızlık korkusunun ortaya çıkardığı bir sonuçla risk almaktan kaçınmaktadırlar. Eğer risk almaları kaçınılmaz ise, anlamsızca ve akılcı olmayacak biçimde risk üstlenmektedirler. Bu durumun sonucunda ya ulaşılamaz gerçek dışı hedefler seçilmekte ya da hedef belirsiz (muğlak) olmaktadır. Bu bireylerin yaşadıkları temel güvensizlik duyguları diğer insanlarla ilişkilerinde de ortaya çıkmakta ve bu durumun bir sonucu olarak kişiler arası ilişkilerde risk almayarak ya ilişkiden kaçınmakta ya da ilişki çatışmalı olarak sürdürülmektedir. Yaşamın temel bir gerçekliği olarak insanlar, "kendileri gibi olmak" eğilimi içerisindeyler. Bu yaşamsal eğilim suçluluk, utanç, sıkıntı ya da öfke gibi duyguları uzun süre dayanılması mümkün olmayan duygular haline getirmektedir. Bu varsayımdan yola çıkan Maslow ve Rogers gerçekçi bir benlik algısının göstergesi olan kendini sevme ve kendine saygının (öz-saygı) insanın temel ihtiyaçları olduğunu savunmuşlardır (Bayat, 2003).

2. 1. 6. Benlik Saygısı

Benlik saygısı benlik imajıyla ideal benlik arasındaki denge noktası olarak görülebilir. Kişinin benlik imajıyla ideal benliği arasındaki farklılık yüksekse kişinin benlik saygısı düşük, bu farklılık düşük ise kişinin benlik saygısı yüksek olmaktadır. Ancak literatürde benlik saygısına ilişkin farklı tanımlarda bulunmaktadır (Şahin, 2012).

Kalkan, Şahin, Toraman, Türkan benlik saygısını bireyin kendini beğenme derecesi, kendi bedeni ve görünüşüne ilişkin hissettikleri, düşündükleri olarak tanımlar(Kalkan, Şahin, Toraman ve Türkan, 2010: 411).

Hokelekli'ye göre, benlik saygısını benliğin duygusal boyutu, bireyin kendisinin nasıl bir insan olduğu hakkındaki fikirleri ile birlikte bu fikirlerin meydana getirdiği duyguları ifade ettiğini belirtmektedir. Hokelekli' ye göre benlik saygısı, benliğimizi ne kadar sevdiğimiz ve takdir ettiğimiz bir ölçüsü, dolayısıyla kendimiz için ne kadar saygın olduğumuzun bir göstergesidir (Hokelekli, 2009: 172).

Slavin' e göre ise benlik saygısı davranışlarımız, yeteneklerimiz ve kendi kişilik özelliklerimize verdiğimiz değerdir (Slavin, 2006: 80).

Heartherton ve Vohs benlik saygısını benlik kavramının değerlendirici birleşeni ve kişinin kendini sevmeye ve saygı duyulmaya değer birisi olarak görmesi şeklinde tanımlamaktadır. Heartherton ve Vohs' a göre benlik saygısı bilişsel ve duygusal bileşenlerden meydana gelir ve benlik saygısı kişinin yetenekleri ve becerileri hakkındaki inançlarıyla ilişkilidir (Heartherton ve Vohs, 2000: 2511).

Yörükoğlu'na göre, benlik saygısını kişinin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu olarak tanımlamaktadır. Yörükoğlu' na göre kişi kendinde eksikler bulabilir, kendini eleştirebilir, ancak kendini tümünden olumlu bulup değerlendirebilir de. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır (Yörükoğlu, 1990: 105).

Pope, Mchale, Craighead'e göre benlik saygısı benlik kavramındaki bilgilerin değerlendirilmesidir ve benlik saygısı çocuğun kim olduğu hakkındaki duygularından elde edilir (Pope, Mchale ve Craighead, 1988).

Chrzanowski ise, benlik saygısının kişinin yeti ve güçlerinin iyi bir değerlendirmesine dayanan, kendisiyle ilgili olumlu imgesi olduğunu belirtmektedir. Benlik saygısının yapısında kişisel onur, hüner ve kişinin özünü kabullenmesi vardır. Ayrıca bütünlük kabul edilebilirlik duygusunu da içerir. Bunların yanı sıra kişinin bireysel gereksinimlerinin farkında olması ve bunlar için uygun doyumlar sağlayabilme kapasitesini de kapsamaktadır. Benlik saygısının bazı yönleri zeka, görünüm, beden yapısı gibi kişinin doğal özellikleri üzerine gelişir. Yaşam deneyimleri, kültür, toplum, aile ve tüm çevresel faktörler bu yapının sekilenmesinde rol oynamaktadır. Benlik saygısı kişinin yaşamı boyunca sürer ve çevredeki bazı değişikliklerden, bazı insanlarla ilişkilerden, kişinin özel yaşamından ve mesleki yönlerden etkilenebilir (Chrzanowski, 1981: 38- 46).

Otacıoğlu'na göre, benlik saygısı yüksek olan bireylerin yaratıcı, sosyal, özgüvenli ve başarılı kişilikler olma özelliklerine sahip olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Otacıoğlu, 2009).

Bilindiği üzere benlik saygısı kavramının anlaşılması için bireylerin kendilerine ilişkin subjektif değerlendirmeler yapmaları gerekmekte ve bu durum benlik saygısı üzerindeki etkinin anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Ancak insanların kendileri hakkında çok miktarda bilgi/inanç sahibi olmaları “epistemoloji” kavramının önemini vurgulamaktadır. Epistemoloji bilgi, bilme ve bilmenin doğasıyla ilgilenmektedir (Ekiz, 2009).

Pole ve Hale tarafından yüksek benlik saygısı benlik kavramının sağlıklı olması olarak tanımlanmıştır (Cooke, 1999).

Rosenberg (1965) benlik saygısını, kişinin kendine karşı pozitif veya negatif tavrı olarak ele alır. Benlik saygısı benliğin duygusal boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kim olduğu ile ilgili belirli fikirlerin yanı sıra belirli duygulara da sahip olduğu vurgulanmakta ve benlik saygısı, bireyin benliği beğenme ve değerli bulma derecesi olarak belirtilmektedir (Adams, 1995).

Olumlu benlik saygısı kişinin tümüyle birey olarak kendini kabul etmesi, değer vermesi ve güvenmesi olarak tanımlanır (Salmivalli ve ark.,1999). Yüksek benlik saygısına sahip olan bir kişi, kendini olumlu olarak değerlendirir ve güçlü yönleri hakkında kendini iyi hisseder. Kendine güvenen kişi zayıf olduğu yönlerde kendini geliştirmeye çalışır (Pope ve McHale, 1988). Düşük benlik saygısına sahip bir kişinin kendine güveni zayıftır. Bu kişiler diğerlerine bağımlıdır, utançtır, araştırmacı değildirler ve daha az yaratıcı ve daha otoriter kişilerdir (Wells ve Marwell,1976, Pope ve McHale,1988).Benlik saygısının seviyesi, kişinin okul ve işteki başarı ve becerisini, stres ile başa çıkma etkinliğini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişmesini, canlılık ve eğlenebilirlik derecesini etkilemektedir.

Benlik saygısını yüksek seviyede ve tutarlı olarak sürdüren normal sağlıklı kişiler, canlılık ve enerjilikle özdeşirler. Bu kişiler kendilerine güvenen kişilerdirler. Zayıf yapılanmış benlik saygısına sahip kişiler ise canlılık ve enerjilerini kaybetmiş, kendilerine güvenmeyen, hatta kendini utanç verici değersiz ve çaresiz hisseden, başarı ve becerileri azalmış kişilerdir (Kohut, 1981).

Benlik saygısı, benliğin duygusal boyutudur. Birey, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyla ilgili belirli duygulara da sahiptir. Böylelikle benlik saygısı, bireyin kendi benliğini beğenme ve değerli bulma derecesi anlamına gelmektedir (Adams, 1995). Yüksek benlik saygısı, bireyin psikolojik sağlığını olumlu; düşük benlik saygısı ise olumsuz olarak etkilemektedir.

Benlik saygısı ise bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan kabul durumudur (Yavuzer, 2000) ve kişiliğin önemli bir parçası olarak, bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyerek onun davranışlarına yön verebilmesidir (Hamarta, 2004).

Benlik saygısı, temel olarak bireyin kendini değerlendirirken kullandığı tutumun yönüne bağlıdır. Birey kendini değerlendirirken olumlu bir tutum içindeyse, benlik saygısı yükselmekte; olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşmektedir (Workman ve Beer; 1989; Karahan, Sardoğan, Şar, Ersanlı, Kaya ve Kumcağız, 2004).

Özer ve Özer'e göre (2001);

A: Olumlu benlik kavramına sahip bireyler;

1. Kendilerini yeterli ve zeki bulurlar,
2. Kabul edilecekleri ve başarılı olacakları beklentileri ile insanlara yaklaşır.
3. Kararlarında ve algılarında güvenlidirler.
4. Grup tartışmalarında dinleyici olmaktan ziyade tartışmacı olurlar.
5. Düşünceleri diğerleri tarafından hoş karşılanmasa da açıklarlar ve fikirlerini savunurlar.
6. Kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılarlar ve kendine güven, başarıya isteği, iyimserlik, zorluklardan yılmama gibi olumlu özelliklere sahiptirler.

B: Olumsuz benlik kavramına sahip bireyler;

1. Alışılmamış fikirleri açıklayamazlar, bu fikirlerinden dolayı eleştirilmekten korkarlar.
2. Dış çevrede olanlardan çok kendi içsel problemleri ile uğraşır, dikkatlerini utangaçlıklarına yoğunlaştırır.
3. Grup içinde dikkat çekici hareketlerde bulunurlar.
4. İçinde buldukları grubun gölgesinde yaşarlar.
5. Kendilerini diğerlerinden daha aşağıda görürler.
6. Kendilerini utangaç, suçlu, yetersiz ve depresif hissederler.
7. Daha fazla itaat etmeye eğilim gösterirler.
8. Başkalarına güvenmezler, kolay umutsuzluğa kapılırlar, çabuk etkilenirler, bağımlıdırlar (akt. Çağlayan, 2011).

2. 1. 7. Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik saygısı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun içinde bulunduğu aile; özgüvenli, aralarında ve çocukla

iyi iletişim kuran, çocuklarına karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireylerden oluşmalıdır.

Rosenberg (1986), benlik saygısının gelişmesini sağlayan beş tür psikolojik seçicilik mekanizmasından bahsetmiştir. Ona göre seçicilik, yapılanmamış ya da çelişkili durumlarda ve tercih seçeneklerinin çok olduğu durumlarda işlev göstermektedir.

Rosenberg, bireyin kendine yönelik tutumunu etkileyen bu seçicilik mekanizmalarını kendine değer biçiminde seçicilik, yorumlamada seçicilik, standartlarda seçicilik, kişilerarası seçicilik ve durumsal seçicilik olarak belirtmiştir (akt. Yiğit 2010).

Coopersmith (1967), benlik saygısını kişiliğin önemli boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul ederken, bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli algılama derecesi olarak tanımakta ve benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etkeni sıralamaktadır;

1. Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan diğer insanlardan gördüğü ilgi, kabul edici ve saygılı muamelenin derecesi,

2. Bireyin başarıları içinde bulunduğu pozisyon ve sahip olduğu statü,

3. Bireyin başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği,

4. Bireyin başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşım ulaşamaması (akt. Bilgin, 2001).

Fekler (1974), benlik saygısını geliştirmede yararlı olacağına inandığı beş adım önermiştir;

1. Çocuk için önemli olan yetişkinler kendi kendilerini övmelidirler; Çocuklar modelden öğrenirler. Eğer çocuğun kendini daha iyi hissetmesi istenirse, bunu yapacak somut yolların sergilenmesi gerekir. Çocuk için önemli olan kişilerin, kendilerini övdüğünü gören çocukların, kendi kendilerini övme eğilimleri daha çok olur.

2. Çocuklar, kendi davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmelidirler. Bireyin kendisi hakkındaki duyguları, kendi davranışlarıyla ilgili tutumlarından kaynaklanır. Eğer kişi kendini sürekli gerçekçi olmayan standartlara göre değerlendirirse, çabalarını mutlaka başarısızlık olarak algılar. Eğer çocuk gerçekçi olmayan temellere göre değerlendirilirse, büyük olasılıkla düşük benlik saygısı edinecektir.

3. Çocukların mantıksal hedefler oluşturmaları gerekir. Araştırmalar olumsuz benlik saygısı olan insanların, hedeflerini ya gerçekçi olmayan şekilde yüksek, ya da düşük olarak belirleme eğilimleri olduğunu göstermiştir. Her iki halde de kaybetme durumu meydana gelir.

4. Çocukların kendilerini övmeleri gerekir. İnsanların ilk öğrenmeleri, onlar için önemli olan diğer insanlara bağlıdır. İç öğrenmenin sonuçları içselleştirilir, bireyin yaşantısını yönlendirmeye başlar. Çocuğun olumlu benlik saygısına sahip olabilmesi için, kendi kendini değerlendirmesi ve pekiştirmesi gerekmektedir.

5. Çocukların başkalarını övmeleri gerekir. Çocuk için önemli olan yetişkinler, çocuklara diğerlerini övmeleri için cesaret verirken iki süreci dikkate almalı. Çocuğa diğerlerinin nasıl övüleceğini ve diğerleri de kendilerini övdüğünde bu övgüyü nasıl karşılayacağı öğretilmelidir (akt. Örgün, 2000).

2. 2. Ergen Öznel İyi Oluş

Mutluluğu ele almanın tarihi çok eskiye dayanır. Aristo'dan günümüze değin insan nasıl mutlu olur sorusu akılları kurcalamıştır. 19. yy'ın başında psikoloji bilimi alanında çalışanlar depresyon, kaygı gibi olumsuz duygular hakkında araştırma yaparlarken olumlu duygulara dikkat etmemişlerdir. 1980'li yıllarda pozitif psikolojinin gelişimi ile birlikte mutluluk konusunda giderek artan çalışmalar yapılmıştır. Literatürde öznel iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumu konularında yıllık ortalama 780 makale yayınlandığı görülmüştür (Myers & Deiner 1995).

Psikolojide mutluluk, öznel iyi oluş kavramıyla ele alınmaktadır. Öznel iyi oluş, bireylerin belli acılardan yaşamlarını değerlendirmelerini içerir. Bu bağlamda öznel iyi oluşun; yaşam doyumu, önemli yaşam alanlarında (is ve evlilik gibi) doyum, olumlu duygular (neşe, gurur, sevinç, hoşlanma gibi) ve düşük düzeyde olumsuz duygular (suçluluk, utanma, stres, depresyon) gibi birkaç alt boyutu bulunmaktadır (Deiner, 2001; Lyubomirsky, Sheldon ve Schade, 2005). İnsanlar, eğer yaşam koşullarından doyum alıyorsa, sıklıkla olumlu duygular yaşıyorlarsa ayrıca olumsuz duyguları çok az yaşıyorlarsa oldukça mutludurlar. Bir diğer ifadeyle bu insanlar, yüksek öznel iyi oluşa sahiptirler (Deiner,2001;Lyubomirsky, Sheldon ve Schade,2005, akt: Eryılmaz, Atak).

İnsanların yaşamları hakkındaki değerlendirmesi olan öznel iyi oluş, yeterli bir koşul olmamasına rağmen pozitif psikolojik sağlığın vazgeçilmez bir boyutudur (Diener, Sapyta ve Suh, 1998).

Öznel iyi oluş, bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşan doyumun öznel hâli ve olumlu ruh sağlığı olarak tanımlanır (Deiner, 2001). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi anlamına gelmektedir. Öznel iyi oluşun üç önemli ögesi vardır. Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu bu öğeleri oluşturur. Olumlu duygulanım, güven, ilgi, ümit, heyecan, gurur, neşe gibi duyguları; olumsuz duygulanım ise öfke, nefret,

suçluluk, üzüntü gibi olumsuz duyguları belirten öznel stresi ve doyumsuzluğu içerir. Yaşam doyumunu boyutu öznel iyi oluşun bilişsel bileşenidir. Bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki doyumuna ilişkin değerlendirmelerini yansıtır (Myers ve Deiner, 1995). Kişi haz veren yaşantıları daha çok deneyimliyor ve haz vermeyen yaşantıları daha az deneyimliyorsa bu durumda yüksek öznel iyi oluşa sahiptir. Sonuç olarak öznel iyi oluş, bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal açıdan öznel olarak değerlendirmesini içerir (Myers ve Deiner 1995).

Diener ve diğ. (1998) “bireyin uygun bir şekilde bir bütün olarak yaşamının toplam kalitesini yargılama derecesi”, “hem bilişsel bir değerlendirme hem de olumlu ya da olumsuz duyguların belli bir derecesi” gibi tanımların varlığından bahsetmektedirler. Diener (1994)’e göre, “öznel iyi oluş bireyin yaşamından ne düzeyde doyum aldığını; olumlu ve olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığını değerlendirmesidir”.

Öznel iyi oluş, bireylerin olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu açısından kendilerini öznel olarak değerlendirmeleri anlamına gelir (Deiner,2001). Bireyler olumlu duyguları sıklıkla, olumsuz duyguları çok az deneyimliyorlarsa ve yaşamlarından yüksek düzeyde doyum alıyorsa, bu durumda yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahiptirler, denilmektedir (Eryılmaz,2011).

Grob, Wearing, Little, Wanner ve Euronet (1996) ve Ryff ve Keyes (1995) öznel iyi oluşun çeşitli boyutları olan psikolojik bir kavram olarak tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar (akt: Dilmaç, Bozgeyikli, 2009).

Öznel iyi oluş, kişinin duygusal tepkilerini, doyum alanlarını ve yaşam doyumunu ile ilgili yargılarını içermektedir (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, akt: Telef ve Ergün, 2013).

2. 2. 1. Öznel İyi Oluş Kuramları

Öznel iyi oluşa ilişkin pek çok kuramın olduğu görülmektedir. Uyum kuramı, sabit nokta kuramı, erek kuramı, etkinlik kuramı, akış kuramı, aşağıdan yukarıya-yukarıdan aşağıya kuramı ve yargı kuramı öznel iyi oluş kuramlarına örnektir.

Uyum Kuramına göre, bireyler yeni karşılaştıkları olaylar karşısında tepki gösterir ama zamanla buna alışarak başlangıçtaki uyum düzeyine tekrar döner. Bu tepkinin düzeyi karşılaştıkları olayın ne kadar olumlu veya olumsuz olduğuna göre öznel iyi oluş düzeylerini etkiler (Deiner, 2001).

Uyum Kuramı, bireylerin başlangıçta yeni koşul ve olaylara tepki göstereceğini fakat zamanla olaylara ve koşullara alışacaklarını ve başlangıçtaki seviyelerine geri döneceklerini belirtir. Olaylar olumlu ve olumsuz olma biçimlerine göre bireyler de mutluluk ve mutsuzluk

oluşturabilir, fakat zamanla oluşturulan etki gücünü kaybetmeye başlar. Bireyler olumlu koşullara uyum sağladıkları için mutluluk halleri de uzun sürmemektedir. Benzer şekilde olumsuz koşullara da uyum sağladıkları için mutsuzluk hâlleri de uzun sürmemektedir (Brickman ve Campbell, 1971; Heady ve Wearing, 1989; Lucas, Clark, Georgellis ve Deiner, 2003, akt: Eryılmaz,2009).

Bir diğer öznel iyi oluş kuramı, Sabit Nokta Kuramına göre, bireylerin öznel iyi oluşlarını uzun süreli ele aldığımızda sabit bir düzeyi vardır ve bir kararlılık gösterir. Genetik yatkınlık bu kararlılığın belirleyicisidir. Genetik olarak bireyin sahip olduğu öznel iyi oluş düzeyinde çok az değişiklik olur. Olaylar bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini etkilese de zamanla sabit noktaya geri dönecektir (Emmons ve McCullough, 2003).

Erek Kuramı da bir diğer öznel iyi oluş kuramıdır. Erek Kuramı, amaç ve gereksinim olmak üzere iki önemli kavramları üzerinde durur. Kurama göre her bireyin amaçları farklıdır ve amaçları doğrultusunda hareket ettiklerinde mutlu olacaklardır. Bu nedenle bireyler amaçlarına ulaştıklarında olumlu duygulara, ulaşamadıklarında olumsuz duygulara sahip olacaklardır (Diener ve Diener, 1996). Kuram, ait olma, özerklik ve yetkinlik gereksinimlerinin doğuştan getirilen içsel gereksinimler olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlilik kuramına göre, ait olma, özerklik ve yetkinlik gereksinimlerinin karşılanması, bireylerin öznel iyi oluşlarını olumlu olarak etkilemektedir (Deiner, 1984).

Erek (Telic) Kuramı da gereksinimler açısından bakıldığında bireylerin doğuştan getirdikleri ve sonradan kazandıkları olmak üzere birtakım gereksinimleri bulunmaktadır. Birey bu gereksinimlerin farkında olsun ya da olmasın, gereksinimleri doyuma ulaştığında mutlu olmaktadır. Erek Kuramı'nın amaç boyutunda amaçlar, bireylerin farkında oldukları özel istekleridir. Bu istekler gündelik yaşam içerisinde gerçekleştirilecek bilinçli hedefleri, kişisel projeleri ve meydan okumaları içerir. Amaçlar ve gereksinimler birbirleriyle ilişkilidirler. Bazı amaçların arkasında, bireylerin gereksinimlerini karşılama isteği yatmaktadır (Cantor, 1990; Deiner, 1984; Deci ve Ryan, 2000; Plays ve Little, 1983; akt: Eryılmaz,2009).

Aşağıdan Yukarıya Kuramına göre, bireye “Öznel açıdan iyi misin ?” sorusunu yönelttiğimizde, birey yaşanmış haz ve acıların hesabını yaparak yanıtlar. Küçük küçük öznel iyi oluşların toplamı öznel iyi oluşu oluşturur (Deiner, 1984).

Yukarıdan aşağıya kuramına göre, öznel iyi oluş, bir kişilik özelliğidir ve bu kişilik özelliği bireyin yaşam olaylarına verdiği tepkilerini etkiler. Öznel iyi oluş, bireyin içindedir, dışında değil, yaşanan olaylar olumlu veya olumsuz olarak birey tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirme ve yorumlama şekli, bireyin öznel iyi oluşunu etkilemektedir (Deiner, 1984).

Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları da öznel iyi oluş kuramları içerisinde yer alır. Aşağıdan Yukarı (Bottom Up) Kuramı'na göre, bireyler yaşadıkları haz ve acıların değerlendirmesini yaparak mutlu ya da mutsuz olduklarına karar vermektedirler. Bu kuram için, bireye haz veren olayların ve bireyin yaşam alanlarında elde ettiği doyumlarının sıklığı önemlidir. Aşağıdan Yukarıya Kuramı'na göre mutluluk, bireylerin yaşadıkları küçük küçük mutlulukların toplamıdır. Bireye bu kuram doğrultusunda mutlu musun sorusu sorulduğunda birey, yaşamış olduğu hazların ve acıların hesaplamasını yaparak yanıt verir. Yukarıdan Aşağıya mutluluk kuramının temelleri felsefedeki atomistik düşünceye dayanır (Deiner, 1984; Kozma ve Stones, 1980, akt: Eryılmaz,2009). Öznel iyi oluş, Yukarıdan Aşağıya Kuramı'na göre bireyin kişiliğinin bir özelliğidir. Bireyin sahip olduğu bu özellik bireyin yaşam olaylarına verdiği tepkilerini etkiler. Mutluluk bireyin dışında değil, içindedir. Birey yaşadığı olayları olumlu ve olumsuz değerlendirme yetisine sahiptir (Eryılmaz,2009).

Etkinlik kuramına göre, öznel iyi oluş, bireyin belirlemiş olduğu amacı gerçekleştirmek için çabada bulunması durumunda artar (Deiner, 1984).

Akış kuramı, bir kişinin benlik güdüsüyle harekete geçtiğinde, bilinçte en iyi (en uygun) bir deneyim olan akış yaşantısının ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Csikszentmihayli (1999) 'ye göre, bireylerin öznel iyi oluşlarını artırmanın yolu, onların akış yaşamlarına neden olacak faaliyetlerde bulunmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, akışa neden olacak deneyimleri yaşamak, bireylerde olumlu duyguların artmasına ve olumsuz duyguların azalmasına neden olacaktır (akt: Koyuncu,2015) .

Yargı kuramına göre, gerçek koşullar ile bireyin belirlediği ölçütlerin karşılaştırılması bireyin öznel iyi oluş düzeyini belirler. Birey için gerçekteki durum, belirlenen ölçütü aşarsa birey öznel açıdan iyi olur. Gerçekteki durum, bireyin belirlenen ölçütün altında kalır ise, birey öznel açıdan iyi olmaz (Deiner, 1984).

2. 2. 2. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Etmenler

Diener'e (1984) göre bireylerin öznel iyi oluşlarındaki farklılıkların nedenleri demografik, kişilik ve sosyal değişkenler olmak üzere üç grupta toplanır.

Yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin öznel iyi oluşa etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların çoğu bu özelliklerin öznel iyi oluşun sadece çok küçük bir kısmını açıkladığını göstermektedir (Lyubomirsky vd., 2005, akt: Koyuncu,2015). Bu özelliklerin öznel iyi oluşun temel belirleyicisi olmadığı ancak kişiliğin en güçlü etkilerinden biri olduğunu öne sürmektedir (Tuzgöl, Dost, 2004). Yaş değişkeni ile öznel iyi oluş arasında direkt bir ilişki olmadığı vurgulanmıştır (Diener vd., 2002). Kadınların erkeklere göre daha

yoğun duygular yasamasına karşın, cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkekler arasında çok küçük farklar bulunmuştur (Diener ve Diener, 1996). Öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre kızlar ve erkekler arasında yaşam doyumları açısından bir fark olmadığı bulunmuştur (Katja, Paiva, Marja-Terttu ve Pekka, 2002).

Gelir durumu öznel iyi oluşun göstergelerinden biridir (Diener ve Diener, 1996). Ülkeler arasında yapılan çalışmalarda maddi refah seviyesine sahip ülkelerde yaşayan insanların öznel iyi oluş puanları, yoksul ülkelerde yaşayan insanların ortalama öznel iyi oluş puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Diener ve Diener (1996)'e göre yoksul ülkelerde mal ve hizmetler eksiktir. Bu da kişilerin mutluluğunda etkilidir. Zengin ve yoksul ülkeler arasında gözlenen bu anlamlı farklar aynı ülke vatandaşları içerisinde daha düşük korelasyon göstermektedir. Aynı ülke vatandaşları arasında, gelir düzeyine dayalı öznel iyi oluş karşılaştırmasının anlamlı farklar gösterdiği ülkeler, refah seviyesinin düşük olduğu yoksul ülkelerdir (Diener vd., 2002). Kişinin sahip olduğu gelir, ancak içinde yaşadığı sosyal çevre içerisinde anlam kazanır. Refah içerisinde yaşamak beraberinde stres, kirlilik, yoğunluk gibi olumsuz sonuçları getirerek; gelirin etkisini dengeler. Böylece gelire bağlı olarak iyi olmanın artması dengelenir (Yetim, 2001).

Öznel iyi oluş literatüründe birçok araştırmacı kişiliğin, öznel iyi oluşun başlıca belirleyicisi değilse bile, en güçlü etkileyici faktörlerden biri olduğunu savunmaktadır.

Öznel iyi oluş üzerinde yapılan araştırmalarda, belli zamanda yaşamından doyum sağladığını belirten bireylerin haftalar, aylar hatta yıllar sonra bile yaşamlarını doyumlu olarak nitelendirmeye eğilimli oldukları görülmektedir (Tuzgöl Dost, 2005).

Öznel iyi oluş ve kişilik ilişkisinin incelendiği araştırma sonuçlarında tekrarlanan tutarlı bir genel bulgu, kişiliğin büyük beşli sınıflamasının öznel iyi oluş ile ilişkili iki önemli kişilik boyutunun nevrotizm ve dışadönüklük olduğu, dışadönüklüğe oranla nevrotizmin öznel iyi oluş üzerinde daha güçlü bir etkisinin bulunduğu ve kişiliğin dışadönüklük boyutunun özellikle olumlu duygulanımın, kişiliğin nevrotizm boyutunun ise özellikle olumsuz duygulanımın anlamlı yordayıcıları olduğudur (Türkdoğan, 2010). Kişilik özellikleri olan benlik saygısı, iyimserlik ve sık hissedilen olumlu duygular yaşam doyumuyla ilişkilidir (Diener ve Diener, 1996).

Öznel iyi oluşu açıklayan bir diğer kavram kontrol odağı kavramıdır. İçten denetimlilik, kişinin, olayların sonuçlarını dış nedenlerden çok kendisine yüklemesidir (Yetim, 2001).

Kişilik özellikleri, denetim algısı, yeterlik inancı, başa çıkma stratejileri ile bütünleşmektedir. Öznel iyi oluşu yüksek bireyler, kendi yaşamlarını denetlediklerine

inanmaktadır (Diener, 201). Özgüven duygusu yüksek kişiler, daha doyumlu ve mutlu kişilerdir (Yetim, 2001). Özgüven, bireyin kendini kabulünü ve saygı içeren, engellemelere rağmen başarılı biçimde başa çıkabileceğine güven anlamındadır (Korkut, 2004).

Kişinin yaşadığı mutluluklar, özgüvenin pekişerek artmasına neden olur. Ancak, mutsuzluk, başarısızlık, olumsuz duygulanım zamanlarında özgüven etkilenmektedir (Yetim, 2001).

Kültür bağlamında öznel iyi oluş kavramı, bireysel ve toplulukçu kültürler boyutlarında incelenmiştir. Bireyciliğin öznel iyi oluş üzerinde çok güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Diener ve Diener, 1996).

Bireyci kültürlerde bireyin içsel yüklemeleri, davranışların temel nedeni olarak görülürken, toplulukçu kültürlerde ise davranışların temeli duygulara ve doyum veren yaşama dayandırılmıştır. Bu ise bireyselci ve toplulukçu kültürler arasındaki yaşama bakış farkından kaynaklanmaktadır (Diener vd., 2002).

Bireyler bireyselci kültürlerde kendi ilgi ve isteklerini yaşamlarına daha çok geçirebilmekte ve tam fonksiyonda bulunabilmektedir. Bu nedenle bireyselci kültürlerde öznel iyi oluş düzeyi daha yüksektir. Ama toplulukçu kültürlerde kişisel amaçlar ikinci plandadır; bireylerin yaşamlarına yön veren toplum normlarıdır. Bu kültürlerde grubun amacına ulaşması kişisel çıkar ve amaçlardan çok daha fazla ön plandadır. Toplulukçu kültürlerdeki bu özellik bireylerin iyi olma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Diener vd., 2002).

3.3. Akademik Tükenmişlik

3.3.1. Tükenmişliğin Kavramsal Boyutu

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Freudenberger' in yazdığı bir makale ile literatüre girmiştir. Burada tükenmişlik “mesleki bir tehlike” olarak nitelendirilmiştir. Freudenberger(1974:159) tükenmişliği, “başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılaşamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik konusunda genel çerçevede birbirine yakın fakat ifade olarak birbirinden farklı kimi tanımlar yer almaktadır. Freudenberger'den sonra konuya ilişkin çalışmaları ve özellikle tükenmişliğe ilişkin geliştirdiği ölçek nedeniyle en fazla anılan teorisyen olan Maslach'a (2003:189) göre tükenmişlik, işyerindeki stres artırıcı unsurlara karşı bir tepki olarak uzun sürede ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur.

