

**ÖĞRETMENLERİN DEMOKRATİK SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE
ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI VE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Zara KÖÇER
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN

ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DEMOKRATİK SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE
ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI VE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zara KÖÇER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

Doç. Dr. Mehmet ŞATA(Jüri Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Alican KAYA(Jüri Üyesi)

AĞRI-2025

**ÖĞRETMENLERİN DEMOKRATİK SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI
İLE ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI VE OKUL TÜKENMİŞLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Dr. Onur BALI danışmanlığında, Zara KÖÇER tarafından hazırlanan bu çalışma, 18/08/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak **oybirliği / oy çokluğu (3/3)** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Mehmet ŞATA

İmza :

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aican KAYA

İmza :

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile
onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışları İle Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Okul Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

18/08/2025

Zara KÖÇER

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖĞRETMENLERİN DEMOKRATİK SINIF YÖNETİMİ
ANLAYIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI VE OKUL
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

2025, 109 sayfa

Jüri: Doç. Dr. Mehmet ŞATA

Dr. Öğr. Üyesi Alican KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

Bu çalışma, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak betimsel ve ilişkisel tarama modeli çerçevesinde düzenlenmiştir. Çalışmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ağrı ilinde yer alan devlet ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 474 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği”, “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” ve “Okul Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçümlerin geçerliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla ise Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik sınıf yönetimi algısı, sınav kaygısı ve okul tükenmişlikleri anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre, hem sınav kaygısı hem de tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş; özellikle 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin

sınav kaygısı 12. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuş ve 11. sınıf öğrencilerinin ise tükenmişlik düzeyi 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Korelasyon analizi sonucunda, demokratik sınıf yönetimi algısıyla; hem sınav kaygısı hem de okul tükenmişliği arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle sınav kaygısı, okul tükenmişliğindeki varyansın yaklaşık %20'sini, demokratik sınıf yönetimi ise yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin ve öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının, okul tükenmişliğini etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetim Anlayışı, Demokratik Sınıf Yönetimi, Sınav Kaygısı, Okul Tükenmişliği.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS
DEMOCRATIC CLASSROOM MANAGEMENT STYLES AND STUDENTS
TEST ANXIETY AND SCHOOL BURNOUT**

Advisor: Asisst. Prof. Dr. Onur BALI

2025, 109 page:

Jury: Assoc. Prof. Dr. Mehmet ŞATA

Asst. Prof. Dr. Alican KAYA

Asst. Prof. Dr. Onur BALI

This study aims to investigate the relationship between teachers' democratic classroom management styles and students' test anxiety and school burnout. The research was designed as a descriptive and correlational study within the framework of quantitative research methods. The study population consisted of 9th, 10th, 11th, and 12th grade students enrolled in public secondary schools in Ağrı province during the 2024–2025 academic year. The sample group comprised 474 students selected through convenience sampling. Data were collected using the *Personal Information Form*, *Classroom Management Approach Scale*, *Westside Test Anxiety Scale*, and *School Burnout Scale*. To examine the construct validity of the measurement tools, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted, while the reliability of the scales was assessed using Cronbach's Alpha internal consistency coefficients.

The research findings revealed that there were no significant differences in students' perceptions of democratic classroom management, test anxiety, and school burnout levels with respect to gender. However, significant differences were observed in both test anxiety and burnout levels across grade levels. Specifically, 9th and 10th grade students exhibited higher levels of test anxiety compared to 12th grade students, while 11th grade students demonstrated higher levels of burnout than

9th grade students. The results of the correlation analysis indicated weak but significant negative relationships between democratic classroom management and both test anxiety and school burnout. Moreover, test anxiety accounted for approximately 20% of the variance in school burnout, whereas democratic classroom management explained about 6%. Overall, these findings suggest that students' test anxiety levels and their teachers' classroom management approaches are important factors influencing school burnout.

Keywords: Classroom Management Style, Democratic Classroom Management, Test Anxiety, School Burnout.



ÖNSÖZ

Bu tez, yalnızca akademik bir çalışmanın değil; aynı zamanda emek, sabır ve kişisel mücadelelerin bir sonucudur. Zaman zaman zihinsel ve duygusal olarak zorlayıcı olan bu süreçte, hem mesleki hem de kişisel açıdan önemli bir gelişim süreci yaşadım. Yoğun iş temposu, ailevi sorumluluklar ve yaşanan tüm güçlükler arasında bu çalışmayı tamamlamak, benim için büyük bir anlam taşımaktadır.

Bu sürecin en başından itibaren akademik rehberliğiyle yolumu aydınlatan, bilgi ve deneyimleriyle çalışmama yön veren, anlayışı ve desteğiyle yanımda olan çok değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI'ya en içten şükranlarımı sunarım. Tez savunma jürisinde yer alarak değerli katkılarını ve yapıcı görüşlerini sunan Sayın Doç. Dr. Mehmet ŞATA ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Alican KAYA'ya teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan, sevgisiyle güç veren, fedakârlıklarıyla varlığımı mümkün kılan canım anneme ve desteğini her zaman hissettirdiği için değerli aileme minnettarım. Aynı zamanda tez süreci boyunca manevi desteğini esirgemeyen tüm dostlarıma, anlayış gösteren meslektaşlarıma ve her koşulda pes etmeyen, azmiyle yoluna devam eden kıymetli kendime gönülden teşekkür ederim.

18/08/2025

Zara KÖÇER

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iii
TEZETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2.PROBLEM CÜMLEŞİ.....	6
1.3. ALT PROBLEMLER.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.5.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	8
1.7. SINIRLILIKLAR.....	8
1.8. TANIMLAR.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1.1. SINIF YÖNETİMİ.....	10
2.1.2 .SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ	12
2.1.2.1. GELENEKSEL MODEL.....	13
2.1.2.2. TEPKİSEL MODEL.....	13
2.1.2.3. ÖNLEMSEL MODEL.....	14
2.1.2.4. GELİŞİMSEL MODEL.....	14
2.1.2.5. BÜTÜNSEL MODEL.....	15
2.1.3.ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI.....	15
2.1.3.1. OTORİTER SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI	17
2.1.3.2. DEMOKRATİK SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI	18
2.1.3.3.İLGİSİZ SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞI	20
2.1.4.SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER	21

2.1.4.1.SINIF İÇİ FAKTÖRLER	21
2.1.4.2.SINIF DIŞI FAKTÖRLER	22
2.2.SINAV KAYGISI İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	25
2.2.1.KAYGI KAVRAMI.....	25
2.2.2.SINAV KAYGISI.....	28
2.2.3.SINAV KAYGISININ NEDENLERİ.....	29
2.2.4.SINAV KAYGISI BELİRTİLERİ.....	30
2.2.5.SINAV KAYGISININ SEBEPLERİ VE SINAV KAYGISI İLE BAŞA ÇIKMA YOLLARI.....	32
2.3.TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE	35
2.3.1.TÜKENMİŞLİK KAVRAMI.....	35
2.3.2. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ KAVRAMI.....	36
2.3.3.OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN NEDENLERİ.....	39
2.3.4.OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN BELİRTİLERİ.....	41
2.3.5.OKUL TÜKENMİŞLİĞİYLE BAŞA ÇIKMA.....	43
2.3.6.OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	47
3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
3.1.DEMOKRATİK SINIF YÖNETİM ANLAYIŞI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
3.2.SINAV KAYGISI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	55
3.3.OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	66
4.YÖNTEM	66
4.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	66
4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	66
4.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	67
4.4.VERİLERİN ANALİZİ	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
5.BULGULAR.....	74
5.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	74
5.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	75
5.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	76

5.4.DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	77
5.5.BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	78
5.6.ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	79
ALTINCI BÖLÜM.....	81
6.TARTIŞMA VE SONUÇ	81
6.1.ÖNERİLER	88
6.1.1.UYGULAYICILARA ÖNERİLER.....	88
6.1.2.ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER	88
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	108

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Giriş bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve temel tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılarak hem toplumsal hem de bireysel gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan dinamik bir süreçtir. Bu sürecin en temel yapı taşı okullar oluşturur. Okullar yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar değil, aynı zamanda bireylerin sosyal, duygusal ve etik yönlerden gelişimlerine de katkı sağlayan sosyal sistemlerdir(Aydın,2018).Eğitimin temel hedefi, bireyin bilgi, beceri ve tutumlar edinmesini sağlarken aynı zamanda kişisel gelişimini desteklemektir. Bu süreç, bireyin hem bireysel potansiyelini ortaya koymasına hem de toplumsal rollerini benimsemesine imkân tanıyan sosyal bir yapı içerisinde gerçekleşmektedir. Günay (2005), bireyin eğitim sürecinin toplumsal değer ve olgulardan etkilendiğini, öte yandan eğitimin de bireyin gelişimini önceleyen toplumsal bir kurum işlevi gördüğünü ifade etmektedir. Literatürde yapılan tanımlar incelendiğinde, eğitimin bireyde planlı ve amaçlı davranış değişiklikleri yaratmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir (Başar, 2009). Bu doğrultuda eğitim; bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran, kişisel gelişimini destekleyen ve toplumsal değerlerle uyumlu biçimde sürekli dönüşen dinamik bir sistem olarak değerlendirilebilir.

Okul, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlayarak onları hem bireysel hem toplumsal açıdan geliştiren planlı bir kurumdur. Yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim de okulun temel hedefleri arasında yer almalıdır.Dewey (1916), okulu demokratik toplumun temeli olarak görürken, Freire (1970) ise öğrencinin aktif katılımını esas alan özgürleştirici bir eğitim

anlayışını savunmaktadır. Erden (2005) de okulun kültürel ve sosyal değerlerin aktarılmasında önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir.

Bu çerçevede eğitimin başarısı, yalnızca müfredatın uygulanmasıyla değil, öğretim sürecinin nasıl yönetildiğiyle de yakından ilişkilidir. Bu noktada, sınıf yönetimi kavramı eğitimin niteliğini belirleyen başlıca faktörlerden biri olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışları, okulun fiziksel yapısından bağımsız olarak öğrenci davranışlarında belirleyici bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders planladıklarında, destekleyici öğretim stratejileri kullandıklarında ve sınıf yönetiminde demokratik bir yaklaşım benimsediklerinde, öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmelerine katkı sağlarlar (Erden, 2014).

Okulun fiziksel, sosyal ve ekonomik koşulları da sınıf içi dinamikleri doğrudan etkilemektedir. Pauly (1991) öğrenci başarısında; sınıf mevcudu, öğretmenin sınıfta geçirdiği süre ve okulun sosyal yapısı gibi etmenlerin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Başar, 2009). Okulun fiziksel özellikleri —örneğin görünüm, hijyen ve işlevsellik— öğrenme ortamının elverişliliğini doğrudan etkiler. Wood (1992, Akt. Başar, 2009) ise okulun yalnızca dersliklerden oluşmaması gerektiğini; öğrencilerin ders dışı zamanlarda da faydalanabilecekleri açık, rahat ve etkileşimli alanlar içermesinin önemini vurgular. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirecek fırsatlar sunulması, öğrencilerin okula olan bağlılığını artırmakta ve daha olumlu bir eğitim atmosferi oluşmasını sağlamaktadır.

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, aynı zamanda bir yaşama ve öğrenme alanı olarak işlev gören sosyal bir mekândır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler günün önemli bir kısmını bu alanda geçirirler. Her ne kadar sınıfın sınırları fiziksel olarak tam olarak tanımlanması güç bir yapıya sahip olsa da öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf kavramına dair ortak bir algıya sahiptir (Şişman ve Turan, 2018).

Sınıf yönetimi ise, bu ortak mekânda sürdürülen öğretim sürecinin etkili şekilde yürütülebilmesi adına kritik bir öneme sahiptir. Genel anlamda sınıf yönetimi; belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan, ilke ve tekniklerin sistematik bir biçimde uygulanmasına dayalı bir etkinlik yönetimi olarak tanımlanabilir(Kaya, 2016). Bu sürecin en etkili unsuru ise kuşkusuz öğretmendir. Çünkü öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür değil, sınıf ikliminin kurucusu ve öğrenme ortamının düzenleyicisidir (Erden, 2014).

Sınıf içindeki liderlik rolü açısından öğretmen, yalnızca bilgi sunan bir aktör değil; aynı zamanda sınıf içi ilişkileri düzenleyen, yönlendiren ve geliştiren etkin bir liderdir. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal gelişimlerini de destekleyen öğretmen, sınıf iklimini şekillendiren temel kişidir(Good, 1986;Akt.Kaya,2016). Ancak sınıf iklimi aynı zamanda öğretmenin davranışları üzerinde de etkilidir (Başar,2009). Bu nedenle öğretmen, sınıfın her anını ve her bireyini eğitsel amaçlara uygun şekilde yönlendirebilecek donanıma sahip olmalıdır (Ertürk, 1979; Human, 1985,Akt. Başar, 2009).

Öğretmenin temel görevi, öğrencilerde hedeflenen yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Ancak bu temel görevin yanı sıra öğretmenin; derslere devamı sağlama, sınıf işleyişini düzenleme, öğrenci ödev ve etkinliklerini kontrol etme, öğretim materyallerini etkili biçimde kullanma ve sınıf ortamındaki öğrenmeyi engelleyici faktörleri ortadan kaldırma gibi pek çok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevlerin etkili ve düzenli biçimde yürütülmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini doğrudan ilgilendirmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir(Erden, 2014).

Araştırmalar, etkili sınıf yönetiminin öğretim sürecindeki başarıyı önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Sınıf iklimi, öğrenci katılımı, sınıf içi etkileşim ve davranış yönetimi gibi unsurlar, bu sürecin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Başar,2009;Erden, 2014). Bu bağlamda sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi uyum içerisinde yönetilmesi süreci olarak da değerlendirilebilir (Lemlech, 1988, Akt.

Başar, 2009). Özellikle yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi, kuralların belirlenmesi, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturulması ve öğrenci davranışlarının rehberlik temelli biçimde yönlendirilmesini içeren bütüncül bir süreci ifade eder (Çelikten ve Teyfur, 2014).

Bu noktada demokratik sınıf yönetimi anlayışı, geleneksel otoriter yaklaşımlardan farklılaşan bir yaklaşım olarak öne çıkar. Demokratik eğitim anlayışı, çocukların ve gençlerin topluma aktif bireyler olarak katılmalarını ve toplumsal roller üstlenmelerini hedefler. Bu nedenle demokratik okullar, öğrencilerin seçim yapma, düşüncelerini ifade etme ve farklılıklarla bir arada yaşama becerilerini geliştirmeye olanak tanıyan bir yapı sunmalıdır (Kaya, 2016; Terzi, 2001).

Demokratik öğretmen; öğrencilerin düşüncelerine değer veren, sınıfta karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim ortamı kuran, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine imkân sağlayan bir lider olarak tanımlanır. Bu öğretmen profili, öğrencilerin özgüvenini artırmakta, sınıf katılımını desteklemekte ve öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmektedir. Demokratik öğretmenler, bir anlamda öğrenme sürecini yöneten şef gibi düşünülmekte; öğrencilerin düşünsel üretim süreçlerini kolaylaştırmakta ve rehberlik etmektedirler (Kaya, 2016; Keskin, 2009).

Ayrıca araştırmalar, demokratik öğretmenlerin yer aldığı sınıflarda öğrencilerin daha bağımsız, girişimci ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştiğini göstermektedir. Öğretmen her konuda görüşlere, eleştiri ve önerilere açıktır. Ancak bu serbestlik, sınıf içinde bir başıboşluk anlamına gelmez. Öğretmen sınıfın yöneticisi olarak gerektiğinde karar alabilir ve sınıfın düzenini sağlamakla sorumludur (İlgar, 2005, s. 166). Ancak bu yaklaşımın “disiplinsizlik” ile eş tutulduğu, bu nedenle demokratik sınıf kavramının zaman zaman yanlış anlaşıldığı da belirtilmektedir (Kaya, 2016). Gerçek anlamda demokratik bir sınıf ortamı; hem özgürlük hem de sorumluluk ekseninde şekillenen dengeli bir yapıyı gerektirir (Beyaztaş, 2009; Özdemir, 2025).

Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen ve öğrenme sürecine zarar verebilen yaygın bir durumdur. Özellikle ortaöğretim döneminde, merkezi sınav sisteminin oluşturduğu baskı, öğrencilerde yoğun bir kaygı hali yaratmaktadır. Bu kaygı hali, öğrencinin sahip olduğu bilişsel kaynakları sınav öncesinde ve sırasında verimli kullanmasını engelleyerek performans düşüklüğüne neden olabilmektedir(Öner, 1990). Araştırmalar, sınav kaygısının yalnızca başarı düzeyini değil, aynı zamanda öğrencinin benlik algısını, akademik motivasyonunu ve okula yönelik tutumunu da olumsuz etkilediğini göstermektedir (Erözkan, 2004; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bununla birlikte, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde okul tükenmişliği, depresif belirtiler ve öğrenilmiş çaresizlik gibi sonuçlarla karşılaşılabilir (Salmela-Aro vd., 2009;Slivar, 2001).

Okul tükenmişliği, öğrencilerin okul yaşamına ilişkin motivasyonlarının azalması, duygusal enerjilerinin tükenmesi, okul çalışmalarına karşı ilgisizlik geliştirmeleri ve başarıya yönelik inançlarının zayıflaması ile karakterize edilen kronik bir stres durumudur (Salmela-Aro vd., 2009). Özellikle ortaöğretim düzeyinde, akademik başarı baskısı, sınav temelli değerlendirme sistemleri ve rekabetçi ortamlar; öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine, okula karşı duyarsızlaşmalarına ve geleceğe dair umutsuzluk geliştirmelerine yol açabilmektedir (Tatlı ve Atmaca,2023). Tükenmişlik yaşayan öğrencilerde akademik başarı düşmekte, okul devamsızlıkları artmakta ve okuldan kopma riski güçlenmektedir. Bunun yanı sıra okul tükenmişliği yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duygusal ve davranışsal boyutlar içeren çok yönlü bir problem olarak öğrencinin genel yaşam doyumunu da olumsuz etkileyebilmektedir (Aypay, 2011). Bu durum, sadece öğrencinin bireysel özelliklerinden değil; aynı zamanda öğretmen tutumları, sınıf yönetimi biçimi ve okul iklimi gibi çevresel etkenlerden de beslenmektedir. Özellikle destekleyici, katılımcı ve demokratik bir öğrenme ortamı sunulmayan sınıflarda, öğrenciler kendilerini değersiz ve güvensiz hissetmekte; bu da tükenmişlik duygularını derinleştirebilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).

Tartışılanbu bilgiler ışığında, öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri anlayışların, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen önemli bir çevresel faktör olduğu söylenebilir. Alanyazında sınav kaygısı ve okul tükenmişliği sıklıkla bireysel, akademik ya da ailesel değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Ancak öğrencilerin bu iki olumsuz yaşantıyı deneyimlemelerinde, sınıf içi etkileşim ortamının ve öğretmenin yönetim tarzının da belirleyici bir rol oynayabileceği göz ardı edilmiştir. Demokratik sınıf yönetiminin öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini destekleyerek sınav kaygısını azaltabileceği ve aidiyet hissini güçlendirerek okul tükenmişliğini önleyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, okul tükenmişliği ve öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Araştırma problemine yol göstermesi ve yanıt bulabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri ne düzeydedir?
- 2) Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri öğrencilerin okul dışı bir kurumdan akademik destek alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

5) Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları ile sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

6) Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları ile sınav kaygıları, öğrencilerin okul tükenmişliklerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamlarının niteliği, hem öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları hem de bu anlayışlar çerçevesinde şekillenen öğrenci deneyimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin psikolojik ve akademik iyiliği üzerinde olumlu etkiler yarattığı sıkça vurgulanmaktadır(Jennings ve Greenberg, 2009;Kırbaç,2019; Kocoska,2009). Demokratik yönetim anlayışı, öğrencilerin görüşlerini ifade etmelerine olanak tanıyarak güvenli ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturur; bu iklim ise özellikle sınav kaygısı ve okul tükenmişliği gibi psikolojik risklerin azaltılmasına katkı sağlar(Cırcır, 2018;Liu ,2012;Salmero-Aro vd., 2012;Sipahioğlu vd., 2023).

Öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişliği, akademik başarı ve psikoloji üzerine olumsuz etkileri bulunan birbirine bağlı iki önemli değişkendir(Çapulcuoğlu, 2012; Demir, 2015; Keskin, 2022).Bir araştırmada sınav kaygısı ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Demir, 2015).Benzer şekilde, öğrenci tükenmişliğini belirleyen faktörlerin başında sınav kaygısı ve stresle başa çıkma becerilerinin geldiği belirlenmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).Ancak demokratik sınıf yönetimi anlayışının bu değişkenlerle doğrudan ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırma, demokratik sınıf yönetimi ile öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, alanyazında önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırma verileri, öğretmenlere demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının sınav kaygısı ve tükenmişlikleri üzerinde etkilerini göstermede rehberlik sunacaktır. Eğitim yöneticileri, rehber öğretmenler ve öğretmen eğitimi kurumları, araştırma sonuçlarını sınıf içi müdahale programlarında kullanabilir; sistematik hizmet içi geliştirme temelini oluşturabilir. Ayrıca bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, eğitim politikalarının belirlenmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve öğrenci hizmetlerinin geliştirilmesi süreçlerinde de eğitim yöneticilerine yol gösterici olabilir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Veri toplama aracını yanıtlayan öğrencilerin, öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile ilgili görüş ve gözlemleri olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim yılında Ağrı il merkezinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorular ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

1. Demokratik Sınıf Yönetimi: Demokratik sınıf yönetimi, öğretmenin geleneksel anlamda otorite figürü olmaktan öte, öğrenme sürecini yönlendiren, destekleyen ve kolaylaştıran bir lider rolü üstlendiği; öğrencinin ise yalnızca öğrenen

değil, aynı zamanda, sorgulayan, fikir üreten ve karar alma süreçlerine katılan bir özne olarak kabul edildiği yönetim anlayışıdır(Kocoska, 2009).

2.Sınav Kaygısı: Bireyin akademik başarısını olumsuz etkileyerek gerçek performansını sergilemesini zorlaştıran; bazı durumlarda öğrencinin eğitim sürecine ara vermesine neden olabilen; aynı zamanda yaşamını ve mesleki yönelimlerini derinden etkileyebilen önemli bir psikolojik durumdur (Çabuk vd., 2015).

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

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temel kuramsal çerçevesini oluşturan sınıf yönetim anlayışları, sınav kaygısı ve okul tükenmişliğine ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte geçirdikleri, öğrenme ve yaşama süreçlerinin eş zamanlı olarak yürütüldüğü bir ortamdır. Bu bağlamda sınıf, yalnızca ders yapılan fiziksel bir mekân değil; aynı zamanda etkileşim ve paylaşımın gerçekleştiği sosyal bir yapıdır (Turan ve Şişman, 2018). Okullarda aynı sınıfta bulunan öğrenciler genellikle yaş, gelişim düzeyi ve akademik yeterlilikler açısından benzer özellikler gösterdiğinden, sınıf bu yönüyle hem fiziksel hem de sosyal bir birliktelik olarak değerlendirilebilir. Sınıf yönetimi ise, ortak özelliklere sahip bireylerin bulunduğu bu ortamı eğitsel amaçlar doğrultusunda düzenleme işidir (Başar, 2009). Diğer bir tanımda ise sınıf yönetimi, sınıf içinde gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinliklerinin düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamayı amaçlayan planlı bir süreçtir (Celep, 2002; Kaya, 2016; Sarıtaş, 2000). Bu süreçte öğretmenin tutumu, öğrenci davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynar. Sınıf yönetimi yalnızca disiplin sağlamak değil; aynı zamanda öğrencilerle etkili bir iletişim kurarak, onların öğrenmeye katılımını teşvik etmeyi de içerir (Turan ve Şişman, 2018). Öğrencilerin sınıf içinde uyum içinde hareket edebilmesi, öğretmenin iletişim becerileri ve sınıf atmosferiyle yakından ilişkilidir. Öğretmen, öğrencileri yalnızca bilgi aktardığı bireyler olarak değil, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini desteklemesi gereken bireyler olarak da görmelidir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, öğretmenin iletişim becerileriyle şekillenen, öğrenmeye rehberlik eden bir yönetsel süreçtir. Öğrencinin kendi davranışını kontrol etmesi kadar öğretmenin öz

denetimi ve tutarlılığı da etkili sınıf yönetiminin önemli bir parçasıdır(Turan ve Şişman, 2018).

