



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEKUBAT ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MEZUN OLDUKTAN  
SONRAKİ BELİRSİZLİKLERİN YARATTIĞI KAYGILAR(MEZUN OLMA  
KAYGISI) ALKÜ ÖRNEĞİNDE

Yüksek Lisans Tezi

Fazilet SİRKINTI

Danışman

Prof. Dr. Ali ÖZTÜRK

ALANYA  
2024



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÜNİVERSİTE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MEZUN OLDUKTAN  
SONRAKİ BELİRSİZLİKLERİN YARATTIĞI KAYGILAR (MEZUN OLMA  
KAYGISI) ALKÜ ÖRNEĞİNDE

Yüksek Lisans Tezi

Fazilet SİRKINTI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans

Danışman

Prof. Dr. Ali ÖZTÜRK

ALANYA

(2024)

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanan “Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezun Olduktan Sonra Belirsizliklerin Yarattığı Kaygılar (Mezuniyet Kaygısı) ALKÜ Örneğinde” başlıklı yüksek lisans tezimde;

Verilerin, bilgilerin ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun şekilde ifade edildiğini, tezde faydalandığım tüm kaynaklara doğru biçimde atıfta bulunarak kaynakça oluşturulduğunu, kullanılan veriler üzerinde herhangi bir manipülasyon yapılmadığını, çalışmanın tamamen özgün olduğunu ve herhangi bir intihal içermediğini, bu tezin, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nin kullandığı “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve herhangi bir intihal tespit edilmediğini beyan ederim. İlerleyen süreçte, bu beyanla çelişen bir durum ortaya çıkması halinde, doğacak tüm etik ve hukuki sonuçları kabul edeceğimi açıkça ifade ederim.

Fazilet SİRKINTI

## TEŞEKKÜR

Uzun uğraşlar, sabır ve disiplin gerektiren yüksek lisans sürecinde, ilk olarak bana ölçek geliştirme fikrini sunan ve bu fikrin zorluğunu tam olarak fark etmeden kabul etmemle başlayan süreçte, her ne kadar zor olsa da çalışmamın ana fikrini şekillendirmemde ve diğer tüm aşamalarda fikirleriyle bana rehberlik eden, desteğini her zaman hissettiren danışman hocam Prof. Dr. Ali ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana büyük destek sağlayan, çalışmamın gelişimine değerli katkılarda bulunan kıymetli hocalarım;

Prof. Dr. Ayşe APAYDIN, Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN, Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Doç. Dr. Feridun KAYA, Doç. Dr. Deniz A. KAYMAK, Doç. Dr. Binaz BOZKURT, Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR, Doç. Dr. Tuncay AKINCI, Doç. Dr. Banu YILDIZ, Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ ÇELİK, Dr. İsmail AY, Dr. Meltem YILDIZ, Dr. Gürcan ŞEKER, Dr. Necla ACUN, Dr. Necla YAKALI, Dr. Zihni KOÇ ve Öğr. Gör. Ahmet Ali ÇELİK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ve en önemlisi, hayatım boyunca her daim yanımda olan, beni her adımda destekleyen, sevgisi ve fedakârlığıyla bugünlere gelmemi sağlayan başta abim Yılmaz SİRKINTI olmak üzere canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı şekilde, bana her konuda destek veren ve dostluğuyla bu süreçte bana güç veren sevgili arkadaşlarım Betül ŞENER ve Esra GÖNÜL'e minnettarım.

Bu çalışmamı, hakkını asla ödeyemeyeceğim anneme ithaf ediyorum.

Fazilet SİRKINTI

## ÖZET

### ÜNİVERSİTE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MEZUN OLDUKTAN SONRA BELİRSİZLİKLERİN YARATTIĞI KAYGILAR(MEZUN OLMA KAYGISI) ALKÜ ÖRNEĞİNDE

Fazilet SİRKINTI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Aralık, 2024 (86 Sayfa)

Üniversite dönemi öğrenciler için çeşitli kazanımlar sağladıkları en önemli dönemlerden biridir. Ancak bu dönemin bitiyor olması öğrenciler için bir takım kaygıları da beraberinde getirebilir. Bu çalışma üniversite son sınıf öğrencilerindeki mezuniyet kaygısına yönelik bir analiz çalışmasıdır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup ölçek geliştirme basamaklarının uygulanması ile Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alan yazı incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuş ve madde havuzu 17 alan, 1 ölçek değerlendirme ve 1 dil uzmanının incelenmesinden geçirilmiştir. Araştırma, üç farklı grup ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye geneli 330 gönüllü üniversite son sınıf öğrencisi ile Açıklayıcı Faktör Analizi, aynı şekilde 255 gönüllü üniversite son sınıf öğrencisi ile Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise 355 kişilik Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören örneklem grubuna Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi 'ne göre 15 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Çalışmada, Kişisel Bilgi Formu ve Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğe yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi ile iç tutarlık, eş değer yarılar güvenilirliği, alt üst grup güvenilirliği ve madde-toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaygı, Mezuniyet kaygısı, Üniversite son sınıf öğrencileri, Mezuniyet sonrası beklentiler, Ölçek geliştirme



## **ABSTRACT**

### **ANXIETIES CAUSED BY UNCERTAINTIES AFTER GRADUATION (GRADUATION ANXIETY) AMONG UNIVERSITY SENIOR STUDENTS: A CASE STUDY OF ALKU**

Fazilet SIRKINTI

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University

December, 2024 (86 Pages)

The university period is one of the most critical stages in providing students with various achievements. However, nearing the end of this period may also bring about certain anxieties for students. This study is an analytical examination of graduation anxiety among final-year university students. A quantitative research method was employed, and the Graduation Anxiety Scale for Final-Year University Students was developed through the implementation of scale development steps.

During the scale development process, a pool of items was initially created by reviewing the relevant literature, and this pool was examined by 17 experts in the field, one measurement and evaluation specialist, and one language specialist. The research was conducted with three distinct groups. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with 330 voluntary final-year university students from across Turkey, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with another 255 voluntary final-year university students.

In the second phase of the study, the Graduation Anxiety Scale for Final-Year University Students was applied to a sample group of 355 students from various faculties of Alanya Alaaddin Keykubat University. Based on the EFA, a four-factor structure consisting of 15 items was obtained. The study utilized a Personal Information Form and the Graduation Anxiety Scale for Final-Year University Students. Analyses such as Confirmatory Factor Analysis, internal consistency, split-half reliability, upper-lower group reliability, and item-total correlation analysis were conducted for the

developed scale. The results of the analyses indicated that the developed scale is valid and reliable.

**Keywords:** Anxiety, Graduation anxiety, Final year university students, Post graduation expectations, Scale development



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xii
EKLER LİSTESİ .....	xiii
1.GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3.Araştırmanın Alt Problemleri .....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları .....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kaygı Kavramı .....	9
2.1.4. Kaygıya ilişkin kuramsal yaklaşımlar .....	14
2.1.4.1. Psikanalitik yaklaşım.....	14
2.1.4.2. Davranışçı Yaklaşım .....	15
2.1.4.2. Bilişsel Yaklaşım .....	16
2.1.4.3. Varoluşçu Yaklaşım .....	16
2.1.4.5. İnsancıl yaklaşım .....	17
2.2. Üniversite Kavramı .....	18
2.2.1. Dünyadaki üniversiteler.....	18
2.2.2. Türkiye’deki üniversitelerin gelişimi ve tarihsel süreç .....	19
2.2.3. Üniversitenin misyonu ve toplumdaki rolü .....	20
2.2.4. Üniversiteler ve öğrenci deneyimleri .....	20
2.2.5. Üniversite öğrencilerinde kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar .....	21
3.YÖNTEM .....	29

3.1. Araştırmanın Modeli .....	29
3.2. Evren ve Örneklem .....	29
3.3. Verilerin Toplanması .....	30
3.4. Veri toplama Formları.....	30
3.4.1. Demografik bilgi formu.....	30
3.4.2. Üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısı ölçeği.....	31
3.4. Araştırmanın Yöntem ve Uygulama Süreci .....	32
3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri .....	32
4.BULGULAR.....	34
4.1. Ölçek Geliştirme Aşamalarında Elde Edilen Bulgular .....	34
4.1.1. Kapsam geçerliği .....	34
4.1.2.Yapı geçerliği .....	37
4.1.4.Madde analizi .....	52
4.2.2. Üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısı ölçeğinin uygulanmasından elde edilen bulgular .....	57
5.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER .....	68
5.1. Tartışma.....	68
5.2. Sonuç.....	71
5.3. Öneriler .....	73
6.KAYNAKÇA.....	74
7.EKLER.....	80
EK-1:Demografik bilgi formu.....	80
EK-2:Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği .....	81
EK:3 Etik Kurul Onayı.....	83
EK:4 İntihal Raporu .....	85
8.ÖZGEÇMİŞ.....	86

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 4.1.</b> Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik elde edilen bulgular.....	35
<b>Tablo 4.2.</b> KMO testi ve bartlett küresellik testi sonuçları .....	38
<b>Tablo 4.3.</b> Ortak varyanslar Tablosu.....	39
<b>Tablo 4.4.</b> Açıklanan toplam varyans tablosu.....	40
<b>Tablo 4.5.</b> Açımlayıcı faktör analizi faktör yükleri.....	43
<b>Tablo 4.6.</b> Faktörler arası kolerasyon tablosu .....	45
<b>Tablo 4.7.</b> Araştırmada değerlendirilen uyum indekslerine yönelik literatürde belirtilen iyi ve kabul edilebilir düzey aralığı değerleri ile doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks değerleri.....	47
<b>Tablo 4.8.</b> Güvenirlilik analizi sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.9.</b> MKÖ'ne ilişkin eş değer yarılar güvenilirliği analiz sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.10.</b> MKÖ için madde analizi sonuçları .....	53
<b>Tablo 4.11.</b> Frekans Analizi .....	55
<b>Tablo 4.12.</b> .Normallik Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.13.</b> Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	57
<b>Tablo 4.14.</b> MKÖ'nin ve alt boyutlarının uygulama sonucu elde edilen betimsel istatistikleri.....	58
<b>Tablo 4.15.</b> MKÖ'nin puanlarının cinsiyete Göre mann-whitney u testi sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.16.</b> MKÖ alt boyutlar puanlarının cinsiyete Göre mann-whitney u testi sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.17.</b> MKÖ puanlarının yaş grubu değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları.....	61
<b>Tablo 4.18.</b> MKÖ alt boyutlar puanlarının yaş grubu değişkenine İlişkin kruskal-Wallis testi sonuçları .....	62
<b>Tablo 4.19.</b> MKÖ puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları.....	63
<b>Tablo 4.20.</b> MKÖ puanlarının aile aylık gelirleri değikenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.21.</b> MKÖ alt boyutlar puanlarının aile aylık gelirleri değikenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları .....	65

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Yamaç Birikinti Grafiği (Screen Plot).....	41
Şekil 4.2. Üniversite Son Sınıf Öğencilerine Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'ne Yönelik Path Diyagramı ve Faktör Yükler .....	48



## KISALTMALAR LİSTESİ

MKÖ	Mezuniyet Kaygısı Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
CFI	Comparative Fit Index
GFI	Goodness of Fit Index
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
$\chi^2/df$	Ki-kare/Sd oranı (Chi-Square/Degree of Freedom)
U	Mann-Whitney U testi
H	Kruskal-Wallis H testi
r	Korelasyon Katsayısı
p	Anlamlılık Düzeyi (p-value)
df	Serbestlik Derecesi (Degree of Freedom)

## EKLER LİSTESİ

Demografik bilgi formu

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği

Etik Onay Belgesi

Özgeçmiş



# 1.GİRİŞ

Kaygı, bireylerin yaşamlarında sıkça deneyimlediği ve çeşitli araştırmalarda ele alınan bir duygudur. Genel olarak, kaygı belirli bir tehlike korkusuyla ortaya çıkan endişe veya mantıksız korku durumu olarak tanımlanır. Kaygı, doğrudan bir nesneye bağlı olmadığı için korkudan ayrılır; korku belirli bir nesne veya olaya yöneliktir, ancak kaygı belirgin bir nesneye sahip değildir (Budak, 2000, s. 437).

Kaygı yaşayan bireyler, sanki bir şeyden korkuyorlarmış gibi hissederek huzursuz ve endişeli bir ruh hali içinde bulunabilirler (Dağ, 1999, s. 181). Kaygı, literatürde geniş bir araştırma alanı olarak öne çıkmakta olup, özellikle üniversite çağına gelmiş öğrencilerin kaygılarına yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı, gelecek kaygısı, sosyal kaygı gibi çeşitli kaygı türleri, genç bireylerin psikolojik ve akademik gelişimleri üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Üniversite dönemindeki öğrencilerde görülen bu kaygılar, öğrencilerin hem eğitim süreçlerine hem de kişisel ve sosyal yaşamlarına olan etkileri araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılan konular olmuştur.

Üniversite öğrencileri, akademik yaşamları boyunca çeşitli kaygılarla karşılaşmaktadır. Bu kaygılar arasında sınav ve gelecek kaygısı öne çıkmaktadır. (Kara, Akın ve Alp, 2020). Üniversite yıllarına kadar süregelen merkezi sınavlar, öğrenciler üzerinde kaygı ve umutsuzluk durumunu artırabilmektedir (Tümkiye, Aybek ve Çelik, 2007, s. 966-967). Öğrenim görülen şehir, sosyoekonomik düzey, üniversite ortamındaki ilişkiler ve barınma sorunları gibi çeşitli faktörler de kaygı düzeyini etkileyebilir (Dursun ve Aytaç, 2009, s. 72). Üniversitenin son yılı, öğrencilerin geleceğe hazırlık açısından özel bir önem taşır. Mezuniyetten sonra öğrencilik yaşamı sona ererek, toplumda nitelikli bireyler olarak rol almaya adım atacaklardır. İş seçimi, iş bulamama korkusu ve sorumluluklar, kaygı yaratıcı etmenler arasındadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004, s. 3; Çakmak ve Hevedanlı, 2005, s. 116).

Üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş ve başarı kaygısı, toplumsal ortamlarda kendilerini değerlendirme biçimlerini önemli ölçüde etkiler. Genç bireyler, fiziksel görünüşleri ve sosyal kabul konularında yoğun endişeler yaşamakta ve bu durum

özgüven ve benlik saygısı üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Üniversite ortamındaki rekabet ve sosyal normlar, sosyal kaygının artmasına neden olabilir.(Kılıç, 2015).

Mezuniyet öncesi dönemde, iş bulma kaygısı, sosyal çevrede kabul görme isteği ve akademik başarı beklentileri öğrenciler üzerinde artan bir baskı oluşturur. Ailelerin beklentileri, iş piyasasındaki rekabet ve genç işsizlik, öğrencilerin gelecek kaygısını tetikleyen başlıca unsurlardandır (Aydın ve Tiryaki, 2017). Öğrenciler, beklentileri karşılayamama endişesiyle geleceklere yönelik belirsizliklerle başa çıkmaya çalışırken kaygı düzeylerinde artış yaşayabilirler. İş bulma ve toplumsal beklentilere uyum sağlama gibi faktörler kaygı yaratabilir (Erdul, 2005).

Bu araştırmanın konusu ise üniversite son sınıf öğrencilerindeki mezuniyet kaygısını anlamak ve analiz etmektir. Mezuniyet kaygısı öğrencilerin mezuniyet sürecinde ve sonrasında yaşadıkları endişe ve stresi ifade eder. Kuramsal çerçevede, kaygı; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içeren karmaşık bir olgudur. Mezuniyet kaygısı ise yaşamın bir dönüm noktasında, bireylerin kariyer, sosyal ilişkiler ve ekonomik bağımsızlık gibi temel unsurları kapsayan geniş bir spektrumu ele alabilir. Öğrenciliğin sona ermesiyle birlikte genç, konfor alanından belirsiz bir alana geçiş yaparak özerklik alanını çerçeveleyen bir döneme girmektedir. Bu geçiş aşaması, gencin 'Neleri kaybediyorum? Kazanacaklarım neler? Kaybettiklerim ne olacak, kazanacaklarım ne olur?' gibi sorgulamalarda bulunduğu bir süreci kapsayabilmektedir.

Mezuniyet kaygısı, iş bulma sürecinden sosyal çevre değişikliklerine, öğrenciliğin sunmuş olduğu avantajların kaybına kadar geniş bir yelpazede kendini gösterir. Öncelikle öğrenci olmanın getirdiği konfor alanının kaybı endişe verici bir unsur olabilir. Bu durum, toplumun, ailenin ve hatta öğrencinin kendine bakış açısına göre değişiklik gösterebilir. En basit örnekle, öğrenci iken sahip olunan yurt imkânları, toplu taşımadan müzelere kadar sağlanan indirimler ve verilen bursların sona ermesi gibi değişiklikler yaşanır. Artık toplumun ve ailenin öğrenci gözüyle bakmadığı, ancak ne olduğunu tam olarak öğrencinin kendisinin bile bilmediği bir sürecin başladığı bir dönemdir. Öğrenciliğin bitimiyle beraber birçok öğrenci, üniversitede edindiği bilgilerin iş dünyasında ne kadar uygulanabilir olduğunu sorgulayabilir; edinilen teorik bilginin pratikle olan sınırlı bağlantısı, Mezuniyet sonrası "şimdi ne olacak?" sorusu mezunların iş bulma sürecinde yetersizlik hissi yaşamalarına yol açabilir. Üniversite yaşamının

sunduğu sosyal ve akademik olanakların sona ermesi, ekonomik bağımsızlık sorumluluğu, iş bulamama korkusu ve ekonomik kaygılar, mezuniyet sonrası dönemin zorluklarından bazılarıdır. Ek olarak üniversite yılları boyunca alışılan şehirden ayrılmak, mezunlar için hem sosyal çevreden kopma hem de yeni bir ortama uyum sağlama zorunluluğunu doğurabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışma, mezuniyet sürecinde öğrencilerin yaşayabileceği bu tür kaygıları analiz etmek amaçlanmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Üniversite yaşamı, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini içeren geniş bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte öğrenciler hem akademik hem de sosyal anlamda kendilerini geliştirerek farklı deneyimler edinirler. Türkiye'de öğrenciler, yoğun bir rekabet ortamından geçerek ve çeşitli sınav süreçlerini atlatarak üniversiteye kabul edilmekte ve bu aşama birçok genç için önemli bir dönüm noktası olmaktadır (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011). Üniversite eğitimi, bireylerin ailelerinden ve alışılmış sosyal çevrelerinden ayrılarak yeni bir sosyal ortamda kendi kimliklerini oluşturma fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda üniversiteler, öğrencilerin çeşitli düşüncelerle tanışıp fikir alışverişi yapabilecekleri özgür ve entelektüel ortamlar sunmaktadır (Doğan, Cebioğlu, 2011).

Üniversite, öğrenciler tarafından genellikle bağımsızlık kazanma ve bireysel özgürlüklerin arttığı ya da kazanıldığı bir deneyim dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, bireylerin toplumsal rollerinden uzaklaşıp kendi sorumluluklarını üstlenerek kişisel kimliklerini yeniden şekillendirdikleri kritik bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır (Kenyon ve Koerner, 2009). Mezuniyete kadar olan bu süre boyunca öğrenciler, birçok etkinliğe katılma ve yeni deneyimler kazanma fırsatına sahipken, mezuniyet sonrası dönemde bu durumun değişeceği ve artan sorumlulukların onları beklediği gerçeği öğrencilerde kaygıya yol açabilmektedir (Hunter, 2012, akt. Ayva, Yılmaz, Ulusoy, Salman-Engin ve Özen-Çıplak, 2018).

Mezuniyet süreci, öğrencilerin alıştıkları sosyal çevrelerden ayrılmaları, üniversite hayatının sağladığı düzen ve yapıdan uzaklaşmaları ve günlük alışkanlıklarını değiştirmeleri gerekliliği nedeniyle stresli bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır. Çoğu son sınıf öğrencisi, üniversitenin bitiminin iş aramayı veya lisansüstü eğitimi gerektireceğini makul bir şekilde öngörebilir; ancak mezuniyet, öğrenci yaşam tarzının

sağladığı yapıyı kaybetmek, alışılmış sosyal çevreden ayrılmak ve mezunların yetişkin rollerine uyum sağlaması gerektiğine dair toplumsal beklentilerin baskısını hissetmek gibi beklenmedik geçişleri de içerir(Lane, 2016). Üniversite eğitimi sonrasında karşılaşılan belirsizlikler ve bu belirsizliklerin karar alma süreçlerine etkisi, öğrencilerde kaygı ve stres düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes ve Shanahan, 2002).

Üniversite eğitiminin amacı, öğrencilere yalnızca mesleki bilgi kazandırmak değil, aynı zamanda kendine güvenen, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen ve topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir (İmamoğlu ve Gültekin, 1993). Ancak Türkiye'deki öğrenciler, çoğu zaman ilgi duydukları alanlardan ziyade daha fazla iş güvencesi sunan bölümleri tercih etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin üniversite eğitiminden aldıkları doyum ve mezuniyet sonrası beklentilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011).

Üniversite eğitimi, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, onları gelecekteki profesyonel yaşamlarına hazırlamak için kritik bir süreçtir. Ancak, mezuniyet süreci ve sonrasında yaşanan belirsizlikler, öğrenciler üzerinde ciddi kaygılara neden olmaktadır. Üniversite mezunları, eğitimlerini tamamladıktan sonra iş bulma ve mesleki kariyerlerine başlama konusunda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreçte öğrencilerin yaşadığı belirsizlikler, onların sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal iyilik hallerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Mezuniyet sonrası dönemde gençlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri, işsizlik ve kariyer belirsizliğidir. Özellikle kendi alanlarında iş bulamama, finansal bağımsızlık sağlama zorunluluğu ve toplumsal beklentiler, mezunlar üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu durum, mezuniyet fobisi olarak adlandırılan ve gençlerde kaygı ve stres düzeylerini artıran bir olguyu ortaya çıkarmaktadır. Mezuniyet fobisi, gençlerin mezuniyet sonrası döneme dair endişelerinin artmasıyla birlikte ortaya çıkan, geleceğe yönelik belirsizlikler ve iş bulma konusundaki kaygılarla ilişkilendirilmektedir (Öztürk, 2018).

Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin mezuniyet sürecinde ve sonrasında yaşadıkları kaygı ve belirsizliklerin nedenlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, mezuniyet sürecindeki öğrencilerin yaşadıkları zorlukları, mezuniyete

yönelik kaygının ortaya çıkış sebeplerini ve bu kaygıların öğrencilerin gelecek planlamaları üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu kaygıyı anlamaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme ve bu ölçeği üniversite son sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulama bu çalışmanın hedef kapsamlarındandır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kaygı, Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) tarafından üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa olarak tanımlanmaktadır. Üniversite öğrenimi, bireylerin yaşamlarında kritik bir öneme sahiptir ve üniversite öğrencileri için mezuniyet dönemi, çeşitli kaygıları beraberinde getirmektedir. Dursun ve Aytaç'ın (2009) belirttiği gibi, üniversite eğitimi boyunca öğrencilerin kaygı düzeylerini etkileyen birçok faktör vardır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri şehir, sosyoekonomik koşulları, üniversite ortamındaki ilişkileri ve barınma gibi çevresel etkenler, onların kaygı düzeylerini doğrudan etkileyen unsurlar arasında sayılmaktadır. Özellikle mezuniyete yaklaşılacak yıllarda öğrenciler, iş bulma kaygısı ve gelecekteki belirsizliklerle daha fazla karşı karşıya kalmaktadır.