Pines ve Aranson (1988) tükenmişliği; duygusal talepler gerektiren durumlara uzun süre maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu olarak

tanımlamaktadırlar (akt:Schaufeli ve Van Dierendonck,1993:633). Kimi yazarlara göre tükenmişlik, stresle etkin şekilde basa çıkmadaki başarısızlığın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Friesen ve Sarros, 1989, Torun,1997)

Kaçmaz, (2005) bir başka tanıma göre, çalışma ortamında yaşanan stresin ortadan kaldırılmaması sonucu fiziksel sonuçlar da yaratabilen psikolojik bir sorundur (akt: Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008).

Sözlük tanımında tükenmişlik, enerji, güç ve kaynaklar üzerinde aşırı taleplerden dolayı, başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak ya da yorulmaktır. Öznel bir olgu olarak ele alındığında tükenmişlik, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, fiziksel olarak yıpranan, çaresizlik, ümitsizlik ve hayal kırıklığı ile birlikte olumsuz benlik tasarımı geliştiren, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar besleyen kişilerde görülen bir durumdur (Çokluk, 2003).

Tükenmişlik, bireysel yaşantılara bağlı olan tutumsal ve duygusal bir tepkidir (Gold, 1986, akt: Tümkiye, 2000). Chemiss'e göre 'tükenmişlik' işten kaynaklanan problemlere bir tepki olarak işe ilişkin tutum ve davranışlarda olumsuz değişiklikler göstermeyi, hizmet verilen kişiye karşı ilginin azalmasını, olumsuzluğu, diğer arkadaşlarına ve hizmet verdiği kişilere karşı kızgınlığı, başarısızlığı rasyonalize etme eğilimini, değişikliğe direnci, insanlara karşı katılığın artışı ve yaratıcılığın yitimini içeren bir olgudur (Firt,1986, akt: Tümkiye 2000).

En yaygın kabul gören tükenmişlik kavramı Maslach ve arkadaşları (Maslach,1981-1982, Pines,1978, akt: Tümkiye 2000) tarafından kullanılan üç bileşenli tükenmişlik tanımıdır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygularında azalmadır. Tükenmişlikte ilk işaret sıklıkla yaşanan iş ya da ilişkilerden kaynaklanan duygusal tükenme durumudur.

Schaufeli vd. (2002), öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliği; bir öğrencinin kendisinden beklenen çalışmalara yönelik hissettiği duygusal tükenmişlik olarak nitelendirilen bezginliği, duyarsızlık olarak tanımlanan okul çalışmalarına yönelik ilgisizliği ve düşük akademik yeterlik olarak betimlenen kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenciler arasında yaşanan yüksek düzeyli tükenmişlik algısının, öğrencilerin motivasyonlarının düşüklüğüne sebep olarak, akademik başarıyı olumsuz bir şekilde etkileyebileceğine inanılmaktadır (akt: Küçüksüleymanoğlu ve Onuray, Eğilmez, 2013).

Tükenmişlik kavramı her ne kadar başlangıçta işyeri ve çalışanlar için kullanılsa da son zamanlarda bu kavramın okul ve öğrencilere de uyarlandığı görülmektedir (Aypay, 2011, 2012; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Parker & Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Stoeber, Childs, Hayward, & Feast, 2011). Araştırmacılar, öğrenciler

için okul ortamının tıpkı işyeri gibi düşünülmesi gerektiğini ve öğrencilerin akademik başarı konusunda baskı altında olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde öğrencilerde tükenmişlik kronik bir stres tepkisi olarak ifade edilmektedir (Parker & Salmela-Aro, 2011). Buna bağlı olarak *okul tükenmişliği* kavramı ortaya atılmış ve bu kavram, öğrencinin okulun isteklerinden tükenmesi, okula yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi ve yetersizlik duygusuna kapılması biçiminde tanımlanmıştır (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009).

Tükenmişliğin anlaşılmasında anahtar kavramın, kişilerin kendilerine yetemeyecek bir psikolojik düzeye gelmeleri olarak ifade edilen duygusal tükenmede meydana gelen artış olduğu belirtilmektedir (Greenglass vd. 2007; Maslach & Jackson, 1981, 1985, akt: Çam, Deniz, Kurnaz, 2014).

3. 3. 2. Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik kavramı, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Freudenberger (1974) tükenmişliğin sadece duygusal tükenmişlik boyutunu tanımlarken, Maslach ve Jackson (1981) literatürde tükenmişlik ile ilgili adı geçen üç boyutu ortaya koyan teorisyenler olarak yer almaktadırlar.

A. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme tükenmişliğin içsel boyutudur. Duygusal tükenmişliği yaşayan kişi hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür, gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağıdır. (Leiter ve Maslach,1988:297; Friesen ve Sarros,1989:179; Ergin,1993:144; Ergin,1995:37; Torun,1997:47; Maslach ve dig.,2001: 402-403; Çimen ve Ergin, 2001:169; Sweeney ve Summers, 2002:225, Singh ve dig.,1994:559; akt: Sağlam Arı, Çına Bal, 2008).

B. Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişilerarası boyutunu ifade etmektedir (Budak ve Sürgevil,2005:96). Daley (1979:375) spesifik olarak sosyal hizmet uzmanlarından söz etse de, tükenmişlik yaşayan bireylerin bazı özelliklerini sıralamaktadır.

C. Kişisel Başarıda Düşme Hissi

Bu kavram “kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması”nı ifade etmektedir. (Maslach,2003:190). Kişisel başarıda düşme hisseden birey kendisini yetersiz hisseder, yetkin bir birey olmadığını düşünür motivasyonunda da düşme yasar. Bu boyutta birey kendisine ilişkin değerlendirmelerinde genel bir olumsuzluk hisseder, isinde ilerleme kaydetmediğini, hatta gerilediğini, harcadığı çabanın bir işe yaramadığını ve çevresinde bir fark yaratmadığını düşünür (Leiter ve Maslach,1988:297-298; Singh ve dig.,1994:559; Çimen,2000:6; Maslach ve dig.2001:403). Sonuç olarak birey isinde ya da etkileşim içinde bulunduğu insanlarla ilişkilerinde genel bir yetersizlik ve başarısızlık hissetmeye başlamıştır (Cordes ve Dougherty,1993:623-624).

Tükenmişlik, belirli bir dinlenme süresinden sonra ortadan kalkan geçici bir yorgunluk durumundan farklı olup, çalışma yaşamının değişik evrelerinde ortaya çıkabilmektedir (Çimen,2000:6). Bunun yanı sıra tükenmişliğin üç boyutu farklı iş durumlarına göre farklı varyasyonlarda oluşabilmektedir. Örneğin, bir iş ya da iş durumu iş arkadaşları ile çok zorlu şartlarda iş ilişkileri içerebilir-bu durum duygusal tükenmeye yol açar, fakat bu iş başarı konusunda çok iyi fırsatlar sunabilir. Bir diğer durumda, iş şartları zorlu ve yıpratıcı olabilir bu durum duygusal tükenmeye yol açar, buna ek olarak açık ve net amaçlar bulunmaz bu durum da kişisel başarıda düşme hissine yol açar (Maslach,2003:190).

3. 3. 3. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişliği etkileyen faktörler bireysel ve sosyal faktörler ile ilgili faktörler olarak ayrılabilir.

A. Bireysel ve Sosyal Faktörler

Bireysel özellikler, bireyin sahip olduğu, bazı durumlarda tükenmişliğe zemin hazırlayan ya da tükenmişliği artıran, bazı durumlarda ise tükenmişliği ve etkilerini azaltıcı bir rol oynayan özellikleri ifade etmektedir. Tükenmişliği etkileyen bireysel ve sosyal özellikler arasında cinsiyet, yaş, eğitim, sosyal destek, kişilik ve beklentiler sayılmaktadır (Sağlam Arı, Çine Bal, 2008).

Bireyin sahip olduğu biyolojik ve psikolojik özellikleri ifade eden kişilik kavramı tükenmişlik düzeyini belirleyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin diğer insanlarla ilişkileri, sorunları karşılama biçimleri, olaylara yaklaşımları, kendilerini kontrol edebilme yetileri tükenmişlik düzeyinde belirleyici olmaktadır (Sağlam Arı, Çine Bal, 2008).

Tükenmişliğin nedenleri arasında kişinin sosyal yaşamı ve kişilik yapısı önemli yer tutmaktadır. Kişisel faktörler, kişinin tükenmişlik sendromundan etkilenmesini hem artırıcı hem de azaltıcı etkiye sahiptir (Yardım, 1995). Tükenmişliğe neden olan bireysel nedenler; eğitim, yaş, evlilik, çocuk sayısı, mesleğe aşırı bağlanma, kişisel yaşamdaki stres, performans, mesleki doyum, kişisel beklentiler, motivasyon, benlik ve kişilik dayanıklılığı, deneyim, sınırlamalar ve strestir (Çam, 1992). Tükenmişlik yavaş yavaş ve sinsi başlayan, ortaya çıkışı ne kadar ani de olsa sürekli gelişen kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı bir olay, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş ya da sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan, birdenbire ortaya çıkarır. Tükenmiş kişiler genellikle zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirler (Freudenberger ve Richelson,1981;akt: Sürgevil,2006). Diğer yandan tükenmişliğe maruz kalan kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sonuçlar ve depresyon, kaygı, çaresizlik, öz saygının azalması, alınganlık gibi duygusal sorunlar sıklıkla görülmektedir (Torun, 1995).

3. 3. 4. Tükenmişliğin Belirtileri ve Başetme Yolları

Schaufeli (1990) tükenmişliğe ilişkin 100'den fazla belirti listelemiştir (akt: Schaufeli ve Van Dierendonck,1993:631). Tükenmişliğin tanım ve boyutlarına bakıldığında tanımların içerik olarak, bireyin tükenmişlik yaşadığını düşündürebilecek bazı belirtileri kapsadığı gözlenirse de tükenmişlik belirtilerini ayrıca tasnif etmek kavramın anlaşılabilirliğini kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda bireyin tükenmişlik yaşadığını ortaya koyabilecek belirtiler, duygusal, davranışsal ve bedensel olarak sınıflandırılabilir. Bireyde tükenme durumunda ortaya çıkabilecek durumlar şunlardır (Sweeney ve Summers,2002:227; Koyuncu,2005; Kaçmaz, 2005:30; Lambie,2007:83).

A.Duygusal belirtiler

Motivasyon eksikliği, kişisel güvende azalma, değersizlik hissi, aşırı şüphecilik, kaygı, huzursuzluk, kendini soyutlanmış hissetme, çabuk öfkelenme, tatminsizlik, konsantrasyon bozuklukları, çaresizlik, zihin karışıklığı ve düzensizlik, bilişsel becerilerde güçlükler yaşama.

B. Davranışsal belirtiler

Ani tepkisellik ve eleştiriye aşırı duyarlılık, sinirlilik, sabırsızlık, kurallar konusunda katılık, alınganlık, işle ilgilenmek yerine başka şeylerle vakit geçirme, sürekli bir savunma ve suçlama hali, inkâr etme, rasyonelleştirme, çevre ile ilişkilerde bozulmalar.

C. Bedensel belirtiler

Kronik yorgunluk, enerji kaybı, uyku bozuklukları, nefes darlığı, mide problemleri.

Bu belirtiler tek başına düşünüldüğünde tükenmişlik dışında başka bazı sorunları da düşündürebilecek niteliktedir. Fakat okul ortamında ve özellikle yapılan ders ile paralel düşünüldüğünde bu belirtileri, bireyde yaşanan bir tükenmenin işaretleri olarak düşünmek tükenme ile bas etmede atılacak ilk adım olacaktır. Bundan sonraki adım tükenmenin kaynakları ve bireyde tükenmeyi artıran unsurları ele almaktır (Sağlam Arı, Çine Bal, 2008).

Tükenmişliği önlemede bireylere de kimi görevler düşmektedir. Öncelikle tükenmişliğin ne olduğunun ve belirtilerinin bilinmesi kişinin kendi üzerinde yaşadığı durumu erken tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır.

Bireyler işle ilgili gerçekçi hedef ve beklentiler geliştirmelidir. Bir işe başlamadan önce birey yaptığı işin zorluklarını ve risklerini bilirse, karşılaşılabileceği sorunları önceden görerek önlem alması mümkün olacaktır. Kişiler, duygularını ve zorlukları paylaşmalarının, gerektiğinde yardım istemelerinin, sorunlar artmadan çözüme önemli bir kolaylık sağlayacağını bilmelidir. (Kaçmaz,2005).

Aile bireyleri, arkadaşları ile beraber olmak da sosyal destek anlamında tükenmişliği önleyebilecek bir mekanizma olmakta, başkalarıyla konuşmak kişinin gerginliğini hafifletmekte, sorunlarına daha tarafsız bir gözle bakmasını sağlamakta, çözüm yolları hakkında bilgi vermekte ve sorunların çözümüne katkı sağlamaktadır.

Tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla içki, sigara, uyuşturucu sakinleştirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedir. Tükenmişlik sendromunu yasayan kişilerin çok karmaşık duygular yaşamalarına bağlı olarak birçok davranış bozukluğu gösterdikleri de gözlenmiştir (Izgar, 2003).

Tükenmişlik yaşayan bireylerde fiziksel, davranışsal ve psikolojik nitelikte davranışlar ortaya çıkmaktadır (Çam, 1989). Fiziksel belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik hali, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, uyuşukluk, kilo kaybı, solunum güçlüğü vs., davranışsal belirtiler; çabuk öfkelenme, işe gitmek istememe, birçok olayı şüphe ile karşılama, alınganlık, öz saygı ve öz güven eksikliği, evlilik ve aile sorunları, izolasyon, insanlardan uzaklaşma, çaresizlik hissi,

unutkanlık, rol çatışması, bazı şeyleri sürekli erteleme, başarısızlık hissi, psikolojik belirtiler ise aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon ve psikolojik hastalıklar olarak sıralanmaktadır (Izgar, 2008).

Tükenmişlik daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinse de öğrencilerin yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, ne çalışan ne de iş sahibi olmamalarına rağmen, okul yaşantısındaki akademik içerikli görev ve sorumlulukları süreklilik arz ettiği için bir iş olarak kabul edilmesi mümkündür. Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee (2010) öğrencilik aktivitelerinin bir “iş” olarak kabul edilebileceğini belirtmekte ve özellikle akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkmasının okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmektedirler. Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, (2008)’e göre ise öğrenciler sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak gibi birçok sorumluluğa sahiptirler. Bu nedenle okul süreçlerini bir “iş” olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, (2002) okul tükenmişliğinin, öğrencilerin akademik çalışmaları ile ilgili olarak öz kaynaklarının yetersizliği ve öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ve bu nedenle akademik stresin okul tükenmişliğinin önemli bir sebebi olduğunu belirtmektedirler. Zhang, Gan ve Cham (2007) öğrencinin kendini sürekli yorgun hissetmesi, okul ödevlerine karşı ilgisizlik göstermesi, okula karşı umursamaz tutum takınması, etrafındaki insanlara karşı duyarsızlaşması, kendini yetersiz olarak algılaması, yeteneklerinden şüphe duyması ve buna paralel olarak akademik başarının düşmesinin okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmişlerdir.

McCarthy, Pretty ve Catano (1990) öğrencilerde gözlenen en önemli tükenmişlik belirtisinin okuldan ve okula ilişkin görev ve sorumluluklardan dolayı yaşanan stres ve baskı olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerde okula karşı ilgi kaybı, akademik başarıda düşüş, sosyal becerilerde ve kişiler arası ilişkilerde bozulma, ders motivasyonunda düşüş ve okulu terk etme gibi belirtiler ortaya çıkması muhtemeldir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Yang ve Farn, 2005).

3. 3. 5. Eğitim Ortamında Tükenmişlik

Ülkemizde eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Bu nedenle, bu öğretim kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Aslında, günlük yaşam dilinde söylenmesine rağmen öğrenciler ne bir

çalışandır, ne de öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilebilir. Ama yine de, psikolojik bir perspektiften bakıldığında, öğrenciliğin en temel etkinlikleri, “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005; akt: Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında öğrenciler; okula gider, ders çalışır, sınavlarda başarılı olmak için çabalar, bunların sonucunda sınıflarını geçerler ve en son aşamada ise başvurdukları üst eğitim kurumları sınavlarında başarılı olurlar. Bu süreç öğrencilerin, istedikleri ya da elde edebildikleri bir meslek sahibi oluncaya kadar sürekli ve yoğun bir artış ile devam eder. Bu aşamalar silsilesi içerisinde bir iş olarak değerlendirilebilecek öğrenciliğin de tükenmişlik yaşama açısından önemli bir risk grubu olduğu ifade edilebilir. Bu dönemde de okulun yanı sıra özel olarak alınan derslerle birlikte ağırlaşan tempoyu kaldıramayan öğrenciler yoğun bir stres yaşamaktadırlar (Kutsal & Bilge, 2012)

Türkiye gibi iyi eğitim alabilmenin yolunun ciddi bir rekabetten geçtiği bir ülkede, eğitimin her aşamasının öğrenciler açısından ne kadar zorlu ve talepkar olabileceği açıktır. Her eğitim düzeyindeki öğrenciler bir üst eğitim düzeyinde daha kaliteli eğitim alabilmenin bir şartı olarak not ortalaması ve sınav baskısı ile yüzleşmektedir. Eğitim sistemindeki bu rekabet ortamı, not ortalaması ve sınav baskısını sadece öğrencilere yaşatmakla kalmamakta, öğrenci aileleri de bu baskıdan paylarını almaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak, sadece ilköğretim öğrencilerine hizmet veren dershanelerin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Ekonomik açıdan daha güçlü birçok anne baba ilköğretim öğrencisi çocuklarını dershaneye göndermekle de kalmayıp ilköğretimden başlayarak çocuklarına özel dersler bile aldırılmaktadır. Tüm bu nedenlerle öğrenciler çok erken yaşlardan itibaren sürekli olarak daha fazla ders çalışmak ve daha fazla test çözmek zorunda kalmaktadır. Anne babalar ve öğretmenler başta olmak üzere, hemen herkes öğrencilerden yüksek akademik başarı beklenmekte ve onlara sürekli daha çok ve daha düzenli çalışmalarını gerektiğini hatırlatmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Salanova vd. (2009)’na göre, öğrencilerin okul yaşamında stres yaşamalarının başlıca nedeni, özel bir amaca (sınavlardan geçme ve bir diploma alma gibi) yönelik olarak hedefledikleri yapılandırılmış zorunlu aktivitelere (derse girme ve ders görevlerini yerine getirme gibi) sahip olmalarıdır. (Schaufeli & Taris, 2005; Schaufeli & Salanova, 2007). Bu nedenle işle ilişkili bir fenomen olan tükenmişlik öğrencilerde de görülmektedir.

Öğrenci tükenmişliği, ders taleplerinden dolayı tükenmiş hissetme, ders ve çalışmalarından uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda yetkin olmama veya değersizlik duygularının hissedilmesi biçiminde yaşanan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2002a).

Lise öğrencilerinin içinde buldukları ergenlik yılları depresyon, tükenmişlik gibi farklı psikolojik belirtilere ilişkin sorunların yaşandığı bir dönemdir (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009).

Okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişlik, öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili özkaynaklarının eksikliği ve öğrencinin istekleri bir diğer ifadeyle kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Okul tükenmişliğinin tükenme boyutu akademik stres ile bağlantılıdır. İnancını kaybetme, bireyin çalışmaya olan ilgisizliği olarak ifade edilmektedir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002, akt: Kutsal ve Bilge, 2012).

Okul tükenmişliği, öğrencinin okula yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi ve yetersizlik duygusuna kapılması olarak tanımlanmaktadır. Depresyon belirtileri ve stres gibi duygusal davranışsal sorunlar ile ilişkili olan okul tükenmişliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğrencilerin psikososyal iyi oluşu ile negatif yönde, okul devamsızlığı ve okulu bırakma ile pozitif yönde ilişki göstermektedir.

4. 4. Kontrol Odağı

Bir kişilik özelliği olarak ele alınan kontrol odağı son yarım yüzyılda pek çok araştırmaya konu olmuş ve halen günümüzde değişik yönleri ile incelenmeye devam edilmektedir.

Denetim odağı günümüz psikolojisinde oldukça ilgi çeken bir kişilik boyutudur ve yapılan araştırmalar bireylerin bu boyut üzerinde anlamlı olarak birbirinden ayrıldıklarını göstermiştir (Dönmez, 1986, s: 4).

Rotter (1966) tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içinde tanımlanan kontrol odağı (locus of control) kavramının pek çok araştırma sonucunda bir kişilik boyutu olarak ölçülüp değerlendirilebileceği kanıtlanmış ve bu çalışmalar sonucunda kontrol odağı kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden biri haline gelmiştir (Başol ve Türkoğlu,2009) .

Denetim odağı, karar verme davranışını doğrudan etkileyen bir kişilik özelliğidir ve denetim odağının gelişiminde, ergenlik dönemi önemlidir. Çünkü bu dönemde ergenin içten veya dıştan denetimli olmasına bağlı olarak, karar verirken sergileyeceği davranışlar da farklılaşabilmektedir.

4. 4. 1.Kontrol Odağının Kavramsal Boyutu

İnsan, çevresinde ve kendi iç dünyasında meydana gelen olayları açıklama ve bu olayları kontrolü (denetimi) altında tutma eğilimindedir. Çünkü bireyin çeşitli olaylar karşısında ki tepkilerini o olaya verdiği anlam belirlemektedir. Her davranış biçimini seçme veya amaca yönelişin gerisinde bireyin olayları açıklama ve yorumlama tarzı yatmaktadır.

Bu kişilik özelliklerinden birisi de "Denetim odağı" özelliğidir. Bu özellik aynı zamanda kişiliğin alt değişkenlerinden birisi olarak kabul edilir (Kıran, 1993, s: 3).

Birey, sosyal gelişim süreci devam ederken hangi davranışın hangi sonuç veya sonuçları doğuracağını, hangi sonuçların kendi davranışlarına bağlı olarak geliştiğini ve hangilerinin davranışlarından bağlantısız olduğu konusunda kendince beklentiler geliştirir.

Temelleri Jerry E. Phares'in 1957 yılında yaptığı deneysel çalışmasıyla ortaya atılan ve Julian B. Rotter'ın 1958'deki çalışmasıyla kuramsallaşan "denetim odağı"(Chebat,1986), kavramı kişinin, davranışlarının yaratacağı sonuçlar konusundaki beklentilerini ifade eder (Dağ, 1991). Davranışçı ve Bilişsel öğrenme ilkelerine dayanarak kişiliğin oluşumuna bir bakış açısı geliştirmeye çalışan Rotter (Decharms, 1972), öğrenmenin davranışçı öğrenme kuramında olduğu gibi sadece pekiştirmenin bir sonucu olmadığına, elde edilen ödül veya cezanın sorumluluğunun kişinin kendisiyle ya da kendi dışında güç ve olaylarla ilişkili olduğu konusundaki inancına da dayalı olduğuna işaret etmektedir (Diamond, 1973, akt: Cengil, 2004).

Denetim odağını kısaca kişinin, iyi ya da kötü olarak kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları olarak içsel unsurlara göre ya da şans, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak dışsal unsurlara göre algılaması eğilimi olarak tanımlayabiliriz (Feldman, 1990, akt: Cengil,2004).

Rotter'a göre başta aile olmak üzere bireyin içinde yetişmiş olduğu her türlü sosyal çevre şartları ve kültürün denetim odağının şekillenmesinde önemli bir etkisi vardır (Review,1983, akt: Cengil,2004).

Kontrol odağı; sosyal gelişim süreci içerisinde çocukluktan başlayarak şekillenen ve bireylerin hangi davranışların ne tür sonuçlar doğuracağı, davranışlarının sonuçlarının kendilerinden mi yoksa dışsal etkenlerden mi kaynaklandığı konusunda edinmiş oldukları beklentilerle ilişkili bir kavramdır (Alisınanoğlu 2003, Anderson et al. 2005).

Kontrol odağı algısı, belirli bir özel uzmanlık alanının konusu olmayıp, birçok alt bilimsel uzmanlık alanında ilgi duyulup incelenmiştir. Ancak özellikle Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bu değişkenin sistematik bir organizasyon içinde ele alınarak incelendiği, bu kavramın kuramın odak noktası olduğu görülmektedir Rotter'ın algıların kontrolü

konusunda ileri sürdüğü Sosyal Öğrenme Teorisi, klinik psikoloji çalışmaları sırasında ortaya çıkarttığı bir teoridir. O, insanların yaşam olaylarını denetleme konusunda kendi yeteneklerine göre genel bir beklenti geliştirdiklerini öne sürmüştür. Rotter davranışlarının kendi yaşantılarını etkilediğine inanan kimselerin bir “içten denetim beklentisi”, buna karşılık, kendi davranışlarının şans ve kader tarafından belirleneceğine inanan kimselerin “dıştan denetim beklentisi” içerisinde olduklarını ileri sürmüştür. Rotter’ın Sosyal Öğrenme Teorisi içerisinde kontrol odağı davranışı; beklentilerin, pekiştireçlerin veya psikolojik durumların etkisinin bir sonucu olarak ele alınmıştır (Rotter, 1967, akt: Akbağ, Sayiner ve Sözen, (2005).

Başka bir deyişle denetim odağı; yaşam boyunca ortaya çıkan her türlü olumlu ya da olumsuz yaşantı üzerinde bireyin kendisinin ya da kendisi dışındaki güçlerin etkili olduğuna ilişkin bireysel inancını ifade etmektedir(Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, 2006).

Kontrol odağı, tek başına bir pekiştireç olmaktan daha çok, bireyin davranışının sıklığını kontrol eden ve pekiştireçlerin neye yol açtığına yönelik inanç ve beklentilerini ifade eden bir yapıdır(Akın, 2007:9).

Rotter'e göre denetim odağı inancı bireylerin geçmişlerindeki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine veya kendi dışlarındaki odakların (örn; şans, talih, kader, Tanrı vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir. Bazı bireyler, iç-dış denetim odağı inancı boyutunun uç noktalarında bazıları da ortalarında yer alabilmektedirler (Tümkaya, 1998:1).

Birçok insan hayatı merdiven basamakları gibi görmekte, bir basamağı çıktığında bir üst basamağı düşünmektedir (Livaneli, 2012). Kişiler basamakları birer birer çıkarken ya kendilerinin sebep olduğuna ya da şans veya kader sayesinde gerçekleştirdiğine inanırlar (Basım & Şeşen, 2006). Birey, sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak hangi davranışın, hangi sonucu doğuracağı ve hangi sonucun kendi davranışından dolayı gerçekleşeceği ile ilgili tutarlı beklentilere sahiptir (Kaval, 2001). Bu bağlamda sosyal öğrenme kuramı ile birlikte ortaya çıkan Rotter’in ‘kontrol odağı’ (akt. Dağ, 2002) ve Bandura’nın ‘yeterlilik’ kavramları kişilerin genelleştirilmiş beklentileri olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2004).

Bu bilgilere dayanarak kontrol odağının, eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Denetim odağı kuramına göre, kişide davranışları ile bu davranışlarının sonucu olarak elde edilen ceza ve ödüller (pekiştireçler) arasında bir ilişkinin var olduğu ya da olmadığı yönünde iki inanç vardır. Pekiştireçler arasında bir ilişkinin var olduğunu algılayan kişi, içten denetlendiği inancına sahiptir ve bu durumda pekiştirecin kendi davranışlarına, becerilerine

bağlı olarak ortaya çıktığına inanır. Böyle düşünenlere iç denetim odaklı kişiler denir. Bunun tersine eğer kişi, davranışları sonucunda kazandığı pekiştireçler ile bu davranışları arasında bir ilişkinin olmadığını algılıyor ve davranışları üzerinde kendi denetimi dışındaki kader, şans veya diğer güçlerin etkili olduğuna inanıyor ise o zaman dıştan denetlendiği beklentisine sahip olur. Böyle durumda kişi davranışlarının sonuçlarından dış güçleri sorumlu tutar ve davranışlarını kontrol edebilmek için hiç bir çaba harcamaz (Başal,1997, akt: Cengil,2004).

Böylece birey, genellenmiş birtakım beklentiler içine girer. Şayet bu beklenti kendi davranışlarının sonuçlarını kendisinin kontrol edebileceği doğrultusunda ise birey içten denetimli olma niteliğine sahip olurken, bu sonuçları kendisinin kontrol edemeyeceği doğrultusunda ise dıştan denetimli olma niteliğine sahip olur (Rottur ve diğerleri, 1972; Rottur,1990; Dönmez, 1986, akt: Akbal, Sayıver ve Sözen, 2005).

4. 4. 2. İç Kontrol Odağı

Kontrol Odağı, benlik saygısı ve öznel iyi oluş bireyin kendini algılamasında doğrudan etkileyen bir kişilik özelliğidir ve kontrol odağının gelişiminde, ergenlik dönemi önemlidir. Çünkü bu dönemde ergenin içten ve dıştan denetimli olmasına bağlı olarak akademik başarısında sergileyeceği davranışlarda farklılaşmaktadır. İçten denetimli ergen, akademik başarısının üzerinde kendisinin etkili olduğunun farkındadır ve başarı ve başarısızlık sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmiştir. Dıştan denetimli ergen ise şans, ailesi ve arkadaşları kendi yaşantısını kontrol ettiğine inandığı için benlik saygısını ve öznel iyi oluşunu düşünmeyebilir.

Kendini gerçekleştirmekte olan bireyin özelliklerinden birisi de içten denetimli olmasıdır (Özyürek, 1992, s:2).

Strickland'a göre içten denetimliler, bağımsızlık, değişikliğe yol açabilecek bilgileri arama, ileriye dönek önemli kararlar almada isteklilik, kendine güven, yaratıcı benlik imgesine sahip olma gibi özelliklere sahiptirler (akt: Dağ, 1990, s: 6-8).

İç kontrol odaklı insanlar ise, davranışlarının sonunda ortaya çıkan pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünürler. Bu bağlamda, kendi yaşamlarından sorumlu oldukları değerlendirmesini yaparak, buna uygun davranış ortaya koyarlar. Bu açıdan iç kontrol odaklı bireylerin, başarılı, etkili, atılgan, girişimci, güvenli ve bağımsız kişilik özelliklerine

sahip olduğu belirtilmektedir (Loosemore ve Lam 2004, Silvester, Gough, Anderson ve Mohamed, 2002, Yeşilyaprak 2000, akt: Çetinkaya Duman ve Şengün,2011).

İç kontrol odaklı bireyler başlarına gelenler ile ilgili kontrollerinin olduğu inancını taşırlar ve bu bireyler yaşamlarının yönetiminde üst düzeyde sorumluluk alabilecekleri konusunda kendilerine inanırlar (McAllister 2003, Rockstraw 2006,Yeşilyaprak 2003, akt: Çetinkaya Duman ve Şengün, 2011).

Birey başına gelenlerin kendi davranışları sonucunda olduğunu kabul etmesi içsel kontrol, içsel kontrol odağına sahip bireylerin; entelektüel akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıkları, okul başarısının daha yüksek olduğu, özellikle yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterdikleri ve toplumsal olaylarda daha etkin oldukları görülmektedir. Bunun yanında içsel kontrol odağına sahip bireylerin, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, yüksek derecede öz-saygı ve olumlu öz kavramına sahip, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenen, atılgan, girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli oldukları görülmüştür (Yeşilyaprak, 2004).

Yeşilyaprak'da içsel denetimli bireylerin özelliklerini sayarken başarılı, kendilerini etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, olumlu benlik algısına sahip, atılgan ve girişimci kişiler olarak tanımlamıştır (Yeşilyaprak,2004).

Antonides'in (1996) belirttiğine göre, daha fazla içsel kontrole sahip kişiler bilgiye, daha fazla inisiyatif almaya, daha fazla sorumluluk üstlenmeye ve daha yaratıcı olmaya dönük bir eğilim göstermektedirler(Buergin,1998;26 içinde Antonides,1996,akt: Özer veTopaloğlu).