Sınıf yönetiminin temel hedefi, öğrencilerin belirlenen öğrenme amaçlarına ulaşabileceği düzenli, destekleyici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu hedef doğrultusunda, iyi yapılandırılmış bir sınıf yönetimi süreci; sınıf içi etkinliklerin kesintisiz işlenmesini, zamanın verimli kullanılmasını ve sınıf yaşantısının planlı şekilde sürdürülmesini sağlar(Erden,2014).Ancak sınıf ortamı, öğretmenin benimsediği yaklaşımlardan doğrudan etkilenmektedir. Geleneksel bakış açısında sınıf yönetimi, genellikle öğretmenin sınıfı kontrol altına alması ve disiplini sağlamasıyla özdeşleştirilmiştir(Başar,2009). Bu anlayışta öğretmen, otoriter bir rol üstlenerek sınıf düzenini kendi denetimiyle sürdürmeye çalışır. Oysa bu tür bir yönetim, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekten ziyade, onların öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yaklaşım, öğretmenin sınıf üzerindeki kontrolünü kaybetme kaygısıyla şekillenir ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını engelleyebilir. 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan bu görüş, zamanla yerini öğrenciyi merkeze alan, öğrenciler arası ilişkileri ve grup içi dinamikleri esas alarak, sınıf yönetimini daha demokratik bir zemine oturtmayı hedefleyen daha insani yaklaşımlara bırakmıştır(Turan ve Şişman,2018).

Öğretmenin öğrenciyi tanıma biçimi, bireysel farklılıklara yaklaşımı ve sınıf içi ilişkilere verdiği önem, sınıf yönetiminin etkililiğinde belirleyici bir rol oynar. Sahip olduğu eğitim anlayışı, mesleki yeterliliği ve değer sistemi, öğrencilerle kurduğu etkileşimi ve sınıf ortamının genel iklimini şekillendirir. Öğrencinin sınıfa ve öğretmene yönelik algısı; kendini değerli hissedip hissetmediği, sınıf ortamında ne düzeyde güven duyduğu ve iletişim kurabildiğiyle doğrudan ilişkilidir (Turan ve Şişman, 2018). Bu bağlamda etkili bir sınıf yönetimi, yalnızca disiplin sağlamaya değil; aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonlarını destekleyerek öğrenmeye istekli hale gelmelerini sağlamaya dayanır. Öğretmen, sadece bilgi aktaran bir figür değil; rehberlik eden, güven ortamı oluşturan ve öğrencinin gelişimini destekleyen bir lider konumundadır. Bununla birlikte, eğitim politikaları, okulun sosyal yapısı ve aile gibi çevresel etmenler de sınıf

yönetimi sürecini dolaylı olarak etkileyen önemli unsurlar arasında yer alır (Turan ve Şişman,2018).

2.1.2 . Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimini etkileyen çeşitli faktörler ve bu alanla ilişkili kavramlar göz önüne alındığında, tek bir geçerli ve evrensel sınıf yönetimi modelinden söz etmek mümkün değildir. Toplumsal yapıdaki ve eğitim sistemindeki değişimler, zamanla farklı sınıf yönetimi modellerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin karşılaştıkları farklı durumlara ve yürüttükleri etkinliklerin niteliğine bağlı olarak, farklı sınıf yönetim modellerini tercih ederek uygulamaları gerekebilmektedir (Dulay,2017).

Sınıf yönetimi literatüründe sıkça başvurulanan modellerden biri, Başar'ın (2009) sınıflandırmasına dayanmaktadır ve bu model; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımları içermektedir. Kaya(2016), toplumsal değişimlerle birlikte eğitim alanında da sınıf yönetimine ilişkin farklı yaklaşımlar gelişim göstermiştir. Bu yaklaşımlar; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş temel başlık altında sınıflandırılmaktadır. Zaman içinde sınıf yönetiminin baskıcı anlayıştan daha demokratik uygulamalara, şekil odaklı yaklaşımlardan amaç odaklı uygulamalara ve öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya doğru evrildiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin söz konusu yaklaşımları tanıması ve özellikle sınıf içerisindeki problem davranışların önlenmesinde bu modelleri etkili şekilde kullanabilmesi, sınıf yönetiminin başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Kaya (2016), konuyu model başlığı altında değil, yaklaşım temelli bir çerçevede ele almıştır.

Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere çeşitli başlıklar altında sınıflandırılabilir. Bu modellerin uygulanışı, farklı yöntemlerin tercih edilmesini gerektirebilir. Örneğin, tepkisel model kapsamında, öğrencinin kitap ve defter getirmemesi gibi istenmeyen bir davranışı değiştirmek amacıyla doğrudan müdahalede bulunulabilir. Ancak aynı durumda, öğretmen; öğrenciyle birebir görüşme

yapma, veliyle iletişime geçme, okul yönetiminden destek alma, aileye yönelik dışsal destek sistemlerini devreye sokma ya da yerel yönetimlerden ve hukuki mekanizmalardan yararlanma gibi farklı yöntemlere de başvurulabilir(Başar,2009).Yöntem seçimi, sorunun niteliğine, tarafların özelliklerine ve öğretmenin hedeflerine göre değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda, kimi durumlarda doğrudan konuyu ele alan yaklaşımlar tercih edilirken, bazı durumlarda sorunun fark ettirilmeden çözülmesine yönelik dolaylı iletişim teknikleri daha uygun olabilir(Başar, 2009;Kaya,2016).

2.1.2.1. Geleneksel Model

Bu yaklaşımda öğretmenin belirlediği kurallara öğrencilerin sorgulamadan uyması beklenir. Sınıf yönetimi öğretmen merkezlidir; öğretmen neyin, nasıl ve ne zaman yapılacağına karar verir. Öğrencilerden beklenen, öğretmenin aktardığı bilgileri kabul edip uygulamalarıdır. Bu yaklaşımda öğretim süreci tek yönlüdür ve öğrencinin aktif katılımına sınırlı düzeyde yer verilir(Kaya,2016).

2.1.2.2. Tepkisel Model

Tepkisel model, sınıf içerisinde istenmeyen bir davranışın veya durumun ardından ortaya konan tepkilerle davranışın değiştirilmesini amaçlayan bir sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Bu model, geleneksel sınıf yönetimi anlayışının temelini oluşturur ve “sonuç-tepki” ilkesiyle işler. Öğrenci davranışlarına verilen yanıtlar genellikle ödül ya da ceza temelli etkinlikleri içerir. Öğretmen, öğrencinin olumsuz davranışına doğrudan müdahale eder; örneğin, öğrenciyle birebir görüşme yapmak, ailesiyle iletişime geçmek ya da davranışı değiştirmeye yönelik bireysel çözümler geliştirmek gibi. Bu model, sınıf yönetiminde sık başvuru alan ancak zaman zaman sınırlı etkiler yaratabilen bir yaklaşımdır. Özellikle öğretmenin yeterli becerilere sahip olmadığı durumlarda etkili sonuç vermeyebilir ve başka stratejilere ihtiyaç duyulabilir(Başar,2009).Tepkisel model, öğretmenin istenmeyen davranışlara doğrudan müdahale ettiği, genellikle ödül ve ceza temelli uygulamalara dayanan klasik bir yaklaşımdır. Bu modelde odak bireyin

davranışdır; grup dinamikleri arka planda kalır. Ancak, tepkiyle karşılık vermenin olumsuz sonuçlar doğurabileceği göz önünde bulundurulmalı, bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde yetersizlik olabileceği unutulmamalıdır(Kırbaç,2019).

2.1.2.3. Önlemsel Model

Önlemsel model ise planlama odaklı bir yaklaşımı benimser ve temel amacı, sorunların ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmadan önlenmesini sağlamaktır. Bu model, sınıfta sorun yaratmayacak şekilde yapılandırılmış bir düzen oluşturarak, tepkisel yaklaşıma duyulan ihtiyacı en aza indirmeyi hedefler. Eğitim ortamında öğrencilerin hatalı davranış sergilemesine neden olabilecek durumların ortadan kaldırılması ön plandadır. Özellikle okul öncesi düzeyde, istenmeyen davranışları engellemeye yönelik fiziksel ortam düzenlemeleri, kuralların net biçimde tanımlanması ve etkinliklerin planlı bir şekilde sunulması bu modelin temel bileşenleri arasında yer alır. Ayrıca, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik aileyle iş birliği yapılması ve öğrenci merkezli önleyici çalışmalar yürütülmesi bu yaklaşımın etkili şekilde uygulanmasını sağlar(Başar,2009). Önlemsel model, sınıf içinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemeyi amaçlayan, planlama ve hazırlık gerektiren bir yaklaşımdır. Bireyden ziyade tüm sınıfı odağa alır; kurallar ve düzenlemeler önleyici şekilde tasarlanır. Etkili uygulandığında tepkisel müdahaleye ihtiyaç kalmaz(Kaya,2016;Kırbaç,2019)

2.1.2.4. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneyimsel ve bilişsel gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulmasını temel alır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri değerlendirilmeden yapılan uygulamalar, etkili bir yönetimi zorlaştırabilir (Başar, 2009;Kaya,2016).Bu yaklaşımın dayandığı Jacobsen'in (1985) dört basamaklı modeline göre, ilk aşama 10 yaş öncesini kapsar ve bu dönemde öğretmen rehberliği yoğun biçimde gereklidir. İkinci aşamada (10–12 yaş), öğrencilerin

öğretmene olan bağımlılığı azalırken, kurallara uyum ve toplumsal kabul önem kazanmaya başlar. Üçüncü aşamada (12–14 yaş), öğrenciler sosyal onay ve akran ilişkilerine daha fazla önem verir; öğretmeni memnun etme çabası azalmaktadır. Lise dönemini kapsayan son basamakta ise öğrenciler kendi davranışlarının sorumluluğunu daha çok üstlenir; ancak kimlik gelişimi süreci nedeniyle öğretmen ve aile ile çatışmalar yaşanabilir(Başar,2009).Gelişimsel model, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre sınıf yönetimi uygulamalarının farklılaşması gerektiğini savunur. Özellikle küçük yaş gruplarında kurallara tam uyum beklenemeyeceğinden, sınıf yönetimi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine göre esnek şekilde planlanmalıdır(Kırbaç,2019).

2.1.2.5. Bütünsel Model

Sistem yaklaşımı olarak da değerlendirilebilecek bir modeldir. Bu modelde, sınıf yönetiminde tepkisel, önlemsel ve gelişimsel yaklaşımların bir arada ve duruma göre esnek biçimde kullanılabilmesi esastır (Dulay, 2017;Kaya, 2016). Model, yalnızca sınıf içi düzeni sağlamakla kalmaz; öğrencilerin bireysel özellikleri ve içinde bulundukları sosyal çevre, aile yapısı, okul dışı etkenler ve boş zaman etkinlikleri gibi çevresel faktörleri de dikkate alarak çok yönlü bir yapı oluşturur (Başar, 2009).Bu modelde, istenmeyen davranışların nedenleri analiz edilerek, uygun bağlamlarda olumlu davranışların geliştirilmesi amaçlanır. Öğrencilerin gelişimsel süreçlerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun ortam düzenlemeleri ve eğitim materyalleri kullanılır. Önleyici tedbirlerin yetersiz kaldığı durumlarda ise tepkisel stratejiler destekleyici unsur olarak devreye alınabilir. Böylece bütünsel model, öğrenci merkezli, esnek ve çok boyutlu bir sınıf yönetim süreci sunar (Başar, 2009;Kaya,2016).

2.1.3.Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları, yönetim bilimleri alanında yapılan liderlik kuramlarına dayalı olarak çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilmektedir. Lewin, Lippitt ve White (1939),öğretmenlerin yönetim tarzlarını otokratik ve demokratik yaklaşım şeklinde gruplandırmaktadır.Wolfgang ve Glickman (1986), öğretmenlerin

sınıf yönetimi anlayışlarını üç ana başlık altında ele almıştır: müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşim temelli yaklaşımlar (Akt. Martin vd., 1998). Benzer şekilde, Beyaztaş (2009) ise, öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarını otoriter, demokratik ve ilgisiz olmak üzere üç grupta değerlendirmiştir. Her ne kadar bir öğretmenin yalnızca tek bir yönetim stiline sıkı sıkıya bağlı kaldığını söylemek zor olsa da, öğretmenin sınıf içindeki baskın tutumlarına göre bu yaklaşımlardan biri daha çok ön plana çıkmakta ve sınıflama da buna göre yapılmaktadır (Kaya, 2016;Wragg, 2005).

Tannenbaum ve Schmidt (1973), geliştirdikleri liderlik dizini kuramıyla liderlik tarzlarını bir doğru üzerinde sınıflandırmıştır. Bu doğrultunun bir ucunda otoriter, diğer ucunda ise demokratik liderlik yer almaktadır. Araştırmacılar, liderlerin bu iki uçtan yalnızca birini seçmek zorunda olmadıklarını; bu iki uç arasında farklı derecelerde liderlik tarzları sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Her duruma uygun tek bir liderlik biçimi olmadığını savunan bu kuram, yöneticilere duruma göre en uygun liderlik yaklaşımını seçme esnekliği tanımaktadır. Liderlere farklı koşullara göre esnek davranma ve uygun liderlik tarzını belirleme imkânı sunan bir çerçeve sunulmuştur(Kırbaç,2019).

Wragg (2005), öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşim biçimlerini açıklarken Flanders Etkileşim Analizi Sistemi'ne atıfta bulunmakta ve öğretmen davranışlarını “doğrudan” (otoriter) ve “dolaylı” (demokratik) yaklaşımlar temelinde sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmanın yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve kültürel bir boyut taşıdığını vurgulayan Wragg (2005), öğretmenin sınıftaki otoriteyi nasıl kullandığının ve öğrenciyle kurduğu iletişimin niteliğinin öğretim sürecinin verimliliği üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Özellikle dolaylı öğretim davranışlarının, öğrencilerle daha güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurulmasını kolaylaştırdığı, bu sayede öğrenme sürecinin daha anlamlı ve kalıcı hale geldiği belirtilmektedir.

2.1.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Anlayışı

Otoriter sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretmenin sınıf üzerindeki yüksek düzeyde kontrolü ve kural koyucu tutumuyla öne çıkar. Bu anlayışta öğretmen, öğrencilere sık sık düzen ve disiplin vurgusu yapar; örneğin, oturma düzenine riayet etmeleri konusunda sürekli uyarılarda bulunur(Yılmaz,2011). Sınıfta konulacak yeni bir kural ya da uygulama tamamen öğretmenin kontrolündedir. Öğretmen izin vermedikçe bu kurallar uygulanamaz. Ödül ve ceza sistemleri de öğretmenin kişisel kararlarına göre belirlenir. Bu durumun temelinde öğretmenin gücü elinde tutma isteği vardır. Böyle öğretmenler, öğrencilerden sürekli itaat bekler ve geleneksel değerlere fazla önem verir (Terzi, 2001).

Otoriter sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, tüm kararları tek başına alır ve öğrencilerin sürece katılımına izin vermez. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınmaz, iletişim tek yönlüdür ve öğretmen sınıfın mutlak otoritesi olarak görülür. Bu yaklaşımda öğretmen, hem bilgi kaynağı hem de uygulayıcıdır; eleştiriye kapalıdır ve öğrencilerden tam itaat bekler(İlgar, 2005;Özçakır,2007; Varoğlu,2014).Bu nedenle, öğrenciler sınıf içi yönetim süreçlerinde pasif bir konumda kalır; ihtiyaçları ve beklentileri karar alma sürecinde göz önünde bulundurulmaz(Kırbaç,2019).

Otoriter sınıf yönetimi, öğretmenin tüm kontrolü elinde tuttuğu ve kararları tek başına aldığı bir yönetim biçimidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin ihtiyaçları ve görüşleri dikkate alınmaz, öğretmen emir verir ve bu emirlerin koşulsuz yerine getirilmesi beklenir. Fiziksel ve psikolojik yaptırımlar sıkça kullanılır. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine genellikle izin verilmez, bu da sınıf atmosferini baskıcı hale getirir(İlgar, 2005;Kaya,2016).Brophy (2013), bu anlayışta öğretmenlerin yönetim sorumluluğu olduğunu ve sevilmemeye kaygısı duymadan otorite kurma cesaretine sahip olunması, bunu etkili biçimde uygulama konusunda dikkatli ve kararlı olmaları gerektiğini belirtmiştir.

2.1.3.2. Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı

Robbins ve De Cenzo (1998), demokratik öğretmenlik anlayışını; karar alma süreçlerine öğrenci katılımını sağlama, otoritenin paylaşılması, çalışma yöntemleri ve hedeflerin belirlenmesinde iş birliğini teşvik etme ve dönüt kullanımına önem verme şeklinde tanımlar (Akt. Terzi, 2001). Demokratik sınıf yapısı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkinliğini artıran temel unsurlardan biridir. Böyle bir ortamda öğrenciler, derslere gönüllü olarak katılır ve öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil olurlar. Öğrencilerin özgürce grup oluşturabildiği bu sınıf modelinde öğretmen, yöneten değil, süreci birlikte yürüten bir ekip üyesi olarak yer alır. Öğrencilerin davranışları değerlendirildiğinde, takdir ve uyarılar nesnel ölçütlere dayanır ve kişisel yargılardan uzak tutulur. Bu yaklaşım, öğrenciler arası etkileşimi güçlendiren, karşılıklı tartışma ve fikir alışverişine zemin hazırlayan, eleştirel düşüncenin teşvik edildiği bir öğrenme atmosferi yaratır (Sungurtekin Ay, 2019; Terzi, 2001; Varoğlu, 2014). Öğrencilerin düşüncelerinin dikkate alındığı bu yapı, öğrenci merkezli öğretim anlayışının somut bir yansımasıdır (Varoğlu, 2014).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, sınıfın bir parçası olarak davranır ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimser. Kurallar öğrencilerle birlikte oluşturulur ve öğrencilerin anlayabileceği şekilde açıklanır. Bu yaklaşımda ödül-ceza sisteminden ziyade, öğrencinin gelişimine yönelik destekleyici ve katılımcı bir tutum ön plandadır. Demokratik öğretmen, öğrencilere karşı sevgi ve ilgi gösterir, sorumluluk alma fırsatları tanır ve karar alma süreçlerine onları dahil eder (Beyaztaş, 2009; Kocoska, 2009). Böyle bir sınıf ortamı, hem etkili öğrenme hem de öğrencilerin özsaygı, özgüven ve demokrasi bilincini geliştirme açısından önemlidir. Bu ortamda öğrenciler yüksek başarı, sorumluluk bilinci ve bağımsız kişilik özellikleri geliştirir (Kaya, 2016).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmenler, öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurar ve sınıfta özgür, güvene dayalı bir ortam oluştururlar. Öğretmen sınıfın bir parçası olup tek otorite değildir. Bu ortamda öğrenciler kendilerini rahatça ifade eder, sorumluluk sahibi bireyler olarak davranır ve demokrasi bilinci geliştirirler.

Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak bireysel farklılıklara saygı gösterir (Çelikten ve Teyfur, 2014). Demokratik sınıf ortamlarında öğrencilere daha fazla hareket özgürlüğü tanınmakta, sınıf içinde öğrenciler arası iletişimin daha canlı olması doğal karşılanmaktadır. Aynı zamanda, bireylerin kendi davranışlarından sorumlu olmaları gerektiği üzerinde özellikle durulmaktadır(Wragg,2002).

Demokratik sınıf yönetiminde öğrencilerin sınıf içi kurallara katılımı, kendi davranışlarının sorumluluğunu alması ve öğretmenle karşılıklı saygıya dayalı bir ilişki kurması önemlidir. Marzano ve arkadaşları (2003), etkili sınıf yönetimi için öğrencilerin kurallara katılımını sağlamanın ve kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerine olanak tanımanın öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu yaklaşımla yönetilen sınıflarda öğrenciler daha aktif, sorumluluk sahibi ve iş birliğine açık bireyler hâline gelmektedir.

Kendini yeterli ve değerli hisseden öğrenciler, desteklendikleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamında, aidiyet duygusu geliştirerek takımın bir parçası olduklarını hissederler (Kaya, 2016). Demokratik sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğrencilerin sınıfa karşı sorumluluk duymalarını ve sürece aktif katılım göstermelerini teşvik eder. Bu ortamda kurulan karşılıklı ve sağlıklı iletişim, öğrencilere demokratik davranış biçimlerini benimsetir. Böylece öğrenciler, sorumluluk almaya istekli, kuralları içselleştirmiş ve iş birliğine açık bireyler olarak gelişim gösterirler (Sürücü,2024).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, sınıfın otoriter lideri olmaktan ziyade, sınıfın bir parçası olarak konumlanır ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimser. Bu anlayışta, sınıf kuralları öğretmen tarafından tek başına belirlenmek yerine, öğrencilerle birlikte oluşturulur ve herkesin anlayabileceği şekilde açıklanır. Karar alma süreçlerine öğrencilerin katılımı teşvik edilirken öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak destekleyici ve katılımcı tutumlar ön plana çıkar. Demokratik öğretmen, öğrencilere karşı sevgi ve saygı çerçevesinde yaklaşır, onların fikirlerini önemser, bireysel farklılıklarını gözetir ve sorumluluk almalarını teşvik eder (Kaya, 2016; Çelikten, 2008). Böyle bir sınıf ortamı; özgür, güvene dayalı bir iletişim zemini oluşturur. Öğrenciler bu ortamda kendilerini rahatça ifade eder, özsaygı ve özgüven geliştirir, sorumluluk bilinci kazanır ve demokratik değerleri içselleştirirler. Bu yönüyle

demokratik sınıf yönetimi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyen bir yapıya sahiptir (Beyaztaş,2009;Çelikten ve Teyfur,2014;İlgar,2005).

2.1.3.3.İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışı

Serbest veya (laissez-faire) sınıf yönetimi anlayışı olarak da ifade edilen bu anlayış, öğretmenin sınıf içindeki liderlik rolünü büyük ölçüde geri plana çektiği bir yaklaşımdır. Bu yönetim tarzında öğretmen, öğrencilere tam bir hareket özgürlüğü tanır; karar alma, problem çözme ve etkinlik yürütme gibi süreçlerde rehberlik yapmaz. Sınıfta gerekli materyalleri sağlamakla yetinir, yalnızca sorulduğunda bilgi verir ve ders sürecine müdahil olmaz (Beyaztaş,2009;İlgar,2005).

İlgisiz (serbest) sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğrencilere rehberlik etmek ya da yönlendirmek yerine onları tamamen kendi hallerine bırakır. Bu durum, öğrencilerin yapılandırılmamış ve düzensiz bir sınıf ortamında eğitim görmesine neden olur. Böyle sınıflarda, öğrenme süreci verimsiz hâle gelir ve öğrenciler için faydalı olmayan bir atmosfer oluşur(Beyaztaş, 2009).Öğretmenin sınıftaki etkileşimi sınırlıdır; genellikle öğrencilerden uzak durmayı tercih eder. Bu da sınıf içinde düzensizlik ve karmaşaya zemin hazırlar (Terzi, 2001).

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğrencileri yönlendirme, motive etme ya da destekleme gibi hiçbir girişimde bulunmaz ve elindeki yetkileri kullanmaz. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerde yer almaması, yönetimde yetersizlik ya da otorite kullanmaya gerek görmeme gibi nedenlerle açıklanabilir (İlgar, 2005;Nas,1989). Bu yönetim biçiminde öğrenciler, amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için izleyecekleri yolları kendileri belirler. Öğretmen ise yalnızca kendisine başvurulduğunda sınırlı şekilde müdahalede bulunur.Öğrenciler, ihtiyaçlarına göre kendi kendilerini motive etmeye çalışır ve sınıfta serbest bırakılırlar (Beyaztaş,2009).Bu yönetim tarzı, özellikle ilköğretim düzeyinde uygulanabilir bir model olarak görülmez; çünkü burada eğitimden çok eğitimsizlik söz konusudur. Sadece gerekli bilgilere ve uzmanlığa sahip öğrencilerin

verimli olabileceği bu ortam, çoğu öğrenci için yetersizdir (Kaya,2016). İlgisiz yönetim biçiminin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin iç denetimi zayıf olur, paylaşım ve iş birliği gibi sınıf ve toplum kurallarına uymakta güçlük yaşarlar (Kaya,2016; Keskin,2009).