Çakmak ve Hevedanlı (2004, 2005) ise üniversitenin son yılında, öğrencilerin topluma yeni bir rol üstlenerek nitelikli bireyler olarak katılma sorumluluğu ile karşı karşıya olduklarını belirtmektedir. Bu geçiş süreci, öğrenciler için kariyer planlaması, işsizlik korkusu, arkadaşlık ilişkileri ve kişisel sorumlulukların artması gibi kaygı uyandırıcı birçok unsur barındırır. Toplumun, ailenin ve bireyin kendine yüklediği beklentiler, bu sürecin psikolojik etkilerini daha da artırmaktadır. Üniversite yılları boyunca akademik çabalar içinde yer alan öğrenciler, bu çabalarının iş dünyasında nasıl bir karşılık bulacağını merak etmekte, yeterlilikleri konusunda endişe duymakta ve belirsiz bir geleceğe dair endişeler yaşamaktadırlar.

Bir birey, anaokulundan üniversite son sınıfa kadar aşına olduğu güvenli bir limanda yaşamını sürdürmektedir. Ancak üniversite mezuniyeti sonrası geçiş dönemi, öğrenciler için oldukça kaygı verici bir süreç olup, göreceli olarak güvenli alanların kaybolduğu bir dönemi temsil eder. Bu dönemdeki kaygılar, yalnızca gelecek kaygısıyla sınırlı kalmamakta, öğrenci olmanın getirilerinin kaybı da söz konusudur. Bu nedenle çok yönlü boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Hayatı boyunca kendini öğrenci olarak tanımlamış olan genç birey için bu geçiş dönemi, kaygı verici bir süreç haline gelebilmektedir. Sadece üniversitenin değil, tüm hayatını şekillendiren 'öğrencilik'

kavramının da sona ermesi anlamına gelir.Öğrenci olmak, zaman zaman genç birey için bir konfor alanı oluşturmaktadır. Sorumluluklarını bir süre erteleyebilme, evden uzaklaşarak daha özgür bir şekilde gerçek hayata hazırlanabilme imkânı, öğrencilik dönemini rahat bir süreç gibi hissettirebilir. Ancak bu dönemin sona ermesi, bireyin "sudan çıkmış balık" gibi hissetmesine sebep olabilir, zira toplumun, ailenin ve hatta bireyin kendisinin öğrenciye bakışı ile üniversite mezunu bir gence bakışı farklılık gösterir. Öğrenciliğin sona ermesi, toplumsal anlamda bir meşruiyet kaybı olarak görülebilir. İnsanların öğrenciye gösterdiği tolerans ve sunduğu ayrıcalıklar, öğrenci olmayan birine karşı toplumun yaklaşımından farklılık gösterebilir.

Üniversite son sınıf öğrencileri için mezuniyet, bir yandan heyecan verici yeni başlangıçları ifade ederken, diğer yandan çeşitli endişeleri beraberinde getirebilir. Örneğin, öğrenciler, uzun yıllar süren akademik çabalarının gerçek dünyada nasıl bir karşılık bulacağını merak eder ve bu da gelecekleri hakkında belirsizlik yaratabilir. Öğrencilik dönemi boyunca inşa ettikleri kimlik, kişilik, özgüven ve varoluş stratejilerinin yeni döneme nasıl uyum sağlayacağına dair kaygılar taşıyabilirler. kariyer hedefleri, iş bulma, veya lisansüstü eğitim konuları üzerindeki belirsizlikler bu kaygıyı daha da artırmaktadır. Ayrıca belirsizlik, bazı öğrencilerin mezuniyet sonrası dönemi uzatma, lisansüstü veya başka eğitim seçeneklerini değerlendirme gibi alternatiflere yönelmesine yol açabilir.

Mezuniyetle birlikte öğrenciler, akademik yetkinliklerinin yeterliliği konusunda da endişe duyarlar; mezun olduklarında sahip olmaları gereken beceri ve yetkinliklere gerçekten sahip olup olmadıklarından emin olamayabilirler. Üniversitede sağlanan entelektüel ve akademik ortamın dışına çıkmak, sosyal çevreden uzaklaşmak ve aile ile çevrenin yüksek beklentileri gibi unsurlar, öğrenciler için sosyal uyum sürecini zorlaştırabilir. Aynı zamanda, ekonomik bağımsızlık kazanma, istikrarlı bir iş bulma gibi maddi kaygılar da mezuniyet sonrası kaygıya neden olabilecek diğer durumlardır. İş bulamama veya rekabetin yüksek olduğu bir piyasada yeterince kendini geliştirememeye korkusu da öğrencilerde yoğun bir kaygıya yol açabilir. Bu süreçte öğrencilikte sahip olunan sosyal destekler, yurt imkânları, burslar veya öğrenci indirimlerinin sona ermesi gibi durumlar da mezuniyetin getirdiği kaygı unsurları arasında gösterilebilir.

Bu dönemde yaşanabilecek ekonomik zorluklar, öğrenciliğin getirdiği konfor alanının sona ermesi ve yaşanabilecek şehir değişikliği gibi durumlar öğrencinin sosyal

çevresinde değişimlere yol açabilir. Üniversite döneminde kurulan arkadaşlıklar, mezuniyet sonrası farklı şehirlerde veya kariyer yolculuklarında ayrılıklar yaşandığında bireylerde sosyal kaygıyı artırabilir. Mezuniyet sonrası olası eve dönüş ve aile ile tekrar bir arada yaşama zorunluluğu, bireyin bağımsız yaşam alışkanlıkları nedeniyle bir adaptasyon sürecini gerektirebilir. Ayrıca, öğrencinin ailesiyle ilişkilerinde beklentileri karşılamama veya geçmişe dönme kaygısı mezuniyet kaygısını daha da güçlendirebilir.

Birey, üniversite sonrası iş arayışında yeterli bir pozisyon bulamama, eski öğrenci ayrıcalıklarından yoksun olma ve bu yeni yaşam tarzına adapte olma gibi durumlarla karşılaşabilir. Üniversite mezunu olmanın getirdiği sosyal, ekonomik ve duygusal sorumluluklar, toplumun ve ailenin bireyden beklentileriyle birleştğinde bireyde yoğun bir mezuniyet kaygısı ortaya çıkarabilir. Mezuniyet kaygısı, iş bulma sürecinden evlilik planlarına, sosyal çevrede değişiklikler yaşamaktan aile beklentilerine kadar geniş bir yelpazede etkisini gösterir. Çünkü mezuniyet aşamasına gelmiş birey bu gibi faktörleri düşünmeye başlayabilir. Bu kaygının çok boyutlu doğası nedeniyle, genç bireylerin mezuniyet sonrası karşılaşacakları zorlukların ayrıntılı bir analizini yapmak ve bu kaygıyı daha anlaşılır kılmak önemli hale gelmektedir. Bu çalışma, üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygılarını daha ayrıntılı bir biçimde anlamak ve bu kaygılara yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Alt Problemleri**

Araştırmanın alt problemleri;

1. Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı mıdır?
2. Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı düzeyi nedir?
3. Üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısı, cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen fakülte değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, yalnızca Kişisel Bilgi Formu ve Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma, nicel uygulamanın yapıldığı 356 kişi ile sınırlıdır.

### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

Bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin veri toplama araçlarındaki sorulara samimiyetle yanıt verdikleri ve kişisel durumlarıyla ilgili doğru bilgiler sağladıkları varsayılmaktadır.



## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kaygı Kavramı

Kaygı kelimesinin kökeni eski Yunanca "anxietas" kelimesine dayanır ve tasa, korku, merak gibi anlamlara gelir (Kaya ve Varol 2004.) Kaygı anında, kişi kendini alarm durumunda hisseder ve sanki kötü bir şey olacakmış gibi bir duygu içindedir (Taşğın, Tekin ve Altınok, 2007) Kaygı geleceğe yönelik ortaya çıkan karmaşık bir duygu durumudur. Kişi henüz gerçekleşmemiş bir olay ya da duruma karşı belirli bir nedenselliğe dayanmadan öngörülemez ve kontrol edilemez tehlike içerebileceği şeklinde tahmin yürütür (Karataş, Arslan ve Karataş, 2014).

Kaygı, birçok tehlikeli duruma karşı bireyi uyaran ya da uyum sağlamasına yardımcı olan bir tepki biçiminde değerlendirilir. Kaygının yoğunluğu ve devamlılığı arttıkça, bireyin performansı ve uyum yeteneği üzerinde istenmeyen psikolojik baskılar oluşur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Kaygı, bireyin içsel ya da dışsal bir tehlike ihtimali ya da kişinin bu tehlikeyi algılama ve değerlendirme biçimine bağlı olarak ortaya çıkan bir duygudur. Bu durumda kişi kendini sürekli tetikte ve kötü bir şey olacakmış hissiyle uyarılmış hisseder (Tekin ve Altınok, 2007, s. 12).

Kaygı, sadece olumsuz bir duygu olarak değil, aynı zamanda olumlu bir etki yaratma potansiyeli taşıyan karmaşık bir duygu durumudur. Negatif bir perspektiften bakıldığında, mantıksız olması ve rahatsız edici olması, bu duygunun olumsuz bir nitelik kazanmasına neden olabilir. Diğer yandan kaygıyı olumlu kılan faktörler de vardır. Örneğin, kaygı kişiyi korkulan durumla karşılaştığına uyarılabilir ve bu durumda önlem almayı yönlendirebilir. Ayrıca kaygı, kişiyi daha mutlu ve başarılı olmaya teşvik edebilir. Kişinin karakter ve kişiliğinin gelişiminde de etkilidir. (Ersevim, 2005).

Kaygının olumsuz taraflarına rağmen, organizmayı harekete geçiren, koruma sağlayan ve motive edici yönleri de bulunmaktadır. Örneğin, yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık veya hayal kırıklığı gibi durumlara karşı hazırlıklı olmak, kaygının uyarıcı rolünü; olası zorluklarla başa çıkmayı kolaylaştırmak koruyucu

yönünü; başarısızlık korkusuyla daha fazla çaba göstermeyi teşvik etmek ise motive edici rolünü gösterir." (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007, s. 284).

Kaygının temel unsurlarından biri, bireyin alıştığı ortamın dışında bir atmosferde bulunmasıdır. Alışlagelmiş koşulların dışında bir durumla karşılaşmak, kaygıyı tetikleyebilir. Ayrıca, potansiyel olumsuz sonuçların varlığı da kaygıyı besleyen bir diğer faktördür. Kişinin kendi inançlarına ve değerlerine ters düşen bir davranışta bulunması içsel bir çatışma yaratarak kaygının artmasına yol açabilir. Son olarak, gelecekte yaşanacakların belirsizliği de kaygıyı tetikleyen bir unsur olarak öne çıkar. Bu belirsizlik, bireyin kontrol hissini yitirmesine sebep olabilir ve kaygı seviyesini artırabilir (Cüceloğlu, 2006, s. 277-278).

Evden ilk kez ayrılmak, kendi başına yaşamaya başlamak, büyük bir şehre taşınmak ve üniversiteye adım atmak, bireyde doğal olarak kaygıya (anxiety) yol açabilen bir deneyimdir. Kaygının tanımını yapmak, diğer duygusal tepkilerde olduğu gibi zordur. Ancak, bireyler kaygının ne anlama geldiğini genellikle içsel olarak bilirler. Kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, belirsizlik ve yargılanma korkusu gibi pek çok olumsuz duyguyu kapsayabilir (Cüceloğlu, 2006, s. 278-279).

Psikologlara göre, kaygı ve korku arasında üç önemli fark bulunmaktadır: (1) Kaynak: Korkunun kaynağı genellikle belirli bir nesne ya da durumdur (örneğin, "Arılardan korkarım!" ifadesi), ancak kaygı daha belirsiz bir nedene dayanır; (2) Yoğunluk: Korku, kaygıya kıyasla daha güçlü bir duygusal tepki olarak tanımlanır; (3) Süre: Korku genellikle kısa süreliken kaygı daha uzun süre devam edebilir (Cüceloğlu, 2006, s. 278-279).

Kaygı, genellikle bireyin geleceğe ilişkin durumlar karşısında yaşadığı bir duygu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu duygu, birey üzerinde fizyolojik düzeyde çeşitli etkiler yaratabilmektedir. Kaygılı bireylerde terleme, solunum zorlukları, tansiyon yükselmesi, titreme, baş ağrısı, ani tepkiler, iştah değişiklikleri (artma ya da azalma), cilt problemleri, kas ağrıları, metabolizma hızının yavaşlaması ya da aşırı çalışması gibi belirtiler görülebilmektedir (Aytaç ve diğerleri, 2018: 181).

Kaygının temel nedenlerini açıklayan Cüceloğlu, bu duygunun bireyin çevresini algılayış biçiminden ayrılamayacağını belirtir. Bir ortam ya da durumda birey kendini huzurlu ve güvende hissedemeyen birey korku veya kaygı, aynı ortam başka bir birey için

tehdit unsuru olabilir ve kaygıya yol açabilir. Kültür, bireyin çevresini nasıl algıladığını şekillendirdiği için, kaygı uyandıran ortamlar kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Ancak toplumlar genelinde kaygıyı tetikleyen bazı ortak faktörler bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2006, s. 278-279).

Cüceloğlu'nun vurguladığı kaygı nedenlerinden ilki, bireyin yaşamında alıştığı destek sistemlerinin çekilmesidir. Aile, arkadaşlar ve tanıdık bir çevreden uzak kalan birey, bu desteklerden yoksun kalınca kendini yalnız ve güvensiz hissederek kaygı geliştirebilir. Alışıldık çevrenin ve desteklerin kaybı, bireyin güven duygusunu sarsar. Bir başka kaygı nedeni ise olumsuz bir sonuç beklentisidir. Sınavda başarısız olma veya ceza alma ihtimali gibi durumlar, bireyde kaçınılmaz bir olumsuzluğa yönelik kaygı yaratır. Bireyin gelecekte karşılaşacağını düşündüğü olumsuz sonuçlar, kaygıyı körükleyen bir etkidir. Cüceloğlu ayrıca, bireyin inançları ile eylemleri arasındaki çelişkilerin de kaygıya yol açabileceğini ifade eder. Kişi, değerleriyle çatışan bir davranışta bulunduğu içsel bir gerilim ve kaygı yaşar. Örneğin, nükleer silahların insanlık için tehlike yarattığına inanan bir bireyin, bir nükleer araştırma laboratuvarında çalışması içsel bir çatışma ve sürekli bir kaygı kaynağıdır. Belirsizlik de kaygının temel nedenlerinden biridir. İnsanlar, gelecek hakkında net bir bilgiye sahip olmadıklarında kaygı yaşarlar. Gelecekte meydana gelebilecek olumsuzlukları öngörmek, bireylerin belirsizlikle başa çıkmalarını kolaylaştırır. Tarih boyunca belirsizliği azaltma güdüsü, bilim ve teknolojiyi geliştirme çabalarının temel nedenlerinden biri olmuştur. Belirsizlik ve kontrol edilemezlik duygusu, kaygının başlıca kaynaklarından biridir (Cüceloğlu, 2006, s. 278-279).

Bunlardan ilki, bireyin yaşamındaki destek sistemlerinin kaybolmasıdır. Ailesi, arkadaşları ve alışık olduğu çevresinden uzak kalan birey, kendisini tanıdık desteklerden yoksun hissettiği için kaygı yaşayabilir. Alışılmış çevre, bireyin güven duygusunu besler ve bu destekler çekildiğinde, birey kendini yalnız ve güvensiz hisseder. Bir diğer kaygı nedeni, olumsuz bir sonuç beklentisidir. Örneğin, sınavda başarısız olacağını veya mahkemede cezaya çarptırılacağını düşünen bir birey, bu olumsuz sonuca yönelik kaygı hissi yaşayabilir. Bireyin gelecekte kaçınılmaz olduğunu düşündüğü olumsuzluklar, kaygıyı tetikleyen önemli bir unsurdur. Kaygının diğer bir kaynağı ise bireyin inançlarıyla davranışları arasındaki çelişkilerdir. Birey, değerleriyle örtüşmeyen bir davranışta bulunduğu, bu çelişki içsel bir gerginlik ve kaygı yaratır. Örneğin,

nükleer silahların tehlikeli olduğuna inanan bir birey, bir nükleer araştırma laboratuvarında çalışmak zorunda kaldığında sürekli bir içsel çatışma ve kaygı hissi duyabilir. Son olarak, belirsizlik duygusu da kaygının önde gelen nedenlerinden biridir. İnsanlar, gelecek hakkında tam bilgi sahibi olmadıklarında kaygı duyarlar ve gelecekte yaşanacak olumsuz olayları öngörmek isterler. Belirsizliği azaltma isteği, tarih boyunca insanları bilim ve teknolojiyi geliştirmeye yönlendirmiştir. Bu nedenle, bireylerin kontrol edemedikleri ya da belirsizlik içeren durumlar kaygıyı artırır (Cüceloğlu, 2006, s. 278-279).

Gençlerin geleceğe yönelik belirsizlikleri, özellikle iş bulma konusundaki kaygıları, önemli bir stres kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, bireylerde gerginlik ve huzursuzluk yaratarak kaygıyı artırmaktadır. Teknolojinin sürekli ilerlemesi, eğitimde yapılan değişiklikler, gençlerden beklenen niteliklerin artması ve beklentilerin yüksek olması gibi etkenler, günümüzde bireylerin kaygı seviyelerini azaltmak yerine genel olarak yükselmelerine yol açmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Gençlerin kaygılarının daha üniversiteye giriş aşamasında sınav stresiyle başladığını ve üniversiteye kabul edildikten sonra farklı biçimlerde sürdüğünü belirtmektedir. Üniversite yaşamı boyunca barınma, maddi koşullar ve sosyal ilişkiler gibi çeşitli faktörler öğrencilerin kaygı düzeyini etkileyebilir. Özellikle mezuniyete yaklaştıkça öğrenciler, gelecekte iş bulamama ve belirsizlikle ilgili yoğun kaygılar hissetmeye başlarlar. Üniversite sayısının hızla artması ve buna bağlı olarak mezun sayısındaki yükselme, işverenlerin daha nitelikli mezunları tercih etmesine yol açmakta ve gençleri rekabetin yoğun olduğu bir ortama itmektedir. Bu koşullar altında, gençlerin kendilerini geliştirme zorunluluğu artmakta ve işsizlik kaygısı daha da belirgin hale gelmektedir (Dursun ve Aytaç, 2009, s. 72).

Üniversite dönemi, gençlerin yaşamlarını tamamen kendi başlarına yönlendirmeye başlamadan önceki hazırlık aşamasını oluşturur ve bu nedenle son derece kritik bir süreç olarak kabul edilir. Bu süreç, bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunurken, aynı zamanda geleceklerine yönelik önemli kararlar almalarını gerektirir. Üniversiteden mezun olmak, gençler için genellikle iki farklı anlam taşır. Birincisi, çalışma hayatına adım atmak; ikincisi ise işsizliğin getirebileceği zorluklarla yüzleşmektir. Mezuniyet sonrası döneme dair belirsizlikler,

bireylerin iş bulma kaygısı, sosyal çevre değişimleri ve artan sorumluluklar gibi nedenlerle kaygı düzeyini artırabilir. Geleceğe yönelik duyulan bu korkular ve işsizlik endişesi, özellikle bireyin sosyal destek sisteminden uzaklaşması durumunda daha da belirgin hale gelebilmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası sürece hazırlanması, sadece akademik başarı ile değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılık ve kişisel gelişimle de desteklenmelidir. (Çakmak ve Hevedanlı, 2004: 3).

Freud yaptığı çalışmalarda ruh bilimi alanında “kaygı” terimini ilk kez kullanmış ve bu kavrama yönelik açıklamalarda bulunup nedenlerine yönelik araştırmalar yapmıştır. Freud’un ileri sürdüğü gibi, endişe genellikle dışsal tehlikelere karşı bir tepki olarak ortaya çıkıyor. Fiziksel ya da sosyal çevreden kaynaklanan tehditler karşısında bireyi harekete geçiren, gerekli uyum mekanizmalarını devreye sokarak hayatta kalmaya yönelik önemli katkılar sağlayan bir işlevi vardır. Bu mekanizma, bireyin tehlikeleri fark etmesine, bu tehlikelere karşı önlem almasına ve çevresel koşullara daha iyi adapte olmasına yardımcı olur. Dolayısıyla, bireyin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını koruma sürecinde kritik bir rol oynar (Geçtan, 1981).

### **2.1.1. Kaygı Türleri**

Kaygı kavramı, Cattell ve Scheier’in 1950’lerde başlattığı araştırma ve analiz çalışmalarıyla bilimsel olarak derinlemesine incelenmeye başlanmıştır. Bu çalışmalar, kaygının farklı yönlerini anlamaya yönelik önemli bir temel oluşturmuştur. Daha sonra, 1990 yılında Spielberger ve ekibi tarafından geliştirilen İki Faktörlü Kaygı Kuramı, kaygıyı iki temel kategoriye ayırarak bu alandaki anlayışı daha da ileri taşımıştır: durumluk kaygı ve sürekli kaygıdır.

### **2.1.2. Durumluk kaygı**

Durumluk kaygı (state anxiety), bireyin yaşadığı andan ana değişiklik gösteren, sürekli olmayan, çoğunlukla mantıklı sebeplere bağlı geçici duygusal tepkileri veya bireyin öznel korkuları olarak tanımlanır. Bu tür kaygının nedenleri diğer insanlar tarafından anlaşılabilir (Akarçeşme, 2004: 27).

Durumluk kaygı, bireyin stresli bir durumda hissettiği öznel korku olarak tanımlanabilir. Bu kaygı, otonom sinir sistemindeki bir uyarılma sonucu ortaya çıkar ve terleme, yüz renginin değişmesi, titreme gibi fiziksel tepkilerle kendini gösterebilir. Bireyde gerilim ve huzursuzluk hisleri olarak yansıyan bu kaygı, stres seviyesinin

artmasıyla yükselirken, stresin azalmasıyla birlikte düşüş gösterir (Öner ve Le Compte, 1985: 1).

### **2.1.3. Sürekli kaygı**

Sürekli kaygı (trait anxiety) ise bireyin içsel yapısından kaynaklanan, çevresel koşullardan bağımsız olarak ortaya çıkan ve sürekli olan bir kişilik özelliğidir. Genellikle mantıklı sebeplere dayanmaz ve başkaları tarafından anlaşılması zor olan bir kişilik yatkınlığı olarak görülür. (Spielberger, 1989: 18).

Sürekli kaygı, bireyin kaygı hissetmeye yatkınlığı ve genellikle çevresindeki durumları stresli olarak değerlendirme eğilimidir. Kişinin nötr durumları tehdit edici ve tehlikeli olarak algılaması, hoşnutsuzluk ve mutsuzluk gibi duyguları ortaya çıkarabilir. Sürekli kaygı seviyesi yüksek bireyler, kolayca incinebilen ve karamsarlığa kapılabilen bir yapıya sahip olabilir; bu kişilerde durumluk kaygı da daha yoğun ve sık yaşanabilir. Ayrıca, sürekli kaygı, nesnel bir sebep olmasa bile kalıcı olarak hissedilen bir kaygı durumunu ifade eder ve genellikle bireyin içsel faktörlerinden kaynaklanır. Kişinin kendi değerlerinin tehdit altında olduğu düşüncesi veya olayları stresli algılaması sonucu sürekli kaygı düzeyi artabilir ve bu, bireyin genel olarak huzursuz ve mutsuz hissetmesine yol açabilir (Öner ve Le Compte, 1985: 2).

