

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI ELM VƏ TƏHSİL NAZİRLİYİ
XƏZƏR UNİVERSİTETİ

TƏBİƏT ELMLƏRİ, SƏNƏT VƏ TEXNOLOGİYA YÜKSƏK TƏHSİL FAKÜLTƏSİ

İstiqamətin şifri və adı:

060209-Psixologiya

İxtisaslaşmanın adı:

Klinik psixologiya

Psixologiya kafedrasının magistrantı

Orucova İlahə İlham qızının

Magistr dərəcəsi almaq üçün

AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKİYƏ UNİVERSİTET TƏLƏBƏLƏRİNDƏ
AKADEMİK GÖSTƏRİCİ (GPA), TƏŞVİŞ SƏVİYYƏSİ VƏ YAŞAM
MƏMNUNİYYƏTİ ARASINDAKI ƏLAQƏNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ

mövzusunda

DİSSERTASIYA İŞİ

Elmi rəhbər: P.ü.f.d Nigar Nəsirova

Bakı 2023

AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKİYƏ UNIVERSİTET TƏLƏBƏLƏRİNDƏ AKADEMİK GÖSTƏRİCİ (GPA), TƏŞVİŞ SƏVİYYƏSİ VƏ YAŞAM MƏMNUNİYYƏTİ ARASINDAKI ƏLAQƏNİN MÜQAYİSƏLİ TƏHLİLİ

XÜLASƏ

Dissertasiya işi Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici (GPA), təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqənin müqayisəli təhlilinə həsr olunmuşdur.

“Tələbə şəxsiyyəti sosial-psixoloji kontekstdə” adlı I fəsildə tədqiqatçıların yeniyetməlik və gənclik dönməsi, tələbə şəxsiyyəti, Azərbaycan və Türkiyə təhsil sistemləri ilə bağlı fikirləri əks olunmuş, nəzəriyyələrlə ətraflı şəkildə təqdim edilmişdir.

“Akademik göstəricinin yaşam məmnuniyyəti və təşviş səviyyəsi ilə olan əlaqəsi” adlı II fəsildə təşviş və yaşam məmnuniyyəti anlayışları nəzəriyyələrlə izah edilmiş və akademik göstəricilə (GPA) olan əlaqəsi bağlı tədqiqatlar öz əksini tapmışdır.

“Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA), təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqənin təhlili” adlı III fəsildə Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkədə təhsil alan universitet tələbələri ilə eksperiment keçirilmişdir. Nəticələrin ümumiləşdirilməsi ilə müəyyən olunmuşdur ki, tədqiqatın əsas fərziyyəsi olan “Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA) ilə təşviş səviyyəsi arasında neqativ korrelyasiya əlaqəsi vardır ” və “Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA) ilə yaşam məmnuniyyəti arasında pozitiv korrelyasiya əlaqəsi vardır ” fərziyyələri təsdiqlənmişdir. Eyni zamanda demoqrafik meyarlardan bəziləri ilə təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyəti dəyişkənləri arasında əlaqə olduğu müəyyən edilmişdir. Yaşam məmnuniyyəti ilə tələbənin ailə vəziyyəti, iş vəziyyəti, universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılma, təhsil aldığı ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi və gəlir səviyyəsinə görə fərqliləşdiyi görünmüşdür. Təşviş səviyyəsi dəyişkəni ilə tələbənin təhsil aldığı ölkə, təhsil aldığı ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, gəlir səviyyəsi və təhsil aldığı kurs arasında əlaqə müəyyən olunmuşdur.

Dissertasiya işinin sonunda tədqiqat nəticəsində əldə olunmuş nəticələr, tədqiqat zamanı istifadə olunmuş ədəbiyyat siyahısı və əlavələr verilmişdir.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC GRADE POINT AVERAGE(GPA), ANXIETY LEVEL AND LIFE SATISFACTION IN AZERBAIJANI AND TURKISH UNIVERSITY STUDENTS.

SUMMARY

Dissertation is devoted to a comparative analysis of the relationship between between academic grade point average (GPA), anxiety level, and life satisfaction among university students in Azerbaijan and Turkey.

In Chapter I titled "Student Personality in a Social-Psychological Context", researchers' views on adolescence and adolescence, student personality, education systems in Azerbaijan and Turkey are reflected and presented in detail with theories.

In Part II titled "The relationship between academic grade point average and life satisfaction and anxiety level", the concepts of anxiety and life satisfaction are explained with theories and studies on their relationship with the between academic grade point average (GPA) are included.

In Part III titled "Analysis of the relationship between academic grade point average (GPA), anxiety level and life satisfaction among university students in Azerbaijan and Turkey", an experiment was conducted with university students studying in two countries, Azerbaijan and Turkey.

As a result of the experiment, the two main hypotheses "There is a negative relationship between academic grade point average (GPA) and anxiety level in Azerbaijani and Turkish university students" and "There is a positive relationship between academic grade point average (GPA) and life satisfaction" were confirmed. It was determined that there was a relationship between some demographic criteria and anxiety level and life satisfaction variables. It was found that there was a relationship between the student's life satisfaction and marriage status, joining clubs at the university, the department he studied, the reason for choosing the department, income level and having a job. It was found that there was a relationship between the student's anxiety level and the country he studied, the department he studied, the reason for choosing the department, his income level and the class he studied.

At the end of the thesis, the results obtained as a result of the research, the literature and additions were given.

MÜNDƏRİCAT

GİRİŞ	5
I FƏSİL.TƏHSİLDƏ MƏDƏNİ MÜXTƏLİFLİKLƏR SOSİO-PSİXOLOJİ AMİL KİMİ	9
1.1.Yeniyetməlik dövründən gənclik dövrünə keçid zamanı tələbəlik dönəmi.....	9
1.2.Tələbə şəxsiyyətinin sosial psixoloji tərəfləri.....	20
1.3.Azərbaycan və Türkiyə təhsil sistemlərinin incələnməsi	24
II FƏSİL.AKADEMİK GÖSTƏRİCİNİN YAŞAM MƏMNUNİYYƏTİ VƏ TƏŞVİŞ SƏVİYYƏSİ İLƏ OLAN ƏLAQƏSİ.....	31
2.1.Təşviş anlayışı.....	31
2.2.Yaşam məmnuniyyəti anlayışı.....	40
III FƏSİL.AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKIYƏ UNİVERSİTET TƏLƏBƏLƏRİNDƏ AKADEMİK GÖSTƏRİCİ(GPA), TƏŞVİŞ SƏVİYYƏSİ VƏ YAŞAM MƏMNUNİYYƏTİ ARASINDAKI ƏLAQƏNİN TƏHLİLİ.....	50
3.1.Tədqiqatın təşkili və keçirilməsi.....	50
3.2.Alınan nəticələr və onların təhlili	51
NƏTİCƏ	69
İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI.....	73
ƏLAVƏLƏR	82
CƏDVƏLLƏRİN SİYAHISI	84
ŞƏKİLLƏRİN SİYAHISI	85