2.1.4.Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler

Sınıf yönetimi üzerinde etkili olan çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu değişkenleri genel hatlarıyla sınıf içi ve sınıf dışı etmenler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Sınıf içi etmenler; öğretmen özellikleri, öğrenci yapısı ve sınıfın fiziksel koşulları gibi faktörleri içerirken; sınıf dışı etmenler ise okulun genel yapısı, ailenin tutumları ve içinde bulunulan çevresel koşullar gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu değişkenlerin sınıf yönetimi süreçlerine olan etkilerini kavramak ve bu etkileri öğretim sürecine yansıtmak, eğitsel hedeflere ulaşmada daha etkili ve verimli bir yol izlenmesini mümkün kılmaktadır(Nur, 2012; Özdemir, 2025).

2.1.4.1.Sınıf İçi Faktörler

Öğretmen, sınıfın havasını ve ilişkilerini şekillendiren en önemli kişidir. Öğrenciler, öğretmenin davranışlarını örnek alır ve ondan fazlaca etkilenir. Bu yüzden öğretmen sadece ders anlatan biri değil, aynı zamanda öğrencilere yol gösteren ve rehberlik eden bir modeldir. Öğrenciler özellikle zorlandıklarında, öğretmenin onları anlayan ve destekleyen tavrı kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Böylece öğrencilerin özgüvenleri artar ve sınıf daha huzurlu, verimli bir yer haline gelir (Şişman ve Turan, 2018). Etkili bir öğretmen, mesleğini önemseyen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıyan ve onların gelişimini destekleyen kişidir. Aynı zamanda alanındaki yenilikleri takip eden, güçlü iletişim becerilerine sahip ve sınıf ortamında sıcak, yönlendirici bir liderlik sergileyen bir öğretmen profili çizer (Kaplan, 2018).

Öğrenciler, sosyal, ekonomik ve psikolojik açılarından birbirinden farklı özellikler taşırlar. Bu farklılıklar; yaşanılan yer (köy/kent), gelir düzeyi, aile yapısı, eğitim durumu, inançlar, cinsiyet, yetenek ve fiziksel özellikler gibi pek çok etmenden

kaynaklanır. Bu bireysel farklar, öğrencilerin sınıfa ve öğrenme sürecine yaklaşımlarını etkiler. Dolayısıyla sınıf içinde farklı kişilik yapılarına sahip öğrencilerin bulunması, öğretmenin sınıf yönetiminde bu çeşitliliği dikkate almasını gerekli kılar(Şişman ve Turan, 2018).

Sınıf ortamını etkileyen unsurlardan bir diğeri de sınıftaki öğrenci sayısıdır. Öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin sınıfı yönetmesini zorlaştırırken, öğrenci başarısını da olumsuz etkileyebilir (Çelikten ve Teyfur, 2014). Az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise öğretmenle öğrenciler arasında daha etkili bir iletişim ve etkileşim kurulabilir. Ayrıca sınıfın fiziksel özellikleri de sınıf yönetimini doğrudan etkiler. Sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısına uygun olmalı; ders süresince oluşabilecek kalabalık ve havasızlık gibi durumlar engellenmelidir. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda, oksijenin azalması öğrencilerde yorgunluk ve dikkat dağınıklığına neden olabilir. Bu nedenle sınıfların teneffüs aralarında mutlaka havalandırılması gerekmektedir (Karakütük ve Tunç, 2004).

Öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlık ilişkileri, sınıfın sosyal yapısını ve okul kültürünü doğrudan etkiler. Özellikle öğrencilerin sosyal kabul görmesi, aidiyet hissetmesi ve sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasında arkadaş grupları önemli bir rol oynar. Bu nedenle öğretmenlerin, sınıf yönetiminde bu sosyal dinamikleri göz önünde bulundurması gerekir (Şişman ve Turan, 2018).

2.1.4.2.Sınıf Dışı Faktörler

Sınıf yönetimi, öğretim sürecinin etkili şekilde ilerlemesini sağlayan önemli bir araçtır. Bu süreç, sınıf içindeki kadar sınıf dışındaki faktörlerden de etkilenir. Öğretmenin kullandığı yöntemler, öğrencilerle kurduğu iletişim, koyduğu kurallar ve uyguladığı disiplin yöntemleri bu sürecin temel parçalarındandır (Marzano vd., 2003). Bunun yanında, öğrencilerin bireysel özellikleri, sınıfın fiziksel durumu, okul yönetimi ve çevresel koşullar da sınıf yönetimini etkiler. Marzano ve arkadaşlarının araştırması, etkili sınıf yönetiminin öğrenci başarısını ortalama %20 oranında artırdığını göstermektedir(Marzano vd.,2003).Bu da sadece öğretmenin değil, okulun genel

yapısının ve ortamının da sınıf yönetiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden, başarılı bir sınıf yönetimi hem öğretmenin yaklaşımını hem de okulun genel şartlarını birlikte dikkate almalıdır.

Okulun fiziksel, psikolojik ve genel özellikleri ile okul yönetim biçimi, sınıf yönetimini etkiler(Aydın,2004).Aydınlatma, atmosfer koşulları, gürültü düzeyi, temizlik, estetik görünüm, sınıftaki öğrenci sayısı, mekânın genişliği, eğitim araç-gereçleri, renk kullanımı ve oturma düzeni gibi etmenler, sınıfın fiziksel ortamını oluşturan başlıca değişkenlerdir. Bu değişkenlerin uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin dikkat, motivasyon ve öğrenme süreçleri üzerinde etkili olmaktadır (Başar,2009;Erden,2014).Okulların öğrenci davranışları ve akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik araştırma bulguları farklılık göstermekle birlikte, öğrenci sayısının artmasıyla birlikte okulun kalabalıklaşması, disiplin sorunlarını artırmakta ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir(Çelikten ve Teyfur, 2014).Eğitimin doğası gereği, okul yönetiminin demokratik bir anlayışla yürütülmesi önem arz etmektedir. Demokratik yönetim anlayışı; öğretmen ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik ederek, hem öğretmenlerin rol model olarak etkilerini artırmakta hem de öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Katılımcı, esnek ve empatik iletişime dayalı ilişki biçimleri de bu yönetim tarzının temel özelliklerindendir. Öte yandan, sınıf yönetiminin niteliği büyük ölçüde okul yönetiminin kalitesine bağlıdır.Çünkü okuldaki maddi ve organizasyonel kaynakların üretimi, dağıtımı, kullanımı ve düzenlenmesi, yönetsel yapının işleyişiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla okul yönetiminin kalitesi, sınıf içi yönetim süreçlerine doğrudan yansımaktadır (Çelikten ve Teyfur,2014).

Diğer sınıf dışı etmen ise, çocuğun ilk değerlerini ve alışkanlıklarını kazandığı yer olan ailedir. Ailenin öğretmene ve okula yaklaşımı çocuğun tutumlarını etkiler. Öğretmen, öğrencinin aile yapısını göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmalı ve öğrenciyi daha iyi tanımalıdır. Öğrenciler, ailelerinden getirdikleri değerleri, kültürel özellikleri ve yaşadıkları problemleri sınıf ortamına yansıtabilirler. Bu nedenle öğretmen, her öğrencinin farklı bir aile yapısından geldiğini ve birbirinin aynısı

olmadığını bilerek hareket etmelidir. Aileler de öğretmenin yalnızca kendi çocuklarına odaklanamayacağını anlamalıdır. Çocuğun yanında öğretmeni eleştirmek, öğretmene olan güveni zedeleyebilir. Bunun yerine, çocuğun öğretime dair dile getirdiği eleştiriler dikkatle dinlenmeli ve gerekiyorsa çocuğun durumu daha sağlıklı değerlendirebilmesi için ona rehberlik edilmelidir. (Şişman ve Turan, 2018).

Öğrencinin eğitim gördüğü sosyal çevre, onun davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynar (Yüksel,2013). Bu doğrultuda okulda hâkim olan kültür de öğrenci davranışlarını şekillendirir. Okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün rolü büyüktür. Müdür, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmalı, öğretime değer vermeli ve öğrenciyi destekleyen bir iklim yaratmalıdır(Şişman ve Turan, 2018). Bu nedenle öğretmenler, eğitim sürecini yalnızca sınıfla sınırlı tutmamalı; okulun bulunduğu çevreyi tanımalı ve mevcut çevresel imkânları eğitimde değerlendirmelidir (Aydın, 2020).

Öğrencinin teknolojiyi kullanma alışkanlıkları ve kitle iletişim araçları ise diğer bir sınıf dışı faktördür. Teknoloji genel olarak sınıf içi destekleyici bir unsurlara sahip olduğu kadar öğrencilerin sınıf dışındaki teknoloji alışkanlıkları (özellikle cep telefonu kullanımı), sınıf içi süreci olumsuz etkileyen bir dış faktör de olabilir(Altay ve Özerbaş,2020). Öğretmenin farklı öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanabilmesi ve teknolojik ders araçlarıyla süreci desteklemesi, öğrencilerin derse olan ilgisini artıran önemli bir unsurdur. Bilgisayar, projeksiyon cihazı, yansıtıcılar gibi teknolojik araçların eğitimsel amaçlarla kullanımı, derslerde çoklu ortam uygulamalarını yaygınlaştırmaktadır. İnternet gibi araçlar sayesinde sınıf ortamında görsel ve işitsel zenginlik sağlanabilmektedir (Şişman ve Turan, 2018). Ancak teknoloji kullanımının bazı olumsuz etkileri de vardır(Altay ve Özerbaş,2020). Özellikle cep telefonları, öğrencilerin dikkatini dağıtmakta, sosyal etkileşimi azaltmakta ve ders dışı zamanlarda uygunsuz kullanımlara yol açabilmektedir. Sürekli açık olan telefonlar ya da derste mesajlaşmak, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir(Pamuk ve Kutlu,2020). Bununla birlikte bazı okullar cep telefonu kullanımına sınırlamalar getirmektedir(Altay ve Özerbaş,2020). Özetle okulda teknoloji kullanımının avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır.

2.2.SINAV KAYGISI İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

2.2.1.Kaygı Kavramı

Kaygı kavramı, psikoloji literatürüne 20. yüzyılın ilk yarısında dâhil olmuş olup, kökeni Eski Yunanca'da “anxietas” kelimesine dayanmaktadır. Bu sözcük tarihsel bağlamda korku, merak ve endişe gibi duygusal durumları ifade etmek için kullanılmıştır (Köknel, 1998). Freud, 1920 yılında kaleme aldığı eserlerinden birinde kaygı kavramını,kaynağı bilinmese bile bir tehlike durumuna karşı yapılan hazırlık olarak değerlendirmiştir(Ökten,2014).Ona göre kaygı, bireyin ruhsal işleyişine dair kapsamlı bir anlayışa ulaşmak açısından anahtar bir rol üstlenmektedir. Bu yaklaşımıyla Freud, hem normal hem de patolojik davranışların kökenini anlamada kaygının merkezi önemini vurgulamış ve bu alanda öncü bir konum edinmiştir (Geçtan, 1993).Kaygı; insan davranışlarının temel dinamiklerinden biri olan vebireyde huzursuzluk, gerginlik, endişe ve korku gibi olumsuz duyguların eşlik ettiği, oldukça yaygın biçimde deneyimlenen bir duygu durumudur (Shakir, 2014).

Zeidner (1998), kaygıyı bilişsel (negatif düşünceler), duygusal (gerginlik, panik) ve fizyolojik (kalp çarpıntısı, terleme) olmak üzere üç temel bileşenle inceler .Kaygının çok katmanlı yapısı, onu sadece psikolojik değil, aynı zamanda fizyolojik bir tepki sistemi olarak da incelemeyi gerekli kılar. Spielberger (1980) ise, kaygıyı "endişe" (worry) ve "duygusallık" (emotionality) olmak üzere iki temel boyutta değerlendirir. Endişe, bilişsel boyutta başarısızlık düşünceleriyle ilişkilendirilirken; duygusallık, bedensel ve duygusal belirtilerle ortaya çıkar (Akt. Güneri-Yerin, 2003).

Kaygı alanındaki araştırmalarda, bu olgunun farklı yönlerini tanımlamak amacıyla çeşitli kavram ve sınıflandırmalar kullanılmaktadır. Bu bağlamda, Alpert ve Haber'in (1960) literatüre kazandırdığı “kolaylaştırıcı” (facilitative) ve “engelleyici” (debilitative) kaygı ayrımı, önemli bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşıma göre, düşük ve orta düzeydeki kaygı, bireyin performansını artırıcı etkiye sahipken; yüksek düzeyde kaygı performansı olumsuz yönde etkileyebilir(Akt.Berksun, 2003). Bu ilişki, psikoloji literatüründe 20. yüzyılın başlarından itibaren “Yerkes-Dodson Yasası” ile

açıklanmaktadır. Yerkes ve Dodson (1908), uyarıcının şiddeti ile öğrenme hızı arasındaki ilişkiyi fareler üzerinde yaptıkları deneylerle incelemişlerdir. Fareler, beyaz ve siyah kutular arasından beyaz olanı seçmeye yönlendirilmiş; siyah kutuya girdiklerinde farklı düzeylerde elektrik şoku verilmiştir. Sonuçlara göre, çok zayıf ya da çok güçlü uyarıcılar öğrenmeyi yavaşlatırken, orta şiddetteki uyarıcı öğrenmeyi en hızlı şekilde sağlamıştır. Ayrıca, görev ne kadar zorlaşırsa, en etkili uyarıcı şiddeti de o kadar orta seviyeye yakın olmuştur. Bu bulgular, günümüzde "Yerkes-Dodson Yasası" olarak bilinen, uyarılma düzeyi ile öğrenme ya da performans arasındaki ilişkinin ters U şeklinde olduğunu gösteren psikolojik kuralın temelini oluşturmuştur (Yerkes ve Dodson, 1908). Bu yasa, orta düzeyde kaygının genellikle en iyi olduğunu; kaygının çok yüksek veya çok düşük olduğu durumlarda performansın düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Kaygının bileşenlerini açıklamaya yönelik önemli sınıflandırmalardan biri, Liebert ve Morris (1967) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar, kaygıyı iki temel unsur üzerinden değerlendirmiş ve bu doğrultuda “kuruntu” (worry) ile “duyuşsallık” (emotionality) kavramlarını önermiştir. Kuruntu, bireyin kendi performansı ve olası başarısızlık sonuçlarıyla ilgili yaşadığı bilişsel nitelikli endişeleri tanımlarken; duyuşsallık, sınav gibi stresli durumlarda ortaya çıkan otomatik fizyolojik ve duygusal tepkilerle ilişkilendirilmiştir. Söz konusu bu ikili yapı, sınav kaygısı alanındaki tanımlamalara temel oluşturmuş ve literatürde geniş kabul görmüştür (Öner, 1990).

Anksiyete, bireyin bulunduğu koşullardan kaynaklanan ve zamanla süregiden bir duygusal tepki durumu olarak tanımlanabilir. Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen "İki Etmenli Anksiyete Kuramı" ile durumluk anksiyete (state anxiety) ve sürekli anksiyete (trait anxiety) olmak üzere iki temel boyutta ele almaktadır (Spielberger vd., 1968). Bu kurama göre, durumluk anksiyete belirli bir an ya da olay karşısında ortaya çıkan geçici kaygı tepkilerini ifade ederken, sürekli anksiyete bireyin genel kişilik özelliği olarak kaygıya yatkınlığını yansıtır (Spielberger vd., 1968). Durumluk kaygı, bireyin karşılaştığı tehdit edici veya belirsiz bir durum karşısında geçici olarak yaşadığı huzursuzluk, tedirginlik ve korku gibi duygusal tepkilerle

karakterize edilir (Başol ve Zabun, 2014). Bu tür kaygı, özellikle stres düzeyinin yüksek olduğu ortamlarda yoğunlaşırken; stres faktörünün azalması ya da tamamen ortadan kalkmasıyla birlikte kendiliğinden azalma eğilimi gösterir (Yolcu, 2015). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sınav gibi zamanla sınırlı, değerlendirici ortamlarda yaşanan kaygı, genellikle durumluk kaygı kapsamında ele alınmaktadır (Başol ve Zabun, 2014). Bu iki kaygı türünün ölçülmesi amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI), psikolojik değerlendirmelerde yaygın biçimde kullanılmaktadır. STAI, bireylerin hem anlık kaygı düzeylerini hem de genel kaygı yatkınlıklarını ayrı ayrı değerlendirme imkânı sunar (Akt.Şahin, 2019).

Ayrıca Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 sınıflandırmasına göre şu tür kaygı bozuklukları tanımlanmıştır(Amerikan Psikiyatri Birliği,2014).

- Genelleşmiş Kaygı Bozukluğu
- Sosyal Kaygı Bozukluğu
- Panik Bozukluk
- Özgül Fobiler
- Ayrılma Kaygısı Bozukluğu

Psikoloji literatüründe, korku ve kaygı arasındaki benzer fizyolojik tepkiler sıkça vurgulanmakta; araştırmacılar her iki durumda da benzer bedensel belirtilerin ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir(Cüceloğlu, 2000;Şahin,1985). Bu görüşler, yapılan deneysel gözlemlerle de desteklenmektedir. Bununla birlikte, korku ve kaygı arasında bazı temel farklılıklar olduğu da belirtilmektedir(Daniel-Watanabe ve Fletcher,2021). Bu farklılıklar çoğunlukla kaynak, yoğunluk ve süre açısından ele alınır. Korku, genellikle belirli ve somut bir tehdide karşı hissedilen yoğun bir duygudur; kaygı ise çoğu zaman belirsiz ve soyut bir tehdit algısına dayanır. Ayrıca korku kısa süreli ve anlık bir tepki olarak tanımlanırken, kaygı daha uzun süreli ve yaygın bir duygusal durum olarak ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2000).Daniel-Watanabe ve Fletcher (2021), bu iki

duygunun hem nörobiyolojik olarak farklı beyin devreleriyle ilişkili olduğunu, hem de davranışsal çıktıların ayrıştığını belirtmektedir. Korkunun fiziksel ve refleksif tepkilerle bağlantılı olduğunu, kaygının ise bireyin kendi içsel değerlendirme ve varsayımlarıyla şekillendiğini vurgulamışlardır.

2.2.2.Sınav Kaygısı

1950’li yıllardan itibaren sınav kaygısı, eğitim psikolojisi alanında araştırmaların yoğunlaştığı önemli çalışma konularından biri haline gelmiştir . Sınav kaygısı, bireyin sınavlar ya da benzeri değerlendirme süreçlerinde yaşadığı; fizyolojik, davranışsal ve bilişsel bileşenleri içeren yoğun bir stres ve gerilim hali olarak tanımlanmaktadır(Erkan, 1991). Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısını iki temel boyut altında değerlendirmiştir. Bu yaklaşıma göre, bireyin performansına yönelik olumsuz düşünceler, kendini başkalarıyla kıyaslama eğilimi ve başarısızlık sonucu doğabilecek olumsuzluklara ilişkin zihinsel uğraşlar endişe (worry) boyutunu oluştururken; sınav sürecinde ortaya çıkan fiziksel tepkiler (kalp çarpıntısı, mide bulantısı, huzursuzluk ve sinirlilik gibi) duyuşsal (emotionality) boyut kapsamında ele alınmaktadır.

Hembree (1988), sınav kaygısını bu bağlamda öğrencilerde sınava yönelik gelişen bilişsel ve fizyolojik tepkilerin sınırını aşması sonucu işlev bozucu hale gelen bir kaygı türü olarak tanımlar. Putwain(2007), öğrencilerdeki sınav kaygısının, dikkat ve motivasyon gibi biçimsel bilişsel süreçlerde bozulmalara yol açabileceğini belirtmiştir.Cassady ve Johnson (2002),bilişsel sınav kaygısının dikkat ve bellek gibi zihinsel süreçleri bozduğunu ve bunun akademik performans üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Chapell ve arkadaşları (2005) ise, sınav kaygısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı ölçüde daha düşük olduğunu belirtmiştir. Yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınav esnasında performanslarının düşmesine neden olan çeşitli etkenlerden söz etmektedirler. Bu öğrenciler, sınav sırasında dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını, gerginlik hissettiklerini, belirli bir soruya takılıp kaldıklarını ve daha önce öğrendikleri bilgileri hatırlayamadıklarını ifade etmektedirler (Cülen, 1993).

2.2.3.Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısı, bireylerin sınav öncesi veya sınav esnasında yaşadığı bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik tepkilerden oluşan kompleks bir psikolojik süreçtir. Bu kaygı türünün nedenlerine ilişkin çeşitli kuramsal modeller geliştirilmiştir. Bu bağlamda, alanyazında öne çıkan dört temel modelden(Bilişsel Dikkat Modeli, Sosyal Bilişsel Öğrenme Modeli, İşlemsel Sınav Kaygısı Modeli, Sınav Kaygısında Bilgiyi İşleme Modeli) söz edilebilir.

Bilişsel Dikkat Modeli, sınav kaygısını açıklamaya yönelik ilk teorik yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Wine (1971) ve Sarason (1980) tarafından geliştirilen bu modele göre, bireyler sınav anında, performanslarına yönelik olumsuz düşüncelerle aşırı meşgul olmakta ve bu durum dikkatlerinin dağılmasına yol açmaktadır. Dikkatin bu şekilde içsel düşüncelere yönelmesi, bilişsel kaynakların sınav görevine yeterince odaklanamamasına ve dolayısıyla performansın düşmesine neden olmaktadır.Modelde, sınav kaygısını etkileyen iki temel müdahale değişkeni tanımlanmıştır. Birinci grubu, bireyin kendisiyle ilgili olumsuz yargıları ve yetersizlik algısı gibi bilişsel değerlendirmeler oluşturmaktadır. İkinci grup ise stres, gerginlik gibi duygusal düzeydeki unsurları kapsamaktadır. Bu faktörler sınav anında dikkat üzerinde baskı oluşturarak, bireyin etkili şekilde düşünmesini ve başarılı olmasını engellemektedir. Wine (1971), sınav kaygısını Bilişsel Dikkat Modeli çerçevesinde değerlendirerek, kaygı düzeyi yüksek bireylerin sınav sırasında dikkatlerini sınavla doğrudan ilişkili olmayan düşüncelere yönlendirme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu durum, görevle ilgili bilişsel odaklanmanın azalmasına neden olarak, bireyin sınav performansını olumsuz etkilemektedir

Sınav kaygısını açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlardan biri de Sosyal Bilişsel Öğrenme Modelidir. Bu modele göre, öğrenciler sınav sürecinde akademik açıdan kendilerini yetersiz hissetmeye başladıklarında sınav kaygısı ortaya çıkabilmektedir (Zeidner, 1998).Bandura (1982) ise sınav kaygısının sosyal bir bağlam içerisinde geliştiğini öne sürerek, bu duygunun oluşumunda erken çocukluk döneminde gerçekleşen gözlemsel öğrenmenin etkili olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle,

bireyler sınavla ilişkili kaygıyı, çevrelerinde gözlemledikleri tutum ve tepkiler yoluyla dolaylı olarak öğrenebilirler. Bu durum, model alma ve sosyal pekiştirme süreçlerinin sınav kaygısının gelişiminde rol oynayabileceğini göstermektedir.

İşlemsel Sınav Kaygısı Modeli, bireyin sınav gibi stres yaratan durumlara karşı kullandığı başa çıkma stratejilerinin, söz konusu stresle etkili biçimde baş edemeyeceği yönündeki algısı üzerine kuruludur. Bu modele göre sınav kaygısı, genellikle sınav öncesinde ortaya çıkar ve bireyin hazırlık düzeyinin yetersiz olması, konuyu yeterince kavrayamaması ya da bilgi eksikliği gibi faktörler tarafından tetiklenebilir. Bu tür durumlarda birey, karşılaştığı akademik görevi tehdit olarak algıladığında kaygı düzeyinde artış yaşar (Cassady ve Johnson, 2002).