### **2.1.4. Kaygıya ilişkin kuramsal yaklaşımlar**

#### **2.1.4.1. Psikanalitik yaklaşım**

Psikanalitik yaklaşım, bilinçdışı kavramını kullanarak psikolojik rahatsızlıkları bilinçdışı süreçlerle ilişkilendirir. Bu yaklaşıma göre, bireyin unutkanlık, dil sürçmesi gibi durumları bilinçdışı süreçlerin bir yansıması olarak değerlendirilir. Kaygı, fiziksel ve sosyal tehlikelere karşı uyarıcı nitelikte olup, bireyin uyum sağlama ve hayatta kalma amacına hizmet eder. Freud'un kuramına göre kaygı, bireyin içsel ve dışsal dünyası arasındaki çatışmalardan kaynaklanır ve üç farklı türde ortaya çıkar: ahlaki kaygı, nevrotik kaygı ve gerçeklik kaygısı (Geçtan, 1984).

Freud, kaygıyı üç ana başlık altında inceler. Gerçeklik Kaygısı, bireyin dış dünyadan gelen somut tehditler karşısında hissettiği ve çevredeki tehlikeli durumlara bir tepki olarak ortaya çıkan kaygıdır. Nevrotik Kaygı, bireyin içgüdüsel dürtülerini kontrol edememe korkusuna dayanır ve genellikle ceza alma endişesi ile bağlantılıdır. Bu kaygı, bireyin içsel çatışmalarının bir ürünü olup çoğunlukla çocukluk döneminde

cezalandırılan davranışların oluşturduğu korkulardan kaynaklanır. Suçluluk Kaygısı ise, bireyin süper egosuyla yaşadığı çatışmalar sonucu ortaya çıkar; ahlaki veya etik değerlerine aykırı davranışlarda bulunduğu ya da bu tür davranışları düşündüğünde hissettiği suçluluk duygusudur. (Geçtan, 1984, s. 64).

#### **2.1.4.2. Davranışçı Yaklaşım**

Davranışçı yaklaşıma göre kaygı da öğrenilmiş bir süreçtir. Koşullu tepkiler, geçmişteki deneyimlere bağlı olarak kaygıyı şekillendirebilir. Örneğin, geçmişte çeşitli çevresel uyaranlara bağlı olarak kaygı yaşayan bir birey, ilerleyen yaşamında bu uyaranlarla ilişkili duygusal olaylarda koşullanmış bir tepki gösterebilir (Işık, 1996).

Davranışçı kurama göre kaygı, öğrenilmiş bir tepki olarak çevresel faktörlere dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, kaygı tepkileri klasik ya da edimsel koşullanma yoluyla öğrenilir ve pekiştirilir (Mowrer,1960).Çevresel faktörler doğrultusunda öğrenilmiş bir tepki olarak ortaya çıkar. Bu bakış açısına göre, kaygı tepkileri klasik ya da edimsel koşullanma yoluyla öğrenilir ve pekiştirilir (Özkalp, 2010).

Klasik koşullanma yoluyla kaygı, belirli bir uyarıcıya verilen otomatik bir tepki olarak ortaya çıkar. Örneğin, çocuklukta bir köpek tarafından ısırılan bir birey, köpek gördüğünde kaygı yaşayabilir. Köpekle ilişkilendirilen bu korku, köpek (koşullu uyarıcı) ve korku tepkisi (koşullu tepki) arasında bir bağ oluşturur (Senemoğlu, 2005).

Edimsel koşullanma ise davranışların sonuçlarına bağlı olarak pekiştirilmesine dayanır. Kaygılı bireyler, kaygı uyandıran durumdan kaçındıklarında bir rahatlama hissederler ve bu rahatlama kaçınma davranışını pekiştirir. Örneğin, sosyal kaygısı olan bir birey topluluk önünde konuşmaktan kaçınarak kaygısını azaltır, ancak bu kaçınma davranışı kaygının daha da güçlenmesine yol açar (Cüceloğlu, 2011).

Davranışçı kuram ayrıca, kaygının gözlem yoluyla öğrenilebileceğini öne sürer. Bandura'ya göre, kaygı uyandıran bir duruma aşırı tepki veren birini gören birey, benzer durumlarda kaygılı tepkiler geliştirebilir (Aydın, 2014).Davranışçı yaklaşımın sunduğu bu kuramsal çerçeve, kaygı tedavisinde çeşitli davranışçı tekniklerin geliştirilmesine de katkı sağlamıştır. Sistemik duyarsızlaştırma, maruz bırakma terapisi ve pekiştirme stratejileri gibi yöntemler, kaygının öğrenilmiş tepkilerini değiştirmeye yönelik başlıca davranışçı tedavi yöntemleridir (Köknel, 1988).

#### **2.1.4.2. Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel kuramda, kaygıya sahip bireylerin olayları abartılı bir şekilde olumsuz olarak algılama, genelleme ve felaketleştirme eğiliminde oldukları belirtilir. Örneğin, sosyal kaygıya sahip bir kişi, topluluk önünde konuşurken herkesin onu eleştireceği ya da yargılayacağı inancına kapılabilir. Bu tür düşünceler, bireyin kaygı düzeyini yükseltir ve özgüvenini düşürür (Öztürk, 2004).

Kaygı bozukluklarının temelinde bireylerin olumsuz düşünce kalıpları ve bilişsel çarpıtmalarının yer aldığı savunulmaktadır. Bilişsel teoriye göre, kaygılı bireyler çevrelerindeki tehditleri abartarak algılama eğilimindedir ve aynı zamanda bu tehditlerle başa çıkma kapasitelerini küçümserler. Bu iki etken, bireylerde sürekli bir güvensizlik ve korku hali yaratır. Özellikle "felaketleştirme" adı verilen düşünce kalıbı, kaygının artmasında önemli bir rol oynar; birey, gelecekte yaşanabilecek olumsuz olayları en kötü ihtimalle değerlendirir ve bu olaylarla başa çıkamayacağını düşünür. (Beck, Emery ve Greenberg, 1985)

Beck ve Emery'nin çalışmaları, kaygı bozukluklarının bilişsel terapiyle ele alınabileceğini ve bireylerin kaygıyı azaltmak için düşünce yapılarını yeniden değerlendirmeleri gerektiğini vurgular. Bu terapide birey, önce kaygıya yol açan düşüncelerini belirlemeye çalışır. Sonrasında, bu düşüncelerin gerçekte ne kadar geçerli veya mantıklı olduğunu sorgular ve daha dengeli, gerçekçi düşünceler geliştirmeye yönlendirilir. Bu süreç, kaygının azaltılmasına katkı sağlarken aynı zamanda bireylerin kendi düşüncelerini daha sağlıklı bir perspektiften değerlendirmelerine de yardımcı olur.

#### **2.1.4.3. Varoluşçu Yaklaşım**

Varoluşçu yaklaşıma göre, kaygının temelinde "hiçlik" duygusu yer almaktadır. RolloMay'e göre, kaygı, hiçliğe yaklaşan tehdidin hissedilmesiyle ortaya çıkar. Bu duygudan kurtulmaya çalışan bireyler, özgürlüklerinden feragat etmeyi seçebilirler, çünkü özgürlük, farklı bir varoluş ihtimalini beraberinde getirir ve bu da yok olma tehlikesini artırabilir (Tanrıverdi, 2015).

Varoluşçu kuramda kaygı, insanın özgür iradesi ve varoluşsal sorumluluğuyla yakından ilişkilidir. İnsanın kendi varlığını yaratma ve seçim yapma sürecinde

karşılaştığı özgürlük, aynı zamanda varoluşsal kaygının da temel kaynaklarından biri olarak görülür. Bu perspektife göre, birey kendi varoluşunu şekillendirirken özgürlükle beraber bir sorumluluk üstlenir; bu sorumluluğun ağırlığı ise kaygı hissini doğurur. (Sartre, 2019, s. 56).

Kaygının özgürlük ve sorumlulukla ilişkisi başka kaynaklarda da ele alınmıştır. Örneğin, Rollo May, kaygıyı insanın özgürlükle beraber yüklendiği sorumluluğun bir sonucu olarak tanımlar. Bu açıdan kaygı, bireyin kendi varoluşuyla yüzleşme sürecinde kaçınılmaz bir unsur haline gelir. (May, 2015, s. 34).

#### **2.1.4.5. İnsancıl yaklaşım**

İnsancıl (hümanistik) yaklaşım, insanın doğuştan iyi olduğunu ve sürekli gelişme potansiyeline sahip olduğunu vurgulayan bir psikoloji ekolüdür. Bu yaklaşımda bireyin öznel deneyimleri, özgür iradesi ve kendini gerçekleştirme çabalarına odaklanılır. Carl Rogers, bu yaklaşımın öncülerinden biri olarak bireyin kendini gerçekleştirme eğilimini ve benlik kavramını merkeze almıştır. Rogers'a göre birey, potansiyelini en üst düzeyde kullanma ve kendini ifade etme yönünde doğuştan gelen bir eğilime sahiptir. İnsancıl yaklaşıma göre kaygı, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde karşılaştığı engellerden kaynaklanır. Bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki uyumsuzluk, kaygının temel nedenlerinden biridir. Eğer birey, kendi değerleri ve arzuları ile çevresinin beklentileri arasında bir çatışma yaşıyorsa, bu durum kaygıya yol açabilir. Rogers, bireyin kendini tam anlamıyla ifade edememesinin ve potansiyelini gerçekleştirememesinin kaygıya ve diğer psikolojik sorunlara neden olabileceğini ifade eder (Rogers, 1961).

Bu yaklaşımda bireyin öznel deneyimleri ve algıları, davranışlarının temel belirleyicisidir. İnsancıl psikolojiye göre birey, kendi yaşamını yönlendirme ve seçim yapma kapasitesine sahiptir. Ayrıca, bireyin çevresinden koşulsuz kabul, empati ve saygı görmesi psikolojik sağlığı için hayati önem taşır. Bireyin özgür iradesine vurgu yapılarak, kendi seçimlerini belirleme gücüne sahip olduğu kabul edilir. (Güngör, 1993)

## 2.2. Üniversite Kavramı

"Uni-versitas" kelimesi, "unum" (bir) ve "vertere" (yönelmek, dönmek) kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Bu anlamda üniversitas, "bir olana yönelmek veya birin çevresinde dönmek" anlamına gelir. Üniversitenin bu yönelimde ilk olarak hakikat arayışını, ikincisi ise çok birimli yapısıyla bir arada bulunmayı ifade eder.(Günay,2006)

Üniversiteler, toplumun sosyo-ekonomik yapısına önemli katkılar sunan, nitelikli insan kaynağını yetiştirme ve bilgi üretme işlevi üstlenen kurumlardır. Eğitim, öğretim ve araştırma alanlarında ilerleme sağlayarak bilimin gelişmesine katkıda bulunan üniversiteler, toplumla bilgi ve kültür arasında bir köprü işlevi görür. Toplumsal gelişim ve yenilikçiliğin merkezinde yer alan bu kurumlar, yalnızca eğitim değil, aynı zamanda bölgesel kalkınmayı destekleyerek topluma fayda sağlamaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin bu anlamda, sadece büyüme değil, aynı zamanda kaliteyi artırarak ilerlemesi, ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşmasında büyük önem taşımaktadır (Eşme, 2015).

Bireyler, gelecekte iyi bir iş sahibi olabilmek ve kariyerlerini sağlam temeller üzerine kurmak amacıyla mesleki uzmanlık kazanmayı hedeflemekte ve bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarına yönelmektedir. Bu eğilim, yükseköğrenime olan talebin zaman içinde giderek artmasına neden olmuştur. Örneğin, 1950 yılında Türkiye'de üniversite eğitimi alan bireylerin oranı yalnızca %1,3 iken, 2005 yılına gelindiğinde bu oran %38,6'ya ulaşmıştır.Son yıllarda ise ülkedeki üniversite sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. 2011 yılı itibarıyla, Türkiye'de 103'ü devlet ve 62'si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 165 üniversite bulunmaktadır. Bu durum, üniversite eğitimi gören bireylerin sayısında da belirgin bir yükselişe yol açmıştır(Günay ve Günay, 2011).

### 2.2.1. Dünyadaki üniversiteler

Üniversiteler, bilginin peşinde koşan kurumlar olarak, temel hedefleri hakikate ulaşmak olan yapılardır. Bu süreçte üniversiteler, fayda ya da uygulamaya odaklanmadan bilimsel araştırmalara öncelik verir. Üniversitenin dört ana işlevi şunlardır: (a) bilgi üretimi, (b) öğretim, (c) topluma hizmet sunumu ve (d) bilgi yayılımı. Bu işlevler, üniversitenin temel misyonunu oluşturur. AR-GE çalışmalarıyla

bilgi üretir, eğitimle öğretir, topluma danışmanlık yapar ve çeşitli yayınlarla bilgiyi yayar (Günay, 2004).

Dünya genelinde üniversiteler, bilimsel bilginin üretildiği, kültürel değerlerin aktarıldığı ve bireylerin mesleki olarak gelişim gösterdiği kurumlardır. Modern anlamda üniversitelerin temeli, Batı Avrupa’da 11. yüzyılda Bologna (1088) ve Paris (1150) gibi kurumlardan başlamıştır. Bu üniversiteler, öncelikli olarak teoloji, hukuk ve tıp gibi disiplinlerde eğitim vermekteydi (Rüegg, 1992). Zamanla, üniversitelerin yapısı değişmiş, sanayi devriminin etkisiyle mühendislik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi yeni alanlar eklenmiştir (Altbach, 2009). Günümüzde Harvard, Oxford ve Tsinghua gibi üniversiteler, küresel akademik sıralamalarda üst sıralarda yer almakta ve dünya çapında etkili araştırmalar üretmektedir (QS World University Rankings, 2024).

### **2.2.2. Türkiye’deki üniversitelerin gelişimi ve tarihsel süreç**

Türkiye'deki yükseköğretimin temeli, Selçuklular dönemindeki Nişabur (1040) ve Karahanlılar dönemindeki Semerkant (1065) medreselerine dayanmaktadır. Selçuklu döneminde Bağdat’taki ünlü Nizamiye Medresesi (1067), Osmanlı döneminde ise İznik (1330), Fatih (1471) ve Süleymaniye (1559) medreseleri dikkat çeken eğitim kurumları olmuştur. Osmanlı modernleşme sürecinde, Mühendishane-i Bahrî-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berrî-i Hümayun (1793) açılmıştır. Tanzimat döneminde ise I. Darülfünun (1863) ile başlayan yükseköğretim girişimleri, 1908’de V. Darülfünun’un açılmasıyla devam etmiş, 1912’de İstanbul Darülfünunu adını almıştır. 1933 Üniversite Reformu ile bu kurum İstanbul Üniversitesi olarak yeniden yapılandırılmıştır (Günay, 2019).

Son yirmi yılda Türkiye’de hem kamu hem de vakıf üniversitelerinin sayısında dikkat çekici bir artış gözlenmiştir. Ancak niceliksel büyümenin, niteliksel gelişimi sağlamadığı yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Üniversitelerin eğitim ve araştırma kapasiteleri, öğretim kadrosunun yetkinliği ve altyapı eksiklikleri gibi sorunlar bu tartışmaları artırmaktadır (Demirtaş ve Çoban, 2011).

Çalışmanın ikinci kısmında uygulama yapılan Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (ALKÜ), 2015 yılında Akdeniz Üniversitesi’nden ayrılarak Antalya’nın Alanya ilçesinde bağımsız bir üniversite olarak kurulmuştur. Kuruluşundan itibaren

hızlı bir büyüme kaydeden üniversite, kısa sürede 11 fakülte, bir enstitü, bir yabancı diller okulu ve beş meslek yüksekokulu ile bölgedeki eğitim altyapısını güçlendirmiştir. Bu meslek yüksekokullarından ikisi, Antalya'nın Akseki ve Gazipaşa ilçelerinde yer almakta olup, üniversitenin bölge genelinde geniş bir erişim alanına sahip olmasını sağlamaktadır.(Öztürk,2023)

### **2.2.3. Üniversitenin misyonu ve toplumdaki rolü**

Üniversiteler, bilginin üretildiği, öğretildiği, topluma hizmet sunulduğu ve bilgilerin yayıldığı merkezler olarak kritik bir öneme sahiptir. Ancak, Türkiye'deki üniversitelerin merkezîyetçi yapısı, akademik ve idari özerkliklerinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, üniversitelerin toplumun sorunlarına çözüm üretme misyonuna ters düşmektedir (Açıkgöz, 2012).

Ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişiminde nitelikli insan kaynağı yetiştirmek hayati önem taşır. Yükseköğretim, bireylerin gelir düzeyini artırarak sosyal kalkınmaya katkıda bulunur ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağını sağlar (Kurt ve Gümü, 2015). Ayrıca, üniversiteler bilimsel araştırmalar yoluyla bilgi üretimi, toplum sorunlarına çözümler geliştirme, teknolojik ve sosyal gelişim gibi hedefler taşır (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011).

### **2.2.4. Üniversiteler ve öğrenci deneyimleri**

Üniversitenin en önemli unsurlarından biri, orada öğrenim gören öğrencilerdir. Üniversite, öğrenciler için sadece eğitim aldıkları bir yer olmanın ötesinde; kişisel gelişim, sosyal çevre edinme ve geleceğe hazırlanma fırsatları sunar. Öğrenciler, üniversiteyi eleştirel düşünmeyi, toplumsal sorumlulukları üstlenmeyi ve dünya görüşlerini genişletmeyi sağlayan bir ortam olarak görür(Sarı, 2014).Öğrencilerin üniversiteyi tanımlamak için kullandıkları metaforlar arasında “bilgi kaynağı,” “yeni bir yaşamın başlangıcı,” “aydınlanma yeri” gibi olumlu ifadelerin yanı sıra, “zorluklarla dolu yer,” “maddi zorlukların yaşandığı yer” gibi eleştirel ifadeler de bulunmaktadır. Bu metaforlar, öğrencilerin üniversite deneyimlerine dair geniş bir bakış açısı sunmaktadır (Demirbilek, 2020).

### 2.2.5. Üniversite öğrencilerinde kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu tez çalışmasının konusu üniversite öğrencilerinde mezuniyet kaygısını olmakla beraber üniversite öğrencileri için birçok farklı durumların kaygı yarabildiğine dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Araştırmaların gösterdiği üzere, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı seviyeleri üzerinde cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrencilerin cinsiyeti, akademik düzeyleri, ailelerinin maddi durumu, iş tecrübeleri ve eğitim gördükleri bölümü tercih etme sebepleri gibi faktörlerin, kaygı seviyeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir(Aydın, Tiryaki 2017).

Çakmak ve Hevedanlı (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencileri arasında sürekli kaygı seviyelerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği, özellikle birinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma , kaygı düzeylerinin farklı olmasının bazı özel durumlar dışında genel bir eğilim oluşturmadığını göstermektedir.

Erdul'un (2005) yaptığı araştırma, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile kaygı seviyeleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu, zaman yönetiminde daha başarılı olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, kız öğrencilerin erkeklere kıyasla zaman planlamasında daha başarılı olduklarını, buna karşılık erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, zaman yönetimi becerilerinin bireylerin kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ve bu becerilerin geliştirilmesinin özellikle stresle başa çıkmada önemli bir araç olabileceğini göstermektedir.

Alaosman'ın (2019) araştırmasına göre, üniversite öğrencileri arasında finansal zorluklar, gelecek kaygısının temel sebeplerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Ekonomik sıkıntılarla mücadele eden öğrenciler, eğitimlerini hızla tamamlayarak iş hayatına atılma konusunda büyük bir baskı hissetmektedir. Bu durum, özellikle maddi imkânları sınırlı olan öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma süreçlerinde daha fazla çaba sarf etmelerini gerektirmektedir. Buna karşılık, yüksek ekonomik imkânlarla sahip öğrencilerin iş bulma konusunda daha avantajlı oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla,

maddi yetersizliklerle başa çıkmak zorunda kalan öğrencilerde gelecek kaygısı, umutsuzluk ve belirsizlik hislerinin daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin finansal stresle başa çıkma stratejilerini geliştirmelerinin, geleceğe dair olumlu beklentiler oluşturabilmeleri açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yıldız'ın (2018) araştırmasında, üniversite yaşamının ilerleyen yıllarında öğrencilerin kaygı, umutsuzluk, yaşam doyumu ve geleceğe yönelik pozitif beklentilerinde değişimler gösterdiği belirlenmiştir. İlk yıllarda, özellikle birinci sınıf öğrencileri, mezuniyete yakın olanlara kıyasla daha az kaygı ve umutsuzluk hissetmektedir. Yaşam doyumu bakımından, ikinci sınıf öğrencileri en yüksek, dördüncü sınıf öğrencileri ise en düşük seviyede yer alırken, birinci sınıf öğrencilerinin adaptasyon sürecinin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Mezuniyete yakın sınıfların öğrencileri, kaygı ve umutsuzlukta olduğu gibi yaşam doyumunda da olumsuz bir eğilim göstermektedir; bu durum genellikle mezuniyet sonrası gelecek kaygısıyla ilişkilendirilmektedir.

İlişkilerin güçlü tutulduğu ve aile bağlarının önem taşıdığı kültürel ortamlarda, genç yetişkinler genellikle deneyimlerini aile içinde ve aile değerlerinin belirlediği sınırlar çerçevesinde yaşamayı tercih etmektedirler. Bu tür bir ortamda, bireyler farklı yaşam tarzlarını keşfetme konusunda kısıtlamalarla karşılaşabilirler. Örneğin, toplumumuzda genç bir kızın ya da erkeğin evlenene kadar ailesiyle aynı evde yaşamayı yaygın bir normdur. Bu durum, bireyin bağımsız yaşam deneyimlerini sınırlandırmakta ve farklı yaşam biçimlerini deneme fırsatlarını kısıtlamaktadır.

Ancak, bu duruma istisna olarak, ailesinin yaşadığı şehirden farklı bir şehirde üniversite eğitimi almaya hak kazanan gençler gösterilebilir. Bu bireyler, eğitim için ailelerinden ayrılmak zorunda kaldıkları için bağımsızlık deneyimi yaşama şansını elde etmektedirler. Bu süreç, bireylerin farklı yaşam biçimlerini keşfetme ve kişisel gelişimlerini destekleme açısından önemli bir fırsat sunabilir(Günay, 2006).

### **2.2.5.1. Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı**

Günümüz hızla değişen dünyasında, gelecek kaygısı adeta modern yaşamın kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri, kariyer

seçimleri, finansal bağımsızlık hedefleri ve yaşamın diğer pek çok alanında karşılaştıkları belirsizliklerle başa çıkma çabası içindedir. Bu belirsizlikler, genç bireyleri hem heyecanlandırabilir hem de endişelendirebilir. Gelecekteki bilinmezliklerle yüzleşirken, bireyler hem kendi içsel dünyalarını keşfetmeye çalışırken hem de dış dünyadaki beklentilere uyum sağlamaya çaba harcarlar. Bu bağlamda, gelecek kaygısı, bireylerin yaşam yolculuklarında karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar arasında bir denge kurma çabasının bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır.(Erdul, 2005)

Geleceğe dair belirsizlikler, kariyer seçimi, mesleki başarı, finansal stabilite ve kişisel tatmin gibi bir dizi faktörü içerir. Bu noktada, bireyler hem toplumsal beklentilerle başa çıkmak hem de kendi içsel hedefleri doğrultusunda ilerlemek arasında denge kurmaya çalışırlar. Üniversite öğrencileri, akademik başarılarını sürdürme, uygun bir kariyer yolu seçme ve kendi potansiyellerini gerçekleştirme konularında büyük bir baskı altında hissedebilirler. Bu durum, genç yetişkinlerin gelecekleri hakkında belirsizlikle başa çıkma ve kendi kimliklerini bulma süreçlerini yönlendirme çabalarını etkiler. Gelecek kaygısı, hem bireyin iç dünyasını hem de çevresini etkileyen karmaşık bir duygu durumu olarak karşımıza çıkar ve bu zorlu süreci anlamak ve yönetmek, kişisel gelişim ve yaşam memnuniyeti açısından kritik bir öneme sahiptir.Öğrenimin ilk yıllarından üniversite bitimi ve sonraki süreçlere kadar devam eden merkezi sınavlar, öğrenciler üzerinde endişe ve umutsuzluk gibi birtakım olumsuz duygular yarattığı söylenebilir (Tümkiye, Aybek ve Çelik, 2007; Akt. Şanlı Kula ve Saraç, 2016 ).

