



T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK ANABİLİM DALI



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AİLE
BÜTÜNLÜK DUYGUSU, TÜKENMİŞLİK,
YAŞAM DOYUMU VE SINAV KAYGISININ
ARAŞTIRILMASI**

FATİH ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR

2025



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK ANABİLİM DALI



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AİLE
BÜTÜNLÜK DUYGUSU, TÜKENMİŞLİK,
YAŞAM DOYUMU VE SINAV KAYGISININ
ARAŞTIRILMASI**

FATİH ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA

KIRŞEHİR

2025

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI
ETİK BEYANI

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini okuduğumu ve anladığımı ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,

Tez olarak sunduğum bu çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda bu konuda hakkımda yapılacak tüm yasal işlemleri ve aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

08/08/2025

Fatih ERDOĞAN

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	I
TEŞEKKÜR	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	V
TABLolar DİZİNİ.....	VI
ŞEKİLLER DİZİNİ	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	VIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi	2
1.2. Amaç	3
1.3. Sayıtlar	3
1.4. Sınırlılıklar.....	3
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR.....	5
2.1. Aile Bütünlük Duygusu.....	5
2.2. Tükenmişlik	7
2.3. Yaşam Doyumu	10
2.4. Sınav Kaygısı.....	11
3. MATERYAL VE METOT	13
3.1. Araştırma Modeli	13
3.2. Evren ve Örneklem	13
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	13
3.3.1. Kişisel bilgi formu	14
3.3.2. Aile bütünlük duygusu ölçeği	14
3.3.3. Tükenmişlik ölçeği	14
3.3.4. Yaşam doyumu ölçeği	15
3.3.5. Sınav kaygısı ölçeği.....	15
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	16
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	21
4.1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	21
4.2. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Aile Bütünlük Duygusu, Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Sınav Kaygısı	32
4.2.1. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	33
4.2.2. Sınıfa göre ANOVA sonuçları	35
4.2.3. Kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları	38

4.2.4. Algılanan aile ekonomik duruma göre ANOVA sonuçları.....	39
4.2.5. Anne çalışma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	41
4.2.6. Anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları.....	43
4.2.7. Baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları	45
4.2.8. Özel ders alma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	47
4.2.9. Özel ders sayısına göre ANOVA sonuçları	49
4.2.10. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	50
4.2.11. Evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre ANOVA sonuçları	51
4.2.12. Yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları	53
SONUÇ VE ÖNERİLER	57
KAYNAKLAR	61
EKLER	73
EK-1 Kişisel Bilgi Formu	73
EK-2 Aile Bütünlük Duygusu Ölçeği Kısa Formu (ABDÖ-K)	74
EK-3 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)	75
EK-4 Çocuklar için Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇYDÖ)	76
EK-5 Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSÖK)	77
EK-6 Etik Kurul İzni.....	78
EK-7 Valilik-Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	79
EK-8 Aile Bütünlük Duygusu Ölçeği Kullanım İzni	80
EK-9 Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni.....	81
EK-10 Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni	82
EK-11 Sınav Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni.....	83
EK-12 Ahi Evran V. Uluslararası Bilimsel Araştırma Konferansı Katılım Belgesi ...	84
ÖZGEÇMİŞ.....	85

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında, yol göstericiliği, engin bilgisi ve bitmeyen sabrı ile her daim destek olan değerli danıőmanım Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA'ya en içten teőekkürlerimi sunarım. Her adımda sağladığımız yönlendirme, bu sürecin en önemli yapı taőlarından biri olmuştur.

Ayrıca, yaőamımın her anında yanımda olan, sevgi, anlayış ve destekleriyle beni motive eden sevgili eőim Hatice ERDOğAN'a, yaşam kaynağım olan kızım Selin ERDOğAN ve oğlum Emir Kaan ERDOğAN'a içten teőekkürlerimi iletmek isterim. Zorlu anlarda yanımda durarak, gücümü ve umudumu korumamı sağlayan bu değerli destekleri için teşekkür ederim.

Ağustos, 2025

Fatih ERDOğAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AİLE BÜTÜNLÜK DUYGUSU, TÜKENMİŞLİK, YAŞAM DOYUMU VE SINAV KAYGISININ ARAŞTIRILMASI

Fatih ERDOĞAN

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MATEMATİK ANABİLİM DALI

Danışman: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA

Yıl: 2025, **Sayfa:** 85

Jüri: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA

Prof. Dr. Güvenç ARSLAN

Dr. Öğr. Üyesi. Pelin ÖZGÜR POLAT

Kırşehir/Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının sosyodemografik özelliklere göre araştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir/Merkez ortaokullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin tamamından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Aile Bütünlük Duygusu”, “Tükenmişlik”, “Yaşam Doymu” ve “Sınav Kaygısı” ölçekleri kullanılmıştır. Cinsiyete göre, erkek öğrencilerin duyarsızlaşması daha yüksek; kadın öğrencilerin ise sınav kaygısı anlamlı biçimde daha yüksektir. Araştırma sonucunda sınıf, algılanan aile ekonomik durum ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre aile bütünlük duygusu ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Tükenmişlik ortalamaları arasında sınıfa göre anlamlı farklılık vardır. Yaşam doymunda cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma, baba eğitim durumu, özel ders alma, özel ders sayısı ve evde yaşanan kişi/kişilere göre ortalamalar arası anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre sınav kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı farklılık vardır. Kadınların sınav kaygısı ortalaması erkeklere göre anlamlı olarak daha büyük bulunmuştur. Sınıfa göre 5. sınıf öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, yetkinlik ve yaşam doyumu ortalaması diğer sınıflara göre daha büyükken, tükenmişlikleri daha düşüktür. Algılanan aile ekonomik durum arttıkça aile bütünlük duygusu ve yaşam doyumu artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile bütünlük duygusu, Tükenmişlik, Yaşam doyumu, Sınav kaygısı.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF FAMILY INTEGRITY, BURNOUT, LIFE SATISFACTION, AND EXAM ANXIETY AMONG SECODARY SCHOOL STUDENTS

Fatih ERDOĞAN

KIRŞEHİR AHİ EVRAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES
DEPARTMENT OF MATHEMATICS

Supervisor: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA
Year: 2025, Pages: 85
Juries: Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA
Prof. Dr. Güvenç ARSLAN
Assist. Prof. Pelin ÖZGÜR POLAT

The aim of this study is to investigate the family cohesion, burnout, life satisfaction, and test anxiety of students attending Kırşehir Central secondary schools based on sociodemographic characteristics. The study population consists of all 5th, 6th, 7th, and 8th grade students attending Kırşehir Central secondary schools during the 2022-2023 academic year. The study used the "Family Sense of Coherence," "Burnout," "Life Satisfaction," and "Test Anxiety" scales as data collection tools. Male students reported higher levels of depersonalization, while female students reported significantly higher levels of test anxiety. The study found a significant difference between the mean scores for family sense of coherence based on grade, perceived family economic status, and life-affecting events in the last two months. There were significant differences between the mean scores for burnout based on grade. There were no significant differences between the mean scores for life satisfaction based on gender, number of siblings, mother's employment status, father's education status, taking private lessons, the number of private lessons, or living with other people at home. There were statistically significant differences between the mean scores for test anxiety based on gender, grade, parent's education status, and life-affecting events in the last two months. Females had significantly higher test anxiety than males. 5th grade students had the highest sense of family sense of coherence, competence, and life satisfaction, while their burnout was the lowest. As perceived family economic status increased, so did the sense of family sense of coherence and life satisfaction.

Keywords: Sense of family integrity, Burnout, Life satisfaction, Exam anxiety.

TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 3. 1. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı özet istatistikleri	16
Tablo 3. 2. Güvenirlilik analizi sonuçları	17
Tablo 4. 1. Cinsiyet dağılımı	21
Tablo 4. 2. Sınıf dağılımı	21
Tablo 4. 3. Kardeş sayısı dağılımı	22
Tablo 4. 4. Öğrencilerin algıladıkları aile ekonomik durum dağılımı	22
Tablo 4. 5. Anne çalışma durumu dağılımı	23
Tablo 4. 6. Anne eğitim durumu dağılımı	24
Tablo 4. 7. Baba eğitim durumu dağılımı	25
Tablo 4. 8. Özel ders alma durumu dağılımı	26
Tablo 4. 9. Özel ders sayısı dağılımı	26
Tablo 4. 10. Özel ders sayısı özet istatistikleri	27
Tablo 4. 11. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu dağılımı	28
Tablo 4. 12. Evde birlikte yaşanan kişi/kişiler dağılımı	31
Tablo 4. 13. Son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumu dağılımı	31
Tablo 4. 14. Son iki ayda yaşamı etkileyen olay türleri dağılımı	32
Tablo 4. 15. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları	33
Tablo 4. 16. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının sınıfa göre incelenmesi	36
Tablo 4. 17. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının kardeş sayısına göre incelenmesi	39
Tablo 4. 18. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının algılanan aile ekonomik duruma göre incelenmesi	40
Tablo 4. 19. Anne çalışma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları	42
Tablo 4. 20. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının anne eğitim durumuna göre incelenmesi	43
Tablo 4. 21. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının baba eğitim durumuna göre incelenmesi	46
Tablo 4. 22. Özel ders alma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları	48
Tablo 4. 23. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının özel ders sayısına göre incelenmesi	50
Tablo 4. 24. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları	51
Tablo 4. 25. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre incelenmesi	52
Tablo 4. 26. Son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları	54
Tablo 4.27. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı arasındaki korelasyon	55
Tablo 5. 1. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı bulguları	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 3. 1. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı histogram grafikleri.....	19
Şekil 4. 1. Sınıfa göre cinsiyet karşılaştırması.....	22
Şekil 4. 2. Kardeş sayısına göre algılanan aile ekonomik durumu.....	23
Şekil 4. 3. Anne eğitim durumuna göre kardeş sayısı.....	24
Şekil 4. 4. Anne eğitim durumuna göre algılanan aile ekonomik durumu.....	25
Şekil 4. 5. Anne eğitim durumuna göre baba eğitim durumu.....	26
Şekil 4. 6. Anne eğitim durumuna göre özel ders sayısı.....	28
Şekil 4. 7. Baba eğitim durumuna göre özel ders sayısı.....	27
Şekil 4. 8. Cinsiyete göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu.....	29
Şekil 4. 9. Algılanan aile ekonomik duruma göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu.....	29
Şekil 4. 10. Anne çalışma durumuna göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu.....	30
Şekil 4. 11. Özel ders alma durumuna göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu.....	30

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

α	:	Anlam Düzeyi
\bar{x}	:	Aritmetik Ortalama
f	:	Frekans
%	:	Yüzde

Kısaltmalar

ABDÖ-K	:	Aile Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu Ölçeği Kısa Formu
ANOVA	:	Analysis of Variance (Varyans Analizi)
APA	:	American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Derneği)
ÇYDÖ	:	Çocuklar için Yaşam Doyumu Ölçeği
LGS	:	Liselere Geçiş Sistemi
SOC	:	Sense of Coherence (Bütünlük Duygusu)
ss	:	Standart Sapma
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
WSÖK	:	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

1. GİRİŞ

Aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Bütünlük duygusu ise günlük hayatın stresinde kaynakların yönetilebilmesini, tutarlı bir hayat görüşüne sahip olabilmeyi, stresli yaşam olaylarını yönetebilmeyi ve sahip olunan genel direnç kaynaklarının kullanılıp geliştirilebilmesini sağlamaktadır şeklinde tanımlanmaktadır (Kurukütük, 2024). Aile bütünlüğü bireyin kendini değerli hissetmesi, duygusal güvenlik ve aidiyet duygusunun temel kaynaklarından biridir. Öğrencilerin ailelerine duyduğu bağlılık, onların psikolojik durumlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Ceylan ve Özşerbetçi, 2016; Aypay, 2017). Aile içindeki güçlü duygusal bağlar öğrencilerin benlik saygısını, öz-yeterlilik algısını ve genel psikolojik sağlığını destekler. Bu destekleyici ortam, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini artırarak, duygusal tükenmişlik gibi olumsuz durumların önüne geçilmesine yardımcı olur (Diener ve ark., 1985; Huebner ve ark., 2004). Ekonomik özgürlüğü olan, aile ekonomik durumunu iyi algılayan bireylerde aile ilişkileri iyi ve birlikte geçirilen zaman kaliteli olabilmektedir (Şahin ve Güre, 2019). Aile içi ilişkilerin niteliği yalnızca ekonomik algılarla sınırlı değildir. Yaşam boyunca karşılaşılan travmatik olaylar da bu ilişkileri ve bireyin gelişimini etkiler. Travmatik aile deneyimleri (boşanma, ölüm vb.) dikkat, disiplin ve motivasyon düzeyini olumsuz akademik başarıyı ise negatif yönde etkilemektedir (Bayındır, 2023).

Tükenmişlik öğrencilerin duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak yıpranmasına neden olurken aynı zamanda okul performanslarında düşüşe yol açmaktadır (Hembree, 1988; Aypay ve Eryılmaz, 2011). Tükenmişlik sendromunun temel belirtileri arasında duygusal tükenme, motivasyon kaybı, akademik yetersizlik hissi ve sosyal izolasyon yer almaktadır (Çapri ve ark., 2011). Bu belirtiler öğrencilerin yoğun ders yükü, yüksek beklentiler, aile içi ve okul kaynaklı stres faktörleri nedeniyle ortaya çıkabilmektedir (Cassady ve Johnson, 2002; Erözkan, 2011). Sınav odaklı bir eğitim ortamında öğrenciler diğer rakipleri ile kıyaslanır ve başarı önemlidir. Böyle bir ortamda ebeveyn baskısı akademik stresi, akademik stres ise öğrencide olumsuz değerlendirilme korkusunu arttırır ve özgüveni olumsuz etkiler (Tatlı ve Atmaca, 2023). Akademik ortamda rekabetin artması öğrencilerde başarı kaygısı ve kendini yetersiz görme duygusunu harekete geçirerek tükenmişlik sendromunun gelişimine neden olabilmektedir (Aypay, 2017; Polat ve Özdemir, 2018). Tükenmişlik ile akademik stres arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (Akpınar, 2016). Tükenmişlik sendromunun akademik sonuçları arasında derslere olan

ilginin azalması, başarısızlık korkusunun artması ve genel motivasyon eksikliği yer almaktadır (Hembree, 1988; Field, 2018).

Yaşam doyumu öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artıran ve stresle başa çıkmalarını kolaylaştıran önemli bir faktördür. Yüksek yaşam doyumuna sahip öğrenciler karşılaştıkları zorluklar karşısında daha esnek davranabilmekte, duygusal denge ve olumlu duygu durum sergileyebilmektedir (Diener ve Fujita, 1995; Huebner ve ark., 2004). Yüksek yaşam doyumu öğrencilerin akademik performanslarını ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilemekte tükenmişlik ve sınav kaygısı gibi durumların olumsuz etkisini azaltabilmektedir (Gilman ve Huebner, 2006; Ryan, ve ark., 2015;). Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine, özgüvenlerinin artmasına ve geleceğe umutla bakmalarına zemin hazırlamaktadır (Myers ve Diener, 1995; Amato, 2001).

Sınav kaygısı öğrencilerin sınav öncesi ve sırasında yaşadıkları yoğun endişe, gerginlik ve fiziksel belirtilerle kendini gösteren psikolojik bir durumdur. Bu durum yalnızca sınav anında değil sınav süreci boyunca devam edebilen kronik bir kaygı haline dönüşebilmektedir (Araki, 1992; Cassady ve Johnson, 2002). Sınav kaygısının yaygınlığı özellikle rekabetin yoğun olduğu eğitim sistemlerinde artmakta ve öğrencilerin genel akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Öner, 1989; Rana ve Mahmood, 2010). Sınav kaygısı öğrencilerin dikkat ve odaklanma becerilerini azaltmakta aynı zamanda öğrenme süreçlerini kesintiye uğratmaktadır. Kaygı nedeniyle ortaya çıkan olumsuz düşünceler öğrencilerin sınav anında sahip oldukları bilgileri etkin bir şekilde kullanmalarını engellemekte bu da akademik performansa olumsuz yansımaktadır (Hembree, 1988).

1.1. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problemi Kırşehir'in Merkez ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin (5., 6., 7. ve 8. sınıf) aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olay değişkenleri açısından incelenmesidir.

1.2. Amaç

Araştırmada Kırşehir\Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Kırşehir\Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin aile bütünlük duygusu cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Kırşehir\Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin tükenmişliği cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Kırşehir\Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin yaşam doyumu cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Kırşehir\Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin sınav kaygısı cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yeterli olduğu, katılımcıların anketi isteyerek, içten ve dürüst olarak yanıtladıkları, istatistiksel yöntemlerin amaca uygun kullanıldığı, katılımcıların evreni temsil ettiği, literatür taramasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma Kırşehir\Merkez ortaokullarından seçilen evreni temsil ettiği düşünülen bir okulda ve ankete gönüllü katılan öğrencilerle sınırlıdır.

- Araştırma “Kişisel Bilgi Formu”, “Aile Bütünlük Duygusu Ölçeği”, “Tükenmişlik Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Ölçeğinde yer alan sorularla sınırlıdır.
- Araştırma öğrencilerin anketin yapıldığı zamanda verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Araştırma ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiş ve elde edilen bulgu ve sonuçlar yardımıyla araştırılan konu etrafında yeniden değerlendirme yapılmıştır.

2.1. Aile Bütünlük Duygusu

Bütünlük duygusu (Sense of Coherence, SOC) kavramı Antonovsky'nin salutogenez kuramı ile ortaya koyduğu bir kavramdır. Bireyin yaşam deneyimlerini ne ölçüde anlaşılabilir, yönetilebilir ve anlamlı bulduğunu açıklayan bir yapıdır. Bu üç bileşen anlaşılabilirlik, yönetilebilirlik ve anlamlılık bireyin stresle başa çıkma kapasitesini ve genel iyilik halini belirleyen temel unsurlardır (Antonovsky, 1987). Aile bağlamında ele alındığında ise "ailede bütünlük duygusu" bireyin aile yaşantısı içinde dünyayı bu üç bileşen üzerinden nasıl algıladığını ifade eder. Bu kavram bireyin aile içindeki deneyimlerini ne kadar tutarlı (anlaşılabilir), kaynaklarla desteklenmiş (yönetilebilir) ve duygusal olarak değerli (anlamlı) bulduğuna dair algısını yansıtır. Ailede bütünlük duygusu aile uyumu ve stresle başa çıkma süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Aile yaşamının birey tarafından tutarlı ve anlamlı algılanması uyum düzeyini arttırmaktadır. Bu bağlamda ailede bütünlük duygusu bireyin sadece bireysel değil, aynı zamanda ailesel düzeydeki psikososyal dayanıklılığını da şekillendiren kritik bir göstergedir (Antonovsky ve Sourani, 1988).

Aile bütünlük duygusu aile bireylerinin birbirlerine duydukları bağlılık, karşılıklı güven, destek ve ortak değerler çerçevesinde kendilerini bir bütün olarak algılamaları anlamına gelir. Bu kavram aile sisteminin işleyişinde merkezi bir yer tutmakta bireylerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Aile bütünlüğü bireysel gelişimi destekleyen, aile üyeleri arasında sağlıklı iletişimi teşvik eden ve toplumsal uyumun temel yapıtaşlarından biri olarak kabul edilen bir olgu olarak ele alınmaktadır (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979). Aile bütünlük duygusunun manevi iyi oluş ve aile doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, aile içi bağlılık ve değer paylaşımının bireyin genel yaşam kalitesini artırdığı ifade edilmektedir (Tunç, 2020).

Aile bütünlüğü tanımı aile üyeleri arasında duygusal bağlılık, işbirliği, ortak amaçlar, aile içi iletişim ve desteği ayrıca belirli aile kuralları ve değerlerin paylaşılması gibi bileşenleri içermektedir. Yani aile bireylerinin kendilerini ait hissetmeleri, karşılıklı anlayış ve saygı temelinde hareket etmeleri, duygusal yakınlık ve iletişim kanallarının açık olması, aile içi sorunların birlikte çözülmesi gibi unsurlar, aile bütünlüğünün temel bileşenleri arasında sayılmaktadır (Aba, 2017).