Sınav Kaygısında Bilgiyi İşleme Modeli, kaygının çok boyutlu bir olgu olduğu yaklaşımından yola çıkarak geliştirilmiştir (Liebert ve Morris, 1967; Sarason, 1984). Bu model, bireyin sınav sürecindeki bilişsel ve duyuşsal tepkilerini açıklarken, hem durumsal hem de kişisel değişkenleri dikkate alır. Zohar (1998), bu model çerçevesinde, özyeterlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin sınav kaygısı üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Model, bireyin sınav performansını etkileyen içsel bilişsel süreçleri ve çevresel etmenleri birlikte ele alarak, sınav kaygısını daha kapsamlı bir çerçevede açıklamayı amaçlamaktadır.

2.2.4.Sınav Kaygısı Belirtileri

Sınav sürecinde bireyin yaşadığı yoğun kaygı, fizyolojik, zihinsel, duygusal ve davranışsal düzeyde çeşitli belirtilerle kendini gösterebilir. Aşırı kaygı durumlarında organizma yüksek düzeyde adrenalin salgılar. Bu durum hem bedensel hem de zihinsel işleyişi etkileyerek, öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını zorlaştırır ve bireyin sınav performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Başoğlu, 2007). Sınav kaygısının bireyde yarattığı belirtiler genellikle zihinsel, fizyolojik, duygusal ve davranışsal olmak üzere dört ana başlık altında ifade edilebilir (Başoğlu, 2007; Duman, 2008; Erözkan, 2011; Tekbaş, 2009; Yolcu, 2015).

Zihinsel düzeyde sınav kaygısı yaşayan bireylerde dikkat toplamada güçlük, unutkanlık, aşırı içe dönüklük, sınav sorularını anlamada zorlanma, yönergeleri takip edememe, öğrendiklerini hatırlamada zorluk ve olumsuz düşünce kalıpları gibi sorunlar görülebilir(Liebert ve Morris,1967;Sarason,1971;Wine,1971;Zeidner, 1998). Birey, sınav süresince performansını olumsuz etkileyen kendi düşünce ve inançlarına odaklanabilir. Bireyin kendisiyle ilgili geliştirdiği olumsuz düşünceler, dikkatinin dağılmasına yol açar ve bu da özellikle yoğun dikkat gerektiren görevlerde performans düşüklüğüne neden olabilir (Öner, 1990). Wine (1980), sınav kaygısı yüksek bireylerin genellikle olumsuz değerlendirme beklentileri ve düşük öz-yeterlik inancına sahip olduklarını, düşük sınav kaygısına sahip bireylerin ise daha yüksek odaklanma ve öz-yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmektedir.

Sınav kaygısı yaşayan bireyler çeşitli fizyolojik belirtiler de sergileyebilirler. Sınav kaygısının fiziksel belirtileri, kalp atışlarında hızlanma, hızlı nefes alıp verme, kas gerginliği, aşırı terleme ya da üşüme, mide bulantısı, baş dönmesi, yüzde kızarma, kramp, ishal, kusma, göğüs sıkışması, tırnak yeme ve bayılma gibi tepkilerle kendini gösterebilir(Putwain, 2008).Bu belirtiler sınav ortamının birey tarafından tehdit edici olarak algılanması sonucunda vücudun verdiği doğal tepkilerdir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınav öncesi ya da sınav anında mide bulantısı, baş ağrısı ve kalp atışlarının hızlanması gibi bedensel tepkiler sergileyebilirler (Zeidner, 1998).

Kaygının duygusal belirtileri arasında huzursuzluk, yoğun korku, karamsarlık, başarısızlık endişesi, panik, kendine güvensizlik, çaresizlik, genel mutsuzluk, tetikte olma hali ve olumlu olaylara karşı duyarsızlık gibi tepkiler yer alır(Putwain, 2008). Bu durum, bireyin sınav anına yönelik algısını ve duygu düzenlemesini bozar. Yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan bireyler, sınav ya da herhangi bir değerlendirme durumu karşısında kişisel değerlerinin tehdit altında olduğunu hisseder ve buna bağlı olarak yoğun bir korku yaşayabilirler(Baçoğlu,2007;Putwain, 2008;Zorlu,2024). Bu duygu durumu, yalnızca sınav esnasıyla sınırlı kalmayıp bireyin günlük yaşantısını da olumsuz yönde etkileyebilir.

Davranışsal açıdan sınav kaygısı yaşayan bireylerde ders çalışmayı bırakma, sınavdan kaçma, sınava geç girme veya hiç katılmama, öfke patlamaları, aşırı hareketlilik ya da donma, unutkanlık, sabırsızlık, saldırgan davranışlar ya da kontrolsüz tepkiler gözlemlenebilir(Başıoğlu, 2007; Zeidner, 1998). Bu tepkiler genellikle bireyin sınavla yüzleşmekten kaçınma eğilimini yansıtır. Sınav kaygısına bağlı olarak öğrenciler zaman zaman sınav sırasında ağlama davranışı gösterebilir, sınav günü okula gitmeyi reddedebilir veya derslerdeki başarılarını sınav performansına yansıtmakta zorlanabilirler (Hobson, 1996, s. 316).

2.2.5.Sınav Kaygısının Sebepleri ve Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yolları

Sınav kaygısının ortaya çıkmasında, öğrencilerin sınavlara yüklediği anlam ve sınavı değerlendirme biçimleri önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler çoğu zaman sınava girmeden önce başarısız olacaklarına dair bir inanca kapılır ve bu olumsuz düşünce kalıbı, sınav sürecine dair davranışlarını olumsuz yönde etkiler. Kaygının temelinde, bireyin sınava yönelik gerçek dışı beklentileri ve kendine duyduğu güven eksikliği yer alabilir. Kaygı yaşayan bireyler, bu duygusal durum altında çoğu zaman tepkilerini ve davranışlarını kontrol etmekte zorlanırlar (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Bazı öğrenciler sınavlara yalnızca bir değerlendirme aracı olarak değil, hayatlarının gidişatını tehdit eden ciddi bir durum olarak yaklaşmaktadır. Bu bakış açısı, öğrencilerde çeşitli fizyolojik tepkilere neden olabilmektedir. Örneğin, tansiyonun yükselmesi, aşırı hareketlilik ve mide bulantısı gibi bedensel belirtiler ortaya çıkabilir(Öner, 1990; Zeidner, 1998).Bununla birlikte, duygusal düzeyde de yoğun bir yük yaşanmakta; bazı öğrenciler, sınav sürecinde ailelerini hayal kırıklığına uğratacakları, diğer arkadaşlarına kıyasla yetersiz ve başarısız oldukları düşüncesine kapılmaktadır. Aynı zamanda, sınavda hiçbir bilgiyi hatırlayamama, zamanı verimli kullanamama endişesi, yeterince çalışmamanın getirdiği suçluluk duygusu ve başarısız olma korkusu da bu öğrencilerde sıkça gözlemlenen durumlardandır(Şahin vd.,2006;Çapulcuoğlu, 2012;Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013;Yılmazer, 2017).

Sınav kaygısı, öğrencilerin derse hazırlık sürecindeki motivasyonlarını azaltarak çalışma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, sınav sırasında yoğun endişe, gerginlik ve çaresizlik gibi duyguların ortaya çıkmasına neden olmakta ve bireyin beklenen performansı sergilemesini güçleştirmektedir (Putwain, 2008). Bu olumsuz etkiler yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencinin duygusal dayanıklılığını da zayıflatmakta; uzun vadede ise akademik tükenmişlik belirtilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kapıkıran, 2020).

Aile ve okul ortamında uygulanan katı disiplin anlayışı, cezalandırıcı ve tehditkâr öğretmen tutumları, notlandırma sistemindeki baskılar ve sınıf geçmenin zorluğu gibi etkenler, bu kaygının çocukluk döneminde temellenmesine neden olabilmektedir (Erözkan, 2004). Öğrencinin bireysel kararlarına değer verilmemesi ve bu kararların dikkate alınmaması, sınav kaygısının ortaya çıkmasında etkili olan bir başka önemli faktör olarak değerlendirilmektedir (Acar, 2018). Wine (1980), yüksek sınav kaygısına sahip bireylerin genellikle olumsuz değerlendirme beklentileri ve düşük öz-yeterlik inancına sahip olduklarını; düşük sınav kaygısına sahip bireylerin ise daha olumlu bir değerlendirme beklentisine ve yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar, sınav kaygısının azaltılmasında en etkili yöntemlerin başında nefes egzersizleri ve meditasyon gibi rahatlama tekniklerinin geldiğini göstermektedir (Erözkan, 2004; Ün, 2018). Kaygı ve stres durumlarında vücut ısısında düşüş meydana gelebilir ve bu durum dolaşım sistemini olumsuz etkileyebilir. Ancak bireyin kontrollü ve bilinçli nefes alıp verme alışkanlığı kazanması, vücudun ihtiyaç duyduğu bölgelere oksijen taşınmasına yardımcı olarak fizyolojik dengenin yeniden kurulmasına yardımcı olabilir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Keskin, 2022). Nefes egzersizleri düzenli şekilde uygulandığında, birey stres tepkilerini kontrol altına almayı ve bunlara karşı yeni ve daha sağlıklı tepkiler geliştirmeyi öğrenebilir (Dursun, 2022). Bunun yanı sıra, sınav kaygısıyla başa çıkmada fiziksel sağlığın önemi de göz ardı edilmemelidir. Dengeli ve yeterli beslenme alışkanlıkları, zihinsel performansı destekleyerek bireyin düşünce yapısında olumlu yönde değişiklikler meydana getirebilir (Yolcu, 2015).

Özellikle düzenli uyku alışkanlıkları ve sağlıklı beslenme, organizmanın dengesinin korunmasında temel rol oynar. Yeterli uyku, zihinsel berraklığı artırırken; dengeli beslenme de vücudun sınav öncesi ve sınav anındaki fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olur. Bu iki unsurun birlikte sağlanması, öğrencinin sınav sürecinde kendini daha zinde ve odaklanmış hissetmesini sağlayarak kaygı düzeyini azaltabilir (Yolcu, 2015). Sonuç olarak, fiziksel sağlığı koruyan temel alışkanlıklar, sınav kaygısıyla başa çıkmada önemli bir destek mekanizmasıdır. Ayrıca, hafif tempolu fiziksel egzersizler ve yürüyüş gibi aktiviteler, bedensel rahatlamının yanı sıra zihinsel gevşemeyi de desteklemektedir. Bu tür fiziksel hareketlilikler, stres düzeyinin düşmesine ve bireyin sınav sürecine daha sakin bir zihinle hazırlanmasına katkı sağlayabilir (Koçyiğit, 2023).

Ergene ve Yıldırım (2003), sınav kaygısını azaltmada hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımların etkili sonuçlar verdiğini ifade etmektedir. Davranışçı terapiler içerisinde, özellikle sistematik duyarsızlaştırma tekniği ile diğer klasik davranışçı yöntemlerin kaygı üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Bilişsel yaklaşımlar kapsamında ise bireyin düşünce kalıplarını dönüştürmeyi amaçlayan bilişsel yeniden yapılandırma süreci, sınav kaygısının yönetilmesinde öne çıkan yöntemlerden biridir (Başpınar vd., 2012; Wise ve Haynes, 1983).

Öğrencilerin sınav kaygılarını daha sağlıklı bir biçimde yönetebilmeleri için, ebeveynler ve öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal destek stratejileriyle rehberlik etmeleri oldukça önemlidir. Bu tür bütüncül yaklaşımlar, öğrencilerin sınav sürecine daha bilinçli ve kontrollü bir şekilde hazırlanmasına katkı sağlayabilir (Akram Rana ve Mahmood, 2010).

2.3.TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

2.3.1.Tükenmişlik Kavramı

Bilimsel alanyazında yaklaşık 50 yıllık bir geçmişe sahip olan tükenmişlik, ilk olarak edebi eserlerde dolaylı biçimde ifade edilmiş bir olgudur. Bu kapsamda Graham Greene'in 1961 yılında yayımladığı "A Burnt-Out Case (Bir Tükenmişlik Olayı)" adlı romanı, kavramın ilk kez açık şekilde işlendiği eserlerden biri olarak dikkat çeker. Romanda bir mimarın ruhsal çöküş yaşayarak mesleğinden uzaklaşıp Afrika ormanlarına sığınması anlatılır. Bu anlatıda tükenmişlik; yoğun bir bitkinlik, işine yönelik kızgınlık ve idealizmin kaybı ile karakterize edilmektedir (Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik kavramını bilimsel literatüre kazandıran kişi olarak kabul edilen Herbert Freudenberger (1974) ise, yaptığı tanımlamada bu durumu bireylerin kapasitelerinin ötesinde bir yüklenme, uzun süreli stres ve bunun sonucunda ortaya çıkan enerji tükenmesi biçiminde açıklamıştır. Freudenberger'e göre tükenmişlik, kişisel kaynakların aşırı zorlanması sonucu gelişen, bireyin hem fiziksel hem de zihinsel gücünde bir düşüş yaşamasına neden olan bir süreçtir. Bu süreç, başarısızlık hissi, motivasyon kaybı ve kişinin potansiyelini gerçekleştirememesi ile sonuçlanmaktadır (Freudenberger, 1974).Bu yaklaşım ele alındığında, tükenmişlik kavramının yalnızca akademik bir terim değil, aynı zamanda bireylerin içsel deneyimlerini yansıtan evrensel bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

Tükenmişlik; çoğunlukla çalışan bireylerde gözlemlenen, fiziksel ve zihinsel yönleri bulunan bir tükenme durumudur. Sürekli yorgunluk hissi, enerjisizlik, umutsuzluk ve çaresizlik gibi belirtilerle kendini gösterebilir. Bu durum, bireyin işine, çevresindekilere ve genel olarak yaşamına karşı olumsuz ve mesafeli bir tutum geliştirmesiyle fark edilir. Bu bağlamda tükenmişlik, kişinin motivasyon ve bağlılığında ciddi bir düşüşe neden olan kronik bir bitkinlik ve umursamazlık halidir (Maslach ve Jackson, 1981).

İş ortamında birey, aşırı talep ve beklentilere maruz kaldığında bu durum zamanla stres yaratabilmektedir. Başlangıçta yorgunluk ve enerji kaybı ile ortaya çıkan bu stres, bireyin çevresine ve işine karşı ilgisizleşmesine yol açabilir. Sonuç olarak iş verimi düşer ve bireyde işi bırakma eğilimi gelişebilir (Kara, 2014). Günümüzde tükenmişlik kavramına ilişkin en yaygın kabul gören tanım, bu alanda önemli çalışmalara imza atan Christina Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach'a göre tükenmişlik; sürekli insanlarla etkileşim içinde bulunmayı gerektiren ve yoğun duygusal taleplerin olduğu mesleklerde çalışan bireylerde ortaya çıkan, fiziksel ve zihinsel yorgunlukla birlikte, çaresizlik ve karamsarlık hislerinin kişiler arası ilişkilere ve yaşama karşı olumsuz tutumlarla yansması sonucu gelişen bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981). Sonuç olarak, tükenmişlik; bireyin yoğun çalışma temposu içinde, kendi kapasitesinin üzerinde bir çaba göstermesine rağmen emeklerinin karşılığını alamadığı durumlarda ortaya çıkabilir. Bu durumda kişi, zamanla işine ve çevresine karşı ilgisini kaybetmekte, motivasyonu düşmekte ve bulunduğu ortamdan uzaklaşma eğilimi göstermektedir (Kutsal, 2009).

Tükenmişlik kavramı başlangıçta yalnızca bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları duygusal ve zihinsel sorunlar çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak Schaufeli ve arkadaşları (2002), bu olgunun zamanla farklı yaşam alanlarında da görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu alanlardan biri de okul ortamıdır. Araştırmacılar, okul tükenmişliğini yapısal olarak iş tükenmişliğine benzer bir sendrom olarak değerlendirmekte ve benzer psikolojik belirtiler taşıdığını ifade etmektedirler (May vd., 2015; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Bu nedenle, okul ortamında yaşanan tükenmişlik olgusuna yönelik ilgi artmış ve okul tükenmişliği kavramı literatürde yer bulmaya başlamıştır (Gündoğan, 2021).

2.3.2. Okul Tükenmişliği Kavramı

Öğrencilerin okul yaşamını olumsuz etkileyen temel faktörlerden biri okul tükenmişliğidir. Aypay ve Eryılmaz (2011), okul tükenmişliğini; okulun ve genel eğitim sürecinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu yoğun taleplerin, bireyi duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan yıpratması ya da tükenmişliğe sürüklemesi şeklinde tanımlamaktadır.

Tıpkı çalışma yaşamında olduğu gibi, okul da öğrencilerden belirli sorumlulukları yerine getirmelerini beklemektedir. Bu beklentiler, özellikle başarı odaklı durumlarda öğrenciler üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, okul tükenmişliği ile iş yaşamında gözlemlenen tükenmişlik arasında dikkat çekici benzerlikler bulunmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Bu doğrultuda, iş yaşamına ilişkin tükenmişlik kavramına kıyasla daha yeni bir olgu olan okul tükenmişliğinin doğru şekilde anlaşılması ve açıklanması, alanyazın açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Parker ve Salmela-Aro, 2011).

Okul tükenmişliği kavramını ergenlerle yaptığı çalışmalarla ilişkilendiren Salmela-Aro'ya (2008, 2009) göre, öğrenciler doğrudan iş yaşamında yer almasalar da, okul ortamındaki sorumlulukları ve görevleri psikolojik açıdan birer iş faaliyeti gibi algılayabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul için yaptıkları çalışmalar, onlar tarafından zihinsel olarak iş yaşamına benzer bir şekilde değerlendirilmektedir. Yang(2004), okul tükenmişliğini; öğrencilerin okul temelli sorumluluklar ve etkinlikler nedeniyle maruz kaldıkları stresin ve çeşitli psikolojik etkenlerin bir sonucu olarak, duygusal yorgunluk, çevrelerine karşı ilgisizlik ve kişisel başarı algısında düşüş yaşadıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği mesleki yaşantı içinde gelişen bir olgu olarak ele almış ve bu durumu; duygusal tükenme, kişiler arası ilişkilerde duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma olmak üzere üç temel boyutun birleşimiyle tanımlamıştır. Bu üçlü yapı, bireyin işle ilgili tutum ve davranışlarında olumsuz değişimlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte bu üç boyutlu yapı öğrenciler bağlamında okul tükenmişliği kavramını analiz ederken de yaygın olarak kullanılmaktadır.

Duygusal tükenme, Maslach'ın Tükenmişlik Modeli'nde tükenmişliğin ilk aşaması olarak tanımlanır. Bu durum, bireyin yoğun duygusal talepler karşısında enerjisini tüketmesi ve zamanla duygularının kontrolü altında kalması şeklinde açıklanır (Arı ve Bal, 2008; Ergin, 1992; Maslach vd., 2001). Duygusal tükenme yaşayan

bireylerde genellikle yorgunluk, enerji eksikliği ve işle ilgili kaygılar ön plana çıkar. Maslach ve Leiter'e (1997) göre bu durum, iş yükü ve taleplerin yarattığı strese karşı verilen ilk tepki olarak değerlendirilir. Benzer şekilde, Tuğrul ve Çelik (2002), duygusal tükenmeyi bireyin içsel enerji kaynaklarında azalma ve yaşam enerjisinde düşüş olarak tanımlar. Ardıç ve Polatçı'ya (2008) göre ise tükenmişlik süreci genellikle duygusal kaynakların tükenmesiyle başlar ve bireyin tamamen duygusal olarak çökmesine kadar ilerleyebilir. Bu durum eğitim ortamına uyarlandığında, duygusal tükenmişlik yaşayan öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gerekli akademik performansı sergilemekte zorlandıkları görülmektedir (Saray, 2023). Bu da duygusal tükenmenin yalnızca iş yaşamında değil, okul yaşantısında da bireyin işlevselliğini doğrudan etkileyen bir boyut olduğunu göstermektedir.

Duyarsızlaşma, bireyin yaşadığı duygusal tükenmişliğin ardından sosyal çevresine karşı geliştirdiği katı, ilgisiz ve zaman zaman alaycı tepkilerle kendini gösteren bir tutumdur. Bu durum, bireyin çevresinden gelen beklentilere karşı kayıtsız kalması, öfke patlamaları yaşaması ve sosyal ilişkilerinde belirgin bir uzaklık hissiyle sürdürmesiyle tanımlanır (İlbay, 2014). Özellikle iş yaşamında bu bireylerin, iş arkadaşlarıyla aralarına duygusal mesafe koydukları, hizmet sundukları kişilere karşı küçümseyici veya mesafeli bir dil kullandıkları görülmektedir. Bu durum, zamanla yalnızlaşmalarına ve ihtiyaç duyduklarında sosyal destek kaynaklarına ulaşamamalarına neden olabilir. Eğitim bağlamında ise öğrencilerde duyarsızlaşma; derslere, öğretmenlere ve aile bireylerine karşı geliştirilen ilgisiz, mesafeli ve duygusal bağ içermeyen tutumlarla ortaya çıkmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Bu öğrenciler, okul ortamına karşı ilgilerini kaybederek öğretmenlerine ve arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar sergileyebilirler (Şener, 2018). Duyarsızlaşan öğrencinin okul bağlamındaki sosyal ilişkileri zayıflarken, akademik ve kişisel gelişimi de olumsuz etkilenebilir.

Kişisel başarı hissinde azalma, bireyin kendi yeteneklerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmesi ve akademik becerilerine duyduğu güvenin sarsılmasıyla ortaya çıkan bir tükenmişlik boyutudur. Bu durum, öğrencinin kendisini yetersiz, başarısız ve beceriksiz olarak değerlendirmesine neden olur (Salmela-Aro vd., 2009; Seçer, 2015).

Düşük kişisel başarı hissi, yalnızca akademik yaşantıyı değil, bireyin sosyal ilişkilerini ve duygusal sağlığını da etkileyebilmektedir. Öğrenciler bu süreçte içe kapanma, üretkenlikte azalma, moral bozukluğu ve sosyal etkileşimlerden uzaklaşma eğilimi gösterebilirler (Karabıyık-Özipek, 2006). Ayrıca, bireyler bu hissiyatın etkisiyle baskı karşısında kendilerini çaresiz hissedebilir, gerektiğinde başkalarına yardımcı olamayacak kadar yetersiz olduklarına inanabilirler (Helvacı ve Turhan, 2013). Maslach'ın tükenmişlik modeli, okul tükenmişliğini anlamada önemli bir temel sunmaktadır. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi, öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyen temel boyutlardır. Bu nedenle okul tükenmişliği, çok yönlü değerlendirilmesi gereken bir durumdur.

2.3.3.Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Akademik yük, stres ve motivasyon eksikliği gibi okul kaynaklı baskılar; öğrencilerde duygusal tükenmeye, çevreye karşı duyarsızlaşmaya ve kişisel başarı inancında azalmaya yol açabilmektedir (Yang ve Farn, 2005). Bu süreçte sosyal çevre, arkadaşlık ilişkileri, ebeveyn ve öğretmen tutumları ile sınav kaygısı birleştiğinde öğrencilerde tükenmişlik belirtileri gözlenebilmektedir (Çapulcuoğlu, 2012). Özellikle eğitimin ve okulun öğrenciden yüksek beklentiler içinde olması; ders kaynaklı stres, ağır ödev yükü ve psikolojik baskılar aracılığıyla duygusal yorgunluğa ve başarısızlık hissine neden olabilir (Aypay, 2011).