Anksiyete çalışmaları, üniversite öğrencileri hakkında birçok bilgi sağlamaktadır. Bu araştırmalar, anksiyetenin olası nedenlerini ve anksiyete düzeylerini etkileyen faktörleri keşfetmemize olanaktadır. Örneğin, öğrencilerin anksiyete düzeyleri arttıkça zaman yönetme becerileri azalabilir çünkü anksiyete arttıkça gerginlik de artar. Bu durumda, odaklanma becerisi zayıflar çünkü kişi gittikçe huzursuzlaşır. Bu odaklanma zorluğu, zamanı verimli kullanmalarını engeller. Ancak, öğrenciler zamanlarını kaliteli bir şekilde yönetebildiklerinde anksiyete düzeylerinde azalma görülebilir (Erdul, 2005).

Üniversite öğrencileri, mezun olduktan sonra iş bulma endişesi gibi stres nedenleriyle karşı karşıyadır. Bu endişe, anksiyete düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Gelecekte iş bulma konusundaki endişeler, kişilerin gelecekleri hakkında

kaygılanmalarına neden olabilir. İşsiz kalma korkusu, anksiyeteyi besler. Ancak, umutsuzluk yerine öğrencilerin geleceğe dair umut beslemesi durumunda anksiyete düzeylerinde azalma gözlemlenmiştir. Umudu olan bireylerin anksiyete seviyeleri genellikle daha düşüktür. Umutlu bireyler, genellikle daha fazla fırsatın farkındadır. Örneğin, işsizlik endişesi taşıyan bir öğrencinin kısa süreli de olsa iş deneyimi kazanması, anksiyete düzeyini azaltabilir. Bu durum, umudun anksiyete ile mücadelede ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kısa süreli bir iş deneyimi edinmek de anksiyete düzeyini azaltabilir (Dursun ve Aytaç, 2009).

Gelecek kaygısı, özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın bir duygudur. Bu kaygı, öğrencilerin kariyer seçimleri, iş bulma süreci, ekonomik bağımsızlık ve genel olarak yaşamlarıyla ilgili belirsizliklerle ilişkilidir. Üniversite, genç yetişkinlerin hayatlarının önemli bir dönemidir ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar, gelecekları hakkında endişelere yol açabilir.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı, birçok faktörden etkilenebilir. Bunlar arasında ekonomik belirsizlikler, iş piyasasındaki rekabet, teknolojik gelişmelerin yol açtığı değişiklikler, bireyin kendi beklentileri ve toplumsal beklentiler gibi etkenler bulunmaktadır. Bu faktörler, öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlerken ve gelecekteki başarılarını planlarken kafalarını karıştırabilir.

Üniversite öğrencileri, eğitim hayatlarının sona ermesiyle birlikte genellikle iş dünyasına giriş yapmak zorundadır. Ancak, iş bulma süreci, rekabetin yoğunluğu nedeniyle stresli olabilir. İş dünyasında karşılaşılabilecekleri belirsizlikler, öğrencilerin gelecekları konusundaki endişelerini artırabilir. Ayrıca, teknolojik ilerlemelerin hızlanmasıyla birlikte bazı meslek alanlarında ortaya çıkan değişiklikler, öğrencilerin hangi becerilere odaklanmaları gerektiği konusunda ek bir belirsizlik yaratabilir.

Ekonomik sorunlar da üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısını artırabilir. Eğitim sürecinde biriken borçlar, maddi bağımsızlığı kazanma sürecini geciktirebilir ve öğrencileri ekonomik zorluklarla karşı karşıya bırakabilir. Bu durum, iş bulma sürecinde daha fazla baskı ve stres yaratabilir.

### 2.2.5.2. Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı

Eğitim hayatı boyunca, öğrencilerin kaygılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu kaygılar, sınav öncesinden başlayarak üniversiteye yerleşen öğrenciler için devam etmektedir. Üniversite yaşamında, öğrencilerin kaygı düzeylerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrenim görülen şehir, sosyo-ekonomik durum, çevresel ilişkiler ve barınma sorunları gibi unsurlar, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu doğrudan etkilemektedir. Özellikle mezuniyet yaklaştıkça geleceğe yönelik belirsizlikler ve işsizlik kaygısı, öğrenciler için en önemli stres kaynakları arasında yer alır. Dökmen 'in (1989) araştırmasına göre, üniversiteye yeni başlayan öğrenciler daha çok uyum sorunları yaşarken, son sınıf öğrencileri gelecek kaygısı ve iş bulma endişesi gibi düşüncelerle karşı karşıya kalmaktadır (Koç ve Polat 2006: 3).

Dursun ve Aytaç (2009), üniversite son sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencilerin geleceğe dair kaygı ve iş bulamama endişelerinin kaygı ve umutsuzluk seviyelerini önemli ölçüde yükselttiğini ifade etmektedir. Türkiye'deki genç işsizlik oranlarının yüksekliği, mezuniyet sonrası iş bulma beklentilerini olumsuz etkileyerek öğrenci gruplarında yaygın bir kaygı yaratmaktadır. Özellikle, iş bulma konusunda umudu azalan öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı seviyelerinin, iş bulma ümidi olan öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, işsizlikle ilgili bu kaygıların kişisel yetersizlik veya beceri eksikliği gibi algılanabileceği, bu durumun da gençlerin psikolojik yükünü artırdığı vurgulanmıştır.

İşsizlik kaygısı, bireyin işsiz kalma ya da işsiz kalabileceği düşüncesiyle yaşadığı psikolojik ve fiziksel sorunlar olarak tanımlanabilir. Türkiye'de olduğu gibi birçok ülkede de genç işsizlik, önemli toplumsal sorunlar arasında yer almaktadır. Gelişen ve değişen ekonomik sistemin yanı sıra artan genç nüfus, iş bulma sürecini kaygı verici bir meseleye dönüştürmektedir. Bu kaygıyı en yoğun şekilde deneyimleyen kesim ise üniversite eğitimi alan ve mezuniyet sonrasında iyi bir iş bulma ümidiyle geleceğine yön vermeye çalışan üniversite öğrencileridir. Üniversiteler, bireyin sosyal statüsünü geliştirmesi, benlik oluşumunu sağlaması, yetenek ve becerilerini geliştirerek kendini ileriye taşıması ve geleceğini planlaması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, iyi bir meslek edinmenin veya iş bulmanın adeta "son çıkış kapısı" olarak görüldüğü üniversite eğitimi, mezuniyet sonrası gençlerin işsizlik kaygısını daha da

derinleştirebilmektedir. Ekonomik açıdan büyük bir sorun olan genç işsizlik, özellikle üniversite mezunları arasında yaygınlaşmış ve neredeyse sıradan bir durum haline gelmiştir(Akdemir ve Çiçek, 2022).

Balkaya (2017), üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısının cinsiyet, sosyal destek ve aile yapısına bağlı olarak değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Çalışmada, erkek öğrencilerin işsizlik kaygılarını daha açık bir şekilde ifade ettikleri, buna karşın kadın öğrencilerin bu kaygıyı daha içsel ve görünmez bir biçimde yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, sosyal destek ve ailevi özelliklerin öğrencilerin kaygı düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Mezuniyet aşamasındaki tıp fakültesi öğrencilerinin, gelecekteki meslek yaşantılarına dair kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu ve bu kaygının özellikle işsizlik, mesleki yeterlilik eksiklikleri ve hasta bakımında yetersiz kalma korkusuyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin bu kaygıları, mezuniyet sonrası iş yaşamına hazırlık sürecinde stres ve umutsuzluk düzeylerini etkileyerek psikolojik baskılar yaratmaktadır. İşsizlik kaygısı ve mesleki yetersizlik korkuları, öğrencilerde yalnızlık hissi ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir (Yeniçeri, Mevsim, Özçakar, Özcan, Güldal ve Başak, 2007).

Güney ve Çelik'in (2019) çalışmasında, işsizlik kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadınların işsizlik kaygısının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Kadınların işgücü piyasasında her sektörde çalışma olanağı bulamaması, bu kaygının artmasında etkili bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Erkeklerin ise işsizlik kaygısına kıyasla sosyal sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir; bu durum, sosyal destek ve sermaye düzeylerinin kaygıyı azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Yetişensoy (2019), üniversite öğrencilerinin özellikle son yıllarında işsizlik kaygılarının arttığını belirtmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası iş bulma ihtimallerine dair endişeleri nedeniyle geleceğe yönelik tutumlarında olumsuzluk yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, işsizlik kaygısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, yani kaygı düzeyi arttıkça mesleğe yönelik olumlu tutumların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, özellikle eğitim fakültesinde yoğun olarak gözlenen atanma kaygısının, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine dair motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

### 2.2.5.3. Üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısı, işsizlik kaygısı ve gelecek kaygısı kavramları

Mezuniyet kaygısı, İşsizlik kaygısı ve gelecek kaygısı birbirleriyle bağlantılı olmakla birlikte bu kavramlar kavramları farklı kavramlardır. Temel farklılıklara bakıldığında ise öncelikle mezuniyet kaygısı, öğrencinin okuldan mezun olma sürecinde yaşadığı endişeler şeklinde açıklanabilir. Öğrenciliğin getirdiği konfor alanından çıkılmasıyla öğrenci, sahip olduğu ayrıcalıkların bitimi, toplumun ve ailenin beklentileri, gelecekteki kariyerine yönelik belirsizlikler, iş bulma süreci, çalışma hayatına adapte olma gibi konularda endişe yaşayabilir.

Bir diğer kavram olan gelecek kaygısına bakılacak olunursa; Birçok insan, gelecekte neler olacağına dair doğal bir merak taşır. Bu durum, geleceğin belirsiz ve muğlak yapısından kaynaklanmaktadır. Belirsizlik, bireylerde gelecek kaygısının oluşmasına zemin hazırlar. Gelecek kaygısı, henüz gerçekleşmemiş olaylar veya durumlarla ilgili yoğun endişe hissetme durumu olarak tanımlanabilir. Her birey, geleceğe dair belirli bir düzeyde kaygı hissedebilir ve bu durum normal kabul edilir. Ancak, geleceğe yönelik kaygıları yoğun olan kişiler genellikle olumsuz düşünceler ve sonuçlara odaklanma eğilimindedir. Gelecek kaygısı yaşayan bireyler, bir olayın gerçekleşmesinden günler, haftalar veya hatta aylar öncesinde endişe duymaya başlarlar. Bu kişilerin zihninde genellikle "ya şöyle olursa, ya böyle olmazsa" gibi düşünceler hakimdir. Örneğin, "Ya iş bulamazsam?" "Ya yalnız kalırsam?", "Ya sınavım kötü geçerse?" gibi düşünceler, geleceğe yönelik kaygının birer göstergesi niteliğinde olabilir(Yılmaz, 2022).

Üniversite çağındaki gençlerin işsizlik kaygısı ele alındığında, genç nüfusun toplam nüfus içerisinde önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir. Özellikle üniversite mezunu gençler, bu kitlenin dikkat çeken bir kısmını oluşturur. Türkiye’de, genç işsizlik oranlarının, özellikle üniversite mezunları arasında yüksek seviyelerde olduğu ve gelecekte artma ihtimali taşıdığı görülmektedir. Bu durum, gençlerin mezun olduktan sonra iş bulamayacaklarına dair kaygılar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Gençler, mezuniyetlerinin ardından ekonomik zorluklarla karşılaşma ihtimalleri, eğitim aldıkları alanda iş bulup bulamayacakları ve genel olarak iş hayatına dair belirsizlikler nedeniyle endişe duymaktadırlar. Bu kaygılar, gelecekteki maddi

durumlarına, mesleklerine yönelik beklentilerine ve iş hayatında karşılaşılabilecekleri sorunlara dair düşüncelerle şekillenmektedir (Sezer ve Akgün, 2019).

Tüm bu kavramlar mezuniyet kaygısıyla ilişkili olsa da, mezuniyet kaygısını tam anlamıyla açıklamak için yetersiz kalabilir. Mezuniyet kaygısı, yalnızca geleceğe yönelik belirsizliklerden kaynaklanan endişelerle sınırlı olmamakla birlikte; aynı zamanda mevcut durumun ve alışlagelmiş düzenin kaybıyla ilgili kaygıyı da barındırır. Üniversiteye başlamak, genç bireyler için yeni bir sosyal çevre, farklı deneyimler ve kişisel gelişim fırsatlarıyla dolu heyecan verici bir dönemdir. Ancak, bu dönemin sona ermesi, birey için yalnızca bir yaşam evresinin bitişi değil, aynı zamanda güvenli bir alanın kaybı anlamına da gelebilir. Mezuniyet süreci, kişinin tanıdığı ve alıştığı bir dünyanın sonunu simgelerken, belirsizliklerle dolu bir geleceğin başlangıcını da ifade edebilir. Bu nedenle, mezuniyet kaygısı, bireyin hem geleceğe yönelik korkularını hem de geçmişteki konfor alanını kaybetme endişesini bir araya getiren karmaşık bir süreç olarak nitelendirilebilir.

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem ve çalışma grupları, veri toplama süreci ve veri analizi yöntemleri hakkında bilgiler sunulacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın başlangıcında, Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilmesi amaçlanmıştır. İkinci aşamada ise bu ölçek, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi son sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Ölçek geliştirme sürecine ölçek geliştirme basamakları dikkate alınmıştır. Bu süreçte, ölçek geliştirme basamakları şu şekilde sıralanabilir: İlk olarak, ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine karar verilir. Daha sonra, neyin ölçüleceği belirlenir ve bu ölçüm tanımlanır. Üçüncü aşamada, ölçek geliştirme tekniğine karar verilir. Ardından, uyarıcılar belirlenir ve uygun tepki kategorileri yazılır. Beşinci adımda, ölçek maddeleri gözden geçirilir ve gerekli düzenlemeler yapılır. Daha sonra ölçeğin açıklama metni ve yönergesi yazılır. Yedinci aşamada ön deneme uygulaması gerçekleştirilir ve ardından deneme uygulaması yapılır. Sürecin ilerleyen aşamalarında, geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilir. Son olarak, istatistiksel analizler yapılarak ölçeğe son hali verilir (Yalçın, 2021).

Çalışmanın ilk aşamasında, ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla toplam on dokuz uzman (on yedi alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanı) tarafından maddeler değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Genel tarama modeli, geniş bir evren hakkında bilgi edinmek amacıyla evrenin tamamı ya da belirli bir örneklem üzerinde yapılan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise, birden fazla değişkenin bir arada değişim gösterip göstermediğini ve aralarındaki ilişkinin niteliğini belirlemeye yönelik bir inceleme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileridir. Araştırma evreninde, belirli bir amacı karşılamak üzere seçilen ve evreni temsil kabiliyeti bulunan birim ya da elemanlar grubuna "örneklem"

denir (Ural, 2011: 23). Bu evrenden seçilen örneklem grubu ise, 2023-2024 eğitim öğretim yılı boyunca Eğitim, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler, Spor Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Turizm Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemiyle rastgele seçilmiş, 355 kadın ve erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada öncelikle ölçek geliştirme amacıyla veriler toplanmıştır. Bu kapsamda Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve her iki analiz için farklı katılımcı gruplarından faydalanılmıştır. İlk aşamada, Açımlayıcı Faktör Analizi için toplam 330 gönüllü katılımcıdan veri toplanmış olup, bu grubun 212'si (%64.2) kadın, 118'i (%35.8) erkektir. İkinci aşamada, doğrulayıcı faktör analizi için 255 gönüllü katılımcıya ulaşılmış; bu grubun 167'si (%65.4) kadın, 88'i (%34.6) erkek katılımcılardan oluşmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının yaş, cinsiyet, aile gelir düzeyi ve öğrenim görülen fakülte gibi değişkenler ile ilişkisini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Bu süreçte, 355 kişilik araştırma grubuna gönüllü katılımcılar arasından, çevrimiçi bir anket yoluyla ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ilgili tabloda detaylandırılmıştır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Bu başlık altında, verilerin toplanmasında kullanılan ölçüm araçları tanıtılarak, verilerin hangi yöntemlerle elde edildiğine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

### **3.4. Veri toplama Formları**

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısını ölçmek için kullanılan "Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda detaylandırılmıştır.

#### **3.4.1. Demografik bilgi formu**

Demografik bilgi formu, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve ailelerinin aylık gelir düzeyi gibi temel bilgilerini içeren bir formdur. Bu form, öğrencilerin genel demografik özelliklerini anlamak için hazırlanmıştır.

### 3.4.2. Üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısı ölçeği

Araştırmacının yaptığı literatür taramasında, üniversite öğrencilerinin mezuniyet kaygısını ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak üzere, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle, ölçeğin amacı belirlenerek, üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, konu ile ilgili literatür kapsamlı bir şekilde taranmış; makaleler, kitaplar, tezler ve bildirimler incelenmiştir.

Elde edilen bilgiler ışığında bir madde havuzu oluşturulmuş ve ardından taslak bir form hazırlanmıştır. Bu taslak form, çeşitli üniversitelerin farklı bölümlerinde görev yapan uzman öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmiş, uygun görülmeyen maddeler taslaktan çıkarılmış veya öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, üniversite son sınıf öğrencilerindeki mezuniyet kaygısını ölçmek amacıyla 20 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır. Bu form, 5'li Likert tipi ölçek formatında tasarlanmış olup, katılımcılardan her ifadeye katılma düzeylerini “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında bir seçenekle belirtmeleri istenmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Puanlar şu şekilde yorumlanmaktadır:

- 15-30: Düşük mezuniyet kaygısı düzeyi
- 31-45: Orta mezuniyet kaygısı düzeyi
- 46-75: Yüksek mezuniyet kaygısı düzeyi

Deneme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuş ve farklı üniversitelerden, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında 17, Ölçme ve Değerlendirme alanında 1 ve Türk Dili alanında 1 olmak üzere toplam 19 uzmanın bulunduğu bir alan uzmanları grubu oluşturulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda kapsam geçerlilik oranları ve kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Son hali verilen 20 maddelik ölçek, uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Google Form üzerinden çevrimiçi bir form oluşturulmuş ve açılımlayıcı faktör analizi (AFA) için 330 kişi, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise 255 kişi veri sağlamıştır. AFA, ölçeğin faktör yapısını

ortaya koymak için yapılmış olup, DFA ise AFA sonucunda elde edilen yapının farklı bir örneklem üzerinde doğruluğunu test etmek amacıyla uygulanmıştır.

AFA sonucunda, ölçek dört faktörlü ve 15 maddelik bir yapıya dönüşmüştür. Bu faktörler “Mezuniyet kaygısı ve olgunluğu”, “Öğrenciliğin bitimi ve avantajlarının kaybı”, “Mezuniyet sonrası beklentiler ” ile “Sosyal ve mekânsal değişiklikler ” olarak adlandırılmıştır. DFA sonuçları, dört faktör ve 15 maddeden oluşan modelin kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. AFA ve DFA grupları üzerinde yapılan analizlerde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88 ve .83 olarak hesaplanmış, bu değerler ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonuçlarına göre de tüm maddelerin nihai ölçeğe dâhil edilebilir nitelikte olduğu belirlenmiştir. Analizlerin ayrıntılı sonuçları Bulgular bölümünde sunulmuştur.

#### **3.4. Araştırmanın Yöntem ve Uygulama Süreci**

Ölçek geliştirme adımları doğrultusunda, taslak formda yer alacak maddeler belirlendikten sonra Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik onay alınmıştır. Sonrasında taslak olarak hazırlanan ölçek maddeleri bir çevrimiçi form halinde düzenlenmiş ve katılımcılara Google Form aracılığıyla sunulmuştur. Yapılan ilk uygulama sonrasında analizler gerçekleştirilerek ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Nihai şekli verilen "Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği" ise 355 kişilik katılımcı grubuna yine Google Form üzerinden iletilerek uygulanmıştır.

#### **3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri**

Araştırmanın ilk aşamasında, "Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, Microsoft Office Excel programına kaydedilmiş; istatistiksel analizlerde ise SPSS 25 ve AMOS 23 paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış; geçerlik için yapı geçerliği kapsamında açılıyıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin toplam puanı yordama gücü ve ayırt edicilik düzeyleri belirlenirken, %27’lik alt ve üst gruplar üzerinden her bir madde için Bağımsız Örneklem t-Testi ile ortalama farkları analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında toplanan veriler dijital ortama aktarılmış ve SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeğin ikinci aşamasında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi öğrencilerine yapılan uygulama sonucunda, verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.



## 4.BULGULAR

### 4.1. Ölçek Geliştirme Aşamalarında Elde Edilen Bulgular

#### 4.1.1. Kapsam geçerliği

Bu bölümde, ölçek geliştirme sürecinde yapılan kapsam geçerliliği çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla Lawshe'nin yöntemi kullanılmış ve kapsam geçerlik oranı (KGO) ile kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Bu süreçte, uzman görüşlerine başvurulmuş, alanlarında uzman kişilerden oluşan bir grup oluşturulmuş ve aday ölçek maddeleri değerlendirilmiştir. Uzmanlar, Psikolojik Danışmanlık Bölümünden 17, Ölçme ve Değerlendirme Bölümünden 1 ve Türk Dili Bölümünden 1 kişi olmak üzere toplam 19 kişiden oluşmaktadır.

Lawshe'nin tekniğinde, ölçeği oluşturan her bir madde için uzman görüşleri üç kategoride sınıflandırılır: "Madde hedeflenen yapıyı ölçmektedir", "Madde yapı ile ilgili ancak gerekli değildir" ve "Madde hedeflenen yapıyı ölçmemektedir". Ancak, literatürdeki bazı çalışmalarda bu derecelendirmeler yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada da benzer bir yaklaşımla uzman görüşleri "Uygun", "Uygun Ancak Düzeltilmeli" ve "Çıkarılmalı" şeklinde kategorize edilmiştir (Yeşilyurt, 2018). Alan uzmanlarından alınan geri bildirimlere dayanarak kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır.