Aile bütünlüğünün boyutları ve bileşenleri incelendiğinde öncelikle duygusal bağlılık ve yakınlık önemli bir yer tutar. Aile bireylerinin birbirlerine duydukları sevgi, şefkat ve samimiyet, aile içi ilişkilerin temel dayanaklarını oluşturur. Bu duygusal bağlar bireylerin stresle başa çıkmalarında ve yaşam doyumlarını artırmalarında önemli bir koruyucu faktör görevi görür (Diener, 1984; Huebner ve ark., 2004). Genç yetişkinlerde aile bütünlük duygusu ile yaşam doyumunu ve yakın ilişkiler arasında güçlü bir pozitif ilişki olup, duygusal bağlılık bireyin sosyal ilişkilerindeki kaliteyi doğrudan etkiler (Günel, 2024). Diğer yandan işbirliği ve ortak amaçlar ailenin birlikte hareket etmesini sağlayarak bireylerin kendilerini daha güçlü ve güvende hissetmelerine katkıda bulunur. Bu durum özellikle ortaokul öğrencileri gibi gelişimsel süreçlerin yaşandığı dönemlerde akademik ve sosyal başarı üzerinde belirleyici rol oynar (Hembree, 1988; Cohen ve ark., 2018). Özellikle gelişimsel kırılganlıkların yoğun olduğu ergenlik döneminde aile içi işbirliği ve güven bireyin dayanıklılığını artırmaktadır (Arı ve Güler, 2019). Bir diğer önemli bileşen ise aile içi iletişim ve destek mekanizmalarıdır. Aile içinde açık, dürüst ve etkili bir iletişimin varlığı bireylerin duygusal deneyimlerini paylaşabilmelerine, sorunları birlikte çözebilmelerine ve birbirlerinin ihtiyaçlarına duyarlı davranabilmelerine olanak tanır (Ryan ve Deci, 2000; Ceylan ve Özşerbetçi, 2016). COVID-19 sürecinde aile bütünlük duygusu aile içi çatışma düzeyini azaltmış ve birlikteliği güçlendirmiştir. Etkili iletişim ve destek mekanizmaları kriz dönemlerinde aileyi koruyucu bir yapı sunmaktadır (Kayma ve ark., 2022). İletişim yalnızca sözlü ifadeyle sınırlı kalmayıp beden dili, empati ve karşılıklı anlayış gibi unsurları da içerir. Aile kuralları ve değerler aile bireylerinin ortak yaşam standartlarını ve davranış normlarını belirleyerek bireysel farklılıkların ötesinde bir birliktelik duygusunu pekiştirir (Huebner, 1991; Amato, 2001).

Aile bütünlüğünü etkileyen faktörler de oldukça çeşitlidir. Aile yapısı ve işlevleri, ebeveyn tutumları ve davranışları, sosyoekonomik düzey ve kültürel faktörler, aile bütünlüğünün kalitesini belirleyen etmenler arasında yer alır. Düşük gelir grubundaki bireylerde aile bütünlük duygusunun zayıf olduğu, ekonomik koşulların aile içi bağlılık ve dayanışma üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Küçükşen ve ark., 2023). Aile yapısı çekirdek aile, geniş aile veya parçalanmış aile yapıları şeklinde farklılaşırken bu yapıların her biri bireyler üzerinde farklı psikolojik ve sosyal etkiler yaratabilmektedir (Hetherington ve Kelly, 2002; Amato ve Cheadle, 2008). Ebeveyn tutumları ise disiplin, sevgi, destek ve anlayış düzeylerine bağlı olarak çocukların özgüven gelişimi, duygusal düzenleme becerileri ve genel psikolojik sağlığı üzerinde belirleyici bir rol oynar (Aypay, 2011; Akpınar, 2016). Ayrıca ailenin sosyoekonomik

düzeýi, maddi kaynakların bolluğu ya da kısıtlılığı aile içi stres düzeyini ve dolayısıyla aile bütünlüğü duygusunun oluşumunu etkileyen önemli faktörler arasında sayılır (Yang, 2004). Kültürel faktörler ise aile içindeki rollerin, değer yargılarının ve geleneklerin aktarılması açısından kritik öneme sahiptir. Zira kültür aile bireylerinin birbirlerine yaklaşım biçimlerini ve iletişim stillerini şekillendirmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Gilman ve Huebner, 2006).

Aile bütünlüğü kavramının kapsamlı bir tanımının yalnızca aile içindeki duygusal ve iletişimsel dinamiklerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda aile yapısının sosyoekonomik ve kültürel bağlamla etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bütünsel yaklaşım aile bütünlüğü duygusunun ortaokul öğrencilerinin gelişimsel süreçleri üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir rol oynamaktadır.

Aile bütünlük duygu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar: Bandura (1977), Bronfenbrenner (1979), Antonovsky (1987), Antonovsky ve Sourani (1988), Amato (2001), Çeçen (2007), Amato ve Cheadle (2008), Aba (2017), Arı ve Güler (2019), Aydın ve Koç (2020), Özer ve Şimşek (2020), Tunç (2020), Tunç ve Yıldırım (2021), Üzülmez (2021), Gökçe ve Bayraktar (2022), Kayma ve ark. (2022), Polat ve Güneş (2022), Küçükşen ve ark. (2023), Günal (2024), Kurukütük (2024).

2.2. Tükenmişlik

Tükenmişlik modern yaşamın getirdiği yoğun stres ve baskı ortamının bireyler üzerinde bıraktığı yıpratıcı etkileri ifade eden çok boyutlu bir psikolojik durumdur. Bu durum bireyin duygusal, zihinsel ve fiziksel kaynaklarının aşırı derecede kullanılması sonucu ortaya çıkar. Dolayısıyla tükenmişlik yalnızca iş yerlerinde gözlemlenen bir olgu olarak kalmayıp eğitim süreçlerine dâhil olan öğrenciler arasında da önemli ölçüde kendini göstermektedir (Hembree, 1988; Aypay, 2011). Özellikle ortaokul öğrencileri gibi gelişimsel evrelerin yaşandığı dönemlerde akademik beklentiler, sınav baskısı ve sosyal etkileşimlerin yarattığı sürekli stres tükenmişliğin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Tatlı ve Atmaca, 2023). Tükenmişlik bireyin duygusal enerjisinin tükenmesi, motivasyon kaybı, duyarsızlaşma ve akademik ya da mesleki alanlarda yetersizlik hissi olarak tanımlanabilir (Maslach ve Jackson, 1981; Hembree, 1988). Bu kavram ilk olarak iş yerlerinde gözlemlenen aşırı stres ve yorgunluk belirtileri üzerinden geliştirilmiş olsa da son yıllarda eğitim alanında da önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Öğrenci tükenmişliği özellikle uzun süreli akademik yük ve yoğun sınav dönemleri sırasında öğrencilerin hem duygusal hem de bilişsel kaynaklarını aşırı derecede

kullanmalarına bağlı olarak ortaya çıkar. Bu durum öğrencilerin derslere karşı ilgilerinin azalması, motivasyonlarının dūřmesi, duygusal dalgalanmaların artması ve sosyal etkileşimlerde soğukluk gibi belirtilerle kendini gösterir (Hembree, 1988; Aypay ve Sever, 2015). Tükenmiřlięin genel özellikleri arasında sürekli yorgunluk hissi, umutsuzluk, zgven eksikliği, işlevsellikte dūřüş ve hatta fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkması yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Diener, 1984; Huebner ve ark., 2004).

Öğrenci tükenmişliği genellikle üç ana boyut üzerinden değerlendirilir: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve akademik yetersizlik. Bu boyutlar tükenmişlik etkilerini daha detaylı anlamaya yardımcı olur.

- **Duygusal Tükenme:** Duygusal tükenme öğrencilerin duygusal enerjilerinin tamamen tükenmesi, sürekli yorgunluk hissetmeleri ve duygusal destek arayışında olmaları şeklinde tanımlanır (Maslach ve Jackson, 1981; Hembree, 1988). Duygusal tükenme öğrencilerin ders çalışırken veya sınav dönemlerinde yaşadıkları yoğun stres ve kaygı duygusal rezervlerini hızla tknetmesine neden olur. Uzun süreli akademik baskı ve sosyal etkileşimlerde yaşanan zorluklar öğrencilerin kendilerini duygusal olarak tamamen bitkin hissetmelerine yol açabilir. Duygusal tükenme öğrencilerin günlük yaşamlarında enerji eksikliği ve umutsuzluk duyguları ile kendini gösterir. Bu durum hem akademik başarıyı hem de sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebilir (Hembree, 1988; Aypay, 2011).
- **Duyarsızlaşma:** Duyarsızlaşma ğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda ilgi kaybı, umursamazlık ve genel olarak negatif tutumlar geliştirmesi şeklinde tanımlanır (Hembree, 1988; Aypay ve Sever, 2015). Öğrencilerde görülen ilgisizlik ve uzaklaşma davranışları tükenmişliğin önemli bir göstergesidir (Kaya, 2022). Öğrencilerin derslere ve öğretmenlerine karşı duygusal mesafe koymalarına, okul ortamında pasif ve umursamaz bir tutum sergilemelerine neden olur. Duyarsızlaşma ğrencilerin akademik motivasyonlarında azalma ve okulda geçirilen zamanın kalitesinde dūřüş olarak gözlemlenmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını engeller ve sosyal ilişkilerinde soğukluk yaratır. Öğrenci tükenmişliğinde duyarsızlaşma özellikle sürekli tekrarlanan başarısızlık deneyimleri ve yetersiz sosyal destek sonucunda daha da belirgin hale gelir (Aypay ve Eryılmaz, 2011).
- **Akademik Yetersizlik:** Akademik yetersizlik öğrencilerin kendi akademik yeteneklerine ve başarılarla dair olumsuz inançlar geliştirmeleri şeklinde ifade

edilir. Bu boyut öğrencilerin derslerde karşılaştıkları zorlukları aşmada yetersiz olduklarını düşünmeleri, öğrenme süreçlerine yeterince güven duymamaları ve akademik performanslarına yönelik olumsuz beklentiler içinde olmaları olarak özetlenebilir (Maslach ve Jackson, 1981; Aypay, 2011). Akademik yetersizlik duygusu öğrencilerin sınav kaygısını ve tükenmişlik sendromunun diğer boyutlarını tetikleyici bir etmen olarak öne çıkar. Kendini yetersiz hissetmek öğrencilerin ders çalışma motivasyonlarını azaltır ve başarı beklentilerinin düşmesine yol açar. Bu durum öğrencilerin genel psikolojik durumunu ve akademik performansını olumsuz yönde etkiler (Hembree, 1988; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Öğrenci tükenmişliği akademik performansta düşüş, motivasyon ve derse katılımında azalma, psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları ile okuldan uzaklaşma ve devamsızlık gibi sonuçlara neden olabilir. Akademik performansta düşüş tükenmişliğin en belirgin sonuçlarından biridir. Öğrenciler sürekli yaşadıkları duygusal tükenme ve motivasyon kaybı nedeniyle derslerine gereken ilgiyi gösterememekte, sınavlarda düşük performans sergilemekte ve genel akademik başarıları düşmektedir (Hembree, 1988; Aypay, 2011). Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek akademik başarının yanı sıra gelecekteki kariyer planlamalarını da zorlaştırmaktadır.

Motivasyonda ve derse katılımında azalma tükenmişliğin diğer önemli sonuçlarındanıdır. Öğrenciler kendilerini yetersiz hissettikleri ve sürekli duygusal tükenmişlik yaşadıkları için derslere ve okul aktivitelerine olan ilgilerini kaybetmekte, sınıf içi etkileşimleri ve öğrenme süreçlerine katılımları düşmektedir (Aypay ve Sever, 2015). Bu durum hem bireysel öğrenme deneyimlerini hem de sınıf ortamındaki dinamikleri olumsuz etkilemekte öğrencilerin sosyal ilişkilerinde de soğukluk ve içe kapanma eğilimlerini artırmaktadır.

Psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları tükenmişliğin uzun vadeli sonuçları arasında yer alır. Sürekli stres ve duygusal yıpranma öğrencilerde kaygı, depresyon, uyku problemleri ve hatta baş ağrısı, mide rahatsızlıkları gibi fiziksel belirtilere neden olabilmektedir (Hembree, 1988; Field, 2018). Bu sağlık sorunları öğrencilerin genel yaşam kalitesini düşürmekte ve eğitim sürecine olan bağlılıklarını zayıflatmaktadır.

Okuldan uzaklaşma ve devamsızlık ise tükenmişliğin sosyal ve akademik sonuçlarından biridir. Öğrenciler yaşadıkları tükenmişlik belirtileri nedeniyle okul ortamından kopma eğiliminde olmakta, devamsızlık oranları artmakta ve bu durum hem akademik başarıları hem de sosyal uyumları üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır

(Hembree, 1988; Aypay ve Sever, 2015). Okuldan uzaklaşma öğrencilerin sosyal çevreleriyle olan bağlarını zayıflatmakta bu da uzun vadede gençlik döneminde ciddi sosyal uyum sorunlarına yol açabilmektedir.

Tükenmişlik ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar: Maslach ve Jackson (1981), Schaufeli ve ark. (2002), Yang (2004), Aypay (2011), Aypay ve Eryılmaz (2011), Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012), Aypay ve Sever (2015), Akpınar (2016), Aypay (2017), Field (2018), Polat ve Özdemir (2018), Salmela-Aro ve Read (2018), Yılmaz ve ark. (2021), Kaya (2022), Cengiz ve ark. (2023), Tatlı ve Atmaca (2023), Riyono ve Rezki (2023).

2.3. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu bireyin yaşamının genelinden duyduğu memnuniyet, hoşnutluk ve mutluluk hissi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri içerir. Yaşam doyumu hem bireyin yaşam standartlarını, başarılarını ve beklentilerini değerlendirir (Diener, 1984; Diener ve ark., 1985) hem de duygusal deneyimleri, pozitif duygular ve genel mutluluk haliyle (Myers ve Diener, 1995; Huebner ve ark., 2004) yakından ilişkilidir. Bu nedenle yaşam doyumu bireyin kendini nasıl hissettiği, yaşamından ne ölçüde tatmin olduğu ve geleceğe dair beklentilerinin pozitif olup olmadığı gibi pek çok etmenle değerlendirilmektedir. Birçok çalışmada yaşam doyumu “kişinin yaşamından genel anlamda memnun kalması” şeklinde tanımlanırken bu memnuniyetin hem nesnel yaşam koşullarına (gelir düzeyi, sağlık, sosyal çevre gibi) hem de öznel algıya dayandığını vurgular (Diener, 1984). Yaşam doyumu dijital ve sosyal bağlamlarla da şekillenmektedir (Beyazgül Tosun, 2022). Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler için yaşam doyumu onların benlik algıları, sosyal ilişkileri ve akademik başarıları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle yaşam doyumu kavramı bireyin yaşam standartlarının ötesinde, duygusal deneyimleri, kişisel başarıları ve geleceğe yönelik umutlarıyla bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979, akt.: Özkan, 2022). Akademik beklentiye bağlı stres yaşam doyumunu doğrudan etkileyebilmektedir. Başarı isteği ile duygusal denge arasında hassas bir ilişki bulunmaktadır (Gündoğdu ve Toker, 2025).

Yaşam doyumu bireyin yaşam kalitesini belirleyen bilişsel ve duygusal bileşenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası yeterlik ve sosyal destek algısı gibi değişkenlerle ilişkilidir. Bu kavram ergenlik döneminde özellikle ortaokul öğrencileri için aile içi ilişkiler, okul ortamı, sosyal destek ağları ve kişisel

özelliklerin bir sentezi olarak değerlendirilmelidir (Diener, 1984; Myers ve Diener, 1995; Eker ve Taş, 2021). Araştırmalar yaşam doyumunun bireylerin stresle başa çıkma yeteneklerini, psikolojik dayanıklılıklarını ve genel psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Huebner, 1991; Gilman ve Huebner, 2006). Ayrıca yaşam doyumunun kişinin yaşamındaki olumlu deneyimlerin ve başarıların yanı sıra olumsuzlukların etkisini dengeleme kapasitesiyle de ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Diener ve ark., 1985). Yaşam doyumunun gelişimsel süreçte çok boyutlu bir yapı olduğu ifade edilir (Aydın, (2024). Yaşam doyumunu çok sayıda bireysel, sosyal ve çevresel faktör tarafından etkilenmektedir.

Yaşam doyumunu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar: Bandura (1977), Bronfenbrenner (1979), Diener (1984), Diener ve ark. (1985), Huebner (1991), Köker (1991), Diener ve Fujita (1995), Myers ve Diener (1995), Huebner ve ark. (2004), Gilman ve Huebner (2006), Dost (2007), Gadermann ve ark. (2009), Çivitci (2012), Ryan ve ark. (2015), Altay ve Ekşi (2018), Cohen ve ark. (2018), Dursun ve Özkan (2019), Eker ve Taş (2021), Üzülmez (2021), Beyazgül Tosun (2022), Özkan (2022), Sabırlı ve ark. (2022), Erdem ve Kaya (2023), Küçükşen ve ark. (2023), Aydın (2024), Gündoğdu ve Toker (2025).

2.4. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı öğrencilerin sınav öncesi, sınav sırasında ve sınav sonrasında yaşadıkları yoğun endişe, gerginlik ve fiziksel belirtilerle kendini gösteren psikolojik ve fizyolojik düzeyde ortaya çıkan bir kaygı durumudur. Bu durum bireyin sınav performansını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi, genel akademik motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini de etkileyebilmektedir. Sınav kaygısının yaygınlığı özellikle rekabetin yüksek olduğu eğitim sistemlerinde önemli bir sorun haline gelmektedir. Öğrencilerin yaşam kalitesi, akademik başarıları ve sosyal ilişkileri üzerinde etkiler yaratmaktadır (Hembree, 1988; Cassady ve Johnson, 2002). Kaygı düzeyi arttıkça öğrenmeye karşı daha düşük içsel motivasyon geliştirmekte, bu da başarıyı olumsuz etkilemektedir (Atalay, 2024).

Sınav kaygısı öğrencilerin sınav süreçlerine ilişkin beklentiler, geçmiş deneyimler ve algılanan baskılar sonucunda ortaya çıkan yoğun zihinsel endişe, olumsuz düşünceler ve fiziksel belirtilerle kendini belli eden bir durumdur. Bu kavram yalnızca sınav anında yaşanan ani bir stres tepkisi değil aynı zamanda sınav sürecinin tamamı boyunca devam edebilen kronik bir durum olarak da tanımlanabilmektedir. Araştırmalara göre sınav

kaygısı sınav öncesinde yoğunlaşan, sınav sırasında zirveye ulaşan ve sonrasında da uzun süre devam eden bir endişe halidir (Hembree, 1988; Öner, 1989). Bu durum öğrencilerin sınav performanslarını olumsuz etkileyerek öğrenme süreçlerine, motivasyonlarına ve genel akademik başarılarına zarar verebilmektedir. Bu kaygının yaygınlığı ve şiddeti öğrencilerin psikolojik durumlarını zedeleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Ceylan ve Özşerbetçi, 2016). Yüksek kaygı yaşayan öğrencilerin sınav performansları düşebilmekte bu da başarıyı doğrudan etkileyebilmektedir (Acar ve ark., 2022). Aynı zamanda sınav kaygısı bireyin psikolojik dayanıklılığını da etkileyebilmektedir. Dayanıklılığı yüksek bireyler sınav stresini daha etkili yönetirken, düşük dayanıklılık düzeyine sahip öğrencilerde kaygı başarısızlık doğurabilmektedir (Engin, 2022). Öz-yeterlik algısı da sınav kaygısının şiddetini belirleyen önemli bir değişkendir. Kendine güveni yüksek öğrenciler sınav sürecini daha kontrollü yaşayabilirken, düşük öz-yeterlik algısı kaygıyı artırabilmektedir (Koca, 2019).

Sınav kaygısı öğrencilerin okul ortamına ve öğrenme süreçlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine de neden olabilir. Bu durum öğrencilerin derslere ilgi duymamalarına, sınıf içi etkileşimlerde pasif kalmalarına ve okuldan uzaklaşma eğilimlerinin artmasına yol açabilir. Öğrenciler sınav kaygısı yüzünden eğitim sürecine yabancılaşmakta, okul ortamında kendilerini yeterince ifade edememekte ve öğrenme deneyimlerinin kalitesinde ciddi düşüşler olabilmektedir (Hembree, 1988; Öner, 1989). Bu süreçte sosyal destek önemli bir koruyucu faktör olarak öne çıkmaktadır. Destekleyici bir çevreye sahip öğrenciler sınav sürecini daha iyi yönetebilmekte ve kaygı düzeyleri daha düşük olmaktadır (Gençdoğan, 2002). Bilinçli farkındalık ise sınav kaygısıyla başa çıkmada etkili bir psikolojik kaynak olarak değerlendirilmektedir. Farkındalık düzeyi yüksek bireyler sınav sürecini daha sağlıklı yönetebilmekte bu da psikolojik sağlamlıklarını artırmaktadır (Çakıroğlu ve ark., 2023).

Sınav kaygısı ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar: Spielberger (1980), Hembree (1988), Öner (1989), Araki (1992), Cassady ve Johnson (2002), Gençdoğan (2002), Totan ve Yavuz (2009), Rana ve Mahmood (2010), Erözkan (2011), Kavakçı ve ark. (2011), Koca (2019), Yılmaz ve Karaca (2020), Demirtaş ve Koç (2021), Ekin (2021), Acar ve ark. (2022), Engin (2022), Erdem ve Şimşek (2022), Gül ve Yıldız (2022), Çakıroğlu ve ark. (2023), Atalay (2024).