Sınav kaygısı yaşayan ortaöğretim öğrencileri bu duyguyla baş etmek zorundadır. Ancak bu kaygıyı yönetemeyen bireylerde, artan akademik stresle birlikte tükenmişlik yaşanması kaçınılmaz hale gelmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile derse aktif katılımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış; okula yönelik ilgi azaldıkça tükenmişlik düzeyinin arttığı ve motivasyonun düştüğü belirlenmiştir. Dinlenme ve eğlenme fırsatına sahip olan öğrencilerin ise derse katılımlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Yang ve Farn (2005) sosyal desteğin eksikliğini tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olarak ifade etmiş, destekleyici okul ortamlarının bu riski azaltabileceğini vurgulamışlardır. Ardıç ve Polatçı (2009), bireyin tükenmişlik yaşamada etkili olan faktörleri bireysel ve örgütsel olmak üzere iki başlıkta değerlendirmiştir. Bunlardan bireysel faktörler arasında yaş, eğitim durumu, stresle başa çıkma becerisi, kişilik yapısı, kişisel beklentiler ve motivasyon düzeyi yer almaktadır. Tükenmişlik, bireysel özelliklerden ziyade mesleğin niteliği ve iş ortamının koşullarıyla daha yakından ilişkili olan örgütsel faktörlerden kaynaklanan bir sorun olarakta değerlendirilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Maslach ve Leiter'in (1997) modeline göre örgütsel tükenmişlik; aşırı iş yükü, kontrol eksikliği, yetersiz ödüllendirme, aidiyet duygusunun zayıflığı, adaletsizlik ve kişisel değerlerle iş değerleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabilmektedir.

Ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerden aşırı beklenti içinde olması da okul tükenmişliğini artıran faktörler arasındadır (Aypay, 2011; Salmela-Aro vd., 2009). Schaufeli ve arkadaşları (2002), öğrencinin kendi beklentileri ile çevresindeki kişi ve kurumların beklentileri arasındaki uyumsuzluğun akademik stres yarattığını ve bu durumun tükenmişlikte belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin akademik ve sosyal alanda yaşadığı sorunlar karşısında yeterli destek alamaması da tükenmişliği artırabilmektedir (Gündoğan, 2019; Kim vd., 2017; Kutsal ve Bilge, 2012). Özellikle otoriter ve müdahaleci ebeveyn tutumları, öğrenciye gerekli sosyal desteğin verilmemesine ve olumsuz benlik gelişimine neden olarak tükenmişliği tetiklemektedir. Buna karşılık, demokratik ebeveyn tutumlarının öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini düşürdüğü gözlemlenmiştir (Tırpancioğlu, 2019).

Rekabetçi okul ortamı ve yüksek başarı beklentisi de öğrencilerin tükenmişliğini artıran önemli bir etkidir (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012). Buna karşın, öğretmenlerin destekleyici, anlayışlı ve iletişime açık tutumları tükenmişliği azaltan koruyucu bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Balkıs vd., 2011; Cırcır, 2018; Çapulcuoğlu, 2012; Demir, 2015). Akademik baskı altında olan öğrenciler çoğunlukla yardım ihtiyacı

hisseder; bu yardımı aile, öğretmen veya arkadaş çevresinden alan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Gündoğan,2019; Kutsal ve Bilge, 2012).

2.3.4.Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Genel anlamda okul tükenmişliği yaşayan bir öğrencide; sürekli yorgunluk hissi, sık hastalanma, baş ağrısı, mide problemleri, uyku düzeninde bozulma, kilo değişimleri, saldırganlık, çaresizlik, unutkanlık, başarısızlık duygusu, motivasyon kaybı, okula karşı ilgisizlik, kötümserlik, sinirlilik, sosyal çevreden uzaklaşma, huzursuzluk ve kendine güven eksikliği gibi belirtiler gözlemlenebilir. Ayrıca bazı öğrencilerde sigara, alkol gibi zararlı alışkanlıklara yönelme eğilimi de görülebilir (Avara, 2015).

Sweeney ve Summers (2002), tükenmişlik belirtilerini üç temel grupta ele almıştır:

- **Duygusal belirtiler:** İçsel huzursuzluk, motivasyon kaybı, güvensizlik, değersizlik hissi ve yoğun şüphecilik bu gruba girer.
- **Davranışsal belirtiler:** Sürekli savunmacı ya da suçlayıcı tutum, öfke, iletişim kurmaktan kaçınma ve inkâr davranışları yaygındır.
- **Fiziksel belirtiler:** Kronik halsizlik, uyku problemleri, mide bulantısı, nefes alma güçlüğü ve psikosomatik belirtiler fiziksel tükenmişliği yansıtır.

Seçer (2015), özellikle ortaöğretim öğrencilerinde görülen okul tükenmişliğinin; akademik beklentiler karşısında yorgunluk, okuldan uzaklaşma, ödev ve derslere ilgisizlik, yetersizlik hissi, akademik başarının düşmesi, devamsızlık ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bozulma gibi davranışlarla gözlemlenebileceğini belirtmektedir. Bu durum öğrencinin okula karşı motivasyonunun düşmesine ve başarı düzeyinin zayıflamasına neden olur.

Tırpancıoğlu (2019), okul tükenmişliği belirtilerini üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır: bilişsel belirtiler (dikkat dağınıklığı, unutkanlık, olumsuz düşünceler), fiziksel belirtiler (sürekli yorgunluk, uyku düzensizliği) ve duygusal belirtiler (mutsuzluk, isteksizlik, umutsuzluk). Buna ek olarak ise Schaufeli ve De Witte(2023) belirtileri dört boyutta incelemiştir :

Exhaustion/Bitkinlik: Fiziksel ve zihinsel enerjinin ciddi şekilde tükenmesi, bitkinlik hali .

Mental Distance/Zihinsel Mesafe: İşe karşı isteksizlik, uzaklaşma, ilgisizlik, hatta alaycılık .

Cognitive Impairment/Bilişsel Denetim Bozukluğu: Dikkat dağınıklığı, unutkanlık, düşük zihinsel performans.

Emotional Impairment/Duygu Denetim Bozukluğu: Aşırı duygusal tepkiler, duygular üzerinde kontrol kaybı.

Sonuç olarak, okul tükenmişliği farklı şekillerde ortaya çıkmakta ve öğrencinin hem bireysel hem sosyal yönlerini etkileyerek genel işlevselliğini azaltmaktadır. Bu belirtilerin erken fark edilmesi, tükenmişliğe müdahale açısından kritik öneme sahiptir. Torun(1995), tükenmişlik yaşayan bireylerde yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal düzeyde de çeşitli olumsuzluklar ortaya çıktığını belirtmektedir. Fiziksel belirtiler arasında yorgunluk, iştahsızlık ve baş ağrısı gibi şikâyetler yer alırken; duygusal belirtiler ise depresyon, yoğun kaygı, çaresizlik hissi ve düşük öz-yeterlik algısı şeklinde kendini gösterebilmektedir.

Eker'e (2007) göre, okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde çeşitli akademik, duygusal ve davranışsal belirtiler gözlemlenmektedir. Bu belirtiler arasında en yaygın olanlar şunlardır:

- Öğrencinin okul ödevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmede isteksizlik göstermesi ya da verilen görevlerde sık hata yapması,
- Sık sık unutkanlık yaşaması,
- Rol çatışmaları nedeniyle kararsızlık ve içsel gerilim hissetmesi,
- Devamsızlık yapma, derslerden kaçınma veya okula karşı ilgisizlik,
- Derse geç gelme alışkanlığı,
- Okul kurallarına ve disiplinine uymakta güçlük yaşama,
- Asosyal ve içe dönük davranışlar sergileme,
- Sorumluluk alma konusunda isteksizlik ve bu sorumlulukları inkâr etme eğilimi,
- Akademik başarıda düşüş görülmesi,
- Düşük özgüven ve yetersizlik hissi geliştirme,
- Okula ve çevresindeki bireylere karşı saldırgan ya da tepkisel davranışlar sergileme.

Bu belirtiler, öğrencinin hem akademik hem de sosyal işlevselliğini olumsuz yönde etkileyerek, tükenmişliğin çok yönlü yapısını ortaya koymaktadır.

2.3.5.Okul Tükenmişliğiyle Başa Çıkma

Eğitim sürecinin zorlukları, öğrencilerde zamanla tükenmişlik hissi oluşturmakta ve bu durum, bireyin akademik, sosyal ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin bu olumsuzluklarla başa çıkabilmesi, hem akademik başarılarını hem de duygusal dayanıklılıklarını sürdürebilmeleri açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Gündoğan ve Seçer, 2022).

Okul tükenmişliğiyle başa çıkma, öğrencilerin okuldan, derslerden veya ödevlerden kaynaklanan stres faktörlerine karşı kendi bilişsel, duygusal ve davranışsal potansiyellerini kullanarak çözüm üretebilme becerisini ifade eder.Lazarus ve Folkman (1984) stresle başa çıkmayı, bireyin stres oluşturan durumları denetim altına alma veya

bu durumların olumsuz etkilerini azaltma amacıyla geliştirdiği stratejiler bütünü olarak tanımlamaktadır(Akt. Gündoğan ve Seçer, 2022). Bu başa çıkma stratejileri; problem odaklı, duygu odaklı ve kaçınmacı olmak üzere üç temel grupta incelenmektedir(Carver vd.,1989). Problem odaklı başa çıkma,doğrudan sorunu çözmeye yönelik bilişsel ve davranışsal çabaları içerir.Duygu odaklı başa çıkma, bireyin duygularını düzenleme yoluyla rahatlamasını hedefler.Kaçınmacı başa çıkma ise sorundan uzak durma ya da onu görmezden gelme eğilimindedir ve genellikle işlevsel olmayan bir strateji olarak değerdendirilir (Carver vd.,1989;Suls ve Fletcher ,1985).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerilerini etkileyen pek çok bireysel ve çevresel faktör olduğu görölmektedir. Psikolojik sağamlık, öz-düzenleme, içsel motivasyon, sosyal destek, olumlu okul iklimi ve bilişsel esneklik bu beceriyi olumlu yönde etkileyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Bedel ve Ulubey, 2015; Fiorilli vd., 2020; Zhang vd., 2013).Bu noktada, okul ortamının yapısı ve özellikle öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı, öğrencinin tükenmişlikle başa çıkma becerisini etkileyen önemli bir çevresel unsur olarak öne çıkmaktadır. Demokratik(olumlu) bir sınıf iklimi; öğrencilerin duygularını ifade edebildiği, karar alma süreçlerine katılabildiği ve öğretmeniyle açık iletişim kurabildiği bir yapıyı desteklemektedir. Bu koşullar altında öğrenciler, yaşadıkları tükenmişliği gizlemek veya kaçmak yerine, onunla yüzleşme ve çözüm yolları üretme eğilimi göstermektedirler(Cırcır, 2018;Salmero-Aro vd., 2008;Şahin, 2020).

Gündoğan ve Seçer (2022), okul tükenmişliğiyle mücadelede sosyal destek, zihinsel farkındalık, bedensel rahatlama yöntemleri, planlı çalışma, hobi edinme, gerçekçi beklenti oluşturma gibi pek çok stratejinin işlevsel sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Aynı çalışmada, bilişsel davranışçı terapi (BDT) ve çözüm odaklı terapi gibi yaklaşımların, öğrencilerin olumsuz düşüncelerle başa çıkmasına yardımcı olduğu ve tükenmişliği azaltıcı etkiler yarattığı ifade edilmiştir.

2.3.6.Okul Tükenmişliği ile ilişkili Faktörler

Alanyazında yapılan çalışmalarda okul tükenmişliği ile ilişkili görülen birçok değişken bulunmaktadır. Ancak, bu değişkenler arasında özellikle öğrenciler üzerinde etkili olduğu düşünülen bazı temel faktörler cinsiyet, stres düzeyi, başarı ve başarısızlık algıları,özyeterlik inancı ve sosyal destek olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerin her biri, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olarak düşünülmektedir(Balı, 2021; Çam, 2016;Çapulcuoğlu, 2012;Dündar, 2018;Kutsal ve Bilge, 2012 ;Rae, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, okul tükenmişliğinin cinsiyetle ilişkisini araştıran çalışmalar arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Bazı kaynaklar, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtirken; diğerleri böyle bir ilişkinin varlığını reddetmektedir. Örneğin, Seçer ve Gençdoğan (2012), Aypay (2011), Ören ve Türkoğlu (2006), Kutsal ve Bilge (2012) ve Yang (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, okula devam eden öğrencilerde tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Sevcen ve arkadaşları(2011) tarafından yürütülen bir diğer araştırma, üniversite öğrencileri üzerindeki incelemelerinde tükenmişliğin cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuştur. Kalkan ve Dağlı (2021) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında ise, erkek öğrencilerin kızlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı, bununla birlikte cinsiyetler arasındaki bu farkın çok küçük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu durum, okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki ilişki hakkında literatürde mevcut olan çelişkili bulguların varlığını göstermektedir.Özellikle, kız öğrencilerde duygusal tükenme alt boyutu ön planda iken, erkek öğrencilerde duyarsızlaşma alt boyutunun daha fazla olduğu belirlenmiştir(Murberg ve Bru, 2003). Bununla birlikte cinsiyete yönelik oluşan bu farkta kimi zaman bağlamsal faktörlerin de rol oynadığı bilinmektedir (Kalkan ve Dağlı, 2021).

Stres tükenmişlik ile ilişkili görülen diğer bir faktördür. Günümüz toplumunda bireylerden birçok işi aynı anda yürütmeleri ve zamanı etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir; bu durum, artan rekabet ve taleplerle birleşerek bireylerde stres seviyelerini yükseltmektedir. Özellikle uzun yıllar boyunca süregelen akademik

sorumluluklar, öğrenim gören bireylerde okul tükenmişliğine yol açma olasılığını artırmaktadır(Dündar, 2018).Bu tükenmişlik, bireylerin stres yönetimi konusunda yetersiz kalmalarıyla daha da derinleşebilir, bu durum ise öğrencinin bilgi birikimini ve yeterlilik algısını olumsuz etkileyebilir.

Okul tükenmişliği, öğrencilerin okula olan ilgilerinin azalması ve okula gitmeme isteğinin artması ile ilişkili görülebilir. Bu bağlamda akademik başarı ile tükenmişlik başarısızlık arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu yorumu yapılabilir. Öğrenciler, tükenmişlik hissettiklerinde birçok alanda yetersizlik hissine kapılmakta ve başarılı olmak için gerekli olan motivasyon ile enerjilerini kaybetmektedirler; bu da bazı öğrencilerin okulu terk etmesine yol açabilir(Balkıs vd., 2011). Çeşitli araştırmalar, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükseldikçe okul tükenmişliği yaşama oranlarının da belirgin şekilde düştüğünü ortaya koymaktadır.Madigan ve Curran (2021) tarafından yapılan ve 29 makalenin incelendiği bir meta analiz çalışmasında, akademik başarı ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.Sosyal destek tükenmişlikle ilişkili görülebilecek diğer bir faktördür. Sosyal destek, bireyin çevresinden aldığı psikolojik ve sosyal yardımları ifade eder ve yapılan araştırmalar, öğrencilerin aldığı sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır(Çam, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Rae, 2014).Öğrencilerin sosyal destek düzeyi arttıkça, yaşadıkları okul tükenmişliği oranlarının azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımları ve sundukları sosyal destek, öğrencilerin okul tükenmişliğini etkileyerek akademik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, lise öğrencilerinde tükenmişlik ile ebeveyn tutumu arasında bir ilişki tespit edilmiştir; demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında tükenmişlik oranının azaldığı, koruyucu tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında ise arttığı belirlenmiştir (Kutsal ve Bilge, 2012).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

3.1.Demokratik Sınıf Yönetim Anlayışı ile İlgili Araştırmalar

Lewin, Lippitt ve White (1939) çalışmalarında, farklı liderlik tarzlarına karşı sergilenen farklı davranışlar incelenmiştir. Bu bağlamda, 10 yaş grubu çocuklar ile deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Önce iki adet 10 yaş grubu çocukla sonrasında da 4 adet 10 yaş grubu çocukla yapılan deneylerin ilkinde, demokratik ve otoriter liderlik özellikleri sergilenerek gerekli etkinlikler yapılmıştır. Sonraki deneyde ise sadece demokratik ve otoriter değil serbest liderlik özellikleri sergileyen kişilerin yönetiminde etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin notlar alınmıştır. Verilerin toplama ve analiz edilme işlemi sırasında, 5'er kişiden oluşan grupların kişisel özellikleri kontrol altına alınmaya çalışılmış, etkinlikler sırasında öğrenci davranışları not edilmiş, deneyler sonrasında öğrenciler ve velileri ile nitel görüşmeler yapılmış, misafir gözlemcilerin olduğu sınıflarda onların da görüşlerine başvurulmuş ve video kayıtları incelenmiştir. Sonuç olarak, özellikle agresif davranışlar üzerinde durulmuş ve bu davranışların çoğunlukla otoriter liderlik tarzının benimsendiği denek gruplarında sergilendiği ortaya konulmuştur.

Baumrind (1966) çalışmasında alan yazında kendi konusu ile ilgili 12 adet çalışmayı derleyerek ebeveynlerin otoritelerinin çocuk üzerindeki etkilerine dair bazı sonuçlara ulaşmıştır. Alan yazındaki 12 çalışmanın yöntemleri incelendiğinde, verilerin ebeveynler ve çocuklardan ayrı ayrı toplandığı, çocuklardan doğal ortamlarında veya yapılandırılmış ortamlarda tekrarlı gözlemler aracılığıyla, ebeveynlerden görüşme veya doğrudan gözlem yoluyla toplanmıştır. Bir kısmının ise yöntemi niceldir ve araştırmaya sadece .05 düzeyinde anlamlı olan sonuçlara sahip araştırmalar dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, cezalandırmanın çocuğun kontrolü üzerinde bir etkisinin

bulunmadığı ve olumsuz yan etkileri olduğu, yakın kontrolün, yüksek beklentilerin ve sıkı otoritenin özellikle ergenlik dönemindeki çocukları isyana sevk ettiği, sıkı denetimin çocuğun pasif ve bağımlı bir kişilik geliştirmesini sağladığı, otoriter tutumun, çocuğun kendine güvenini ve canlılığını olumsuz etkilediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Cheng (1994) çalışmasında, ilkokullarda öğretmenlerin gücün kullanımı, öğrenci performansı, sosyal iklim ve sınıfın algılanan fiziksel ortamı bağlamında sınıftaki liderlik tarzlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini 12 okul, 58 sınıf ve 1842 adet eğitime devam eden öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarından bazıları, öğretmenlerin sınıftaki liderlik tarzları ile sınıfın algılanan fiziksel ve sosyal ortamı, öğrencinin performansı değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki liderlik tarzları ile sınıfın sosyal iklimi arasında da beklenen anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Roth ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin özerklik destekleyici (demokratik) öğretim anlayışlarının öğrencilerde özerk motivasyon geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, özerklik destekleyen öğretmenlerin; öğrencilerin değerlerine saygı gösterdiği, öğrenme süreçlerinde seçim hakkı tanıdığı ve geri bildirimleri teşvik edici şekilde sunduğu ortaya konmuştur. Bu öğretim tarzı, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırırken; baskıcı, dışsal ödül-ceza odaklı öğretmen tutumlarının öğrencide öğrenmeden kaçınma ve kaygı davranışlarını artırdığı belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları, demokratik sınıf yönetimi anlayışının, öğrencinin bireysel değerlerine saygı temelinde yürütülen öğrenme süreçlerinde duyuşsal ve bilişsel kazanımları geliştirdiğini ve öğrencinin hem akademik başarıyı hem de psikolojik dayanıklılığı sürdürmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Çoban (2010) çalışmasında, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin, Enstitü'deki öğrencilik dönemleri boyunca öğretmen algılarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 28 Köy Enstitüsü mezunu öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemli bir çalışma olarak

yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, mezunlar öğretmenlerini sadece öğretmen olarak değil ana-baba veya ağabey-abla olarak tanımlamışlar ve öğretmenlerinin çağdaş ve demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı sergilediğini belirtmişlerdir.

Romi ve arkadaşları (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin saldırgan sınıf yönetimi tekniklerinin öğrencilerin okul çalışmalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Avustralya, Çin ve İsrail’de gerçekleştirilen araştırmada, 7. ile 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 5.521 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilere yöneltilen sorularla, öğretmenlerin öfkeyle bağırma, alay etme, sınıfı topluca cezalandırma ve utandırma gibi agresif yönetim stratejileri karşısındaki tepkileri değerlendirilmiştir. Bulgular, bu tür davranışların öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve öğretmenlerine yönelik olumsuz tutumlara neden olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, öğretmenlerin davranışlarını zaman zaman haklı bulsalar dahi, bu durum tepkilerinde belirgin bir değişikliğe yol açmamıştır. Ülkeler arasında farklılıklar gözlemlenmiş; örneğin İsrail’deki öğrenciler, bağırma ve alay gibi tekniklere diğer ülkelere göre daha az olumsuz tepki vermiş, ancak utandırma davranışı daha yıkıcı bulunmuştur.

Kurt (2013) çalışmasında, biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarını, sınıf yönetimi profillerine göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 117 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemli olup tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin olumsuz davranışları ve başarı başarısızlığı öğretmenin ortaya koyduğu sınıf yönetimi profili ile ilişkili bulunmuştur.

Shih ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin pozitif disiplin anlayışının sınıf yönetimi etkililiğini artırdığı bulunmuştur. Tayvan’da gerçekleştirilen bu çalışmada, pozitif disiplinin sınıf içinde duygusal yönetim, etik rehberlik ve destekleyici sistemler yoluyla öğrenci davranışlarını olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca, pozitif disiplin anlayışı benimseyen

öğretmenlerin öğrencileriyle daha güçlü ilişkiler kurabildikleri ve bu durumun sınıf atmosferini iyileştirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, demokratik ve yapıcı sınıf yönetimi anlayışlarının öğrencilerin sadece davranışlarını değil, aynı zamanda duygusal iyilik hallerini de güçlendirebileceğini göstermektedir.

Dulay (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin gözünden öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları nitel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içinde benimsedikleri yönetim tarzlarına bağlı olarak farklı “tipolojik” rollere büründüğü ve bu rollerin sınıf dinamiklerini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından “ideal öğretmen”, “psikolog” veya “gemi kaptanı” gibi metaforlarla tanımlanan öğretmen profilleri, demokratik, anlayışlı, iletişime açık ve destekleyici yönetim anlayışlarını temsil etmektedir. Bu öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin derse olan ilgisi, psikolojik güven duygusu ve akademik bağlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Buna karşılık, otoriter ve kontrolcü tarzlarla özdeşleşen öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadığı ve iletişim sorunları gözlemlendiği rapor edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin sınıf yönetiminde sergilediği demokratik ya da otoriter tutumların, öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişliği gibi duyuşsal tepkileri üzerinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

Sezer (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri nitel yöntemle incelenmiştir. Araştırma, pedagojik formasyon eğitimi alan 20 katılımcı ile yürütülmüş ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutumların öğrenci gelişimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle otoriter, ilgisiz, alaycı veya aşağılayıcı tutumların; öğrencilerde özgüven eksikliği, öğrenmeye karşı isteksizlik, kaygı, önyargı ve öğretmene karşı olumsuz duygular oluşturduğu belirlenmiştir. Buna karşın, sevgi temelli, sabırlı, takdir edici ve destekleyici yönetim anlayışlarının öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumlarını geliştirdiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, sınıf yönetiminin yalnızca disiplin sağlama değil;

öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyici bir araç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kırbaç (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin benimsediği demokratik ve otoriter sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini yapısal eşitlik modeli kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Malatya il merkezinde öğrenim gören 8. sınıf düzeyindeki 985 öğrenci ile yürütülen çalışma, sınıf yönetimi tarzlarının öğrenciler üzerindeki dolaylı etkilerine ışık tutmaktadır. Araştırma bulgularına göre, demokratik sınıf yönetimi öğrencilerin okul bağlılığını olumlu yönde etkilerken, okul direncini azaltıcı bir rol üstlenmektedir. Otoriter sınıf yönetimi ise öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde olumsuz; okul direnci üzerinde ise olumlu yönde etkili olmaktadır. Her iki yönetim anlayışının da akademik başarıya doğrudan değil, okul bağlılığı ve direnci aracılığıyla dolaylı yoldan etki ettiği belirlenmiştir. Özellikle demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırarak akademik başarılarını dolaylı biçimde desteklemektedir. Bu çalışma, öğretmenin sınıf içi liderlik tarzının yalnızca akademik değil, öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal gelişim alanları üzerinde de belirleyici olduğunu göstermekte; eğitim ortamlarında demokratik ve destekleyici yaklaşımların önemine dikkat çekmektedir.