Colangel(1997) göre, iç kontrol odaklı bireyler, davranışlarının sorumluluklarını daha fazla üstlenirler (akt: Derin, 2006).

İçten denetimli bireylerde, yaşantıların sonuçlarında kendi davranışlarının etkili olduğu inancı ve beklentisi egemen durumdadır (Wong-McDonald ve Gorsuch, 2004).

Kendi yaşamlarını daha çok kendilerinin kontrol edebileceklerine inanan içten denetimli bireyler, şimdiki ve gelecekteki davranışları üzerinde daha etkili olmaktadırlar. Bu bireyler; başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendi özelliklerine yüklemekte, çevreyle ilişkilerini geliştirmek için daha çok girişimde bulunmakta ve genel olarak kendi yetenek ve başarılarıyla daha çok ilgilenmektedirler (Rotter, Change ve Phares, 1972).

İçsel kontrol odağına sahip bireylerin entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıkları, hedeflerine ulaşmak için daha fazla çalıştıkları, daha yüksek sosyal ve okul başarısına sahip oldukları ve toplumsal olaylarda daha etkin oldukları görülmektedir.

Aynı zamanda, içsel kontrol odağına sahip bireylerin kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, yüksek derecede öz-saygı ve olumlu öz-benlik kavramına

sahip, daha fazla kişisel sorumluluk üstlenen, atılgan, girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli oldukları görülmüştür. Genel olarak iç kontrole inanan kişilerin, dış kontrole inanan kişilere kıyasla stresten daha az etkilendikleri gözlenmektedir (Dağ, 1991-2002).

İçten denetimli bir ergen, kararlarının üzerinde kendisinin etkili olduğunun farkındadır ve kararlarının sonuçlarının sorumluluklarını üstlenmiştir (Gordon, 1996'dan akt. Candangil ve Ceyhan, 2006:72).

Denetim odağının içten denetim ucuna yakın olan kişiler, yaşadığı olayların, çerçevesinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramadan, kendi davranışlarında arayabilmektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar vermeden önce çok yönlü düşünmekte, olayların sonuçlarını göz önüne alarak karar vermektedirler. İçten denetimli kişiler işlerini severek yapmaktadırlar ve daha verimlidirler. Sorumluluklarını bilen, güvenilir ve uyumlu davranışlar gösteren kişilerdir (Dönmez, 1983:39).

İç kontrol odağına sahip bireyler, gelecekteki davranışlarını belirlemede kendilerine katkı sağlayacağına inandıkları çevresel uyarıcı ya da değişimlere dış kontrol odağına sahip bireylerden daha fazla duyarlılık gösterirler; çevresel koşulları değiştirme konusunda daha fazla adım atarlar ve yeteneklerine veya başarıya da başarısızlıklarına daha fazla önem verirler. Bunun yanında, iç kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarının herhangi bir boyutuyla ilgili olarak mutsuz olduklarında, bunu kendi çabalarıyla değiştirebileceklerine inanırken, dış kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarını yönlendirme konusunda çaresizlik yaşama eğilimindedirler ve yaşamlarındaki bazı ödüllerin kendi çabalarından kaynaklanmadığına, yalnızca doğru zamanda doğru yerde olmanın getirdiği bir rastlantı olduğuna inanırlar (Solmuş, 2004:196).

4. 4. 3. Dış Kontrol Odağı

Dış kontrol odaklı insanlar, pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler (Yeşilyaprak, 2005).

Dış kontrol odaklı bireyler ise yaşadıkları olayların kendi kontrolü dışında olduğuna inanırlar ve başlarına gelen her şeyi kadere, diğerlerine ya da şansa bağlarlar (McAllister 2003, Rockstraw 2006, Serin ve ark. 2010).

Dışsal kontrol odağına sahip bireyler ise, depresif özellikler taşıyan, kendini kabul ve özsaygı düzeyi düşük, çaresizlik duyguları olan yalnız kişilerdir. Çevre üzerinde denetimlerinin olmadığına inanırlar ve bu durum onların daha kaygılı, edilgen, kuşkucu ve dogmatik olmasına

yol açar. Uyumsuzluk ve psikolojik rahatsızlıkları daha çoktur. Kendilerine ve başkalarına daha az güvenirler. Çeşitli araştırmalar sonucunda elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde içsel kontrol odağına sahip bireylerin dışsal kontrol odağına sahip bireylere göre olumlu ve istenen bir kişilik özelliğine sahip oldukları söylenebilir (Yeşliyaprak, 2004).

Colangel (1997) göre, olayları dış etkenlerin kontrol ettiğini, yaptığı şey ile olan şey arasında ilişkinin oldukça az olduğunu, yani ne yaparsam yapayım istediğim sonucu elde edemeyeceğim diye düşünmektedirler (akt: Derin, 2006).

Dıştan denetimli bireyler ise davranışlarının sonuçlarını ya da başarısızlığı, şansının ya da kendisinin kontrol edemediği dış koşulların sonucu olarak algılamaktadırlar. Bu durum özellikle öğrencilerde çok somut bir biçimde gözlenmektedir. Öğrenciler başarısızlığı ya kendi çabalarının yetersiz oluşu gibi iç denetimli ya da şans, öğretmen, vb. gibi dış denetimli değişkenlere bağlamaktadırlar (Lamont, Richard ve James, 2003).

Dışsal kontrol odağına sahip bireyler depresif özellikler taşıyan, kendini kabul ve özsaygı düzeyi düşük, çaresizlik duyguları olan yalnız kişiler olarak tanımlanmaktadır(Dağ, 1991-2002).

Dıştan denetimli bir ergen ise, şans ya da diğer insanların kendi yaşantısını kontrol ettiğine inandığı için karar vermeyi bile düşünmeyebilir(Gordon, 1996'dan Akt. Candangil ve Ceyhan, 2006:72).

Bir pekiştirme özne tarafından onun bazı davranışlarını izleyen fakat başlangıçta onun davranışına bağlı olmadan var olarak algılandığında bu durum tipik olarak şans, kader ve kısmetin sonuçları olarak algılanmaktadır. Ya da onu çevreleyen büyük, karmaşık güçler nedeniyle tahmin edilemez olarak algılanır. Bir olay ya da durum birey tarafından bu yolla yorumlandığında bu inanç dış kontrol olarak tanımlanır (Küçükkaragöz, 1998:26).

Dıştan denetimli kişiler içinde yaşadıkları sosyal çevrenin kurallarına uymayı görev saymaktadırlar. Davranışlarını “başkaları ne der?” düşüncesiyle belirleyebilmekte ve başkalarının baskılarına yenik düşebilmektedirler. Çoğu kez kendi mutluluklarını bir başkasına bağımlılıkta (Örn: anne-baba, eş vb.) ve onları mutlu etmekte arayabilmektedirler (Alisinanoğlu, 2003:98).

İç kontrol inancına sahip kişiler, amaçlarına ulaşma olasılığı ile gösterdikleri çaba ve tecrübelerinden ders çıkarma yeteneği arasında doğru ilişki olduğuna inanmakta ve kendileri için zor hedefler koymaktadırlar. Buna karşılık, dış kontrol odaklı bireyler de gösterdikleri çaba ile bu çabanın sonucunda elde ettikleri netice arasında bir bağlantı olduğuna inanmayarak, başlarına gelen önemli olayların belirleyicisi olarak şans faktörünü görme eğilimindedirler (Bernardi, 2001, akt: Durna ve Şentürk, 2012).

Dış akademik kontrol odağına sahip öğrenciler için öğretmenin övgüsü, kurulan sınıf arkadaşlıkları ve alınan iyi notlar bireyin kişisel çaba veya yeteneği ile ilişkili olmayıp; bunları kazanmak için çaba harcamak çok da gerekli değildir. Buna karşın iç akademik kontrol odağına sahip öğrenciler için istenilen amaca ulaşmanın yolu zekâ, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet gibi farklılıklardan çok bireyin kendi çaba ve davranışlarıdır düşüncesi hâkimdir (Sarıçam, 2014).

5.5. Eğitim Stresi

5.5.1. Stres Tanımı ve Tarihçesi

Modern toplumun hastalığı olarak ifade edilen stres, aslında günlük yaşamın bir parçasıdır. Günümüzde çoğu insan, farkına varmasa bile yoğun bir stres yüküne sahiptir. Günlük rutin yaşamda değişikliğe neden olan herhangi bir gelişme, stres verici olarak değerlendirilmektedir (Özer, 2011: 399). Tarih öncesi devirlerden itibaren var olduğu bilinen stres, günümüzde gerek sosyal yaşamda gerekse iş hayatında yaşanan hızlı değişimle ve yaşamın daha karmaşık hale gelmesiyle birlikte daha da hissedilir hale gelmiş ve 21. yüzyılın hastalığı olarak nitelendirilmiştir. Stresin bu denli hissedilir hale gelmesi, stres kaynaklarının sayı ve çeşitliliğinin artmasının yanı sıra, etkilerinin daha derin ve ağır olmasına bağlanabilmektedir (Lorcu, Bilgen, 2009: 242).

Stres 1950'lerde toplum tarafından bilinmeye ve 1970'lerde birçok insan stresin zararlı etkilerinden endişe duymaya başlamıştır. Stres, 1980'lerde Time Dergisi tarafından on yılın salgın hastalığı olarak, 1990'larda Birleşmiş Milletler tarafından 20. Yüz yılın hastalığı olarak tanımlanmıştır (Krohe, 1999: 36, akt: Kafkas,2013).

Stres sözcüğü, Latince "estricia"dan gelmektedir. Stres, 14. yüzyılda güçlük, sıkıntı, kötü talih" anlamlarında;17. yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmıştır. 18 ve 19. yüzyıllarda ise, kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organlara ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Buna bağlı olarak da stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlamıştır (Güçlü,2001).

(Çelik, 2010: 227) stres kelimesi Latince çekip germe anlamındaki "stringere" kelimesinden türemiştir (Thong, Yap, 2000: 682). Stres sözcüğü Latince'dir ve sıkıntı, darlık, güçlük, zorluk, üzüntü anlamlarına gelmektedir (Tutar, Erdönmez, 2008: 187).

Stres, çoğumuzun bildiği gibi, bizi zorlayan, kısıtlayan ve engelleyen olaylar, durumlar karşısında verdiğimiz tepkilerin tümüdür. Bu tepkilerin türü ve kaynağı bireyden bireye değişebilir. Stres kavramı bazen yanlış değerlendirildiği gibi; sadece hissedilen baskı ve gerginlikle sınırlı değildir.

Yaşamın her aşamasında karşılaşılan stres, insanların bir tehdit ya da zorluk olarak algıladıkları durumlara karşı göstermiş oldukları içe dönük bir tepki olarak (Kara, 2009) veya çevreyle etkileşim sonucu bazen zaman baskısı, bazen beklenmedik bir tepki ya da olay sonucunda maruz kalınan bir durum olarak tanımlanabilir (Durna, 2006).

Humphrey, Yow ve Bowden (2000) stresi, bireyin kendisi ve çevresi arasındaki dengeyi bozan ve bireyin dengeyi korumak ya da sağlamak için daha fazla çaba sarf etmesine neden olan içsel ya da dışsal herhangi bir faktör olarak tanımlamaktadırlar. Richlin-Klonsky ve Hoe, (2003) ise günlük yaşam içerisinde kişinin karşılaştığı talepler ve yaşadığı değişime ayak uydurma süreçlerinin stresin temel kaynağı olduğunu belirtmektedirler (akt: Seçer, Veyis ve Gökçen,2015).

Selye (1956), stres konusuyla ilgilenen öncü bilim adamlarındandır ve stresi, "vücuda yüklenen herhangi bir özel olamayan isteme karşı, vücudun tepkisi" olarak tanımlamaktadır (Johnstone, 1989: 4).

Cüceloğlu'na göre, stres, "bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir" (Cüceloğlu, 1994: 321).

Selye, stresi, bireyi etkileyen çevresel uyarıcı olarak görmüştür. 1950 yılında yaptığı bir çalışmadan sonra stres terimini, organizmanın içindeki çevreye karşı aldığı bir durum olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımın sonunda Selye, stres ve stresör kavramlarını ön plana çıkarmış, bireyde bir dizi tepki yaratan çevresel uyarıcıyı stresör, bireyin bu tür uyarıcılara karşı gösterdiği tepkiye de stres demiştir. Sonuç olarak Selye, stresi "bireyin çeşitli çevresel stresörlere karşı gösterdiği genel bir tepki" olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 1999).

Selye, stresi, canlının içsel dengesinin o canlının içsel veya dışsal çevresi, ortamı tarafından zorlandığı bir durum olarak tanımlamıştır. Selye'ye göre stres, herhangi bir anda vücutta devam eden tüm farklı uyumların toplamıdır. Organların çalışması, kasların gerilmesi ve gevşemesi, salgılar vb. Stres, yaşam sonucu ortaya çıkan normal ve gerekli bir süreçtir (Dyce, 1973).

Stres, bireyler üzerinde etki yapan ve onların davranışlarını, başka insanlarla ilişkilerini etkileyen bir kavramdır. Stres, durup dururken ya da kendiliğinden oluşan bir durum değildir. Stresin oluşması için insanın içinde bulunduğu ya da hayatını sürdürdüğü ortam ve çevrede meydana gelen değişimlerin insanı etkilemesi gerekir. Ortamdaki değişimlerden her birey

etkilenir ancak, bazı bireyler bu değişmelerden daha çok veya daha yavaş etkilenmektedirler. Stresi, insanın yaşadığı ortamda meydana gelen bir değişimin veya insanın ortamı değiştirmesinin onun üzerinde etkiler bırakması ile ilgilidir. Etki altında kalan insanın kişilik özelliklerinin, bu etkilerin tesiri altında kalma derecesini etkilemesidir. Stresin oluşması için ortamdan etkilenen bireyin vücudundaki özel biyo-kimyasal değişmelerin oluşmasıyla bireyin vücut sisteminin harekete geçmesi gereklidir (Pehlivan, 1995).

Türkiye'de eğitim sisteminin ortaokul kademesinden başlayarak üniversite bitimine kadar birçok aşamada sınav odaklı bir sistem olduğu (TEOG, YGS/LYS, KPSS, YDS, vs.) göz önünde bulundurulduğunda, sınav odaklı stres yaratan süreçlere öğretmenlerin ve ailelerin yüksek not ve başarı beklentisinin de eklenmesiyle öğrencilerde, okul yaşamından kaynaklanan tükenme, okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirme ve bunların sonucu olarak notlarından ve başarı düzeyinden tatmin olamama, okula ve derslere karşı ilgi kaybı, okula ilişkin sorumluluklarını yerine getirememeye davranışları karşımıza çıkabilir (Lin ve Chen, 1995; Lu, 2008; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

5.5.2. Okul Başarısızlığında Stres

Okullarda stres kaynaklarına ilişkin son yıllarda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğu aynı stres yapıcı etkenlere dikkat çekmektedir. Stresin yaratılmasında hem bilinen, hem de belirsiz konular yer almaktadır. Birincisi daha çok okulun işleyişi ile, görevlerin yapılması iş ortamı gibi değişkenlerle ilgili bilinen konularla ilgili, ikincisi ise daha çok bireysel problemlerle ilgili bilinmeyen kaynaklardan ortaya çıkmaktadır.

Okul başarısızlığında yaşanan stres nedenleri Ardıç (2009) şöyle açıklamıştır.

A. Kişisel Özellikler

Çocuğun IQ seviyesinin yaşlarına oranla düşük olması, öğrenme güçlüğü, depresyon, davranım bozukluğu dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun mevcut olması, bedensel bir engellinin veya rahatsızlığının bulunması, görme-işitme kayıpları önem taşımaktadır.

B. Aileden Kaynaklanan Sebepler

Aile içi ilişkilerin sağlam olması, çocukla kurulan iletişim dilinin doğru olması, çocuğun gelişim dönemlerinde zengin uyarı verilmesi, öğrenme ile ilgili çevresel faktörlerin zengin ve doğru verilmesi, anne babanın sağlıklı model olması kültürel seviyenin iyi olması, ders çalışma ortamının sağlanması, başarıyı olumlu etkileyen faktörlerdir. Ailelerin diğer çocuklarla kendi çocuklarını kıyaslamaları, başarısızlığı sonucu yargılamaları, eleştirmeleri yerine çözüm yolları aramaları en doğru yaklaşımdır.

C. Okuldan Kaynaklanan Sebepler

Okuldaki eğitim ve öğretim programının çocukların gelişim seviyelerine uygun zenginleştirilmiş programlar olması, öğretmenin bilgi aktarımı, disiplini sağlayabilen, araştırmacı etkili öğretmenlik yetilerine sahip olması gerekmektedir.

Okul başarısızlığının her çocuk için ayrı bir nedeni vardır. Çocuğun tembelliğinin nedenini iyi analiz etmek gerekir. Çocuk veya genç belki öğretmenlerden ondan öğ almak için çalışmıyordur. Anne babanın kendisini azarlamasından aşırı eleştirmesinden bilinç dışı bir tepki ile ders çalışmayarak tepki göstermekte intikam almaktadır.

Ergenlik döneminde yaşanan önemli diğer bir sorun ise öğrencilerin yaşadığı aşırı streştir. Stres pek çoğumuzun bildiği gibi, bizi zorlayan, kısıtlayan ve engelleyen olaylar, durumlar karşısında verdiğimiz tepkilerin tümüdür. Stres kavramı birçok insanın düşündüğü gibi sadece üzerimizde hissettiğimiz baskı ve gerginlikle sınırlı değildir (Ardıç,2009).

5.5.3. Stres Kaynakları ve Belirtileri

Stres oluşumunda birçok çevresel faktör, rol oynamakta ve stres yaratıcı ortam oluşturmaktadır.

Stres belirtileri genellikle karmaşık olduğundan bireylerin stres karşısında gösterdiği duyarlılık da kişilik özelliklerine bağlı olarak farklı olmaktadır (Bahar, 2006: 162). Bu bağlamda stres belirtileri; bedensel (fiziksel), davranışsal ve psikolojik belirtiler olarak üç grupta toplanabilmektedir. Her insanda belirtiler aynı değildir. Ancak bazen, belli belirtiler azalmakta veya yok olmaktadır ve diğerleri bunların yerlerini almaktadır (Aksoy, Kutluca, 2004: 462).

Stresin bedensel belirtilerini açıkça görmek güçtür. Ancak bireyin içinden kaynaklanan tıbbi belirtiler söz konusudur. Stresin psikolojik belirtileri ise iş yerinde bireysel veya örgütsel olarak tatminsizliğe yol açmaktadır. Stresin davranışsal belirtileri, örgütler için en büyük etkiyi yaratandır (Cenzo, Robbins, 1996: 433).

Stres, hayatımızın ötelenemez bir parçasıdır. İnsan hayatının daha kaliteli, her açıdan standartları yüksek bir düzeye taşınabilmesi için stresi doğuran sebeplerin farkına varılması, etkili bir biçimde baş edebilmenin öğrenilmesi gerekmektedir (Baltaş, 1996).

Stresin kendine özgü bazı belirtileri vardır. Bu belirtiler; gerginlik hali, sürekli endişe duyma, aşırı derecede alkol ve sigara kullanımı, uykusuzluk, işbirliğine girmede yaşanan zorluklar, yetersizlik duygusu, duygusal dengesizlik, sindirim sorunları, yüksek tansiyondur (Davis, 1984: 439. akt. Pehlivan, 1995: 45).

Stres kısa süreli yaşansa bile, gerginlik, kalp atışlarındaki yükselme veya aşırı alkol ve sigara kullanımı gibi kısa sürede ortaya çıkan sonuçların kalıcı olmasına neden olabilir. Stres, kronik kalp rahatsızlığı için yüksek bir risk taşıyan aşırı yeme-içme ve sigara kullanımının artmasına da neden olur (Kahn ve Cooper, 1993).

Stres, duygusal, bilişsel ve psikomotor davranış, beceri ve tepkiler arasındaki kayıtsızlık, aşırı duyarlılık şeklinde de kendini belli edebilir (Baltaş ve Baltaş, 2008: 23).

Stresin oluşması için bireyin içinde bulunduğu veya yaşamını sürdürdüğü çevrede meydana gelen değişimlerden belirli düzeyde etkilenmesi gerekmektedir (Erkmen ve Çetin, 2008: 232).

Stres yaşayan bireylerin bedeninde; kalp atışlarında hızlanma, sık nefes alma, yüksek tansiyon, baş ağrıları, mide bulantıları ve göğüste sancılar, yorgunluk, uykusuzluk ve alkole yönelme gibi tepkiler sergiledikleri görülmektedir (Klarreich, 1999: 11). Bu fiziksel tepkilerin sürekli olarak ortaya çıkması bireyler üzerinde stres oluşturmakta ve zararlı sonuçlara neden olmaktadır (Weiss, 1993: 17).

Birey yaşamında birçok stres kaynağı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar; genel çevreden kaynaklanan stres faktörleri (aile sorunları, tek düzelik, ekonomik sorunlar, sosyal ve kültürel değişimler, işin bulunduğu kentte yaşanan ulaşım sorunlar ve teknolojik gelişmeler), bireyin kendisi ile ilgili stres faktörleri (cinsiyeti, duygusal olarak içe dönük veya dışa dönük bir yapı göstermesi, ilişkiler açısından destekleyici veya yarışmacı tavır sergilemesi, duygusal açıdan incinir olması, olumsuzluklar karşısındaki direnci ve genel olarak başarı ihtiyacı) ve sosyal hayattan kaynaklanan stres faktörleri (diyet, iklim, kalıtım, din, toplumsal, sınıf, aşırı kalabalık ve yalıtılmış duygusu) olarak belirtmek mümkündür (Çetinkaya, 2006: 24).

Bireyin gelişimsel dönem yaşantıları, kalıtımla geçen özellikleri, kişilik yapısı, iletişim biçimi, gereksinimleri ve güdülleri, sosyo-ekonomik düzeyi, birey için stres yaratan durumun anlamı, inanç sistemi ve algısal özellikleri, eğitim ve bilgi birikimine bağlı zihinsel kaynakları, kontrol odağı, cinsiyeti, zekâsı ve geçmiş yaşantıları da üzerinde stres kaynağı olarak ortaya çıkabilmektedir (Partlak, 2003: 8).

Stresle ilgili belirtiler, fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olmak üzere dört grupta toplanabilir (Braham, 1998,):

1. **Fiziksel Belirtiler:** Baş ağrısı, düzensiz uyku, sırt ağrıları, çene kasılması veya diş gıcırdatma, kabızlık, ishal ve kolit, döküntü, kas ağrıları, hazımsızlık ve ülser, yüksek tansiyon veya kalp krizi, aşırı terleme, iştahta değişiklik, yorgunluk veya enerji kaybı, kazalarda artış.

2. **Duygusal Belirtiler:** Kaygı veya endişe, depresyon veya çabuk ağlama, ruhsal durumun hızlı ve sürekli değişmesi, asabılık, gerginlik, özgüven azalması veya güvensizlik hissi, aşırı hassasiyet veya kolay kırılabilirlik, öfke patlamaları, saldırganlık veya düşmanlık duygusal olarak tükendiğini hissetme.
3. **Zihinsel Belirtiler:** Konsantrasyon eksikliği, karar vermede güçlük, unutkanlık, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık, aşırı derecede hayal kurma, tek bir fikir veya düşünceyle meşgul olma, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik, iş kalitesinde düşüş, hatalarda artış, muhakemede zayıflama.
4. **Sosyal Belirtiler:** İnsanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, randevulara gitmemek veya çok kısa zaman kala iptal etmek, insanlarda hata bulmaya çalışmak ve sözle rencide etmek, haddinden fazla savunmacı tutum, birçok kişiye birden küs olmak, konuşmamak.
5. Olağan durumlar dışında bu belirtiler sık görülmeye başlarsa, bireyler stres altında demektir. Stresi kontrol etmenin ilk adımı, stresin farkında olmaktır. Yapılması gereken, bireyin kendi fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal özelliklerini iyi analiz etmesi ve normal dışı durumlardaki bu belirtilerin farkına vararak stres yaratıcı durumla en iyi şekilde başa çıkabilmesidir.

Her öğrencinin günlük yaşamında stres yaratacak pek çok faktör bulunmaktadır. Ancak stres altında olup olmamak kişiden kişiye değişir. Neleri stres kaynağı gördüğünüz ve ne kadar stres yaşadığınız kişiliğinize, olaylara bakış açınıza bağlıdır. Yaşınızın ve sahip olduğunuz güçlü yönlerin de, ne kadar stres yaşadığınızla alakası vardır. Stres sadece olumsuz olaylardan değil, olumlu olaylardan da kaynaklanabilir. Stresle başa çıkmanın ilk ve en önemli kuralı hayatınızdaki stres kaynaklarını belirlemekle başlar.

Öğrencilerde stres yapan kaynakları şöyle sıralayabiliriz:

- Her türlü sınav,
- Kazanamayacağım düşüncesi,
- Daha önceki başarısızlıklar,
- Kendini sürekli olarak birileri ile kıyaslamak,
- Sevilen birinin kaybı,
- Anne ve babanın boşanması,
- Yeni okula başlama,
- Düşük notlar,
- Maddî problemler,
- Uyku düzeninin değişmesi,
- Sorumluluk isteyen bir konuma gelme,

- Yeme alışkanlıklarında değişiklikler,
- Yakın bir arkadaşla önemli bir tartışma,
- Aileden birinin sağlık sorunu yaşaması,
- Aileden birileri veya okuldan birileri ile tartışma.

Stresin pek çok kaynağı vardır. Genel yaşam olayları, kimyasal ve çevresel etkiler, olumlu olaylar, yaşam tarzı ve duygusal faktörler, ilişkiler, fark edilmeyen bir stres kaynağı da kişinin kendi mantığıdır.

Stres çevreden ya da kişinin kendinden kaynaklanabilir. Dış koşullar ve zorluklar strese yol açarken, bizim davranışlarımız ve tepkilerimiz de aynı şekilde stres yaratabilir ve gelecekteki stresli olayları hazırlar.

Çevresel stresler önemli yaşam olaylarını ve günlük sıkıntıları içerir. Önemli yaşam olayları, örneğin üniversiteye başlamak, bir yerden bir yere taşınmak, bir aile bireyinin ölümü ya da ciddi hastalığı gibi, büyük bir değişimi ya da uyumu gerektiren olaylardır. Ancak stresin en büyük kaynakları, sıradan, günlük sıkıntılardır.

Kişisel stres kaynakları ise, zihinsel faaliyetlerimizle ya da davranışlarımızla ilişkili olabilir. Yaşam olaylarına yaklaşırken ve onlarla uğraşırken kendimizle yaptığımız diyalogun şekli yaşadığımız stresin yoğunluğunu azaltır ya da artırır. İnsanda stres yaratan üç genel inanç vardır: "Herkes beni sevmeli", "Her zaman mükemmel davranmalı ve hiç hata yapmamalıyım" ve "Dünya adaletli olmalı". Dikkat ederseniz bu inançların üçü de gerçekdışıdır ve "ya hep ya hiç" özelliği taşımaktadır (Ardıç, 2009).

5.5.4. Stresin Öğrenciler Üzerinde Etkileri

Öğrenci, öğretimin en temel ögesi ve yeni anlamdaki öğretimin eksenini oluşturur. Öğrenci olmadan öğretim olamaz, öğretimin diğer öğelerinin hepsi öğrencinin gelişim düzeyine ya da beden, zihin ve sosyal özelliklerine göre durumunu ayarlamak zorundadır (Binbaşıoğlu,1974: 10-11)

Öğrenciler lise yaşamlarının başlamasıyla birlikte, bir süre sonra düşündüklerini gerçekleştirememekte, beklediklerini bulamamakta, yerleştirildikleri bölümü benimseyememektedir.

Lise öğrenimi sırasında öğrenciler ruhsal açıdan en çalkantılı oldukları gelişim dönemlerinden biri olan ve geçiş dönemi olarak kabul edilen ergenliğin son evresini yaşadıklarından, bu durum kaygı ve stres üretecek bir ortam niteliğini taşımaktadır (İnanç vd., 2004).

Psikolojik açıdan en önemli değişiklikler yoğun olarak gençlik döneminde yaşanmaktadır. Bu dönemin özü gereği yaşanılması zorunlu olan ve genç bireyi zorlayan gelişimsel streslerin en önemlileri arasında, aile çevresinin yakın ilişkilerinden, arkadaş çevresinin yakın ilişkilerine geçiş; anneden koparak bağımsızlığa yönelme; kimlik arama; sosyal ve cinsel rolüne uyum; ideal beni bulmaya yönelik özdeşleşme çabası; farklı, değişik ve yeni şeyler arama ve yapma çabası; bedensel imajını kabullenme, benimseme ve onunla hoşnut yaşama sayılabilir. Görüldüğü gibi psikolojik değişiklikler pek çoktur. Hem duygusal, hem kognitif, hem de davranış düzeyinde genç birey zorlanmakta, yeni uyumları gerektiren stresleri yaşamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1985).

Bedensel değişimin erinlikteki tutum ve davranışlar üzerindeki etkileri: yalnızlık isteği, çalışma isteksizliği, ahenksizlikler, can sıkıntısı, huzursuzluk, toplumsal zıtlık, otoriteye karşı direniş, karşı cinse yönelmiş zıtlık, duygusallığın artması, kendine güvensizlik, cinsiyetle fazla uğraşma, aşırı çekingenlik ve gündüz rüyaları (Onur, 1985).

Korkut (2001) çeşitli kaynaklardan stres konusundaki risk etmenlerini şöyle aktarmaktadır. Strese sebep olan etmenler, gençlerde çeşitlilik ve farklılık gösterir ve çocukluk ve ergenlik dönemleri ile karmaşık biçimde etkileşirler. Bazı önemli olaylar, günlük telaşlar, travmatik stres aile içinde yaşanan olumsuzluklardan kaynaklanan stres, çocuk ihmal ya da istismarı, boşanma, ekonomik etmenler, okul stresi ve gelişimsel mücadeleler gençlikteki stresin temel noktalarıdır. Okuldaki stres kaynakları ile ilgili olarak gençlerin listeledikleri tetikleyiciler şunlardır: zorbalıkla yüzleşmek, okulda saldırganlık olaylarının olması, sporda iyi olamamak, moda kıyafetlere sahip olamamak, kitap defter gibi okul malzemelerini kaybetmek, uyuşturucu ve diğer konularda akran baskısı yaşamak, arkadaş sahibi olamamak ya da karşı cinsten arkadaşı olmamak, akranları ile tartışmak, beden imajından memnun olmamak, düşük notlar almak ve gelecekle ilgili kaygılara sahip olmak. Dolayısıyla yüksek beklentiler, akran baskısı, ana babanın eksikliği ya da boşanması ihmal ve istismar, kötü ilişkiler gençler için stresle ilgili risk etmeni oluşturabilmektedir.

Anne baba davranışları incelendiğinde anne babanın durumu ve genç ile iletişimi önemli stres kaynaklarındandır. Yavuzer (1995)'e göre, duygusal sorunları bulunan kişiler olmaları evlilik ilişkilerinde başarılı olamamaları, ergenin aile içinde sürekli kavga ve çekişmeye tanık olması şeklindeki kötü ev koşulları, genci bir karmaşaya, iç çatışmaya ya da suçlu davranışa itebilir. Aşırı koruma, kardeş ayırımı, kendi gençliklerini dikkate alarak, ergenleri o ölçülerde değerlendirmeleri, aşırı baskı, aile içinde gerginlik uyum bozukluklarına dolayısıyla strese neden olabilmektedir (Ardıç,2009).