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölüm araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, veri toplama ve analiz sürecinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, sayısal veriler toplayarak ve bu verileri istatistiksel yöntemlerle analiz ederek sonuçlara ulaşmayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Kırşehir/Merkez ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin (5., 6., 7. ve 8. sınıf) aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre anlamlı farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Nicel araştırma yönteminin temel avantajlarından biri, büyük örneklem gruplarından veri toplama ve evrene genellenebilir sonuçlar elde etme olanağı sunmasıdır (Bryman, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kırşehir/Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin tamamından oluşmaktadır. Araştırma Kırşehir/Merkez ortaokullarını ve şehrin sosyodemografik yapısını yansıttığı düşünülen bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Belirlenen okulda araştırmacı tarafından gerekli açıklama yapıldıktan sonra, öğrencilere veri toplama araçları dağıtılarak, gönüllülük esasına bağlı kalınarak doldurulması istenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okula kayıtlı 1239 öğrencinin 1205 tanesine veri toplama araçları dağıtılmıştır. Ulaşılabilirlik oranı %97.26'dır. Gönüllülük esasına bağlı kalınarak ulaşılan ve analizlere uygun olmayan (eksik ya da fazla cevap verilmiş) 331 anket analize alınmadan araştırma 874 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 462'si (%52.9) kadın, 412'si (%41.1) erkektir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" (EK 1), Çeçen (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Aile Bütünlük

Duygusu Ölçeği Kısa Formu (ABDÖ-K)” (EK 2), Çapri ve ark. (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)” (EK 3), Altay ve Ekşi (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar için Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇYDÖ)” (EK 4), Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSÖK)” (EK 5) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaydan oluşan 11 soruluk bir formdur.

3.3.2. Aile bütünlük duygusu ölçeği

Bu çalışmada ABDÖ-K ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusunu ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bireylerin yaşamda karşılaştıkları zorlukları ne derece anlamlı, yönetilebilir ve anlaşılır bulduklarını değerlendiren bir psikolojik ölçüm aracıdır. ABDÖ-K, Antonovsky ve Sourani (1988) tarafından 26 madde olarak geliştirilmiştir. Sagy (1998) tarafından ölçeğin 12 maddeli kısa formu oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlanması Çeçen (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7’li Likert tipinde (1= Çok sık, ..., 7= Nadiren veya hiçbir zaman), üç alt boyut ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. 4, 8, 9, 10 numaralı sorular “Anlaşılabilirlik” 1, 2, 3, 5, 6 numaralı sorular “Yönetilebilirlik” 7, 11, 12 numaralı sorular “Anlamlılık” alt boyutunu göstermektedir. Ölçekte 1, 2, 3, 8, 10, 12 numaralı maddeler ters maddelerdir. “Anlaşılabilirlik” alt boyutunda en az 4, en fazla 28 puan, “Yönetilebilirlik” alt boyutunda en az 5, en fazla 35 puan ve “Anlamlılık” alt boyutunda en az 3, en fazla 21 puan alınmaktadır. ABDÖ-K toplam puanı ise tüm alt boyutların puanları toplanarak oluşur, en az 12 en fazla 84 puan olmaktadır. Her boyut toplanan puanların düşük ya da yüksek oluşuna göre değerlendirilmektedir. Cronbach’s Alpha katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur (Çeçen, 2007).

3.3.3. Tükenmişlik ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla MTE-ÖF kullanılmıştır. MTE-ÖF, Schaufeli ve ark. (2002) tarafından geliştirilmiş ve Çapri ve ark. (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. MTE-ÖF, toplam 13 madde ve üç alt boyuttan

oluşur (Çapri ve ark., 2011). Duygusal tükenme alt boyutu öğrencilerin okul ve derslerle ilgili duygusal olarak yıpranmışlık ve tükenmişlik hissini ölçen 1, 4, 6, 9 ve 11. maddeleri içerir. Duyarsızlaşma alt boyutu, öğrencilerin okula ve derslere karşı olumsuz, kayıtsız ve duyarsız tutumlarını ölçen 2, 5, 7 ve 10. maddeleri içerir. Yetkinlik alt boyutu, öğrencilerin akademik başarıları ve yetenekleri konusunda kendilerini yetersiz ve başarısız görme eğilimlerini ölçen 3, 8, 12 ve 13. maddeleri içerir. Bu alt boyut ters puanlanmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir (1= Hiçbir zaman, 2= Bazen, 3= Genellikle, 4=Çoğu zaman, 5= Her zaman). Her bir alt boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı değerlendirilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puanlar tükenmişliğin yüksekliğini, yetkinlik alt boyutundan alınan düşük puanlar ise tükenmişliğin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla 0.76, 0.82 ve 0.61 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, MTE-ÖF'nin Türkiye örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve öğrenci tükenmişliğini üç boyutlu olarak ölçebildiğini göstermektedir (Çapri ve ark., 2011).

3.3.4. Yaşam doyumu ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu belirlemek amacıyla ÇYDÖ kullanılmıştır. ÇYDÖ, Gadermann ve ark. (2009) tarafından geliştirilmiş ve Altay ve Ekşi (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, çocukların hayatlarından genel olarak ne kadar memnun olduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. ÇYDÖ, 5 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde (1=Hiç katılmıyorum, 2= Çok katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Biraz katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) tek faktörlü bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25'dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, yaşam doyumunun yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur (Altay ve Ekşi, 2018).

3.3.5. Sınav kaygısı ölçeği

Spielberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri'nin (SKE) bir alt boyutu olan WSÖK, Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, öğrencilerin sınav durumlarına özgü kaygı düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. WSÖK, 11 madde, tek boyutlu ve 5'li Likert tipindedir (1=Asla doğru değil, 2= Nadiren doğru, 3= Ara sıra doğru, 4= Genellikle doğru, 5= Daima doğru). Ölçekten alınabilecek puan aralığı 11 ile 55 arasındadır. Puanın yüksekliği, sınav kaygısının yüksekliğini

göstermektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur (Totan ve Yavuz, 2009).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinden önce, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu onayı alınmıştır (EK-6). Anketlerin ortaokullarda uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve Kırşehir Valilik izni alınmıştır (EK 7). Belirlenen ortaokul müdürlüğü ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı, önemi, veri toplama araçları, uygulama şekli, etik ilkeler ve araştırma sonuçlarının gizliliği konularında detaylı bilgi verilerek, gönüllü öğrenciler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde (Mart 2023) Kırşehir/Merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Aile Bütünlük Duygusu Ölçeği”, “Tükenmişlik Ölçeği”, “Yaşam Doymu Ölçeği”, “Sınav Kaygısı Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Aile Bütünlük Duygu Ölçeği (EK 8), Tükenmişlik Ölçeği (EK 9), Yaşam Doymu Ölçeği (EK 10) ve Sınav Kaygısı Ölçeğinin (EK 11) kullanım izinleri alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde, SPSS programı kullanılmıştır. Analizlere ilk olarak tanımlayıcı istatistiksel analizler ile başlanmıştır. Tanımlayıcı analizlerden sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerinin kontrolü yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre verilerin normal dağılıma uygun kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olması gerekmektedir.

Öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doymu ve sınav kaygısı özet istatistikleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doymu ve sınav kaygısı özet istatistikleri

	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Anlaşılabilirlik	20.86	5.40	-0.436	-0.528
Yönetilebilirlik	24.15	4.85	-0.207	0.268
Anlamlılık	13.27	4.32	-0.071	-0.444
Aile Bütünlük Duygusu	58.28	11.14	-0.198	-0.279
Tükenme	13.67	4.93	0.399	-0.633
Duyarsızlaşma	9.00	3.69	0.650	-0.035
Yetkinlik	13.34	3.75	-0.143	-0.570
Yaşam Doymu	16.74	4.96	-0.239	-0.706
Sınav Kaygısı	32.60	9.36	0.089	-0.337

*Standart sapma: ss

Tablo 3.1 incelendiğinde tüm ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında ve Şekil 3.1’de verilen histogram grafiklerinden ise verilerin dağılımının normale çok yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

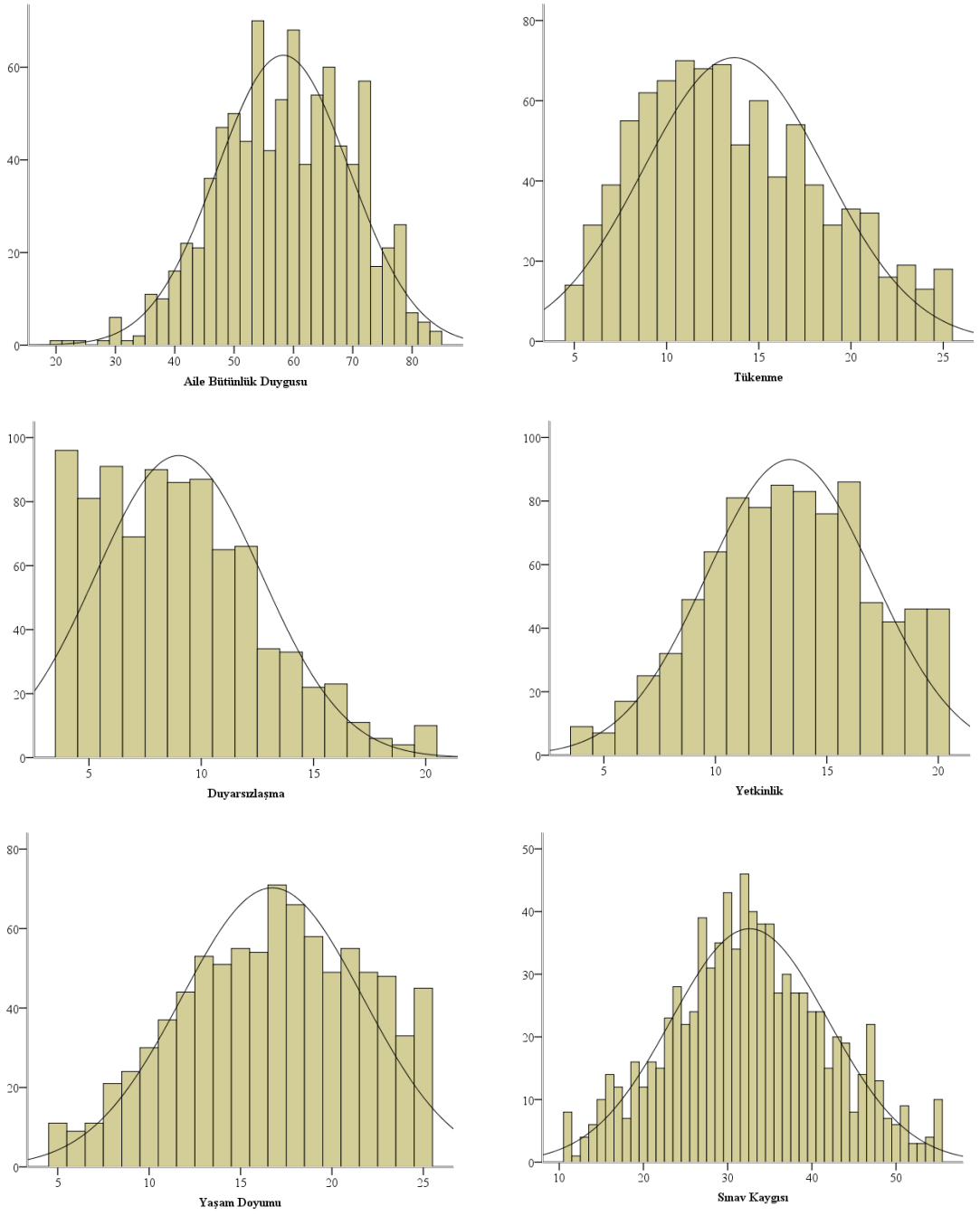
Tablo 3.2. Güvenilirlik analizi sonuçları

	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Aile Bütünlük Duygusu	0.67	12
Tükenme	0.75	5
Duyarsızlaşma	0.68	4
Yetkinlik	0.64	4
Yaşam Doymu	0.77	5
Sınav Kaygısı	0.83	11

Cronbach’s Alpha katsayısı, ölçme araçlarının iç tutarlılığını değerlendirmede yaygın biçimde kullanılan bir istatistiksel gösterge olup, değeri arttıkça genellikle güvenilirlik düzeyinin yükseldiği kabul edilmektedir. Cronbach’s Alpha değerinin 0.90 ve üzeri olması çok yüksek güvenilirlik anlamına gelse de, bazı araştırmacılar bu durumu madde tekrarına ve aşırı benzerliğe işaret olarak yorumlamaktadır (Tavakol ve Dennick, 2011). 0.80–0.89 aralığı yüksek düzeyde iç tutarlılığı gösterirken ölçme aracı genellikle güvenilir kabul edilir (DeVellis, 2012). 0.70–0.79 aralığı sosyal bilimler araştırmaları için yaygın biçimde yeterli görülmekte ve kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi sunmaktadır (Kline, 2016). 0.60–0.69 aralığı ise sınırda kabul edilmekle birlikte, özellikle az madde sayılı veya keşifsel araştırmalarda kabul edilebilir düzeyde sayılabilir (Hair ve ark., 2010). Buna karşılık, 0.50–0.59 aralığında elde edilen değerler düşük güvenilirliğe işaret etmekte olup, bu durumda ölçme aracının madde yapısının geliştirilmesi önerilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). 0.50’nin altındaki değerler ise ölçme aracının güvenilir olmadığına ve elde edilen verilerin geçerlik açısından ciddi sorunlar taşıyabileceğine işaret eder (George ve Mallery, 2003). Tablo 3.2’de Cronbach’s Alpha değerlerinin bazıları genel kabul gören 0.70 sınırının altında kalmaktadır. Ancak, bazı araştırmacılar tarafından 0.60 ve üzeri değerlerin de kabul edilebilir düzeyde güvenilir değerlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda (Kline, 2016), aile bütünlük duygusu toplam, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı için Cronbach’s Alpha değerleri güvenilir kabul edilebilir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha fazla grubun, normal dağılan benzer ortalamalı evrenlerden alınıp alınmadığını ortak varyans kullanarak test etmeyi amaçlar. ANOVA sonuçlandıktan sonra ortalamalar arasında fark olduğu belirlenirse

grup ortalamalarından en az biri diğlerinden farklıdır. Bu durumda hangi grup ortalamalarının diğlerinden farklı olduklarının belirlenmesi gerekir. Bu nedenle çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc) uygulanır (Özdamar, 1997). Genel bakımından post-hoc analizleri, gruplar arası varyansların eşit olması ve varyansların eşit olmaması durumunda kullanılanlar olmak üzere iki ayrı sınıfta ele alınmaktadır (Nelson, 1983). Çalışmada grupların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu farkın kaynağı için Levene testi sonuçlarına göre grup varyanslarının homojen olduğu durumda Bonferroni testi, grup varyanslarının homojen olmadığı durumda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda iki ortalamanın karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden çok ortalamanın karşılaştırılmasında ise ANOVA kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA yapmadan önce tüm gruplar için verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları kontrol edilmiş ve ± 1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.



Şekil 3.1. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doymu ve sınav kaygısı histogram grafikleri

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, toplanan veriler aracılığıyla elde edilen bulgular verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	462	52.9
Erkek	412	47.1
Toplam	874	100.0

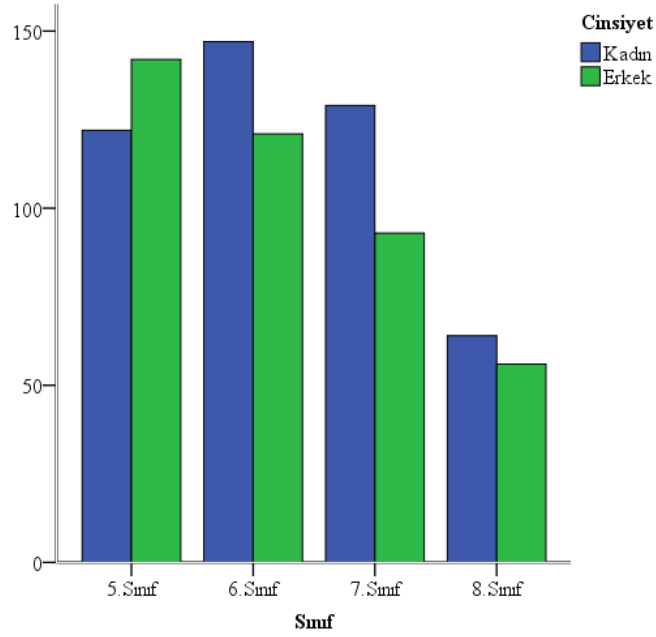
Tablo 4.1’e göre 874 öğrencinin %52.9’unu kadın (462), %47.1’ini erkekler (412) oluşturmaktadır. Kadınlar erkeklere göre fazla sayıdadır.

Sınıfa göre dağılım Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 2. Sınıf dağılımı

Sınıf	f	%
5. Sınıf	264	30.2
6. Sınıf	268	30.7
7. Sınıf	222	25.4
8. Sınıf	120	13.7
Toplam	874	100.0

Tablo 4.2’ye göre, en yüksek katılım 6. sınıf öğrencilerinden (%30.7) sağlanmıştır. 5. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf öğrencileri grubun %60.9’unu oluşturmaktadır. 5. sınıf öğrencileri ortaokula yeni başlarken, 8. sınıf öğrencileri liselere geçiş sistemi (LGS) sınavlarına hazırlanmaktadır.



Şekil 4. 1. Sınıfa göre cinsiyet karşılaştırması

Şekil 4.1'e göre 5. sınıftaki erkeklerin sayısı kadınlara göre daha fazla sayıdadır.

Kardeş sayısı dağılımı Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Kardeş sayısı dağılımı

Kardeş Sayısı	f	%
1 Kardeş	102	11.7
2 Kardeş	451	51.6
3 Kardeş	247	28.3
4 Kardeş	61	7.0
5 ve Daha Fazla Kardeş	13	1.5
Toplam	874	100.0

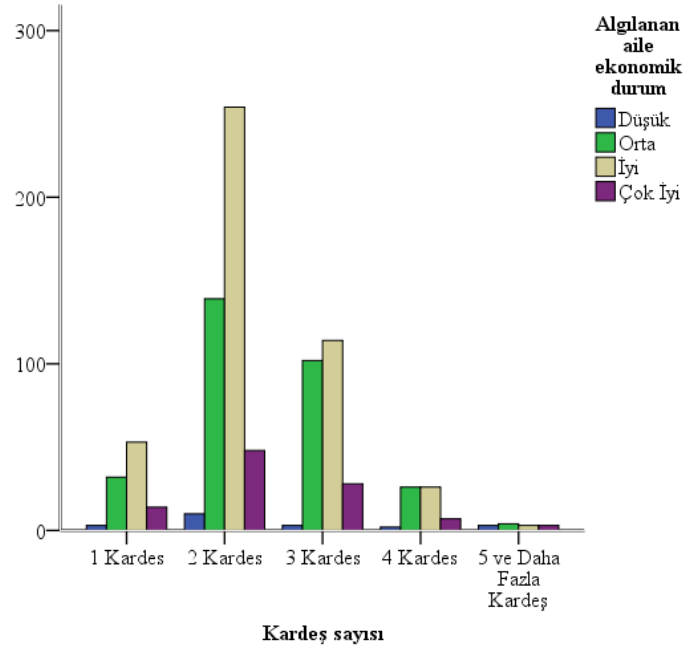
Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun 2 kardeş olduğu görülmektedir. %11.7'si 1 kardeş, %28.3'ü 3 kardeş ve %7.0'ü 4 kardeştir. 5 ve daha fazla kardeş olan öğrenci oranı ise oldukça düşüktür (%1.5). Kardeş sayısı, aile içi kaynakların paylaşımı, çocukların aile içindeki rolleri ve ebeveyn ilgisi gibi faktörler aracılığıyla öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimini etkileyebilecek bir değişkendir (Anthony ve ark., 2005).

Algılanan aile ekonomik durum dağılımı Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Algılanan aile ekonomik durum dağılımı

Algılanan Aile Ekonomik Durum	f	%
Düşük	21	2.4
Orta	303	34.7
İyi	450	51.5
Çok İyi	100	11.4
Toplam	874	100.0

Tablo 4.4'e göre, öğrencilerin büyük bir kısmı ailelerinin ekonomik durumunu "İyi" olarak algılamaktadır (%51.5). "Düşük" (%2.4) ekonomik durumda olduğunu algılayan öğrencilerin oranı azdır. Öğrencilerin ekonomik durum algısı, ailelerinin sosyoekonomik düzeyini subjektif olarak yansıtan bir göstergedir. Sosyoekonomik düzey, öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimi, yaşam koşulları ve aile içi stres düzeyini etkileyebilir (Cohen ve ark., 2018).



Şekil 4. 2. Kardeş sayısına göre algılanan aile ekonomik durum

Şekil 4.2'ye göre algılanan aile ekonomik durumu, 1 kardeş, 2 kardeş ve 3 kardeş olanlarda çoğunlukla "İyi", 5 ve daha fazla kardeşi olanlarda "Orta" düzeydedir.