KGO, bir maddeyi kabul etmek ya da reddetmek için kullanılan istatistiksel bir araçtır. KGO'nun belirlenmesiyle, ölçeğin içinde yer alacak maddeler netleştirildikten sonra tüm ölçek için KGİ hesaplanır. Bu süreçte, kabul edilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak KGİ değeri elde edilir. Ayrıca, KGİ'nin korelasyon katsayısı ile karıştırılmaması önemlidir. KGİ, belirli bir performans alanı ile testin bu alanı kapsama oranını ifade eder. Fonksiyonel olarak, KGİ, testte yer alan maddeler ile performans alanı arasındaki uyumun yüzdesel bir göstergesidir (Yeşilyurt, 2018). Bu çalışmada uzman görüşüne sunulan sorular toplamda 38-40 arasında değişmektedir. Uzmanların önerileri dikkate alınmış ve bazı soruların birbirine benzer olduğu, bazı soruların ise çıkarılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu değerlendirme doğrultusunda, faktör analizine dahil edilmek üzere 20 soru belirlenmiş ve

düzenlenmiştir. Nihai olarak kalan 20 soruya ilişkin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.1** Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik elde edilen bulgular

Maddeler	Uzman Sayısı	Kapsam Geçerlik Oranları
M1	16	0,87
M2	13	0,83
M3	13	0,53
M4	15	0,60
M5	16	0,88
M6	13	0,69
M7	16	1
M8	17	0,64
M9	16	0,88
M10	15	0,86
M11	17	1
M12	14	0,86
M13	17	1
M14	1	1
M15	17	1
M16	17	1
M17	11	0,63
M18	16	1
M19	16	0,76
M20	17	1

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili veri yapılarının, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürülmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu

yöntem, bir olguyu açıklayan değişkenleri gruplandırarak ortak faktörleri ortaya çıkarmayı ve ana (majör) ile yan (minör) faktörleri belirlemeyi hedefler (Özdamar ve Dinçer, 1987). Faktör analizi, özellikle bir araştırmada kullanılan ölçme aracındaki maddeler arasında oluşan korelasyonları inceleyerek, bu maddelerin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğine dair kanıt sağlar. Bu durum, ölçme aracının geçerliliği açısından önemli bir göstergedir.

Sosyal bilimler alanında faktör analizi, özellikle psikolojik boyutların tanımlanması ve bu boyutların içeriği hakkında bilgi edinilmesi amacıyla yaygın olarak kullanılan çok değişkenli analiz yöntemlerinden biridir (Tavşancıl, 2002). Araştırmacıların geliştirdikleri bir ölçek ya da anket aracılığıyla katılımcılardan elde ettikleri yanıtlar arasında belirli bir düzenin var olup olmadığını anlamak için faktör analizi yapılır. Özellikle ölçme araçlarının yapı geçerliliğini incelemek için başvurulan bir teknik olarak dikkat çeker. Faktör analizi, araştırmacıların bir veri setindeki değişkenleri az sayıda temel faktöre indirgemelerine olanak tanır, bu sayede daha anlamlı ve özet bir veri yapısı elde edilir.

Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri temel alarak, bu ilişkileri gizli değişkenler olan faktörler üzerinden açıklamaya yardımcı olur (Büyüköztürk, 2011).Açımlayıcı faktör analizi, veri setindeki değişkenler arasında kovaryans ya da korelasyon matrisine dayalı olarak, ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ( $k < p$ ) ve bağımsız yeni değişkenler (faktörler) üretmek için kullanılan bir yöntemdir (Özdamar, 2002). Genellikle faktör analizi denildiğinde ilk akla gelen bu yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi, orijinal veri setindeki değişkenlerin büyük bir kısmını açıklayabilecek daha az sayıda faktör belirler, bu faktörlerin yükleri, katsayıları ve skorları hesaplanır. Bu skorlar, orijinal değişkenlerle güçlü ilişkili ancak kendi aralarında ilişkisiz olur (Özdamar, 2002).Örneğin, 20 maddelik bir ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek için önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmacının, ölçme aracının kaç faktörü ölçtüğüne dair önceden bir bilgisi yoksa ve belirli bir hipotez test etmek yerine ölçülen faktörlerin yapısı hakkında bilgi edinmek istiyorsa bu analiz türü kullanılır (Saraçlı, 2011, s.23).

## 4.1.2.Yapı geçerliği

### 4.1.2.1. Açımlayıcı faktör analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle bu değişkenlerin altında yatan gizli yapıları veya faktörleri belirlemeyi hedefleyen temel bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2009). Bu yöntem, özellikle karmaşık veri setlerindeki çok sayıda değişkenin daha özet ve anlamlı bir şekilde yorumlanmasını sağlar. AFA genellikle dört ana aşamada gerçekleştirilir: verilerin analiz için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve adlandırılmasıdır (Patır, 2009, s.72-73). Faktör analizi yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerektiği vurgulanmıştır. Literatürde, örneklem büyüklüğünün ölçek maddesi sayısının en az beş katı olması gerektiği belirtilmiştir (Child, 2006). Bu çalışmada, 330 kişilik bir örneklem ile analiz yapılmış ve bu örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri anlamlandırarak bu ilişkileri daha yalın bir biçimde açıklamayı hedefler (Kurtuluş, 1985, s.482). Analizin uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. KMO testi, örneklem yeterliliğini değerlendirirken, Bartlett testi değişkenler arasındaki ilişkilerin faktör analizi için anlamlı olup olmadığını belirlemektedir (Patır, 2009, s.72-73). KMO değerinin 0.50'nin üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu ifade eder. KMO değerleri şu şekilde sınıflandırılmaktadır: 0.60'ın altı zayıf, 0.60-0.70 arası orta düzeyde uygun, 0.70-0.80 arası iyi, 0.80-0.90 arası oldukça iyi ve 0.90 ve üzeri mükemmel (Kalaycı, 2010, s.322). Bu çalışmada KMO değeri 0.90 bulunmuş ve Bartlett testi sonuçları anlamlılık göstermiştir ( $\chi^2 = 7178.58$ ,  $sd = 1081$ ). Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör sayısının belirlenmesi için öz değer (eigenvalue) yöntemi kullanılmıştır. Kaiser'in (1960) önerisine göre, öz değeri 1'den büyük olan faktörler analizde dikkate alınmaktadır. Bu yöntemle yapılan analiz sonucunda, dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Öz değer, bir faktörün açıkladığı toplam varyansı temsil eden bir ölçüttür ve öz değer artması, faktörün açıklayıcılığının artması anlamına gelir (Patır, 2009, s.71). Bu çalışmada, 20 maddeden oluşan ölçek üzerinde yapılan analizlerde Promax

döndürme yöntemi kullanılıp ve Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Döndürme işlemleri, faktörlerin birbiriyle ilişkili olup olmamasına göre seçilmektedir. Promax, faktörler arasında korelasyon olduğu durumlarda kullanılan eğik (oblique) bir döndürme yöntemidir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Promax yöntemi, faktörlerin daha net ayrıştırılmasını sağlarken faktörler arasındaki ilişkilere de olanak tanır.

Analiz sürecinde, ilk döndürme sonucunda faktör yükleri 0.30'un altında olan ve birden fazla faktördeki yükler arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu 3. ve 12. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İkinci döndürmede, benzer kriterlere uyan 16. ve 6. maddeler çıkarılmış, üçüncü döndürmede ise 17. madde bu gerekçeyle analizden çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda ölçek, 15 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapıya dönüştürülmüştür. Ölçeğin son haliyle yapılan yeniden analizlerde, KMO değeri 0.90 bulunmuş ve Bartlett testi sonuçları anlamlılık göstermiştir ( $\chi^2 = 3470.73$ ,  $sd = 325$ ,  $p < 0.001$ ). Bu sonuçlar, oluşturulan 15 maddelik formun, Üniversite Son Sınıflarda Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'nin faktör yapısına uygun olduğunu ve geçerli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.2.** KMO testi ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem yeterliliği	.90	
	Yaklaşık ki-kare	1872,23
	Serbestlik Derecesi	105
	Anlamlılık Düzeyi	.00

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına göre, veri seti faktör analizi için uygun bulunmuştur. KMO değeri 0.90 olarak hesaplanmış ve bu, örneklemin yeterliliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Bartlett testi sonuçları [ $ki-kare(105) = 1872.23$ ,  $p < 0.001$ ], değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Field'ın (2009) belirttiği gibi, faktör analizi için gerekli koşulların sağlandığını ve elde edilecek bulguların güvenilir olacağını desteklemektedir. 20 maddeden oluşan taslak formun faktör yapısını belirlemek amacıyla 330 katılımcıdan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, maddelere ait ortak faktör varyansı (communality) değerleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3** Ortak varyanslar tablosu

No	Ölçek Maddeleri	Ortak Varyans Değeri (Extraction)
1	Madde1	.42
2	Madde2	.63
3	Madde4	.55
4	Madde5	.54
5	Madde7	.73
6	Madde8	.60
7	Madde9	.56
8	Madde10	.65
9	Madde11	.61
10	Madde13	.71
11	Madde14	.76
12	Madde15	.62
13	Madde18	.67
14	Madde19	.76
15	Madde20	.66

Ortak faktör varyansı, bir diğer adıyla ortak varyans, testin güvenilirliğini yorumlamak için kullanılan önemli bir ölçüttür. Ortak faktör varyansı, bir değişkenin faktörler tarafından açıklanan ortak varyansını ifade eder ve bu değer, o değişkenin faktör yük değerlerinin kareleri toplamına eşittir. Ayrıca, bu değer, bir değişkenin faktörlerle olan çoklu korelasyonunun karesi olarak da tanımlanabilir. Ortak faktör varyansının yüksek olması, modelin açıklanan toplam varyansını artırma potansiyeline sahiptir ve bu nedenle, faktör analizinde modele uyumu güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2009).

Büyüköztürk (2002), bir testte yer alan maddelerin yüksek ortak varyans değerlerine sahip olmasının, modelin açıklayıcılığını ve güvenilirliğini önemli ölçüde artırdığını belirtmektedir. Ortak varyans faktörü, 0 ile 1 arasında bir değer alır ve bu değer, bir göstergenin ölçülen faktörlere katkısını değerlendirmede kritik bir ölçüt olarak kabul edilir. Ortak varyans değerinin 1'e yaklaşması, ilgili göstergenin faktörlerin toplam varyansına yüksek düzeyde katkı sağladığını ve bu doğrultuda

modele güçlü bir uyum gösterdiğini ifade eder. Buna karşılık, ortak varyansın 0'a yakın bir değer alması, göstergenin faktörlerin toplam varyansına katkısının düşük olduğunu ve modelle olan ilişkisinin zayıf olduğunu gösterir.

Tablo 4.4'te açıklayıcı faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan açıklanan toplam varyans tablosu değerleri görülmektedir.

**Tablo 4.4** Açıklanan toplam varyans tablosu

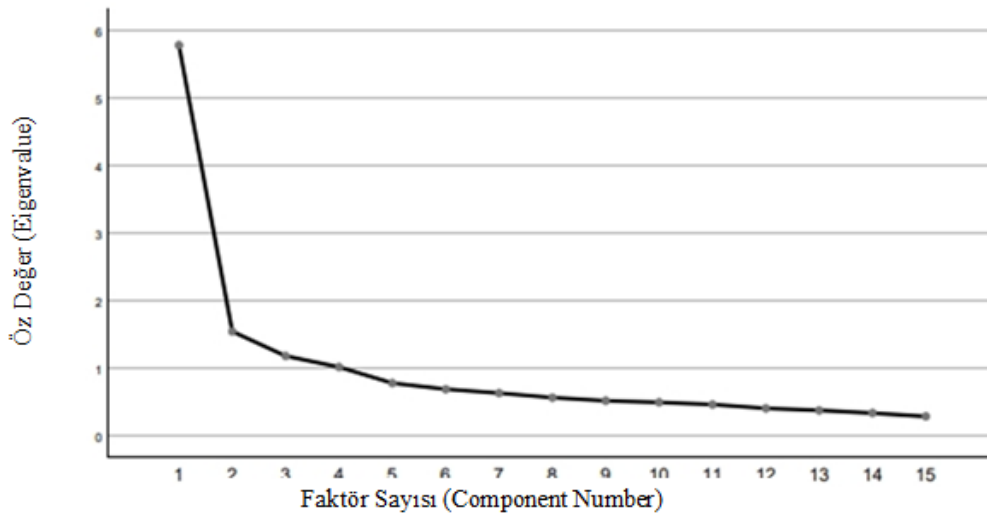
	Başlangıç Öz Değerleri			Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde
1	5.793	38.620	38.620	5.793	38.620	38.620
2	1.541	10.274	48.894	1.541	10.274	48.894
3	1.176	7.843	56.737	1.176	7.843	56.737
4	1.013	6.751	63.488	1.013	6.75	63.488
5	.774	5.162	68.650			
6	.685	4.563	73.213			
7	.625	4.168	77.382			
8	.559	3.727	81.109			
9	.512	3.411	84.520			
10	.488	3.252	87.772			
11	.457	3.044	90.816			
12	.400	2.665	93.480			
13	.370	2.468	95.948			
14	.329	2.192	98.140			
15	.279	1.860	100.000			

Öz değer (Eigen Value), her bir faktörün yüklerinin karelerinin toplamını ifade eder ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranını hesaplamak için kullanılır. Faktörlerin açıklayıcılığı öz değerle ölçülür; öz değer büyüdükçe, ilgili faktörün açıkladığı varyans miktarı da artar (Tatlıldil, 1992). Kaiser'in önerisine göre, yalnızca öz değeri 1'in üzerinde olan faktörler analize dahil edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öz

değeri 1'in üzerinde olan faktörlerin analize alınması, bu faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmesi anlamına gelir. Bunun yanı sıra, bazı durumlarda değişken sayısının üçe veya beşe bölünmesi ile öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin sayısının tahmin edilebileceği belirtilmiştir (Tavşancıl, 2002'den akt.).

Faktör analizi sonuçları doğrultusunda, toplam varyansı açıklayan faktörlerin öz değer ve varyans yüzdeleri Tablo 4.4'te sunulmuştur. Yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör belirlenmiş ve bu faktörlerin toplam varyansın %63.48'ini açıkladığı tespit edilmiştir. İlk faktör, 5.79 öz değeri ile toplam varyansın %38.62'sini açıklarken; ikinci faktör, 5.79 öz değeri ile toplam varyansın %10.27'sini; üçüncü faktör, 1.17 öz değeri ile %6.75'ini ve dördüncü faktör, 1.13 öz değeri ile %6.75'ini açıklamaktadır. Bu analiz, dört faktörün ölçeğin yapısını açıklamada yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Faktör sayısına karar verilmesinde Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot) de önemli bir araç olarak kullanılmıştır



Şekil 4.1 Yamaç Birikinti Grafiği (Screen Plot)

Bu grafikte, dikey eksen öz değerleri, yatay eksen ise faktörleri temsil etmektedir. Grafiğin keskin bir şekilde düşüş gösterdiği noktalar dikkate alınan faktörleri işaret ederken, eğimin azalarak yataya yaklaştığı noktalar dikkate alınmamaktadır. Yamaç-birikinti grafiği, eğimin yatay bir görünüm kazandığı andan

itibaren kalan noktaların göz ardı edilmesi gerektiğini vurgular. Grafikteki bu keskin düşüş, önemli faktör sayısını belirlemede kritik bir role sahiptir (Can, 2014).

Faktör sayısına karar verilmesinde Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot) de önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Bu grafikte, dikey eksen öz değerleri, yatay eksen ise faktörleri temsil etmektedir. Grafiğin keskin bir şekilde düşüş gösterdiği noktalar dikkate alınan faktörleri işaret ederken, eğimin azalarak yataya yaklaştığı noktalar dikkate alınmamaktadır. Yamaç-birikinti grafiği, eğimin yatay bir görünüm kazandığı andan itibaren kalan noktaların göz ardı edilmesi gerektiğini vurgular. Grafikteki bu keskin düşüş, önemli faktör sayısını belirlemede kritik bir role sahiptir (Can, 2014).

Faktör analizi sonuçları öz değeri 1'in üzerinde olan toplam dört faktörün bulunduğunu göstermektedir ve bu faktörlerin toplam varyansın %63.48'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör sayısına karar verilmesinde hem yamaç-birikinti grafiği hem de temel bileşenler analizi dikkate alınmıştır. Bu süreç sonucunda ölçeğin 15 maddelik yapısına ulaşılarak, faktörlerin ölçeğin genel yapısını uygun bir şekilde açıkladığı görülmüştür.

Faktör yükleri ise, değişkenlerin her bir faktördeki önem düzeyini ve ağırlığını ifade eden istatistiksel değerlerdir. Bu değerler, değişkenlerle seçilen faktörler arasındaki ilişki derecesini gösterir ve bir değişkenin ölçülen faktörlerle olan bağımlı anlamada kritik bir rol oynar. Faktör yükünün yüksek olması, o değişkenin ilgili faktöre güçlü bir şekilde katkı sağladığını ve bu faktörle yüksek bir korelasyon içinde olduğunu ifade eder. Diğer bir deyişle, bir değişkenin en güçlü korelasyon ilişkisi hangi faktörle ise, o değişkenin bu faktörün bir elemanı olduğu kabul edilir (Nakip, 2003).

Tabachnick ve Fidell (2007), faktör analizi çalışmalarında faktör yükü için alt sınırın 0.32 olması gerektiğini belirtirken, Büyüköztürk (2002), faktör yükü değerinin 0.30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın, Hair ve diğerleri (2010), ölçek geliştirme ve doğrulama süreçlerinde faktör yükünün en az 0.50 olmasının ideal olduğunu vurgulamaktadır. Tablo 4.5 Açıklayıcı Faktör Analizi faktör yükleri belirtilmiştir.

**Tablo 4.5** Açıklayıcı faktör analizi faktör yükleri

	Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
Mezun olma düşüncesi bende endişe yaratıyor.	.40			
Mezuniyet sonrasında, aldığım eğitimin büyük bir kısmının kullanılmayacak olmasından dolayı endişeliyim.	.78			
Mezuniyet sonrası belirsizliğin yol açtığı endişeden kurtulmak için tekrar üniversite okumak, yüksek lisansa başlamak, dönem uzatmak gibi düşüncelerim var.	.73		.35	
Mezun olduğumda alanımda gereken yetkinliklere sahip olma konusunda endişeliyim.	.74			
Öğrencilik hayatını konfor alanı olarak görüyorum.		.92		
Mezun olunca öğrenci olmanın getirdiği avantajların (Öğrenci indirimi,burs,yurt imkanı vs.) bitecek olmasından dolayı endişeliyim.		.67		
Öğrencilik dönemimi doyasıya yaşayamadığım için mezun olmaktan endişeliyim.		.55		
Mezuniyet sonrası karşılaşabileceğim sınav süreçleri ve sonuçları beni endişelendiriyor.			.87	
Mezuniyet sonrasında ailemin ve çevrenin beklentilerini karşılayabilme konusunda endişeliyim.			.64	
Mezun olduktan sonra ekonomik sıkıntılar yaşama ihtimali beni endişelendiriyor.			.83	
Mezuniyet sonrası iş hayatına dair (istediğim olanaklarda iş bulamama, rekabet ortamı vs.) olumsuz durumlar konusunda endişeliyim.			.87	
Mezuniyet sonrası ailemin yanına döndüğümde yaşayabileceğim olumsuz durumlar konusunda endişeliyim.				.68
Mezun olduktan sonra özgürlüğümün sınırlanmasından endişeleniyorum.				.79
Mezuniyet sonrasında alıştığım şehirden ayrılmak beni endişelendiriyor.				.97
Mezuniyet sonrası nerede yaşayacağımı düşünmek beni endişelendiriyor.				.77

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak yeniden numaralandırılan maddelerin son hali Tablo 4.5'te sunulmuştur. Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'nin 15 maddeden oluşan son hali ve bu maddelere ait faktör yükleri şu şekilde sıralanmıştır:

Birinci faktör, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü maddelerden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .40 ile .78 arasında değişmektedir. Bu faktör, öğrencilerin akademik ve mesleki yeterliliklerine ilişkin kaygılarını ifade etmekte olup "Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu" olarak isimlendirilmiştir.

İkinci faktör, beşinci, altıncı ve yedinci maddeleri içermektedir. Bu maddelerin faktör yükleri .55 ile .92 arasında değişmektedir. Bu faktör, öğrencilik hayatının sona ermesiyle birlikte sağlanan avantajların ve sahip olunan konfor alanının kaybına ilişkin kaygıları temsil etmektedir ve "Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı" olarak adlandırılmıştır.

Üçüncü faktör, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci maddelerden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .64 ile .87 arasında değişim göstermektedir. Bu faktör, bireylerin mesleki ve ekonomik beklentilerine yönelik kaygılarını ifade etmekte olup "Mezuniyet Sonrası Beklentiler" olarak isimlendirilmiştir.

Dördüncü faktör, on ikinci, on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci maddeleri içermektedir. Bu maddelerin faktör yükleri .68 ile .97 arasında değişmektedir. Bu faktör, mezuniyet sonrası sosyal çevrede ve mekânda yaşanabilecek değişikliklere yönelik kaygıları temsil ettiği için "Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler" olarak adlandırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin maddelerinin dört faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin içerik açısından anlamlı ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .40 ile .97 arasında değişmekte olup, bu değerlerin literatürde kabul edilen sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

Faktörler arası korelasyona denilicek olunursa , faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin birbirleriyle olan ilişkisinin derecesini gösterir.(Tabachnick ve Fidell, 2007). Pozitif korelasyon, faktörlerin aynı yönde değiştiğini, negatif korelasyon ise ters yönde bir ilişki olduğunu ifade eder. Korelasyon katsayısının 0.30'un altında olması,

faktörlerin bağımsız olduğunu, 0.50 ve üzeri olması ise faktörler arasında örtüşen yapıların bulunduğunu gösterebilir(Hair, Black, Babin, Anderson, ve Tatham, 2010).

**Tablo 4.6.** Faktörler arası kolerasyon tablosu

	$\bar{X}$	Sd	1	2	3	4
1.Mezuniyet algısı ve olgunluğu	13,00	3,60	1.00	0.45	0.55	0.50
2.Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	10,11	3,22	0.45	1.00	0.48	0.60
3.Mezuniyet sonrası beklentiler	15,68	3,91	0.55	0.48	1.00	0.64
4.Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	11,76	4,73	0.50	0.60	0.64	1.00

Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı, mezuniyet sonrası beklentiler faktörü ile pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon göstermektedir ( $r=0.48, p<0.01$   $r = 0.48, p < 0.01$   $r=0.48, p<0.01$ ). Ayrıca sosyal ve mekânsal değişiklikler faktörü ile pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon ( $r=0.60, p<0.01$   $r = 0.60, p < 0.01$   $r=0.60, p<0.01$ ) sergilemektedir. Mezuniyet sonrası beklentiler faktörü ile sosyal ve mekânsal değişiklikler faktörü arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir korelasyon göstermektedir. ( $r=0.64, p<0.01$   $r = 0.64, p < 0.01$   $r=0.64, p<0.01$ ).

#### 4.1.2.2.Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 15 maddelik ve dört faktörden oluşan yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçek geliştirme ve geçerlilik süreçlerinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu analiz, belirlenmiş bir modele dayanarak gözlemlenen değişkenlerden gizil değişkenler (faktörler) oluşturarak modelin uygunluğunu test etmeyi amaçlamaktadır. DFA, ölçme modellerinin doğruluğunu ve yapı geçerliğini test etmek için kullanılan bir tekniktir (Yaşlıoğlu, 2017).

Ölçek geliştirme çalışmalarında, doğrulayıcı faktör analizinin, açımlayıcı faktör analizinin uygulandığı gruptan farklı bir örnekleme gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, daha güvenilir sonuçlar elde etmek için analizlerde örneklem büyüklüğünün kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Karakaya-Özyer,

2021).Örnekleme büyüklüğü konusunda farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, genellikle madde sayısının en az beş, tercihen on katı kadar bir örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001; Tavşancıl, 2002'den akt.). Örneklem büyüklüğünün tahminleme yönteminin doğruluğu üzerindeki etkisi önemli bir faktördür (Waltz, Strickland ve Lenz, 2010).