GİRİŞ

Mövzunun aktuallığı: İnkişaf etmiş bir ölkə eyni zamanda təhsil sahəsində inkişaf etmiş bir cəmiyyət deməkdir. İnkişaf isə öz növbəsində təhlil və tənqidi yanaşmaya ehtiyac duyan bir predmetdir. Çünki fəlsəfə elmi inkarı inkar qanununda inkişafın yalnızca daha öncəkini təkzib edərək gərçəkləşə biləcəyini deyir. Belə ki, güntügündən inkişaf edən ölkəmizdə inkişafa aparın yol ilk əvvəl təhsil sahəsində aparılan tədqiqatlardan keçir. Müvəffəqiyyətli və bilikli şəxsiyyət yetişdirmək zəminində istiqamətlənən təhsil sistemimizdə eyni zamanda psixoloji olaraq sağlam gənclər yetişdirmək kimi yeni məqsədlərin formalaşmasına ehtiyac vardır.

Yetkinliyə bir addım kimi də tanınan tələbəlik dövrü xüsusilə böhran dövrləri ilə xarakterizə edilən yeniyetməlik dövrünün ardınca gəlidiyi üçün tədqiqatlar aparılması vacib olan bir dövrüdür. Tələbə nə tam bir yetişkindir, nə də uşaq kimi hesab edilə bilər. Əsasən uşaqılıqdan gəncliyə keçid mərhələsinin çətinliklərini yaşayan bir fərd olaraq qəbul edilir. Universitetə qəbul olunması üçün ailənin və toplumun göstərdiyi təzyiq ilə xoşbəxtlik və hüzurun toplayacağı balda olduğunu düşünən şagird bir anda özünü universitetin birinci kurs tələbəsi olaraq tapır. Bu ortam isə onlar üçün tamamilə yad, yeni və fərqli bir mühitdir. Beləliklə də, yeniyetməlik böhranı dövründə həll etmədikləri bir çox psixoloji problemlər ilə universitet dövründə üzləşməli olurlar.

Atalar sözü “İnsana hər şeyi öyrədə bilməzsən, sadəcə onun öz daxilində tapmasına kömək edə bilərsən” deyir. Yəni biz tələbələrə hər şeyi öyrədə bilmərik, yalnız öyrənməli olduqları bilikləri onların daxili motivasiyalarına istinad edərək mənimsədə bilərik. Bu tələbə yaxşı oxuduğu halda niyə akademik göstəriciləri aşağıdır? sualının cavabını biz yalnız tələbənin daxili motivasiyasının fərqiində olaraq cavablaya bilərik. İmtahan prosesini həyati önəm daşıyan təhlükə obyektinə olaraq dəyərləndirən bir tələbədən akademik göstəricilərinə sanki onun yaşam məmnuniyyətinin göstəricisiymiş kimi yanaşan bir tələbəyə qədər bütün bu hallar təhsil sisteminin təməlinə yatan akademik göstərici anlayışı ilə təşviş və yaşam məmnuniyyəti anlayışı arasındakı əlaqənin araşdırılmasının sağlam psixologiyaya sahib gənclərin yetişdirilməsi üçün nə qədər önəmli olduğunu göstərir.

Keçirilən akademik göstərici anlayışı ilə dünyada ən çox yayılmış psixoloji xəstəlik qrupu olan təşviş və insanın yaşadığı həyatı dəyərləndirməsi ilə gəlidiyi pozitiv nəticəni göstərən, bəzən yaşam doyumunu olaraq adlandırılan yaşam məmnuniyyəti anlayışının əlaqəsini incələyən tədqiqat Azərbaycanda keçirilməmişdir. Tədqiqat Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkədə aparıldığı üçün eyni zamanda araşdırmada ölkələrin təhsil sistemindəki fərqlərə diqqət çəkilmiş və tədqiqatın nəticələri bu fərqlər üzərindən interpretasiya edilmişdir. Xarici

ədəbiyyatlarda akademik göstərici ilə təşviş və yaşam məmnuniyyəti anlayışları arasındakı əlaqəni incələyən tədqiqatlar olsa da, ölkəmizdə və Türkiyədə indiyə qədər belə bir araşdırma aparılmamışdır. Bu araşdırmanın nəticələri yalnız bizim ölkəmiz üçün yox eyni zamanda qonşu ölkə olan Türkiyə üçün də maraqlı olacaqdır. Aparılan bu tədqiqatdan əldə edilən nəticələrin sadəcə psixologiya sahəsində yox, eyni zamanda təhsil sahəsinə də töhvələr verəcəyi düşünülməkdədir.

Mövzunun işlənmə səviyyəsi: Universitetlərdə tələbələr arasında keçirilən bir çox tədqiqatlar, akademik göstəricilər və performansə təsir edən amilləri incələyib. Belə ki, ədəbiyyatlarda ən çox təşvişin akademik performansə və akademik göstəricilərə olan təsiri incələnib.

Şərq mədəniyyətlərinə aid olan ölkələrdə təşviş və akademik göstərici arasındakı əlaqəni araşdıran ədəbiyyatlar incələndikdə Malaziya, Pakistan, İranda keçirilən tədqiqatlar qarşımıza çıxır (Ashouri və digərləri,2011;Rana və Mamood,2010;Vitasari və digərləri,2010).

Qərb toplumlarındakı mənzərəyə baxıldıqda isə 2012-ci ildə şagirdlərlə, 2015-ci ildə isə universitet tələbələri ilə İngiltərədə aparılan araşdırmalar təşviş ilə akademik göstərici arasında pozitiv korelyasiya olduğu təsdiqlənmişdir (Adeoye-Agboola və Evans,2015;Owens və digərləri,2012).

Afrikada 2020-ci ildə şagirdlər arasında təşviş və akademik göstərici arasındakı əlaqəni incələyən tədqiqatda da nəticələrin digər ölkələrdəki nəticələr ilə eyni olduğu görünmüşdür (Villmizar və digərləri,2020)

Təşviş səviyyəsi artdıqca akademik göstəricilərin azaldığını göstərən ən son tədqiqat isə Sargodha universitetində 2022-ci ildə keçirilmişdir (Ahmad və digərləri,2022).

Yaşam məmnuniyyəti ilə bağlı keçirilən tədqiqatların nəzəri təhlilinə baxdıqda Azərbaycan , Türkiyə və Poloniya olmaqla üç ölkədəki tələbələrlə Amirli və Balkan (2021) tərəfindən keçirilən tədqiqat, yaşam məmnuniyyəti ilə demoqrafik meyarların əlaqəsini araşdıran tədqiqatlara nəzər yetirdikdə Yelpaze və Yakar (2005), Peiró (2006), Chow (2005), Demirci və əməkdaşları (2007), Dolan, Peasgood və White (2008), Wang və əməkdaşlarına (2019) məxsus tədqiqatlar, yaşam məmnuniyyətinin ölkə meyarı ilə əlaqəsini araşdıran tədqiqatlara Arslan və əməkdaşları (2012), Dost (2010) tərəfindən keçirilən araşdırmalar, yaşam məmnuniyyəti ilə təşviş dəyişkəni arasındakı əlaqəni incələyən tədqiqatlara isə Tsitsas və əməkdaşları(2019) kimi tədqiqatçıların tədqiqatları nümunə ola bilər.