Aysan (1988)'ın lise öğrencileri üzerindeki çalışmasında aktardığı Weitz (1970)'in çeşitli görüşmeler ve gözlemlere dayalı olarak yaptığı araştırmasında stres yaratan durumlar sekiz grupta toplamıştır.

1. Bilgi edinme sürecinin hızlandırılması
2. Çevresel uyarıcının zararlı olması
3. Tehdidin algılanması
4. Fizyolojik fonksiyonun bozulması (hastalık, ilaç alımı, uyku yoksunluğu)
5. İzolasyon ve hapsedilme
6. Etkinliğin önlenmesi
7. Grup baskısı
8. Engellenme.

Omizo, Omizo ve Suziki (1988)'nin, lise öğrencilerinde stres yaratan durumları saptayan araştırmasından aktaran Özer (2001), stres kaynaklarını 5 başlıkta bildirmiştir.

1. Gelecek: Kariyerle ilgili kararlar alma, sorumluluk alma, geleceğe yönelik karar alırken yaşanan problemler, yüksek eğitimle ilgili kararlar alma gibi geleceğe dönük sıkıntıları içerir.

2. Okula ilişkin problemler: İyi not alma isteminin yarattığı endişe, üniversiteye hazırlık, öğretmenlerle yaşanan problemler gibi sorunları içerir.

3. Akran baskısı: Kabul görme, yaptıklarıyla akranları arasında onay görme isteği.

4. Madde bağımlılığı: Sigara, alkol ve hap kullanımı gibi bağımlılıklar.

5. Ailevi problemler: Ebeveynlerden farklı amaçlar oluşturmak, ebeveynlerin desteğinden yoksun olmak, ebeveynlerin kendisini anlamaması, ebeveynlerle çatışma yaşamak.

Çocukların ve ergenlerin yaşadıkları stresin en sık rastlanan sebepleri, ebeveynlerin boşanması ve ayrılması, çeşitli türlerde (zihinsel, fiziksel ya da cinsel) istismar ve okulda yaşadıkları sorunlar olabilmektedir (akt: Aydın, 2003)

Öğretimin diğer öğelerinin hepsi öğrencinin gelişim düzeyine ya da beden, zihin ve sosyal özelliklerine göre durumunu ayarlamak zorundadır. Bunlara uyulmadan yapılacak bir öğretim başarısızlıkla sonuçlanır (Demir, 2011).

Geleneksel eğitim kurumları öğrencinin akademik (zihni, bilişsel) başarılarını önemserler; ancak çağdaş okullar, çocuğun duygusal boyutunu, öfkelerini, sevinçlerini, ilgi ve yeteneklerini, başkalarıyla olan ilişkilerini önemser ve eğitmeye çalışırlar. Oysa iyi eğitim ancak serbest tartışma ortamında yani özgürlük içinde sağlanabilir. Öğrenci yalnız zekâsı ve yeteneklerini kullanarak öğrenmez. Duyguları ile de öğrenir. Dengesiz, çarpık bir kişilikte gelişen eğitim kolayca amacından sapar, yapıcı değil yıkıcı olur. Eflatun'a göre özgür insanın eğitimi de özgür olmalıdır.

Ergenlik çağını kapsayan devrede iç salgı bezlerine bağlı olarak vücut gelişir. Bu devrede öfke ve saldırganlıkta artma görülür. Genç, bu devrede kimlik arayışı içinde olduğundan, yakın çevresinin engelleyici ve özgürlüğünü kısıtlayıcı davranışları karşısında büyük bir tepki gösterir; ya da saldırganlığını içine atarak depresyona girebilir. Ergenlik, belirli biyolojik gelişmelere bağlı olarak yorgunluk, huzursuzluk, saldırganlık, sıkıntı, isyankârlık çağıdır. Otoriteye karşı gelme, özgürlük isteği ve tutarsız davranışlar dikkati çeker. Özellikle özgürlük arzusu engellenir ya da fazla denetlenirse saldırgan davranışlar sergilenebilir.

Eğitim örgütlerinde, stresin oluşmaması ya da var olan stresin azaltılması için gerekli önlemlerin zamanında alınması, eğitim öğretimin verimliliği açısından son derece önemlidir. Öğrencinin kaygı düzeyi öğrenmeye etki eder, öğrenmede cesaretlendirme ve teşvik önemli rol oynar. Öğrencilerde stres oluştuğunda beyin strese cevap üretirken, öğrenme ve hafızayla bağlantılı nöral sistemlerin işleyişinde performans azalması ortaya çıkmaktadır (Ardıç,2009).

5.5.5. Stres ve Kişilik

Kişilik, kişiyi başkalarından farklı kılan ve toplumsal ilişkilerde diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi şeklinde tanımlanabilmektedir (Soysal, 2009b: 27).

Kişilik, bireylerin karakteristik özelliklerini, bu özellikler arasındaki ilişkileri ve durumlara uyum gösterme yollarını kapsayan yaşam durumlarına tepki göstermenin karakteristik biçimleri ve insan davranışının çekirdeğidir (Bakan vd, 2004: 38).

Bireyin sahip olduğu kişilik tipi, onun algılama ve çevresinde olup bitenleri yorumlama şeklini etkilemekte ve böylece bireyin çeşitli faaliyetlerde gösterdiği performans değişmektedir (Sökmen, 2010: 230).

Bireyler fiziksel görünüşleriyle olduğu kadar tutum ve davranışları itibarıyla da birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler. Olaylar, insanların hareketleri, duyguları ve

fikirleri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını göstermektedir (Eren, 1993: 40). İnsanların stres kaynakları, çoğu kez onların kişiliklerini ortaya çıkaran huyları, mizaçları, karakterleri ve yetenekleri olabilmektedir. Stresin kaynağı bizzat bireyin kendi kişiliği olabilmektedir (Bahar, 2006: 164).

5.5.6. Stresle Başetme Yolları ve Yöntemleri

Stresle başa çıkmanın amacı, bireyin yaşamını ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen stres miktarını azaltmaktır. Kısaca stresle başa çıkma, stres faktörlerinin oluşturduğu duygusal gerilimi azaltmak, yok etmek ya da bu gerilime dayanmak amacıyla gösterilen davranış ve duygusal tepkileri güçlendirmektir. Bireyin başa çıkma tepkileri duygusal bir alanda başlamakta ve ilk olarak başa çıkmanın etkili şekilde ortaya çıkmasını engelleyen olumsuz duygular denetim altına alınmaktadır. Karşı karşıya kalınan durum başarılı bir çözüme ulaşırsa olumlu duygular, durum karmaşık ya da istenmeyen bir yön izlerse o zaman da olumsuz duygular hakim olmaktadır (Folkman ve Moskowitz, 2004: 747).

Başta çıkma; bireyin kaynaklarını aştığını değerlendirdiği, özel içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalarını ifade etmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984: 141).

Günlük yaşamda birçok kişi tarafından kullanılan stres kavramı birçok araştırmaya konu olmuş ve birey kendisi için aşırı olan durumlarda verdiği tepkilerin benzerliğini bilinçli olarak fark edememiş olsa dahi sınırlarını aşan olaylarda nasıl başa çıkabileceğini içgüdüsel olarak bulmak zorunda kalmıştır (Selye,1997:22).

Stresle başa çıkabilmek için gerilim altında kalan bireylerin kendisinde stres yaratan faktörleri bilmesi, stresle başa çıkma tutumları konusunda bilgi sahibi olması ve gerektiğinde bu yöntemleri kullanabilmesi gerekmektedir (Aslan, 2007: 69).

Stresle başa çıkma diğer bir deyişle stres yönetimi, ruh ve beden sağlığını korumak, üretici ve verimli bir yaşam sürdürmek için gereklidir. Stres yönetiminin amacı, stresin bütününden kaçınmak değildir ki bu zaten olanaksızdır. Amaç ne çok az, ne de çok fazla olan, uygun stres düzeyini korumaktır (Schafer, 1987).

Başta çıkma, stres yapıcıların uyandırdığı duygusal gerilimi azaltmak, yok etmek ya da bu gerilime dayanma amacı ile gösterilen davranış ve duygusal tepkilerin bütünüdür (Uçman, 1990).

Stresle başa çıkmada önemli olan, yaşam gerilimlerinin zararlı düzeye gelmeden önce denetim altına alınması, hatta bu gerilimlerin yarattığı enerjiden yararlanılmasıdır. Bunun için, değişen koşullara uygun hareket edebilme, ihtiyaç duyulduğunda sosyal destek sağlayabilme,

iş yüklerini önceliklerine göre sınıflandırarak zamanı iyi yönetme, sorunları öngörerek alternatif çözüm önerileri geliştirme ve soğukkanlılık yeteneği kazanma son derece önemli stratejiler olarak sayılabilir (Barutçugil, 2000).

Stresle başa çıkmada diğer bireysel yaklaşımlar ise şu şekilde sıralanabilir; Egzersiz yapma (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996); dinlenme ve motivasyon (Aydın, 2004); değiştir, kabul et, boş ver ve yaşam tarzını yönet yaklaşımı (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002); meditasyon, biyolojik geri bildirim, beslenme, masaj, sportif etkinlikler (Güney, 2001); gevşeme (relaxation), beslenme ve diyet, toplumsal destek alma, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılma, masaj, dua ve ibadet, zaman yönetimi (Pehlivan, 1995); istenen ve ilgi duyulan bir alanda eğitsel faaliyette bulunmak, gibi teknikler yararlı olabilir.

Bunun yanında stresle başa çıkmada herkes için iyi olan bir çözüm yolu yoktur. Her insanın zayıf noktası, devamlı olarak strese maruz kaldığı zaman açık veren zayıf bir yönü vardır. Bundan dolayı, kişi kendi kişilik ve yaşam tarzına uygun olan yöntemleri bulup denemelidir (Güçlü, 2001).

Dolayısıyla, stresle başa çıkmada, stresin duygu, davranış, düşünce ve bedensel bileşenleri hedeflenmelidir. Ruhsal gerginlik arttıkça bedensel tepkiler artarken, bedensel tepkilere bağlı ruhsal gerginliğin daha da artmasıyla bir kısır döngü içine girilir (Özmen ve Önen, 2005).

Ayrıca stresle başa çıkmada bireysel stratejiler de önemli bir yer tutmaktadır. Bireysel olarak kullanılan bazı stratejiler, stresle başa çıkmada çok gerekli ve önemli bir yer tutmaktadır. Bu stratejilerin ortak yönü, hemen hemen tümünün kişisel alışkanlıklar ile fiziksel, psikolojik ve davranışsal yapıların kontrol altına alınmasını öngörmeleridir. Böylece bedende başlayan ve zararlı olan stres tepkisine karşı önlemler alınarak etkisiz kılmaya çalışılmaktadır (Aydın, 2008).

6.6. Sınıf Tekrarı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sezer (2007) lise 1. sınıfta sınıf tekrar etmekte olan öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyi, kaç kardeş oldukları, kaçınıcı çocuk oldukları gibi bazı demografik özellikleri ile bu çocukların ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, sınıf tekrar eden öğrencilerin çoğunluğu sınıf tekrar etmelerinin kendileri için yararlı olduğunu ifade ederken, bu öğrencilerin derslerine girmekte olan öğretmenlerin çoğu sınıf tekrarının yararına inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Erden ve Akman (2001) akademik olarak başarılı olan öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere bağlarken, akademik olarak başarısız olan öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını daha çok dışsal ve kontrol edilemeyen değişkenlere bağlamaktadırlar.

Kaya (2001) ve Sezer (2005) çocuklarla yapılan etkinliklerin onların başarı düzeylerini arttırdığını ve kaygı düzeylerini düşürdüğünü belirlemiştir.

Bedel (2013) lise 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılması ile ilgili yaptığı çalışmada, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bozanoğlu (2004) öğrencinin güdülenme düzeyini başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü etkilediğini belirlemiştir.

Sezer (2007) tarafından yapılan araştırmada sınıf tekrar eden öğrencilerin % 78'i sınıf tekrar etme nedenleri olarak "Sorumluluk bende yeterince çalışmadım" ifadesini kullanmaları, güdülenmelerinde sınıf tekrarı yapmayan akranlarından farklılaşmalarında etkili olan bilişin göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Meisels ve Liaw, 1993; Erden ve Akman (2001) yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin çoğunluğunun düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre eğitim kurumlarına daha uzun süre devam ettikleri ve başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtmişlerdir.

Tolar (1975) ve Yıldırım (1998) akademik düzeyleri farklı olan lise öğrencilerin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada sosyal destek düzeyleri lise yıllarında empatik ve anlayışlı öğretmenlerin öğrencileri çok etkilediği, yine bu yıllarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerinden kısmen memnun olduğu, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ise öğretmenlerden en az memnun olan grubu oluşturduğunu bulmuşlardır.

Meisels ve Liaw, (1993); Walters ve Borges, (1995); Tanner ve Galis, (1997) sınıf tekrarı üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin aynı sınıfı ikinci kez tekrar etmeleri ve sınıfta kalma üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacıların öğrencilerin sınıfta bırakılması uygulamasını pek önermedikleri görmüşlerdir. Çünkü sınıfta bırakmak düşük başarısı olan öğrencilerin akademik başarılarını önemli oranda arttırmamaktadır. Sınıfta bırakmanın geçici bir iyileşme getirdiği,

sınıf tekrar eden bu çocukların düşük başarılı olup da bir üst sınıfa geçen arkadaşlarına göre daha başarısız oldukları görülmektedir. Bu nedenle, çocukların aynı şeyleri ikinci kez almaları yerine, kişisel ya da başka hangi nedenlerin sınıf tekrarına yol açtığına araştırılması ve sınıf tekrar ettirmek yerine başka seçeneklerin üretilmesi önermişlerdir.

Meisels ve Liaw'a (1993) sınıf tekrarı üzerine yaptığı çalışmaya göre de çocukları bir ya da daha fazla dönem geride tutmak onların sorununu çözmediği gibi, çocukları okuldan ve arkadaşlarından ayırmakta ve hayatın içinde de geride tutulmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla sınıf tekrarlatma uygulaması eğitsel yarardan çok, çeşitli sakıncaları olan bir etkiye sahiptir.

Ryan (2000) yaptığı çalışmada okullar ve sınıflar doğal sosyal ortamlardır ve bu tür ortamlarda akran grubunun birbirinin davranışları üzerinde önemli etkileri olduğunu bulmuştur.

Erwin (2000) yaptığı çalışmada, sınıf tekrar eden öğrencilerin arkadaşları bir üst sınıfa geçmişken, kendileri bu arkadaş grubundan ayrı kaldıkları gibi yeni gelen arkadaş grubuna da uyum sağlamak durumu ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu yeni durumu kabul etmek ve uyum sağlayabilmek için sınıf tekrar eden öğrencilerin çevresindeki kişilerin anlayış ve desteğine ihtiyaç duymaları doğal karşılanmalıdır görüşünü ileri sürmüştür.

Walters ve Borgers'a (1995) göre öğrencilerin sınıfta bırakılması kararı ile ilgili okul psikolojik danışmanların görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle psikolojik danışmanlar sınıfta bırakma kararında etkili olmak istiyorlarsa ilgili literatürden haberdar olmalı ve bu bilgileri sınıfta kalma kararı alan kişilerle paylaşmalıdırlar. Bunun için psikolojik danışmanlar sınıf öğretmenleri ve veliler ile birlikte hareket ederek öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen çocuğa ait etkenler ile aile ve okuldan kaynaklanan nedenleri saptamalı ve belirlenen bu nedenlere yönelik çözüm üretmek için ilgililer arasında ortak bir anlayış ve tutum oluşturmaya çalışmalıdırlar.

6.6.1. Benlik Saygısı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çevik ve Atıcı (2009) lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarını bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma çalışma grubu 532 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Arkadaşlık İlişkileri Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin benlik saygısının cinsiyete, arkadaş sayısına ve yakın arkadaş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, karşı cinsten arkadaşı olan öğrencilerin sosyal benlik saygısının, karşı cinsten romantik bir arkadaşı olan öğrencilerin

sosyal ve aile benlik saygısının olmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ve ailesi arkadaşlık ilişkilerine müdahale eden öğrencilerin genel, aile benlik saygısının ve toplam benlik saygısının ailesi arkadaşlık ilişkilerine müdahale etmeyen öğrencilere göre anlamlı şekilde düşük olduğunu bulmuşlardır.

Erozkan (2009b) ergenlerde yalnızlığın yordayıcılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencileri için utangaçlık, sosyal kaygı ve benlik saygısının yalnızlığın önemli yormayıcıları olduğunu bulmuştur.

Esen ve Aktuğ (2007) ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısıyla akran baskısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, benlik saygısının akran baskısı düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre farklılaştığını ancak cinsiyetin bu değişimde anlamlı bir etkisinin olmadığını, akran baskısı düzeyi arttıkça genel benlik saygısının düştüğünü bulmuştur.

Çankaya (2007) lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygısının cinsiyete, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Balat ve Akman (2004) farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısının cinsiyete, sınıf düzeyine ve sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve lise öğrencilerinin yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olduğu bulmuşlardır.

Kahriman ve Polat (2003) adolesanlarda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça benlik saygısının yükseldiğini bulmuşlardır.

Saygın ve Arslan (2009)'ın yaptıkları çalışmada öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir.

Aryana (2010) ise üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamadığını belirtmiştir. Buna karşın, benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki anlamlılıkla ilgili çalışmalarda farklı sonuçlara da ulaşılmıştır.

Naderi (2009) cinsiyete göre benlik saygısı düzeylerinde istatistik olarak anlamlı farklılık olduğunu ve erkeklerin benlik saygısı puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğunu

belirlemiştir. Yine, Azar ve arkadaşları (2010) erkeklerin kızlara göre benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karakaya, Çoşkun ve Ağaoğlu (2006) da yapmış oldukları çalışmada, yüzme sporu ile uğraşan erkeklerin benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bazı çalışmalarda bayan adayların benlik saygısı düzeyleri erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur.

Otacıoğlu (2009) yaratıcı, sosyal, özgüvenli ve başarılı kişilikler olma özelliklerine sahip olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir.

Avşaroğlu ve Üre (2007) birey kendini olumlu sıfatlarla donanmış bir birey olarak algılıyorsa benlik saygısı yüksek; olumsuz ve çelişkili algılamaları varsa benlik saygısı düşük olmaktadır.

Arıca (1995) bireyin kendi ile ilgili beklentileri, önceki deneyimlerinin sayısı ve çevrenin de etkisiyle kazandığı, davranışların değeri, bireyin benlik imajını oluşturmada ve benlik saygısını yükseltmede oldukça etkilidir.

Temel ve Aksoy (2001) kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algıladıkları belirtilmektedir (akt: Çakar ve Karataş, 2012)

Benlik saygısı konusunda ise, literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla benlik saygısını etkileyen değişkenler açısından analizler yapıldığı görülmektedir (Çeçen, 2008; Karahan vd., 2004; Balat ve Akman, 2004; Dilmaç ve Ekşi, 2009).

Kaya ve Saçkes, (2005) düşük benlik saygısına sahip bir birey ise kendine olan güveni zayıf, diğer insanlara bağımlı, sıkılgan, pasif ve içine kapanıktır.

Türk (2007) düşük benlik saygısına sahip olan bireyler değerli oldukları ya da olmadıkları fikrini diğer insanların kendilerine yönelik davranışlarından ve kendileri hakkındaki düşüncelerinden öğrenmektedirler.

Yavuzer, (2002), düşük benlik saygısına sahip çocukların pek çoğunun, başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki diğer etkenlere dayandırdığını iddia etmektedir. Bu nedenle kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Yüksek benlik saygısına sahip olan çocuklar ise, başarılarını büyük ölçüde kendi emek ve becerisinin sonucu olarak görür. Kendi kontrol duygusunu hisseder ve başarısızlığa uğradığında daha iyisini yapmak için motive olur.

Başbakkal, Muslu, Akçay, Bolışık, (2007) benlik saygısının yüksek olması yaşam kalitesini arttırmaktadır ve aynı zamanda depresyona karşı da önleyici bir faktördür. Düşük benlik saygısı; anksiyete, motivasyon eksikliği, intihar davranışları, yeme bozuklukları, depresyon gibi duygusal ve davranışsal bozukluklara neden olabilir

Baymur (1970), yeteneği ölçüsünde başarılı olamayan öğrencilere yapılabilecek en önemli yardımın psikolojik danışmanlar aracılığıyla sağlanabileceğini, özellikle grupla psikolojik danışmanın hem ruh sağlığını hem de başarıyı yükselteceğini belirtmektedir.

Güven (1996), yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim gören yatılı ve normal eğitim alan öğrencilerin benlik saygılarını karşılaştırmalı olarak ele aldığı araştırmada YİBO'da ve ailesinin yanında kalan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını, YİBO'da kalan kız öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin, hem YİBO'da hem de ailesi yanında kalan erkek öğrencilerinkinden düşük olduğunu tespit etmiştir.

Kaya ve Saçkes (2004), Çeçen ve Koçak (2007), Alver, Dilekmen, Seçer ve Çiftçi (2011), grup rehberliğinin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygıları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yarattığını ve deney grubunda bulunan öğrencilerin benlik saygılarının yükseldiğini tespit etmişlerdir.

Bayraktar, Sayıl ve Kumru (2009), yaptıkları SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü araştırmada lise düzeyinde erkeklerde akrana ve ebeveyne bağlanmanın benlik saygısını doğrudan yordadığı, kızlarda ise bu doğrudan ilişkinin yalnızca ebeveyne bağlanma ve benlik saygısı arasında olduğu, üniversite çalışma grubunda ise kız ve erkeklerin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Deniz (2004), üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada karar vermede öz-saygı, karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.

Gümüş (2007), sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanıp yordanamayacağını incelediği araştırmada benlik saygısının sosyal kaygının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Güvenç, Aktaş (2006), ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkisel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkileri incelediği araştırma sonucunda benlik değeri ve iletişim becerileri algısının kuralcılıktan, yine benlik değeri ve atılganlık algısının ise kişisel kontrol eksikliğinden ve her iki yaşam becerisine ilişkin algının da kişisel sıkıntı boyutlarından yordanabildiğini tespit etmiştir.

Benlik saygısı alanında yapılan çalışmalarda benlik algısının okul, akran ve aile üyelerinden etkilendiği (Scott ve Murray, 1996'dan akt., Korkut, 2004); yetersiz sosyal ve duygusal desteğin (kabul edilmeme, anlaşılama, duygusal izolasyon, empati eksikliği vs.) ergenlerin davranış sorunları ve uyumsuzluğunun yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Crosnoe ve Needham, 2004). Düşük aile desteği ile genel psikolojik stres ve duygusal

problemler (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ve Rebus, 2005); anxiety, fear and sense of loneliness (Kulaksızoğlu, 2002); depresyon (Colarossi ve Eccles, 2003); yüksek risk alma ve şiddete yönelik davranışlar (DuRant, Cadenhead, Pendergrast, Slavens ve Linder, 1994); madde kullanımı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Holt ve Espelage, 2005). Diğer taraftan, benlik saygısı yüksek bireylerin sosyal ağlarının güçlü olması nedeniyle daha fazla sosyal destek almaya yöneldikleri (Nolen-Hoeksema ve Davis, 1999) ve daha fazla sosyal destek gördükleri saptanmıştır (Lakey, Tardiff ve Drew, 1994). Benliğe ilişkin olumsuz algıların, diğer insanlarla etkileşime girmekten çekinme, incinebilirlik ve sürekli olumsuz tepkiler verme gibi sonuçlara yol açtığı vurgulanmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2000, akt: Çakar, Karataş, 2012).

Coleman ve Hendry (1990) yaptıkları çalışmada, benlik saygısı yüksek kişilerin daha mutlu, sağlıklı, üretken ve başarılı olma eğilimi gösterdikleri, güçlükleri yenmek için daha uzun süre çaba harcayarak diğerlerini kabul ettikleri ve yaşitlarının baskılarına daha az boyun eğdiklerini saptamışlardır.

Yelsma ve Yelsma, (1998) benzer şekilde; benlik saygısı yüksek bireyler, daha zor aktiviteleri tercih etmekte, çabalarının başarıyla sonuçlanacağı konusunda kendilerinden çok emin gözükmekte, duygusal dalgalanmalara daha az duyarlı olmakta, depresyondan daha az etkilenmekte, etkin kişilerden gelecek geri bildirimleri kabullenmeye, sosyal destek almaya daha açık olmakta ve başkalarının kendilerinden üstün olduklarını fark ettiklerinde olumsuzluk yaşamamaktadırlar (akt: Çakar ve Karataş, 2012).

Workman ve Beer; 1989;Karahan, Sardoğan, Şar, Ersanlı, Kaya ve Kumcağız, 2004) Birey kendini değerlendirirken olumlu bir tutum içindeyse, benlik saygısı yükselmekte; olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşmektedir.

Lecky (1951), akademik başarı ile benlik saygısının aynı yönde ilişkili olduğunu, başarısız öğrencilerin kendilerinden bir başarı beklenmediği için başarı yönünde bir gayret göstermediklerini belirtmiştir.

Morganett (2005), düşük benlik saygısının anksiyete, kızgınlık, depresyon, yabancılaşma ve mutsuzluk duygularıyla ilişkisi olduğu belirlemiştir.

6.6.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Literatürde yetişkin öznel iyi oluşu ile ilgili pek çok çalışmaya rastlamak olası iken; çocuk ve ergen öznel iyi oluşu ile ilgili çalışmaların ise henüz çok yeni olduğu söylenebilir (Lyubomirsky, 2001).

Öznel iyi oluş düzeyi aile desteği algısı (Gülaçtı, 2010), aktivite türü (Oishi, Diener, Suh ve Lucas, 1999,), bağlanma stili (Özer, 2009), algılanan ekonomik durum, algılanan anababa tutumları, dini inançlar, denetim odağı (Tuzgöl-Dost, 2006), birincil ve ikincil yetenekler (Eryılmaz, 2011), dışa dönüklük, nevroitiklik ve benlik saygısı gibi kişilik eğilimleri, kültürel değişkenler (Diener, ve diğ., 2003), iyimserlik eğilimi, özsaygı (Eryılmaz ve Atak, 2011), mizah tarzları (Tümkeya, 2011) temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması (Deci ve Ryan, 2000) gibi birçok değişkenle ilişkilidir.

Eryılmaz (2010) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, içsel ve dışsal motivasyonun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulmuştur. Motivasyonsuzluk ile öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Eryılmaz (2010) üniversite öğrencileri üzerinde algılanan kontrol ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile ilgili yaptığı çalışmada, algılanan kontrolün öznel iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur.

Eryılmaz (2012) 'a göre ergenler, olumsuz olay ve durumlara karşı mesafe koyma, kontrollü ilişki kurma, iyimser düşünme, olumlu zaman yöneliminde bulunma, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemeyi isteme, sorunları çözme ve dini inanca sığınma aracılığıyla öznel iyi oluşlarını korumaktadırlar.

Aypay ve Eryılmaz (2011) lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile ilgili yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir.

Araştırmalarda benlik saygısı (Çevik, 2010; Karatzias, Chouliara, Power, & Vivien, 2006), sosyal destek (Çevik, 2010), algılanan kontrol (Eryılmaz & Ercan, 2010) ve duygusal zekânın (Çelik, 2008) ergenlerde öznel iyi oluşun önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Birçok araştırma, ergenlerin yaşamış olduğu anksiyeteye, depresyona, stresörlere, yetersizliklere ve zararlı davranışlara odaklanmıştır. Oysaki ergenlerin yaşamlarındaki pozitif

ögelere daha fazla önem vermek, ergenlerin gelişim sürecinde daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir (Ben-Zur, 2003).

Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) öğretmen adaylarının öznel iyi olma ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak öznel iyi oluş ve karar verme stillerini farklı değişkenler açısından inceleme çalışmasında, öğretmen adaylarının öznel iyi olma ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ve karar verme stillerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görüldüğünü bulmuşlardır.

Kuşdil, Bayram, Aytaç ve Bilgel, (2004) yaptıkları çok boyutlu analiz teknikleri ile alt yapılara ayrıştırılan pozitif ya da negatif duygu alanlarının bireylerin iyi olmalarında ayrı ayrı etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Telef ve Ergün (2013) lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerinin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığını ile ilgili yaptığı çalışmada akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliğin lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordadığını saptanmışlardır.

Özbay ve diğ. (2012) üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşlarının; duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejileri ile ilgili çalışmasında, duygusal düzenleme, mizah tarzları, öz-yeterlik ve başa çıkma stratejilerinin, öğrencilerin iyi oluşunu açıklamada önemli değişkenler olduğu ortaya çıkarmışlardır.

Huebner (1991) ergen ve çocuk öznel iyi oluşu ile ilgili yaptığı çalışmasında, demografik faktörler ve kişiye özgü özellikler üzerinde durmuştur. Örneğin; içsel denetim odağına ve öz saygısı yüksek düzeyde sahip ergenlerin öznel iyi oluşlarının da daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

6.6.3. Akademik Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tükenmişlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok doktorlar, hemşireler ve öğretmenlerle yapıldığı, lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların ise sayılı olduğu dikkat çekmektedir.

Sağlam Arı ve Çına Bal (2008) çalışmalara göre kadınlar erkeklere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadır (Maslach ve Jackson,1981:111; Cordes ve Dougherty, 1993.632; Ergin,1993: 147; Ergin; 1995.42; Çimen, 2000:12, Buick ve Thomas, 2001:307; Maslach ve diğ.2001:410; Budak ve Sürgevil, 2005:103;). Maslach ve Jacson (1981:111)

çalışmalarında duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissini ise erkeklerin daha fazla yaşadığını ortaya koymuşlardır.

Ergin de (1993) doktor ve hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada aynı sonucu elde etmiştir.

Ergin (1993) tükenmişliğin gençlerde ve ileri yastaki çalışanlarda görülme düzeyi farklılık göstermektedir. Tükenmişliğe ilişkin yapılan araştırmalarda genç çalışanların, mesleğin ilk yıllarında beklentilerinin de yüksek olması nedeniyle daha fazla tükenmişlik hissettikleri ortaya koymuştur.

Ergin'in (1993) çalışması kişisel başarıda düşme hissi yaşayan kişilerin ise daha uzun bir süredir çalışanlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Çimen (2000) çalışmasında eğitim arttıkça tükenmişlikle mücadelede başarının artacağı ve eğitim düzeyi ile tükenmişlik arasında ters bir ilişki olacağı varsayımında bulunmalarına rağmen, sonuçlara bakıldığında eğitim arttıkça tükenmişliğin de arttığı gözlemiştir. Bu sonuç eğitim arttıkça stres yaratan durum ve sorumluluklarla karşılaşma olasılığının artması ile de açıklamıştır.

Tümkaya (2006) akademisyenler üzerinde yapılan bir çalışmasında mizah bireysel olarak tükenmişlikle baş etmede bir strateji olarak düşünmüştür. Araştırmaya katılanların mizahı tükenmişlikle baş etmede bir araç olarak kullandıkları ortaya konulmuştur.

Çapri ve Yedigöz Sönmez (2013) lise öğrencilerinin; tükenmişlik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyerek, psikolojik belirtiler ile bağlanma stillerinin tükenmişlik puanlarını yordamadaki katkılarını yönelik çalışmalarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerinin etkili olduğu ve psikolojik belirtiler ile bağlanma stilleri açısından yordayıcı ilişkilerin elde edildiği bulmuşlardır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre incelemelerinde, MTE-ÖF'nin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt ölçeklerinin hepsinde erkek öğrencilerin; tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfı, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. sınıf ve yetkinlik alt boyutunda ise 11. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik yaşadıkları saptanmışlardır. Başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin ise duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek tükenmişlik yaşadıkları belirlemiştir.