Bu çalışmada, açıklayıcı faktör analizi yapılan pilot çalışmadan farklı bir örneklem kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, 255 gönüllü katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analiz için açıklayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen 15 maddelik ve dört faktörlü yapı temel alınmıştır. En çok olabilirlik kestirimi yöntemi (maximum likelihood), literatürde yaygın olarak kullanılan ve tercih edilen bir yöntem olması nedeniyle uygulanmıştır (Karakaya-Özyer, 2021). Analizler Amos yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve elde edilen uyum indeksleri tablo halinde sunulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA, Confirmatory Factor Analysis), modelin uyumunu değerlendirmek için kullanılan çeşitli uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin kabul edilebilir değer aralıkları bulunmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/df$ , Chi-Square/Degrees of Freedom) 5'in altında olduğunda modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2011). Bu çalışmada  $\chi^2/df$  değeri 2.36 olarak hesaplanmış ve bu oran literatürde belirtilen kabul edilebilir sınırlar içinde yer almıştır. Uygunluk İndeksi (GFI, Goodness of Fit Index) için 0.90 ve üzerindeki değerler iyi uyumu, 0.85 ile 0.90 arasındaki değerler ise kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2016). Bu çalışmada GFI değeri .908 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi (AGFI, Adjusted Goodness of Fit Index) için de 0.90 ve üzerindeki değerlerin iyi uyum, 0.85 ile 0.90 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir uyumu ifade ettiği belirtilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Çalışmada AGFI değeri .868 olarak hesaplanmış ve bu değer kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI, Comparative Fit Index) için 0.90'ın üzerindeki değerlerin iyi uyum olarak kabul edildiği bilinmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Bu çalışmada CFI değeri .930 bulunmuş ve bu değer iyi uyumu göstermektedir. Kök Ortalama Kare Hata Karesi (RMSEA, Root Mean Square Error of Approximation) değerinin 0.05'in altında olması iyi uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında olması ise kabul

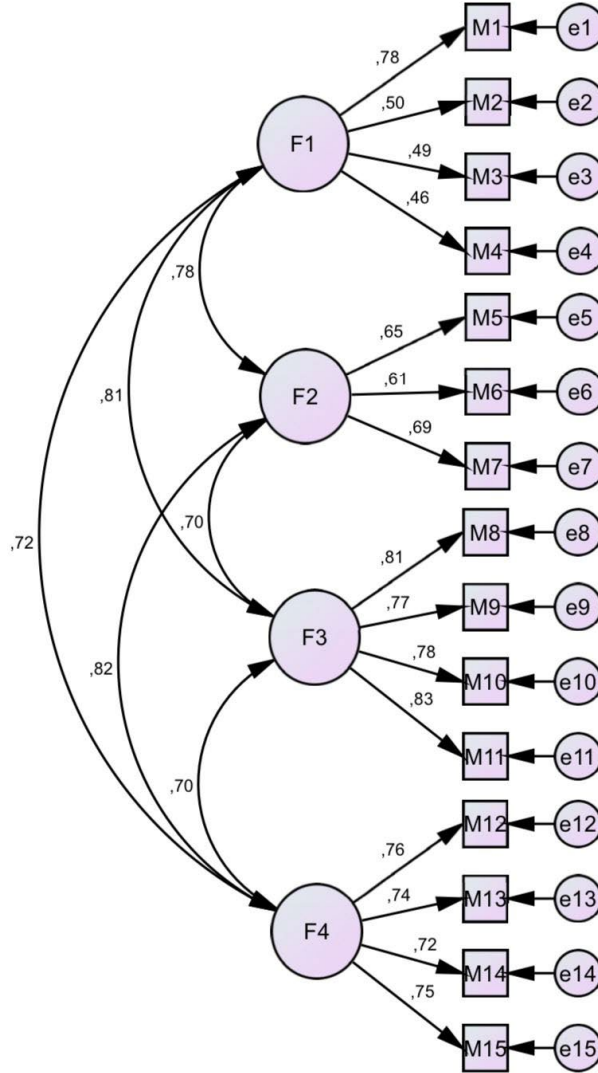
edilebilir uyumu ifade ettiği belirtilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993). Çalışmada RMSEA değeri .073 olarak bulunup ve bu değer kabul edilebilir düzey aralığında yer almıştır. Ayrıca Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (SRMR, Standardized Root Mean Square Residual) ve Parmaklı Uyum İndeksi (PNFI, Parsimony Normed Fit Index) gibi diğer uyum indeksleri de literatürde önerilen kabul edilebilir sınırlar içinde bulunmuştur. SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), standartlaştırılmış hata karelerinin ortalamasının karekökü olarak ifade edilir. Bu değer in sıfıra yakın olması, test edilen modelin uyumunun daha iyi olduğunu göstermektedir (Çapık, 2014, s.200). Ayrıca, SRMR'nin .06 seviyesinde olması kabul edilebilir bir uyum sınırında bulunduğu na işaret eder. Genel olarak, DFA'dan elde edilen bu sonuçlar ölçeğin dört faktörlü yapısını desteklemekte ve modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.7.** Araştırmada değerlendirilen uyum indekslerine yönelik literatürde belirtilen iyi ve kabul edilebilir düzey aralığı değerleri ile doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks değerleri

Uyum İndeksleri Değerleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2 /sd$	0 ile 5	2 ile 3	2,360	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
GFI	.95 ile 1.00	.90 ile .95	.91	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
AGFI	.90 ile 1.00	.85 ile .90	.87	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
CFI	.95 ile 1.00	.90 ile .95	.93	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
NFI	.95 ile 1.00	.90 ile .95	.88	Kabul Edilebilir Aralığına Yakın
TLI	.95 ile 1.00	.90 ile .95	.91	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
IFI	.95 ile 1.00	.90 ile .95	.93	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
RMSEA	.00 ile .05	.05 ile .08	.07	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
SRMR	.00 ile .05	.05 ile .10	.06	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
PNFI	.95 ile 1.00	.50 ile .95	.71	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı
PGFI	.95 ile 1.00	.50 ile .95	.64	Kabul Edilebilir Düzey Aralığı

Analizden elde edilen sonuçlar doğrultusunda bir Path Diyagramı oluşturulmuştur. Diyagram incelendiğinde, madde faktör yüklerinin .47 ile .84 arasında değiştiği ve bu değerlerin, literatürde kabul edilen alt sınır olan .30'un üzerinde olduğu

tespit edilmiştir. Faktör yüklerinin .30 ve üzerinde olması, faktörle madde arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olduğunu ve modelin uygunluğunu gösterdiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu sonuçlar, analizde kullanılan ölçütlerin sağlandığını ve maddelerin faktör yapısına uygun olduğunu ortaya koymaktadır.



**Şekil 4.2.** Üniversite Son Sınıf Öğrencilerine Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'ne Yönelik Path Diyagramı ve Faktör Yükler

Şekildeki F1 birinci faktör “Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu”, F2 ikinci faktör “Öğrencilikte Ayrılma ve Avantajların Kaybı”, F3 üçüncü faktör “Mezuniyet Sonrası Beklentiler” ve F4 ise dördüncü faktör “Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler” olarak ifade edilmektedir.

Tablo ve Şekil incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2 = 198.265$  ve  $sd = 84$  olduğu görülmüştür. Ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğünden kolayca etkilendiği göz önüne alındığında, model uyumunun değerlendirilmesinde  $\chi^2/sd$  oranı kullanılması önerilmektedir (Şimşek, 2007; Waltz, Strickland ve Lenz, 2010). Bu çalışmada  $\chi^2/sd$  oranı 2.36 olarak hesaplanmıştır ve bu değer, literatürde kabul edilen 2 ile 3 arasındaki sınırlar içinde yer almakta olup modelin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaklaşık uyumun bir göstergesi olan RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri .07 olarak bulunmuş ve bu değer, literatürde kabul edilebilir sınırlar içinde değerlendirilmektedir (Çapık, 2014, s.200).

The Tucker-Lewis Index (TLI) değeri .91 olarak belirlenmiş ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. İyilik uyum indeksi anlamına gelen GFI (Goodness of Fit Index) değeri .90, ve örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değeri ise .86 olarak saptanmıştır. PGFI (Parsimony Goodness of Fit Index) değeri .636 olarak kabul edilebilir bir düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI (Comparative Fit Index) .93 ve artan uyum indeksi olan IFI (Incremental Fit Index) .93 olarak hesaplanmıştır; bu değerler de kabul edilebilir uyum ölçütlerine işaret etmektedir.

Normlaştırılmış uyum indeksi NFI (Normed Fit Index) değeri .88 ile kabul edilebilir sınırlarına yakın olarak değerlendirilmiş, NFI'nin düzeltilmiş hali olan PNFI (Parsimony Normed Fit Index) ise .70 olarak hesaplanmıştır ve bu da kabul edilebilir bir düzeyi göstermektedir. Tablo'da yer alan uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir. 15 maddeden ve dört faktörden oluşan model, veri ile iyi bir uyum sergilemiş ve DFA sonuçlarına göre doğrulanmıştır.

#### **4.1.3. Güvenirlilik analizleri**

Üniversite son sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen Mezuniyet Kaygısı Ölçeği, güvenilirliğini test etmek amacıyla farklı analizlerden geçirilmiştir. Bu kapsamda, ölçek üzerinde iç tutarlılık analizi, eşdeğer yarılar güvenirliliği, alt ve üst grup analizleri ile madde-toplam korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş ve analizlerden elde edilen sonuçlar ilgili alt başlıklar altında değerlendirilmiştir.

#### 4.1.3.1.İç tutarlılık analizi

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yöntemi uygulanmıştır. Cronbach Alfa, bir ölçüm aracının iç tutarlılığını ve maddeler arasındaki uyumu değerlendiren bir katsayıdır. Bu analiz yöntemi, özellikle ölçek geliştirme ve psikometrik çalışmalarda en çok başvurulan yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Tablo 4.8'de yapılan güvenilirlik analizinin sonuçları özetlenmiştir.

Elde edilen bulgular, ölçeğin genel olarak kabul edilebilir bir iç tutarlılık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Faktörler bazında elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının, ölçeğin yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir bir ölçüm aracı sunduğunu ortaya koyduğu görülmektedir.

**Tablo 4.8.** Güvenirlik analizi sonuçları

Faktör	Madde Sayısı	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa)	
		AFA Grubu	DFA Grubu
Mezuniyet algısı ve olgunluğu	4	.64	.66
Öğrencilikten ayrılma ve avantajların kaybı	3	.70	.68
Mezuniyet sonrası beklentiler	4	.84	.87
Sosyal ve mekânsal değişiklikler	4	.83	.83
Mezuniyet Kaygısı Ölçeği	15	.88	.83

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek ve iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa, bir ölçeğin maddeleri arasındaki tutarlılığı değerlendiren ve psikometrik çalışmalarda yaygın olarak kullanılan bir güvenilirlik katsayısıdır (Can, 2014). Eğitim ve psikoloji gibi alanlarda en sık başvurulan yöntemlerden biri olan bu katsayı, ölçeğin genel olarak ne kadar güvenilir bir ölçüm sağladığını belirlemekte önemli bir rol oynamaktadır (Dirlik ve Kartal, 2016). Literatürde, Cronbach Alfa değerinin 0.00 ile 0.40 arasında olması durumunda ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40 ile 0.60 arasında düşük düzeyde güvenilir olduğu, 0.60 ile 0.80 arasında kabul edilebilir düzeyde

güvenilir olduğu ve 0.80 ile 1.00 arasında ise yüksek güvenilirlik sağladığı ifade edilmektedir (Özdamar, 2004).

Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda, ölçeğin AFA örnekleme için Cronbach Alfa değeri .88, DFA örnekleme için ise .83 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin hem yüksek düzeyde iç tutarlılık gösterdiğini hem de güvenilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazına göre, Cronbach Alfa katsayısının 0.80 ile 1.00 arasındaki değerleri yüksek güvenilirlik düzeyini, 0.60 ile 0.79 arasındaki değerleri ise orta düzeyde güvenilirliği ifade etmektedir. Değerlendirme kriterlerine göre, 0.00 ile 0.40 arasındaki değerlerin güvensiz bir yapıya işaret ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bu çalışmada, toplam 15 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılığı hem AFA hem de DFA örneklemlerinde incelenmiştir. AFA grubunda yapılan analizlerde, Akademik ve Mesleki Yeterlilik faktörü için Cronbach Alfa değeri .64, Öğrencilikten Ayrılma ve Avantaj Kaybı faktörü için .70, Mesleki ve Ekonomik Beklentiler faktörü için .84 ve Sosyal ve Mekansal Değişim faktörü için .83 olarak tespit edilmiştir. DFA grubunda yapılan analizlerde ise Akademik ve Mesleki Yeterlilik faktörü için Cronbach Alfa değeri .66, Öğrencilikten Ayrılma ve Avantaj Kaybı faktörü için .68, Mesleki ve Ekonomik Beklentiler faktörü için .87 ve Sosyal ve Mekânsal Değişim faktörü için .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılık ve güvenilirlik sunduğunu göstermektedir.

#### **4.1.3.2.Eş değer yarılar güvenilirlik analizi**

Eş değer yarılar güvenilirliği, bir test ya da ölçeğin maddelerinin belirli bir yöntemle iki eşit parçaya ayrılmasıyla, bu iki parça arasındaki ilişkinin ölçülmesi temeline dayanmaktadır. Bu işlem, genellikle tek-çift numaralı maddeler veya ilk yarı-son yarı olarak bölünme şeklinde gerçekleştirilir. Bu güvenilirlik yöntemi, ölçeğin toplam güvenilirlik düzeyini değerlendirmek amacıyla Spearman Brown formülü kullanılarak hesaplanır ve testin geneline ilişkin bir korelasyon katsayısı sağlar (Büyüköztürk, 2011).

Bu çalışmada, mezuniyet kaygısı ölçeğinin güvenilirliğini incelemek için eş değer yarılar yöntemi uygulanmıştır. Analizlerde, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre kalan 15 madde, tek ve çift numaralı maddeler şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Her bir

katılımcının bu iki yarıdan elde ettiği puanlar arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, iki yarı form arasında .84 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.9.** MKÖ'ne ilişkin eş değer yarılar güvenilirliği analiz sonuçları

	Tek sayılı maddeler	Çift sayılı maddeler
Cronbach Alpha	.81	.76
Gruplar Arası Korelasyon Katsayısı	.84	
Spearman-Brown Katsayısı	.91	

Tek Sayılı Maddeler= m1, m3, m5, m7, m9, m11, m13

Çift Sayılı Maddeler= m2, m4, m6, m8, m10, m12, m14

Bu gruplar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda, iki grup arasındaki korelasyon değeri .84 olarak bulunmuş ve bu durum gruplar arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ölçeğin eş değer yarılar güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Spearman Brown katsayısı ise .91 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayının 1'e yakın olması, iki grup arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Spearman Brown katsayısının bu değeri, mükemmel düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.4. Madde analizi

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerindeki Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'nin maddelerinin toplam puan ile uyumunu ve ayırt edicilik düzeylerini incelemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Madde toplam korelasyonu, bir test maddesinden elde edilen puan ile genel toplam puan arasındaki ilişkiyi ifade eder. Madde toplam korelasyonunun yüksek ve pozitif olması, maddelerin benzer özellikleri ölçtüğünü gösterir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları, maddelerin ayırt edicilik düzeyini ve iç tutarlılığını değerlendirmek için kullanılır (Crocker ve Algina, 1986; akt. Soğuksu ve Alici, 2016).

**Tablo 4.10.** MKÖ için madde analizi sonuçları

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Kolerasyonu	Gruplar	Ortalama	Standart sapma	T
1.Madde	.58	Üst%27	4.53	.755	17.818
		Alt%27	2.40	1.196	
2.Madde	.43	Üst%27	4.38	.802	12.172
		Alt%27	2.83	1.274	
3.Madde	.36	Üst%27	3.76	1.244	10.691
		Alt%27	2.19	1.201	
4.Madde	.43	Üst%27	3.86	1.207	10.561
		Alt%27	2.36	1.155	
5.Madde	.48	Üst%27	4.06	1.078	14.147
		Alt%27	2.20	1.118	
6.Madde	.55	Üst%27	4.37	.941	16.908
		Alt%27	2.20	1.181	
7.Madde	.59	Üst%27	4.53	.819	17.489
		Alt%27	2.30	1.261	
8.Madde	.67	Üst%27	4.78	.435	12.970
		Alt%27	3.24	1.323	
9.Madde	.66	Üst%27	4.57	.692	20.362
		Alt%27	2.25	1.149	
10.Madde	.62	Üst%27	4.77	.641	15.640
		Alt%27	2.86	1.287	
11.Madde	.61	Üst%27	4.86	.427	15.370
		Alt%27	3.06	1.312	
12.Madde	.54	Üst%27	4.38	.981	26.413
		Alt%27	1.60	.758	
13.Madde	.62	Üst%27	4.35	.999	21.928
		Alt%27	1.83	.914	
14.Madde	.54	Üst%27	4.10	1.194	17.726
		Alt%27	1.76	.997	
15.Madde	.62	Üst%27	4.35	1.019	21.310
		Alt%27	1.85	.932	

Üst %27 ve alt %27 gruplarının maddelere verdikleri yanıtların büyük ölçüde farklılaştığını gösteren bulgular mevcuttur. Tüm maddelerde p değerinin 0.01'den küçük olması, maddelerin ölçülen özellik açısından yüksek düzeyde ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Maddelerin ayırt edici olması, ölçeğin bireyler arasındaki farklılıkları doğru bir şekilde yansıtma yeteneğini desteklemektedir. Ayrıca, madde-

toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek değerler alması, maddelerin ölçülen yapıya katkı sağladığını ve ölçeğin genel yapısıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'e (2018) göre, madde-toplam korelasyon değeri 0.20'nin altında olan maddeler teste dahil edilmemelidir, çünkü bu değer, maddenin ölçülen yapı ile zayıf bir ilişki içinde olduğunu ifade eder. Buna karşılık, madde-toplam korelasyonunun 0.30'un üzerinde olması, maddenin ölçülen yapıya anlamlı bir katkı yaptığını ve ölçeğin güvenilirliğini artırdığını gösterir.

Bu çalışmada, Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'ne ait madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.36 ile 0.67 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, değerlerin 0.30'un üzerinde olması ölçütünü karşıladığı göstermektedir.

Ölçekte yer alan 15 maddenin bireyleri ne kadar iyi ayırt edebildiğini belirlemek amacıyla alt-üst %27'lik grup ortalamalarına dayalı bir madde analizi yapılmıştır. Bu yöntem, bireylerin ölçekten aldıkları toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak gerçekleştirilmiştir. Sıralamaya göre 585 kişilik grubun en üst %27'lik dilimini oluşturan 157 kişi üst grup, en alt %27'lik dilimi oluşturan 157 kişi ise alt grup olarak tanımlanmıştır. Her bir madde için bu iki grup arasındaki ortalama farklar bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, alt-üst %27 gruplar arasındaki t-değerlerinin 10.56 ( $p < .001$ ) ile 26.41 ( $p < .001$ ) arasında değiştiğini ve tüm farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, maddelerin bireyler arasında ölçülen özellik açısından yeterli düzeyde ayırım yapabildiğini göstermektedir.

Ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının 0.36 ile 0.67 arasında değişmesi, ölçek maddelerinin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonlarının 0.30'un üzerinde olması, maddelerin ölçmek istediği niteliği yeterli düzeyde yansıttığını ve ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler, Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeğinin maddelerinin toplam puanı yordama gücünün ve ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek maddelerinin ölçülen yapıya anlamlı katkılar sağladığı ve bireyler arasında ölçülen özellik açısından yeterli düzeyde ayırım yapabildiği belirlenmiştir.

## 4.2. Ölçek Maddelerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.11.Frekans Analizi

Kişisel bilgiler		Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Cinsiyet	Kadın	218	61,4
	Erkek	137	38,6
Yaş Aralığı	18-20	20	5,6
	21-23	271	76,3
	24 ve üzeri	64	18,0
Öğrenim görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	99	27,9
	Mühendislik Fakültesi	44	12,4
	İİB Fakültesi	39	11
	Spor Bilimleri Fakültesi	44	12,4
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	88	24,8
	Turizm Fakültesi	41	11,5
Ailenin Aylık Geliri	11402 TL ve altı	62	17,5
	11403-20000 TL arası	87	24,5
	20001-30000 TL arası	74	20,8
	30001-45000 TL arası	55	15,5
	45001-60000 TL arası	48	13,5
	60001-75000 TL arası	9	2,5
	75001-100000 TL arası	12	3,4
	100001 TL ve üstü	8	2,3

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%76,3) 21-23 yaş aralığında olduğu ve bu yaş grubunu %15,2 ile 24-27 yaş aralığının takip ettiği görülmektedir. 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin oranı ise %5,6 ile daha düşük bir düzeyde kalmıştır. Cinsiyet dağılımı açısından, kadın öğrencilerin sayısının (%61,4) erkek öğrencilere (%38,6) göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteleere bakıldığında, en fazla öğrencinin Eğitim Fakültesi'nde (%27,9) öğrenim gördüğü, bunu %24,8 ile Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin takip ettiği görülmektedir. En az öğrencinin ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (%11) öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Spor Bilimleri Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin oranları ise sırasıyla %12,4 ve %12,4'tür. Turizm Fakültesi öğrencilerinin oranı ise %11,5 ile nispeten daha düşük bulunmuştur.

Ailelerin aylık gelir dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun aile gelirinin 11.403-20.000 TL aralığında (%24,5) olduğu görülmektedir. Bu gelir grubunu %20,8 ile 20.001-30.000 TL aralığı, %15,5 ile 30.001-45.000 TL aralığı ve %13,5 ile 45.001-60.000 TL aralığı takip etmektedir. Daha yüksek gelir gruplarına sahip ailelerin oranı ise oldukça düşüktür: 60.001-75.000 TL aralığında %2,5, 75.001-100.000 TL aralığında %3,4 ve 100.001 TL ve üzerinde %2,3 olarak tespit edilmiştir.

#### **4.2.1. Verilerin normallik durumuna ilişkin bulgular**

Tablo 4.12, Mezuniyet Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının normallik test sonuçlarını göstermektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2018) göre, p-değerinin 0.05'ten büyük olması, normallik varsayımının sağlandığını ifade etmektedir. Ancak bu çalışmada, tüm alt boyutlar için Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen p-değerlerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür (örneğin, "Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu" alt boyutunda  $p = 0.008$ ). Bu bulgular, verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ölçeğin genelinde Kolmogorov-Smirnov testi p-değerinin 0.000 olması, tüm veri setinin normallik varsayımını karşılamadığını desteklemektedir.