Tədqiqatın obyektı: Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələri.

Tədqiqatın predmeti: Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici (GPA), təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqənin müqayisəli təhlili.

Tədqiqatın fərziyyəsi:

Əsas fərziyyə : Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA) ilə təşviş səviyyəsi arasında neqativ korelyasiya əlaqəsi vardır.

Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA) ilə yaşam məmnuniyyəti arasında pozitiv korelyasiya əlaqəsi vardır.

Köməkçi fərziyyə: Azərbaycan və Türkiyə tələbələrinin yaşam məmnuniyyət və təşviş səviyyələri ilə demoqrafik meyarları arasında əlaqə vardır.

Tədqiqatın məqsədi: tədqiqatın predmetinə uyğun olaraq fərziyyəsini yoxlamaq üçün aşağıda göstərilmiş müddəaların icrası nəzərdə tutulmuşdur:

1. Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində form vasitəsilə akademik göstərici və demoqrafik meyarların müəyyənləşdirilməsi.
2. Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəli vasitəsilə Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində təşviş səviyyəsini müəyyənləşdirmək.
3. Yaşam məmnuniyyəti testi vasitəsilə Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində yaşam məmnuniyyəti səviyyəsini müəyyənləşdirmək.
4. Qeyd etdiyimiz fərziyyələrə əsasən nəticələri müqayisə və təhlil etmək.

Tədqiqatın metodoloji əsasları və metodları:

Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkədə keçiriləcək bu tədqiqat zamanı məlumatların toplanılması məqsədi ilə “Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəlindən” , “Yaşam məmnuniyyəti testindən”, akademik və demoqrafik göstəricilərin müəyyən edilməsi üçün isə Ümumi dəyərləndirmə formundan istifadə olunacaq.

William Zunq tərəfindən yaradılan Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəli (Zung Anxiety Rating Scale (ZARS) təşviş pozuntularının diaqnostikası üçün istifadə edilir. Likert tipli olan bu test 20 bənddən ibarətdir və hər bir bəndin sualına cavab verərək müəyinə edilən şəxs “nadir hallarda”, “arabir”, “tez-tez” və ya “əksər hallarda və ya həmişə” cavablardan birini seçir. Cədvəlin 5 bəndi təşviş pozuntusunun affektiv simptomlarını, qalan 15 bəndi isə somatik simptomlarını qiymətləndirir. Cədvəlin validliyi kliniki sınaqlarla təsdiq olunub. Bu sınaqlar təşviş pozuntusu olan müxtəlif xəstələr qruplarını əhatə edib. Zunqun cədvəli digər kliniki cədvəllərlə müqayisədə və o cümlədən Hamilton təşviş cədvəli (HARS) və Teylorun təşviş manifestasiyasının qiymətləndirilməsi cədvəli (TMAS) ilə validliyi təsdiq olunub. Yaşam

məmnuniyyəti səviyyəsini anlamaq üçün istifadə edilən metodlar zamanı fərd öz-özünü dəyərləndirərək yaşam məmnuniyyəti səviyyəsini müəyyənləşdirir. Yaşam məmnuniyyətini ölçmək üçün yaşam məmnuniyyəti testindən istifadə ediləcək. Likert tipli olan, yaşam məmnuniyyətini ən yaxşı ölçən bu test zamanı iştirakçılara beş maddədən ibarət olan test təqdim olunur və yeddi bal üzərindən dəyərləndirmələri istənilir. Yeddi bal müvafiq olaraq 1-qətiyyən razı deyiləm, 2-razı deyiləm, 3-qismən razı deyiləm, 4-qərarlıyam, 5-qismən razıyam, 6-razıyam, 7-tamamilə razıyam şəklindədir. Ümumi dəyərləndirmə formu vasitəsi ilə tələbənin təhsil aldığı ölkə, kurs, ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, cinsi, ailə və iş vəziyyəti, universitet daxili fəaliyyət göstərən klublara qatılıb, qatılmaması, gəlir vəziyyəti kimi demoqrafik meyarlar və akademik göstəricisi haqqında məlumat toplamaq üçün istifadə edildi.

I FƏSİL. TƏHSİLDƏ MƏDƏNİ MÜXTƏLİFLİKLƏR SOSİO-PSİXOLOJİ AMİL KİMİ

1.1. Yeniyetməlik dövründən gənclik dövrünə keçid zamanı tələbəlik dönəmi.

İnsan fərd olaraq doğulur və fəaliyyət prosesi nəticəsində şəxsiyyətə çevrilir. Fərdin şəxsiyyətə çevrilmə prosesi fəaliyyət nəticəsində tənzimlənir. İnsan fəaliyyətdə olaraq müxtəlif sosial qruplara qoşulur. Müxtəlif sistemlərin üzvlərinə çevrilərək həm sistemin inkişafına dəstək verir, həm də öz fəaliyyət prosesini icra edərək şəxsiyyətə çevrilmə yolunda addımlayır. Yəni insanın üzvü olduğu hər bir qrup həmçinin onun psixologiyasının formalaşmasına təsir edir (Bayramov və Əlizadə,2002, s.128).

İnsan bioloji və sosial varlıq kimi öz ömür yolunda addımlayarkən fiziki və psixoloji olaraq özünəməxsus xüsusiyyətləri olan müxtəlif mərhələlərdən keçməkdədir. Bu mərhələlər ədəbiyyatlarda fərqli şəkillərdə təsnif edilsə də, psixologiyada son qəbul edilmiş bölgü olaraq antenatal inkişaf dövrü, yeni doğulmuş yaş , südəmər yaş , erkən uşaqlıq, uşaqlığın ilk dövrü, uşaqlığın ikinci dövrü, yeniyetməlik yaşı, gənclik yaşı, orta yaş, yaşlı adamlar, qocalıq yaşı və uzunömürlülər olmaqla təsnif edilmişdir (Qədirov,2008, s.108).