Kutsal ve Bilge (2012) lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve öğrencilerin bazı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin

algıladıkları sosyal destekle yordandığı; cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu; sınıf düzeyine bağlı olarak tükenmişliğin arttığı; öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin okudukları alana göre anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlemiştir.

Türkiye’de okul tükenmişliği konusunda yapılan taramalarda Aypay (2011)’ın ilköğretim II. kademe öğrencileri için bir ölçek geliştirdiği, Aypay ve Eryılmaz (2011)’ın yaptıkları bir çalışmada da Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği’nin kullanıldığı, ancak buna ilişkin çalışmanın henüz yayımlanmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Cano-Garcia ve dig.,(2005) yaptığı çalışmasında içedönük bireyler daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Kişiliğin diğer boyutları açısından bakıldığında, duygusal tükenmişlik sorumluluk ve uyumluluk ile, duyarsızlaşma uyumluluk ile, kişisel başarıda düşme hissi ise sorumluluk ile ilişkili bulmuştur. Uyumluluk düzeyi düşük bireyler güvensiz bir tutum sergileyerek daha kolay duyarsızlaşma yaşadığını açıklamıştır.

Glogow (1986) ve Maslach ve dig.(2001) tükenmişlik ve denetim noktası (locus of control) arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalarında, içsel denetim noktasına sahip bireylerin diğer bir ifade ile başlarına gelenlerden dışsal faktörlerin değil de kendilerinin sorumlu olduklarını düşünme eğiliminde olan bireylerin daha az tükenme yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Jeanneau ve Armelius (2000) benlik imajı ile tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırdıkları bir çalışmalarında ise olumsuz benlik imajına sahip bireylerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlemiştir. Ancak çalışmada neden-sonuç ilişkileri konusunda bir tartışma alanı açılarak tükenmenin de benlik imajını olumsuz algılamada etkili olabileceği savunmuşlardır.

Chang, Rand ve Strunk (2000) okul personeli üzerinde yaptığı çalışmasında ortaya koyduğu veriler okulun başlı başına bir stres etkeni olabileceği yönünde olmuştur.

Grayson ve Alvarez (2008), Howes, Matheson ve Hamilton (1994), Tatar ve Horenczyk (2003)ve Woodrum (2005) öğretmenlerle yaptıkları tükenmişlik araştırmalarında kent merkezlerindeki okullardaki sosyal, yapısal, fiziksel ve akademik eksikliklerin tükenmişlik sendromu geliştirmede önemli rol oynadığı belirtilmiş; öğrencilerin de bu sorunlardan doğrudan doğruya etkilenecek, benzer davranış örüntüleri sergileyebileceklerinin altı çizilmiştir. Öğrencilerin tıpkı okul personeli gibi tükenmişlik sendromu geliştirebileceği fikri böylelikle ortaya atılmıştır.

McCarthy ve ark. (1990), Yang ve Farn (2005) okul tükenmişliği ile yaptıkları çalışmalarında, okula devamsızlık, derse yönelik düşük motivasyon, yüksek okul bırakma oranı gibi bir takım sonuçlara yol açtığını belirlemişlerdir.

Laursen ve ark. (2010) okul kültürünün tükenmişlik sendromunu anlamada çok önemli olduğunu düşünen bulgularına ulaşmışlar ve okulda tükenmişlik yaşayan akran grupları genelde başarısız olmakta ve dahası başarılı olanlara karşı bir çeşit antipati geliştirdiklerini belirlemişlerdir.

Dyrbye ve arkadaşlarının (2009) araştırma bulguları okulda tükenmişliğin yol açabileceği sorunların ciddiyeti konusunda ipuçları vermektedir. Bu çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %50 sinin tükenmişlik sendromu geliştirdiği; bunların %10 luk bir bölümünün intihar düşüncesi taşıdığı ve hatta intihar planlarını dahi yaptığı belirlenmiştir.

Son yıllarda üzerinde oldukça fazla araştırma yapılan öğrenci tükenmişliğinin birçok farklı değişken açısından incelendiği göze çarpmaktadır (Aypay & Eryılmaz, 2011; Balkıs vd., 2011; Çapri, Gündüz & Gökçakan, 2011; Çapulcuoğlu, 2012; Gündüz, Çapri & Gökçakan, 2012; Hu & Schaufeli, 2009; Jacobs & Dodd, 2003; Kiuru vd., 2008; Kutsal & Bilge, 2012a, b; Lingard, 2007; Morgan, 2008; Rostami, Abedi & Schaufeli, 2012; Salmala-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Schaufeli & Salanova, 2007; Schaufeli vd., 2002a; 2002b; Yang, 2004; Yang & Cheng, 2005; Zhang, Gan & Zhang, 2005).

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002), Zhang, Gan ve Cham (2005) akademik stres, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişki, akademik özyeterlilik ve akademik başarı tükenmişliği yordadığını belirtmişlerdir.

Breso, Salanova ve Schaufeli (2007) yaptıkları kültürlerarası çalışmada, cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını belirlemişlerdir.

Esteve (2008) kız öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Tükenmişlik genelde yaşa bağlı olarak artmaktadır. Ancak öğrencilerle yapılan çalışmalarda yaş açısından fark olmadığı, sınıf olarak ise üniversite 1. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Addis, 2006).

6.6.4. Akademik Kontrol Odağı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Candangil ve Ceyhan (2006) lise öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine göre karar vermede öz-saygı ve karar vermede stres düzeylerinin önemli bir biçimde farklılık gösterip göstermediği, içten ve dıştan denetimli lise öğrencilerinin cinsiyetlerine ve fiziki görünümünü

algılama biçimine göre karar vermede öz-saygı ve karar vermede stres düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği de yaptıkları çalışmada, içten denetimli lise öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri dıştan denetimli lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuşlardır. Bununla birlikte, içten denetimli lise öğrencilerinin karar vermede stres düzeyleri dıştan denetimli lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet ve fiziki görünümünü algılama biçimleri açısından, karar vermede öz-saygı ve karar vermede stres düzeylerinin temel etkisinin önemli bir biçimde farklılık gösterdiği, ancak etkileşimlerinin önemli olmadığını ortaya çıkarmışlardır.

Çakar ve Kulaksızoğlu (1997) lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin mesleki olgunluk puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuşlardır.

Çolakkadioğlu ve diğ. (2011) ergenlerin iç kontrol odağı düzeylerini karar vermede öz saygı, karar verirken kullandıkları başa çıkma stilleri (ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma) ve problem çözme düzeylerinin ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada lise öğrencilerin iç kontrol odağının yordayıcılarının toplam varyansa katkıları açısından sırasıyla “problem çözme”, karar vermede “özsaygı”, karar vermede kullanılan başa çıkma stillerinden “umursamazlık” ve “ihtiyatlı seçicilik” olduğu belirlemişlerdir.

Çoban ve Hamamcı (2006) lise öğrencilerinin farklı kontrol odağına sahip bireylerin kullandıkları karar verme stratejileri inceledikleri araştırmada, lise öğrencilerin genel olarak içsel kontrol odağına sahip olduğu ve çoğunlukla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları tespit ettiklerini, karar verme stratejilerinin kontrol odağı ile korelasyonları incelendiklerinde, mantıklı karar verme stratejisi ile kontrol odağı arasında olumsuz yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulmuşlardır. Kontrol odağının içtepişel karar verme stratejisi ve kararsızlıkla olan korelasyonu ise olumlu yönde ve düşük düzeyde olduğu bulmuşlardır. Araştırmada ayrıca içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin, dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha fazla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları, daha az içtepişel karar verdikleri ve daha az kararsızlık yaşadıkları belirlemişlerdir.

Çoşkun (2007) lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi yönelik yaptıkları çalışmada, araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleriyle, kontrol odakları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülürken, kız öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin erkek

öğrencilerinkinden ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin, özel okulda okuyan öğrencilerininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sarı ve diğ. (2013) lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut ve kontrol odağının rolünü belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, araştırma bulgularına göre, öğrencilerin umut ve kontrol odağı düzeylerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini farklı düzeylerde yordadığı belirlenmiştir.

Öztemel (2012) kariyer karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağının lise öğrencilerinin kariyer kararsızlıklarını yordayıp yordamadığını incelemek ve kariyer kararsızlıklarını cinsiyet, okul türü, karar durumu ve SED'e göre karşılaştırdığı araştırmasında, kariyer karar verme öz yetkinliği tek başına kariyer kararsızlığının anlamlı yordayıcısı olarak bulmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, meslek ve teknik liseye devam öğrencilerin genel liseye devam eden öğrencilerden, kariyer kararı vermemiş öğrencilerin verenlerden ve SED'i düşük algılayanların orta ve yüksek algılayanlarıncinden kariyer kararsızlığı puan ortalamaları anlamlı olarak yüksek bulmuştur.

Aysan ve diğ. (2005) liselerde öğrenim gören öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik araştırmasında, duygusal ve davranışsal problemler ile denetim odağı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulmuşlardır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemlerinin cinsiyet, anne babanın anlaşma düzeyi ve aile üyeleri arasında psikolojik bir rahatsızlık olması değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlemiştir.

Onur (2003) akademik başarı puanlarının kontrol odağı durumlarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemiştir. Yabancı dil akademik başarı puanlarının içsel kontrol odağına sahip olan üniversite öğrencilerinde daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Korkut (1986) kontrol odağı durumunu çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha içten kontrollü oldukları, öğrencilerin yaşlarının artmasıyla birlikte dıştan içe doğru bir değişimin olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha içten kontrollü oldukları, ailesinin eğitim düzeyi eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin kontrol odaklarının düşük olanlara göre daha içten kontrollü oldukları sonucuna varmıştır.

Tan (2000) araştırmasında eğitim seviyesi düşük olan anne babaların çocuklarının yalnızlık düzeyinin, eğitim seviyesi yüksek olanlardan daha yüksek olduğunu ve yine eğitim seviyesi düşük olan anne babaların çocuklarının eğitim seviyesi yüksek olanlardan daha fazla dış kontrol odaklı olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuca göre kontrol odağı ebeveynin eğitim seviyesiyle de yakından ilişkili olduğunu bulmuştur.

Kuzgun (1972) yaptığı araştırmada anne ve babalarını demokratik olarak algılayan bireylerin, ilgisiz ve otoriter olarak algılayan bireylere oranla; zamanı iyi kullanma, desteği içten alma, kendini gerçekleştirmeye götüren değerleri benimseme ve kendine saygı duyma nitelikleri bakımından puanlarını daha yüksek bulmuştur.

Benzer şekilde Ören (1991) araştırmasında içten kontrolle kendini kabul arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonucuna göre, içten kontrollüler dıştan kontrollülerle karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde kendilerini kabul etmekte, kendini bazı konularda yeterli sayma, problemlerini çözmeye daha başarılı olacaklarına inanma, davranışlarının sorumluluğunu kabullenme, kendi değer ve inançlarına uygun yaşama ve kendilerini başkalarının kabul ettiğine inanma düzeyleri de daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Başol ve Türkoğlu (2009) iç kontrol odağına sahip olmayı “olumlu bir kişilik özelliği” olarak ortaya koyarken, dış-kontrol odağına sahip olmanın ise, olumsuz bir durumu betimlediğini ortaya koyduğunu bulmuşlardır.

Kontrol odağı kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarla, bireylerin anlamlı olarak birbirlerinden akademik başarı, değişiklik yapma isteği, sorumluluk alma, davranışlardaki tutarlılık vb. gibi konularda ayrıldıkları ortaya konmuştur (Gore ve Rotter, 1963; Coleman, 1966; Rotter, 1966; Kağıtçıbaşı, 1972; Phares, 1976; Başal, 1979; Lefcourt, 1982; Korkut, 1986; Dağ, 1991; Ören, 1991; Pişkin, 1996; Yüksel, 1997; Rouse ve Cashin, 2000; Tan 2000; Onur 2003). Araştırmalar incelendiğinde akademik başarı ve kontrol odağı durumu arasındaki ilişkinin incelendiği görölmektedir.

Crandall, Katkovsky ve Crandall, (1965), içten kontrollülerin karne notları ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuşlardır. Coleman (1966) ise; akademik başarının kendi çabalarına bağlı olduğuna inanan çocukların inanmayanlardan akademik olarak daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Smith ve Inkeles (1966); ise araştırma sonuçlarına göre dış kontrollü bireyler çevrelerinde değişiklik yapma konusunda daha pasif olduklarını belirtmişlerdir.

Hughes ve Olsen (1990) araştırmaları sonucunda, kadınların erkeklerden daha dışsal kontrollü olduklarını, sosyal statü düştükçe ve yaş ilerledikçe dışsallığın yükseldiğini ortaya koymuşlardır (akt: Buluş, 1996). Aynı şekilde Dağ (1991) Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik ile ilgili çalışmasında kızların erkeklere oranla daha dıştan kontrollü olduklarını bulmuştur.

Katkovsky (1967), içten kontrollü bireylerin ailelerinin genellikle sevecen, koruyucu, destekleyici davranışlara, dıştan kontrollü bireylerin ailelerinin ise baskıcı, reddedici ve eleştirici davranışlara sahip olduklarını belirtmiştir.

Phares'e (1976) göre; ise içten kontrollüler daha fazla kişisel sorumluluk almakta ve sorunların çözümü için daha fazla zaman harcadıklarını bulmuştur.

Schneider (1976) iç kontrollülerin davranışlarının içinde bulunulan duruma göre değişmeyip tutarlı olduğunu, dış kontrollülerin davranışlarını ise, mevcut şartların belirlediğini ve davranışlarının tutarsız olduğunu bulmuştur.

Douglas ve Powers (1982), içten kontrollülerin başarı beklentilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

6.6.5. Eğitim Stresi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik süreçlerden kaynaklanan stres düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracının bulunmadığı ve öğrencilerin akademik stres düzeylerini ve ilişkili olan değişkenleri incelemek için Özbay (1993) tarafından geliştirilen "Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri, Şahin ve ark. (1992) tarafından geliştirilen Stresle başa çıkma tarzları ölçeği ve Oral, Çok ve Kutlu (2005) tarafından geliştirilen Eğitim Öğretim Yaşantısında Stresle Başa Çıkma Düzeyini belirleme ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak genel stres düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu ölçekler ile elde edilecek olan verilerin akademik süreçlerden kaynaklanan stres faktörlerini belirlemede yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Demirci ve diğ. (2013) ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin stres durumlarının belirlenmesi amaçladıkları çalışmalarında, olumsuz endişe ve kaygının öğrenme başarısını olumsuz etkilediği, uyku bozukluklarının öğrenme başarısını olumsuz etkilediği, öğrencilerin %74 gibi büyük bir çoğunluğunun kendilerini sınırlı olarak tanımladıkları, öğrencilerin %88'nin çevrelerindeki olaylardan endişe duydukları, öğrencilerin %86'nın başkalarının hayranlığını kazanma ve saygı duyulması ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte; öğrencilerin çoğunluğunun başarılarını yükseltmek için aşırı hırslı oldukları, kendilerini gergin ve sınırlı hissettikleri, yine öğrencilerin yarıya yakını kendilerini geçinilmesi zor biri olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak; özellikle eğitim ve öğretim açısından stres, öğrencilerle ilgili ölçme, değerlendirme ve karar mekanizmalarını çalıştırırken, stres konusu ön plânda tutulursa daha objektif gelişmelere zemin hazırlayacağını belirtmişlerdir.

Kara (2009) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, eğitim-öğretim yaşantısında stres yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eğitim-öğretim

hayatlarında en çok stres yaratan durumlar arasında birinci sırada gelecek kaygısı (%35,4) yer alırken, bu oranı ekonomik sorunlar (%20,6) ve sınav ve ölçme değerlendirme sisteminin (%14,3) takip ettiği tespit etmiştir. Bununla birlikte; araştırmada, aile özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları verilerek, öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarını ortaya koyan boyutlar ile aile özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı güncel istatistiksel programlar ile (Varyans analizi testi) analiz etmiştir.

Aydın (2008) ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma stratejisi düzeyleri (düşük orta yüksek), cinsiyet, sınıf, sosyoekonomik düzey, lise türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba ile çatışma yaşayıp yaşamaması, karşı cinsiyetle arkadaşlık ilişkileri, sigara kullanma davranışı ve dış görünüşünden memnun olup olmama değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakla ilgili araştırmasında ve ergenlerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırmasında, farklı problem çözme ve sosyal destek stratejileri düzeyine sahip ergenlerin kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum düzeyleri arasında bir farklılaşma bulunmazken farklı kaçınma stratejisi düzeylerine sahip ergenlerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri arasında önemli bir farklılaşma bulmuştur. Araştırmada erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre kişisel uyum ve genel uyum puanlarının daha yüksek olduğu, kız ve erkek ergenlerin sosyal uyum puanları arasında bir farklılık olmadığını bulmuştur. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin sınıf düzeylerine ve anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya çıkarmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerine göre kişisel uyum puanlarının daha yüksek olduğu, ancak sosyal ve genel uyum puanlarının, Anadolu lisesi öğrencisi ile Genel lise öğrencisi olmaya göre farklılaşmadığı belirlemiştir. Analiz sonuçlarına göre, ergenlerin kişisel uyum düzeyleri arasında bağlı oldukları sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ergenlerin sosyo-ekonomik durumlarına göre sosyal uyum düzeyleri farklılık göstermemektedir. Analiz sonuçları, ergenlerin genel uyum düzeyleri arasında bağlı oldukları sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Anne baba ile çatışma yaşamayanların yaşayanlara, karşı cinsle rahat arkadaşlık kurabilenlerin kuramayanlara, sigara içmeyenlerin içenlere, dış görünüşünden memnun olan ergenlerin olmayanlara göre kişisel, sosyal ve genel uyum puanları yüksek bulmuştur. Ergenlerin kişisel uyum ve genel uyum düzeyleri ile problem çözme davranışı arasında ilişki bulunamamıştır. Ergenlerin sosyal uyum düzeyleri arttıkça problem çözme davranışının arttığı söylenebilir. Ergenlerin kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum düzeyleri ile sosyal destek arasında ilişki bulunamamıştır. Ergenlerin kişisel, sosyal ve genel uyumu arttıkça kaçınmanın azaldığı bulunmuştur.

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin aileleri ile ilgili sonuçlara: Annenin 'ilgisiz' olarak algılanması çocukların problem çözme sosyal destek arama davranışlarını azaltıcı yönde; buna karşın kendini suçlama ve kaçınma davranışını artırıcı yönde etkili olduğunu bulmuştur. Babanın tutumunun 'otoriter' ve 'ilgisiz' olarak algılanması, çocukların kaçınma davranışını artırıcı yönde etkilediği bulmuştur. Aile üyelerinin hepsine veya herhangi birine yakınlık duyulması, bireylerin problem çözme ve sosyal destek arama davranışını artırdığı, kaçınma davranışını ise azalttığı saptanmıştır. Annenin çocuğuna ceza vermesi ergenin kendini daha suçlamasına ve daha çok hayal etmesine neden olduğunu; babanın cezalandırması ise, kaçınma davranışını artırıcı yönde etkili olmuştur. Annenin öğrenim düzeyinin okuryazarlık düzeyinde olmaması, ergenin problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarını azaltıcı yönde etkili olmaktadır. Babanın öğrenim düzeyinin ise başa çıkma stratejilerine önemli düzeyde etkili değildir.

Ebeveynin alkol kullanımı, çocukların hayal etme ve kaçınma davranışını artırıcı yönde etkili olduğunu, ergenlerin ailelerinin ekonomik düzeyi yükseldikçe, problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarında da bir artış görülmüştür.

Öğrencilerin bireysel niteliklerine ilişkin sonuçları ise: öğrencilerin yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek aramaktadırlar. Stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir ve kızlar erkeklere göre daha fazla problem çözme yöntemlerini kullanmakta ve daha fazla sosyal destek aramaya yönelmektedirler. Erkekler ise kızlara göre kendilerini daha az suçlamakta, daha az hayal etmekte, buna karşın daha fazla kaçınma davranışı göstermektedirler. Akademik başarı düzeyi yüksek olan, kendilerini 'kararlı', 'müdahaleci', 'becerikli', 'mutlu' olarak algılayan ve desteği içten alan ergenler, daha çok problem çözme davranışı gösterdiğini, yine araştırmada öğrencilerin yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek aradıkları, kızların problem çözme yöntemlerini daha fazla kullandıkları, akademik başarısı yüksek öğrencilerin problem çözme yöntemlerini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Kahraman (1995), 249 meslek lisesi öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme, kendini suçlama, hayal etme puanlarına bakıldığında kızlar lehine; kaçınma puanlarına bakıldığında erkekler lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıflardakine oranla problem çözme stratejilerini daha çok kullandıkları, sosyal destek arama, yetersizlik ve takıntılı düşünceler gibi konularda ortaya çıkan sonuç daha düşük eğitim başarısı olanlarda daha çok rastlandığı olmuştur. Kendini suçlama davranışı üzerinde ise başarının etkisi önemsiz olduğunu bulmuştur.

Çopur (1996), araştırmasında lise öğrencilerinin algıladıkları aile yapılarının, kullandıkları stresle başa çıkma yollarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, aile üyelerinin sosyal etkinliklerinin kısıtlı olarak algılamasının, başa çıkma yollarından “kendine güvenli yaklaşımı”, otoriter ve ailenin ekonomik sorunlarının algılanması “çaresiz yaklaşımı”, aile ilişkilerindeki sınırsızlık ve istismarın algılanması, “boyun eğici yaklaşımı” anlamlı olarak açıkladığı gözlemiştir. Algılanan aile yapılarının “sosyal desteğe başvurmayı” anlamlı düzeyde açıklamadığı bulgulanmıştır (akt: Özer, 2001).

Oğul (2000), stres yaratan olaylarla ilgili kontrol algısının, ergenlerin başa çıkma yöntemleri ve semptom düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Ankara’daki 3 okulda 6–10. sınıflarına devam eden 396 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada Başa çıkma Tarzları Ölçeği, Beck Kaygı Envanteri, Çocukluk Depresyonu Ölçeği ve Ergen Sorunları Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlarında stres yaratan olaylarda aile, okul, arkadaşlar ve kendiyile ilgili alanlar olarak dörde ayrılmıştır. Problem türü, kontrol algısı ve cinsiyetin başa çıkma yöntemlerinin seçimini etkilediğini bulmuştur. Sorun odaklı yöntemlerin duygu odaklı yöntemlere göre daha fazla kullanıldığı durumların, depresyon semptomlarını yordayıcı etkisi bulgular arasındadır (akt: Aydın, 2003).

Palancı (2000), kişilerin farklı kontrol düzeylerinde ne tür başa çıkma davranışları sergilediklerinin ve kişisel bir faktör olarak kontrol algısının başa çıkma davranışlarını nasıl etkilediğini incelemiştir (akt: Aydın, 2003).

Ali Hikmet Demir’in yaptığı, “İlköğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları” adlı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğrencileri strese sokan davranışlarını öğrenciler açısından belirlemek ve bu davranışlara karşı öğrencilerin kullandıkları başa çıkma yöntemleri tanımlanmaktadır.

Ercan Sayar’ın yaptığı “Yetiştirme Yurtlarında Strese Yol Açan Faktörler ve Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları” adlı araştırmada, yetiştirme yurtlarında strese yol açan faktörleri ve bu yurtlarda kalan 13-18 yaş arası ergenlerin stresle başa çıkma tarzları belirlenmiştir.

Yaşar Barut’un yaptığı “Ortaokul Öğrencilerinde Stres Faktörleri” adlı araştırmada toplumumuzda stres faktörlerinin çocuklarda hangi sıklıkla görüldüğünü belirlemek ve bu faktörlerin onların okuldaki durumları üzerinde ne gibi etkiler yaptığını ortaya çıkarmaktadır.

M. Nazmi Kitiş’in yaptığı “Stres Yönetimi ve Yüksekokul Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma” yöntemlerine ilişkin araştırmada birey ve grupların sürekli kaygı düzeylerinin sınıflara göre dağılımlarının belirlenmesi ile öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme ve stresle başa çıkma yöntemlerine göre dağılımları incelenmiştir.

Fatma Şafak Ağma'nın yaptığı "İş Yaşamında Stresin Nedenleri ve Olumsuz Etkileri" adlı araştırmada personeli etkileyen örgütsel stres kaynaklarını ve personelde görülen stresin olumsuz etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ferda Aysan'ın "Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmada, öğrenciler cinsiyete göre farklılık göstermektedirler. Araştırmaya göre kızların erkeklere göre daha fazla problem çözme ve sosyal destek arama davranışlarını gösterirken, erkeklerin de kızlara göre kendilerini daha az suçlama eğiliminde oldukları ve daha az hayal kurdukları buna karşılık daha fazla kaçınma davranışı göstermektedirler (akt: Ardıç,2009).

Son yıllarda akademik süreçlerden kaynaklanan stres, bilim çevrelerinde önemli bir çalışma alanı olmaya başlamıştır (Edwards, Hershberger, Russell, & Market, 2001; Misra, McKean, West, & Russo, 2000; Reifman & Dunkel-Schetter, 1990; Zaleski, Levey-Thors, & Schiaffino, 1999).

Essandoh (1995) ve Mori (2000) okulun, bireyin yaşantısında özellikle okula yeni başlayanlar veya yeni bir kademeye geçenler için yeni bir sosyal ortam olması ve bu sosyal ortama bireyin uyum sağlamasını gerektirdiği için birçok öğrenci için stresli bir ortama dönüşebildiğini belirtmektedir.

Agolla ve Ongori (2009) öğrencilerin okulda akademik olarak karşılaştığı süreçlerin stres yaratıcı etkiler olmaksızın düşünülemediğini belirtmektedirler.

Cheng, Leong, ve Geist, (1993) ve Li ve Zhang (2008) öğrencilerin yaşadığı strese etki eden faktörleri, aile baskısı, yüksek kişisel beklentiler, başarısızlık beklentisi, sınav baskısı, aşırı ders yükü, düşük zihinsel yeterlilikler, ekonomik problemler, sınıf içi rekabet ve okul ortamından kaynaklanan faktörleri olarak özetlemektedirler.

Wilks (2008) birçok faktörün öğrencilerde akademik stresin tetikleyicisi olabileceğini belirtmektedir. Bu faktörler arasında özellikle öğretmenlerle ilişkiler, kişisel beklentiler, sosyal faaliyetler, okula ve çevresine uyum, sosyal destek düzeyi, ailelerin yüksek beklentileri, okuldaki öğrenci sayısı, okulda katı disiplin uygulamaları ve fiziksel caza verilmesi gibi faktörler sayılabilir.

Winkelman, (1994) öğrencilerde akademik stresin bitkinlik, iştah kaybı, baş ağrısı ve mide problemlerine neden olduğunu, Mori (2000) ise stresin özellikle anksiyete ve depresyon belirtileri ile birlikte görüldüğünü belirtmektedir.

Jogaratnam ve Buchanan (2004) stresin öğrenciler üzerinde pozitif ve negatif etkileri olabileceğini belirtmekte, Richlin-Klonsky ve Hoe (2003) ise stresin öğrenciler arasında görülmesinin normal olacağını ancak belli bir düzeyin üzerinde ve uzun vadeli olarak görülen

stresin öğrencilerin okul başarısını düşürmesinin yanında madde bağımlılığı ve diğer bazı zararlı alışkanlıkların ve davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına sebep olabileceğini belirtmektedir.

Yapılan bazı araştırmaların bu ifadeyi doğruladığı görülmektedir. Ang ve Huan (2006a) ve Bjorkman (2007) öğrencilerde gözlenen akademik stres ile depresyon, anksiyete ve kendine zarar verme davranışı gibi mental ve davranışsal rahatsızlıklar arasında, Lin ve Chen (2005) ise akademik stres düzeyi ile diğer öğrencilere fiziksel şiddet uygulama davranışı ve bazı gelişimsel problemler arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinde benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri değişkenleri açısından incelendiği ve var olan durum betimlemeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Karasar'a (2007) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Ayrıca araştırmada iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışıldığı için de araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir.

3. 2. Araştırma Grubu

Bu çalışma, Konya ili Selçuklu İlçe merkezinde bulunan liselerde öğrenim görmekte olan 2014-2015 eğitim-öğretim yılı 10- 11.12. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bulunduğu okullar Anadolu, İmam Hatip ve Meslek ve Teknik türünde bulunan ortaöğretim kurumlarıdır. Araştırma grubunu oluşturan 620 öğrencinin sınıf tekrarı yapmayan 310 öğrencinin % 54,83 (170) kız, 45,17 (140) erkek, sınıf tekrarı yapan 310 öğrencinin % 36,12 (112) kız, % 63,88 (198) erkektir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin sınıf tekrarı yapan % 8,06'sının (25) onuncu sınıf, %32,58'nin on birinci sınıf, % 59,35'nin on ikinci sınıf, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin % 30,64'nin (95) dokuzuncu sınıf, % 33,87'si (105) onuncu sınıf, % 35,48'i (110) on birinci sınıf ve uygulama yapılan öğrencilerin toplamının % 45,48 'si (282) kız, 54,52'si (338) erkektir.

Sınıf Tekrarı Yapan Öğrenci Sayıları					Sınıf Tekrarı Yapmayan Öğrenci Sayıları				
Kız Öğrenci Sayısı	Kız öğrenci Yüzdesi	Erkek Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Yüzdesi	Toplam Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Yüzdesi	Erkek Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Yüzdesi	Toplam Öğrenci Sayısı
112	36.12	198	63.88	310	170	%54.83	140	45.17	310

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan verileri elde etmek için “ Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ)”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖ)”, Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OÖİÖTÖ)”, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ)”, Eğitim Stresleri

Ölçeği (ESÖ)”, ile ilgili bilgilere ayrıntılı olarak yer verilirken, araştırma grubuna ait demografik ve akademik bilgileri elde etmek için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” da kısaca tanıtılmaktadır.

3.3.1. Benlik Saygısı Ölçeği

Envanter, üniversite öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıcak (1999), tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 32 maddeden oluşmuştur. Ölçek, 5’li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerden her maddeyi okuyup; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Ölçek, beş faktöre ayrılmıştır ve kuramsal olarak benlik saygısının; benlik değeri, kendine güven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik şeklinde boyutları olduğu için ölçekte bu boyutlar oluşturulmuş ve ifadeler şöyle sıralanmıştır (Arıcak, 1999).

1. Benlik Değeri: Kendinde olan ve olması gereken özelliklere bir değer verme durumudur. Bu faktörde yedi madde (1, 13, 16, 19, 22, 27, 29) bulunmaktadır.

2. Özgüven: Daha çok kendi özelliklerine bir değer atfetme ve bu değerler sayesinde kendini onaylama durumudur. Bu faktör, dokuz madde (5, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 25) ile ifade edilmiştir.

3. Depresif Duygulanım: Bireyin kendini daha çaresiz, daha zayıf ve güçsüz olduğunu algılaması durumudur. Bu faktör altında beş ifade (3, 4, 6, 12, 31) bulunmaktadır.

4. Kendine Yetme: Bireyin zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini ve hedeflerini gerçekleştirme durumudur. Bu faktör beş madde (14, 15, 24, 26, 30) ile ifade edilmiştir.

5. Başarı ve Üretkenlik: Bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumudur. Bu faktör altı madde (2, 7, 18, 23, 28, 32) ile ifade edilmiştir.

Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve likert tipi ölçekler için öncelikle kullanılan Cronbach Alpha formülü ile güvenirlilik katsayısının hesaplanması, diğeri ise testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenirlilik katsayısıdır (Arıcak, 1999).