Anne çalışma durumu dağılımı Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Anne çalışma durumu dağılımı

Anne Çalışma Durumu	f	%
Evet	319	36.6
Hayır	552	63.4
Toplam	871	100.0
Kayıp	3	-
Genel Toplam	874	-

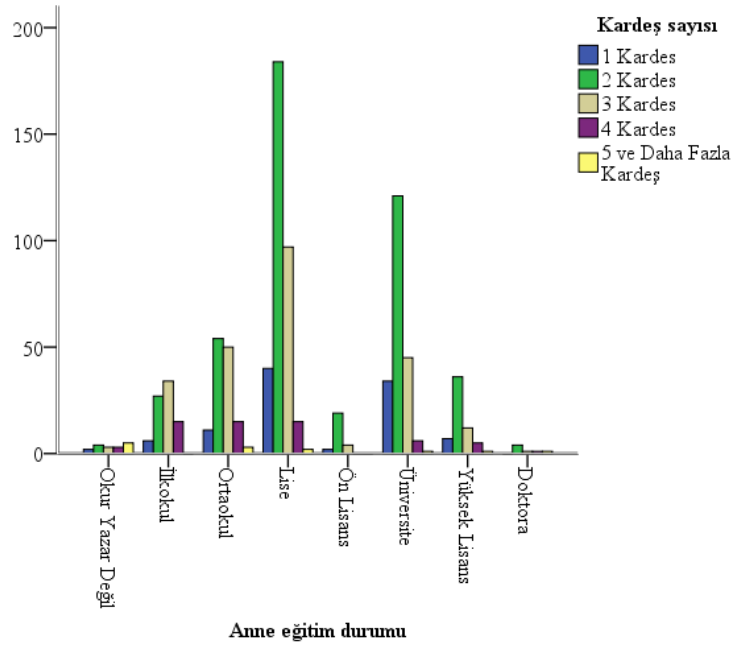
Tablo 4.5'e göre, öğrencilerin büyük bir kısmının annesi çalışmamaktadır (%63.4). Annesi çalışan öğrencilerin oranı ise %36.6'dır. Bu durum Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2024) raporunda verilen kadınların iş gücüne katılım (%36.8) oranına oldukça yakındır. Tabloda görülen 3 kayıp veri, ilgili soruyu yanıtlamayan öğrencilerden kaynaklanmaktadır.

Anne eğitim durumu dağılımı Tablo 4.6’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 6. Anne eğitim durumu dağılımı

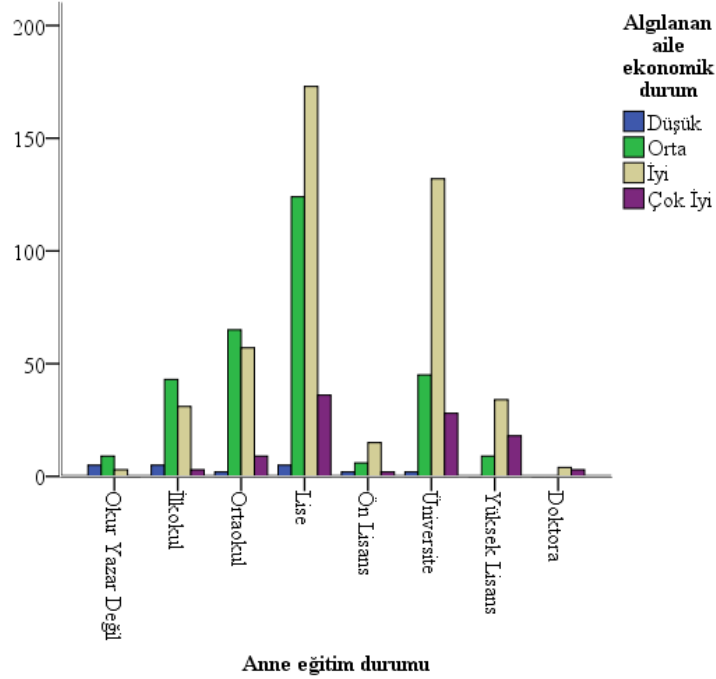
Anne Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	17	2.0
İlkokul	82	9.4
Ortaokul	133	15.3
Lise	338	38.9
Ön Lisans	25	2.9
Üniversite	207	23.8
Yüksek Lisans	61	7.0
Doktora	7	0.8
Toplam	870	100.0
Kayıp	4	-
Genel Toplam	874	-

Tablo 4.6 incelendiğinde, annelerin çoğunluğunun eğitim durumu lisedir (%38.9). Eğitim durumu üniversite olan annelerin oranı %23.8, ortaokul %15.3 ve ilkokul olanlar %9.4’dür. Okuryazar olmayan annelerin oranı ise %2.0’dır. Ön lisans (%2.9), yüksek lisans (%7.0), doktora (%0.8) gibi daha yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin oranları ise daha düşüktür. Tabloda görülen 4 kayıp veri, ilgili soruyu yanıtlamayan öğrencilerden kaynaklanmaktadır.



Şekil 4. 3. Anne eğitim durumuna göre kardeş sayısı

Şekil 4.3'e göre anne eğitim durumu okuryazar değil ise çoğunluk 5 ve daha fazla kardeş, ilkokul olanlarda ise 3 kardeştir. Ortaokul, lise, ön lisans, yüksek lisans ve doktora olanlarda çoğunluk 2 kardeştir.



Şekil 4. 4. Anne eğitim durumuna göre algılanan aile ekonomik durum

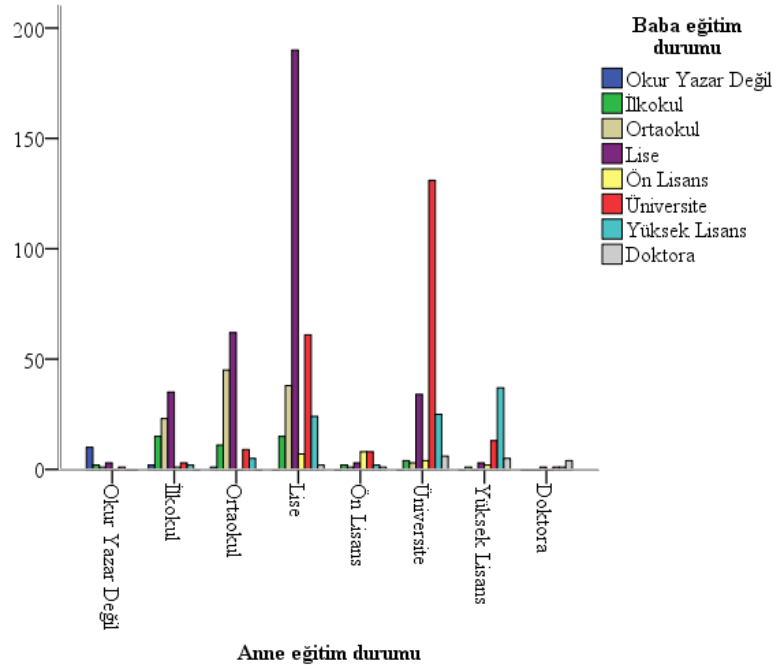
Şekil 4.4'den anne eğitim durumu arttıkça algılanan aile ekonomik durumun arttığı görülmektedir.

Baba eğitim durumu dağılımı Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Baba eğitim durumu dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	13	1.5
İlkokul	50	5.7
Ortaokul	112	12.9
Lise	333	38.2
Ön Lisans	22	2.5
Üniversite	227	26.1
Yüksek Lisans	96	11.0
Doktora	18	2.1
Toplam	871	100.0
Kayıp	3	-
Genel Toplam	874	-

Tablo 4.7'ye göre, baba eğitim durumu lise olanların oranı (%38.2) en yüksektir. Baba eğitim durumu üniversite olanlar (%26.1), ortaokul (%12.9), yüksek lisans (%11.0), ön lisans (%2.5) ve doktoradır (%2.1). Tabloda görülen 3 kayıp veri, ilgili soruyu yanıtlanmayan katılımcılardan kaynaklanmaktadır.



Şekil 4. 5. Anne eğitim durumuna göre baba eğitim durumu

Şekil 4.5'e göre anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.8'de özel ders alma durumu dağılımı, Tablo 4.9'da özel ders sayısı dağılımı ve Tablo 4.10'da özel ders sayısı özet istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4. 8. Özel ders alma durumu dağılımı

Özel Ders Alma Durumu	f	%
Hayır	639	73.1
Evet	235	26.9
Toplam	874	100.0

Tablo 4.8'e göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun özel ders almadığı (%73.1) görülmektedir. Özel ders alan öğrencilerin oranı ise %26.9 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. 9. Özel ders sayısı dağılımı

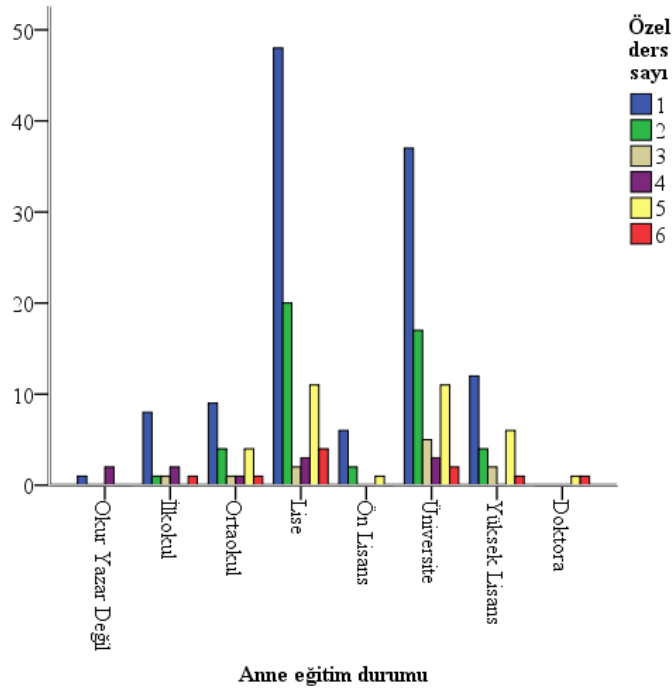
Özel Ders Sayısı	f	%
1 Ders	121	13.8
2 Ders	48	5.5
3 Ders	11	1.3
4 Ders	11	1.3
5 Ders	34	3.9
6 Ders	10	1.1
Toplam	235	26.9
Genel Toplam	874	100.0

Tablo 4.9'a göre özel ders alanların büyük çoğunluğunun (% 13.8) özel ders sayısı 1, en fazla alınan özel ders sayısı ise 6'dır.

Tablo 4. 10. Özel ders sayısı özet istatistikleri

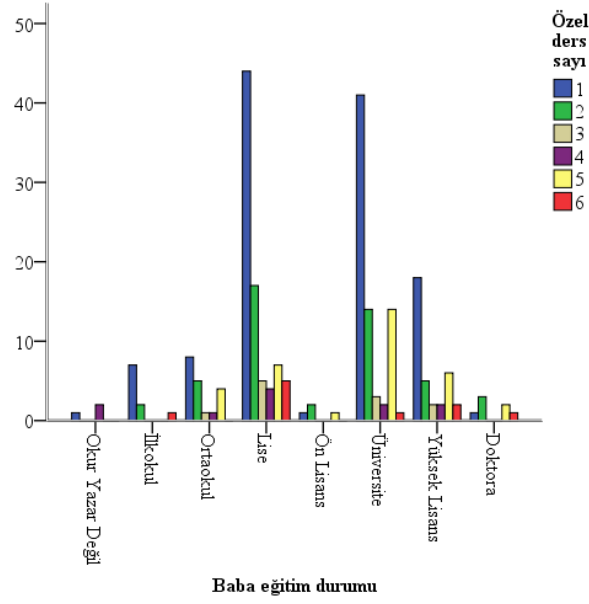
İstatistik	Değer
n	235
Ortalama	2.24
Standart Sapma	1.640
Minimum	1
Maksimum	6

Tablo 4.10'a özel ders sayısı ortalaması 2.24'dür. Özel ders alma durumu, öğrencilerin akademik destek düzeylerini, sınavlara hazırlık süreçlerini ve dolayısıyla sınav kaygılarını etkileyebilecek bir faktördür.



Şekil 4. 6. Anne eğitim durumuna göre özel ders sayısı

Şekil 4.6 incelendiğinde anne eğitim durumu okuryazar değil ise çoğunluk 4 özel ders, doktora olması durumunda çoğunluk 6 özel ders, diğer eğitim durumlarında ise çoğunluk 1 özel derstir.



Şekil 4. 7. Baba eğitim durumuna göre özel ders sayısı

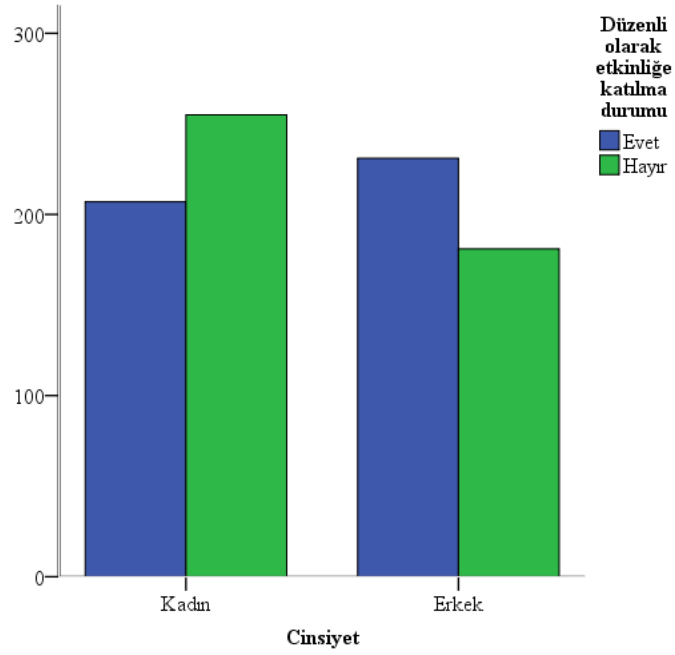
Şekil 4.7 incelendiğinde baba eğitim durumu ön lisans ve doktora olması durumunda çoğunluk 2 özel ders alırken diğer eğitim durumlarında ise çoğunluk 1 özel derstir.

Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu dağılımı Tablo 4.11' de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu dağılımı

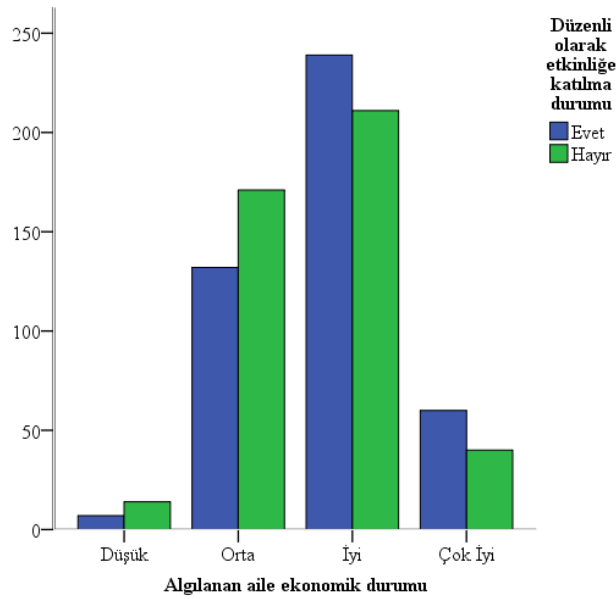
Düzenli Etkinliğe Katılma Durumu	f	%
Evet	438	50.1
Hayır	436	49.9
Toplam	874	100.0

Tablo 4.11'e göre, öğrencilerin %50.1'i düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılmakta, %49.9'u ise katılmamaktadır. Düzenli etkinliklere katılım, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, stresle başa çıkma mekanizmalarını güçlendirmelerine ve yaşam doyumlarını artırmalarına katkı sağlayabilir (Sabırlı ve ark., 2022).



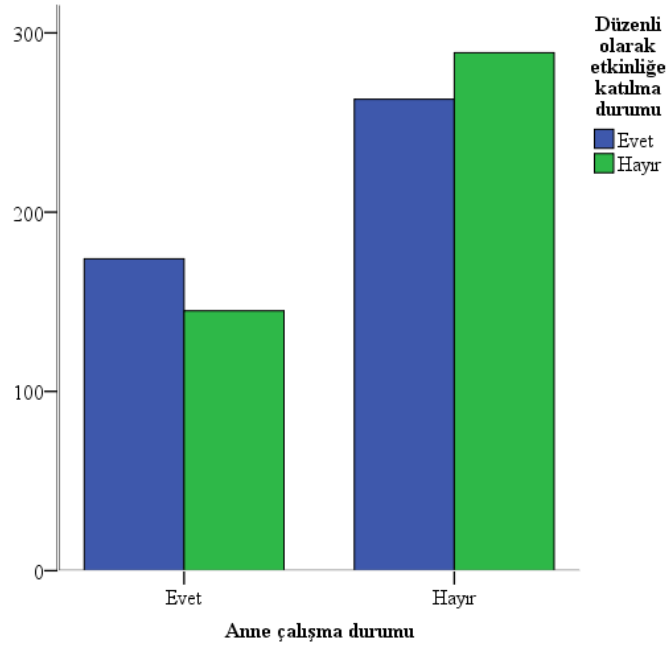
Şekil 4. 6. Cinsiyete göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu

Şekil 4.8'e göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılan erkeklerin sayısı kadınlara göre daha fazladır.



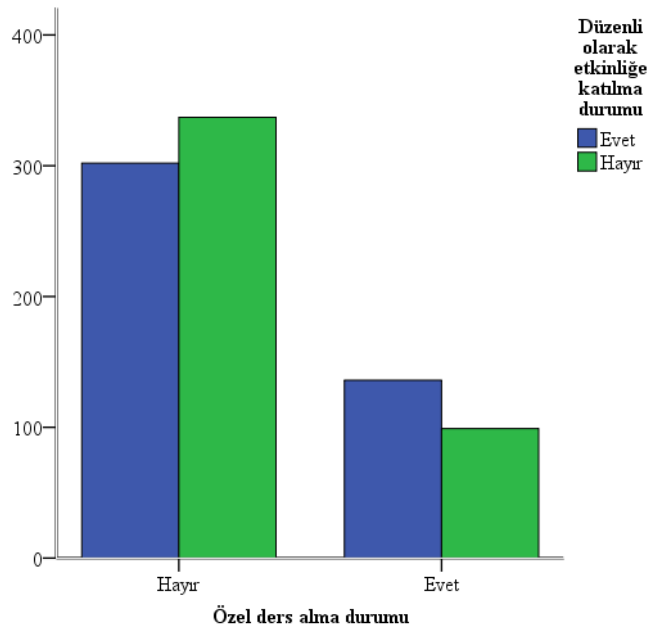
Şekil 4. 7. Algılanan aile ekonomik duruma göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu

Şekil 4.9'a göre algılanan aile ekonomik durumu düşük ve orta olanlarda düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılan sayısı daha azdır.



Şekil 4. 8. Anne çalışma durumuna göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu

Şekil 4.10'a göre annesi çalışanlar düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe daha fazla katılmaktadır.



Şekil 4. 9. Özel ders alma durumuna göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu

Şekil 4.11'e göre düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılanların çoğunluğu özel ders almaktadır.

Öğrencilerin evde birlikte yaşadıkları kişi/kişilere ilişkin dağılım Tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 12. Evde birlikte yaşanan kişi/kişiler dağılımı

Evde Birlikte Yaşanılan Kişi/Kişiler	f	%
Anne ve Çocuk	57	6.5
Baba ve Çocuk	6	0.7
Anne, Baba ve Çocuk	711	81.5
Anne ve Ailesi	20	2.3
Baba ve Ailesi	9	1.0
Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	7.9
Toplam	872	100.0
Kayıp	2	-
Genel Toplam	874	-

Tablo 4.12’den öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%81.5 ile anne, baba ve çocuktan oluşan) çekirdek aile yapısında yaşadığı görülmektedir. Bu durum TÜİK (2024) raporuna göre Türk aile yapısının genel eğilimi ile uyumludur. Evde birlikte yaşanan kişiler, aile içi ilişkileri, sosyal destek kaynaklarını ve öğrencilerin gelişim ortamını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Bronfenbrenner, 1979, akt.: Burakgazi, 2025). Tabloda görülen 2 kayıp veri, ilgili soruyu yanıtlamayan katılımcılardan kaynaklanmaktadır.

Son iki ayda yaşamı etkileyen olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) yaşama durumuna ilişkin dağılım Tablo 4.13’de, son iki ayda yaşamı etkileyen olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) türüne göre dağılımı Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4. 13. Son iki ayda yaşamı etkileyen olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) yaşama durumu dağılımı

Yaşamı Etkileyen Olay	f	%
Hayır	703	80.4
Evet	171	19.6
Toplam	874	100.0

Tablo 4.13’e göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%80.4), son iki ayda yaşamını etkileyen herhangi bir olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) yaşamadığını, %19.6’sı ise yaşadığını belirtmiştir. Yaşamı etkileyen olaylar (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını zorlayabilen ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebilen stres faktörleridir (Aydın ve Egemberdiyeva, 2023).