Türk ədəbiyyatlarına baxdıqda insan həyatını ümumi olaraq uşaqlıq, gənclik, yetişkinlik, orta yaşlılıq, yaşlılıq və qocalıq olaraq təsnif edildiyini görə bilərik. Puberte olaraq da adlandırılan yeniyetməlik dövrü fiziki, emosional, sosial sahələrdə bioloji, psixoloji və sosial olaraq yetkinləşmənin yaşandığı uşaqlıq və yetkinlik arasındakı bir dövr olaraq müəyyən edilir. Bu dövrün başlanğıc və bitiş yaşı cinsə, irqə, genetikasına, yaşadığı coğrafi məkana, sosio-iqtisadi vəziyyətinə görə fərqli amillərdən asılı olaraq müxtəliflik göstərə bilər. Bu mərhələlərin bir-birinin ardınca gəlməsi və hər mərhələdə fərdin yaşadığı psixoloji və fizioloji xüsusiyyətlər eynidir. Məsələn, fərd məktəbəqədər yaş dövrünü təcrübə etmədən kiçik məktəb yaşı dövrünə keçidindən danışa bilmərik. Bu dövrün başlanğıc və bitiş yaşı ilə bağlı ədəbiyyatlarda müxtəliflik vardır. Belə ki, türk ədəbiyyatlarında 10-25 yaş aralığı gənclik dövrü kimi dəyərləndirilərək Azərbaycan ədəbiyyatlarındakı gənclik və yeniyetməlik dövrlərini özündə ehtiva edən həyatın böyük bir periodu olaraq sinifləndirilir. Hətta bəzi ədəbiyyatlarda yeniyetməlik və gənclik terminləri bir-birlərini əvəz etmək üçün də istifadə olunur (Kulaksızoğlu,2004, s.31).

Azərbaycan ədəbiyyatlarını incələdikdə isə gəncliyin yeniyetməlikdən sonra gələn bir dövr olaraq incələndiyini görə bilərik. Belə ki, yeniyetməlik yaş dövrü olaraq 11-15 yaş arası qeyd edilir. Gənclik dövrü isə öz növbəsində erkən gənclik və yetkin gənclik dövrü olaraq təsnif edilir. Erkən gənclik dövrü 15-18 yaş arasını ehtiva edərək yetkin gənclik dövrü 19-25 yaş arasını ehtiva edir (Qədirov,2008, s.341).

Yeniyetməlik dövrünün varlığı ilə bağlı fikirləri qədim tarixi qaynaqlarda da görmək mümkündür. Belə ki, yeniyetməlik dövrü ilə bağlı ən qədim qaynaqlardan biri eramızdan əvvəl 1254-cü ilə aid olan qədim Misir heroqriflərində firon Tutanxamonla bağlıdır. Aristotel öz əsərlərində fərdlərin yetkinliyə keçid mərhələsi kimi qiymətləndirdiyi 15-21 yaş əhatə edən bu dövrü təsvir edərkən implusiv, ehtiraslı və səbirsiz kimi anladır. Platon isə bu dövrün özəlliklərindən, xüsusilə sosial münasibətlərin qurulmasını vurğulayaraq sosiallaşma dövrü kimi təsvir etmişdir (akt.,Çelen,2021, s.72).

Yeniyetməlik dövrü ilə bağlı ilk nəzəri görüşün müəllifi isə Rousseou olmuşdur. O yeniyetməliyi iki mərhələdən ibarət olan bir dövr kimi müəyyənləşdirmişdir. İlk mərhələnin 12-15 yaş aralığını əhatə etdiyini rəşional düşünmənin və fərdin özü haqqındakı düşüncələrinin formalaşdığını qeyd etmişdir. İkinci mərhələ isə 15-20 yaş aralığını ehtiva edib sosial mənliyin formalaşdığını demişdir. Elmi olaraq yeniyetməliyə digər yanaşmanın müəllifi isə Hall olmuşdur. O, Çarlz Darvinin təkamül nəzəriyyəsindən ilhamlanaraq insanın fərd olaraq epigenezisinin eynən insan növünün təkamülü ilə eyni mərhələlərdən keçdiyini irəli sürən bir yanaşmadır. O, bu önəmi əsas olaraq bir-birinə zidd olan hissələrin sürətli cərəyanı şəklində təsvir etmişdir. Həmçinin bu dönəmin nə qədər önəmli olduğunu vurğulamaq üçün yeniyetməlik dövrünü “yenidən doğulma ” olaraq təsvir etmişdir (akt.,Rousseau,2014, s.184-186).

Psixanalitik nəzəriyyənin banilərindən olan Freyd isə yeniyetməlik dövrünü izahını şəxsiyyətin strukturundakı üç təməl elementə istinadən verirdi. Bunlar id, eqo və süper eqodur. İd dedikdə ilkin struktur olub instiktlər də daxil olmaqla istəkləri, arzuları ehtiva edən insanı implusiv hərəkətlərə istiqamətləndirən bir elementi nəzərdə tuturdu. Eqo dediksə isə təhsil və tərbiyə ilə id və süper eqo arasındakı tarazılığı təmin bir struktur başa düşülürdü. Supereqo isə cəmiyyətdəki qayda qanunları, əxlaqi və dini normativlər də daxil olmaqla qanun və qadağaları ehtiva edən bir strukturdur. Freyd isə yeniyetməlik dövrünü genital dövr kimi incələyirdi. Bu dövrdə xüsusilə eqonun inkişafının önəmini vurğulayaraq cəmiyyətin təzyiqi ilə cinsi istəkləri arasındakı tarazlığın yaradılması və qorunması önəmini vurğulayırdı. Xüsusilə bu dövrdə libidonun artdığını vurğulayırdı (Freud,1958, s.255-278).

Freydin qızı olan Anna Freyd isə bu dövrü katarsiz fenomeni ilə izah edirdi. Katarsiz iddə basdırılmış arzu , istək və instiktlərin enerji halında bir fəaliyyətə keçirilməsidir.Burada enerji olaraq qeyd edilən Freydin qeyd etdiyi libidodur. Anna Freyd yeniyetməlik dövrünü təsvir edərkən hər şeyin mərkəzində özlərini görmələri, eqoist, ehtiraslı olmaları, bəzən hər kəsə qarşı kobud və etinasız olub ancaq özlərinə qarşı diqqət və qayğı gözləyən həssas davranışları ilə normallığın anormallığı olaraq qeyd edirdi. Katarsiz nəticəsində iddə olan enerjinin

gücləndiyini, bunun isə egonu zəiflədərək balansı pozduğunu iddia edirdi. Bu dövrdə xüsusilə də cinsi kimlikdən asılı olaraq cəmiyyətdəki rolların mənimsənilməsi, qayda- qanun və qadağaların çoxalması super egonun fəaliyyətini gücləndirdiyini, buna bağlı olaraq da fərdin qarışıq hiss və duyğular icərisində olduğunu demişdir (Freud,1936, s.139).

Yeniyyətlik dövrünü mərhələli şəkildə incələyən digər müəllif isə Erikson olmuşdur. Ona görə fərdin epigenezisi altı mərhələdən ibarətdir. Bu mərhələlərdən şəxsiyyət və rol qarışıqlığı mərhələsi yeniyyətlik dövründə baş verir (Erikson,1994, s.142).