152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 32 maddeye inen ölçeğin SPSS paket programında Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlilik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayıları alt ölçeklere göre, Benlik değeri; .74,

Özgüven; .68, Depresif duygulanım; .75, Kendine yetme; .60, Başarma ve üretkenlik; .70 şeklinde hesaplanmıştır (Arıçak, 1999).

Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, iki hafta ara ile öğrencilere tekrar uygulanmış ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı. 70 olarak bulunmuştur (Arıçak, 1999).

Benlik Saygısı Ölçeğinin Geçerliği

Ölçeğin geçerlik çalışması üç şekilde test edilmiştir. Kapsam geçerliği olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman grubun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkartılmıştır. Benzer ölçekler geçerliği olarak, benlik saygısı ölçeği ile birlikte Çuhadaroğlu'nun Türkçeye uyarladığı Rosenberg benlik saygısı ölçeği de verilmiş ve iki ölçek puanları arasındaki ilişki. 69 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliğini test etmede faktör analizi yöntemi kullanılmış ve 152 öğrenciye uygulanan madde analizinden sonra 32 madde olarak kalan ve güvenilirlik katsayısı hesaplanan ölçek puanları üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubunun uygun olup olmadığını test etmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu ve Bartlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiş, örneklem uygunluk katsayısı. 82 olarak bulunmuştur. Yapılan incelemelerden sonra tekrar yapılan faktör analizinde varimax dönüştürme çözümlenmesi yapılmış ve özdeğeri, birin üzerinde olan ve toplam varyansın %46'sını açıklayan beş faktörlü yapı ortaya çıkmıştır (Arıçak, 1999).

Bu 32 maddenin **13'ü olumlu** (2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28 ve 30), **19'u ise olumsuz** (1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31 ve 32) şeklinde düzenlenmiştir.

Benlik Saygısı Ölçeğinin Puanlanması

Ölçek 32 ile 160 arasında toplam puan vermektedir. Olumlu maddeler: 2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28 ve 30. Maddeler olup Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum, 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 puan alır. Olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31 ve 32. Maddeler olup, Tamamen Katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle Katılmıyorum 5 puan alır.

3.3.2. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen ölçek ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 15 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe bireyin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçek toplam puan da vermektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde ergenlerde öznel iyi oluşu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 15'tir. 4'li likert (1 Kesinlikle katılmıyorum-4 Tamamen Katılıyorum) tipi bir ölçektir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin birinci faktör yük değerlerinin. 30'un altında olan maddelerin oluştuğu bulunmuştur. Bu nedenle ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilmeyeceği düşünölmüştür. Uygulananan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 63.248'ini açıklayan 9 faktör elde edilmiştir. Faktör analizi uygulamalarına varimax dik döndürme yöntemi ile devam edilmiştir. Tekrarlanan rotasyonlar sonucunda birden fazla etmene girip aralarındaki farklar. 10ve daha az olan maddeler ölçekten çıkarılmış, böylece 15 maddeden oluşun 4 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Açıklanan varyansın % 35.79'u aile ile ilişkilerde doyum alt ölçeği, % 9.70'i önemli diğerleriyle ilişkide doyum alt ölçeği, % 8.69'u yaşam doyumunu alt ölçeği , %7.44'i olumlu duygular alt ölçeği tarafından açıklanmaktadır. Madde faktör yükleri. 63 ile. 79 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik kat sayıları ölçeğin bütünü için. 86, aile ile ilişkilerde doyum alt ölçeği için. 83, önemli diğerleriyle ilişkide doyum alt ölçeği için. 73, yaşam doyumunu alt ölçeği için. 81, olumlu duygular için. 66, Sperman Brown katsayıları ölçeğin bütünü için. 83, aile ile ilişkilerde doyum alt ölçeği için. 83, önemli diğerleriyle ilişkide doyum alt ölçeği için. 63, yaşam doyumunu alt ölçeği için. 79, olumlu duygular alt ölçeği için. 54 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tekrar-tekrar test güvenirlilik katsayısı. 83 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları. 40 ile. 69 arasında değişmektedir. Toplam puanlara göre belirlenmiş % 27 'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin 5.70 ile 13.15 arasında değiştii görölmüştür (Akın,2012:601-602).

3.3.3. Ortaöğretim öğrencileri için Akademik Tükenmişlik Ölçeği

Aypay (2012) tarafından geliştirilen ölçek Ortaöğretim öğrencilerdeki okul tükenmişliğini düzeyini ölçen bir ölçme aracıdır. Ölçek 34 madden ve 7 alt alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe bireyin ilgili tükenmişlik türüne sahip olduğü söylenebilir. 4'li likert (1Hiç katılmıyorum- 4 Tamamen Katılıyorum) tipi bir ölçektir. Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği ile Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt

ölçek puanları arasında. 14 ile. 33 arasında değişen anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği alt faktör puanları ile akademik dışsal kontrol odağı faktör puanları arasında pozitif, akademik içsel kontrol odağı arasında negatif ilişkiler elde edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt faktörler için sırayla. 86, .82, .83, .67, .75, .72, .72 olarak hesaplanmıştır. İki-yarı güvenirlik katsayıları alt faktörler için sırasıyla. 88, .78, .85, .64, .74, .65, .63 olarak hesaplanmıştır (Akın, 2012:94-96).

3.3.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Ölçek, Akın (2007) tarafından bireylerin akademik kontrol odağı özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme araçlarıdır. Ölçek 17 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert (1 Tamamen aykırı-5 Tamamen uygun) tipi bir ölçektir.

Ölçeğin içsel ve dışsal boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe bireyin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı faktörü için. 94 ve akademik dışsal kontrol odağı faktörü için. 95 olarak bulunmuştur.

Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının akademik içsel kontrol odağı alt ölçeği için. 97, akademik dışsal kontrol odağı alt ölçeği için. 93 olduğu görülmüştür. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının. 57 ile. 92 arasında sıralandığı görülmüştür. t testi, toplam puanlara göre belirlenmiş % 27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin 12.99 ile 49.15 arasında sıralandığı görülmüştür (Akın, 2012:75-76).

3.3.5. Eğitim Stresi Ölçeği

Ölçek, Akın, Gediksiz, Arslan ve Akın (2012) tarafından bireylerin eğitim stresi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçek 16 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. 5'li likert (1 Tamamen katılmıyorum-5 Tamamen katılıyorum) tipi bir ölçektir.

Ölçeğin puanlama ve değerlendirilmesi, ters puanlanan madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde eğitim stresi olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16'dır. Ölçek alt boyutlara ilişkin puan vermektedir. Ölçeğin geçerliliği, açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın % 63,6'sını açıklayan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin çalışma baskısı alt ölçeği için. 54 ile. 77, iş yükü alt ölçeği için. 59 ile. 81, not kaygısı alt ölçeği için. 53 ile. 91,

öz-beklenti alt ölçeği için. 52 ile. 84, umutsuzluk alt ölçeği için. 51 ile. 68 arasında sıralandığı görülmüştür. Eğitim stresi ile akademik beklentisi stresi ($r=.85$) ve depresyon ($r=.87$) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için. 81, çalışma baskısı alt ölçeği için. 74, iş yükü alt ölçeği için. 75, not kaygısı alt ölçeği için. 71, öz-beklenti alt ölçeği için. 66, umutsuzluk alt ölçeği için. 66 olarak hesaplanmıştır (Akın.2012:104-106)

3.3.6. Demografik Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan bağımsız değişkenlere ilişkin demografik verilere ulaşılması amacıyla, içerisinde “cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı ve devam ettiği sınıf” gibi değişkenleri saptamaya yönelik sorular tablo haline getirilerek diğer ölçeklerin sonuna yerleştirilmiş ve diğer ölçeklerle birlikte tek bir form halinde uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla, ekte verilen “Benlik Saygısı Ölçeği (EK-1)”, “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EK-2)”, “Ortaöğretim öğrencileri İçin Akademik Tükenmişlik Ölçeği (EK-3)”, “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (EK-4)”, “Eğitim Stresi Ölçeği (EK-5) ve “Kişisel Bilgi Formu (Ek-4)” tek bir formda toplanmıştır. Ölçekler, 2014- 2015 eğitim öğretim yılında Konya İli Selçuklu İlçe merkezindeki iki farklı Anadolu Lisesine, İmam Hatip lisesine ve Meslek ve Teknik Lisesine gidilerek, araştırmacının kendisi tarafından bir ders saati içerisinde, ölçeği uygulamaya gönüllü olan öğrencilere gerekli yönergeler verilerek uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında yeterli açıklama yapılmış ve öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Yapılan uygulamalarda 680 öğrenciye uygulama yapılmış ancak ölçeği eksik, hatalı dolduran ve ilgili demografik değişken için yeterli sayıya ulaşmayan öğrencilere ait 60 ölçek formu analize dahil edilmemiş ve araştırma 620 öğrenciden toplanan veriler üzerinde yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde istatistiksel analizler için “Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 15.0)” paket programından yararlanılmıştır.

Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra benlik saygısı ölçeği ve alt boyutlarıyla, ergen öznel iyi oluş ölçeği ve alt boyutlarıyla, ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği ve alt

boyutlarıyla, akademik kontrol odağı ölçeği ve alt boyutlarıyla, eğitim stresleri ölçeği ve alt boyutları arasında ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analiz sonuçları yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Benlik Saygısı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş, Ortaöğretim Öğrencileri İçin Akademik Tükenmişlik Ölçeği, Akademik Kontrol Odağı, Eğitim Stresi alt boyutları ve toplam puanlar arasındaki korelasyonlar, ortalamalar ve standart sapmalara ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir.

1-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

2- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

3-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

4- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik kontrol odağı ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

5- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin eğitim stresi ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

6-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygısı, öznel iyi oluşlarının, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7- Lise öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

8- Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Alt Amaç 1- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Tablo 1. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu

	Sınıf tekrar durumu	N	(\bar{x})	ss	t	p	
Benlik saygısı	Benlik değeri	1	310	24,20	5,90		
		2	310	24,98	5,47	-1,69	,09
	Özgüven	1	310	32,67	5,96		
		2	310	33,40	5,81	-1,54	,12
	Depresif duygulanım	1	310	16,58	4,99		
		2	310	16,83	4,45	-,67	,49
	Kendine yetme	1	310	19,27	3,83		

	2	310	18,92	3,85	1,10	,26
Başarma üretkenlik	1	310	20,87	4,23		
	2	310	20,76	4,00	,31	,75

*p< 0.05 **1:Sınıf tekrarı yapmayan *** 2:Sınıf tekrarı yapan

Tablo 1 incelendiğinde sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin benlik saygısı karşılaştırıldığında; araştırmanın bulgularına göre benlik saygısının alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark görülmemiştir.

Alt Amaç 2- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Tablo 2. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu

		Sınıf tekrar durumu	N	(\bar{x})	ss	t	p
Ergen Öznel İyi Oluş	Aile ilişkilerinde doyum	1	310	14.33	2.21		
		2	310	14.06	2.80	1.31	.18
	Olumlu duygu	1	310	12.68	2.28		
		2	310	12.92	3.57	-.99	.32
	Yaşam doyumu	1	310	8.56	2.48		
		2	310	8.99	2.52	-2.14	.03*
	Önemli diğerleri	1	310	13.18	2.38		
		2	310	13.22	2.74	-.17	.86

*p< 0.05 **1:Sınıf tekrarı yapmayan ***2:Sınıf tekrarı yapan

Tablo 2 incelendiğinde sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin ergen öznel iyi oluşları karşılaştırıldığında; sadece yaşam doyumu alt boyutunda anlamlı düzeyde fark çıkmıştır (t=-2.14; p< 0.05). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri (\bar{x} = 8.99), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin yaşam doyum düzeylerinden (\bar{x} = 8.56) anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ergen öznel iyi oluşun diğer alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark görülmemiştir.

Alt Amaç 3-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Tablo 3. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik tükenmişlik puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu

		Sınıf tekrar durumu	N	\bar{x}	ss	t	p
Aka demî	Okula ilgi kaybı	1	310	14.78	4.73		
		2	310	16.12	4.39	-3.66	.00*

Ders çalışmama	1	310	15.86	4.21		
	2	310	15.17	3.93	2.11	.03*
Aile kaynaklı tükenmişlik	1	310	12.73	3.88		
	2	310	11.98	3.54	2.49	.01*
Ödev yapma tükenmişlik	1	310	11.21	3.66		
	2	310	11.60	3.52	-1.35	.17
Öğretmen kaynaklı bunalma	1	310	9.39	3.03		
	2	310	9.20	2.98	.77	.44
Dinlenme eğlenme gereksinimi	1	310	9.89	2.99		
	2	310	10.04	2.73	-.63	.52
Okulda yetersizlik	1	310	9.16	2.70		
	2	310	9.06	2.72	.45	.64

*p< 0.05 **1:Sınıf tekrarı yapmayan ***2:Sınıf tekrarı yapan

Tablo 3 incelendiğinde sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik tükenmişlikleri karşılaştırıldığında; okula ilgi kaybı ($t=-3.66$; $p< 0.05$), ders çalışmama ($t=2.11$; $p< 0.05$), aile kaynaklı tükenmişlik ($t=2.49$; $p< 0.05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark çıkmıştır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okula ilgi kaybı düzeyleri ($\bar{x}= 16.12$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin okula ilgi kaybı düzeylerinden ($\bar{x} = 14.78$) anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ders çalışmama düzeyleri ($\bar{x}= 15.17$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin ders çalışmama düzeylerinden ($\bar{x} = 15.86$) anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin aile kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ($\bar{x}= 11.98$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin aile kaynaklı tükenmişlik düzeylerinden ($\bar{x} = 12.73$) anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akademik tükenmişliğin diğer alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark görülmemiştir.

Alt Amaç 4- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik kontrol odağı ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Tablo 4. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin akademik kontrol odağı puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu

		Sınıf tekrar durumu	N	\bar{x}	ss	T	p
Akademik kontrol	Dışsal kontrol odağı	1	310	25.88	6.98		
		2	310	28.45	7.91	-4.29	.00*
	İçsel kontrol odağı	1	310	24.91	6.47		
		2	310	23.69	4.80	2.66	.00*

*p< 0.05 **1:Sınıf tekrarı yapmayan ***2:Sınıf tekrarı yapan

Tablo 4 incelendiğinde sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik kontrol odakları karşılaştırıldığında; dışsal kontrol odağı ($t=-4.29$; $p< 0.05$) ve içsel kontrol odağı ($t=2.66$; $p< 0.05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark çıkmıştır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin dışsal kontrol odağı ($\bar{x}= 28.45$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin dışsal kontrol odağı düzeylerinden ($\bar{x} = 25.88$) anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin içsel kontrol odağı ($\bar{x}= 23.69$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin içsel kontrol odağı düzeylerinden ($\bar{x} = 24.91$) anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.

Alt Amaç 5- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin eğitim stresi ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Tablo 5. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin eğitim stresi puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu

		Sınıf tekrar		N	\bar{x}	ss	t	p
		durumu						
Eğitim Stresi	Çalışma baskı	1		310	11.89	3.69	1.02	.30
		2		310	11.57	4.17		
	İş yükü	1		310	8.87	2.64	1.24	.21
		2		310	8.61	2.46		
	Not kaygısı	1		310	10.94	2.82	-.98	.32
		2		310	11.16	2.71		
	Özbeklenti	1		310	11.49	2.68	2.10	.03*
		2		310	11.02	2.83		
	Umutsuzluk	1		310	8.92	2.98	-.53	.59
		2		310	9.04	2.55		

* $p< 0.05$ **1:Sınıf tekrarı yapmayan ***2:Sınıf tekrarı yapan

Tablo 5 incelendiğinde sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin eğitim stresleri karşılaştırıldığında; sadece özbeklenti alt boyutunda anlamlı düzeyde fark çıkmıştır ($t= 2.10$; $p< 0.05$). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin özbeklenti düzeyleri ($\bar{x} = 11,02$), sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin öz beklenti düzeylerinden ($\bar{x} = 11,49$) anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre eğitim stresinin diğer alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark görülmemiştir.

Alt Amaç 6-Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluşlarının, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluşlarının, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri cinsiyet puanlarına göre N, \bar{x} , SS, t tablosu

		CİNSİYET		N	(\bar{x})	ss	t	p	
Eğitim Stresi	Çalışma baskı	KIZ	282	11.94	3.63				
		ERKEK	338	11.55	4.18	1.20	.22		
	İş yükü	KIZ	282	8.70	2.55				
		ERKEK	338	8.78	2.55	-.39	.69		
	Not kaygısı	KIZ	282	11.28	2.83				
		ERKEK	338	10.87	2.71	1.82	.06		
	Özbeklenti	KIZ	282	11.93	2.57				
		ERKEK	338	10.70	2.80	5.60	.00*		
	Umutsuzluk	KIZ	282	9.07	2.85				
		ERKEK	338	8.90	2.71	.72	.46		
	Akademik Kontrol Odağı	Dışsal kontrol odağı	KIZ	282	26.10	7.98			
			ERKEK	338	28.05	7.08	-3.22	.00*	
İçsel kontrol odağı		KIZ	282	24.91	4.26				
		ERKEK	338	23.79	6.67	2.44	.01*		
Ergen Öznel İyi Oluşu	Aile ilişkilerinde doyum	KIZ	282	14.17	2.43				
		ERKEK	338	14.21	2.61	-.18	.85		
	Olumlu duygu	KIZ	282	12.80	2.34				
		ERKEK	338	12.81	3.46	-.03	.97		
	Yasam doyumunu	KIZ	282	8.37	2.47				
		ERKEK	338	9.11	2.49	-3.70	.00*		
	Önemli diğerleri	KIZ	282	13.27	2.56				
		ERKEK	338	13.14	2.56	.63	.52		

Akademik Tükenmişlik	Okula ilgi kaybı	KIZ	282	15.13	4.91		
		ERKEK	338	15.71	4.32	-1.54	.12
	Ders çalışmama	KIZ	282	15.82	4.18		
		ERKEK	338	15.26	3.99	1.70	.09
	Aile kaynaklı tükenmişlik	KIZ	282	12.93	3.75		
		ERKEK	338	11.87	3.65	3.56	.00*
	Ödev yapmada tükenmişlik	KIZ	282	11.59	3.88		
		ERKEK	338	11.24	3.34	1.20	.22
	Öğretmen kaynaklı bunalma	KIZ	282	9.58	3.04		
		ERKEK	338	9.06	2.97	2.16	.03*
	Dinlenme eğlenme gereksinimi	KIZ	282	9.82	2.81		
		ERKEK	338	10.08	2.90	-1.10	.26
	Okulda yetersizlik	KIZ	282	8.93	2.76		
		ERKEK	338	9.26	2.66	-1.49	.13
Benlik Saygısı	Benlik değeri	KIZ	282	24.91	5.60		
		ERKEK	338	24.33	5.77	1.26	.20
	Özgüven	KIZ	282	33.57	5.67		
		ERKEK	338	32.58	6.04	2.09	.03*
	Depresif duygulanım	KIZ	282	16.68	4.98		
		ERKEK	338	16.72	4.51	-.10	.91
	Kendine yetme	KIZ	282	19.42	3.47		
		ERKEK	338	18.82	4.11	1.92	.05
	Başarma üretkenlik	KIZ	282	20.61	3.99		
		ERKEK	338	20.99	4.22	-1.13	.25

*p< 0.05

Eğitim stresinin özbeklenti alt boyutu açısından kızlar ($\bar{x}=11.93$) ve erkekler ($\bar{x}=10.70$) arasından anlamlı düzeyde fark vardır ($t=5.60$; $p<0.05$), buna karşın eğitim stresinin diğer alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Akademik kontrol odağının dışsal ($t=-3.22$; $p<0.05$) ve içsel ($t=2.44$; $p<0.05$) kontrol odağı alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Kızların dışsal kontrol odağı düzeyleri ($\bar{x}=26.10$) erkeklerin dışsal kontrol odağı düzeylerinden ($\bar{x}=28.05$) düşüktür. Kızların içsel kontrol odağı düzeyleri ($\bar{x}=24.91$) erkeklerin dışsal kontrol odağı düzeylerinden ($\bar{x}=23.79$) yüksektir.

Ergen öznel iyi oluşun yaşam doyumu alt boyutu açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark vardır ($t=-3.70$; $p<0.05$). Kızların yaşam doyumu ($\bar{x}=8.37$), erkeklerin yaşam doyumundan ($\bar{x}=9.11$) anlamlı düzeyde düşüktür. Ergen öznel iyi oluşun diğer alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur.

Akademik tükenmişliğin alt boyutlarından aileden kaynaklı tükenmişlik ($t=3.56$; $p<0.05$) ve öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma ($t=216$; $p<0.05$) açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Kızların aileden kaynaklı tükenmişlik ($\bar{x}=12.93$) ve öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma ($\bar{x}=11.87$) düzeyleri erkeklerin aileden kaynaklı tükenmişlik ($\bar{x}=9.58$) ve öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma ($\bar{x}=9.06$) düzeylerinden yüksektir. Akademik tükenmişliğin diğer alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Benlik saygısının alt boyutlarından özgüven açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır ($t=2.09$; $p<0.05$). Kızların özgüven düzeyleri ($\bar{x}=33.57$) erkeklerin özgüven düzeylerinden ($\bar{x}=32.58$) yüksektir. Benlik saygısının diğer alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

Alt Amaç 7- Lise öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Tablo 7- Lise öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzey puanları ilişki tablosu

		Çalışma baskısı	İş yükü	Not kaygısı	özbeklenti	Umutsuzluk	Dişsal kontrol odağı	İçsel kontrol odağı	Okula ilgi kaybı	Ders çalışmama	Aile kaynak tükenmişlik	ödev yapma tükenmişlik	Öğretmen kaynaklı bunalma	Dinlenme eğlenme gereksinimi	Okulda yetersizlik	
Benlik Saygısı Ölçeği	Benlik değeri	r	-.20**	-.13**	.01	-.11**	-.31**	-.17**	.10*	-.27**	-.28**	-.31**	-.16**	-.23**	-.17**	-.36**
	Özgüven	r	-.06	-.05	.05	.03	-.18**	-.10*	.15**	-.17**	-.17**	-.15**	-.09*	-.12**	-.13**	-.18**
	Depresif duygulanım	r	-.26**	-.16**	.03	-.17**	-.40**	-.26**	.05	.35**	.36**	.31**	.22**	.28**	.21**	.43**
	Kendine yetme	r	-.07	-.04	.05	.01	-.14**	-.17**	.21**	.15**	.19**	.18**	.08*	.07	.14**	.19**
	Başarım üretkenlik	r	-.24**	-.14**	-.02	-.15**	-.38**	-.23**	.08*	.21**	.32**	.32**	.18**	.19**	.23**	.41**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

*p< 0.05

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısının benlik değeri alt ölçeği ile eğitim stresi ölçeğinin çalışma baskısı, iş yükü, öz beklenti ve umutsuzluk alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının benlik değeri alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif, iç kontrol odağı puanları ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının benlik değeri alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmada tükenmişlik, dinlenme ve eğlence gereksinimi ve öğretmenlerden kaynaklı bunalma ve okuldan yetersizlik hissi puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısının özgüven değeri alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin umutsuzluk alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının özgüven alt boyutu ile akademik kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının özgüven alt boyutu ile akademik kontrol odağı ölçeğinin iç kontrol odağı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının özgüven alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, dinlenme ve eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısının depresif duygulanım alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin çalışma baskısı, iş yükü, öz beklenti, umutsuzluk alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının depresif duygulanım alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının depresif duygulanım alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, dinlenme ve eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısının kendine yetme alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin iş yükü, umutsuzluk alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının kendine yetme alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü, içsel kontrol odağı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının kendine yetme alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, dinlenme ve

eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısının başarıma üretkenlik alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin çalışma baskısı, iş yükü, not kaygısı, özbeklenti ve umutsuzluk alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısı başarıma üretkenlik alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü, içsel kontrol odağı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benlik saygısının başarıma üretkenlik alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Alt amaç 8- Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Tablo 8- Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzey puanları ilişki tablosu

		Çalışma baskı	İş yükü	Not kaygısı	özbeklenti	Umutsuzluk	Dışsal kontrol odağı	İçsel kontrol odağı	Okula ilgi kaybı	Ders çalışmama	Aile kaynaklı tükenmişlik	Ödev yapma tükenmişlik	Öğretmen kaynaklı bunalma	Dinlenme eğlenme gereksinimi	Okulda yetersizlik	
Ergen Öznel İyi Oluş	Aile ilişkilerinde doyum	r	-.12**	-.10*	.17**	.07	-.16**	-.14**	.16**	.16**	.14**	.24**	.09*	.13**	-.05	-.04
	Olumlu duygu	r	-.75	-.03	.10**	.01	-.13**	-.08*	.06	.15**	.13**	.10*	.12**	.08*	-.05	-.06
	Yasam doyumu	r	-.04	.01	-.02	-.06	-.13**	-.05	.05	.10*	-.03	-.02	-.06	-.08*	.10**	.09*
	Önemli diğerleri ile ilişkide doyum	r	-.05	-.05	.08*	.05	-.14**	-.14**	.12**	.19**	.13**	.16**	-.05	-.05	.11**	.11**

*p< 0.05

Tablo 8 incelendiğinde ergen öznel iyi oluşunun aile ilişkilerinde doyum alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin çalışma baskısı, iş yükü, not kaygısı, umutsuzluk alt ölçeği arasında

negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki, not kaygısı alt ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşunun aile ilişkilerinde doyum alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü, iç kontrol odağı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşunun aile ilişkilerinde doyum alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama ve öğretmen kaynaklı bunalma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde ergen öznel iyi oluşunun olumlu duygu alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin not kaygısı arasında pozitif ve umutsuzluk alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşunun olumlu duygu alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşunun olumlu duygu alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama ve öğretmen kaynaklı bunalma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde ergen öznel iyi oluşunun yaşam doyumu alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin sadece umutsuzluk alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşun yaşam doyumu alt boyutu ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı ve içsel kontrol odağı arasında anlamlı düzeyde ilişki gözlenmemiştir. Ergen öznel iyi oluşunun yaşam doyumu alt boyutu ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, öğretmen kaynaklı bunalma, dinlenme eğlenceye gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi puanları arasında negati yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde ergen öznel iyi oluşunun önemli diğerleri ile ilişkiden doyum alt boyutu ile eğitim stresi ölçeğinin not kaygısı ve umutsuzluk alt ölçeği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşun önemli diğerleri ile ilişkide doyum ile kontrol odağı ölçeğinin dış kontrol odağı arasında negatif yönlü, içsel kontrol odağı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Ergen öznel iyi oluşunun önemli diğerleri ile ilişkiden doyum alt ölçeği ile akademik tükenmişlik ölçeğinin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, dinlenme ve eğlenceye gereksinim ve okulda yetersizlik hissi puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 10. 11.12. sınıfta sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve ergen öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, akademik kontrol odağı, eğitim stresleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırılmış, ayrıca lise öğrencilerinin benlik saygısı ve ergen öznel iyi oluş düzeylerinin, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stres düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; sınıf tekrarı yapan öğrencilerin eğitim stresine ilişkin özbeklentileri, akademik kontrol odaklarına ilişkin içsel kontrol odakları, ergen öznel iyi oluşlarına ilişkin yaşam doyumları ve akademik tükenmişliklerine ilişkin ders çalışma düzeyleri ile aile kaynaklı tükenmişlikleri sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerden düşüktür. Buna karşın sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik kontrol odağına ilişkin dışsal kontrol odakları ve akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı düzeyleri sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerden yüksektir. Çünkü akademik başarı, bireyin kendisine ilişkin özbeklentisinin, içsel kontrol odağının, aile ve okula ilgisinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin, akademik kontrol odağına ilişkin dışsal kontrol odaklarının sınıf tekrarı yapmayan

öğrencilerden yüksek olması bulgusu ile tutarlı olarak; Erden ve Akman (2001) akademik olarak başarısız olan öğrencilerin başarısızlıklarını daha çok dışsal ve kontrol edilemeyen değişkenlere bağladığı şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma sonucumuza göre tutarlı olan yine aynı araştırmada, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere bağladığı şeklinde bir sonuç elde edilmiştir.

Benlik saygısının bütün alt boyutları açısından sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencileri arasında anlamlı düzeyde fark yoktur. Lecky (1951) akademik başarı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, akademik başarı ve benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki belirlemiştir. Bu araştırma bulgusu ile tutarsız olarak sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencileri arasında benlik saygısının bütün alt boyutları açısından anlamlı düzeyde fark görülmemesi, sınıf tekrarı yapmanın bu çalışma grubundaki öğrenciler için anlam ifade etmemesinden kaynaklanmış olabilir.

Kızların eğitim stresine ilişkin özbeklenti düzeyleri, akademik kontrol odaklarına ilişkin içsel kontrol odak düzeyleri, akademik tükenmişliklerine ilişkin aileden kaynaklı tükenmişlik ile öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma ve benlik saygılarına ilişkin özgüven düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Buna karşın kızların, ergen öznel iyi oluşlarına ilişkin yaşam doyum düzeyleri erkeklere göre düşüktür. Üniversiteye giriş sınavı niteliği taşıyan YGS ve LYS ile ortaöğretim kurumlarına giriş sınavı olan TEOG sınavlarında kızların erkek öğrencilere göre daha başarılı olması, bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Teog, 2013; 2014; Ygs, 2013; 2014). Bireyin kendisi ile ilgili beklentileri, önceki yaşantıları ve sosyal çevresinin etkileri doğrultusunda şekillenir (Arıca, 1995). Araştırma grubundaki öğrencilerin sosyal çevresinin (aile, öğretmen, akran vb.) özellikleri dikkate alındığında, kızların erkeklere göre eğitim stresine ilişkin özbeklenti düzeylerinin, akademik tükenmişliklerine ilişkin aileden kaynaklı tükenmişlik ile öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma düzeylerinin ve akademik kontrol odaklarına ilişkin içsel kontrol odak düzeylerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuç olma özelliği taşımaktadır. Çünkü kız öğrenciler, sosyal çevresinde erkek öğrencilere göre daha koruyucu ve otoriter bir tutumla karşı karşıyadır. Hughes ve Olsen (1990) araştırmaları neticesinde kadınların erkeklerden daha dışsal kontrollü olduklarına dair bir sonuca ulaşmışlardır.