Tablo 4. 14. Son iki ayda yaşamı etkileyen olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) türü dağılımı

Yaşamı Etkileyen Olay Türü	f	%
Hastalık	48	31.8
Kaza	19	12.6
Taşınma	22	14.6
Vefat	23	15.2
Deprem	39	25.8
Toplam	151	100.0
Kayıp	20	-
Genel Toplam	171	-

Tablo 4.14'e göre, son iki ayda yaşamını etkileyen olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) yaşadığını belirten öğrenciler arasında en yaygın olarak yaşanan olay türü hastalık (%31.8) olarak görülmektedir. Deprem (%25.8) ikinci en yaygın olay türü iken, vefat (%15.2), taşınma (%14.6) ve kaza (%12.6) gibi olay türleri de önemli oranlarda yaşanmıştır. 6 Şubat 2023'de Türkiye'de meydana gelen büyük depremin ardından birçok vatandaş farklı illere geçici olarak yerleşmiştir. Bu süreçte Kırşehir, afetten etkilenen bireylerin yoğun biçimde misafir edildiği kentlerden biri olmuştur. Resmî açıklamalara göre, yalnızca Şubat ayı içerisinde 3.056 kişi Kırşehir'de yurt, misafirhane ve otellere yerleştirilmiştir (TRT Haber, 2023). Ayrıca farklı kaynaklara göre bu sayı 11.080 kişiye kadar ulaşmıştır (Ensonhaber, 2023, 17 Şubat tarihli haber). Araştırmanın gerçekleştirildiği Mart ayında, hem deprem bölgesinden gelen öğrenciler hem de bu öğrencileri misafir edenler ya da olayları sosyal çevresinden takip eden öğrenciler, söz konusu travmatik süreçten doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir. Bu durum, "son iki ayda yaşamını etkileyen olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.)" türleri arasında depremin yüksek oranda (%25.8) bildirilmesini açıklayıcı niteliktedir. Öğrencilerin yaşadıkları, tanıklık ettikleri veya destek sundukları bu olaylar, psikolojik ve sosyal etkilenme düzeylerini artırmıştır. Tablo 4.14'de verilen, analizlerde elde edilen, sonuçların deprem ve depremden kaynaklı nedenleri yansıttığı düşünülmektedir. Yaşamı etkileyen olay türleri, öğrencilerin yaşadığı stresin kaynağını ve niteliğini anlamak açısından önemlidir. Tabloda görülen 20 kayıp veri, hayatını etkileyen olay yaşadığını belirtmesine rağmen, olay türünü belirtmeyen katılımcılardan kaynaklanmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Aile Bütünlük Duygusu, Tükenmişlik, Yaşam Doymumu ve Sınav Kaygısı

Öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doymumu ve sınav kaygısı cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, anne çalışma durumu, anne-

baba eğitim durumu, özel ders alma, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma, evde yaşanan kişi/kişiler ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre değerlendirilmiştir.

4.2.1. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Cinsiyete göre, aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Cinsiyete göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Cinsiyete göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

H_1 : Cinsiyete göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 15. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	p
Anlaşılabilirlik	Kadın	462	20.91	5.64	0.763
	Erkek	412	20.80	5.13	
Yönetilebilirlik	Kadın	462	24.16	4.87	0.919
	Erkek	412	24.13	4.82	
Anlamlılık	Kadın	462	13.26	4.35	0.896
	Erkek	412	13.29	4.29	
Aile Bütünlük Duygusu	Kadın	462	58.33	11.46	0.889
	Erkek	412	58.22	10.79	
Tükenme	Kadın	462	13.53	4.95	0.405
	Erkek	412	13.81	4.90	
Duyarsızlaşma	Kadın	462	8.61	3.50	0.001*
	Erkek	412	9.42	3.86	
Yetkinlik	Kadın	462	13.27	3.76	0.550
	Erkek	412	13.42	3.74	
Yaşam Doyumu	Kadın	462	16.72	4.83	0.898
	Erkek	412	16.76	5.12	
Sınav Kaygısı	Kadın	462	33.38	9.56	0.009*
	Erkek	412	31.73	9.06	

Anlaşılabilirlik, yönetilebilirlik, anlamlılık alt boyutu ve aile bütünlük duygusunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Tükenmişlik, tükenme ve yetkinlik alt boyutunda erkeklerin ortalaması kadınlardan daha yüksektir ancak ortalamalar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Duyarsızlaşma alt boyutunda kadınların ortalaması erkeklere göre daha düşüktür. Ortalamalar arasında ki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Erkeklerin duyarsızlaşma ortalaması kadınlara göre anlamlı olarak daha büyüktür.

Kadınlar ve erkeklerin yaşam doyumu ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Kadınların sınav kaygısı erkeklere göre anlamlı daha yüksektir ($p<0.05$).

Araştırma sonucunda cinsiyete göre aile bütünlük duygusunda anlamlı farklılık bulunmaması, Amato'nun (2001) aile yapılarının birey üzerindeki etkilerini kültürel bağlamda değerlendiren çalışmasıyla benzerdir. Amato (2001) aile içi ilişkilerin bireyin psikososyal gelişimi üzerinde cinsiyetten bağımsız olarak etkili olabileceğini vurgulamıştır. Özer ve Şimşek (2020), Aydın ve Koç (2020) kadınların aile bütünlük duygusunun erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç kadınların aile içi ilişkilerde daha fazla duygusal sorumluluk üstlenmeleri ve empatik rollerinin daha belirgin olmasıyla açıklanmıştır. Bozkurt ve Karaman (2020), Tunç ve Yıldırım (2021), Gökçe ve Bayraktar (2022), Polat ve Güneş (2022), Tuncer ve Yılmaz (2021) ise kadınların aile bütünlük duygusunun erkeklere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların çoğunda kadınların aile içi rol yükleri, çatışma deneyimleri ve toplumsal beklentiler nedeniyle aileden algıladıkları bütünlük duygusunun zayıflayabileceği vurgulanmıştır. Tunç ve Yıldırım (2021) kadınların aile içi destek algılarının düşük olması ile bu farkı açıklamıştır.

Cinsiyete göre duyarsızlaşma ve sınav kaygısının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olması Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012), Schweder ve Raufelder (2021), Shalayiding ve ark. (2024) ile uyumludur. Erkek öğrencilerin duyarsızlaşmasının daha yüksek olması Salmela-Aro ve Read'in (2018), çalışmasıyla benzerdir. Erkeklerin okul ortamına uyum ve motivasyon sorunlarının daha belirgin olduğuna dair bulguların elde edildiği Butler (2019), Marquez (2023), Stenberg ve ark. (2025)'nin çalışmaları ile desteklenmektedir.

Dost (2007), Köker (1991), Cenkseven ve Akbaş (2007) cinsiyete göre kadınların yaşam doyumu ortalamalarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çivitci (2012) kadınların erkeklere göre okuldan daha memnun olduklarını gösterse de diğer boyutlarda ve genel yaşam memnuniyetinde cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadınların sınav kaygısının daha yüksek olması ise Hembree (1988), Öner (1989), Yılmaz ve Karaca (2020), Ekin (2021) ve Erdem ve Şimşek'in (2022) sonucu ile benzerdir. Demirtaş ve Koç (2021), Gül ve Yıldız (2022), Çakıroğlu ve ark. (2023) erkeklerin sınav kaygısının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada elde edilen bulgular cinsiyete göre psikolojik değişkenlerde gözlenen farklılıkların tek boyutlu açıklamalarla ele alınamayacağını düşündürmektedir. Özellikle duyarsızlaşma ve sınav kaygısı gibi değişkenlerde ortaya çıkan anlamlı farklılıklar bireylerin toplumsal roller, kültürel normlar ve eğitim ortamındaki deneyimleriyle şekillenen psikososyal süreçlerin etkisini yansıtabilir (Ryan ve Deci, 2000; Schweder ve Raufelder, 2021). Kadınların sınav kaygısında daha yüksek olması Cassidy ve Johnson (2002) ve Kavakçı ve ark. (2011)'nin çalışmalarında başarı beklentileri ve duygusal ifade biçimleriyle ilişkilendirilmiştir. Hembree (1988) erkeklerin duyarsızlaşma eğilimlerini okula bağlanma sorunları ve duygusal bastırma stratejileriyle açıklamıştır. Anlaşılabilirlik, yönetilebilirlik, anlamlılık ve aile bütünlük duygusunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmaması bunların bireyin daha uzun vadeli gelişimsel deneyimleriyle şekillendiğini ve cinsiyetin bu bağlamda belirleyici bir faktör olamayacağını düşündürmektedir (Aba, 2017). Dolayısıyla psikolojik değişkenlerin cinsiyetle ilişkisini değerlendirirken hem bireysel hem de bağlamsal etkenlerin çok boyutlu biçimde ele alınması gerekmektedir (Grüning Parache ve ark., 2024).

4.2.2. Sınıfa göre ANOVA sonuçları

Sınıfa göre aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan ANAVO testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Sınıfa göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Sınıfa göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Sınıfa göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 16. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının sınıfa göre incelenmesi

	Sınıf	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	5. Sınıf	264	22.04	5.223	0.000*	5-7 5-8
	6. Sınıf	268	20.89	5.428		
	7. Sınıf	222	20.02	5.349		
	8. Sınıf	120	19.73	5.370		
Yönetilebilirlik	5. Sınıf	264	24.53	4.815	0.276	---
	6. Sınıf	268	24.13	4.831		
	7. Sınıf	222	23.67	4.876		
	8. Sınıf	120	24.23	4.862		
Anlamlılık	5. Sınıf	264	13.71	4.511	0.194	---
	6. Sınıf	268	13.03	4.414		
	7. Sınıf	222	13.28	4.145		
	8. Sınıf	120	12.85	3.923		
Aile Bütünlük Duygusu	5. Sınıf	264	60.28	10.604	0.003*	5-7 5-8
	6. Sınıf	268	58.05	11.241		
	7. Sınıf	222	56.97	11.367		
	8. Sınıf	120	56.81	11.168		
Tükenme	5. Sınıf	264	12.78	4.944	0.000*	7-5 8-5
	6. Sınıf	268	13.53	5.344		
	7. Sınıf	222	14.32	4.306		
	8. Sınıf	120	14.72	4.684		
Duyarsızlaşma	5. Sınıf	264	8.28	3.600	0.000*	7-5 7-6 8-5 8-6
	6. Sınıf	268	8.69	3.797		
	7. Sınıf	222	9.77	3.592		
	8. Sınıf	120	9.83	3.458		
Yetkinlik	5. Sınıf	264	14.06	3.929	0.001*	5-7 5-8
	6. Sınıf	268	13.32	4.086		
	7. Sınıf	222	12.83	3.364		
	8. Sınıf	120	12.75	2.905		
Yaşam Doymu	5. Sınıf	264	18.25	5.085	0.000*	5-6 5-7 5-8
	6. Sınıf	268	16.43	5.244		
	7. Sınıf	222	15.83	4.391		
	8. Sınıf	120	15.77	4.272		
Sınav Kaygısı	5. Sınıf	264	31.89	10.189	0.045*	7-5
	6. Sınıf	268	32.40	9.780		
	7. Sınıf	222	34.09	8.155		
	8. Sınıf	120	31.87	8.322		

Tablo 4.16’da aile bütünlük duygusu yönetilebilirlik ve anlamlılık alt boyutlarında sınıfa göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Aile bütünlük duygusu ve anlaşılabilirlik alt boyutunda sınıfa göre en az iki ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). 5. sınıf öğrencilerinin aile bütünlük duygusu ve anlaşılabilirlik alt boyutu ortalamasının 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha büyük olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu durum Piaget’in bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Piaget’e göre 5. sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde yer aldığından, bu evrede çocuklar gözlemlenebilir, doğrudan yaşantıya dayalı bilgileri daha kolay kavramaktadır. Soyut düşünme becerileri ise henüz tam olarak gelişmemiştir. Bu

nedenle soyut kavramlar, karmaşık sosyal ilişkiler veya çok boyutlu değerlendirmeler bu yaş grubunda sınırlı düzeyde işlenebilmektedir (Ürünibrahimoğlu ve Göçer, 2022). Aile ilişkileri gibi somut ve günlük yaşamla doğrudan bağlantılı sosyal bağlamlar (aile ilişkileri, okul ortamı, toplumsal normlar ve değerler, günlük yaşam pratikleri) bu yaş grubundaki çocuklar için daha anlamlı ve güven verici olabilir (Yavuzer, 2019). Bu nedenle aileye dair duygusal bağlılık ve anlaşılabilirlik gibi kavramlar somut evredeki çocuklar tarafından daha iyi algılanabilir. Tükenmişliğin tüm alt boyutlarında ortalamalardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik ortalaması 5. sınıflara göre anlamlı olarak daha büyüktür. 8. ve 7. sınıf öğrencilerinin duyarsızlaşma ortalaması 5. ve 6. sınıflara göre anlamlı olarak daha büyüktür. Buna karşılık, 5. sınıfların yetkinlik ortalaması 7. ve 8. sınıflara göre anlamlı olarak daha büyüktür. Yaşam doyumunda da sınıfa göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$). 5. sınıf öğrencilerinin yaşam doyum ortalaması diğer sınıflara göre anlamlı olarak daha büyüktür. Çalışmada elde edilen sonuç Erdem ve Kaya (2023) ve Yıldız ve Ergin (2022) çalışmaları ile benzerdir. Sınav kaygısının sınıfa göre incelenmesinde ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.05$). 7. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalaması 5. sınıflara göre anlamlı olarak daha büyüktür.

5. sınıf öğrencilerinin daha yüksek yaşam doyum ve aile bütünlüğü ile daha düşük tükenmişlik ve duyarsızlaşmaya sahip olmaları Bronfenbrenner'in (1979), ekolojik sistemler kuramıyla benzerdir. Bronfenbrenner'a (1979) göre öğrenciler yakın çevrelerinin (örneğin aile ve okul) olumlu etkileriyle psikolojik sağlamlık geliştirebilir. Ortaokulun başlangıç döneminde yaşanan yenilikler öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırmakta ve aile desteği psikolojik durumunu güçlendirmektedir (Duineveld ve ark., 2017).

7. ve 8. sınıflarda akademik yükün artması ile sınav kaygısının olumsuz belirtileri görülebilmektedir. Bu durum Aypay'ın (2011) tükenmişlik kavramına ilişkin çalışmasıyla örtüşmektedir. Özellikle LGS'ye hazırlanan öğrenciler yoğun akademik çalışma nedeniyle tükenmişlik duygusu geliştirme riski taşımaktadır. Duyarsızlaşma ve yaşam doyum düşüşleri öğrencilerin sosyal ve duygusal dengelerinin bozulduğunu gösterebilir (Polat ve Özdemir, 2018).

Kavakçı ve ark. (2011) sınav kaygısının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterebileceğini özellikle 7. sınıf döneminin bu açıdan en riskli dönem olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları Kavakçı ve ark. (2011) ile benzerdir. 7. sınıf

öğrencilerinin sınav kaygısı ortalamasının en büyük olması hem gelişimsel hem de akademik geçiş baskısıyla ilgili olabilir. Ekin (2021) ile benzer olarak, 8. sınıf öğrencilerinin sınavla başa çıkma konusunda daha deneyimli olmaları nedeniyle kaygılarının azaldığı düşünülmektedir.

Ergenlik dönemiyle birlikte aileden uzaklaşma eğilimi, aile bütünlüğü duygusundaki azalmayı açıklarken, bu süreçte akran ilişkilerinin önem kazanması, öğrencide psikososyal değişikliklere yol açabilmektedir. Cohen ve ark. (2018) ergenlik döneminin psikolojik kırılma noktaları artırdığı ve dışsal stres faktörlerin bu dönemde daha etkili olduğuna dikkat çekmektedirler.

4.2.3. Kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları

Kardeş sayısına göre aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Kardeş sayısına göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Kardeş sayısına göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Kardeş sayısına göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.17’de kardeş sayısına göre aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Elde edilen sonuçlar kardeş sayısının tek başına belirleyici olmadığını, bunun yerine aile içi ilişkilerin niteliği, ebeveyn tutumları ve sosyoekonomik koşullar gibi faktörlerin daha önemli olabileceğini göstermektedir. Downey ve Cao’nun (2024) Amerika Birleşik Devletleri ve Çin’de yürüttükleri geniş çaplı çalışmada daha fazla kardeşe sahip olan ergenlerin daha olumsuz duygu duruma sahip olduğu bulunmuştur. Ancak bazı araştırmalar bu durumu ebeveyn ilgisinin dağılması, kaynakların paylaşılması ve kardeşler arası rekabet gibi faktörlerle açıklamaktadır (Karar Gazetesi, 2024; Sağlık Ağı, 2024). LeBouef ve Dworkin’in (2021) çalışması kardeş ilişkilerinin niteliğinin özellikle iletişim sıklığı ve duygusal yakınlığın bireyin yaşam duyumunu olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgu kardeş sayısından ziyade ilişkinin kalitesinin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Lonning ve ark. (2024) derleme çalışmalarında kardeşlerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerinin karmaşık ve

çok yönlü olduğunu ortaya koymuşlardır. Bazı bireylerde kardeş sayısının olumsuz etkileri görülürken bazı durumlarda destekleyici kardeş ilişkileri sayesinde daha yüksek psikolojik dayanıklılık geliştiği belirtilmiştir.

Tablo 4. 17. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının kardeş sayısına göre incelenmesi

	Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	1 Kardeş	102	21.10	5.26	0.271	---
	2 Kardeş	451	21.07	5.36		
	3 Kardeş	247	20.67	5.46		
	4+ Kardeş	74	19.82	5.90		
Yönetilebilirlik	1 Kardeş	102	24.25	5.35	0.235	---
	2 Kardeş	451	24.43	4.72		
	3 Kardeş	247	23.68	4.85		
	4+ Kardeş	74	23.82	4.30		
Anlamlılık	1 Kardeş	102	13.47	4.67	0.954	---
	2 Kardeş	451	13.27	4.29		
	3 Kardeş	247	13.24	4.12		
	4+ Kardeş	74	13.11	4.78		
Aile Bütünlük Duygusu	1 Kardeş	102	58.82	12.21	0.325	---
	2 Kardeş	451	58.78	10.81		
	3 Kardeş	247	57.60	11.13		
	4+ Kardeş	74	56.76	11.74		
Tükenme	1 Kardeş	102	13.35	5.02	0.641	---
	2 Kardeş	451	13.59	4.93		
	3 Kardeş	247	13.74	4.83		
	4+ Kardeş	74	14.27	5.51		
Duyarsızlaşma	1 Kardeş	102	8.63	3.54	0.358	---
	2 Kardeş	451	8.92	3.73		
	3 Kardeş	247	9.11	3.62		
	4+ Kardeş	74	9.57	4.11		
Yetkinlik	1 Kardeş	102	13.38	3.47	0.405	---
	2 Kardeş	451	13.43	3.84		
	3 Kardeş	247	13.38	3.78		
	4+ Kardeş	74	12.64	3.51		
Yaşam Doyumu	1 Kardeş	102	17.04	5.31	0.350	---
	2 Kardeş	451	16.66	4.95		
	3 Kardeş	247	17.00	4.89		
	4+ Kardeş	74	15.91	4.88		
Sınav Kaygısı	1 Kardeş	102	32.00	8.92	0.223	---
	2 Kardeş	451	32.26	9.66		
	3 Kardeş	247	32.91	9.05		
	4+ Kardeş	74	34.51	9.38		

4.2.4. Algılanan aile ekonomik duruma göre ANOVA sonuçları

Algılanan aile ekonomik duruma göre aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 4.18’de verilmiştir.

Algılanan aile ekonomik duruma göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Algılanan aile ekonomik duruma göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Algılanan aile ekonomik duruma göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 18. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının algılanan aile ekonomik duruma göre incelenmesi

	Ekonomik Durum	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	Orta-	324	20.61	5.48	0.393	---
	İyi	450	20.90	5.32		
	Çok İyi	100	21.44	5.51		
Yönetilebilirlik	Orta-	324	24.04	4.53	0.755	---
	İyi	450	24.16	5.03		
	Çok İyi	100	24.45	5.03		
Anlamlılık	Orta-	324	12.63	4.26	0.000*	İyi-Orta- Çok İyi-Orta-
	İyi	450	13.48	4.20		
	Çok İyi	100	14.44	4.73		
Aile Bütünlük Duygusu	Orta-	324	57.28	11.13	0.044*	Çok İyi-Orta-
	İyi	450	58.54	11.06		
	Çok İyi	100	60.33	11.36		
Tükenme	Orta-	324	14.02	4.86	0.184	---
	İyi	450	13.37	4.82		
	Çok İyi	100	13.83	5.56		
Duyarsızlaşma	Orta-	324	9.22	3.70	0.312	---
	İyi	450	8.82	3.62		
	Çok İyi	100	9.07	4.00		
Yetkinlik	Orta-	324	13.04	3.57	0.178	---
	İyi	450	13.54	3.72		
	Çok İyi	100	13.45	4.34		
Yaşam Doyumu	Orta-	324	15.87	4.75	0.000*	İyi-Orta- Çok İyi-Orta-
	İyi	450	17.10	4.85		
	Çok İyi	100	17.93	5.68		
Sınav Kaygısı	Orta-	324	33.34	8.94	0.105	---
	İyi	450	31.95	9.11		
	Çok İyi	100	33.15	11.48		

Algılanan aile ekonomik duruma göre anlaşılabilirlik ve yönetilebilirlik alt boyutlarında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Anlamlılık alt boyutunda algılanan aile ekonomik durum iyi ve çok iyi olanların ortalaması orta- olanlara göre anlamlı olarak daha büyüktür ($p<0.05$). Algılanan aile ekonomik durum çok iyi olanların aile bütünlük duygusu ortalaması orta- olanlara göre anlamlı olarak daha büyüktür ($p<0.05$). Tükenmişlik ortalamalarında algılanan aile ekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır ($p>0.05$). Algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$). İyi ve çok iyi aile ekonomik durum algısı olan öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması orta- olanlara göre daha büyüktür. Algılanan aile ekonomik duruma göre sınav kaygısı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Aile bütünlük duygusu ve anlamlılık alt boyutunda ekonomik durumu “çok iyi” olarak algılayan öğrencilerin ortalaması daha büyük bulunmuştur. Bu durum ekonomik refahın aile içi huzuru ve ortak değerler etrafında birleşmeyi kolaylaştırarak, öğrencilerin aile yaşamına daha fazla anlam yüklemelerine katkı sağladığını göstermektedir. Üzülmaz (2021), ekonomik kaynakların yeterliliğinin aile içi ilişkilerdeki stres düzeyini azaltarak aile bütünlüğünü güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Hetherington ve Kelly (2002) aile içi anlaşılabilirliğin ekonomik koşullardan ziyade ebeveyn davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Algılanan aile ekonomik durumuna göre tükenmişlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaması duygusal tükenmenin daha çok akademik baskı, sınav kaygısı ve bireysel başa çıkma becerileriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Aypay ve Eryılmaz (2011) öğrenci tükenmişliğinin eğitimle ilgili stres faktörlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Creswell ve Plano Clark’ın (2018) önerdiği gibi sosyoekonomik dezavantajlı ailelere yönelik destek programlarının yalnızca ekonomik iyileştirmeye değil aynı zamanda aile içi ilişkileri güçlendirmeye ve çocukların psikolojik sağlamlıklarını artırmaya yönelik olması gerekmektedir.

Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin algılanan aile ekonomik duruma göre yaşam doyumu ortalamalarında farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Aile ekonomik durumunu “çok iyi” olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması en büyüktür. Bu bulgu Diener’in (1984) yaşam doyumunun bireyin yaşam koşulları ve geleceğe dair umutlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarıyla benzerdir. Myers ve Diener (1995), Huebner ve ark. (2004) sosyoekonomik faktörlerin yaşam doyumu üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

4.2.5. Anne çalışma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Anne çalışma durumuna göre öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.19’da sunulmaktadır.

Anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Anne çalışma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 19. Anne çalışma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Çalışma	n	\bar{x}	ss	p
Anlaşılabilirlik	Evet	319	20.89	5.22	0.865
	Hayır	552	20.82	5.52	
Yönetilebilirlik	Evet	319	24.49	4.62	0.119
	Hayır	552	23.95	4.97	
Anlamlılık	Evet	319	13.13	4.28	0.466
	Hayır	552	13.35	4.35	
Aile Bütünlük Duygusu	Evet	319	58.50	10.75	0.634
	Hayır	552	58.13	11.40	
Tükenme	Evet	319	14.18	4.94	0.020*
	Hayır	552	13.37	4.90	
Duyarsızlaşma	Evet	319	9.09	3.88	0.580
	Hayır	552	8.94	3.59	
Yetkinlik	Evet	319	13.21	3.75	0.453
	Hayır	552	13.41	3.76	
Yaşam Doyumu	Evet	319	16.97	5.17	0.296
	Hayır	552	16.61	4.82	
Sınav Kaygısı	Evet	319	32.30	9.13	0.497
	Hayır	552	32.75	9.49	

Anne çalışma durumuna göre aile bütünlük duygusu, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Tükenme alt boyutunda annesi çalışan öğrenciler ve annesi çalışmayan öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Annesi çalışan öğrencilerin tükenme ortalaması (14.18), annesi çalışmayan öğrencilere göre (13.37) anlamlı olarak daha büyüktür. Duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutu ortalamalarında annesi çalışan öğrenciler ve annesi çalışmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Hetherington ve Kelly (2002) anne çalışmasının çocuklar üzerinde her zaman olumsuz bir etki yaratmadığını bazı durumlarda olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak araştırmada tükenme alt boyutunda annesi çalışan öğrencilerin ortalaması, annesi çalışmayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha büyüktür. Bu bulgu Riyono ve Rezki (2023), Wang ve ark. (2024), Peng ve ark. (2025) annesi çalışan ortaokul

öğrencilerinin duygusal olarak daha fazla yıpranma ve tükenmişlik hissi yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalarla benzerdir.

4.2.6. Anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Anne eğitim durumuna göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Anne eğitim durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Anne eğitim durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.20 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre aile bütünlük duygusu, tükenme ve yetkinlik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Duyarsızlaşma, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamalarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Duyarsızlaşma alt boyutunda anne eğitim durumu ilkökul- olanların ortalaması (9.86), üniversite olanların ortalamasından (8.58) anlamlı olarak daha büyüktür. Yaşam doyumunda anne eğitim durumu üniversite olanların ortalaması (17.48), ilkökul- (15.90) ve ön lisans (14.84) olanlara göre anlamlı olarak daha büyüktür. Anne eğitim durumu ilkökul- ve ortaokul olanların sınav kaygısı ortalaması, üniversite olanların ortalamasından anlamlı olarak daha büyüktür.

Tablo 4. 20. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının anne eğitim durumuna göre incelenmesi

	Anne Eğitim	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	İlkokul-	99	19.95	5.30	0.610	---
	Ortaokul	133	20.87	6.13		
	Lise	338	21.05	5.24		
	Ön lisans	25	20.32	5.63		
	Üniversite	207	20.98	5.30		
	Yüksek lisans+	68	20.76	5.10		
Yönetilebilirlik	İlkokul-	99	23.24	5.12	0.192	---
	Ortaokul	133	24.54	4.94		
	Lise	338	23.96	4.76		
	Ön lisans	25	23.84	4.84		
	Üniversite	207	24.40	4.60		
	Yüksek lisans+	68	24.96	5.37		

Anlamlılık	İlkokul-	99	12.12	3.95	0.118	---
	Ortaokul	133	13.57	4.20		
	Lise	338	13.51	4.33		
	Ön lisans	25	13.16	3.12		
	Üniversite	207	13.29	4.60		
	Yüksek lisans+	68	13.12	4.35		
Aile Bütünlük Duygusu	İlkokul-	99	55.31	11.19	0.141	---
	Ortaokul	133	58.98	11.63		
	Lise	338	58.51	11.07		
	Ön lisans	25	57.32	10.38		
	Üniversite	207	58.66	10.70		
	Yüksek lisans+	68	58.84	11.91		
Tükenme	İlkokul-	99	14.70	4.49	0.157	---
	Ortaokul	133	13.59	4.99		
	Lise	338	13.36	4.78		
	Ön lisans	25	14.68	5.18		
	Üniversite	207	13.45	5.02		
	Yüksek lisans+	68	14.24	5.63		
Duyarsızlaşma	İlkokul-	99	9.86	3.37	0.039*	İlkokul- -Üniversite
	Ortaokul	133	9.11	3.48		
	Lise	338	8.80	3.52		
	Ön lisans	25	9.40	3.27		
	Üniversite	207	8.58	4.03		
	Yüksek lisans+	68	9.68	4.25		
Yetkinlik	İlkokul-	99	12.37	3.10	0.076	---
	Ortaokul	133	13.77	3.71		
	Lise	338	13.35	3.69		
	Ön lisans	25	12.64	3.23		
	Üniversite	207	13.57	3.96		
	Yüksek lisans+	68	13.44	4.39		
Yaşam Doyumu	İlkokul-	99	15.90	4.71	0.047*	Üniversite -İlkokul- Üniversite -Ön lisans
	Ortaokul	133	16.70	4.73		
	Lise	338	16.72	4.92		
	Ön lisans	25	14.84	5.13		
	Üniversite	207	17.48	4.91		
	Yüksek lisans+	68	16.63	5.68		
Sınav Kaygısı	İlkokul-	99	34.58	8.38	0.007*	İlkokul- -Üniversite Ortaokul -Üniversite
	Ortaokul	133	34.14	9.59		
	Lise	338	32.32	9.11		
	Ön lisans	25	31.08	9.91		
	Üniversite	207	30.99	9.76		
	Yüksek lisans+	68	33.49	9.34		

Anne eğitim durumu ilkokul- olan öğrencilerin duyarsızlaşma ortalamasının daha büyük olması eğitim süresi az olan annelerin çocuklarının duygusal olarak daha fazla yıpranma ve ilgisizlik yaşama eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. TÜİK (2025) ulusal eğitim istatistiklerinde 25 yaş ve üzeri nüfusun ortalama eğitim süresi 2024 yılında 9.5 yıl ve 2024 yılında kadınların ortalama eğitim süresi 8.8 yıl, erkeklerin ortalama eğitim süresi 10.2 yıl olarak yayımlanmıştır. Anne eğitim durumu ilkokul- olanların

eğitim süresi TÜİK (2025) yayımına göre ortalamanın altındadır. Yılmaz ve ark. (2021) annelerin eğitim durumunun çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Yaşam doyumunu açısından eğitim durumu üniversite olan annelerin çocuklarının daha büyük yaşam doyumunu ortalamasına sahip olması eğitilmiş annelerin çocuklarına daha fazla sosyal ve akademik olanak sunabildiğini ve daha destekleyici bir aile ortamı sağlayabildiğini düşündürmektedir. Harding ve ark. (2021) anne eğitim durumunun çocukların akademik başarıları kadar yaşam memnuniyetleri üzerinde de belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak gelişimlerini destekleyici tutumlar sergileyebilir.

Anne eğitim durumuna göre sınav kaygısı ortalamalarının karşılaştırılmasında, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin sınav kaygısı ortalamasının daha küçük olması eğitilmiş annelerin sınavlara ve başarıya dair daha gerçekçi beklentiler geliştirdiğini ve çocuklarına bu konuda daha sağlıklı başa çıkma stratejileri kazandırabildiğini düşündürmektedir. Awada ve Shelleby (2021) anne eğitim durumunda ki artışın çocukların akademik stres düzeylerini azaltabileceğini ve daha olumlu sınav tutumları geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

4.2.7. Baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumunu ve sınav kaygısı ortalamalarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.21’de sunulmaktadır.

Baba eğitim durumuna göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Baba eğitim durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Baba eğitim durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 21. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının baba eğitim durumuna göre incelenmesi

	Baba Eğitim	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	İlkokul-	63	19.27	5.78	0.052	---
	Ortaokul	112	20.06	5.74		
	Lise	333	21.21	5.25		
	Ön lisans	22	20.77	6.72		
	Üniversite	227	21.76	5.13		
	Yüksek lisans+	114	20.54	5.38		
Yönetilebilirlik	İlkokul-	63	23.83	4.38	0.302	---
	Ortaokul	112	23.63	4.60		
	Lise	333	23.95	5.06		
	Ön lisans	22	23.32	5.32		
	Üniversite	227	24.72	4.44		
	Yüksek lisans+	114	24.32	5.33		
Anlamlılık	İlkokul-	63	12.51	3.72	0.484	---
	Ortaokul	112	12.88	4.37		
	Lise	333	13.40	4.37		
	Ön lisans	22	14.27	3.27		
	Üniversite	227	13.34	4.33		
	Yüksek lisans+	114	13.22	4.51		
Aile Bütünlük Duygusu	İlkokul-	63	55.60	9.83	0.130	---
	Ortaokul	112	56.57	11.35		
	Lise	333	58.57	11.25		
	Ön lisans	22	58.36	12.36		
	Üniversite	227	59.32	10.40		
	Yüksek lisans+	114	58.08	12.11		
Tükenme	İlkokul-	63	14.40	4.33	0.759	---
	Ortaokul	112	13.92	4.67		
	Lise	333	13.50	4.81		
	Ön lisans	22	13.14	5.16		
	Üniversite	227	13.56	5.12		
	Yüksek lisans+	114	13.86	5.31		
Duyarsızlaşma	İlkokul-	63	10.02	3.46	0.087	---
	Ortaokul	112	9.33	3.38		
	Lise	333	9.08	3.60		
	Ön lisans	22	8.00	3.25		
	Üniversite	227	8.67	3.90		
	Yüksek lisans+	114	8.78	3.96		
Yetkinlik	İlkokul-	63	12.79	3.73	0.282	---
	Ortaokul	112	13.11	3.67		
	Lise	333	13.20	3.59		
	Ön lisans	22	12.77	4.52		
	Üniversite	227	13.74	3.81		
	Yüksek lisans+	114	13.68	3.99		
Yaşam Doymu	İlkokul-	63	15.54	4.85	0.095	---
	Ortaokul	112	16.29	4.59		
	Lise	333	17.06	4.93		
	Ön lisans	22	18.59	4.08		
	Üniversite	227	16.73	4.96		
	Yüksek lisans+	114	16.48	5.51		
Sınav Kaygısı	İlkokul-	63	33.16	9.61		

Ortaokul	112	34.23	8.09	0.029*	Ortaokul- Üniversite Lise –Üniversite
Lise	333	33.36	9.20		
Ön lisans	22	30.45	11.45		
Üniversite	227	31.43	9.90		
Yüksek lisans+	114	31.40	9.00		

Araştırma bulguları baba eğitim durumuna göre öğrencilerin sınav kaygısı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Baba eğitim durumu lise ve ortaokul olanların sınav kaygısı ortalaması, üniversite olanlardan anlamlı olarak daha büyüktür.

Araştırma sonucunda anne ve baba eğitim durumuna göre aile bütünlük duygusu, tükenme ve yetkinlikte anlamlı fark bulunmaması bu boyutların daha çok aile içi iletişimin kalitesi, ebeveyn tutumları ve çocukların bireysel özellikleriyle şekillendiğini düşündürmektedir. Yılmaz ve ark. (2021) ebeveynin psikolojik iyi oluşunun çocukların duygusal düzenleme becerileri üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmasıyla benzerdir.

Sınav kaygısında anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Eğitim durumu üniversite olan annelerin çocuklarında sınav kaygısı daha düşüktür. Benzer sonuç baba eğitim durumunda da gözlemlenmiştir. Duineveld ve ark. (2017) hem anneden hem de babadan algılanan özerklik desteğinin ergenlerin yaşam doyumu ve depresif belirtileri üzerinde eşit derecede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Harding ve ark. (2021) ebeveyn eğitiminin çocukların öznel iyi oluşlarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında ebeveyn rollerinin çocuk gelişimindeki ağırlığı da etkili olabilir. Özellikle annelerin çocuklarla daha yakın ve doğrudan etkileşimde bulunmaları, anne eğitim durumunun çocukların duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisini artırabilir. Buna karşılık baba eğitim durumunun sınav kaygısı gibi akademik stresle ilişkili değişkenlerde daha belirgin etkiler göstermesi babaların akademik yönlendirme ve beklenti oluşturma rollerinden kaynaklanabilir (Kulakow ve ark., 2021).

4.2.8. Özel ders alma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Özel ders alma durumuna göre öğrencilerin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Özel ders alma durumuna göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Özel ders alma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Özel ders alma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 22. Özel ders alma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Özel Ders Alma	n	\bar{x}	ss	p
Anlaşılabilirlik	Hayır	639	20.98	5.47	0.256
	Evet	235	20.51	5.21	
Yönetilebilirlik	Hayır	639	24.13	4.83	0.850
	Evet	235	24.20	4.90	
Anlamlılık	Hayır	639	13.34	4.38	0.424
	Evet	235	13.08	4.16	
Aile Bütünlük Duygusu	Hayır	639	58.46	11.31	0.437
	Evet	235	57.80	10.69	
Tükenme	Hayır	639	13.43	4.93	0.021*
	Evet	235	14.30	4.88	
Duyarsızlaşma	Hayır	639	8.97	3.71	0.756
	Evet	235	9.06	3.66	
Yetkinlik	Hayır	639	13.35	3.79	0.897
	Evet	235	13.31	3.64	
Yaşam Doyumu	Hayır	639	16.75	5.07	0.884
	Evet	235	16.70	4.68	
Sınav Kaygısı	Hayır	639	32.40	9.41	0.281
	Evet	235	33.17	9.21	

Ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamalarında özel ders alma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Tükenme alt boyutunda özel ders almayan öğrenciler ile özel ders alan öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Özel ders almayan öğrencilerin ortalaması (13.43), özel ders alan öğrencilere göre (14.30) daha küçüktür. Tükenme alt boyutunda özel ders alan öğrencilerin, özel ders almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek tükenmişlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu özel ders almanın ortaokul öğrencilerinde duygusal tükenme riskini artırabileceğini düşündürmektedir. Özel ders alan öğrencilerin, ders yükünün artması, sınavlara daha yoğun hazırlanma baskısı ve akademik performans kaygısı gibi faktörler nedeniyle tükenmişlik düzeylerinin artmış olabileceği düşünülmektedir. Özel ders almanın öğrencilere akademik destek sağlamasına rağmen beraberinde getirdiği ek yük ve baskı duygusal tükenmeyi artırıcı bir etki yaratmış olabilir. Aşırı yoğun akademik destek programlarının, öğrenciler üzerinde beklenmedik olumsuz sonuçlar doğurabileceği ve tükenmişlik riskini artırabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Field, 2018).

4.2.9. Özel ders sayısına göre ANOVA sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında özel ders sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4. 23’de verilmiştir.

Özel ders sayısına göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Özel ders sayısına göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Özel ders sayısına göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamalarında özel ders sayısına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Guill ve ark. (2020) özel dersin akademik başarı üzerinde genel bir etkisinin bulunmadığını ancak destekleyici niteliğinin öğrencilerin okul memnuniyetini artırabileceğini belirtilmişlerdir. Fan ve ark. (2025) özel dersin öğrencilerde uyku süresini azaltarak dolaylı yoldan depresif belirtileri artırabileceğini ortaya koymuştur. Ancak bu etkilerin genellikle dersin süresi, niteliği ve öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır.

Özel ders sayısına göre yaşam doyumu ortalamaları arasında anlamlı farkın bulunmaması öğrencilerin yaşam doyumlarının yalnızca ders alma sıklığıyla değil dersin içeriği, öğreticiyle kurulan ilişki, öğrencinin motivasyonu ve aile desteği gibi etkenlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Byun ve ark. (2025) yoğun özel ders alan öğrencilerin sınıf içi ilgilerinin azaldığı ve davranışsal olarak daha fazla kopukluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4. 23. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının özel ders sayısına göre incelenmesi

	Özel Ders Sayısı	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	1	121	20.78	5.02	0.355	---
	2	48	20.98	5.56		
	3+	66	19.76	5.27		
Yönetilebilirlik	1	121	24.41	5.04	0.788	---
	2	48	24.10	5.04		
	3+	66	23.91	4.59		
Anlamlılık	1	121	12.89	4.47	0.588	---
	2	48	13.63	3.84		
	3+	66	13.11	3.78		
Aile Bütünlük Duygusu	1	121	58.08	10.87	0.598	---
	2	48	58.71	11.09		
	3+	66	56.77	10.14		
Tükenme	1	121	14.27	4.92	0.499	---
	2	48	13.65	4.42		
	3+	66	14.74	5.18		
Duyarsızlaşma	1	121	8.92	3.42	0.232	---
	2	48	8.50	2.99		
	3+	66	9.64	4.43		
Yetkinlik	1	121	13.06	3.82	0.523	---
	2	48	13.71	3.11		
	3+	66	13.48	3.69		
Yaşam Doyumu	1	121	16.67	4.90	0.842	---
	2	48	17.04	4.25		
	3+	66	16.53	4.63		
Sınav Kaygısı	1	121	33.25	9.20	0.687	---
	2	48	32.25	9.00		
	3+	66	33.76	9.46		

4.2.10. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizleri Tablo 4.24’de verilmiştir.

Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 24. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Etkinliğe Katılma	n	\bar{x}	ss	p
Anlaşılabilirlik	Evet	438	20.94	5.36	0.638
	Hayır	436	20.77	5.45	
Yönetilebilirlik	Evet	438	24.61	4.76	0.005*
	Hayır	436	23.69	4.89	
Anlamlılık	Evet	438	13.44	4.37	0.251
	Hayır	436	13.11	4.27	
Aile Bütünlük Duygusu	Evet	438	58.99	10.99	0.059
	Hayır	436	57.57	11.27	
Tükenme	Evet	438	13.44	4.95	0.176
	Hayır	436	13.89	4.90	
Duyarsızlaşma	Evet	438	9.01	3.78	0.898
	Hayır	436	8.98	3.61	
Yetkinlik	Evet	438	13.51	3.69	0.175
	Hayır	436	13.17	3.80	
Yaşam Doyumu	Evet	438	17.17	5.09	0.010*
	Hayır	436	16.30	4.80	
Sınav Kaygısı	Evet	438	32.44	9.38	0.608
	Hayır	436	32.77	9.35	

Tablo 4.24 incelendiğinde sadece aile bütünlük duygusunun yönetilebilirlik alt boyutu ve yaşam doyumu ortalamalarında düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılan öğrencilerin yönetilebilirlik ortalaması (24.61), katılmayanların ortalamasından (23.69) daha büyüktür. Yaşam doyumunda düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılanların ortalaması (17.17), katılmayanların ortalamasına (16.30) göre daha büyüktür.