İnsan ontogenezinin inkişafı mərhələləri ilə bağlı digər nəzəriyyə Piajeye məxsusdur. O, inkişaf mərhələlərini sensomotor, əməliyyatöncəsi mərhələ, konkret əməliyyatlar və mücərrəd əməliyyatlar mərhələsi olmaqla dörd qrupa bölür. Mərhələlər sırası ilə sensomotor mərhələ 0-2 yaş aralığını, əməliyyatöncəsi mərhələ 2-7 yaş aralığını, konkret əməliyyatlar 7-11 yaş aralığını , mücərrəd əməliyyatlar mərhələsi isə 11 yaşdan sonra gələn dövrü əhatə edir. Onun nəzəriyyəsinin əsas anlayışlarından biri sxemlər idi. Bu mərhələləri də sxemlər üzərində izah edirdi. Sxem dedikdə şəxsin dünyanı qavrayarkən istifadə etdiyi koqnitiv strukturlar və ya bu informasiyaları yerləşdirəcəyi qəliblər başa düşülür. İnsan dünyanı qavrayarkən sıra ilə assimilyasiya, akkomodasiya və tarazlıq mərhələləri üzə çıxmaqdadır. Assimilyasiya və ya mənimsəmə dedikdə yeni qavranan obyektin əvvəl qavranılmış obyektlərlə yaranan sxemalarla açıqlanılmağa çalışılmasıdır. Akkomodasiya və ya uyğunlaşdırma isə yeni informasiya əsasında yeni sxemlərin yaradılması və ya mövcud sxemlərin genişləndirilməsidir. Tarazlıq isə assimilyasiya və uyğunlaşdırma arasında balanslaşdırılmanın aparılmasıdır. Yeniyyətlik və ya gənclik mərhələsini təcrübə edən bir şəxs Piajenin mücərrəd əməliyyatlar mərhələsindədir və onun əsas xarakterik cəhəti yetkinlik eqosentrizmidir ki, bu fenomen gənclik çağında olan birinin dünyanın mərkəzində özünü görməsi ilə izah edilir. Bu dövrdə olan insanlar artıq öz düşüncələri haqqında belə düşünə və tənqidi yanaşa bilər. Yeniyyətlik çağına keçmiş bir fərd artıq yeni sxemlər qazanmağa, əvvəlki sxemlərini yeniləməyə və ya genişlətməyə ehtiyac duyar. Bu da assimilyasiya və akkomodasiya arasında konflikt ilə nəticələnər. Bu yaşanan konfliktə tarazlığın tapılması artıq fərdin yeni bir inkişaf mərhələsinə keçdiyinin göstəricisi olar (akt.,McLeod 2018).

Hoffman və Greydanus (1989) yeniyyətlik dövrünü mərhələlərə bölmüş və burada hər mərhələnin fiziki, koqnitiv, psixososial, ailə, yaşlıları arasında və cinsi həyat olmaqla ardıcıl olaraq izah etmişlər. Belə ki, onlara görə ilk mərhələ sayılan birinci mərhələ erkən yeniyyətlik dövrü də adlanır. Bu mərhələ 10-13 yaşdan 14-15 yaşa qədər olan dövrü əhatə edir. Bu dövrdə ikinci dərəcəli cinsiyyət xüsusiyyətləri görünməyə başlayar. Fərdin fiziki görüntüsündə də sürətli bir inkişaf nəzərə çarpar. Koqnitiv olaraq daha konkret düşüncə, ekzistensial fikirlər

özünü göstərməyə başlayar. Fərd öz görünüşü ilə daha çox maraqlanar. Ailə daxilində valideynləri və digər ailə üzvləri ilə olan münasibətlərində öz sərhədlərini müəyyənləşdirmə və bu sərhədlərə qarşı hörmət gözləntisində olur. Cinsi olaraq öz özünü kəşf etmək və dəyərləndirmək istəyər. İkinci mərhələ olan 14-15 yaşdan 17 yaşa qədər olan dönəmi əhatə edən orta yeniyetməlik dövründə artıq fərddə böyümə yavaşlamağa başlayar və fərd artıq yetişkin boyunun 95%-nə sahibdir. Yeniyetmədə özü və dünya ilə bağlı daha mücərrəd fikirlər yaranmağa başlayar. Stresli və gərgin situasiyalarda isə asanlıqla konkret düşünməyə keçid edə bilər. Daha çox güclü olmaq istəyi ilə bağlı xəyallar qurmağa, tez-tez düşüncə və xəyallara qərq olmağa başlayar. Üzərində hiss etdiyi ən balaca bir təzyiq belə onda implusiv reaksiyalar ilə nəticələnər. Xüsusilə də bu kontrola qarşı müqavimət özünü ailə üzvlərinə və ya yetişkinlərə qarşı olar. Öz məninə qarşı ətrafdakılardan hörmət gözləyər və romantik münasibətlərlə bağlı düşünməyə başlayar. Xüsusilə də əks cins tərəfindən bəyənilmək üçün çabalayar. Sonuncu mərhələ olan gec yeniyetməlik dövrünü fərd 17-21 yaş aralığında təcrübə edər. Artıq bu mərhələdə fərd fiziki olaraq tam bir yetişkindir. Gələcəklə bağlı düşünür, uzunmüddətli planlar qurur, öz hədəflərini müəyyənləşdirir. Artıq özü və dünya haqqında tam olaraq formalaşmış mücərrəd fikirlərə sahibdir. Funksional bir şəxsiyyət formalaşmışdır. Ailə daxili münasibətlərdə yetişkin uşaq münasibətləri yeni bir formaya keçid edərək yetişkin münasibətlərinə çevrilmişdir. Cinsi olaraq daha uzunmüddətli, gələcək yönlü münasibətlər axtarışına başlayar.

Havighurst (1953) yeniyetmənin inkişaf etməsi üçün keçməli olduğu inkişaf mərhələlərini vəzifələr üzərindən izah edir. Belə ki, 8 addımdan ibarət bu vəzifələr siyahısı ilə fərd öz yeniyetməlikdən yetişkənliyə olan yolunu tamamlayır. Yeniyetmənin bu yolda ilk vəzifəsi bədəni ilə bağlı fiziki xüsusiyyətləri qəbul etmək və buna adaptasiya olmaqdır. Bu mərhələdə ətrafındakı insanlarla özünü müqayisə edər və məndəki bu dəyişikliklər normal mı sualının cavabını axtarar. İkinci addım cəmiyyətdə dişi və erkək olaraq paylanılan sosial rolları qəbul etmək və bu rolu icra etməkdir. Üçüncü addım istər kişi istər qadın olsun çevrəsindəki insanlarla olan sosial rollarda uşaq rolundan çıxıb yetişkin rolunu qəbul etməkdir. Dördüncü addım özünü emosional olaraq öz valideynlərindən və ətrafındakı digər yetişkin insanlardan azad etməkdir. Yəni özünü emosional olaraq individuallaşdırmağı bacarmaqdır. Beşinci addım öz gələcək qazancı ilə bağlı düşünmək və buna uyğun peşə seçimi etməyə hazırlaşmaqdır. Digər addım öz ailəsini qurmağa və ya evlənməyə hazırlaşmaqdır. Yeddiinci addım özünü həm də cəmiyyətin bir parçası kimi görməklə yeni məsuliyyətlər almağa hazır olmaqdır. Ən sonuncu səkkizinci addım özü və dünya ilə bağlı bir ideologiyaya sahib olmaq və bu ideologiyaya istinad edərək öz hədəflərini müəyyənləşdirmək, əxlaq və dəyərlər sistemini formalaşdırmaqdır.