Kızların, akademik kontrol odaklarına ilişkin içsel kontrol odak düzeylerinin, erkek öğrencilere göre yüksek olması; benlik saygılarına ilişkin özgüven düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olmasının bir etkeni olarak görülebilir. Çünkü bireyin davranışlarının değeri, onun benlik imajı ve benlik saygısı üzerinde etkilidir (Arıca, 1995). Phares (1976),

içten kontrollü olan bireylerin daha fazla kişisel sorumluluk aldıklarına ve sorunların çözümünü için daha fazla zaman harcadıklarına dair bir sonuca ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin benlik değeri düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin çalışma baskısı, iş yükü, öz beklenti ve umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odağı düzeyleri; akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, eğlence gereksinimi ve öğretmenden kaynaklı bunalma ve sıkılma, okuldan yetersizlik hissi düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Aypay ve Eryılmaz (2011), lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı arttıkça ergen öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğünü belirlemişlerdir. Bu sonuç, “Lise öğrencilerinin benlik saygılarına ilişkin benlik değeri düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, eğlence gereksinimi ve öğretmenden kaynaklı bunalma ve sıkılma, okuldan yetersizlik hissi düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.” şeklindeki araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) kendilerini başarılı olarak algılamayan öğrencilerin eğitime ilişkin sorumluluklar açısından da yetkin görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, “benlik saygısına ilişkin benlik değeri ile eğitim stresine ilişkin çalışma baskısı, iş yükü ve umutsuzluk düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.” sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Ören (1991), iç kontrollü bireylerin kendilerini yeterli görme, problemleri çözmede başarılı olacaklarına inanma, davranışlarının sorumluluğunu kabullenme, kendilerini başkalarının kabul ettiğine inanma açısından dış kontrollü bireylere daha yüksek bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, “Lise öğrencilerinin benlik saygılarına ilişkin benlik değeri düzeyleri ile akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odağı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır.” şeklindeki bulgu ile tutarlılık göstermektedir.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin özgüven değeri düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri; akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak; Coleman ve Hendry (1990), yaptıkları çalışmada benlik saygısı yüksek olan bireylerin daha mutlu, sağlıklı, üretken oldukları, başarılı olma eğilimi gösterdikleri, güçlükleri yenmek için daha uzun süre çaba harcadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin depresif duygulanım düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin çalışma baskısı, iş yükü, özbeklenti, umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki; akademik

tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak; Cano-Garcia ve diğ. (2005), yaptıkları çalışmada uyumluluk düzeyi düşük olan bireylerin güvensiz bir tutum sergileyerek daha kolay duyarsızlaştıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin kendine yetme düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin çalışma baskısı, iş yükü, umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak; benlik saygısı yüksek bireylerin, daha zor aktiviteleri tercih ettikleri, çabalarının başarıyla sonuçlanacağı konusunda kendilerinden emin oldukları, duygusal dalgalanmalara daha az duyarlı oldukları ve depresyondan daha az etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yelsma ve Yelsma, 1998; akt:Çakar ve Karataş, 2012).

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin benlik değeri ve özgüven düzeyleri ile akademik kontrol odaklarına ilişkin iç kontrol odak düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Lise öğrencilerinin benlik saygılarına ilişkin başarıma üretkenlik düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin çalışma baskısı, iş yükü, not kaygısı, özbeklenti ve umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak; benlik saygısı yüksek bireyler, başarılarını büyük ölçüde kendi emek ve becerilerinin sonucu olarak görmekte, kontrol duygularını hissetmekte ve başarısızlığa uğradıklarında daha iyisini yapmak için motive olmaktadır (Yavuzer, 2002).

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin depresif duygulanım düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak; Winkelman (1994), öğrencilerde akademik stresin bitkinlik, iştah kaybı, baş ağrısı ve mide problemlerine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin kendine yetme düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması, kendine yetmeye ilişkin olumlu algının aşırı özgüvene neden olmasından kaynaklanmış olabilir.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin depresif duygulanım düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak; Richlin-Klonsky ve Hoe (2003), stresin öğrenciler arasında görülmesinin normal olduğu ancak belli bir düzeyin üzerindeki stresin okul başarısını düşürdüğü, zararlı alışkanlıklara ve davranış bozukluklarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin, benlik saygılarına ilişkin başarıma üretkenlik düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Öğrencilerin başarıma ve üretkenlik düzeyleri arttıkça, velilerin öğrenciden beklediği okulla ilgili sorumluluklar gerçekleşmekte ve öğrenci, okulla ilgili herhangi bir problem yaşamamaktadır. Başarıma ve üretkenlik, iç kontrollü bireylerde daha yüksektir. Korkut (1986), başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha içten kontrollü oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin, ergen öznel iyi oluşuna ilişkin aile ilişkilerinde doyum düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin çalışma baskısı, iş yükü, umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Aypay ve Eryılmaz (2011), lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluş düzeyi ile okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin, ergen öznel iyi oluşuna ilişkin olumlu duygu düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin not kaygısı ve umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Eryılmaz (2012) ergenlerin olumsuz olay ve durumlara karşı mesafe koyma, kontrollü ilişki kurma, iyimser düşünme, olumlu zaman yöneliminde bulunma, doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemeyi isteme ve sorunları çözme özellikleri ile ergen öznel iyi oluşlarını arttırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin, ergen öznel iyi oluşuna ilişkin yaşam doyum düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Kuşdil ve diğ. (2004), pozitif duyguların bireylerin öznel iyi oluşlarını arttırdığını buna karşın negatif duyguların ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluşuna ilişkin önemli diğerleri ile ilişkiden doyum düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı

tükenmişlik, eğlence gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Lise öğrencilerinin ergen öznel iyi oluşuna ilişkin önemli diğerleri ile ilişkiden doyum düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin not kaygısı ve umutsuzluk düzeyleri; akademik kontrol odaklarına ilişkin dış kontrol odak düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Telef ve Ergün (2013), lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerinin ergen öznel iyi oluşlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin, ergen öznel iyi oluşuna ilişkin aile ilişkilerinde doyum düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin not kaygısı düzeyleri, akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama ve öğretmen kaynaklı bunalma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Buna karşın aile ilişkilerinde doyum düzeyleri ile akademik kontrol odaklarına ilişkin iç kontrol odak düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Huebner (1991), iç denetim odağı yüksek ergenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Lise öğrencilerinin, ergen öznel iyi oluşuna ilişkin olumlu duygu düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, ders çalışmama, aile kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmama ve öğretmen kaynaklı bunalma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Aydın (2008), kaçınma davranışı azaldıkça kişisel, sosyal ve genel uyumunun arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin, ergen öznel iyi oluşuna ilişkin yaşam doyumu düzeyleri ile akademik tükenmişliklerine ilişkin okula ilgi kaybı, öğretmen kaynaklı bunalma, eğlenceye gereksinimi ve okulda yetersizlik hissi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak; Eryılmaz (2010), içsel ve dışsal motivasyon ile ergen öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6. ÖNERİLER

Alan araştırmacılarına yönelik öneriler:

Aşağıda, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, bazı öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırma Konya İli Selçuklu İlçesinde üç okula uygulanmıştır. Çalışma grubunun darlığı düşünöldüğünde aynı araştırma farklı bölgelerde yapılabilir. Bu araştırma, toplam 620 yeterli öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunun daha fazla sayıda öğrenciden oluşması araştırmanın genellenebilirliğini arttıracadı düşünölmektedir. Bu sebeple araştırma daha fazla sayıda öğrenci ile tekrar yapılabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için Konya ili dışındaki farklı öğretim basamakları üzerinde yapılabilir.

2. Bu araştırma ağırlıklı olarak 10 ve 11. Sınıf düzeyindeki öğrencilere yapılmıştır. Aynı araştırmanın farklı seviyedeki öğrencilere uygulanması farklı sonuçların alınmasına neden olabilir. Farklı seviyedeki öğrencilerle yapılacak aynı çalışmanın sonuçları bu çalışmanın genellenebilirliği için de önemli bir veri olacaktır.

3. Bu araştırma Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Lise türünde olan öğrencilerin oluşturduğu çalışma gurubuyla oluşturulmuştur. Farklı türdeki liselerde özellikle mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumu öğrencileri ele alınarak benzer bir çalışma yürütülebilir.

4. Bu çalışmada benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş duyguları ile çalışılmış olup diğer duyguların akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi üzerindeki belirleyiciliği ile ilgili çalışmaların yapılmasını önemli hale getirmektedir.

5. Kuramsal kaynaklarda benlik saygısı, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi olan etkisi düşünöldüğünde, diğer etmenlerle yapılacak araştırmalar bu alana katkı sağlayacaktır.

6.Liselerde rehberlik ve psikolojik hizmetleri programı hazırlanırken benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri konularına ağırlık verilebilir.

7.Liselerde ders öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerin konuları işlerken benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri çalışmalarına yönelik etkinlik yapılması teşvik edilebilir.

8.Liselerin sosyal kulüp ve sosyal etkinlik derslerindeki çalışmalarda benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri konularında tiyatro kulübünde ek olarak çalışmalar ve etkinlikler düzenlenebilir.

9.Ergenlerin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim streslerinde olumlu değişiklikler meydana getirebilmek için okul içi ve dışında öğrencilere sosyal ortamlar sunulması uygun olabilir.

10.Okul rehber öğretmenleri idarecilere, öğretmenlere ve velilere benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri konularında bilgilendirme çalışmaları yapabilirler.

11.Eğitimciler, ergenlerin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim streslerini geliştirmeleri amacıyla aile katılım çalışmalarına yer vererek, okulda verdikleri eğitimin evde de devamlılığını sağlayabilirler.

12.Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile eğitimcilere yönelik benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri ile ilgili hizmet içi eğitim kursları düzenleyerek eğitimcilerin ergenlerin sosyal davranışlarını nasıl destekleyecekleri konusunda kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

13.Lise öğretim programları yapılırken ergenlerin benlik saygısı, ergen öznel iyi oluş, akademik tükenmişlik, akademik kontrol odakları ve eğitim stresleri ile ilgili özellikleri dikkate alınabilir.

KAYNAKLAR

Adams, J.F. (1995). "Ergenliği anlamak". (Çev: B. Onur ve diğ.), İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

Addis, R.S. (2006). Burnout among undergraduate athletic training students. Dissertation. California University, U.S.A.

Agolla, J. E., Ongori, H. (2009). An Assessment of Academic Stress Among Undergraduate Students: The Case of University Of Botswana. Educational Research and Review, 4(2), 63-70
Akbağ, M., Sayiner, B. ve Sözen, D. (2005). "Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyi, Denetim Odağı Ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme", M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 2005, Sayı 21, s: 59-74

Akın, A. (2007), "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, s: 34, 9-17.

Akın, A. (2012). "Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları". Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aksoy, A. ve Kutluca, F. (2004). "Çalışma Hayatında Stres Kaynakları, Stres Belirtileri ve Stres Sonuçlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma", Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, s: 49.

Alisinanoglu, F. (2003). "Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2003;3(1)s: 97-107.

Alver, B., Dilekmen, M., Seçer, İ. ve Çiftçi, M. (2011). Grup Rehberlik Uygulamasının 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı. Eğe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir.

Anderson A, Hattie J & Hamilton RJ. (2005). Locus Of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: is Moderation the Key to Success? Educational Psychology 2005; 25(5): 517-535.

Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006a). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. Educational and Psychological Measurement, 66, 522-539.

Ardıç, A. (2009). "Öğrencilerde Strese Neden Olan Etkenler Ve Başa Çıkma Davranışları", Millî Eğitim Bakanlığı. Kaynak Kitaplar Dizisi

Arıca, O.T. (1995). "Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arıca, O.T. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıca, T. (1999). “Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi”. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Arşen, E.E, Doğan, O ve Doğan, S. (2009) “Beden Eğitimi ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyi ve Bazı Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi”. Klinik Psikiyatri Dergisi, 12 (1), 35-42.

Aryana M., (2010). “Relationship Between Self-esteem and Academic Achievement Amongst Pre-University Students”, Journal of Applied Sciences, 10(20), pp. 2474-2477.

Aslan, Ş. (2007). “Örgütsel Ortamda Bireysel Stresle Başa Çıkma Tutumlarının Araştırılması”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya, 18, s:67-84.

Avşaroğlu, S., Üre, Ö. (2007). “Üniversite Öğrencilerinin Karar vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Basa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya, 18, 85-100.

Aydın, A.S. (2003). Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Cinsiyet Rollerini Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, B. (1996). “Benlik Kavramı ve Ben Şemaları”. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul,(8), 41-47.

Aydın, B. (2005). “Çocuk ve Ergen Psikolojisi”. Ankara: Atlas Yayınları.

Aydın, H. (2008). Ergenlerin Kişilik Özelliklerinin Stresle Başa Çıkma Ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya

Aydın, Ş., (2004). “Örgütsel stres yönetimi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, İzmir, Cilt. 6, Sayı. 3

Ayhan, A. (2011). “Yönetim ve Organizasyon”, 2. Baskı, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Aypay, A. (2011). “İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (2), 511-527.

Aypay, A. (2012). “Ortaöğretim Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 773-787.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler, International Online Journal of Educational Sciences, 2011, 3(1), 181-199

Aysan, F. (1988). "Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Doktora tezi, H.Ü. Sos. Bil. Ens., Ankara.

Aysan, F., M. Siyez, D. ve Uzbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Görülen Duygusal Ve Davranışsal Problemler İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2005, Sayı 21, Sayfa: 43-58

Azar Asadi Sadeghi I., Basirani N., Asadi Bidmeshki E., Panahi Mirshekar A., Amirshahi M., Salehin S. (2010). "Prevalence of Anxiety and its Relationship with Self-Esteem among Zabol University Students", Educational Research, 1(5), pp.140-144.

Bacanlı, H. (1997). "Sosyal İlişkilerde Benlik: Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi". İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bahar, K. (2010). "Stresle Başa Çıkma", 2. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara

Bakan, İsmail vd., (2004). "Çağdaş Yönetim Yaklaşımları", 1. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul.

Balat, U.G. ve Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 14, Sayı:2, 175-183.

Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1985). "Gençlik Çağı ve Stres". Aile ve Çocuk Dergisi, Gençlik Yılı Konferansları, 1985: 83-99.

Baltaş, A. (1996). "Stres ile Başa çıkma Yolları ve İş Hayatında Stres. 9. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar". B.Ü. İstanbul Türk Psikologlar Derneği yayınları no:15.

Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2008). "Stres ve Başa çıkma Yolları", 25. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Barut, Y. (1989). Ortaokul Öğrencilerinde Stres Faktörleri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Barutçugil, İ., (2000). "Organizasyonlarda duyguların yönetimi", İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim, Eğitim Hizm. Ltd. Şti.

Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). "Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya, 16, 159-168.

Başal, H.A. (1997). "Denetim Odağı İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki", Eğitim ve Bilim, Ocak 1997, c.: XXI, sayı: 103.

Başbakkal, Z., Karayağız, G., Akçay, N. ve Bolışık, B. (2007). Obezite Çocuklarda Düşük Benlik Saygısına Neden Oluyor Mu?. Ege Pediatri Bülteni, 14(3), 151-156

Başol, G. Ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki, Uluslararası Bilimler dergisi, cilt 6 s. 1

- Batıgün, A. D. Ve Şahin, N. (2006). "İş Stresi ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları İçin İki Ölçek: A-Tipi Kişilik ve İş Doyumu", Türk Psikiyatri Dergisi, Cilt 17, Sayı 1, 2006.
- Bayat B., (2003). "Bireylerin Benlik Algısı Sistemi Ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü", Kamu-iş dergisi, cilt:7 S: 2-11 Ankara
- Baymur, F. (1970). Kabiliyetleri Ölçüsünde Başarı Gösteremeyen Öğrencilere Yapılan Üç Türlü Yardım Şekli. Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 911-912.
- Baymur, F. (1994). "Genel Psikoloji" (13. Baskı) İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayraktar, F., Sayıl, M. & Kumru, A. (2009). Kız ve Erkek Ergenlerde Benlik Saygısı: Bir Model Önerisinin Sınanması. Türk Psikoloji Dergisi, 24 (63), 48-69.
- Bedel, A. (2013). Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Akademik Güdülenme ve Kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. MEB Dergisi Sayı:200, s.(111-119)
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. Journal of Youth and Adolescence, 32, 67-79.
- Bernardi, Richard A. (2001), "A Theoretical Model for The Relationship Among Stress, Locus of Control and Longevity", Business Forum, 26: 27-33.
- Bilgin, Ş. (2001). "Ergenlerde kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişki", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Binbaşoğlu, C. (1974). "Öğretim Metodu ve Uygulama", Ankara: Binbaşı yayınevi.
- Bozanoğlu, İ. (2005). "Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (1), 17-42.
- Braham, Barbara J.(1998). "Stres Yönetimi. Ateş Altında Sakin Kalabilmek". (Çev.: Vedat G. Diker). İstanbul: Hayat Yayınları, 1998.
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy?. Applied Psychology: An International Review, 56 (3), 460-478.
- Budak, G. ve Süregevil, O. (2005), "Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama", D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi ,Cilt:20, Sayı:2, 95-108.
- Candangıl, Ö. Ve Ceyhan, A.A. (2006). Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri, Sosyal Bilimler Dergisi 2006/2
- Cano-Garc A,Francisco C., Pad-Munoz, Eva M. & Miguel A. Carasco-Ort, (2005), "Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout", Personality and Individual Differences, 38, 929-940.

Cengil, M. (2004). “Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Denetim Odaklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. III, sayı: 5, ss. 65-88.

Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.

Chebat, J. C. (1986). “Social Responsibility, Locus of Control and Social Class”, *The Journal of Social Psychology*, Yıl: 1986, c. IV, sayı: 126, ss. 559-561.

Cheng, D., Leong, F. T. L., & Geist, R. (1993). Cultural Differences In Psychological Distress Between Asian And Caucasian American College Students. *Journal Of Multicultural Counseling And Development*, 21, 182-190.

Chrzanowski, G. (1981). The Genesis And Nature Of Self-Esteem. *American Journal of Psychotherapy*, Vol.35, No.1, 38-46.

Cole, L. ve Morgan, J.J.B. (2001). “Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi”. Çev. B.H. Vassaf. İstanbul

Coleman, J. S. (1966). Equality of education opportunity. Washington D.C, United States Government Printing Office.

Cooke, A. K. (1999). “Gender differencesand self esteem”, *The Journal of Gender Specific Medicine*, 2: 46-52.

Coşkun, Y. (2007). Lise Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük Ve Kontrol Odağı Algılama Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi KSÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, s. 47 (45-52).

Crandall, V. C., Katkovsky, W. & Crandall, V. J. (1965). Children’s beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.

Cüceloğlu, D. (1994). “İnsan ve Davranışı”. Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlayan N., (2011), “Bireysel Ve Takım Sporu Yapanlarla Spor Yapmayanların Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Programı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Çakar, F.S ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerin Benlik Saygısı, Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4) • Güz 2397-2412

Çakar, M. Ve Kulaksızoğlu. A. (1997). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1997, Sayı: 9 Sayfa: 113-131.

Çam, O. (1992). “Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması”. VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Çam, O. (1989). “Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çam, Z, Deniz, K.Z. ve Kurnaz, A. (2013).”Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması”. Eğitim ve Bilim. , Cilt. 39, Sayı 173

Çankaya, B.(2007). Lise I. Ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Gore İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçeye uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 40 (1), 134-147.

Çapri, B. ve Yedigöz Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi International Journal of Human Sciences, 10(2), 195-218.

Çavuşoğlu, H. (2002). “Çocuk Sağlığı Hemşireliği. Genişletilmiş” 7. Baskı. C.I. Ankara: Sistem Yayınevi

Çeçen, A.R., Koçak, E. (2007). Deneysel Bir Çalışma: İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Uygulanan Benlik Saygısı Programının Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi. Eğitim

Çelik, A. (2010). “Kriz ve Stres Yönetimi”, Gazi Kitabevi, Ankara.

Çelik, Ş. (2008). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çetinkaya D. Z. ve Şengün, F. (2011). “Hemşirelik Öğrencilerinde Kontrol Odağı İle Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyi Arasındaki İlişki”, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 2011; 14: 3

Çetinkaya, Y. (2006). “Kanser Hastalarına Bakım Verenlerde Stres, Stres Yaratan Durumlar ve Etkilerinin İncelenmesi”, Hemşirelik Programı İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Çevik, N. (2010). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çevik, B.G. ve Atıcı, M. (2009). Lise 3.Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı:1, 339-352.

Çimen, M. (2000), “Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş doyumu, Kuruma Bağlılık ve İsten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan Araştırması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, T. C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Bilim Dalı.

Çimen, M. (2000), “Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, iş doyumu, Kuruma Bağlılık ve işten Ayrılma Niyetlerine ilişkin Bir Alan Araştırması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, T. C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Bilim Dalı.

Çoban, A.E. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi Ekim 2006 Cilt:14 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 393-402

Çokluk, Ö. (2003). “Örgütlerde tükenmişlik. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar”. (Ed: C. Elma ve K. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.

Çolakradioğlu, O., Cenkseven Önder, F. Ve Avcı, R. (2011). Ergenlerde Kontrol Odağını Yordamada Karar Verme Ve Problem Çözmenin Rolü1 Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 20, Sayı 2, 2011, Sayfa 317-330

Dağ, İ. (2002). “Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): ölçek geliştirmeme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması”, Türk Psikoloji Dergisi 2002;17:77-90.

Dağ, İ. (1990). "Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri" Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Dağ, İ. (1991). Rotter’in iç-dış kontrol odağı ölçeğinin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için geçerlik güvenirliği”. Psikoloji Dergisi 1991;7:10-6.

Dağ, İ. (1991). Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)’nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliliği. Psikoloji Dergisi, 26, 10-16.

Daley, M. R. (1979), “Burnout: Smoldering Problem in Protective Services”, Social Work, September, 375-379.

Decharms, R., (1972). “Personal Causation Training in the Schools”, Journals of Applied Social Psychology, sayı: 2.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and Deiner, E. (2001). “Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national Index”. American Psychologist, Vol.55. No.1, 34-43.

Delamater, D.J., Myers, J.D. (2011). “Social Psychology”. (Seventh Edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.

Demir, A H.(2002). İlköğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları Ve Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Demirci, N. ,Engin, A.O. ve Bakay, İ. (2013). Stres Ve Stresi Ortaya Çıkaran Durumların Öğrenci Üzerindeki Etkisi: Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2013 Cilt:2 Sayı:3 Makale No:35

Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). “Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya Örneği)”. Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Deniz, M.E. (2004). Investigation of the Relation Between Decision Making Self-Esteem, Decision

Derin, R. (2006). “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki”. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Diamond, M. J. , Shapiro, J. L., (1973) . “Changes in Locus of Control as a Function of Encounter Group Experiences: A Study and Replication”, Journal of Abnormal Psychology, , sayı: 82.

Diener, E. (1984). “Subjective well-being”. Psychological Bulletin, 95, 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Social Indicators Research, 31, 103-157.

Diener, E. (2001). “Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index”. American Psychologist, 55, 34-43,

Diener, E. & Diener, C. (1996). “Most people are happy”. Psychological Science, 7, 181-185.

Diener, E., Lucas, R. E., ve Oishi, S. (2002). “Handbook of positive psychology. Snyder ve E.S.

J. Lopez (Ed.), Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction”. (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.

Diener, E., Oishi, E. & Lucas, E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review Of Psychology. 54, 403- 425.

Diener, E., Sapyta, J. J. & Suh, E. (1998). “Subjective well-being is essential to well-being. Psychological Inquiry”, 9(1), 33-37.

Dilmaç,B. ve Bozgeyikli, H. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma Ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi”. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 11-1

Douglas, P., & Powers, S. (1982). Relationship between achievement LOC and expectancy of Dönmez, A. (1983), “Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 37-47.

Dönmez, A. (1986). “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,19, 1-2.

Dönmez, A. (1986) . “Denetim Odağı, Temel Araştırma Alanları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 19, Sayı: 1-2.

Durna, U. (2006). “Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 20(1), 133-150

Durna, U. ve Şentürk, F.K. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odaklarını Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Tespit Etmeye Yönelik Bir Çalışma”, ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 15,

Dyce, J. M. (1973). “Stres and Decision-Making in Dental Practice”. Quintessence Books. Berlin ve Chicago: 1973.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Jr, Power, D. V., Eacker, A., et al. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. Medical Education, 43, 274-282.

Edwards, K. J., Hershberger, P. J., Russell, R. K., & Market, R. J. (2001). Stress, Negative Social Exchange, and Health Symptoms In University Students. Journal Of American College Health, 50, 75-79

Ekiz, D.(2009). “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, Anı Yayıncılık, s.8, Ankara.

Emmons, R.A., ve McCullough, M.E. (2003). “Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. Journal Of Personality and Social Psychology”, 84, 377–389.

Epstein, S.(1973). “The Self-Concept Revisited Or A Theory Of A Theory”. American Psychologist, 405-416.

Erden. M. ve Akman, Y. (2001). “Gelişim ve Öğrenme”. Genişletilmiş 9. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (1999). “İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış”. Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri, İstanbul

Ergin, Canan. (1993), “ Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını, 22-25 Eylül, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkmen , N. ve Çetin, M. Ç. (2008). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya, 19, 231-242.

Erozkan, A.(2009b). Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcıları. ilköğretim Online, 8(3), 809-819. Online:<http://ilkogretim-online.org.tr>

Ersanlı, K. (1991). “Benliğin Gelişimi ve Görevleri”. Samsun

Erwin, P. (2000).Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık. Çev. O.Akınhay. İstanbul: Alfa Basım

Eryılmaz, A. (2009). “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2009, 7(4), 975-989

Eryılmaz, A. (2009b). “Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7 (4), 975-989.

Eryılmaz, A. (2010) Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 33:81-88.

Eryılmaz, A. (2011). “Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, Cilt 24, Sayı 3,(209-215).

Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 14, 17-28.

Eryılmaz, A. (2012). Mental kontrol: Ergenler öznel iyi oluşlarını nasıl korurlar? Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 25, 27-34.

Eryılmaz, A., ve Ercan, L. (2010). Öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi. İlköğretim Online, 9(3), 952-959.

Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). “Ergen Öznel İyi Oluşunun Öz Saygı Ve İyimserlik Eğilimi İle İlişkinin İncelenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10 Sayı:37 (170-181)

Esen, K.B. ve Aktuğ, T.(2007). Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(33), 13-23.

Essandoh, P. K. (1995). Counseling Issues With African College Students. The Counseling Psychologist, 23, 3483

Feldman, Robert S. (1990). “Understanding Psychology, McGraw-Hill Inc”., New York.

Findley, M.J., Cooper, H. M., (2005). “Locus of Control and Academic Achievement: A Literature

Folkman, S. and Moskowitz, J. T. (2004), "Coping: Pitfalls And Promise", The Annual Review Of Psychology, Vol. 55, S. 745-768.

Freudenberger, Herbert J. (1974), “ Staff Burn-Out”, Journal of Social Issues, Vol.30, Number 1, 159-165.

Geçtan, E.(1978). “Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar”, Ankara Üniversitesi, EBF yayınları, No: 69, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara s: 138-139
General Learning Press.

Glogow, E. (1986), “Research Note: Burnout and Locus of Control”, Public Personnel Management, Vol.15, No.1, Spring, 79-83.

Gordon, Courtney P. (1996), "Adolescent Decision Making: Abroadly Based Theory and Its Application to The Prevention of Early Pregnancy", *Adolescence*, 31, 123: 561- 585." Akt:

Candangil, Seçil Özcan ve Ceyhan, A. Aykut, (2006), Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, 71-87.

Gore, P. S., & Rotter, J. B. (1963). A personality correlate of social action. *Journal of Personality*, 31, 58-64.

Grayson, J. L., & Alvarez H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. [electronic version] *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 1349-1363.

Grob, A., Wearing, A. J., Little, T. D., Wanner, B. & Euronet. (1996). "Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*", 71(4), 785–795

Güçlü, N. (2001). "Stres Yönetimi", *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 21, Sayı 1 (2001) 91-109

Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia*

Gümüş, A.E. (2006). Sosyal Kaygının Benlik Saygısına ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 63-75.

Gümüştekin, G. E. ve Gültekin, F. (2010). "Stres Kaynakları İle Kariyer Yönetimi Etkileşimi: Borsa Aracı Kurum Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama", *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 20, Nisan-Mayıs-Haziran 2010.

Gündoğdu. R. Ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, 115 - 131

Güney, S., (2001). "Stres ve stresle başa çıkma", (İçinde) *Yönetim ve organizasyon*, Editör:S. Güney, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürbüz, N.(2009), "5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Güven, M. (1996). Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda ve Ailesi Yanında Kalan Öğrencilerin Benlik Kavramı Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haktanır, G., Baran, G. ve Alisinanoğlu, F. (1998). Çalışan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(109), 27-31.

Hamarta, E. (2004). “Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerindeki Bazı Değişkenlerin (Benlik Saygısı, Depresyon ve Saplantılı Düşünme) Bağlanma. Stilleri Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Heatherton, T.F. & Vohs, K.D. (2000). “Self-Esteem”. In E.F. Borgatta & R.J.V.

Heubner, ES (1991) Correlates of life satisfaction yn children. Sch Psychol Q, 6:103-111.

Hokelekli, H. (2009). “Psikolojiye Giriş”. İstanbul: Düşünce Kitabevi.

Howes, C., Matheson, C. E., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children’s relationships with peers. Child Development, 65 (1), 264–273.

<http://www.ogretmenlersitesi.com>,

<http://www.simaveml.com>.

Izgar, H. (2003). “Okul yöneticilerinde tükenmişlik”. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Izgar, H. (2008). “Endüstri ve Örgüt Psikolojisi”. Ankara: Eğitim Akademi Yayınları
in internal–external control of reinforcement in intellectual achievement situations. Child Development, 38, 765-776.

İnanç, N., Savaş, H. A.; Tutkun, H., Herken, H. ve Savaş, E. (2004). “Gaziantep Üniversitesi Mediko- Sosyal Merkezi’nde Psikiyatrik Açından İncelenen Öğrencilerin Klinik ve Sosyo-Demografik Özellikleri”, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 5(4), Pp. 222-230.

Jeanneau, P. & Armelius, K. (2000), “Self -image and Burnout in Psychiatric Staff”, Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 7, 399-406.

Jogaratanam, G. & Buchanan, P. (2004). Balancing the Demands of School and Work: Stress and Employed Hospitality Students. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 16(4), 237245.

Johnstone, Margeret (2004). Stress in Teaching. An Overview of Research. Midlothian: The Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Kaçmaz, N. (2005), “Tükenmişlik (Burnout) Sendromu” ,İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, Cilt.68, sayı:1,29-32.

Kafkas, Demirci, N. (2013). “Stres ve Stresi ortaya Çıkaran Durumların Öğrenci Üzerinde Etkisi”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Sayı:3

Kağıtcıbaşı, Ç. (1972). Sosyal değişimin psikolojik boyutları. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği

Kahn, Howard & Cooper, Cary L. (1993). “Stress in the Dealing Room. High Performers Under Pressure”. London: 1993.

Kahraman, S. (1995). Cinsiyetleri, Yalnızlık, Başarı Ve Sınıf Düzeyleri Farklı Yatılı Olan Ve Olmayan Meslek Lisesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. S.B.E. Ankara.

Kahriman İ. (2005). “Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Çukurova Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9 (1).

Kahriman, Đ., Polat, S. (2003). Adolesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Cilt:6, 2, 13-24.

Kalkan, M., Şahin, C., Toraman, R.A. ve Türkan, S.(2010). “Yirmi Yas Sonrası Sünnetsizlerin Benlik Algısı Ve Benlik Saygısı Özelliklerinin Çocukluk Çağında Sünnet Olan Erişkinlerle Karşılaştırılması”. Türk Üroloji Dergisi-Turkish Journal of Urology, 36(4), 411-417.

Kara, D. (2009) “Eğitim öğretim yaşantısında stres yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının incelenmesi”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 254-263

Karahan, T.F; Sardoğan, M.E; Şar, A.H; Ersanlı, E; Kaya, N.S ve Kumcağız, H. (2004). “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 27-39.

Karakaya I., Çoşkun, A. ve Ağaoğlu, B. (2007). “Yüzücülerin Depresyon, Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7(3), pp.162-166, 2006.

Karasar, N. (2007). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”. (17.basım). Ankara: Nobel.

Karatzias, A., Chouliara, Z., Power, K., & Vivien, S. (2006). Predicting general well-being from self-esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish adolescents. Quality of Life Research, 15, 1143-1151.

Katja, R., Paivi, A. K., Marja- Terttu, T. & Pekka, L. (2002). “Relationships among adolescent subjective well- being, health behavior and school satisfaction”. Journal of School Health, 72(6), 243- 249.

Katkovsky, W., Crandall, V. C., & Good, S. (1967). Parental antecedents of children’s belief

Kaval, K. (2001). “12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya A., Saçkes, M. (2004) Benlik Saygısı Geliştirme Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3 (21), 49-56.