Bayer (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İstanbul'un Maltepe ilçesinde yürütülen çalışmaya 104 sınıf öğretmeni ve 567 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Ancak çalışma, öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının öğrenci motivasyonu üzerinde dolaylı etkiler yaratabileceğini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Özellikle, sınıf yönetiminde gözlemlenen “aldırmazlık” gibi ilgisizlik barındıran yaklaşımların, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu bağlamda çalışma, öğretmenlerin sınıf ortamındaki etkileşim

biçimlerinin öğrenci motivasyonuna yönelik etkilerini anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Sungurtekin Ay(2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülen bu araştırmanın örneklemini, Aydın ili Nazilli ilçesindeki 23 devlet okulunda görev yapan toplam 311 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlerin iletişim becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Özellikle iletişim becerilerinin alt boyutları olan kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya istekli olma, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyum gibi alanlarda demokratik sınıf yönetimi anlayışının olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın, otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarının bu becerilerle negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yalçın (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örneklem grubu, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen İstanbul ilinde görev yapan 361 sınıf öğretmenidir. Veriler, nicel araştırma yöntemleri ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ele alınan iki değişken arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin olumlu sınıf iklimi oluşturmaya ilişkin yeterliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Adedigba ve Sulaiman (2020) tarafından Nijerya’da yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları tarzların, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini araştırmaktır. 250 ilkokul öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrenciler araştırma örneklemini oluşturmuştur.Çalışmada en sık kullanılan sınıf yönetimi tarzının otoriter olduğu, yaş ve cinsiyet özelliklerinin ise sınıf yönetimi tarzları üzerinde fark oluşturmadığı bulunmuştur. Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen verilere göre, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve akademik başarıları

üzerinde sınıf yönetimi tarzlarının anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi tarzı ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ve sınıf yönetimi tarzının öğrenme motivasyonunun % 23,1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi tarzı ile akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ve sınıf yönetimi tarzının akademik performansın % 37,6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Şahin Yoluk (2020) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyleri ve akademik başarı algılarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan üç farklı ortaokulda öğrenim gören 314 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, okul tükenmişliği ile okul iklimi algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .61$; $p < .01$), akademik başarı algısı ile okul iklimi algısı arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki ($r = -.11$; $p < .01$) bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliği ve akademik başarı birlikte okul iklimini %41 oranında yordamakta ve bu değişkenlerin okul iklimi üzerinde anlamlı etkileri olduğu tespit edilmektedir. Bu bulgular, literatürde yer alan okul iklimi ile tükenmişlik ve akademik başarı arasında beklenen yönün aksine farklı bir ilişki örüntüsünü işaret etmektedir. Bu yönüyle çalışmanın literatüre özgün bir katkı sunduğu ve daha derinlemesine nitel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

Uygun ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Afyonkarahisar ili Sinan paşa ilçesinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören 382 öğrenciyle yürütülen çalışmada, “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” ve “Okul Bağlılığı Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi anlayışı ile okul bağlılığı arasında pozitif ve anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerde bu ilişkinin daha belirgin olduğu, özellikle 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile karne ortalaması 45–70 aralığında olan öğrencilerde ve ebeveyn eğitim düzeyi ilköğretim ya da lise olan gruplarda ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sürücü (2024) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algıları doğrultusunda öğretmenlerinin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma kapsamında, Ağrı il merkezindeki altı devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 580 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile olumlu sınıf iklimi algısı arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, otoriter sınıf yönetimi yaklaşımı ile sınıf iklimi arasında zayıf ve negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, erkek öğrencilerin öğretmenlerini daha otoriter olarak algıladıkları ve sınıf iklimini kız öğrencilere kıyasla daha olumsuz değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Çoklu regresyon analizine göre, demokratik yönetim anlayışı sınıf iklimini anlamlı şekilde yordarken, otoriter yönetim anlayışı bu anlamda etkili bir yordayıcı değildir. Araştırmanın genel sonuçları, demokratik ve otoriter sınıf yönetimi biçimlerinin birlikte sınıf iklimine ilişkin varyansın yaklaşık %40'ını açıkladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sınıf yönetimi biçimlerinin öğrencilerin duyuşsal algıları ve sınıf atmosferi üzerindeki etkilerini ortaya koymakta; özellikle demokratik yaklaşımın, öğrencilerin sınıf içi deneyimlerini olumlu yönde şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) Sırbistan'da 273 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmada, sınıf yönetimi stilleri ile sınıf iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi stilleri üç temel kategori altında incelenmiştir: müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci. Bu stiller gözlem yoluyla değerlendirilirken, sınıf iklimine ilişkin veriler hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanan iki ayrı form aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin en sık etkileşimci sınıf yönetimi stilini tercih ettiğini ortaya koymuştur. Etkileşimci stilin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin sınıf iklimine yönelik memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın müdahaleci ya da müdahaleci olmayan stilin uygulandığı sınıflarda memnuniyetin daha düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin memnuniyet düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir

ilişki saptanmış; en yüksek başarı düzeyine etkileşimci stilin uygulandığı sınıflarda ulaşıldığı görülmüştür.

3.2.Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Hembree (1988) tarafından gerçekleştirilen bu meta-analiz çalışması, sınav kaygısının nedenleri, sonuçları ve müdahale biçimlerini 562 bağımsız çalışmayı kapsayacak şekilde sistematik olarak incelemiştir. Bulgular, sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını doğrudan negatif yönde etkilediğini; özellikle bilişsel engellemeye, dikkat dağınıklığına ve düşük motivasyona yol açtığını göstermektedir. Ayrıca, sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet, akademik düzey ve ders türüne göre farklılık göstermektedir.

McDonald (2001), okul çağındaki çocuklarda sınav kaygısının yaygınlığını ve etkilerini incelemiştir. Çalışmada, sınav kaygısının çocukların özellikle sözel testlerde daha fazla görüldüğü, dikkat süreçlerinde bozulmalara yol açtığı ve öz yeterlik inançlarını azalttığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen davranışlarının sınav kaygısı üzerindeki rolü vurgulanmış; öğretmenin tehditkâr, cezalandırıcı veya baskıcı tutumlarının kaygıyı artırdığı belirtilmiştir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesinin, öğrencilerin sınav ortamına yaklaşımını şekillendirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, demokratik sınıf yönetiminin sınav kaygısını azaltabileceğini düşündürmektedir.

Yıldırım ve Ergene (2003) yaptıkları çalışmada sınav kaygısı, boyun eğici davranış, aile, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ne derecede yordadığı incelenmiştir. Lise son sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türkçe, Tarih, Coğrafya derslerinden aldıkları 2002-2003 öğretim yılı yıl sonu karne notları, akademik başarının ölçütü olarak alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, aile desteği, boyun eğici davranışlar, öğretmen desteği ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı manidar olarak yordamakta, arkadaş desteği ise

yordamamaktadır. Çalışmada, akademik başarı ile sınav kaygısı arasında negatif yönde manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak (2007) tarafından yapılan araştırmada, farklı lise türlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıyı etkileyen faktörler incelenmiştir. Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin tercih ettiği meslek puan türü, anne-babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı, özel ders veya dershaneye gidip gitmeme gibi değişkenler ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Yağcı (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Ankara ilinin Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde hafta içi ve hafta sonu kurslarına devam eden, 153'ü kız ve 142'si erkek olmak üzere toplam 295 öğrenci üzerinde üniversite sınavına hazırlık sürecinde sınav kaygısı ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin aileleri, arkadaşları ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları sosyal desteğin düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin artmasıyla birlikte sınav kaygısında belirgin bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, üniversite sınavına daha önce birden fazla kez giren öğrencilerin, sınava ilk kez giren öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Trifoni ve Shanini (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrenciler özellikle uygulamadan önce sınav kaygısı yaşarlar. Kız öğrenciler sınava daha fazla hazır olsalar dahi daha yüksek düzeyde sınav kaygısı durumu yaşamaktadır. Sınav kaygısına neden olan faktörler; sınava hazırlık, olumsuz değerlendirme korkusu, olumsuz deneyimler, zaman sıkıntısı gibi faktörlerdir. Sınav kaygısı; motivasyonu,

başarıyı olumsuz etkiler ve bireylerin daha önceki bilgilerini hatırlamalarına engel olur. Son olarak öğretmenlerin sınav kaygısını azaltma konusunda önemli bir göreve sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenler öğrencilere testlerin içeriği, zaman kavramı, sınav teknikleri gibi konularda destek olmalıdır. Sınav kaygısının başarıyı olumsuz etkilediğini ve öğretmen desteğinin bu kaygıyı azaltmada etkili olduğunu ifade edilmiştir.

Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan bu çalışmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve algılanan ana-baba tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. 1385 lise öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda, tükenmişliğin en güçlü yordayıcısının akademik yetkinlik inancı olduğu, ardından sınav kaygısı ve stresle başa çıkma tarzlarının geldiği belirlenmiştir. Araştırmada, özellikle olumsuz stresle başa çıkma biçimleri ve yüksek sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında artışa neden olduğu saptanmıştır. Buna karşılık, demokratik ana-baba tutumu ve sosyal destek arama eğilimi, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde düşüşle ilişkili bulunmuştur. Çalışmanın bulguları, sadece bireysel değil, çevresel faktörlerin de öğrencinin duygusal dayanıklılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencinin akademik yeterlik algısını destekleyici, kaygı yönetimini kolaylaştırıcı ve tükenmişlik riskini azaltıcı bir ortam sağlayabilecekleri vurgulanabilir.

Putwain ve Daly (2014) tarafından yapılan bu çalışmada, İngiltere'deki ortaöğretim öğrencileri arasında sınav kaygısının yaygınlığı ve cinsiyet farkları incelenmiştir. Araştırmada, sınav kaygısının %15'lik bir oranda yüksek düzeyde olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınav kaygısının öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını düşürdüğü ve bu durumun performansa olumsuz yansıdığı saptanmıştır.

Yolcu (2015), yapmış olduğu araştırmasında cinsiyet değişkenine göre sınav kaygı düzeyinin değiştiğini ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca anne veya babası hayatta olmayan öğrencilerin

sınav kaygısının anne veya babası hayatta olan öğrencilere daha fazla olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleriyle sınav kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ailenin ekonomik düzeyi azaldıkça öğrencilerdeki sınav kaygı düzeyinin arttığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra 2 yıl dershaneye giden öğrencilerde, yalnızca 1 yıl dershaneye giden öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları da saptanmıştır.

Totan (2018) tarafından yürütülen çalışmada, sınav kaygısının ortaokul ve lise düzeyinde geçerli ve güvenilir biçimde ölçülebilmesi amacıyla Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'nin (WSKÖ) psikometrik özellikleri incelenmiştir. Araştırma Aydın ilinde öğrenim gören toplam 914 öğrenciyle yürütülmüş; betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve 11 maddelik yapısının her iki eğitim düzeyinde de geçerli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınav kaygılarının sadece sınavın kendisinden değil, öğretmenlerin tutumları, ebeveyn beklentileri ve akademik baskılardan da kaynaklandığı vurgulanmıştır. Bu çalışma, sınav kaygısının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkilerinin öğrencilerin psikolojik durumlarına yansıdığını göstermekte ve öğretmen tutumlarının bu sürece olan etkisine dikkat çekmektedir.

Doğan (2020) tarafından yürütülen çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, Muğla ilindeki üç lise ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan toplam 677 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin lise öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca regresyon analizine göre yaş değişkeni, sınav kaygısını pozitif yönde anlamlı olarak yordamakta; yaş arttıkça sınav kaygısının da arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, sınav kaygısının sadece lise dönemine özgü bir problem olmadığını, üniversite düzeyinde ve özellikle KPSS gibi yüksek önem taşıyan sınavlara hazırlanan öğrencilerde de ciddi boyutlara ulaşabileceğini göstermektedir. Çalışma, sınav kaygısının hem yaşla ilişkili psikososyal gelişim süreciyle hem de öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sınav baskısıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Barlık (2021) tarafından yapılan bu çalışmada, KPSS'ye hazırlanan üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile okul tükenmişlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 319 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin sınav kaygısı, tükenmişlik ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu; özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri yükseldikçe sınav kaygısının da arttığını ortaya koymuştur. Buna karşılık, yetkinlik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerde sınav kaygısı düşmektedir. Ayrıca kadın öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma, sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının sınav kaygısını artırıcı etkisine dikkat çekmekte ve bireysel psikolojik sağlamlık düzeyinin bu döngüyü kırmada önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır.

Keskin (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, Karaman ilinde öğrenim gören 785 lise öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, sınav kaygısı düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşırken, okul türüne ve ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermemektedir. SSS tükenmişliği ise yalnızca sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, okul türü ve gelir durumuna göre farklılık göstermemiştir. Ayrıca sınav kaygısı ile okul tükenmişlik düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, sınav kaygısının öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini artırabileceğini göstermektedir.

Zorlu (2024) tarafından yapılan araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı ile algılanan helikopter ebeveyn tutumu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kocaeli ilinde 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile mezun bireylerden oluşan 402 kişi üzerinde yürütülen çalışmada, sınav kaygısı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiş; kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

3.3.Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar

Murberg ve Bru (2003) Norveç'te ortaokullarda yürüttüğü yaşları 13 ile 16 arasında değişen 531 öğrencinin katıldığı araştırmada okulla ilişkili strese dair dört boyut tanımlanmıştır. Bu dört boyut; öğrencilerin okulda arkadaşları ile yaşadığı zorluklar, öğretmen ve veli ile yaşanan çatışmalar, okul başarısına yönelik endişe ve okul baskısıdır. Araştırma sonuçlarında kızların okul başarısına yönelik endişe boyutunda daha yüksek düzeyde akademik strese sahip oldukları ve psikosomatik belirtiler gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca erkekler öğretmen ve veli çatışmasına yönelik daha yüksek düzeyde akademik stres ve okul tükenmişliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Eker (2007), lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını İstanbul ilinde 15 mesleki ve teknik lisede öğrenim gören 396 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin tükenmişliklerinde okul ortamında özgürlüklerinin kısıtlanması, baskı altında tutulmaları, şiddete maruz kalmaları, saygı ve sevgi görmemeleri, iletişim problemi yaşamaları, yeterince güdülenememeleri, güven eksikliği, öğretmenleriyle iletişim kuramamaları gibi etkenler rol oynamaktadır.

Salmelo-Aro ve arkadaşları(2008) tarafından yapılan araştırmada, okul tükenmişliğinin okulların özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, okul ile ilgili okul tükenmişliğinde etkili olan arka plan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan veriler doğrultusunda okul tükenmişliğinde doğrudan okul ile ilgili olan, okul iklimi, öğretmenlerden alınan olumlu motivasyon, okul desteği; ayrıca arka plan faktörleri olarak da demografik özellikler incelenmiştir. Yapılan incelenmeler sonucunda, olumsuz okul ikliminin tükenmişlikle pozitif ilişkili olduğu ayrıca öğretmenlerden alınan olumlu motivasyonun da okul tükenmişliği ile negatif ilişkili olduğu, buna ek olarak arka plan faktörlerinden de cinsiyet açısından kızların erkeklere göre daha düşük okul tükenmişliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jennings (2009) yaptığı araştırmada tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda tükenmişliğin

öğrencilerin sağlığını olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin öğrenme ortamlarının onların tükenmişliklerine etki ettiği ve kültürel faktörlerin tükenmişliği hızlandığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırma da tükenmişliğin azalması için bireysel ve örgütsel faktörlerin önemine de vurgu yapılmıştır.

Aypay ve Eryılmaz (2011), lise öğrencilerinde, okul tükenmişliği ve derse katılmaya motive olmaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü; dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Aypay ve Sever (2015) ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve dershaneye devam etme durumuna göre anlamlı biçimde değiştiğini ortaya koymaktadırlar. Bulgular, erkek öğrencilerin belirli tükenmişlik boyutlarında daha riskli grubu oluşturduğunu; düşük başarı düzeyinin, üst sınıf seviyesinin ve dershaneye devam etmenin tükenmişliği bazı yönlerden artırdığını göstermektedir. Özellikle ders yükü, aile baskısı ve öğretmen tutumları gibi faktörlerin öğrencilerde tükenmişlik hissini tetiklediği anlaşılmaktadır. Araştırma, okul tükenmişliğinin bireysel, akademik ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Balkıs ve arkadaşları (2011) tarafından öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin demografik özellikleri ve akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği çalışmada, tükenmişliğin; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve tükenmişliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet, lise türü, akademik başarı, akademik alan ve dershaneye gitme durumlarına göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Öğrencilerin okul

tükenmişlik düzeyleri cinsiyete, gittiği lise türüne, seçtiği akademik alan, akademik başarıya ve dershaneye gidip gitmeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, dersaneye gitmeyen öğrencilerin gidenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır.

Salmela- Aro ve Tynkkynen (2012) araştırmalarında liseye geçiş döneminde bulunan öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. 770 öğrencinin katılımı ile yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin tükenmişlik düzeyinde en çok yetersizlik duygusu nedeniyle artış görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. 9. sınıftan itibaren hem akademik hem de mesleki eğitim yollarını izleyerek değerlendirilmiştir. Başlangıç düzeyinde tükenmişliğin en yüksek olduğu grup akademik yoldaki kızlar iken, süreç içinde tükenmişlik artışı en belirgin olan grup akademik yoldaki erkekler olmuştur. Bu bulgular, okul tükenmişliğinin hem eğitim yolu hem de cinsiyete bağlı olarak değişim gösterdiğini ortaya koymakta ve özellikle akademik eğitim yolunun daha fazla psikolojik yük oluşturabileceğine işaret etmektedir.

Kutsal ve Bilge (2012) tarafından lise öğrencilerinin tükenmişlik ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmaya genel liselerde öğrenim gören 657 öğrenci katılmıştır. Araştırmada sosyal destek düzeyinin öğrenci tükenmişliğini yordadığı, yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin orta düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha az tükenmişlik yaşadıkları, sınıf düzeyine göre tükenmişliğin arttığı görülmüştür.

Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin sınav kaygısı ve akademik başarı değişkenleri ile ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmiştir. Erzurum il merkezindeki altı farklı liseden 465 öğrenci ile yürütülen araştırmada, öğrencilerin birinci dönem not ortalamaları da akademik başarı göstergesi olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul tükenmişliği ile sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Özellikle sınav kaygısının kuruntu (worry) ve duyuşsal (emotionality) alt boyutları ile akademik

başarı, okul tükenmişliğinin güçlü yordayıcıları olarak öne çıkmıştır. Ayrıca okul tükenmişliği düzeylerinin; cinsiyet, okul türü ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı; sınıf düzeyine göre ise yalnızca "duyarsızlaşma" alt boyutunda anlamlı fark görüldüğü tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, sınav kaygısının ve düşük akademik başarının öğrencilerin tükenmişlik düzeyini artırabileceği vurgulanmıştır.

Atik (2016) tarafından yapılan bir çalışmada okul tükenmişliği ile öğretmene güven, okula karşı tutum ve akademik başarı arasında olumsuz yönde orta düzeyde ilişki olduğu; okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki olduğu; öğrencilerin öğretmenlerine yönelik güven düzeyleri arttıkça, okul tükenmişlik düzeylerinin azaldığı; okula yabancılaşan öğrencilerin, daha çok okul tükenmişliğine maruz kaldıkları; okula yabancılaşma ve okul tükenmişlikleri yüksek düzeydeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha çok düşük olduğu saptanmıştır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yürüttüğü araştırmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenleri açısından incelenmiştir. 1385 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada tükenmişlik alt boyutları olan tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri erkek öğrencilerde daha yüksek çıkarken, yetkinlik alt boyutunda kız öğrencilerin kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür. Sınıf düzeyine göre en yüksek tükenmişliğin hazırlık sınıfı ve 9. sınıf öğrencilerinde olduğu; en düşük tükenmişliğin ise 10. sınıf öğrencilerinde görüldüğü saptanmıştır. Araştırma sonuçları, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin pek çok demografik ve psikolojik faktörden etkilendiğini ortaya koymakta ve özellikle yüksek beklenti, sınav baskısı ve ders yükü gibi etkenlerin bu düzeyleri artırabileceğini göstermektedir.

Gabola ve arkadaşları (2021), İsviçre ve İtalya'daki ergenlerin okul tükenmişliği düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 840 öğrenci katılmış olup, bunların 497'si İtalya'dan, 343'ü ise İsviçre'dendir. Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri üç boyutta değerlendirilmiştir: duygusal tükenme, sinizm (okula

karşı ilgisizlik) ve yetersizlik duygusu. Araştırma bulgularına göre, İtalyan öğrencilerin İsviçreli akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, özellikle sinizm boyutunda belirgin farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, yaş ilerledikçe (özellikle 16–18 yaş aralığında) öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamış olması ise, literatürde cinsiyet-tükenmişlik ilişkisine dair çelişkili bulguları destekler niteliktedir. Araştırma ayrıca, İsviçre’deki okullarda öğrencilerin sosyal ve psikolojik iyilik hâlini destekleyen sağlık ekiplerinin (psikolojik danışman, okul hemşiresi vb.) bulunduğunu; buna karşın İtalya’da bu tür desteklerin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çalışmada kültürel ve yapısal faktörlerin okul tükenmişliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmakta; özellikle sosyal destek sistemlerinin, öğrencilerin iyi oluşunu güçlendirmede ve tükenmişlik riskini azaltmada önemli katkılar sunduğu ifade edilmektedir.

Balı (2021) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algıladığı aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentileri ile öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. 1698 öğrenciden toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, aile akademik desteği, öğrencilerin tükenmişlik düzeyini doğrudan anlamlı biçimde yordayamamaktadır ancak bu destek, öğrencinin öz yeterlik inancını pozitif yönde etkilemektedir. Gerçekçi olmayan aile beklentileri ise doğrudan tükenmişliği artırmakta ve öz yeterlik inancını negatif yönde etkilemektedir. Ayrıca, öz yeterlik inancı hem destek hem beklentiyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerde aracılık rolü oynamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin tükenmişlik yaşamasında sadece çevresel baskılar değil, öğrencinin kendine yönelik inançlarının da belirleyici olduğunu göstermektedir.

Sipahioğlu ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları sınıf duygusal iklimi ile okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Batman ilinde 404 öğrenci ile yürütülen araştırmada, sınıf iklimi ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulgulara göre, olumlu

duygusal sınıf iklimi öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini azaltırken; olumsuz sınıf iklimi ise tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır. Ayrıca, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenler kontrol altına alındığında dahi, sınıf duygusal ikliminin okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Tatlı ve Atmaca (2023) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin akademik stres ve ebeveyn başarı baskısı ile nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır. 983 öğrenciyle yürütülen araştırmanın bulguları, hem ebeveynlerin çocuklarına yönelik başarı beklentilerinin hem de öğrencilerin yaşadığı akademik stresin, okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, bu iki değişkenin birlikte okul tükenmişliğinin %12,2'sini açıkladığı belirlenmiştir. Akademik stresin okul tükenmişliği ile pozitif yönde ilişkili bulunması, sınav baskısı ve yüksek beklentilerle şekillenen eğitim ortamlarının öğrencilerin tükenmişlik düzeyini artırabileceğini ortaya koymaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma için kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan araç ve yöntemlerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1.Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi öğrencilerin algılarına göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel bir yöntem ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal olarak ölçülebilir ve istatistiksel analizlere uygun verilere dayalı bir araştırma yaklaşımıdır(Christensen, vd., 2014). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini ve eğer birlikte değişiyorlarsa bunun nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir(Christensen, vd., 2014; Creswell, 2012).