Uşaqlıq dövründən gənclik dövrünə keçid zamanı yer alan yeniyetməlik dövrü uşaqda yaşanılan bioloji dəyişikliklərlə başlayır, həm fiziki , həm psixoloji dəyişikliklərin yaşanması ilə sonlanaraq fərdin həyatının hər bir sferasında yaşanan köklü dəyişikliklərə başlanğıc verir. Xüsusilə də cinsi yetişkənliklə başlayan bu dövr fiziki, hormonal, emosional, zehni inkişafı sonlanır. Yeniyetməlik özü ilə birlikdə fiziki, zehni və psixoloji dəyişiklikləri də gətirir. Bu dəyişikliklər cinsiyyətə görə də dəyişiklik göstərir. Gəncliyin ilk göstəricilərindən sayılan fiziki xüsusiyyətlərdəki dəyişikliklər ilk əvvəl səsdəki və üz quruluşundakı dəyişim ilə başlayır. Qızlarda isə bu dəyişiklik cinsiyyətlə bağlı olaraq fərqlilik göstərir. Belə ki, qızlarda bu özünü döşlərdəki və çanaq nahiyəsindəki dəyişimlə göstərir. Kişilərdə isə özünü çiyinlərin genişləməsi, saqqal çıxması şəklində biruzə verir. İnsanın fiziki görünüşündə baş verən bu dəyişikliklər sadəcə bu səviyyə ilə qalmaz. Fiziki dəyişikliklər psixoloji dəyişikliklər üçün də zəmin hazırlayar. Belə ki, bu dəyişikliklərə bağlı olaraq yeniyetmələrdə yaşanan qayğı, təşviş, depressivlik kimi əlamətlər özü ilə birlikdə bəzi psixoloji problemləri də gətirir. Bu dönmə fərdin ətrafındakı insanlarla necə münasibətlər qurduğu önəmlidir. Yeniyetməlik dövrü ya fərdin şəxslərlə qurduğu münasibətlərdə yetkin rolunu oynaması ilə, ya da fiziki olaraq özünü bir yetişkin fərd olaraq göstərməyə çalışması ilə davam edir. (Kulaksızoğlu,2004, s.38-54).

Bütün yaş mərhələlərində olduğu kimi yeniyetməlik dönəmində də bu mərhələyə keçid yaşının tez və ya gec olması önəmlidir. Ümumi mənzərəyə baxdıqda yeniyetməlik mərhələsinə yaşlıları ilə eyni vaxtda, yəni vaxtında keçən bir fərdin qarşılaşdığı sosial və psixoloji problemlər yeniyetməliyə tez və ya gec keçən bir fərdə görə daha az olduğu deyilir. Vaxtından əvvəl və ya gec yeniyetməliyə keçidin özü ilə birlikdə gətirdiyi psixoloji problemlər aydındır. Belə ki, vaxtından gec yeniyetməliyə keçid etmiş bir fərd daxil olduğu bütün mühitlərdə tez diqqəti öz üzərinə çəkir. Bu vəziyyət oğlanların mühitində o qədər də xoş qarşılanmaz. Çünki kişilər üçün göstərişin əsas özəlliyi olaraq əzələli bədən , uzun boy, geniş çiyinlər və saqqallı bir üzdürsə yeniyetməliyə gec keçid etmiş birində bu özəlliklər olmadığı üçün fiziki olaraq daha zəif görünərlər və ətrafları tərəfindən daha çox sui-istifadə olunurlar. Onlar üçün daxil olduqları mühitlərdə oynayacaqları rol qurban roludur. Ancaq yeniyetməliyin gec başlaması ilə yaşanan bu mənzərə qızlar üçün fərqlidir. Qızlar üçün gec yeniyetməliyə daxil olmaq vaxtından əvvəl daxil olmaqdan daha yaxşıdır. Bunu fiziki olan məşqlərdə daha aktiv ola bilmələri ilə izah edirlər. Ancaq ümumi olaraq vaxtından əvvəl yeniyetməliyə keç etməklə, gec keçid etməyi müqayisə etdikdə yeniyetməliyə gec keçid edən fərdlərin yeniyetməlik mərhələsinə daha faydalı keçirdiklərini, nəticədə isə daha xoşbəxt və pozitiv fərdlər olduğu deyilir. Vaxtından əvvəl yeniyetməliyə keçid oğlanlar üçün öz daxil olduqları çevrələrində populyarlıq deməkdir. Yeniyetməlik dönəminin gətirdiyi fiziki özəlliklər fiziki məşqlərdə daha güclü olmalarına səbəb

olar. Bu isə öz növbəsində sosial çevrələrinin də genişlənməsi ilə nəticələnir. Qazandıqları bu populyarlıq tez başlasa da əsasən tez də bitər. Çünki sosail çevrələri, fiziki məşqlər və fiziki görüntüləri ilə o qədər çox məşğul olurlar ki, nəticədə dərslərindən uzaqlaşarlar. Qızlarda isə vaxtından tez yeniyetməliyə keçid etməyin nəticəsi daha yuxarı siniflərdə oxuyan, özlərindən daha böyük oğlanların diqqətlərini çəkmələri ilə nəticələnər. Bu isə cəmiyyətin təzyiqi ilə nəticələnir. Bu sahədə keçirilən tədqiqatlar yeniyetməliyin vaxtından əvvəl və ya gec yaşanmasının qızlarda və oğlanlarda fərqli problemlərə səbəb olduğunu göstərməkdədir. Belə ki, bu prosesin səbəb olduğu davranışlara vaxtından əvvəl cinsi fəaliyyət, psixoaktiv maddə sui istifadəçiliyi, antisosial davranışlar və akademik performansında zəiflik olaraq sadalana bilər.(Gül ve Güneş,2009)

Yeniyetməlik dövrü sadəcə fiziki göstəricilərlə sonlanmır. Bu fiziki dəyişikliklər özləri ilə paralel olaraq inkişaf edən psixoloji dəyişikliklərin də xəbərçisi olur. Belə ki, yeniyetməlik dövrü fərdin şəxsiyyət olma yolunda qazanması gərəkən xüsusiyyət olan individuallaşma və özünü ətrafındakı insanlara sübut etməyə çalışma kimi xarakterik xüsusiyyətləri özündə daşıyaraq fərdin həyatında çox önəmli rola sahib olur. Bu dövrdə gəncdə özünü göstərən yeniyetməlik əlamətlərinə azadlıq axtarışı və individuallaşma, qayğılı olma, implusivlik, istəksizlik, məntiqi yanaşma, antisosial davranışlara meyillilik və bəyənilməmə qorxusu kimi bir çox xarakterik xüsusiyyətlər aid edilə bilər. Yeniyetmənin mühiti ilə olan münasibətlərində bu xüsusiyyətlərlə bərabər cinsi inkişafında gətirdiyi yeni ehtiyaclar onun sosial münasibətlərinə istiqamətləndirici təsir göstərir. Bu sahədə aparılan tədqiqatlar bu dövrün əsas özəlliyinin individuallaşma istəyi olduğunu göstərir. Belə ki, bu dövr ailədaxili münasibətlərdə tez-tez problemlərin yaşandığı dövr olaraq da səciyyələnir. Fərd evdən uzaqlaşmaq, özü ilə daha çox tək vaxt keçirmək istəyə bilər (Ünal,2007).