Düzenli sosyal ve sportif etkinliklere katılımın ergenlerin benlik saygısını artırdığı (Huebner, 1991), depresyon ve anksiyete belirtilerini azalttığı (Öznur, 2014), sosyal ilişkileri güçlendirdiği (Gilman ve Huebner, 2006) ve genel yaşam kalitesini yükselttiği (Ryan ve ark., 2015) ifade edilmektedir. Bu çalışmanın sonucu da düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılımın öğrencilerin yaşam doyumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.2.11. Evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre ANOVA sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamalarında evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.25’de verilmiştir.

Evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 25. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısının evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre incelenmesi

	Evde Birlikte Yaşanılan Kişi/Kişiler	n	\bar{x}	ss	p	Anlamlı Fark
Anlaşılabilirlik	Anne/Baba Çocuk	63	21.44	5.19	0.466	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	20.85	5.42		
	Anne/Baba Ailesi	29	19.52	5.65		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	20.96	5.34		
Yönetilebilirlik	Anne/Baba Çocuk	63	23.63	4.87	0.355	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	24.29	4.84		
	Anne/Baba Ailesi	29	23.93	5.07		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	23.35	4.66		
Anlamlılık	Anne/Baba Çocuk	63	13.29	4.11	0.357	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	13.32	4.41		
	Anne/Baba Ailesi	29	11.86	3.95		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	13.41	3.52		
Aile Bütünlük Duygusu	Anne/Baba Çocuk	63	58.37	10.67	0.491	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	58.45	11.20		
	Anne/Baba Ailesi	29	55.31	11.38		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	57.71	10.74		
Tükenme	Anne/Baba Çocuk	63	14.29	4.46	0.197	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	13.65	5.00		
	Anne/Baba Ailesi	29	14.90	5.30		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	12.86	4.26		
Duyarsızlaşma	Anne/Baba Çocuk	63	9.16	2.86	0.141	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	8.95	3.73		
	Anne/Baba Ailesi	29	10.52	4.33		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	8.75	3.61		
Yetkinlik	Anne/Baba Çocuk	63	13.13	3.24	0.941	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	13.37	3.83		
	Anne/Baba Ailesi	29	13.07	3.66		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	13.36	3.48		
Yaşam Doyumu	Anne/Baba Çocuk	63	15.83	4.77	0.448	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	16.81	4.93		
	Anne/Baba Ailesi	29	16.38	6.51		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	17.03	4.80		
Sınav Kaygısı	Anne/Baba Çocuk	63	34.21	8.41	0.099	---
	Anne, Baba ve Çocuk	711	32.26	9.41		
	Anne/Baba Ailesi	29	35.21	8.73		
	Anne, Baba ve Aile Büyükleri	69	33.86	9.64		

Anne, baba ve çocuk şeklinde (çekirdek aile) yaşayanların aile bütünlük duygusu ve yetkinlik ortalamaları en büyük buna karşılık anne/baba ailesi şeklinde yaşayanların en küçüktür. Ortalamalar arası farklılık anlamlı değildir. Geniş aile (anne, baba ve aile

büyükleri) olarak yaşayanların tükenme ortalaması (12.86) en küçük buna karşılık yaşam doyumu ortalaması en büyüktür. Çekirdek aile şeklinde yaşayanların sınav kaygısı ortalaması en küçük buna karşılık anne/baba ve ailesi olanların en büyüktür.

Öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamalarında evde birlikte yaşanan kişi/kişilere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Grüning Parache ve ark. (2024) ve Stark ve ark. (2025) aile yapısından çok aile içi ilişkilerin niteliği, iletişim kalitesi ve duygusal destek düzeyinin çocukların psikolojik sağlığı üzerinde daha güçlü etkiler yarattığı vurgulanmaktadır.

4.2.12. Yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı ortalamaları arasında son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

Son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını test etmek için hipotezler:

H_0 : Son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.26'dan anlaşılabilirlik, anlamlılık alt boyutları ve aile bütünlük duygusunda yaşamı etkileyen olaya göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yaşamı etkileyen bir olay yaşamayan öğrencilerin anlaşılabilirlik (21.16), anlamlılık (13.55) ve aile bütünlük duygusu ortalaması (58.93), yaşamı etkileyen olay yaşayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha büyüktür. Yönetilebilirlik alt boyutunda yaşamı etkileyen olay yaşamayan öğrencilerin ortalaması (24.22) ile yaşayan öğrencilerin ortalaması (23.87) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4. 26. Son iki ayda yaşamı etkileyen olay yaşama durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Olay Yaşama	n	\bar{x}	ss	p
Anlaşılabilirlik	Hayır	703	21.16	5.38	0.001*
	Evet	171	19.60	5.33	
Yönetilebilirlik	Hayır	703	24.22	4.87	0.394
	Evet	171	23.87	4.75	
Anlamlılık	Hayır	703	13.55	4.22	0.000*
	Evet	171	12.15	4.52	
Aile Bütünlük Duygusu	Hayır	703	58.93	11.13	0.000*
	Evet	171	55.61	10.84	
Tükenme	Hayır	703	13.39	4.81	0.002*
	Evet	171	14.78	5.27	
Duyarsızlaşma	Hayır	703	8.79	3.72	0.001*
	Evet	171	9.82	3.46	
Yetkinlik	Hayır	703	13.43	3.79	0.169
	Evet	171	12.99	3.57	
Yaşam Doyumu	Hayır	703	17.01	4.85	0.002*
	Evet	171	15.63	5.29	
Sınav Kaygısı	Hayır	703	31.99	9.23	0.000*
	Evet	171	35.13	9.50	

Tablo 4.26'dan tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda yaşamı etkileyen olay yaşamayan öğrenciler ile yaşayan öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0.05$), yetkinlik alt boyutunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda yaşamı etkileyen olay yaşamayanların ortalamaları yaşayanlara göre daha düşüktür. Yaşam doyumunda yaşamı etkileyen olay yaşamayan öğrenciler ile yaşayan öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yaşamı etkileyen olay yaşamayan öğrencilerin yaşam doyumunu ortalaması (17.01), yaşayan öğrencilere göre (15.63) daha büyüktür. Sınav kaygısı ortalamalarında yaşamı etkileyen olay yaşamayan öğrenciler ile yaşayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yaşamı etkileyen olay yaşayan öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması (35.13), yaşamayan öğrencilere göre (31.99) daha büyüktür.

Literatür incelendiğinde özellikle aile bütünlük duygusunun anlaşılabilirlik ve anlamlılık alt boyutlarında görülen düşüş Amato'nun (2001) aile işleyişindeki bozulmaların çocukların aile sistemini kavramsallaştırmalarını zorlaştırabileceğine dair bulgularıyla örtüşmektedir. Amato'nun (2001), çalışması doğrudan aile bütünlük duygusu ile ilişkili olmasa da, anlaşılabilirlik ve anlamlılık boyutlarındaki düşüşle dolaylı bir kuramsal paralellik taşımaktadır. Benzer şekilde tükenmişlik ve duyarsızlaşma

düzeylerindeki artış Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) öğrencilerin stresle başa çıkma kapasiteleri azaldığında duygusal ve akademik motivasyonlarının da düşebileceği yönündeki bulgularını desteklemektedir. Diener (1984) yaşam doyumunun bireyin genel psikolojik sağlığıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgularken bu çalışmada travmatik yaşantılar yaşayan öğrencilerin yaşam doyumunun belirgin biçimde azalması geleceğe dair umutlarının ve mutluluk düzeylerinin zedelendiğini ortaya koymaktadır. Yaşamı etkileyen olay yaşamının sınav kaygısı üzerindeki olumsuz etkileri Hembree'nin (1988) sınav kaygısının stresle başa çıkma becerileri zayıf bireylerde daha yoğun yaşandığına dair araştırmasına benzerdir.

Tablo 4.27'de aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı arasındaki korelasyon verilmiştir.

Tablo 4.27. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı arasındaki korelasyon

	Aile bütünlük duygusu	Tükenme	Duyarsızlaşma	Yetkinlik	Yaşam doyumu	Sınav kaygısı
Aile bütünlük duygusu	r p	-0.329 0.000*	-0.319 0.000*	0.276 0.000*	0.464 0.000*	-0.293 0.000*
Tükenme	r p	1	0.607 0.000*	-0.309 0.000*	-0.332 0.000*	0.536 0.000*
Duyarsızlaşma	r p		1	-0.343 0.000*	-0.307 0.000*	0.430 0.000*
Yetkinlik	r p			1	0.302 0.000*	-0.209 0.000*
Yaşam doyumu	r p				1	-0.240 0.000*
Sınav kaygısı	r p					1

Tablo 4.27'ye göre aile bütünlük duygusu ile tükenme, duyarsızlaşma ve sınav kaygısı arasında negatif, yetkinlik ve yaşam doyumu arasında pozitif istatistiksel olarak anlamlı zayıf bir ilişki vardır. Tükenme ile duyarsızlaşma ve sınav kaygısı arasında pozitif orta dereceli anlamlı bir ilişki, tükenme ile yetkinlik ve yaşam doyumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı negatif zayıf bir ilişki vardır. Duyarsızlaşma ile yetkinlik ve yaşam doyumu arasında negatif yönlü, duyarsızlaşma ve sınav kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı zayıf bir ilişki vardır. Yetkinlik ve yaşam doyumu arasında pozitif,

yetkinlik ve sınav kaygısı arasında negatif zayıf bir ilişki vardır. Yaşam doyumu ve sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif zayıf bir ilişki vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 5.1’de araştırmadan elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 5. 1. Aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı bulguları

	Anlaşılabilirlik	Yönetilebilirlik	Anlamlılık	Aile Bütünlük Duygusu	Tükenme	Duyarsızlaşma	Yetkinlik	Yaşam Doymu	Sınav Kaygısı
Cinsiyet	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓
Sınıf	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kardeş Sayısı	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Algılanan Aile Ekonomik Durum	X	X	✓	✓	X	X	X	✓	X
Anne Çalışma Durumu	X	X	X	X	✓	X	X	X	X
Anne Eğitim	X	X	X	X	X	✓	X	✓	✓
Baba Eğitim	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
Özel Ders Alma	X	X	X	X	✓	X	X	X	X
Özel Ders Sayısı	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X
Evde Yaşanılan Kişi/Kişiler	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Son İki Ayda Yaşamı Etkileyen Olay	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu, tükenmişlik, yaşam doyumu ve sınav kaygısı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Aile bütünlük duygusunda sınıf, algılanan aile ekonomik durum ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre anlamlı farklılık vardır. 5. sınıf öğrencilerinin ortalamasının daha büyük olması bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olmalarıyla açıklanabilir. Bu yaş grubundaki öğrenciler aile ilişkilerini daha doğrudan ve güven verici biçimde algılayabilmektedir. Ekonomik durumu “çok iyi” olarak algılayan öğrencilerin daha büyük aile bütünlük ortalamasına sahip olması ise ekonomik durumun aile içi huzuru ve ortak değerler etrafında birleşmeyi kolaylaştırdığına işaret etmektedir (Üzülmez, 2021).

Aile bütünlük duygusu anlaşılabilirlik alt boyutunda sınıf ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık vardır. Ancak algılanan aile ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu vb. için ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum anlaşılabilirlik algısının daha çok iletişim kalitesi, ebeveyn

tutumları ve kriz yönetimi gibi faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir (Güler ve Arı, 2019).

Aile bütünlük duygusu yönetilebilirlik alt boyutunda yalnızca düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılmaya göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık vardır. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılan öğrencilerin ortalamasının daha büyük olmasının nedeni yaşamın kontrol edilebilirliğine dair algılarının güçlenmiş olması olabilir. Koçak ve Yıldız'ın (2020) çalışmasında öğrencilerin sosyal etkinlikler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri, işbirliği ve sorumluluk duygularının geliştiği ve öğrenme sürecine daha aktif katıldıkları belirtilmiştir.

Aile bütünlük duygusu anlamlılık alt boyutunda algılanan aile ekonomik durum ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aile ekonomik durumunu iyi olarak algılayan öğrenciler aile yaşamına daha fazla anlam yüklemekte, stresli yaşam olayları ise bu algıyı zayıflatabilmektedir (Diener ve Fujita, 1995; Üzülmöz, 2021).

Tükenmişlik ortalamaları arasında sınıfa göre anlamlı farklılık vardır. Kardeş sayısı, algılanan aile ekonomik durum, baba eğitim, özel ders sayısı, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumu ve evde yaşanan kişi/kişilere göre anlamlı farklılık yoktur. Özellikle üst sınıflarda tükenmişlik ortalamalarının arttığı gözlenmiştir. Duyarsızlaşma ortalaması erkek öğrencilerde büyük anne eğitim durumu üniversite olması durumunda küçük bulunmuştur. Aypay ve Sever (2015), okulun bir işyeri gibi algılanmasının öğrencilerde tükenmişliği artırabileceğini belirtmiştir.

Yaşam doyumunda sınıf, algılanan aile ekonomik durum, anne eğitim durumu, düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma ve son iki ayda yaşamını etkileyen olaya göre ortalamalar arası anlamlı farklılık vardır. Bu durum bireyin yaşamını değerlendirmesinde çevresel koşulların ve ailevi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir (Diener ve ark., 1985; Anthony ve ark., 2005; Sabırlı ve ark., 2022).

Cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve son iki ayda yaşamı etkileyen olaya göre sınav kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı farklılık vardır. Kadın öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olması başarı beklentileri ve duygusal duyarlılık ile açıklanabilirken (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Aba, 2018), ebeveyn

eğitim düzeyinin yüksek olması sınav kaygısını azaltıcı bir etki yaratmış olabilir (Anthony ve ark., 2005; Araki, 1992).

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Cinsiyete göre duyarsızlaşma ve sınav kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu nedenle duygusal farkındalık ve stresle başa çıkma becerilerini destekleyen çalışmaların cinsiyete göre belirlenmesi önerilebilir.
- Öğrencilerin sınıfa göre aile bütünlük duygusu ve tükenmişlik ortalamalarında farklılık bulunduğundan gelişimsel özellikleri dikkate alan sınıf temelli psikolojik destek uygulamalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılma durumuna göre öğrencilerin yaşam doyumunu ortalamaları farklılık göstermektedir. Bu nedenle spor, müzik, resim, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılmanın yaşam doyumunu için olumlu katkılar sağlayabileceği, bu etkinliklere katılımın desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.
- Araştırma Kırşehir/Merkez rnekleminde yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aba, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin aile bütünlük duygusu ile psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı* (Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=jvpgNSKRWGAE2YCi2hUj3w&no=DmyjUxfjeYuFmoJvKb5wmg>
- Acar, S., Deniz, S., & Doğan, U. (2022). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısında akademik başarı, motivasyon ve boş zaman yöneliminin rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egebada/issue/73631/1203707#article_cite
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ubqcl1XSWpq4aQt5oaGsrw&no=NWMz_vZzjETxbX8HPOIR5g
- Altay, D., & Ekşi, H. (2018). Çocuklar için yaşam doyumu ölçęi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. 5. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, 354-362, İstanbul, Türkiye.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355–370. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355>
- Amato, P. R., & Cheadle, J. E. (2008). Parental divorce, marital conflict and children's behavior problems: A comparison of adopted and biological children. *Social Forces*, 86(3), 1139–1161. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0025>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and the Family*, 50(1), 79-82
- Anthony, L. G., Anthony, B. J. A., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133–154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- Araki, N. (1992). Test anxiety in elementary school and junior high school students in Japan. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(3), 205–215. <https://doi.org/10.1080/10615809208249522>

- Arı, E., & Güler, Y. (2019). Ergenlerde öznel iyi oluş, kimlik statüleri ve aile bütünlük duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(18), 185-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/66473/1040703>
- Atalay, İ. (2024). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul). https://acikerisim.topkapi.edu.tr/yayinaea/862181_67d013aa943a6.pdf
- Awada, S. R., & Shelleby, E. C. (2021). Bidirectional associations between child conduct problems and parenting practices in early childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 30(11), 2705-2717.
- Aydın, F., & Koç, M. (2020). Aile içi empati düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(1), 30-47.
- Aydın, M., & Egemberdiyeva, A. (2023). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 13(2), 30-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/496083>
- Aydın, C. (2024). *Üniversite öğrencilerinde algılanan anne baba tutumları, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul). <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/7539/921754.pdf?sequence=1>
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 520-527.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1345-1359. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bayındır, N. (2023). Boşanmanın öğrencilerin akademik yaşantılarına etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-58. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1288663>

- Beyazgül Tosun, A. (2022). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile okula bağlılık ve aile yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul).
<https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/4596/739768.pdf?sequence=1>
- Bozkurt, S., & Karaman, G. (2020). Kadınların aile içi rol yükleri ve çatışma deneyimleri: Nitel bir inceleme. *Aile ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15–34.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Burakgazi, S. G. (2025). The ecological model of human development. In S. G. Burakgazi (Ed.), *Adult learning and development in ecological contexts* (pp. 215-230). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5812-2.ch013>
- Butler, R. (2019). *Gender, motivation, and society: New and continuing challenges*. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change* (pp. 129–149). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020007>
- Byun, S. Y., Park, S., Chung, H. J., Jung, J., Shin, T. S., & Kim, J. (2025). Does Shadow Education Affect Behavioral (Dis) Engagement? Evidence from South Korean Elementary School Students.
- Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 647–676.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
<https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F., & Dört Yol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63–75.
- Ceylan, H., & Özşerbetçi, Ü. (2016). Boşanmış ailelerin ilkökul çağındaki çocuklarında okul uyumu: Yalova örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), 208–219.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

- Çakıroğlu, S., Yavuz, E., & Arpacıoğlu, S. (2023). Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 12(1), 10–18. <https://jcbpr.org/storage/upload/pdfs/1707478687-tr.pdf>
- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTÖ-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1),134-147.
- Çeçen, A. R. (2007). The Turkish short version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S): Initial development and validation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(6), 717-734.
- Çivitci, N. (2012). Okul yaşam doyumu: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 485–506.
- Demirtaş, H., & Koç, M. (2021). Sınav kaygısı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(1), 30–47.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926–935. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926>
- Dost, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132–143.
- Downey, D. B., & Cao, R. (2024). Number of siblings and mental health among adolescents: Evidence from the US and China. *Journal of Family Issues*, 45(11), 2822-2850.
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53(10), 1978-1992.
- Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37. <https://doi.org/10.31461/ybpd.508996>

- Eker, H., & Taş, İ. (2021). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcısı olarak kişilerarası yeterlik. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 534-544.
<https://doi.org/10.21666/muefd.837514>
- Ekin, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumu, sınav kaygısı ve matematik kaygısının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Engin, A. (2022). *Online eğitimin üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ve psikolojik dayanıklılıklarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin). <https://openaccess.cag.edu.tr/items/e54f891a-eb38-4303-a9bb-a11621570a16>
- Ensonhaber. (2023, Şubat 17). Depremzedeler yurtlarda ağırlandı devam ediyor.
<https://www.ensonhaber.com/gundem/depremedeler-yurtlarda-agirlanmaya-devam-ediyor>
- Erdem, M., & Şimşek, B. (2022). Sınav kaygısı ve psikolojik belirtiler: Ergenlerde bir değerlendirme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 59–74.
- Erdem, M., & Kaya, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 13(1), 45–60.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 13–38.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23501/250395>
- Fan, L., Zhang, Z., & Li, X. (2025). The influence of after-school tutoring on the mental health of middle school students: A mediating effect test based on sleep deprivation and academic performance. *PLoS One*, 20(4), e0321048.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2009). Investigating the validity of the Satisfaction with Life Scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229–247.
- Gelmez Burakgazi, S. (2025). The ecological model of human development. In S. Gelmez Burakgazi (Ed.), *Adult learning and development in ecological contexts* (ss. 215–230). IGI Global.
<https://www.igi-global.com/gateway/chapter/361645#pnlRecommendationForm>
- Gençdoğan, B. (2002). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153–164. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423871812.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311–319. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 282-300.
- Gül, E. G., & Yıldız, A. (2022). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 126–140.
- Günel, Z. (2024). *Genç yetişkinlerde aile bütünlük duygusunun yaşam doyumu ve yakın ilişkiler üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul). <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/7489/921743.pdf?sequence=1>
- Gündoğdu, E., & Toker, S. (2025). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu, akademik beklentilerine ilişkin stres düzeyleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.47147/ksuiibf.1599424>
- Gökçe, Z., & Bayraktar, H. (2022). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında aile bütünlük duygusu. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 33(1), 55–70.
- Grüning Parache, L., Vogel, M., Meigen, C., Kiess, W., & Poulain, T. (2024). Family structure, socioeconomic status, and mental health in childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 2377-2386.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Harding, A. J., Morbey, H., Ahmed, F., Opdebeeck, C., Elvish, R., Leroi, I., ... & Reilly, S. T. (2021). A core outcome set for nonpharmacological community-based interventions for people living with dementia at home: A systematic review of outcome measurement instruments. *The Gerontologist*, 61(8), e435-e448.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: W. W. Norton & Company.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>

- Karar Gazetesi, (2024, Ocak 17). *Çocukları konu alan yeni araştırma: Kardeş sayısı ruh sağlığını etkiliyor*. [Çocukları konu alan yeni araştırma: Kardeş sayısı ruh sağlığını etkiliyor](#)
Erişim Tarihi: 15Temmuz 2025
- Kavakçı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7–16. <https://klinikpsikiyatri.org/tr/jvi.aspx?un=KPD-49394>
- Kaya, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinde tükenmişlik düzeylerinin akademik motivasyonla ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul).
- Kayma, D., Uğurlu, Z., & Çetinkaya Büyükbodur, A. (2022). COVID-19 sürecinde bireylerin algıladıkları aile bütünlük duygusunun ailedeki çatışma ve birlik durumuna etkisinin incelenmesi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 2(2), 45–60. <https://www.acarindex.com/pdfs/1209897>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Koca, F. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(3), 1123–1138. <https://doi.org/10.17051/io.2019.1123>
- Koçak, S., & Yıldız, V. (2020). Sosyal etkinlikler modülüyle öğrencilere kazandırılan değerler: Öğrenci görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 6(14), 569–593. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1318920>
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Kulakow, S., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2021). School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 87, 38-51.
- Kurukütük, G. (2024). *0-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerde ebeveyn stresi ve uyku kalitesi arasındaki ilişkide bireysel bütünlük duygusu ve aile bütünlük duygusunun aracı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr>
- Küçükşen, K., Toptaş Böcü, T., & Çetin, S. N. (2023). Yetişkin bireylerde aile bütünlük duygusunun yaşam doyumu üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 1–20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2456360>
- LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021). First-generation college students and family support: A critical review of empirical research literature. *Education Sciences*, 11(6), 294.
- Lonning, P. E., Nikolaienko, O., & Knappskog, S. (2024). Constitutional BRCA1 epimutations: A key for understanding basal-like breast and high-grade serous ovarian cancer. *Human Mutation*, 45(1), e7353984.