Verilerin normallik varsayımını test etmenin bir diğer yöntemi olan çarpıklık ve basıklık katsayıları da analiz edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu gösteren önemli bir kriter olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 48). Yapılan analizde, çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -0.38 ve 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, yüzeysel olarak normalliğe yakın bir dağılımı işaret eder gibi görünse de, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranlanması sonucunda bu durum daha detaylı incelenmiştir. Bu oranlar sırasıyla 2.97 ve 3.25 olarak hesaplanmış ve bu değerlerin  $\pm 1.96$  sınırlarının dışında olduğu belirlenmiştir.(Büyüköztürk, 2011) Bu sonuç, çarpıklık ve basıklık katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve verilerin normallik varsayımını karşılamadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, hem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları hem de çarpıklık ve basıklık analizleri, Mezuniyet Kaygısı Ölçeği'ne ait verilerin normal dağılım

göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

**Tablo 4.12.**Normallik testi sonuçları

Alt Boyular	Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	p-Değeri (Kolmogorov-Smirnov)	Normallik Durumu
Mezuniyet algısı ve olgunluğu	0.057	0.008	Normal Dağılım Göstermez
Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	0.100	0.000	Normal Dağılım Göstermez
Mezuniyet sonrası beklentiler	0.102	0.000	Normal Dağılım Göstermez
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	0.145	0.000	Normal Dağılım Göstermez
Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği	0.086	0.000	Normal Dağılım Göstermez

#### 4.2.2. Üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısı ölçeğinin uygulanmasından elde edilen bulgular

**Tablo 4.13.** Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{x}$	Sd
madde 1	355	3.80	1.17
madde 2	355	3.63	1.12
madde 3	355	3.16	1.30
madde 4	355	3.30	1.17
madde 5	355	3.22	1.34
madde 6	355	3.56	1.26
madde 7	355	3.61	1.27
madde 8	355	3.88	1.20
madde 9	355	3.57	1.23
madde 10	355	4.03	1.13
madde 11	355	4.09	1.10
madde 12	355	3.36	1.35
madde 13	355	3.15	1.39
madde 14	355	3.18	1.43
madde 15	355	3.37	1.35

Betimsel istatistik sonuçlarına göre, en yüksek puan ortalaması 4,09 ile madde 11'de, en düşük puan ortalaması ise 3,15 ile madde 13'te gözlenmiştir. Maddelerin ortalama puanlarının 3,15 ile 4,09 arasında değiştiği ve genellikle orta-yüksek düzeyde

olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, standart sapma değerlerinin 1,10 ile 1,43 arasında olduğu, bu durumun maddelere verilen yanıtların görece homojen bir dağılım gösterdiğine işaret ettiği söylenebilir.

#### 4.2.2.1. Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının düzeyi

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı hangi düzeydedir?

**Tablo 4.14.** MKÖ'nin ve alt boyutlarının uygulama sonucu elde edilen betimsel istatistikleri

Alt boyutlar ve Toplam	Maddeler	Min-mak	Ortalama	Düzye	Düzye sınırları	SS
Mezuniyet algısı ve olgunluğu	Toplam (4 madde)	4-20	13.90	Orta-Yüksek	4-8: Düşük 9-13: Orta 14-20: Yüksek	3.33
Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	Toplam (3 madde)	3-15	10.40	Yüksek	3-6: Düşük 7-9: Orta 10-15: Yüksek	3.05
Mezuniyet sonrası beklentiler	Toplam (4 madde)	4-20	15.58	Yüksek	4-8: Düşük 9-13: Orta 14-20: Yüksek	3.90
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	Toplam (4 madde)	4-20	13.08	Orta-Yüksek	4-8: Düşük 9-13: Orta 14-20: Yüksek	4.49
MKÖ	Toplam (15 madde)	15-75	49.75	Yüksek	15-30 Düşük 31-45 Orta 46-75 Yüksek	11.43

Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu alt boyutunda ortalama puan 13.90, standart sapma 3.33 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta alınabilecek toplam puan 4 ile 20 arasında değiştii için, 9-13 arası "Orta", 14-20 arası "Yüksek" düzeyi temsil eder. Dolayısıyla, 13.90 puan Yüksek düzeyin başlangıcına yakın bir değeri ifade etmektedir.

Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı alt boyutunda ortalama puan 10.41, standart sapma 3.05 olup, bu boyuttaki puanlar 3 ile 15 arasında değişmektedir. 7-9 arası "Orta", 10-15 arası "Yüksek" düzeyi temsil ettiğinden, 10.41 puan bu alt boyut için Yüksek düzeyde bir algıya işaret etmektedir.

Mezuniyet Sonrası Beklentiler alt boyutunda ortalama puan 15.59, standart sapma 3.91 ile değerlendirilmiştir. Bu boyutta puanlar 4 ile 20 arasında değişmekte

olup, 9-13 arası "Orta", 14-20 arası "Yüksek" düzeyi temsil eder. Dolayısıyla, 15.59 puan bu alt boyut için Yüksek düzeyde bir beklentiyi ifade etmektedir.

Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler alt boyutunda ortalama puan 13.08, standart sapma 4.49 olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında değişmektedir. 9-13 arası "Orta", 14-20 arası "Yüksek" düzeyi temsil ettiğinden, 13.08 puan Orta düzeyin üst sınırına yakın bir algıyı ifade etmektedir.

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı ölçeğinde ise ortalama puan 49.75, standart sapma 11.43 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. 46-75 arası "Yüksek" düzeyi temsil eder. Dolayısıyla, 49.75 puan ölçek için Yüksek düzeyde kaygıyı ifade etmektedir.

#### 4.2.2.2. Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının, cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.15.** MKÖ'nin puanlarının cinsiyete Göre mann-whitney u testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama sıralama	Sıralama toplamı	U	P	Etki büyüklüğü
Kadın	218	196.93	42930.50	10807,00	0.000	0.235
Erkek	137	147.88	20260.00			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kadın öğrencilerin mezuniyet kaygısı ölçeği toplam puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının (196,93), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına (147,88) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (U 10807,00,  $p < 0,001$ ). Bu durum, kadın öğrencilerin mezuniyet kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cohen'in (1988) etki büyüklüğü standartlarına göre,  $r < 0,1$  önemsiz,  $0,1 \leq r < 0,3$  küçük etki,  $0,3 \leq r < 0,5$  orta düzey etki ve  $r \geq 0,5$  büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre hesaplanan etki büyüklüğü ( $r = 0,235$ ), küçük ile orta düzey arasında bir etkiye işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu farkın düşük-orta düzeyde bir etkisi bulunduğu söylenebilir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise, her bir boyutta kadınların ortalama sıralamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve bu farkların tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.16.**MKÖ alt boyutlar puanlarının cinsiyete göre mann-whitney u testi sonuçları

Alt Boyut / Cinsiyet	N	Ortalama Sıralama	Sıralama Toplamı	U	P	Etki Büyüklüğü
Genel Toplam (Kadın)	218	196.93	42930.5	10807.0	0.0	0.235
Genel Toplam (Erkek)	137	147.88	20260.0			
Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu (Kadın)	218	193.19	42116.0	11621.0	0.0	
Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu (Erkek)	137	153.82	21074.0			
Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı (Kadın)	218	191.61	41772.0	11965.0	0.0	
Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı (Erkek)	137	156.34	21418.0			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler (Kadın)	218	195.92	42710.0	11027.0	0.0	
Mezuniyet Sonrası Beklentiler (Erkek)	137	149.49	20480.0			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler (Kadın)	218	193.62	42209.5	11527.5	0.0	
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler (Erkek)	137	153.14	20980.5			

Tablo 4.16’da gösterildiği üzere alt boyutlar açısından bakıldığında, Mezuniyet algısı ve olgunluğu alt boyutunda kadınların ortalama sıralaması (193.19), erkeklerle (153.82) kıyasla daha yüksektir ve fark  $p < 0.001$  düzeyinde anlamlıdır. Benzer şekilde, Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı alt boyutunda da kadınların ortalama sıralaması (191.61), erkeklerden (156.34) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $U = 11965.00$ ,  $p < 0.001$ ). Mezuniyet sonrası beklentiler alt boyutunda ise

kadınların ortalama sıralaması (195.92), erkeklerden (149.49) daha yüksektir ve bu fark da anlamlı bulunmuştur ( $U = 11027.00$ ,  $p < 0.001$ ). Son olarak, sosyal ve mekânsal değişiklikler alt boyutunda kadınların ortalama sıralaması (193.62), erkeklerden (153.14) yüksektir ve bu fark da anlamlıdır ( $U = 11527.50$ ,  $p < 0.001$ ).

Bu bulgular, kadın öğrencilerin mezuniyet süreci ile ilgili kaygılarının erkeklere kıyasla hem genel toplamda hem de alt boyutlarda belirgin şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2.2. Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının, yaş grubu değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı, yaş grubu değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.17.** MKÖ puanlarının yaş grubu değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları

Yaş aralığı	N	Ortalama sıralama	H	Df	P
18-20	20	101,95	12,084	2	0,002
21-23	271	184,34			
24 ve üzeri	64	174,94			

Üniversite son sınıf öğrencilerinin yaş gruplarına göre mezuniyet kaygısı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, yaş grupları arasında mezuniyet kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kruskal-Wallis H değeri 12,084 olarak bulunmuş, serbestlik derecesi 2 ve p değeri 0,002 olarak hesaplanmıştır. H değeri, yaş grupları arasında sıralama ortalamalarındaki farklılıkları ifade ederken, p değerinin 0,05'ten küçük olması, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Ortalama sıralamalar incelendiğinde, en yüksek mezuniyet kaygısı sıra ortalamasına 21-23 yaş grubu (184,34) sahipken, bunu 24 ve üzeri yaş grubu (174,94) takip etmektedir. En düşük sıra ortalamasına ise 18-20 yaş grubu (101,95) sahiptir. Bu sonuçlar, mezuniyet kaygısının yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ve özellikle 21-23 yaş grubunda daha yoğun yaşandığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.18.** MKÖ alt boyutlar puanlarının yaş grubu değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Yaş grubu	N	Ortalama sıralama(Mean Rank)	H	Df	P
Mezuniyet algısı ve olgunluğu	18-20	20	125,45	5,757	2	0,056
	21-23	271	182,17			
	24 ve üzeri	64	176,78			
Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	18-20	20	123,38	9,206	2	0,010
	21-23	271	186,06			
	24 ve üzeri	64	160,92			
Mezuniyet sonrası beklentiler	18- 20	20	83,30	18,472	2	0,000
	21-23	271	182,92			
	24 ve üzeri	64	186,77			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	18-20	20	115,80	7,844	2	0,020
	21-23	271	181,87			
	24 ve üzeri	64	181,03			

Bu tablo, üniversite son sınıf öğrencilerinin farklı yaş gruplarına göre dört farklı değişkende gösterdikleri sıralama ortalamalarını ve Kruskal-Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

**Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu:** Yaş grupları arasında p değeri 0,056 olduğundan, bu değişken için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sıralama ortalamalarına göre 18-20 yaş grubunun mezuniyet algısı diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür.

**Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı:** Yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $H = 9,206$ ,  $p = 0,010$ ). Ortalama sıralamalara göre, 21-23 yaş grubu bu konuda en yüksek ortalamaya sahipken, 18-20 yaş grubu en düşük ortalamaya sahiptir.

**Mezuniyet Sonrası Beklentiler:** Bu değişken için yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $H = 18,472$ ,  $p = 0,000$ ). 21-23 yaş grubu, mezuniyet

sonrası beklentiler açısından en yüksek ortalamaya sahiptir. 18-20 yaş grubu ise bu konuda diğer yaş gruplarına göre daha düşük bir algıya sahiptir.

Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler: Yaş grupları arasında bu değişken için anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $H = 7,844$ ,  $p = 0,020$ ). Ortalama sıralamalara bakıldığında, 21-23 yaş grubu sosyal ve mekânsal değişikliklere en yüksek algıya sahiptir, ancak 18-20 yaş grubu diğer gruplara kıyasla daha düşük sıralama ortalamasına sahiptir.

Bu bulgular, yaş gruplarına göre mezuniyet süreciyle ilgili algı, beklenti ve değişikliklere ilişkin farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Özellikle 21-23 yaş grubu, birçok değişken açısından en yüksek sıralama ortalamalarına sahipken, 18-20 yaş grubu genel olarak en düşük değerlere sahiptir. Bu durum, 21-23 yaş grubunun mezuniyet sürecine ilişkin kaygılarının daha yoğun olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.2.3. Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının, Öğrenim Gördükleri Fakülte değişkenine yönelik elde edilen bulgular**

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı, Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.19.** MKÖ puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları

Fakülte/Yüksekokul	N	Ortalama sıralama	H	Df	P
Eğitim fakültesi	77	187.49	5.288	5	0.382
Mühendislik Fakültesi	37	163.39			
İİB Fakültesi	59	144.55			
Spor Bilimleri Fakültesi	40	171.13			
Sağlık Bilimleri Fakültesi	81	178.61			
Turizm Fakültesi	41	184.49			

Öğrencilerin mezuniyet kaygısı puanları ile öğrenim gördükleri fakülteler arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, Kruskal-Wallis H değeri 5.288 olarak bulunmuş, bu değer serbestlik derecesi (df) 5 ve anlamlılık düzeyi (p) ise 0.382 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, fakülte grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olmadığını göstermektedir. Büyüköztürk (2018)'e göre, p değerinin 0.05'ten büyük olması, farklılıkların anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanır. Bu durum, öğrencilerin mezuniyet kaygısı düzeylerinin öğrenim gördükleri fakültelere göre değişmediğini ve mezuniyet kaygısının fakülte değişkeninden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2.4. Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının, aylık gelir düzeyine göre değişkenine yönelik elde edilen bulgular

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.20.** MKÖ puanlarının aile aylık gelirleri değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	Ortalama sıralama	H	Df	p
11402 TL ve altı	62	214.11	31.800	7	0.001
11403-20000 TL arası	87	203.188			
20001-30000 TL arası	74	155.47			
30001-45000 TL arası	55	157.45			
45001-60000 TL arası	48	168.49			
60001-75000 TL arası	9	107.22			
75001-100000 TL arası	12	200.92			
100001 TL ve üstü	8	76.81			

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo incelendiğinde gelir düzeyleri arasında mezuniyet kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis H değeri 31.800 bulunmuş, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösteren p değeri ise 0.001'den küçük olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalama sıralamalara bakıldığında, en yüksek mezuniyet kaygısının 11402 TL ve altı gelir grubunda (214.11), en düşük mezuniyet kaygısının ise 100001 TL ve üzeri gelir grubunda (76.81) olduğu görülmüştür.

Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısının, ailelerinin aylık gelir düzeyine göre alt boyutlar bakımından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 4.21, ailelerin aylık gelir düzeyine göre ölçek

alt boyutlarına ait sıralama ortalamalarını ve Kruskal-Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 4.21.** MKÖ alt boyutlar puanlarının aile aylık gelirleri değişkenine ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları

Alt Gruplar	Gelir Grubu	N	Ortalama Sıralama(Mean Rank)	H	df	p
Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu	11402 TL ve altı	62	198.21	15.719	7.0	0.028
	11403-20000 TL arası	87	200.38			
	20001-30000 TL arası	74	153.42			
	30001-45000 TL arası	55	162.49			
	45001-60000 TL arası	48	177.07			
	60001-75000 TL arası	9	138.72			
	75001-100000 TL arası	12	198.75			
	100000 TL ve üstü	8	130.63			
	Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	11402 TL ve altı	62			
11403-20000 TL arası		87	194.04			
20001-30000 TL arası		74	168.63			
30001-45000 TL arası		55	162.86			
45001-60000 TL arası		48	171.09			
60001-75000 TL arası		9	114.61			

Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	75001-100000 TL arası	12	178.17			
Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı	100000 TL ve üstü	8	102.75			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	11402 TL ve altı	62	207.18	22.353	7.0	0.002
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	11403-20000 TL arası	87	192.32			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	20001-30000 TL arası	74	160.34			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	30001-45000 TL arası	55	172.71			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	45001-60000 TL arası	48	172.14			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	60001-75000 TL arası	9	143.94			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	75001-100000 TL arası	12	188.08			
Mezuniyet Sonrası Beklentiler	100000 TL ve üstü	8	54.31			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	11402 TL ve altı	62	209.88	29.151	7.0	0.0
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	11403-20000 TL arası	87	202.61			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	20001-30000 TL arası	74	161.33			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	30001-45000 TL arası	55	154.62			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	45001-60000 TL arası	48	170.07			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	60001-75000 TL arası	9	97.94			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	75001-100000 TL arası	12	199.83			
Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler	100000 TL ve üstü	8	83.06			

Bu tablo, aile aylık gelirinin ölçek alt boyutlarına göre gösterdikleri sıralama ortalamalarını ve Kruskal-Wallis testi sonuçlarını göstermektedir. Her bir alt boyut için anlamlılık durumu ve sıralama ortalamalarına göre yorum aşağıda sunulmuştur:

Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu alt boyutu için aile aylık gelirine göre p değeri ( $p = 0,028$ ) 0,05'ten küçük olduğu için, gelir grupları arasında mezuniyet algısı ve olgunluğu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama sıralamalara göre, 11403-20000 TL arası gelir grubundaki öğrenciler en yüksek sıralamaya sahipken, 100000 TL ve üstü gelir grubundaki öğrenciler en düşük sıralama ortalamasına sahiptir. Bu durum, yüksek gelir grubundaki öğrencilerin mezuniyet algısının düşük gelir gruplarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı alt boyutu için p değeri ( $p = 0,024$ ) 0,05'ten küçük olduğundan, gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 11402 TL ve altı gelir grubundaki öğrenciler, bu konuda en yüksek sıralama ortalamasına sahiptir. En düşük ortalama ise 100000 TL ve üstü gelir grubundadır. Bu bulgu, düşük gelir gruplarındaki öğrencilerin üniversite ortamına ve sahip oldukları imkanlara daha fazla odaklandıklarını göstermektedir.

Mezuniyet Sonrası Beklentiler alt boyutu için p değeri ( $p = 0,002$ ) 0,05'ten oldukça küçük olduğu için gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ortalama sıralamalara göre, 11402 TL ve altı gelir grubundaki öğrenciler, mezuniyet sonrası beklentiler açısından en yüksek sıralamaya sahiptir. 100000 TL ve üstü gelir grubundaki öğrenciler ise en düşük sıralama ortalamasına sahiptir. Bu durum, düşük gelir grubundaki öğrencilerin mezuniyet sonrası daha yüksek beklenti içinde olduklarını göstermektedir.

Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler alt boyutu için p değeri ( $p = 0,000$ ) 0,05'ten oldukça küçük olduğundan, gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. 11402 TL ve altı gelir grubundaki öğrenciler, sosyal ve mekânsal değişikliklere en yüksek sıralamaya sahipken, 100000 TL ve üstü gelir grubundaki öğrenciler en düşük sıralamaya sahiptir. Bu durum, düşük gelir grubundaki öğrencilerin çevresel değişimlere daha duyarlı olduğunu gösterebilir.

## 5.TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma

Yapılan bu çalışmanın ilk basamağında, üniversite son sınıf öğrencilerinde mezuniyet kaygısını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreç, çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. İkinci basamak ise Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi öğrencilerindeki mezuniyet kaygısı düzeylerini incelemek ve bu kaygının cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte ve aile gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Bu bağlamda, çalışmanın giriş bölümünde belirtilen alt amaçlar, araştırmadan elde edilen bulgular ve ilgili literatürle ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Kaygı, literatürde sıkça çalışmalara konu olmuştur. Özellikle üniversite öğrencilerinin kaygıları ve bu kaygıların bileşenleri, pek çok çalışmanın ana odağı olmuştur. Akademik kaygı, gelecek kaygısı ve sosyal kaygı gibi daha genel kavramlar, üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunları anlamada yaygın olarak kullanılan kavramlar arasındadır. Ancak, mezuniyet kaygısı gibi daha spesifik bir kaygı türü, literatürde yeterince ele alınmamakla birlikte ve Türkçe ya da diğer dillerde geliştirilmiş bir ölçme aracının bulunmaması, bu alanın bir boşluk barındırdığını göstermektedir.

Bu durumun nedenlerinden biri, mezuniyet kaygısının genellikle daha genel kaygı türleriyle açıklanmaya çalışılması olabilir. Mezuniyet kaygısı, işsizlik kaygısı, gelecek kaygısı veya ekonomik belirsizlik gibi daha geniş kavramların içinde değerlendirilmiştir. Ancak mezuniyet kaygısı, öğrencilerin mezuniyet sonrası süreçlere yönelik çok daha spesifik endişelerini ifade etmektedir. Bu, yalnızca genel kaygı çerçevesi içinde açıklanamayacak kadar özgün bir alanı kapsamaktadır. Bu çalışma da bu alandaki eksikliğe yönelik olarak yapılmıştır.

Bu çalışmada geliştirilen Mezuniyet Kaygısı Ölçeği, hem geçerlilik hem de güvenilirlik açısından yeterli bulunmuştur. Uzman görüşleri ve yapılan analizler sonucunda, ölçeğin 15 maddelik ve dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Faktörlerin "Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu," "Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı," "Mezuniyet Sonrası Beklentiler" ve "Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler" olduğu belirlenmiştir. DFA ve AFA analizleri, ölçeğin yapı geçerliliğini

doğrulmuş ve yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde uygulanan Mezuniyet Kaygısı Ölçeği, öğrencilerin yüksek düzeyde mezuniyet kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumun çeşitli sebepleri olabilir. Bu sebeplerden bazıları mezuniyet sonrası iş bulma ve ekonomik bağımsızlık sağlama konusundaki belirsizlikler olabilir ayrıca, öğrencilerin üniversite yaşamından iş hayatına geçiş sürecinde karşılaştıkları belirsizlikler ve yeni sorumluluklara adaptasyon zorunluluğu, kaygı düzeylerini yükseltebilir. Öğrencilik sırasında sağlanan yurt, burs, indirim gibi ekonomik avantajların mezuniyetle sona ermesi de önemli bir kaygı kaynağıdır. Mezuniyet sonrası ailelerin ekonomik beklentileri ve öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılama zorunluluğu, mezuniyet kaygısını destekleyen diğer etkenler arasında yer almaktadır.

Literatürdeki yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğrencilerin daha yüksek mezuniyet kaygısı yaşadığı görülmektedir. Şanlı Kula ve Saraç (2016), kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, kız öğrencilerin belirsizliklere karşı daha duyarlı olduğuna dair literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Geylani ve Çiriş Yıldız, 2022; Yılmaz ve ark., 2021). Benzer şekilde, Esmer ve Arıbaş (2023), ön lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin mesleki endişeler ve atanma kaygısı gibi nedenlerle daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Nedensel olarak bakıldığında, toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentiler, kadınların mezuniyet sonrası yaşamlarına dair daha fazla kaygı duymalarına yol açabilir. İş bulma ve kariyer yapma süreçlerinde, kadınlar erkeklere kıyasla daha fazla engelle karşılaşabileceklerini düşünebilir. Bunun yanı sıra, iş ve özel yaşam dengesini sağlama konusunda hissettikleri toplumsal ve bireysel baskılar, kadınların mezuniyet kaygısını artırabilir. Mezuniyet sonrası aile evine dönmek, kadınlar için bağımsızlıklarını kaybetme ya da toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda daha fazla sorumluluk üstlenme baskısı yaratabilir. Kültürel normlar, kadınlardan mezuniyet sonrası hızlı bir şekilde evlenmeleri ya da belirli bir yaşam düzenine uymaları gerektiği yönünde beklentiler oluşturabilir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular ise 21-23 yaş grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin, 18-20 yaş grubundaki veya 24 yaş ve üzeri gruplardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, bu yaş grubunun mezuniyet sürecine yaklaşımları ve işsizlik gibi somut endişelerle daha fazla karşı karşıya kalmalarıyla açıklanabilir. Beck ve Clark (1997) ile Morris ve Cuthbert (2012), yaşın bireylerin kaygı türü ve yoğunluğu üzerindeki etkilerini vurgulayarak, geçiş süreçlerindeki belirsizliklerin kaygıyı artırdığını belirtmiştir.