4.2.Evren ve Örneklem

Evren, ortak bir özelliğe sahip bireyler, olaylar veya nesneler bütünüdür ve araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği tüm grubu ifade eder (Christensen vd., 2014). Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ağrı ili genelinde 2023-2024 yılı verilerine göre 39.436 ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır(MEB, 2023). Örneklem ise bir evrenden seçilen ve o evreni temsil etmesi beklenen bireyler veya nesneler grubudur ve araştırmacı bu grup üzerinden evrene dair genellemeler yapar (Christensen vd., 2014).Bu araştırmanın örnekleme 474 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacının kolayca ulaşabildiği, hazır bulunan ve katılmaya istekli bireyleri örnekleme dahil ettiği, olasılıksız bir örnekleme yöntemidir. Ancak zaman,

bütçe ve ulaşım kısıtlarının bulunduğu çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır(Büyüköztürk vd., 2014).Bu araştırmanın örnekleme ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Örnekleme İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	258	54.4
	Erkek	216	45.6
	Toplam	474	100
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	170	35.9
	10. sınıf	113	23.8
	11. sınıf	64	13.5
	12. sınıf	127	26.8
	Toplam	474	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin 258’inin kız, 216’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi incelendiğinde ise, öğrencilerin 170’inin 9. Sınıf, 113’ünün 10. Sınıf, 64’ünün 11. Sınıf ve 127’sinin ise 12. Sınıf olduğu görülmektedir. Bu bağlamda örnekleme farklı sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerdeki öğrencilerin temsil edildiği söylenebilir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın veri toplama sürecinde, katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgilere ulaşabilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı bir kurumdan destek alma değişkenlerine yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 1).

Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği

“Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği”, Kırbaç (2019) tarafından geliştirilen öğrencilerin algıladıkları sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan, Likert tipinde bir ölçektir. Bu ölçek, öğretmenlerin sınıf içindeki disiplin, düzen ve öğrenci ilişkilerini nasıl yönettiklerini belirlemeye yönelik kapsamlı bir araçtır. Otoriter sınıf yönetimi anlayışı ve demokratik sınıf yönetimi anlayışı olarak 2 alt boyuttan oluşan ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır. Otoriter boyut 7 madde, demokratik boyut 10 maddeden oluşmaktadır. “Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Orta Düzeyde Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin tamamından toplam puan alınmamakta, her iki ölçek ayrı ayrı ölçekler olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada araştırma problemi doğrultusunda sadece demokratik sınıf yönetim anlayışı boyutu kullanılmış, otoriter sınıf yönetim anlayışı boyutu kullanılmamıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı otoriter sınıf yönetimi anlayışı alt boyutu için .76, demokratik sınıf yönetimi anlayışı alt boyutu için .89 olarak bulunmuştur (Kırbaç, 2019). Yapılan ölçümlerin güvenilirliğine ve geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla bu araştırmada sırasıyla Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı demokratik sınıf yönetimi anlayışı için .87 olarak bulunmuştur. Alan yazında, Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması güvenilirlik açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda, elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği’ne İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değeri	İyi Uyum Aralığı	Kabul Edilebilir Uyum Aralığı	Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	3.52
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.95

NNFI	$.95 \leq \text{NNFI} \leq 1.00$	$.95 \leq \text{NNFI} < .97$	.93
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} < .95$	.93
RMSEA	$.00 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$.05 < \text{RMSEA} \leq .08$	.07
SRMR	$.00 \leq \text{SRMR} < .05$	$.05 \leq \text{SRMR} \leq .10$	.04
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{GFI} < .95$	.99
AGFI	$.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$.85 \leq \text{AGFI} < .90$	.91

* Uyum iyiliğine ilişkin referans değerler; Çokluk vd. (2010), Kline (2016), Meydan ve Şeşen (2011), Seçer (2013) ve Şimşek (2007)'den derlenmiştir.

Tablo 2 değerlendirildiğinde, Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği'ne ilişkin faktör yapısı analizi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışı için iyi uyum gösterdiği söylenebilir ($\chi^2/\text{sd} = 3.52$, $p < .001$, CFI = .95, NNFI = .93, NFI = .93, AGFI = .91, GFI = .97, SRMR = .04, RMSEA = .07). Sonuç olarak, modelin genel uyumu değerlendirildiğinde, uyum iyiliği indekslerinin tamamının iyi veya kabul edilebilir uyum aralıklarında yer aldığı ve yapılan ölçümlerin geçerliğini desteklediği görülmektedir.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısını ölçmek için Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Totan ve Yavuz (2009) tarafından uyarlanan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ) kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır (Ek-1). Ölçek, tek boyutlu ve 11 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipinde derecelendirilmektedir (1= Asla doğru değil, 5= Daima doğru). WSKÖ'nün güvenirlik çalışmasında, Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Totan, 2018). Yapılan ölçümlerin güvenirliğine ve geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla bu araştırmada sırasıyla Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha iç tutarlık

katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değeri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	3.20
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.95
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.93
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.92
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07
SRMR	$.00 \leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.04
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.99
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.90

* Uyum iyiliğine ilişkin referans değerler; Çokluk vd. (2010), Kline (2016), Meydan ve Şeşen (2011), Seçer (2013) ve Şimşek (2007)'den derlenmiştir.

Tablo 3'e göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum iyiliği değerleri genel olarak iyi ya da kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Bu bulgular, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile yapılan ölçümlerin geçerliğine kanıt sunmaktadır.

Okul Tükenmişlik Ölçeği

Okul Tükenmişlik Ölçeği Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek özgün halinde üç boyuttan ve 9 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen

Katılıyorum)derecelendirilen bir ölçme aracıdır(Ek-1).Ölçek duygusal tükenmişlik ,duyarsızlaşmavedüşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.Ölçeğin alt boyutlarına ek olarak, genel toplam puanı da hesaplanmaktadır.Geliştirme aşamasında güvenirlik kanıtı olarak Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .75 olarak bulunmuş, iki yarı güvenirlik katsayısı ise .72 olarak hesaplanmıştır (Seçer vd., 2013). Bu araştırma kapsamında ise yapılan ölçümlerin güvenirliğine ve geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla sırasıyla Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Okul Tükenmişliği Ölçeği'ne İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değeri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Okul Tükenmişliği Ölçeği
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	5.04
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.94
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.92
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.92
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.09
SRMR	$.00 \leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.04
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.98
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.89

* Uyum iyiliğine ilişkin referans değerler; Çokluk vd. (2010), Kline (2016), Meydan ve Şeşen (2011), Seçer (2013) ve Şimşek (2007)'den derlenmiştir.

Tablo 4 değerlendirildiğinde, Okul Tükenmişliği Ölçeği'ne ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2/sd=5.04$ olup, bu değer ideal sınır olan 0–2 aralığını aşmakla birlikte, kabul edilebilir aralık olan 2–5 sınırının hemen üzerinde yer almaktadır. Bu durum, model uyumunun örneklem büyüklüğünden etkilenmiş olabileceğini göstermektedir. Elde edilen diğer değerler birlikte değerlendirildiğinde değerlerin tamamının yeterli düzeyde veya kabul edilebilir uyuma oldukça yakın olmasından hareketle modelin genel uyumunun yeterli düzeyde olduğu söylenebilir ($p < .001$, CFI = .94, NNFI = .92, NFI = .92 ve AGFI = .89, GFI = .98, SRMR = .04, RMSEA = .09).

4.4. Verilerin Analizi

Veri analizinde, araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (frekans, yüzde ve standart sapma), ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, ölçeklerin güvenirliğini belirlemek üzere Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı, gruplar arası karşılaştırmalarda, iki grup için bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla grup için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkileri belirlemek üzere ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımının kontrolünde aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Normal dağılımın kontrolünde basıklık ve çarpıklığın ± 2 aralığında olması referans alınmıştır (George ve Mallery, 2010). Ayrıca, tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunması durumunda, bu farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Post Hoc analizleri uygulanmıştır. Gruplar arası varyansların homojenliğini değerlendirmek için Levene testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda Hochberg's GT2 testi, varyansların homojenlik göstermediği durumlarda ise Games-Howell testi tercih edilmiştir. Bu testlerin seçilmesinde, karşılaştırılan grupların örneklem büyüklüklerinin farklı olması durumunda daha güvenilir sonuçlar üretmeleri etkili olmuştur (Field, 2013).

Çalışmada kullanılan tüm istatistiksel işlemler SPSS 21 ve AMOS 21 programları yardımıyla uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi ($p < .05$) olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş, ilgili istatistiksel değerler yorumlanarak bulgular ve tartışma bölümlerinde ele alınmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemlerindeki sıralama doğrultusunda sunulmuştur.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri ne düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla betimsel istatistiklerden faydalanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach’s α
Demokratik Yönetim Anlayışı	1.00	5.00	3.09	.90	-.09	-.33	.87
Sınav Kaygısı	1.00	5.00	3.31	.90	-.23	-.34	.88
Okul Tükenmişliği	1.00	5.00	3.12	1.00	.00	-.68	.87

Tablo 5 incelendiğinde, demokratik yönetim anlayışı algısı, sınav kaygısı ile okul tükenmişliklerine ilişkin ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ulaşılan değerlerin alanyazında normal dağılımın kriterlerinden biri olarak ifade edilen -2 ile +2 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014; George ve Mallery, 2010). Bu doğrultuda araştırmada parametrik testlerin kullanılması için gerekli olan normal dağılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 5’e göre; demokratik sınıf yönetimi anlayışı, sınav kaygısı ve okul tükenmişliği ölçeklerine ilişkin ölçme araçlarından

alınabilecek en düşük ortalama puan 1.00, en yüksek ortalama puan ise 5.00'tir. Bu aralıkta öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları puan ortalaması 3.09 (ss= .90) olarak; sınav kaygısı puan ortalaması 3.31 (ss= .90) olarak; okul tükenmişliği puan ortalaması 3.12 (ss=1.00) olarak tespit edilmiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Demokratik	Kız	258	3.03	.89	474	-1.3	.17
Yönetim Anlayışı	Erkek	216	3.14	.90			
Sınav Kaygısı	Kız	258	3.28	.88	474	-.62	.52
	Erkek	216	3.33	.92			
Okul Tükenmişliği	Kız	258	3.10	.99	474	-.41	.67
	Erkek	216	3.14	1.00			

Not: * = $p < .05$

Tablo 6 ‘ya göre, demokratik sınıf yönetimi algısı açısından kız öğrencilerin puan ortalaması 3.03 (ss = 0.89), erkek öğrencilerin ise 3.14 (ss = 0.90) olarak hesaplanmış; bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t_{474} = -1.3$, $p > .05$). Benzer şekilde, okul tükenmişlik düzeyleri kız öğrencilerde 3.10 (ss = 0.99), erkek öğrencilerde 3.14 (ss = 1.00) olup anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t_{474} = -0.41$, $p > .05$). Öte yandan sınav kaygısı düzeyi açısından kız öğrencilerin ortalaması 3.28 (ss = 0.88), erkek öğrencilerin ise 3.33 (ss = 0.92) olarak tespit edilmiş; bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{474} = -0.62$, $p > .05$). Elde edilen bu bulgular

sonucunda, öğrencilerin cinsiyetine göre üç değişken açısından da anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri öğrencilerin sınıf düzeyi anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansı n	Kareler Toplam	sd	F	P	Hochberg / Games-Howell	η^2
Demokratik Yönetim Anlayışı	9	170	3.14	.87	Gruplar	1,732	3				
	10	113	3.08	.90	Grup İçi	378,995	470	.716	.543		
	11	64	2.95	.92	Toplam	380,726	473				
	12	127	3.09	.92							
Sınav Kaygısı	9	170	3.50	.85	Gruplar	17,930	3			9-12	
	10	113	3.34	.82	Grup İçi	366,275	470	7.669	.000	10-12	.05
	11	64	3.33	.88	Toplam	384,205	473		*		
	12	127	3.01	.97							
Okul Tükenmişliği	9	170	2.97	.95	Gruplar	11,281	3			9-11	
	10	113	3.05	1.03	Grup İçi	464,069	470	3.808	.010		.02
	11	64	3.38	1.03	Toplam	475,351	473		*		
	12	127	3.27	.99							

Not: * = $p < .05$

Tablo 7’ye göre demokratik yönetim algısı puan ortalamaları sınıf düzeyine göre birbirine oldukça yakın olup, en yüksek ortalama 9. sınıfta ($\bar{X} = 3.14$), en düşük ise 11. sınıfta ($\bar{X} = 2.95$) gözlemlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, bu fark istatistiksel olarak

anlamli değildir ($F_{(3, 470)} = 0.716, p > .05$). Sınav kaygısı puan ortalamaları ise 9. sınıfta en yüksek ($\bar{X} = 3.50$), 12. sınıfta ise en düşük ($\bar{X} = 3.01$) düzeydedir. Bu farkın ise istatistiksel olarak anlamli olduğu belirlenmiştir ($F_{(3, 470)} = 7.669, p < .05$). Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma testine göre, sınav kaygısı düzeyi açısından 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha düşüktür. Bu farkın pratikteki anlamlılığını değerlendirmek amacıyla hesaplanan eta kare (η^2) değeri yaklaşık .05 olup, “küçük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Okul tükenmişliği açısından ise 11. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3.38$) en yüksek ortalamaya sahipken, 9. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 2.97$) en düşük ortalamaya sahiptir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(3, 470)} = 3.808, p < .05$). Buna göre 11. sınıf öğrencileri 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek okul tükenmişliğine sahiptir. Bu farkın pratikteki büyüklüğü ise eta kare değeri ($\eta^2 = .02$) yine “küçük” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları, sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri öğrencilerin okul dışı bir kurumdan akademik destek alma durumuna göre anlamli şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla bağımsız örneklemeler için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Dışı Bir Kurumdan Akademik Destek Alma Durumuna İlişkin T Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Akademik Destek	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Demokratik	Evet	64	3.13	.95	474	.46	.641	
Yönetim Anlayışı	Hayır	408	3.08	.89				
Sınav Kaygısı	Evet	64	3.06	.92	474	-2.42	.016*	.32
	Hayır	408	3.35	.89				

Okul Tükenmişliği	Evet	64	3.15	1.09	474	.22	.824
	Hayır	408	3.12	.98			

Not: * $p < .05$

Tablo 8'e göre, demokratik sınıf yönetimi anlayışı değişkeni açısından destek alan öğrencilerin ortalama puanı ($X = 3.13$, $ss = 0.95$), destek almayan öğrencilere ($X = 3.08$, $ss = 0.89$) göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{474} = 0.46$, $p > .05$). Benzer şekilde, okul tükenmişlik düzeylerinde de destek alan ($X = 3.15$, $ss = 1.09$) ve destek almayan ($X = 3.12$, $ss = 0.98$) öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t_{474} = 0.22$, $p > .05$). Ancak sınav kaygısı düzeylerine ilişkin analizde, destek alan öğrencilerin ortalama puanı ($X = 3.06$, $ss = 0.92$), destek almayan öğrencilere göre ($X = 3.35$, $ss = 0.89$) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ($t_{474} = -2.42$, $p < .05$). Bu farkın pratikteki önemini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cohen'in d değeri incelendiğinde, sınav kaygısı değişkeni için $d = 0.32$ olarak bulunmuş ve bu değer küçük düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları ile sınav kaygıları ve okul tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1. Demokratik Yönetim Anlayışı	2. Sınav Kaygısı	3. Okul Tükenmişliği
1. Demokratik Yönetim Anlayışı	1.00	-.13*	-.24*
2. Sınav Kaygısı		1.00	.45*
3. Okul Tükenmişliği			1.00

Not: * = $p < .05$

Tablo 9’a göre, demokratik sınıf yönetimi algısı ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -.127$, $p < .05$). Demokratik sınıf yönetimi anlayışı algısı ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.241$, $p < .05$). Ayrıca, sınav kaygısı ile okul tükenmişliği düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .447$, $p < .05$).

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimine ilişkin algıları ile sınav kaygıları, öğrencilerin okul tükenmişliklerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla basit doğrusal regresyon analizleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standard Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.962	.161		24.647	.000		
Demokratik Yönetim Anlayışı	-.269	.050	-.241	-5.395	.000	-.24	-.24
R=.24, R ² =.06							
F _(1,473) = 29.111 p=.000							

Tablo 10’a göre, demokratik sınıf yönetimi anlayışı, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($t = -5.395$, $p < .05$). Öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları, okul tükenmişliğine ilişkin varyansın yaklaşık % 6’sını açıklamaktadır ($R^2 = .058$). Ulaşılan F değeri incelendiğinde ise kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11*Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standard Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.484	.157		9.442	.000		
Sınav Kaygısı	.497	.046	.447	10.844	.000	.45	.45
R = .45, R ² = .20							
F _(1,473) =117.590 p=.000							

Tablo 11'e göre, sınav kaygısı, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır (t = 10.844, p < .05). Öğrencilerin sınav kaygısı, okul tükenmişliğine ilişkin varyansın yaklaşık % 20'sini açıklamaktadır (R² = .20). Ulaşılan F değeri incelendiğinde ise kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

6.TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları ile sınav kaygısı ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.Elde edilen sonuçlar, literatürdekibenzer konuluçalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algıları puan ortalamasının 3.09 (ss=.90), sınav kaygısı puan ortalamasının 3.31(ss= .90) ve akademik tükenmişlik puan ortalamasının 3.12 (ss=1.00) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, genel olarak öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının “orta düzeyde katılıyorum”olduğunu göstermektedir. Aynı ölçme aracı kullanılarak yapılan çalışmalarda Kırbaç (2019), öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının “az düzeyde katılıyorum”olduğunu tespit etmiştir. Sürücü (2024), öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarının “çoğunlukla katılıyorum”olduğunu tespit etmiştir. Sınav kaygısına ilişkin olarak, öğrencilerin sınav kaygısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Acar (2018), Barlık (2021) ve Doğan (2020) tarafından yürütülen benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Putwain ve Daly (2014),öğrencilerin %16.4’ünün sınav kaygısını yüksek düzeyde yaşadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul tükenmişliğinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Deniz ve Karbeyaz (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Okul tükenmişliğinin orta düzeyde bulunması, öğrencilerin okul ve ders kaynaklı tükenmişlikyaşadığını göstermektedir. Özellikle ortaöğretim döneminde yer alan öğrencilerin; sınav baskısı, gelecek kaygısı ve sınıf içi ilişkilerden etkilendiği, bu durumun da tükenmişlik düzeylerini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Sipahioğlu vd., 2023). Balı (2021) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrencilerin akademik tükenmişlik düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle ders çalışmaktan tükenme, okulda yetersizlik ve öğretmen tutumlarından kaynaklı bunalma gibi durumlar tükenmişlikte ön plana çıkmaktadır (Kaya ve Sarı, 2023). Schaufeli ve arkadaşları (2002), öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin dönemsel olarak farklılaştığını

ve sınav dönemlerinde yükseldiğini belirtmiştir. Salmela-Aro ve Upadyaya (2014), bireysel kaynakları güçlü öğrencilerin akademik talepler karşısında daha az tükenmişlik yaşadığını vurgulamaktadır. Tomaszek ve arkadaşları (2020), akademik baskı ve tükenmişlik düzeylerinin bölgesel farklılıklar gösterebildiğini belirtmiş ve sosyoekonomik koşulların tükenmişlik üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemünde, öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi algısı, sınav kaygısı ve okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair literatürde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar benzer şekilde cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir (Breso vd., 2007; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Gabola vd., 2021; Kara, 2014; Keskin, 2022; Kutsal ve Bilge, 2012; Küçüksüleymanoğlu ve Onuray Eğilmez, 2013; Naçar vd., 2012; Sarıgöz ve Çermik, 2012; Seçer, 2015; Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010; Yurttaş, 2018). Bu bulgular, tükenmişlik deneyiminin yalnızca cinsiyet değişkeniyle açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir olgu olduğunu düşündürebilir. Eğitim öğretim sürecinde cinsiyet ayrımı gözetmeksizin görev ve sorumlulukların tüm öğrencilere eşit şekilde dağıtılmasından dolayı cinsiyetler arasında okul tükenmişliği açısından bir farklılık çıkmamış olabilir. Bazı araştırmalar ise, okul tükenmişliği açısından cinsiyete bağlı anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır (Demir, 2015; Gündüz vd., 2012; Salmela-Aro vd., 2009). Bu çalışmalar genellikle kız öğrencilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte cinsiyet açısından tükenmişlik düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirten araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Koçak, 2016; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Aypay ve Sever, 2015; Şeker ve Yavuzer, 2017). Bu durum bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklı şekillerde olabileceğini göstermektedir.

Cinsiyet ve sınav kaygısına ilişkin bulgu açısından, bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde; Kavakçı ve arkadaşları (2011) ile Ün (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, kız ve erkek öğrenciler arasında sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çeşitli araştırmalar, kız öğrencilerin

erkeklerle göre daha fazla sınav kaygısı yaşadığını göstermektedir (Barlık, 2021; Çakmak, 2007; Yağcı, 2010; Yıldırım, 2023). Erözkan (2004) ve Çapulcuoğlu (2012) ise, erkeklerin daha fazla sınav kaygısına sahip olduğunu belirtmiştir.

Demokratik sınıf yönetimi açısından ise, Katmış (2019) ve Yalçın (2007) öğrencilerin cinsiyetine göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı algılarında anlamlı fark bulunmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Adedigba ve Sulaiman (2020) araştırmasında öğrenci cinsiyetine göre, sınıf yönetimi tarzları algısının farklılaşmadığını belirtmiştir. Sürücü (2024) ise, erkek öğrencilerin öğretmenlerini kız öğrencilere göre daha az demokratik algıladıkları belirtmiştir. Bu farklılıklar, cinsiyetin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin araştırma grubunun özelliklerine ya da ait oldukları toplumsal bağlama göre değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir (Çivitçi, 2009).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğrencilerin sınav kaygısı ve okul tükenmişliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin algılarının ise sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmamıştır. Buna göre sınav kaygısı açısından 9.sınıf öğrencileri ve 10.sınıf öğrencileri 12.sınıf öğrencilerine göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır. Literatürdeki mevcut çalışmalarda ise bu iki değişkene yönelik farklılaşan sonuçlara ulaşılabilmektedir. Örneğin, Güllü ve Çokluk (2024) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısının sınıf kademesi yüksek olanların sınıf kademesi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Altun Ekiz (2023) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısının belirgin biçimde arttığını belirtmiştir. Zorlu (2024) ve Uyar ve Canpolat (2023) ise, sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir.

Literatürde çeşitli çalışmalarda ise, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısının azaldığını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Aysan vd., 2001; Çilengiroğlu, 2019; Dinç, 2019; Dinç ve Oğuz Duran, 2021; Hembre, 1988; Yıldırım, 2023). Bu çalışmada da 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının daha yüksek olmasında; lisedeki ilk yıllarında

olmaları, yeni bir eğitim ortamına uyum süreci yaşamaları ve bu dönemin alışma açısından erken bir evre olması etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte, lise müfredatının ortaokula kıyasla daha yoğun ve zorlayıcı olması da bu durumun kaynağı olarak yorumlanabilir. Ayrıca, yaşı ilerledikçe öğrencilerin daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirmesi, üst sınıflarda sınav kaygısının azalmasına sebep olmuş olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin henüz okula adaptasyon sürecinde olması ve veri toplama sürecinin dönem başında olmasının bunu yansıtmış olması, 12. sınıf öğrencilerinin eğitimleri sürecinde rehberlik hizmetlerinden daha fazla yararlanmış olması ve bunun sınav kaygısını azaltmış olabileceği de bu duruma gerekçe olarak görülebilir (Dinç ve Oğuz Duran, 2021). Bu doğrultuda sınav kaygısının yalnızca üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerine özgü olmadığı ve sınav kaygısı ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi daha net olarak ortaya koymak adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okul tükenmişliği açısından ise, okul tükenmişliğinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş, okul tükenmişliğinde 11.sınıf öğrencilerinin 9.sınıf öğrencilerine oranla daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin lise sürecinde ilerledikçe akademik baskının artması, sınav kaygısının yoğunlaşması ve gelecek kaygısının belirginleşmesiyle ilişkilendirilebilir. Özellikle 11. sınıf, üniversiteye hazırlık sürecinin ciddiyet kazandığı bir dönemdir ve bu da öğrencilerde yoğun stres ve yorgunluk hissine neden olabilir. Ayrıca, uzun süredir devam eden akademik yük, öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının azalmasına ve duygusal tükenme yaşamalarına yol açabilir. Salmela-Aro ve arkadaşları (2009), lise yıllarında ilerledikçe okul tükenmişliği düzeylerinin arttığını ve bu durumun, öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri ile mevcut okul ortamı arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerde tükenmişlik hissinin de arttığı ifade edilmiştir (Demir, 2015; Kutsal ve Bilge, 2012). Bununla birlikte, bazı çalışmalar bu araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda değildir. Örneğin, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha yüksek tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Buna ek olarak daha üst sınıflarda tükenmişliğin daha az olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur.