Kaya, M. (2001). Lise 1.Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıran, B. (1993). “Cinsiyetlerine ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanlar ve Yöntemlerinin İncelenmesi”, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kitiş, M. N. (1991). Stres Yönetimi Ve Yüksekokul Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Bir Araştırma, İ. Üniversitesi İşletme Fakültesi Davranış Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Klarreich, S. H. (1999). “Stressiz Çalışma Ortamı”, Çeviren: Bengi Güngör, Ankara: Öteki Matbaası.

Koç, M. (2010). “Demografik Özellikler ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma”. Akademik Araştırmalar Dergisi, (46), 35-58.

Kohut, H.(1971). “The analysis of the self”. New York, International Universities Press

Korkut, F. (1986). İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerinde etkisi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Korkut, F. (2004). “Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma”. Ankara:Anı.

Korkut, F. (2004). “Önleyici Rehberlik”. Ankara: Anı Yayıncılık

Koyuncu, A. (2015). “Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı Ve Öznel İyi Oluş”, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

Koyuncu, M. (2005), “Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenme Duygusu ve Organizasyondan Ayrılma İsteğine Etkisi”, 13.Ulusal Yönetim Yönetim ve Ekonomi 15/1(131-148)

Kozok, F. (2207, 3 Nisan). “Ortaöğretimde Vahim Tablo. Cumhuriyet. MEB. 08.12.2004 Tarihli Tebliğler Dergisi.

Köknel, Ö. (1985). “Kaygıdan Mutluluğa Kişilik”, Altın Kitapevi. İstanbul

Kulaksızoğlu, A. (1998). “Ergenlik Psikolojisi”, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kuşdil E., Bayram, N., Aytaç, S., Bilgel, N. (2004). Çalışma Yaşamında Bireylerin Yaptıkları İşe İlişkin Duygularının İş Stres Tepkileri Üzerine Etkisi, İş,Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt :6-Sayı:1.

Kutsal, D. , Bilgi, F. (2012). “Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri”, Eğitim ve Bilim , Cilt 37, Sayı 164

Kuzgun Y.; (1983) Ankara Üniversitesi E.B.F. "Psikolojik Danışma ve Psikoloji Teorileri" Yayınlanmamış Ders Notları, Ankara 1983, S: 75

Kuzgun, Y.(1988). “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”. Ankara: ÖSYM.

Küçükkaragöz, H. (1998), “İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Küçüksüleymanoğlu, R. Ve Onuray Eğilmez, H. (2013). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Tükenmişlik Düzeyleri: Uludağ Üniversitesi Örneği”, The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science. S.3(905-623).

Lambie, G.W. (2007), “The Contribution of Ego Development Level to Burnout in School Counselors: Implications for Professional School Counseling”, Journal of Counseling & Development, Vol.85, Winter, 82-88.

Lamont, A.F., Richard, M.H. ve James, M. (2003). “Effects of locus of control on African American high school seniors educational aspirations: Implications for preservice and inservice high school teachers and counselors”. High School Journal, 87(1), 2-16.

Laursen, B., Bukowski, W. M., Nurmi, J.-E., Marion, D., Salmela-Aro, K., & Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. Journal of Experimental Child Psychology, 106, 240-256.

Lawrence, D.(2000). “Building Self-Esteem With Adult Learners. London”: Paul Chapman Publishing Ltd.

Lawrence, D.(2006). “Enhancing Self-Esteem In The Classroom”. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Lazarus, S. R. And S. Folkman. (1984). “Stress, Appraisal and Coping, Springer Publishing Company”, New York.

Lecky, P. (1951). Self-consistency: a Theory of Personality. New York: Island Press.

Lefcourt, H. M. (1982). Locus of control: Current trends in theory and research. 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Leter, M. P. Ve Maslach, C. (1988), “The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment”, Journal of Organizational Behavior, Vol.9, 297-308.

Li, H., Zhang, Y. (2008). Factors Predicting Rural Chinese Adolescents' Anxieties, Fears and Depression. School Psychology International, 29, 376-384

Lin, J., Chen, Q. (1995). “Academic pressure and impact on students' development in china. Mc Gill Journal of Education”, 30, 149-168.

Lin, J., Chen, Q. (1995). Academic Pressure and Impact on Students' Development In China. Mc Gill Journal of Education, 30, 149-168.

Livaneli, Z. (2012). “Mutluluk”. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Loosemore, M., & Lam, A. S. Y. (2004). “The locus of control: A determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. Construction Management and Economics”, 22, 385-394.

Lorcu, F. - Bilgen, E. (2009). "Stresin Çalışanların Performansı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma", 2. Ulusal Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Konferansı Bildiriler Kitabı, Cilt 3, 24-25.

Lu, H. D. (2008). "Focus on learning stress of chinese children: The puzzledom and the way out. Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)", 6, 24-28

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? American Journal of Psychology, 56 (3) 239-249.

M Çelenk, S. (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması". İlköğretim-<http://www.ilkogretim-online.org.tr> 10.03.2004. EB Yayınları: 3417.

March/ Vol.42 Issue 4

Maslach, C. (2003), "Job Burnout: New Directions in Research and Intervention" Current Directions in Psychological Science, Vol.12, 5, 189-192.

McAllister M. Nursing. (2003). "Theory and Concept Development or Analysis, Doing Practice Differently": Solution-Focused Nursing. Journal of Advanced Nursing 2003; 41: 528-535.

McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. Journal of College Student Development, 31, 211-216.

McCullough G, Huebner S, Laughlin JE (2002) Life events, self concept, and adolescent's positive subjective well-being. Psychol Sch, 3:281-290.

McCullough ve ark. (2000) demografik faktörlerin ergen öznel iyi oluşu üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

MEB. 07.09.2013 tarihli 25758 sayılı Ortaöğretim Kurum Yönetmeliği.

Misra, R., Mckean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic Stress Of College Students: Comparison Of Student And Faculty Perceptions. College Student Journal, 34, 236-245 Mori, S. C. (2000).

Morganett, S. R. (2005). Yasam Becerileri. Çev. Sonay Gürçay, Alim Kaya, Mesut Saçkes, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Mori, S. C. (2000). Addressing The Mental Health Concerns Of İnternational Students. Journal Of Counseling And Development, 78, 137-144.

Mori, S. C. (2000). Addressing The Mental Health Concerns Of İnternational Students. Journal Of Counseling And Development, 78, 137-144. Nunnaly, J. & Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory. New York:

Myers, D., Deiner, E. (1995). "Who is happy". American Psychological Society, Vol. 6. No.1.p19. Ofset Basım Yayın San. Tic. Ltd.ti

Naderi, H., Abdullah, R., Tengku Aizan, H. , Sharir j., Kumar V. "Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students". American Journal of Scientific Research, 3, pp. 26-37, 2009.

Oishi, S., Diener, E., Suh, E. ve Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective wellbeing. *Journal of Personality*, 67(1), 157-184.

Okutan, M. ve Tengilimoğlu D., (2002). “İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: bir alan uygulaması”, *G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, Sayı:3, ss.15-42

Online 2 (Meisels, S. ve Liaw, F. (1993). “Failure in Grade: Do Retained Student Catch Up? *Journal of Educational Research*”. November/ December Vol. 87, No. 2, s. 69-77.2),sf. 28-34.
Maraba, D.K.(2007). “Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi İle Benlik İmgesi Arasındaki İlişki”.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Onur, B. (1985). “Ergenlik Psikolojisi”. Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık

Onur, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Oral, A., Çok, F., Kutlu, Ö. (2005).Eğitim Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 4(7), 109-127

Otacıoğlu S. (2009). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, (141-150).

Ören, N. (1991). Denetim odağı ve kendini kabul arasındaki ilişkiler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1-2, 20-28.

Örgün, S.K.(2000). “Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki”, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri A.B.D. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, S: 5–16.

Özbay ve diğ. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik Ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012*, 10(2), 325-345

Özbay, Y.(1997). Stresle Başa çıkma Tutumları Envanteri: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. IV. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, 1-3 Eylül 1997, Ankara Üniversitesi, Ankara

Özden Y. (2009). “Öğrenme ve Öğretme”, Pegem A Yayınevi, Ankara,

Özer, G. (2009). Öz-Belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özer, İ. (2001). “Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Benlik İmajı ile İlişkisi”. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Çukurova üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Özer, P.S. ve Topaloğlu, T. (2007). “Girişimci Ve Yöneticilerin Öğrenilmiş Gereksinimleri İle Kontrol Odaklarının Kıyaslanmasına Yönelik Bir Araştırma”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 2, 2007, s.439-456

Özerkan, K.N., (2004), “Spor psikolojisine giriş”, Nobel Yayınları, Ankara.

Özgüven, İ.E. (1999). “Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik”. Ankara: PDREM Yayınları.

Özmen, M. ve Önen, B., (2005). “Stresle başa çıkma yolları, Medikal Açıdan Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi”, No: 47, 171-180.

Özsaker, T., Canpolat, M., Yıldız, L.(2011). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki”. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 155-164.

Öztemel, K. (2012). Kariyer Kararsızlığı ile Mesleki Karar Verme Öz Yetkinlik ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiler GEFAD / GUJGEF 32 (2): 459-477 (2012)

Özyürek, D. (1992). “Denetim Odağını Etkilemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma”, Adana, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.

Pehlivan, İ. (1995). “Yönetimde Stres Kaynakları”. Pegem Yayınları, Ankara

Phares, E. J. (1976). Locus of Control: A personality determinant of behavior. Morristown:

Pines,A., Aranson, E. Ve Kafry,D.(1981)”Burnout: Burnout From Tedium to Personal

Growth,The Free Press,New York , Pines,A ve Aranson,E.(1988) Career Burnout:Causes and Cures,The Free Press,NewYork.

Pişkin, M. (1996). Self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey. Unpublished Doctoral Dissertation, Leicester University, England.

Plummer, D.(2005). “Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem”. London: Jessica Ingsley Publishers

Plummer, D.(2007). “Self-Esteem Games For Children”. London: Jessica Ingsley Publishers.

Pope W.A, Mchale, M.S, Craighead, E.W.(1988). “Self-Esteem Enhancement With Children and Adolescents”. Boston: Allyn and Bacon.

Pope, A.M., McHale, S.M. (1988). “Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents”. New York: Pergamon Press.

Rehberlik Dergisi, 1-2, 20-28.

Reifman, A., & Dunkel-Schetter, C. (1990). Stress, Structural Social Support, And Well-Being In University Students. Journal of American College Health, 38, 271-277.

Review”, (1983). “Journal of Personality and Social Psychology”, Yıl: 1983, sayı: 44, c. II, ss. 419-427.

Richlin-Klonsky, J. & Hoe, R. (2003). Sources And Levels Of Stress Among UCLA Students. Retrieved In October,

Richlin-Klonsky, J. & Hoe, R.(2003). Sources and Levels of Stress Among UCLA Students. Retrieved In October,

Rockstraw LJ. (2006). “Self-Efficacy, Locus of Control and The Use of Simulation in Undergraduate Nursing Skills Acquisition. A Dissertation Doctor of Philosophy”, Drexel University.

Rosenberg, M. (1965). “Society and the Adolescent Self-Image. New Jersey”: Princeton University Press.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1–28(Whole No. 609).

Rotter, J. B., J. E. Change & E.J. Phares. (1972). “Applications of Social Learning Theory of Rotter, J.B. (1990). “Internal vs. External Control of Reinforcement”: A Case History of Variable”. American Psychology. 45, 4.

Rouse, K. A., Cashin, S. E. (2000). Assessment of academic self-concept and motivation: Results from three ethnic groups. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33, 91-102.

Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context For the Socialization of Adolescents’ Motivation, Engagement, and Achievement in School. Educational Psychologist. Vol. 35, No. 2, 101-111.

Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). “The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology”, 69, 719–727.

Sabuncuoğlu Z. ve Tüz, M., (1996). “Örgütsel psikoloji”, Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sağlam Arı, G., Çına Bal, E. (2008). “Birey ve Örgütler Açısından Önemi Tükenmişlik Kavramı”: Yönetim Ve Ekonomi Dergisi Sayı:1 (131-148) Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., & Breso, E. (2009). “How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. Anxiety, Stress ve Coping”, 23, 53-70.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). “Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. Journal of Youth and Adolescence”, 38, 1316–1327.

Salmivalli, C., Kaukiainen, L., Lagerspetz, K.M.J. (1999). “Self-Evaluated Self-esteem, Peer-Educated Self-Esteem and Defensive Egoism as Predictor of Adolescents Participation in Bullying Situation”. PSPB, 25, 1268-278.

Sardoğan, M.E, Kaygusuz, C. ve Karahan, T.F. (2006). “Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006, ss. 184-194.

Sarı, S.V. ve şahin, M. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Karar Verme Öz-Yeterliliklerini Yordamada Umut Ve Kontrol Odağının Rolü, Kastamonu Eğitim Dergisi 97-110 Ocak 2013 Cilt:21 No:1

Sarıçam, H. (2014). “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği Ergen Formunun Psikometrik Özellikleri”, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Kütahya

Satır, S. (1996). “ Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne Baba Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sayar, E. (2005). Yetiştirme Yurtlarında Strese Yol Açan Faktörler Ve Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Saygın, Y. ve Arslan, C. “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi”. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi. 28, pp. 207-222, 2009.

Saygın, Y., Arslan, C.(2009). “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi”. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi, Sayı 28, 207-222.

Schafer, W., (1987). “Stress Management For Wellness”, New York:Mc Graw Hill.

Schaufeli, W. B. ve Van Dierendonck, D. (1993), “The Construct Validity of Two Burnout Measures”, Journal of Organizational Behavior, Vol.14, 631-647.

Schaufeli, W. B., & Salanova M. (2007). “Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. Anxiety, Stress, and Coping”, 20 (2), 177-196.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). “ The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart”. Work and Stress, 19 (3), 256–262.

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

Schaufeli, W.B., Martinez,, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. Journal Of Cross-Cultural Psychology. 33 (5), 464-481.

Schneider, J.D. (1976). Social Psychology, 47, 146-152

Scottish Council for Research in Education. SCRE Publication. Kahn, Howard & Cooper Seer, İ., Gendoğan, B. (2012). “Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin eşitli değişkenlere göre incelenmesi”, Turkish Journal of Education, 1(2), 28-40

Seer, İ., Veyis, F. Ve Göken, R.A. (2015). “Eğitim Stres Öleğinin Türk Kltrne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik alışması”, İlköğretim Online, 14(1), 216-229, 2015.

Selye, H. (1997). “The Stress of Life, Teach Yourself Books”, London

Serin NB, Serin O, şahin F.S. (2010). “Factors Affecting The Locus of Control of the University Students. Procedia Social and Behavioral Sciences”, 2010; 2: 449–452.

Sezer, E. (2005). Grup Rehberliği Programının Lise 1. Sınıflarda Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Azaltılmasındaki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezer, Ö. (2007). “Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri İle Bu Öğrenciler Ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (14), 31-48.

Singh, J., Goolsby, Jerry R., ve Gary R. Rhoads. (1994), “Behavioral and Psychological Consequences of Boundary Spanning Burnout for Customer Service Representatives”, Journal of Marketing Research, Vol. XXI, November, 558-569.

Silvester, J., Gough, M. F., Anderson, N. R., & Mohamed, A. R. (2002). “Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 75, 59-76.

Slavin, E.R.(2006). “Educational Psychology Theory And Practice”. (Eighth Edition). Boston: Pearson.

Smith, M., & Inkeles, A. (1966). The OM Scale: A comparative socio-psychological measure Social and Behavioral Sciences, 2, 3844-3849.

Solmuş, T. (2004), “İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktrlk Kişilik Modeli”, Türk Psikoloji Bülteni, Cilt 10, Sayı 34-35, 196-205.

Soysal, A., (2009). "Farklı Sektörlerde alışan İşgörenlerde Örgütsel Stres Kaynakları": Kahramanmaraş ve Gaziantep'te Bir Araştırma", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 14, Sayı 2, 2009.

Sökmen, A.,(2010). “Yönetim ve Organizasyon, 1. Baskı”, Detay Yayıncılık, Ankara. success of academically gifted high school students. Psychological Reports, 51, 12 59.

Sürgevil, O. (2006). “alışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri “(1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sweeney, J. T. Ve SUMMERS, S. L. (2002), “ The Effect of the Busy Season Workload On Public Accountants’ Job Burnout”, Behavioral Research In Accounting, 14, 223-245.

Şahin, E.(2012). “Bazı Değişkenlere Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Sosyal Görünüş Kaygıları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

Şahin, G.R. (2006). “Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Tan, D. (2000). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırılma olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.

Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). “Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433

Thong, James Y.L. - Chee-Sing Yap, "Information Systems And Occupational Stress: A Theoretical Framework", *Omega The International Journal Of Management Science*, 28, 2000.

Tolar, C.J. (1975)”.The mental health of students:Do teachers hurt or help. *Journal of School Health*” . 45 (2), 71-74.

Torun, A. (1995). “Tükenmişlik aile yapısı ve sosyal destek üzerine bir inceleme”. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Örgütsel Davranış Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Torun, A. (1997), “Stres ve tükenmişlik”, *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi içinde*”, Ed.Suna Tevrüz, 2.Baskı, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, İstanbul, 43-53.

Tutar, H. - Erdönmez, C.(2008). “İşletme Becerileri Grup Çalışması”, 5. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.

Tuzgöl Dost, M. (2005). “Ruh sağlığı ve öznel iyi oluş”, *Eğitim Araştırmaları*, 20, 223- 231.

Tuzgöl-Dost, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.

Tümkaya, S. (2000), “İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi”, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 8, 1-8.

Tümkaya, S. (2000). “Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (128-133)

Tümkaya, S. (2006), “Faculty Burnout in Relation to Work Environment and Humor as a Coping Strategy”, *Educational Sciences:Theory &Practice*, Vol.6,Issue.3, 911-921.

Tümkaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160), 158-170.

Türk, E.(2007) Spor Takımlarına Katılan ve Katılmayan Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Saygılarının Değerlendirilmesi” Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uçman, P., (1990). “Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar”, Psikoloji Dergisi, 7-24.

Walters, D. M. and Borges, S.B.(1995). Student Retention: Is It Effective? School Counselor

Weiss, D. H. (1993). “Stres Kontrolü”, 1. Baskı, İstanbul: Rota Yayınları

Wilks, S. E. (2008). Resilience Amid Academic Stress: The Moderating Impact Of Social Support Among Social Work Students. *Advances In Social Work*, 9(2), 106-125

Winkelman, M.(1994).Culture Shock and Adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73, 121-126.

Wong-McDonald, A. ve Gorsuch, R. L. (2004). “A multivariate theory of god concept, religious motivation, locus of control, coping and spiritual well-being. *Journal of Psychology and Theology*”, 32(4), 318-334.

Woodrum, A. (2005). State-mandated testing and cultural resistance in Appalachian schools: Competing values an expectations. *Journal of Research in Rural Education*, 19, 1-9.

Woodward L. J. ve Fergusson, D. M. (2000). “Childhood Peer Relationship Problems and Later Risks of Educational Under-achievement and Unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*”. Vol.41, No.2, 191-201.

Workman, M., Beer, J. (1989). “Self-Esteem, Depression and Alcohol Dependency Among High School Students. *Psychological Reports*”, 65, 451-455.

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

Yardım, V. (1995). “Örgütsel yaşamda tükenmişlik duygusu doktor ve hemşirelerin tükenmişlik duygularını belirlemeye yönelik bir araştırma”. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Personel Yönetimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yavuzer, H. (1995). “Çocuk Psikolojisi”. 20. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). “Çocuk Psikolojisi”. 19.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2002). Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H.(2003).” Ana-Baba Ve Çocuk”. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak B. (2003). “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi”. V. Baskı. İstanbul: Pegem Yayıncılık; 2003. s.198-213.

- Yeşilyaprak, B. (2000). “Eğitimde Rehberlik Hizmetleri”. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2003). “Eğitimde Rehberlik Hizmetleri”. 6.Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2004). “Denetim odağı. İçinde Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu (Editörler), Eğitimde bireysel farklılıklar”. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2004). “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”. (ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yetim, Ü. (2001). “Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri”, (1. Basım). İstanbul: Bağlam.
- Yıldırım, İ. (1998a). “Akademik Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerin Sosyal Destek Düzeyleri”.Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt II. Sayı: 9; 33-38.
- Yıldırım, İ. (1998b). “Akademik Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Sosyal Destek Düzeyleri”.Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.C.II, S.10,33-45
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). “Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 224-234.
- Yiğit H., (2010). “ Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu Ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Yörükoğlu, A. (1994). “Eğitimde Başarı. Yaşadıkça Eğitim”. S. 33, Mart-Nisan.
- Yörükoğlu, A. (1998). “Çocuk Ruh Sağlığı”. 23. Basım. Özgür Yayınları. İstanbul
- Yörükoğlu, A.(1990). “Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Ve Ruhsal Sorunlar”. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yüksel, F. (1997). Denetim odağı ve sınav kaygısı. Eğitim ve Bilim Dergisi, 21(103), 4-12.
- Zaleski, E. H., Levey-Thors, C., & Schiaffino, K. M. (1999). Coping Mechanisms, Stress, Social Support, And Health Problems In College Students. Applied Developmental Science, 2,127-137.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. Chinese Journal of Clinical Psychology, 13, 383-385.

EKLER

8.1. EK-1 BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Aşağıda sizin yanıtlamanız gereken bazı ifadeler sunulmuştur. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kâğıdında bulunan seçeneklerinden size uygun olana (X) koyunuz. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Diğer insanlar tarafından sevicek özelliklere sahip değilim.	()	()	()	()	()
2. Üretken bir insanım.	()	()	()	()	()
3. Kendimi anlamıyorum.	()	()	()	()	()
4. Çaresiz olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Kendime güvenirim.	()	()	()	()	()
6. Anlamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım.	()	()	()	()	()
8. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.	()	()	()	()	()
9. Olduğum gibi görünemiyorum.	()	()	()	()	()
10. Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim.	()	()	()	()	()
11. Duygularıma güvenmem.	()	()	()	()	()
12. Halimden memnunum.	()	()	()	()	()
13. Kendimi küçümsüyorum.	()	()	()	()	()
14. İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	()	()	()	()	()
15. Nasıl görüdüğümün farkında değilim.	()	()	()	()	()
16. Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim.	()	()	()	()	()
17. İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim.	()	()	()	()	()
18. Başarısız biri olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
19. Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur.	()	()	()	()	()

20. Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var.	()	()	()	()	()
21. Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem.	()	()	()	()	()
22. Bedensel olarak kendimi beğeniyorum.	()	()	()	()	()
23. Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum.	()	()	()	()	()
24. Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	()	()	()	()	()
25. Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.	()	()	()	()	()
26. Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	()	()	()	()	()
27. Kendimden memnun değilim.	()	()	()	()	()
28. İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.	()	()	()	()	()
29. Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
30. Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	()	()	()	()	()
31. Kendimi ümitsiz hissediyorum.	()	()	()	()	()
32. Kararlarım bana ait değeril.	()	()	()	()	()

8.2. EK-2 ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

	Aşağıda yer alan ifadelerin karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını işaretlemeniz gerekmektedir. Her ifadeyi bir kez değerlendirmelisiniz. Değerlendirmelerinizde hiç boş bırakmayınız.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem beni sever				
2	Ailem beni destekler				
3	Ailem bana saygı duyar				
4	Ailem sağlıklı				
5	İnsanlara karşı sabırlıyım				
6	İnsanlara karşı hoşgörülüyüm				
7	Genellikle neşeliyim				
8	Genellikle güler yüzlüyüm				
9	Hayatın tadını çıkartarak yaşarım				
10	Hayatı doya doya yaşarım				
11	Hayatı dilediğim gibi yaşarım				
12	Sevdiklerimle beraberim				
13	Sevdiklerimle yan yanayım				
14	Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm				
15	Dostlarımla beraberim				

8.3. EK-3 ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN AKADEMİK TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okula yönelik ve okulla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ya da yaşantı örnekleri maddeler biçiminde sıralanmıştır. Sizden istenen bu maddeleri dikkatle okumanız ve her maddede belirtilen duygu, düşünce ya da yaşantının size ne kadar uyduğunu “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmenizdir.

Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur.

Ölçekte hem olumlu hem olumsuz maddeler bulunmaktadır. Lütfen tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.				
2. Ders çalışmak istemiyorum.				
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.				
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Okulda öğrendiğim pek çok şeyi anlamsız ve gereksiz buluyorum.				
6. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.				
7. Okulda kendimi mutsuz hissediyorum.				
8. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.				
9. Bazı öğretmenlerimin davranışları yüzünden okulu çekilmez bir yer olarak görmeye başladım.				
10. Ders çalışmak beni yormaz.				
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum.				

12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum				
13. Ders çalışmaktan dinlenmeye ve eğlenmeye zaman bulamıyorum.				
14. Ders çalışmaya olan motivasyonum oldukça yüksek.				
15. Okul ödevlerini ağır bir yük gibi algılıyorum.				
16. Okula gitmek istemiyorum.				
17. Ailemin derslerdeki başarımlarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				
18. Öğretmenlerimizin sürekli ders çalışmamı demesinden ve öğüt vermesinden bunaldım.				
19. Okulu seviyorum.				
20. Okuldan ve okulla ilgili her şeyden sıkıldım.				
21. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
22. Ödevlerimin çokluğu nedeniyle dinlenmeye ve eğlenmeye zaman bulamıyorum.				
23. Öğretmenlerimin bana hala küçük çocukmuşum gibi davranmasından sıkıldım.				
24. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.				
25. Sınav kaygısı yaşamaktan bir türlü rahatlayamıyorum.				
26. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.				
27. Ödev yapmaktan yoruldum.				
28. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
29. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.				
30. Okulu eğlenceli buluyorum.				
31. Öğretmenlerimin aşırı kontrol edici davranışlarına tahammül edemiyorum.				
32. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				
33. Ders çalışmam gerektiği için isteklerimi ertelemekten bıktım.				
34. Okul ödevlerinin gerekli olduğuna inanıyorum.				

8.4. EK-4 AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Tamamen aykırı (2) Oldukça aykırı (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun ve (5) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Üniversiteye gelme nedenim diğerlerinin beklentileridir.	1	2	3	4	5
3	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Arkadaşlarım beni ders çalışmaktan kolayca vazgeçirebilir.	1	2	3	4	5
5	Okuldaki sosyal aktivitelerin derslerime zarar verdiği durumlar olur.	1	2	3	4	5
6	Yüksek not almanın en iyi yolu öğretmene kendini sevdirmektir.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavı kazanamazsam buna kötü şans neden olmuştur.	1	2	3	4	5
8	Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir	1	2	3	4	5
9	Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.	1	2	3	4	5
10	Sınıfta başarılı olabilmek için arkadaşlarıma iyi davranmam gerekir.	1	2	3	4	5
11	Bir öğrencinin sınavdan yüksek not alabilmesi arkadaşlarının yardımıyla mümkündür	1	2	3	4	5
12	Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
13	Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
14	Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	Yaşamdaki birçok başarısızlığın yeterli çaba harcanmadığı için meydana geldiğini düşünürüm	1	2	3	4	5
16	Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır	1	2	3	4	5
17	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm	1	2	3	4	5

8.5. EK-5 EĞİTİM STRESİ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.						
1	Derslerden aldığım notlarımdan hiç memnun değilim.	1	2	3	4	5
2	Okulda çok fazla yapılacak işim olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
3	Çok fazla ev ödevim var.	1	2	3	4	5
4	Gelecekteki eğitim ve çalışma yaşantımı düşündüğümde akademik açıdan yoğun baskı hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Ebeveynim ders notlarımla çok fazla ilgileniyor ve bu benim baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
6	Günlük derslerimden ve akademik çalışmalarımından dolayı yoğun baskı altına giriyorum.	1	2	3	4	5
7	Okulda çok fazla sınav olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Derslerden aldığım notlar geleceğim için çok önemlidir hatta bütün yaşamımı etkileyebilir.	1	2	3	4	5
9	Sınavlardan düşük not aldığımda ebeveynimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Sınavlardan düşük not aldığımda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
11	Sınıf arkadaşlarım arasında yoğun bir rekabet var ve bu akademik açıdan baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
12	Çoğunlukla derslerden alacağım notlar konusunda kendime güvenemem.	1	2	3	4	5
13	Derslerde dikkatimi toplamakta çok güçlük yaşıyorum.	1	2	3	4	5
14	Kendim için belirlediğim akademik standartlara ulaşamadığımda kendimi gergin hissederim.	1	2	3	4	5
15	Beklentilerimi karşılayamadığım durumlarda yeteri kadar iyi olamadığımı hissederim.	1	2	3	4	5
16	Amaçlarıma ulaşamayacağımı düşündüğümde yoğun biçimde endişelenirim ve çoğunlukla uyuyamam.	1	2	3	4	5

8.6. EK-6 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı Soyadı: Cinsiyet (K) (E)	Yaşınız: 14 (), 15 (), 16 (), 17 (), 18 ().
Sınıf..... Okul.....	Tekrar Yaptığınız Sınıf..... Devam Ettiğiniz Sınıf.....
Ailenizin sosyo-ekonomik geliri: 0-900 (), 900-1500 (), 1500-2500 (), 2500-4000 (), 4000 üzeri ()	
Annenizin Eğitim Durumu: Okuryazar: (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Yükseköğretim ()	
Babanızın Eğitim Durumu: Okuryazar: (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Yükseköğretim ()	

ÖZGEÇMİŞ

Genel Bilgi

Adres: Yazır Mah. Topak Sk. No:9/7 Selçuklu/KONYA

Tel: 05548483205

E-mail: osmanokumusoglukonya@hotmail.com Web adresi:

Eğitim ile İlgili Bilgiler

Y. Lisans 2014-... MEVLANA Üniversitesi, PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK Bölümü

Kariyer Danışmanlığı

Lisans 1993-1997 Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik danışma ve Rehberlik Bölümü

Lise 1989-1993 60. YIL Lisesi, KONYA

İş Deneyimi

1997 – 2003 Rehber Öğretmen, Ilgın Ticaret Meslek Lisesi Rehberlik Servisi , Konya

2003-..... Rehber Öğretmen, Selçuklu Cumhuriyet Anadolu Lisesi Rehberlik Servisi, Konya

Yayımlar

Eğitim Bilimleri, Genç Vizyon Yayınları, 2010

Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Nokta Akademi Yayınları, 2008

Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Nokta Akademi Yayınları, 2011

3 Adımda KPSS Gelişim Psikolojisi (Genel Yayın Yönetmeni Pof. Dr. Hasan Bacanlı), Akademik Süreç Yayınları, 2012

3 Adımda KPSS Rehberlik (Genel Yayın Yönetmeni Pof. Dr. Hasan Bacanlı), Akademik Süreç Yayınları, 2012

3 Adımda KPSS Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Genel Yayın Yönetmeni Pof. Dr. Hasan Bacanlı), Akademik Süreç Yayınları, 2012

KPSS Eğitim Bilimleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Akademik Süreç yayınları, 2015

KPSS Eğitim Bilimleri Gelişim Psikolojisi, Akademik Süreç yayınları, 2015

KPSS Eğitim Bilimleri Rehberlik, Akademik Süreç yayınları, 2015

Sunumlar, Katılıdan Konferanslar/Seminerler

Etkin İletişim ve Etkin Eğitim Yönetimi, 2013 K.K.TC

Psikolojik danışma ve rehberlik Buluşması Semineri, 2012 Konya

733. Söğüt Ertuğrul Gazi'yi Anma ve Yörük Konferansı, 2014 Bilecek

KPSS Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 2015 Ankara

Üye Olunan Bilimsel Kuruluşlar

Türkiye PDR Derneği

Konuşulan Diller

İngilizce Orta Düzey

Bilişim Teknolojilerine dair Beceriler

Microsoft Office İleri Düzey

İlgi Alanları

Sosyal Bilimler ve Yörük Kültürü