Fakülteler arası farklılıklara bakıldığında, bu çalışmada mezuniyet kaygısı açısından fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak literatürde bazı fakültelerde kaygının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Kula ve Saraç (2016), sağlık bilimleri ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığını belirtmiştir. Buna karşın, Uysal ve Turan (2019), fakülte değişkeninin kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

Aile gelir düzeyi açısından ise düşük gelir grubundaki öğrencilerin daha yüksek mezuniyet kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Kula ve Saraç (2016), aile gelir düzeyinin gelecek kaygısı üzerinde etkili olduğunu belirtirken, Alyaparak (2006), sınav kaygısının ekonomik durumla bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilik sürecinde sağlanan ekonomik avantajların sona ermesi ve mezuniyet sonrası ekonomik sorumlulukların artması, mezuniyet kaygısının nedenleri arasında değerlendirilmektedir. Subaşı (2007) ise sosyal kaygı düzeylerinin düşük gelir düzeyindeki bireylerde daha yaygın olduğunu saptamıştır. Nedensel olarak bakıldığında, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin mezuniyet kaygısının daha yüksek olmasının temelinde ekonomik belirsizlikler ve maddi sorumluluklarla başa çıkma endişesi olabilir. Düşük gelir grubundaki öğrenciler, mezuniyet sonrası iş bulamama korkusuyla karşı karşıya kalabilir ve bu durum kaygı düzeyinin artırabilir. Öğrencilik döneminde sağlanan burslar, krediler veya aile desteği gibi ekonomik avantajların sona ermesi, özellikle düşük gelir grubundaki bireylerde mezuniyet sonrası ekonomik yüklerin artmasına yönelik bir stres yaratabilir.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırma, üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet kaygısı düzeylerini değerlendirmek ve bu kaygının cinsiyet, yaş, fakülte ve aile gelir düzeyi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Mezuniyet Kaygısı Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

1.Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeğinin Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi öğrencilerine uygulanması sonucunda öğrencilerdeki Mezuniyet Kaygısı Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, yüksek düzeyde puan aldıkları görülmektedir. "Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu" alt boyutunda öğrencilerin puanları, yüksek düzeyin başlangıcına yakın bir değerde olduğu belirlenmiştir. "Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı" alt boyutunda da öğrenciler, yüksek düzeyde bir puan aldıkları belirlenmiştir. "Mezuniyet Sonrası Beklentiler" alt boyutunda ise öğrencilerin puanları yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler alt boyutunda puan orta düzeyin üst sınırına yakın bir puan aldıkları belirlenmiştir.

2.Araştırmada, kadın öğrencilerin mezuniyet kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, ölçeğin alt boyutlarında da kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, genel toplam ve tüm alt boyutlarda kadın öğrencilerin sıralama ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğrencilerin mezuniyet kaygısının alt boyutlar bazında da erkek öğrencilere kıyasla daha belirgin olduğunu göstermektedir.

3. Yaş grupları Göre arasında mezuniyet kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. En yüksek mezuniyet kaygısının 21-23 yaş arası grupta olduğu, en düşük kaygının ise 18-20 yaş grubunda görüldüğü belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik inceleme yapıldığında

Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu alt boyutuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı alt boyutuna göre yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 21-23 yaş grubu en yüksek ortalamaya sahipken, 18-20 yaş grubu en düşük ortalamaya sahiptir.

Mezuniyet Sonrası Beklentiler alt boyutuna göre yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 21-23 yaş grubu mezuniyet sonrası beklentiler açısından en yüksek ortalamaya sahipken, 18-20 yaş grubu bu konuda daha düşük bir algıya sahiptir.

Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler alt boyutuna göre yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 21-23 yaş grubu sosyal ve mekânsal değişikliklere en yüksek algıya sahipken, 18-20 yaş grubu bu konuda diğer gruplara kıyasla daha düşük sıralama ortalamasına sahiptir.

4.Fakülteler arasında mezuniyet kaygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin fakültelerinden bağımsız olarak benzer düzeyde mezuniyet kaygısı yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

5. Ailenin gelir düzeyine göre mezuniyet kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuş, en yüksek kaygının düşük gelir gruplarında, en düşük kaygının ise yüksek gelir gruplarında olduğu görülmüştür. Bu durum, ekonomik durumun mezuniyet kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde;

Mezuniyet Algısı ve Olgunluğu alt boyutuna göre gelir grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Düşük gelir grubundaki öğrenciler daha yüksek puana sahipken, yüksek gelir grubundaki öğrenciler daha düşük puan almıştır.

Öğrencilikten Ayrılma ve Avantajların Kaybı alt boyutuna göre gelir düzeyine bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Düşük gelir grubundaki öğrenciler bu alt boyutta en yüksek sıralama ortalamasına sahiptir.

Mezuniyet Sonrası Beklentiler alt boyutuna göre düşük gelir gruplarında mezuniyet sonrası beklentiler daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal ve Mekânsal Değişiklikler alt boyutuna göre bu alt boyutta da anlamlı fark tespit edilmiştir. Düşük gelir grubundaki öğrencilerde daha yüksek sonuç elde edilmiştir.

### 5.3. Öneriler

1. Mezuniyet kaygısı ölçeği, farklı üniversitelerde ve farklı sosyoekonomik ya da kültürel gruplarda uygulanarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Böylece ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri daha geniş bir çerçevede test edilebilir.

2. Mezuniyet kaygısı, sınav kaygısı, işsizlik kaygısı ya da gelecek kaygısı gibi diğer kaygı türleriyle karşılaştırılarak, bu kavramların ortak ve ayırt edici yönleri daha iyi ortaya konabilir.

3. Mezuniyet kaygısı yaşayan öğrenciler için üniversitelerde bireysel ya da grup temelli psikolojik destek ve kariyer danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Bu destekler, öğrencilerin mezuniyet sonrası süreçlere daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir.

4. Mezuniyet kaygısının, cinsiyet, yaş, fakülte türü ya da aile gelir düzeyi gibi değişkenlere göre daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, bu değişkenlerin kaygı üzerindeki etkilerini anlamaya yardımcı olabilir.

5. Mezuniyet kaygısının, öğrencilerin mezuniyet sonrası hayatlarını nasıl etkilediği uzun vadeli araştırmalarla incelenebilir. Bu çalışmalar, mezuniyet kaygısının bireyler üzerindeki etkisini daha geniş bir perspektifle anlamamıza katkı sağlayabilir.

7. Farklı üniversiteler arasında yapılacak ortak çalışmalar, daha geniş bir veri havuzu oluşturarak mezuniyet kaygısına yönelik daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyabilir. Bu iş birlikleri, ölçeğin farklı bağlamlarda kullanımını da güçlendirebilir.

## KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme: yeniden yapılanma sürecinde bir sistem önerisine giriş. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(Ek sayı), 11-17.
2. Akarçeşme, C. (2004). Voleybolda müsabaka öncesi durumluk kaygı ile performans ölçütleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
3. Akdemir, H., & Çiçek, H. (2022). İş bulma kaygısı. *İktisad Yayınevi*. <https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2022/06/IS-BULMA-KAYGISI.pdf>
4. Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. <http://www.esosder.com/dergi/20283-299.pdf> (Erişim Tarihi: 10.04.2013).
5. Akgün, S. S. (2019). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyeti ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
6. Alaosman, F. B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ve başa çıkma yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
7. Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim*, 145.
8. Altbach, P. G. (2009). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
9. Altun, F. (2021). *Türkiye’de yükseköğretim politikaları üzerine bir inceleme*. Nobel Yayıncılık.
10. Ateş, S. S. (2019). Anxiety of unemployment before the graduation: Research on university students in the aviation departments. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(5), 165-174.
11. Aydın, A. (2014). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi.
12. Aydın, A., & Tiryaki, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma (KTÜ örneği). *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 715-722.
13. Aydın, Y. D. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
14. Ayva, A. T., Yılmaz, E., Ulusoy, A. N., Salman-Engin, S., & Özen-Çıplak, A. (2018). Üniversite son sınıf öğrencilerinin mezuniyet stresiyle başa çıkma tarzları ile romantik bağlanmanın ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(2), 1768-1787.
15. Balkaya, E. (2017). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı ve girişimcilik niyeti ilişkisi: TRA1 bölgesi örneği. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(3), 95-120.
16. Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 49-58.
17. Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
18. Bozkurt, B. (2004). Üniversite öğrencilerinde depresyon ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 36-46.

19. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
20. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
21. Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü* (s. 437). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
22. Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
23. Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
24. Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
25. Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
26. Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. baskı). Pegem Akademi.
27. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
28. Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
29. Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3rd ed.). Continuum International Publishing Group.
30. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
31. Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışları*. Remzi Kitabevi.
32. Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
33. Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
34. Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
35. Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
36. Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
37. Dağ, İ. (1999). *Klinik psikolojiye giriş* (s. 181). Ankara: Martı Yayıncılık.
38. Demirbilek, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözüyle üniversite kavramı. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5585-5607.
39. Devecioğlu, Y. (2015). Öğrencilerin gözüyle “yeni üniversite” kavramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 319-344.
40. Doğan, A., & Cebioğlu, S. (2011). Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*.
41. Dönmez, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı algılarının incelenmesi. *Bemar Eğitim ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 45-57.
42. Dursun, S., & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.

43. Erdul, G. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
44. Ersevimi, İ. (2005). Freud ve psikanalizin temel ilkeleri. (3. Baskı), İstanbul: Assos Yayınları.
45. Esmer, Y. (2023). Önlisans öğrencilerinin gelecek kaygılarına yönelik nitel bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 112-130.
46. Geçtan, E. (1984). *Normaldışı davranışlar*. Remzi Kitabevi.
47. Geylani, T., & Çiriş Yıldız, T. (2022). Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(3), 105-119.
48. Günay, D. & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
49. Günay, D. (2001). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *Policy*, 14, 37-44.
50. Günay, D. (2006). Türkiye'nin üniversite sorunu. *Sosyal Bilimler Evi Bilimsel Düşünce Dergisi*, 3, 7-20.
51. Güngör, E. (1993). *Psikolojiye giriş: İnsancıl ve bilişsel yaklaşımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
52. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson University Press.
53. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
54. Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent Matbaası, Ankara.
55. Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Asil Yayın Dağıtım.
56. Kara, N. O., Akın, G., & Alp, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 150-169.
57. Karakoç, B., & Sarı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı, dindarlık ve saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkiler. *Bilimname Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 229-250.
58. Karakurt, M., & Şahin, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde kaygı düzeyleri ve bilişsel çarpıtmalar. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 17(2), 125-140.
59. Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
60. Karataş, Z., Arslan, D., & Karataş, M. E. (2014). Öğretmenlerin sürekli, durumluk kaygı ve bitişik eğik yazı kaygılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 229-248.
61. Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
62. Kaygısız, F., & Şahin, H. (2015). Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 15(1), 45-52.
63. Kenyon, D. B., & Koerner, S. S. (2009). Examining emerging-adults' and parents' expectations about autonomy during the transition to college. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 293-320.
64. Kılıç, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

65. Kline RB. (2011): Principles and practice of structural equation modeling (Third Edition). New York: Guilford Press.
66. Köknal, Ö. (1988). *Kaygıdan korkuya*. Altın Kitaplar.
67. Kula, S., & Saraç, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 2(3), 58-72.
68. Lane, J. A. (2016). Attachment, well-being, and college senior concerns about the transition out of college. *Journal of College Counseling*, 19(3), 231-245.
69. May, R. (2015). *Kaygı: Anlamı ve işlevi* (İ. Çimen, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal çalışma 1950'de yayımlanmıştır).
70. Morris, B. H., & Cuthbert, B. N. (2012). The relationship between anxiety and age: Contextual factors. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(3), 314-320.
71. Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision-making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439-465.
72. Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. John Wiley & Sons.
73. Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmalarına giriş: Pazarlama bilgi sistemi ve araştırma türleri*. Seçkin Yayıncılık.
74. Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı* (2. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
75. Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar Üle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
76. Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
77. Özdamar, K. ve Dinçer, S. (1987). *Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik değerlendirme ve veri analizi*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
78. Özkalp, Y. (2010). *Davranış bilimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
79. Öztürk, A. (2018). *Üniversitelerin paradigma sorunu ve yeni arayışlar*.
80. Öztürk, A., & Savaş, H. B. (2023). COVID-19 pandemisinde normalleşme ve göç (Kurumsal ölçekte mikro bir modelleme). *Dünya Göç Hareketlerinde Sağlık Profesyonellerinin Yeri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
81. Öztürk, M. O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Tıp Kitabevi.
82. Özyer, K. K. (2021). Ölçek geliştirme ve güvenilirlik analizleri: Jamovi uygulaması. *Turkish Academic Research Review*, 6(5), 1330-1384.
83. Patır, S. (2009). Faktör analizi ile öğretim üyesi değerlendirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 69-86.
84. QS World University Rankings. (2024). *QS World University Rankings 2024*.
85. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
86. Rüegg, W. (1992). *A history of the university in Europe*. Cambridge University Press.
87. Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
88. Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
89. Sari, S. V. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi.

90. Sartre, J.-P. (2019). *Varlık ve hiçlik* (D. Sevimay, Çev.). İthaki Yayınları. (Orijinal çalışma 1943'te yayımlanmıştır).
91. Senemoğlu, N. (2016). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınları.
92. Soğuksu, Y. B., & Alıcı, D. (2016). Eşdeğer yarılar güvenilirliğinin farklı homojenlik düzeylerindeki örneklem büyüklüklerinde, test uzunluğuna, yarıya bölme yöntemlerine ve güvenilirlik kestirme tekniklerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
93. Spielberger, C. D. (1989). *Anxiety and behaviour*. Academic Press.
94. Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
95. Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
96. Tanrıverdi, B. (2015). İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde engelli çocuğa sahip anne ve babaların durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile ebeveyn stilleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
97. Taşgın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9(4), 12-20.
98. Tatlıdil, E. (1992). Kent sosyolojisi kuram ve kavramlar. *Sosyoloji Dergisi*, (3).
99. Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
100. TDK.Kaygı, <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&kelime=KAYGI> (Erişim Tarihi: 10.07.2024)
101. 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(2), 953-974.
102. Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
103. Uysal, V., & Turan, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı düzeyi ve fakülte farklılıkları. *Bilimname Dergisi*, 35(2), 45-60.
104. Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research* (4th ed.). Springer Publishing Company.
105. Yalçın, S. (2021). Ölçek geliştirme ve uyarlama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. <https://egitim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/347/2021/06/Olcek-Gelistirme-ve-Uyarlama.Bilgi-notu.-Doc.-Dr.-Seher-Yalcin.pdf>
106. Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
107. Yeniçeri, N., Mevsim, V., Özçakar, N., Özcan, S., Güldal, D., & Başak, O. (2007). Tıp eğitimi son sınıf öğrencilerinin gelecek meslek yaşamları ile ilgili yaşadıkları anksiyete ile sürekli anksiyetelerinin karşılaştırılması. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-24.
108. Yetişensoy, O., & Şahin, İ. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki

- ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 627-643.
109. Yıldız, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaşam Doyumu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviye-lerine Göre Etkileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 451-474.
110. Yılmaz, S., Demir, F., & Kaya, R. (2021). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ve başa çıkma yöntemleri. *Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 13(4), 200-215.
111. Yılmaz, Ş. İ. (2022, Ekim 7). Gelecek kaygısı. Psikolog Şahika İzgi Yılmaz | Online Terapi. <https://sahikaizgi.com.tr/gelecek-kaygisi/>
112. YÖK. (2024). *Yükseköğretim Kurulu verileri*.
113. Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *Learning Technology Report*.



## EKLER

### EK-1:Demografik bilgi formu

**Cinsiyetiniz:** Kadın() Erkek ()

**Yaşınız :** 18-20 ()

21-23 ()

24 ve üzeri ()

**Öğrenim Gördüğünüz Fakülte :** Eğitim Fakültesi ()

Mühendislik Fakültesi ()

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ()

Spor Bilimleri Fakültesi ()

Sağlık Bilimleri Fakültesi ()

Turizm Fakültesi ()

**Ailenizin aylık gelir düzeyi:** 11402 TL ve altı ()

11403-20000 TL arası ()

20001-30000 TL arası ()

30001-45000 TL arası ()

45001-60000 TL arası ()

60001-75000 TL arası ()

75001-100000 TL arası ()

100001 TL ve üstü ()

## EK-2:Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği

**Yönerge:**Bu ölçek Üniversite son sınıf öğrencilerindeki mezuniyet kaygısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.Bu ölçekte 15 adet ifade bulunmaktadır.Cevaplama süresi yaklaşık 5 dakikadır.Her bir ifadeyi okuduktan sonra buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı liste üzerinde ayrılan yere uygun olarak işaretleyiniz.

Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz.İşaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen mezuniyet kaygısı ölçeği üzerinde adınızı yazmayınız.

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Mezuniyet Kaygısı Ölçeği	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1. Mezun olma düşüncesi bende endişe yaratıyor.					
2. Mezuniyet sonrasında, aldığım eğitimin büyük bir kısmının kullanılmayacak olmasından dolayı endişeliyim.					
3. Mezuniyet sonrası belirsizliğin yol açtığı endişeden kurtulmak için tekrar üniversite okumak, yüksek lisansa başlamak, dönem uzatmak gibi düşüncelerim var.					
4. Mezun olduğumda alanımda gereken yetkinliklere sahip olma konusunda endişeliyim.					
5. Öğrencilik hayatımı konfor alanı olarak görüyorum.					
6. Mezun olunca öğrenci olmanın getirdiği avantajların (Öğrenci indirimi,burs,yurt imkanı vs.) bitecek olmasından dolayı endişeliyim.					
7. Öğrencilik dönemimi doyasıya					

yaşayamadığım için mezun olmaktan endişeliyim.					
8. Mezuniyet sonrası karşılaşılabileceğim sınav süreçleri ve sonuçları beni endişelendiriyor.					
9. Mezuniyet sonrasında ailemin ve çevrenin beklentilerini karşılayabilme konusunda endişeliyim.					
10. Mezun olduktan sonra ekonomik sıkıntılar yaşama ihtimali beni endişelendiriyor.					
11. Mezuniyet sonrası iş hayatına dair (istediğim olanaklarda iş bulamama, rekabet ortamı vs.) olumsuz durumlar konusunda endişeliyim.					
12. Mezuniyet sonrası ailemin yanına döndüğümde yaşayabileceğim olumsuz durumlar konusunda endişeliyim.					
13. Mezun olduktan sonra özgürlüğümün sınırlanmasından endişeleniyorum.					
14. Mezuniyet sonrasında alıştığım şehirden ayrılmak beni endişelendiriyor.					
15. Mezun olduktan sonra nerede yaşayacağımı düşünmek beni endişelendiriyor.					

## EK:3 Etik Kurul Onayı



T.C.  
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurulu

Sayı :E-70561447-050.01.04-133197  
Konu :Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel  
Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı  
hk

20.07.2023

Sayın Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK

İlgi : 21.06.2023 tarihli, 96609112--E.4733 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile başvurusunu yaptığınız çalışmanızla ilgili değerlendirme sonucu verilen Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.07.2023 tarih ve 05/06 numaralı karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Arife USLU GÖKCEOĞLU  
Rektör V.

Ek:Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK 06 Nolu Karar (1 Sayfa)

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :BS43T972K2 Pin Kodu :47432

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/alaadin-keykubat-uni-ebys>

Adres:Kestel Mahallesi Üniversite Caddesi No:80 Alanya/Antalya  
Telefon:(0242) 510 60 60 Faks:(0242) 510 60 09  
e-Posta:alku@alanya.edu.tr Web:www.alanya.edu.tr  
Kep Adresi:alanyaalaaddinkeykubat@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mustafa Şahin  
Unvanı: İşçi



**Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..**

T.C.

**ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

**Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı**

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
05	11	12.07.2023

**Karar Numarası: 2023/06**

Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK'ün 21.06.2023 tarihli ve 4733 E. No'lu “ ÜNİVERSİTE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MEZUN OLDUKTAN SONRA BELİRSİZLİKLERİN YARATTIĞI KAYGILAR(MEZUN OLMA KAYGISI) ALKÜ ÖRNEĞİNDE (THE FUTURE ANXIETY OF SENIOR UNIVERSITY STUDENTS (GRADUATION ANXIETY) IN THE EXAMPLE OF ALKU)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK'ün 21.06.2023 tarihli ve 4733 E. No'lu “ ÜNİVERSİTE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MEZUN OLDUKTAN SONRA BELİRSİZLİKLERİN YARATTIĞI KAYGILAR(MEZUN OLMA KAYGISI) ALKÜ ÖRNEĞİNDE (THE FUTURE ANXIETY OF SENIOR UNIVERSITY STUDENTS (GRADUATION ANXIETY) IN THE EXAMPLE OF ALKU)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi.**12.07.2023**

**(Mazeretli)**

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR  
Kurul Başkanı

**(e-imzalıdır)**

Prof. Dr. Kamile DEMİR  
(Kurul Başkan V.)

**(Mazeretli)**

Prof. Dr. Mehmet AK  
Üye

**(e-imzalıdır)**

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ  
Üye

**(e-imzalıdır)**

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE  
Üye

**(Mazeretli)**

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI  
Üye

**(e-imzalıdır)**

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER  
Üye

# EK:3 İntihal Raporu

## Turnitin Orijinallik Raporu

 Turnitin Orijinallik Raporu

ÜNİVERSİTE SON SINIF  
ÖĞRENCİLERİNDE MEZUN OLDUKTAN  
SONRAKİ BELİRSİZLİKLERİN YARATTIĞI  
KAYGILAR (MEZUN OLMA KAYGISI) ALKÜ  
ÖRNEĞİNDE Fazilet Sirkinti tarafından

Quick Submit (Quick Submit) den

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
<b>%18</b>	İnternet Sources: %14 Yayımlar: %13 Öğrenci Ödevleri: %7

15-Oca-2025 15:01 +03' de işleme

konu

NUMARA: 2564580189

Kelime Sayısı: 22573

### kaynaklar:

**1** 2% match (21-Haz-2022 tarihli öğrenci ödevleri)  
[Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi on 2022-06-21](#)

**2** < 1% match (02-Ara-2024 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/673900/yokAcikBilim\\_10078278.pdf?sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/673900/yokAcikBilim_10078278.pdf?sequence=-1)

**3** < 1% match (13-Eki-2022 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/135422/yokAcikBilim\\_10321847.pdf?isAllowed=y&sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/135422/yokAcikBilim_10321847.pdf?isAllowed=y&sequence=-1)

**4** < 1% match (02-Ara-2024 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/246467/yokAcikBilim\\_360823.pdf?isAllowed=y&sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/246467/yokAcikBilim_360823.pdf?isAllowed=y&sequence=-1)

**5** < 1% match (25-Eyl-2022 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/346918/yokAcikBilim\\_10330019.pdf?isAllowed=y&sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/346918/yokAcikBilim_10330019.pdf?isAllowed=y&sequence=-1)

**6** < 1% match (16-Eki-2022 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/218688/yokAcikBilim\\_10293805.pdf?isAllowed=y&sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/218688/yokAcikBilim_10293805.pdf?isAllowed=y&sequence=-1)

**7** < 1% match (28-Kas-2024 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/330210/yokAcikBilim\\_10286325.pdf?sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/330210/yokAcikBilim_10286325.pdf?sequence=-1)

**8** < 1% match (30-Eyl-2022 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/710685/yokAcikBilim\\_10162243.pdf?isAllowed=y&sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/710685/yokAcikBilim_10162243.pdf?isAllowed=y&sequence=-1)

**9** < 1% match (02-Ara-2024 tarihli internet)  
[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/475011/yokAcikBilim\\_10032340.pdf?sequence=-1](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/475011/yokAcikBilim_10032340.pdf?sequence=-1)

**10** < 1% match (13-Eki-2022 tarihli internet)

## ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Fazilet SİRKINTI

### Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2019, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- 2023, Psikolojik Danışman Milli Eğitim Bakanlığı