(Addis, 2006;Çakmak ve Şahin, 2017; Keskin, 2022; Küçüksüleymanoğlu ve Onuray Eğilmez, 2013; Özbakır, 2015). Çapulcuoğlu (2012) ise, 9. sınıf öğrencilerinin en fazla tükenmişlik yaşayan grup olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğrencilerin demokratik sınıf yönetimi anlayışına yönelik algıları ve okul tükenmişlikleri, okul dışı bir kurumdan akademik destek alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun nedeni, bu iki değişkenin sınıf içi iletişim ve beklentilerle daha ilişkili olması ve öğretmen tutumuna bağlı olması olabilir. Ancak Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmada okula ilgi kaybı ve öğretmen tutumlarından tükenme alt boyutlarında dershaneye gitmeyenlerin daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.Okul dışı akademik destek almayan öğrenciler, sınav kaygısı açısından destek alanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek kaygı yaşamaktadır.Araştırma bulgularını destekler nitelikte olarak Zabun (2011) ve Kaya ve Savrun (2015),dershaneye gitmeyen öğrencilerin dershaneye gidenlere oranla daha fazla sınav kaygısı yaşadığını belirtmişlerdir. Zabun (2011), dershanelerin sadece akademik bilgi sağlamakla kalmayıp aynı zamanda sınav pratiği, rehberlik ve sistemli çalışma alışkanlığı kazandırmaları sayesinde öğrencilerin kaygı düzeylerini dengelemede önemli bir işleve sahip olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin sınav sürecinde yalnızca okuldaki eğitimle devam etmeleri kaygı düzeylerini artırabilir.Okul dışı destek almayan öğrenciler, sınav hazırlık sürecinde karşılaştıkları belirsizlikleri ve başarı baskısını daha yoğun hissedebilir; bu da onların kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilir.Tümkaya ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada dershaneye giden öğrencilerin sınav kaygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, farklı örneklemelerde sınav kaygısını etkileyen değişkenlerin çeşitliliğine işaret edebilir. Buna ek olarak öğrencilerin özel ders alıp almama ve dersaneye gidip gitmeme durumları ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Kırkaplan, 2015).

Araştırmanın beşinci alt probleminde, demokratik sınıf yönetimi algısı ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki; demokratik sınıf yönetimi algısı ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ayrıca, sınav kaygısı ile okul tükenmişliği arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerini daha demokratik olarak algılayan öğrencilerin sınav kaygılarının daha düşük olabileceğini göstermektedir. Literatürde de olumlu bir sınıf ikliminin sınav kaygısını azaltabileceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Gürel, 2021; Yang, 2024). Kaya ve Sarı (2023) ise, öğrencilerin otoriter öğretmen tutumlarından yakındıklarını ve bunun tükenmişliği arttırdığını ortaya koymaktadır. Bulguları destekleyen bazı araştırmalarda, olumlu okul ikliminin tükenmişlikle negatif ilişkili olduğu ayrıca öğretmenlerden alınan olumlu motivasyonun da okul tükenmişliği ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Cırcır, 2018; Salmelo-Aro vd., 2008; Salmelo-Aro vd., 2012; Sipahioğlu vd., 2023; Şahin, 2020). Kim ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında okul tükenmişliğinin aile ve öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Teuber ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul tükenmişliği ile öğretmen ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sınav kaygısı ve okul tükenmişliği ilişkisi açısından ise; sınav kaygısı ile okul tükenmişlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Barlık, 2021; Demir, 2015; Demir ve Gençdoğan, 2017; Keskin, 2022). Demir ve Gençdoğan (2017), bu durumun sınav kaygısı ve okul tükenmişliğinin hem duyuşsal hem de bilişsel özellikler taşıması nedeniyle olabileceğini belirtmiştir. Slivar (2001) ve Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalar da araştırma bu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Başka bir araştırmada ise matematik öğretmeni adaylarında sınav kaygısı ile okul tükenmişliği arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur (Takunyacı ve Kurbanoglu, 2021).

Araştırmanın altıncı alt problemünde, demokratik sınıf yönetimi anlayışının, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul tükenmişliğindeki değişimin yaklaşık %6'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı ise, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve sınav kaygısı puanlarındaki değişimin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Sınav kaygısının, öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği, özellikle kaygının tükenmişliği anlamlı

biçimde yordadığı çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Nitekim Demir ve Gençdoğan (2017), Slivar (2001) ve Çapulcuoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) sınav kaygısının, tükenmişliğin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığını belirlemiştir. Sınavlara yönelik yoğun kaygı yaşayan öğrenciler, sürekli başarısız olma korkusu, yetersizlik düşünceleri ve beklenti baskısı altında kaldıklarında hem duygusal hem de zihinsel açıdan tükenmişlik belirtileri göstermeye başlayabilirler. Schaufeli ve arkadaşları (2002), okul tükenmişliğinin, öğrencilerin akademik çalışmalarıyla ilgili öz kaynaklarının yetersizliği ile bireysel beklentilerinin; aile, arkadaş ve öğretmen beklentileriyle uyuşmaması sonucunda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, akademik kaygının okul tükenmişliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, öğrencilerin girdikleri sınavlarda yoğun rekabet ortamı yaşamaları, ebeveynlerin sınav sonuçlarına aşırı anlam yüklemeleri ve öğrencilerin sürekli akranlarıyla kıyaslanmaları nedeniyle sınav kaygısı geliştirmeleri öngörülebilir. Gelişen bu sınav kaygısı, zamanla öğrencilerin okul ortamına ve okula ilişkin sorumluluklara karşı tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Ancak sınıf ortamında öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsemeleri, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, desteklenmiş ve anlaşılmış hissedecekleri bir ortam oluşturarak yaşayacakları kaygıyı azaltabilir. Öğrencilerin fikirlerine değer verilen, adil, katılımcı ve demokratik bir sınıf ortamı, sınav odaklı baskının olumsuz etkilerini dengeleyerek okul tükenmişliğini önleyici bir rol oynayabilir.

6.1.ÖNERİLER

6.1.1.Uygulayıcılara Öneriler

1) Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışlarının öğrencilerin okul tükenmişlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği azaltma amacıyla öğretmenlere sınıflarında demokratik bir yönetim anlayışı benimsemeleri önerilebilir.

2) Öğretmenlere, demokratik bir yönetim ve sınıf ortamının nasıl oluşturulabileceğine dair destekleyici hizmet içi eğitimler verilebilir.

3)Öğrencilerin sınav kaygı düzeyini azaltmak için sınav hazırlık sürecine yönelik etkili stratejiler aşılanmalıdır. Yalnızca 12. sınıf değil, daha erken dönemlerde de (özellikle 9. ve 10. sınıflarda) sınav kaygısını önlemeye yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sağlanması önerilebilir.

4) Sınav kaygısını azaltmaya yönelik olarak, öğrencilere ihtiyaç duyduğunda okul dışı kurum veya kişilerden akademik destek sağlanması önerilebilir.

6.1.2.Araştırmacılara Öneriler

1) Bu araştırma Ağrı Merkez ilçesinde lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın farklı özelliklerdeki örneklem grupları ile tekrarlanması önerilmektedir.

2) Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. İncelenen değişkenleri derinlemesine analiz edebilmek amacıyla nitel ya da karma yöntem araştırmaları yapılabilir.

3)Araştırmada, aile desteği, sosyoekonomik durum, okul türü,devamsızlık düzeyi gibi değişkenlerin etkileri de incelenerek, bu değişkenlerin demokratik sınıf yönetimi, sınav kaygısı ve okul tükenmişliği üzerindeki etkileri değerlendirilebilir.

4)Bu çalışmada, okul tükenmişliği değişkenini açıklamada demokratik sınıf yönetimi ve sınav kaygısının rolü incelenmiştir. Okul tükenmişliğini daha iyi analiz edebilmek amacıyla akademik öz yeterlik, psikolojik sağlamlık ve okul iklimi gibi bireysel ve örgütsel düzeydeki farklı değişkenler ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi*[Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]
- Addis, R.S. (2006). *Burnout among undergraduate athletic training students*. Dissertation, California University, U.S.A.
- Adedigba, O., & Sulaiman, F. R. (2020). Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara States. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254779.pdf> (EJ1254779).
- Akram Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63 – 74.
- Altay, D., & Özerbaş, M. A. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Problemleri Cep Telefonu Kullanımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(1), 68-84.
- Altun Ekiz, M. (2023). Rubrik ve portfolyo değerlendirmenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öz yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Humanistic Perspective: Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches*, 5(3), 1166–1188.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı: DSM-5* (E. Köroğlu, Çev. Ed.). Hekimler Yayın Birliği.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131–148.
- Atık, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*[Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Avara, K. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği [Yüksek lisans tezi, Mevlâna Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi* (5. Baskı). Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2018). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2020). *Aile-öğretmen işbirliğinin okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimine olan etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.
- 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 / Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 460-472. <https://doi.org/10.17244/eku.92806>
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 162(4), 402-411. <https://doi.org/10.1080/00221320109597492>
- Balı, O. (2021). Ailelerin akademik desteği ve gerçekçi olmayan beklentilerinin öğrencilerin öz yeterlik inançları ve tükenmişlikleri ile ilişkisi [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Barlık, M. (2021). *Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile okul tükenmişlikleri ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi* (15. baskı). Anı Yayıncılık.
- Başoğlu, T. S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].

- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1): 63-87
- Başpınar Can, P., Dereboy, Ç., & Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9–17.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.
- Bayer, B. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin ders motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul Maltepe ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi,].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 291-300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Berksun, O. (2003). Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları (2. b.). Turgut Yayıncılık a.ş
- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460–478.
- Brophy, J. (2013). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational*.<http://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (2. Baskı). Anı Yayıncılık
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in

- undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A Classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, (32)3, 54-71.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson Education.
- Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı* (10. Basım). Remzi Kitabevi.
- Cülen, H. (1993). *Bazı psiko sosyal faktörler açısından çocukların Anadolu Lisesi Sınavı öncesi kaygı düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çabuk, F., Kaçan Softa, H., & Karaahmetoğlu, G. U. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Çakmak, A., & Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569–582. <https://doi.org/10.17755/esosder.304695>
- Çakmak, H. G. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çapri, B., & Yedigöz-Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013a). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013b). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., & Teyfur, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Çilengiroğlu, Ö. V. (2019). Öğrencilerin sınav kaygısının bazı değişkenlere göre ölçülmesi ve değerlendirilmesi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, 3(1), 48-55.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu; Bazı kişisel bilgiler ve ailesel özelliklerin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Çoban, F. (2010). *Köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin köy enstitüsündeki öğretmen algıları ve sınıf yönetimi anlayışı* [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daniel-Watanabe, L., & Fletcher, P. C. (2021). Are fear and anxiety truly distinct? *Biological Psychiatry: Global Open Science*, 2(5), 341-349. <https://doi.org/10.1016/j.bpsgos.2021.09.006>
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi* [Yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Demir, M., & Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 233-246.
- Deniz, L., & Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği [School burnout in vocational-technical high school students]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 735-755. <https://doi.org/10.24315/trkefd.340592>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dinç, Z., & Oğuz-Duran, N. (2021). An investigation of the predictive roles of self-compassion and mindfulness on test anxiety among Turkish adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1292–1309. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.05.001>
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social ve Behavioral Sciences*, 29(4), 819 – 828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35–42. <https://doi.org/10.21666/muefd.637421>
- Dulay, S. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Dursun, M. (2022). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ilişkili faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çığ Üniversitesi]. <https://openaccess.cag.edu.tr/>
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Erden, M. (2005). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Ergene, T., & Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.

- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, 143-154.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının ÖSS başarısı ile ilişkisi*[Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* (12), 13-38.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12): 13-38.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcana, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *Int J Environ Res Public Health*, 17(3058). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.; D. Macedo, Introduction). Continuum. (Original work published 1970)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gabola, P., Meylan, N., Hascoët, M., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2021). Adolescents' School Burnout: A Comparative Study between Italy and Switzerland. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 849–859. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030062>
- Geçtan, E. (1993). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. Remzi Kitabevi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Güllü, H., & Çokluk, Ö. (2024). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen öğrenci-öğretmen özelliklerinin hiyerarşik Lineer ile incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 57(3), 1245-1294. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1487409>
- Günay, Y. (2005). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*[Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 25-49.

- Gündoğan, S. (2021). *Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: Karma yöntem araştırması* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339. <https://doi.org/10.18863/pgy.1025335>
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Examining the burnout level of university students]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38–55.
- Gürel, H. (2021). *Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Hastunç, Y. (2018). *Motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Helvacı, İ., & Turhan, M. (2013). Tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Silifke’de görev yapan sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *İşletme Ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 1(4), 58-68
- Hembree, R. (1988) .Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety: Review of Educational Research, 58(1), 47-77 DOI: 10.2307/1170348
- Hobson, S. M. (1996). Test anxiety: Rain or Shine! *Elementary School Guidance & Counseling*. 30 (4): 316–318
- İlbay, A. B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. Beta Yayın Dağıtım.
- Jennings, M. L. (2009). Medical student burnout: Interdisciplinary exploration and analysis. *Journal of Medical Humanities*, 30(4), 253-269.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T., (2009). Sosyal sınıf: Öğretmenlerin öğrenci ve sınıf çıktılarıyla ilişkili sosyal ve duygusal yeterliliği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). The effect of gender on student burnout: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1464–1485.

- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. <http://doi.org/10.9779/pauefd.521230>
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karabıyık Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karakütük, K., & Tunç, B. (2004). Okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 9-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/508752>
- Katmış, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları* (Tez No. 572337) [Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 33(2), 212-218.
- Kaya, B., & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1167761>
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yeni Symposium*, 53(3), 32-42.
- Kaya, Z. (2016). *Sınıf yönetimi* (16. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Keskin, T. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*[Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kırkaplan, Melek(2015).*Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ile İlgili 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans bitirme projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress & Health*, 34(1), 127-134.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and Practice of Structural Equation Modeling (4. Baskı)*. Guilford.
- Kocoska, J. (2009). The student's position in the democratic classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,1(1),2429–2431.
- Koçak, L.(2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi,Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Koçyiğit, E. G. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 10(3), 126–140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/79283/1310020>
- Köknel, Ö. (1998). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Turkish Studies*, 8(6), 473-490.
- Kutsal, D.,& Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Küçüksüleymanoğlu, R.,& Onuray Eğilmez, H. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ Üniversitesi örneği [Burn-out in music teacher trainees: The model of Uludag University]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 905–923.
- Lazarus RS., & Folkman, S (1984) .*Stress Appraisal and Coping*.Springer.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20 (3), 975-978.
- Liu, Y. Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports*, 111(3), 761–764. <https://doi.org/10.2466/11.10.21.PR0.111.6.761-764>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. CA.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. <https://www.researchgate.net/profile/Robert-Marzano/publication/283749466>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. CA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children : *Educational Psychology*, 21(1), 89–101 DOI: 10.1080/01443410020019867
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2003). School related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 317-332.

- Naçar, M., Baykan, Z., & Çetinkaya, F. (2012). Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde tükenmişlik durumu ve eğitimin etkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 35, 9-20.
- Nas, R. (1989). "Okulda Disiplin", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s.171-182.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Ökten, M. (Çev.). (2014). *Haz ilkesinin ötesinde*. Tutku Yayınevi.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. YÖRET Vakfı.
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30-42.
- Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Özdemir, Ö. (2025). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ve sınıf yönetimi becerileri* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Pamuk, M., & Kutlu, M. (2020). Ergenlerde akıllı cep telefonunun problemli kullanımını azaltmaya yönelik bir psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 1–35.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244–248. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>.
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570 DOI: 10.1080/03055698.2014.953914
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. *The British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 579–593.
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *PSYCHOLOGIST*, 21 (12), 1026–1029.

- Rae, S. (2014). *Investigating burnout among university students in a post-disaster environment: Was there enough support?* [Master's thesis, University of Canterbury]. University of Canterbury Research Repository.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 929-939. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36(2014), 60-68. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.016
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13, 1–13.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215-227. <https://doi.org/10.1080/17405620903578060>
- Sarason, I. (1984). Stress, anxiety and cognitive interferences: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 929-938.
- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 3–14). Erlbaum.
- Saray, Ö. (2023). *Öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Sarıgöz, O., & Çermik Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği ile MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 116-122.
- Sarıtaş M.(2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*. Ed. L. Küçükahmet. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W., & De Witte, H. (2023). Burnout Assessment Tool (BAT): A fresh look at burnout. *In International Handbook of Behavioral Health Assessment*.
- Seçer, G., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel için pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 424-433.
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A., & Üner, S. (2011). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42, 42-48.
- Sezer, S. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5 (10), 29-36.
- Shih, C. L., Wu, C. C., Lai, F. P., & Liao, C. W. (2015). The study of teachers' attitudes of positive disciplines and class management effectiveness in junior high school. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(7), 507-510.
- Sipahioğlu, M., Manap, A., Dilekçi, Ü., & Yıldırım, M. (2023). Classroom emotional climate and school burnout in secondary school students: A hierarchical regression model. *Current Research in Social Sciences*, 9(2), 113-129. <https://doi.org/10.30613/uresosc.1361793>
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.
- Spielberger, C. D., Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors, *Psychological Reports*, 5, 179-186.
- Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies. *Health Psychology*, 4(3), 249-288. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.249>

- Sungurtekin-Ay, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*[Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Sürücü, H. (2024). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*[Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Sweeney, J.,& Summers, S. (2002). The effect of the busy season workload on public accountants' job burnout. *Behavioral Research in Accounting* 14 (1), 223-245.
- Şahin, A. (2019). Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması [State Test Anxiety Scale (STAS): Validity and reliability study]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 78–90.
- Şahin, H. , Günay T., & Batı, H. (2006), İzmir İli Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15 (6), 107 113.
- Şahin Yoluk, İ. (2020). Okul tükenmişliği ve algılanan akademik başarının ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 1–8.
- Şeker, G., & Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı [Academic locus of control as a predictor of school burnout in adolescents]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 919–935. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.299266>
- Şener, C. (2018). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik özelliklerinin incelenmesi*[Yüksek lisans tezi,Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M.,& Turan, S. (2018). *Sınıf yönetimi* (14. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Takunyacı, M., & Kurbanoglu, N. İ. (2021). An investigation on burnout, test anxiety, test motivation, and test attitude of prospective mathematics teachers in Turkey. *African Educational Research Journal*,9(2), 562–569. <https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.071>
- Tannenbaum, R.,& Schmidt, W. H. (1973). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Review.

- Tatlı, Z.,& Atmaca, S. (2023). Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 475–500.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler*[Yüksek lisans tezi,Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayın No. 101555) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., &Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology*, 41(8), 985-1002.
- Tırpancıoğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Tomaszek, K., &Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic Internet use. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 16–31.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik aile yapısı ve sosyal destek üzerine bir inceleme*[Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143–155.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9/17, 95 - 109
- Trifoni, A.,& Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2(2),95-100.
- Tuğrul, B.,& Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Tümkaya, S., Aybek, B.,&Çelik, M.(2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* , 7: 953-974.

- Tümkiye, S., & Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Uyar, A.,& Canpolat, M. (2023). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin ve sınav kaygılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 17–36.
- Uygun, K., Arıçam, N., & Gezer, F. (2021). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı ile öğrencilerin okul bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 100-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch>
- Ün, M. D.(2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104. <https://doi.org/10.1037/h0031332>
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 349–385). Erlbaum.
- Wise, E. H.,& Haynes, S. N. (1983). Cognitive treatment of test anxiety: Rational restructuring versus attentional training. *Cognitive Therapy and Research*,7(1), 69–78. <https://doi.org/10.1007/BF01173425>
- Wragg, E. C. (2002). *Class management in the primary school*, 15-53,59.Routledge.
- Wragg, T. (2005). *The art and science of teaching and learning: The selected works of Ted Wragg*. Routledge.
- Yağcı, M.V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya İli Örneği)*[Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- 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>
- Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yang, L. (2024). The effect of foreign language learning anxiety on classroom climate and quiz performance. *International Journal of Social Science and Education Research*, 7(6), 185-190.
- Yerin Güneri, O. (2003). Okul düzeyi ve cinsiyetin sınav kaygısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 3-8.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224-234.
- Yıldırım, M. (2023). *Lise Öğrencilerinde Üstbiliş, Psikolojik Sağlamlık ve Öz-Şefkat ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*[Uzmanlık tezi, Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları AD]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Yurttaş, S. (2018). *Benlik saygısı, sınav kaygısı, tükenmişlik ve cinsiyetin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordamasında otomatik düşüncelerin aracı rolü* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 349099) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Zabun, E.(2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Kluwer Academic Publishers.
- Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *Int J Soc Sci Humanit*, 3(2), 134–138.
- Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology* , 90 (2), 330-340.
- Zorlu, M. N. (2024). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde algılanan helikopter ebeveyn tutumu, olumsuz değerlendirilme korkusu, yetkinlik beklentisi ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*[Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki form bir araştırma kapsamında hazırlanmıştır. Sizden istenen her maddeyi okuyarak, o maddenin size ne kadar uygun olduğunu yanına işaretlemenizdir. Formdaki maddelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Formun herhangi bir yerine isminizi ya da numaranızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI/ Araştırmacı :Zara KÖÇER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1.Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek

2.Sınıfınız: ()9.Sınıf ()10. Sınıf ()11. Sınıf ()12. Sınıf

3.Dersleriniz için okuldan başka bir kuruma (dershane, etüt merkezi, özel ders vb.) gidiyor musunuz?

()Evet

()Hayır

Bu bölümde yapmanız gereken, aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, o ifadeye ne kadar katıldığınızı sağ tarafta yer alan kutucuğa işaretlemektir.İfadelerin doğru veya yanlış cevabı yoktur.Her ifade için bir işaretleme yapınız ve boş bırakmayınız. Örneğin, (1) puan o ifadenin size hiç uygun olmadığını, (5) puan ise o ifadenin size tamamen uygun olduğunu gösterir. NOT:Öğretmenlerinizle ilgili ifadeleri yanıtlarken dersinize giren Tüm öğretmenleri düşünüp ,genel bir değerlendirme yapınız.		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Az Uygun	Bana Orta Düzeyde Uygun	Bana Çok Uygun	Bana Tamamen Uygun
1	Öğretmenlerim,sınıf düzenine ilişkin kuralları bizimle birlikte belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretmenlerimle aramda yakın bir ilişki vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğretmenlerim,derslerde benim ilgi ve ihtiyaçlarımı dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretmenlerim,benim fikirlerime ve bilgime önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmenlerim,sınıfta yumuşak bir ses tonuyla,bağırmeden konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğretmenlerim,sınıfta arkadaşlarımla ve kendisiyle iletişim kurmama önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğretmenlerim,derslerde arkadaşlarımla birlikte çalışmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğretmenlerim bana karşı adaletli ve eşit davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretmenlerim,sınıfta cezadan çok ödülü kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğretmenlerim,başarımı değerlendirirken objektif(tarafsız)davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğretmenlerimle aramda yakın bir ilişki vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Aşağıdaki maddeler dersleriniz ve sınavlarınız ile ilgilidir.		Asla doğru değil	Nadiren doğru	Ara sıra doğru	Genellikle doğru	Daima doğru
1	Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmamda zorlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım 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 zihnimi başka yerlere dağıtmışolarak bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Aşağıdaki maddeler dersleriniz ve okulunuzla ilgilidir.		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Artık derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)