- Marquez, M. R. (2023). Conflict management strategies of school heads in Santa Cruz South District. *Psychology and Education*, 9, 1413–1425. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8086387>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Nelson, L. S. (1983). A comparison of sample sizes for the analysis of means and the analysis of variance. *Journal of Quality Technology*, 15(2), 56–61.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Öner, N. (1989). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I: MINITAB, SPSS, SYSTAT*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M., & Şimşek, Y. (2020). Kadınların aile içi rollerinin aile bütünlük duygusu üzerindeki etkisi. *Kadın ve Toplum Dergisi*, 5(2), 45–62.
- Öznur, G. (2014). *Ayaş ilçesindeki adolesanlarda fiziksel aktivite düzeyinin postür, ağrı ve anksiyete üzerine etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özkan, G. (2022). Ekolojik sistem yaklaşımı açısından çocuk ihmal ve istismarında bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(8), 217-240. <https://doi.org/10.47994/usbad.1036593>
- Peng, L., Chen, H., Peng, J., Liang, W., Li, M., & Fu, W. (2025). The influence of parental burnout on middle school students' academic achievement: Moderated mediation effect. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1530289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1530289>
- Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Examination of the relationship between educational stress, school burnout and school alienation of secondary school students. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1395–1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1848>
- Polat, Ş., & Güneş, M. (2022). Kadınların aile içi çatışma algısı ve psikolojik etkileri. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 112–128.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63–74. <https://pu.edu.pk/images/journal/pesr/PDF-FILES/4-Rizwan%20Akram%20Rana.pdf>
- Riyono, B., & Rezki, G. (2023). Burnout among working mothers: The role of work-life balance and perceived organizational support. *Jurnal Psikologi Indonesia*, 20(2), 101–115.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., Claessens, A., & Markowitz, A. J. (2015). Associations between family structure change and child behavior problems: The moderating effect of family income. *Child Development*, 86(1), 112–127. <https://doi.org/10.1111/cdev.12283>
- Sabırlı, T. N., Kocaekşi, S., Özbal, A. F., & Çevik, H. (2022). Bilgilendirici ve beceri geliştirici boş zaman aktivitelerine katılım, stres ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.47778/ejsse.1127218>
- Sagy, S. (1998). Effects of personal, family and community characteristics of emotional reactions in a stress situation: The golan heights negotiations. *Youth and Society*, 29(3), 311-329.
- Sağlık Ağı, (2024, Ocak 15). *Kardeş sayısı ve ruh sağlığı arasındaki ilişki*. [Kardeş Sayısı ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki - Sağlık Ağı](#)
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2021). Needs satisfaction and motivation among adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 88, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.007>
- Shalayiding, S., Meng, W., Wang, X., Sailike, B., & Jiang, T. (2024). Symptom network differences in school adjustment and anxiety-depression-stress. *BMC Public Health*, 24, Article 3189. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20718-z>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Test booklet*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Stark, L., Roa, A. H., Rodriguez, C., Pena, E. T. A., Deitch, J., & Seff, I. (2025). Forced displacement, household composition, and mental health: How gendered family structures relate to adolescent girls' well-being. *BMC Public Health*, 25(1), 2066.
- Stenberg, I., Sundgren, M., & Bostedt, G. (2025). The boy paradox: exploring motivational factors in gender differences. *Educational Psychology in Practice*, 41(2), 211–230. <https://doi.org/10.1080/02667363.2025.2469242>

- Şahin, H., & Güre, A. (2019). Ekonomik güçlükler ile evlilik niteliği arasındaki bağlantıların aile stres modeli çerçevesinde incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(1), 25–43.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tatlı, S., & Atmaca, T. (2023). Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1328-1349. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1322675>
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-109.
- TRT Haber, (2023, Şubat 14). *Deprem bölgesinden 3 bin 56 kişi Kırşehir'de misafir ediliyor*. TRT Haber. <https://www.trthaber.com/haber/guncel/deprem-bolgesinden-3-bin-56-kisi-kirsehirde-misafir-ediliyor-746114.html>
- Tuncer, E., & Yılmaz, B. (2021). Aile içi destek algısı ve psikolojik sağlamlık: Cinsiyet temelli bir değerlendirme. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 77–93.
- Tunç, B. (2020). *Manevi iyi oluşla aile doyumu arasındaki ilişkide aile desteği ve bütünlüğünün rolü* (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın).
- Tunç, B., & Yıldırım, A. (2021). Aile içi destek algısının cinsiyet temelli farklılıkları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 88–102.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2025.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle aile, 2023 (Mayıs 2024). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2023-53784>
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, İşgücü İstatistikleri, 2024 (Mart 2025). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2024-54059>
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2024 (Mayıs 2025). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2024-53937>
- Ürünibrahimoğlu, M., & Göçer, V. (2022). Piaget, Bruner ve Vygotsky: Hayatları, eserleri ve bilişsel gelişim kuramları. *Usbilim Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-15. <https://usbilimdergisi.com/index.php/pub/article/view/15>
- Üzülmez, E. (2021). *İlk ve orta ergenlik dönemlerindeki bireylerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkide algılanan aile bütünlük duygusunun aracı rolü* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul). <https://tezara.org/theses/631722>

- Wang, W., Song, T., Chen, S., Li, Y., & Li, Y. (2024). Work-family enrichment and parental burnout: The mediating effects of parenting sense of competence and parenting stress. *Current Psychology*, 43, 6966–6976. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04874-w>
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan’s technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi* (29. baskı). Remzi Kitabevi. <https://www.remzi.com.tr/files/books/293/dosya/cocuk-psikolojisi-on-izleme.pdf>
- Yılmaz, F., & Karaca, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 19(3), 75–94.
- Yılmaz, B., Azak, M., & Şahin, N. (2021). Mental health of parents of children with autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 11(7), 388-400. <https://dx.doi.org/10.5498/wjp.v11.i7.388>
- Yıldız, E., & Ergin, B. (2022). *LGBT+ bireylerin yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin ebeveyn kabul reddine ve yaşam becerilerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul).

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz?

- Kadın Erkek

2. Sınıfınız?

- 5 6 7 8

3. Kardeş sayısı (siz dâhil) nedir?

- 1 4
 2 5 ve daha fazla
 3

4. Sizce ailenizin ekonomik durumu nasıl?

- Düşük Orta İyi Çok iyi

5. Anne çalışıyor mu?

- Evet Hayır

6. Anne eğitim durumu nedir?

- Okuryazar değil Ön lisans
 İlkokul Üniversite
 Ortaokul Yüksek Lisans
 Lise Doktora

7. Baba eğitim durumu nedir?

- Okuryazar değil Ön lisans
 İlkokul Üniversite
 Ortaokul Yüksek Lisans
 Lise Doktora

8. Özel ders alıyor musunuz?

- Hayır
 Evet, ise hangisi/hangileri?
 Matematik Fen Bilimleri Türkçe İngilizce
 Din Kültür ve Ahlak Bilgisi
 İnkılap Tarihi Diğer (Belirtiniz)

9. Düzenli olarak herhangi bir spor, müzik, resim, sosyal, sanatsal, kültürel vb. etkinliğe katılıyor musunuz?

- Evet Hayır

10. Evde kiminle/kimlerle birlikte yaşıyorsunuz? (Evde yaşayan herkesi işaretleyiniz)

- Anne Baba Kardeşler Büyükanne
 Büyükbaba Diğer (Belirtiniz)

11. Son iki ayda sizi, yaşamınızı etkileyen bir olay (hastalık, kaza, taşınma, vefat vb.) yaşandı mı?

- Hayır

Evet (Belirtiniz)

EK-2 Aile Bütünlük Duygusu Ölçeği Kısa Formu (ABDÖ-K)

1. Ailenizde olup bitenleri etkileyebileceğiniz hissine ne derece sahipsiniz? 1 Çok sık	2	3	4	5	6	7 Nadiren veya hiçbir zaman
2. Bütün aile üyelerinin iş birliğini gerektiren bir şeyler yapmak zorunda olduğunuzda, o işin yapılabileceğine ilişkin duygularınız; 1 Kesinlikle yapılırdı	2	3	4	5	6	7 Kesinlikle yapılmazdı
3. Şimdiye kadar aile yaşamının; 1 Çok belirgin hedefleri, amaçları	2	3	4	5	6	7 Belirgin hedefleri, amaçları olmamıştır
4. Aile kurallarının sizin için ne derece açık ve net olduğuna ilişkin hissettikleriniz? 1 Aile kuralları benim için hiç açık ve net değil	2	3	4	5	6	7 Aile kuralları benim için açık ve net
5. Aileniz zor bir sorunla yüz yüze geldiğinde bir çözüm yolu bulma konusunda genellikle hissettikleriniz; 1 Aile içerisinde çözüm bulmak her zaman utanç verici, zor ve karmaşıktır	2	3	4	5	6	7 Aile içerisinde çözüm bulmak hemen her zaman tamamen açıktır
6. Aile yaşamınız size; 1 Tamamen monoton	2	3	4	5	6	7 Tamamen ilginçliklerle dolu görünüyor
7. Gelecek beş yıl içerisinde (normal koşullarda) ailenizde neler olabileceğine ilişkin beklentileriniz? 1 Ailemin geleceğinin ne olacağı konusunda fikrim yok	2	3	4	5	6	7 Ailemin geleceği tamamen açık ve belirgindir
8. Aileniz tarafından size adil olmayan bir şekilde davranıldığı ile ilgili duygulara sahip misiniz? 1 Çok nadiren veya hiç	2	3	4	5	6	7 Çok sık
9. Aileniz hakkında düşündüğünüzde kendinize sık sık; 1 Kendi kendinize neden varlar diye sorarsınız	2	3	4	5	6	7 Onlarla yaşamının ne kadar harika olduğunu hissedersiniz
10. Aile içindeki rolünüz çerçevesinde yaptığınız işleri yerine getirmek 1 Çok derin bir haz ve doyum kaynağı	2	3	4	5	6	7 Sıkıntı ve acı kaynağı
11. Ailenizde kesin olarak neler olacağını bilememe hissine ne derece sahipsiniz? 1 Sık sık	2	3	4	5	6	7 Çok nadiren
12. Ailenizde çok güvendiğiniz birinin sizi hiç hayal kırıklığına uğrattığı oldu mu? 1 Hiç olmadı	2	3	4	5	6	7 Her zaman oldu

EK-3 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

YÖNERGE: Aşağıda, okuldayken kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi belirlemenizdir. Eğer bu duyguları bir kez bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanı işaretleyiniz.	Hiç Bir Zaman	Bazen	Genellikle	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
2. Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.	1	2	3	4	5
3. Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. Derslerime ilişkin isteğim azaldı.	1	2	3	4	5
6. Sabah kalkıp yeni bir okul gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.	1	2	3	4	5
7. Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum.	1	2	3	4	5
8. Bana göre iyi bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5
9. Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yükür.	1	2	3	4	5
10. Derslerimin öneminden kuşkuluyum.	1	2	3	4	5
11. Derslerden tükendiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim	1	2	3	4	5
13. Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim.	1	2	3	4	5

EK-4 Çocuklar için Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇYDÖ)

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Tamamen katılıyorum
YÖNERGE: Aşağıda size uygun olan veya olmayan 5 adet madde bulunmaktadır. Her bir maddenin sizin için uygun olup olmadığını 1 ile 5 arasındaki puanları kullanarak eksiksiz olarak işaretleyiniz.					
1. İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.	1	2	3	4	5
2. Yaşam koşullarım mükemmel.	1	2	3	4	5
3. Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5
4. Şimdiye kadar yaşamımdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.	1	2	3	4	5
5. Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5

EK-5 Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSÖK)

YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanı işaretleyin. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı sınavlarda kendinizi nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyiniz.	Asla Doğru Değil	Nadiren Doğru	Ara Sıra Doğru	Genellikle Doğru	Daima Doğru
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.	1	2	3	4	5
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlamayacağım diye endişelenirim.	1	2	3	4	5
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlamayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım.	1	2	3	4	5
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum.	1	2	3	4	5
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim.	1	2	3	4	5
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim.	1	2	3	4	5
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnim başka yerlere dağılmış olarak bulurum.	1	2	3	4	5
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5

EK-6 Etik Kurul İzni



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	21.10.2022		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Ortaokul Öğrencilerinin Aile Bütünlük Duygusu, Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Sınav Kaygısının Araştırılması		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	22.11.2022	14:30
Karar No	Karar Tarihi	22.11.2022	
	Karar No	2022/09/08	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	() Ret	() Oy Çokluğu	
		() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA'ya ait "Ortaokul Öğrencilerinin Aile Bütünlük Duygusu, Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Sınav Kaygısının Araştırılması" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi: .../.../.....; Revizyon No:.....)

EK-7 Valilik-Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-64128382
Konu : Fatih ERDOĞAN
Araştırma İzni

23/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 16.11.2022 tarih ve E-67873788-915.03.03-00000477314 sayılı yazıları ile; Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim Matematik Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatih ERDOĞAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Aile Bütünlük Duygusu, Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Sınav Kaygısının Araştırılması" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencisi Fatih ERDOĞAN'ın; söz konusu araştırmayı, merkezdeki resmi özel ortaokul öğrencilerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş araştırma formlarını uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Zikri ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

E-Posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: kirsehirmeb.gov.tr

Faks:3862131003



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.evran.meb.gov.tr> adresinden **2e8d-1c4-3f2h-86c0-5000** kodu ile teyit edilebilir.

EK-8 Aile Bütünlük Duygusu Ölçeği Kullanım İzni

18.10.2022 15:03

Gmail - 'AİLE BÜTÜNLÜK DUYGU ÖLÇEĞİ KISA FORMU (ABDÖ-K)' ölçeği kullanım izni



fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

'AİLE BÜTÜNLÜK DUYGU ÖLÇEĞİ KISA FORMU (ABDÖ-K)' ölçeği kullanım izni

Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL <rezancecen@mu.edu.tr>
Alıcı: fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

18 Ekim 2022 12:51

Merhaba Fatih Hocam,

Aile Bütünlük Duygusu Ölçeğini kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. A. Rezan ÇEÇEN EROĞUL

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı
48000, Kötekli/ MUĞLA
Tel: 0252 211 3182*

Prof. A. Rezan CECEN EROGUL PhD.

*Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education
Psychological Counseling Department
48000, Kotecli/ MUGLA*

<http://www.mu.edu.tr>
<http://akademik.mu.edu.tr/rezancecen>

Gönderen: fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

Gönderildi: 17 Ekim 2022 Pazartesi 21:16:03

Kime: Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

Konu: Fwd: 'AİLE BÜTÜNLÜK DUYGU ÖLÇEĞİ KISA FORMU (ABDÖ-K)' ölçeği kullanım izni

[Alınılan metin gizlendi]

EK-9 Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni

11.04.2025 18:05

Gmail - Tükenmişlik Ölçeği kullanım izni



fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

Tükenmişlik Ölçeği kullanım izni

3 ileti

fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

14 Ekim 2022 12:41

Alıcı: "burhancapri@mersin.edu.tr" <burhancapri@mersin.edu.tr>

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Matematik anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA. "Tükenmişlik Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar.

--
Fatih ERDOĞAN

Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr>

14 Ekim 2022 14:50

Alıcı: fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

Merhaba Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracının kısa ve uzun formlarını ekte gönderiyor çalışmada başarılar diliyorum...

fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>, 14 Eki 2022 Cum, 12:41 tarihinde şunu yazdı:
[Ayrıntılan metin gizlendi]

--
Prof. Dr. Burhan ÇAPRI
Mersin University, Faculty of Education,
Department of Education Sciences
Mersin /Turkey

Tel: +903243610001-11211
Fax: +90 3243412823

3 eklenti

TÖ-KF.doc
34K

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ) Ölçek Bilgileri (1).doc
44K

Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik-1 (1).pdf
705K

fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

9 Aralık 2022 12:32

Alıcı: sanli2004@hotmail.com

----- Yönlendirilen ileti -----
Gönderen: Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr>
Tarih: 14 Eki 2022 Cum, saat 14:50
Konu: Re: Tükenmişlik Ölçeği kullanım izni
Alıcı: fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=29f69fef09&view=pt&search=all&permthid=thread-ar7730511424288225329&simpl=msg-ar-908185467700... 1/2

EK-10 Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanım İzni

14.10.2022 17:31

Gmail - Çocuklar için yaşam doyum ölçeği kullanım izni



fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

Çocuklar için yaşam doyum ölçeği kullanım izni

Prof.Dr. Halil Eksi <halileksi@marmara.edu.tr>
Alıcı: fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

14 Ekim 2022 16:47

memnuniyetle. TOAD da mevcut.

2022-10-14 13:15, fatih erdoğan yazmış:

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Matematik anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA.
'Çocuklar için yaşam doyum ölçeği'ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.
İginiz ve desteğiniz için teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar.

--
Fatih ERDOĞAN

--
Prof. Dr. Halil Eksi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Göztepe Kampüsü 34722
Kadıköy İSTANBUL

Tel:+90 216 345 4705
Faks: +90 216 338 80 60
GSM:+90 533 6405810
e-posta: halileksi@marmara.edu.tr
<https://avesis.marmara.edu.tr/halileksi>
<https://scholar.google.com.tr/citations?user=4gCGMKsAAAAJ>

EK-11 Sınav Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

11.04.2025 18:16

Gmail - Westside sınav kaygısı ölçeği kullanım izni



fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

Westside sınav kaygısı ölçeği kullanım izni

2 ileti

fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>
Alıcı: tarik.totan@adu.edu.tr

14 Ekim 2022 14:22

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Matematik anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Prof. Dr. Kamile ŞANLI KULA. "Westside sınav kaygısı ölçeği"nizi izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar.

--
Fatih ERDOĞAN

TARİK TOTAN <tarik.totan@adu.edu.tr>
Alıcı: fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com>

18 Ekim 2022 00:31

Merhaba ölçek makale sonunda yer alıyor kullanabilirsiniz kolaylıklar diliyorum

14 Eki 2022 Cum 14:22 tarihinde fatih erdoğan <ferdogan.tr@gmail.com> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
GİZLİLİK NOTU: Bu mesaj ve ekleri yalnızca gönderildiği kişi(lere) özeldir ve gizlidir. Mesaj sizin adınıza değilse, içeriğini ve varsa ekindeki dosyaları kimseye göndermeyiniz ya da kopyalamayınız. Bu mesajın herhangi bir şekilde açıklanması, kullanılması, kopyalanması, yayılması veya mesaj içeriği ile ilgili olarak herhangi bir işlem yapılması kesinlikle yasaktır. Böyle bir durumda lütfen göndereni uyarıp, mesajı siliniz. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi bu mesajın içeriği ve ekleri ile ilgili olarak hiçbir hukuksal sorumluluğu kabul etmez.

EK-12 Ahi Evran V. Uluslararası Bilimsel Araştırma Konferansı Katılım Belgesi



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	Fatih ERDOĞAN
Uyruğu	T.C.
Orcid Numarası	0009-0004-9005-6303

EĞİTİM BİLGİLERİ	
Lisans	
Üniversite	Cumhuriyet
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Mezuniyet Yılı	2006
Yüksek Lisans	
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran
Enstitü	Fen Bilimleri
Anabilim Dalı	Matematik
Mezuniyet Yılı	2025

Tezden Üretilen Makaleler ve Bildiriler	
Erdoğan, F. ve Şanlı Kula, K. (2025). <i>Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi</i> , Ahi Evran 5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Konferansı, 16-18 Mayıs, Dubai- BAE. http://www.ahievranconference.org/books	