Fərd uşaqlıqdan gəncliyə keçid mərhələsi sayılan bu dövrdə sahib olduqları davranış qəliblərini yenidən nəzərdən keçirir və əmr şəklindəki “sən bunu etməlisən” kimi cümlələr onlarda daha da aqressivliyə səbəb olaraq yeni davranış qəlibləri yaranmasına mane olur. Bunun əvəzinə səbəb budaq cümlələrindən istifadə edilməsi yeni inkişaf etməkdə olan gəncin psixososial inkişafına dəstəkləməklə bərabər individuallaşma istəyinə də hörmət edildiyini göstərəcəkdir. Əks davranış yeniyetmənin valideyni ilə yaşadığı konflikti daha da dərinləşdirəcəkdir.(Figen,2009)

Bu dövrə xas olan əsas davranış şəkillərindən biri implusivlikdir. Əvvəllər daha yolagedən və hər şey ilə tez razılaşan uşaqlar bu dövrün gətirdiyi dəyişiklərlə birlikdə hər şeyə tez reaksiya bildiren, tez qəzəblənib tez sakitləşən fərdlər olmağa başlayırlar. Hər kəs tərəfindən doğru qəbul edilən vəziyyətlər belə yeniyetməliyin gətirdiyi özünü və fikirlərini

göstərmə və sübüt etmə istəyinin qazandırdığı xüsusiyyətlərlə yeniyetmənin ətrafındakı şəxslər: müəllimləri və valideynləri üçün bəzən dayanılmaz dərəcədə çətin situasiyalar yaradar. Əgər bu dövrdə fərdin mühitində yer alan yetişkin insanların bu davranış qəliblərinə qarşı münasibətləri daha konservativ isə bu yeniyetmə ilə çevrəsindəki şəxslər arasındakı münasibətlərin pozulması ilə nəticələnmə bilər. Xüsusilə də bu dövrdə yeniyetmə üçün ən çətin sayılan davranışlardan biri qarşısındakından üzr istəməkdir. Belə ki, hətta yeniyetməlik dövründə olan fərd etdiyi davranışın yanlış olduğunu bilsə və ona görə peşimançılıq hiss etsə belə onun üçün üzr istəmək çox çətinidir. Xüsusilə də sosial rolların paylandığı və yeni rolların qazanıldığı bu dövr ilə xarakterizə olunan yeniyetmələrin olduğu bir mühitdə fərddən belə bir davranış gözləmək təmamilə əks bir reaksiya doğura bilər. Yeniyetməlik dövründə maraq dairəsinin dəyişilməsinə bağlı olaraq gəncdə özünü göstərən bir digər xüsusiyyət ürək darıxmasıdır. Əvvəllər onun üçün maraqlı və əyləncəli gələn fəaliyyətlər artıq onun üçün öz əhəmiyyətini itirmiş və maraq dairəsi dəyişilmişdir. Bu zaman yeniyetmə üçün ən çətin olan bu ürək darıxma dövrünün hər zaman davam edəcəkmis kimi qavraması və buna inanmasıdır. Bu qavrayış isə özü ilə əsəbilik, ürək darıxması implusivlik kimi xüsusiyyətlər gətirər. Keçmiş nəzərə baxdıqda bugünkü nəsli dəyərləndirdikdə indiki nəslin yeniyetməlik dövrünün fərqliləşdiyini görə bilərik. Bunun səbəbi olaraq isə yaşadığımız elm və texnologiya çağını həmçinin buna bağlı olaraq dəyişən cəmiyyət strukturunu göstərə bilərik. Özlərinə rol model və ya nümunə olaraq bir yetişkini seçdikləri bu dövrdə televizor və kompüter kimi texnologiyalarda gördükləri media nümayəndələrini, oradakı parıltılı həyatları özlərinə tətbiq etməyə çalışar. Ancaq bu həyatdan nə qədər uzaq olduqlarını və ya əl çatılmaz olduqlarını gördükdə isə bu yeniyetmələrdə aqressivlik, qəzəb və ya öz ailə və ya mühitindən uzaqlaşmaq ilə nəticələnmə. (Qədirov, 2008; Ünal, 2007)

Yeniyetməlik dövrünün xarakterik xüsusiyyətlərini təsvir edərkən daha tez-tez istifadə edilən terminlərə narahatlıq, təşviş və həyəcan da daxildir. Valideynlərin yeniyetmənin sərhədlərini nəzərə almadan onu istədikləri kimi yönləndirməyə çalışmaları, yeniyetmənin potensialından daha artığının çevrəsi tərəfindən ondan gözlənilməsi və ya başqalarının yanında valideynlərinin onu tənqid etməsi kimi situasiyalar yenidən yetkinliyə addım atmaq üçün hazırlaşan fərddə həyəcan və təşviş doğura bilər. Etdiyi hər hərəkəti valideynləri tərəfindən təhlil və tənqid olunan yeniyetmə bu səbəbdən individuallaşma çətinlik çəkəcək, nəticədə bu hərəkətlər valideynlərə qarşı üsyankarlıq olaraq geri qayıdacaqdır. Bu dövrdə yeniyetmənin həyəcanını paylaşmaq, onun qərarlarına və tək qalmaq istəyinə hörmət etmək, özünü belə anlamaqda çətinlik çəkən fərdə dəstəkləndiyini hiss etdirmək bu dövrdə onun üçün atılacaq ən doğru addım olacaqdır (Ünal, 2007; Yavaş, 1996).

Cəmiyyət tərəfindən gözləntilərin çoxalması ilə müəyyən edilən yeniyetməlik və gənclik dövrlərində fərdlərdə görünən digər özəllik də istəksizlikdir. Bunun səbəbi fərdin bədənində baş verən dəyişikliklərə görə fərdin özünü yorğun hiss etməsi və ya yeni vəziyyətin gətirdiyi məsuliyyətlərə fərdin indilik öyrəşməməsi ola bilər. Bu istəksizlik xüsusilə dərslərlə bağlı ola bilər və bu da öz növbəsində valideyn yeniyetmə konfliktlərinə səbəb ola bilər. İstəksizliyin səbəbi olaraq bədənə baş verən fiziki proseslər və bunun arxasınca gələn psixoloji dəyişikliklər olaraq göstərsə də, xüsusilə də yeddinci sinifdən sonra şagirdlərin dərslərindəki akademik performansın azalması birbaşa bu istəksizliklə izah edilir. (Ünal,2007)

Yeniyetməlik dövrü haqqında danışdıqda əsasən bunun çətin və enişli-yoxuşlu bir yol olaraq dəyərləndirildiyi görülür. Ancaq yeniyetməlik dövrünün müsbət tərəflərinə fokuslanacaq olarıqsa ilk əvvəl koqnitiv olaraq məntiqin inkişafından danışılmalıdır. Zehni inkişaf dedikdə özündə diqqət, qavrayış, hafizə, dil, problem həll etmə, təxəyyül, təfəkkür kimi bir çox prosesləri əhatə edən sistemin inkişafı başa düşülür (Bayramov və Əlizadə,2002).

Çünki bu dövrdə fərd həm də zehni olaraq inkişaf edir. Yaşanan hadisələrə emosional pəncərədən yanaşmaq yerinə daha mücərrəd anlayışlar içərisindən dəyərləndirməyə başlayar. Məsələn, hadisələri ədalət anlayışı prizmasından dəyərləndirər. Düşüncələri daha çox gələcəyə yönəlmiş və əxlaq , din , cinsi mövzularda yeni dəyərlər formalaşdırılmış olar. Bu dövrdə ancaq bu anla bağlı olan konkret düşüncələr yavaş-yavaş öz yerini mücərrəd fikirlərlə əvəz edər. Belə ki, bu dövrə qədər uşaq düşünmək və düşüncələrini ifadə etməyi eyni olaraq dəyərləndirər. Məsələn atalar sözü olan “Özgəyə quyu qazan özü düşər” misalında yeniyetməlik yaşına qədər olan uşaq buradakı quyu sözünü həqiqi mənasında başa düşər. Ancaq yeniyetmə artıq buradakı dərin mənanı anlamağa başlayar və ona görə dəyərləndirər. Yeniyetmə ehtimal üzərindən dəyərləndirmələr edərək hadisələrin arxasındakı səbəbləri axtarmağa başlayar (Kağıtçıbaşı, 1999).

12-14 yaşlarında olan bir fərd həyatı analiz etməyə və ya sorğulamağa da başlamışdır. Yeniyetmənin mühakimə qabiliyyətinin inkişafı ailədaxili konfliktlərdə bünovrəsini atar. Yeniyetmə yaşına qədər olan bir uşağın zehni fəaliyyətinin təməlini əşyalar dünyası təşkil edərsə, artıq yeniyetmə yaşından sonra bu özünü düşüncələr dünyası ilə əvəzləyir. Belə ki, normalda hər zaman öz gərçəkliyini qoruyan ailədaxili qanun və qaydalar artıq yeniyetmənin məntiq süzgəcindən keçərək təhlil edilir və yenidən dəyərləndirilir. Bu isə ailədaxilində və sosial mühitlərdə konfliktlərlə nəticələnər. Bu dövrdə yalnız məntiq yox həmçinin fərdin iradəsi də formalaşır. Xüsusilə 13-19 yaş aralığı fərdin iradəsinin formalaşmasında kritik dövr olaraq səciyyələndirilir. Bu dövrdə olan psixoloji və fiziki dəyişikliklər duyğu və davranışa da öz təsirini göstərir. Belə ki, sakit və hər şeylə razılaşan uşaq artıq öz yerini narahat,

həyəcanlı, hər şeyə tez reaksiya göstərən, emosional olaraq dəyişkən bir yeniyetmə olar. Dərslərinə qarşı marağı azalar, tez sevinər, həm də tez qəzəblənər, reaksiyaları qeyri-müəyyən olar, istək və tələbləri çoxalar. Öz problemlərini özü həll etmək istəyər və kimdənsə kömək almaq istəməz. Yeniyetməliyin ilk vaxtlarında qarışıq, kontrolsuz hissləri artıq gənclik dövrünə doğru problemlərə yeni perspektivdən baxmağı öyrənər və emosional olaraq stabilləşər (Moshman,2005).

Fərdi digərlərindən fərqləndirən və özünəməxsus xüsusiyyətlərinin toplamı olaraq müəyyən edilən şəxsiyyətin inkişafında bu dönmədə çətin mərhələlərdən keçir. Bu dövr bir fərdin həyatında axtarış, özünü kəşf etmə və anlamağa çalışma dövrü olaraq müəyyən edilir. Fərd bu dövrdə şəxsiyyətin müxtəlif: dini, siyasi, cinsi tərəfləri ilə bağlı fərqli yanaşmaları düşünərək, təcrübə edərək öz kimliyini tapmağa çalışır (Aktuna,1988).

Bir fərdin həyatında bu qədər önəmli rola sahib olub, enişli-yoxuşlu olan yeniyetməlik dövrü həmçinin psixoloji, sosial və mədəni olaraq bir çox problemlərin yaşandığı bir dövr olaraq da səciyyələdirilir. Bu dövrdə yaşanan ən xarakterik problemləri sinifləndirildikdə ilk olaraq fiziki görünüş və sağlamlıqla bağlı problemlər, bu problemlərin ardınca ailə və cəmiyyətlə bağlı yaşanan çətinliklər gəlir. Daha sonra əks cinslə bağlı problemlər siyahıda öz yerini tutur. Dördüncü problem gələcəklə, beşinci problem dinlə bağlı olur. Bu siyahıda təsnif edilmiş ən sonuncu problem isə maddiyyatla əlaqəli olur (Şahin,1993).

Qədirov (2008) gənclik çağını orta və gec yeniyetməlik dövrlərini də ehtiva edən və 15-25 yaş aralığını əhatə edən bir dövr olaraq müəyyən edir. O, 15-18 yaşı əhatə edən erkən gənclik və 18-25 yaş aralığını əhatə edən yetkin gənclik olmaqla iki mərhələni qeyd edir. Xüsusilə də gənc dedikdə digər mərhələlərdən daha təmkinli, həyata qarşı dəqiq planları olan, kim olduğu ilə bağlı artıq bir çox sualı özü üçün cavablandırmış, özü və ətrafı ilə harmoniyanı tapmış və formalaşmış bir şəxsiyyəti nəzərdə tutur. Burada ən önəmli nüans kimi isə psixoseksual inkişafın tamamlanmış, cinsi kimliyinin artıq tam formalaşmış olduğunu və ikinci və üçüncü cinsi əlamətlərə keçid mərhələsində olduğunu qeyd edir. Həmçinin o yeniyetməlik dövründən fərqli olaraq gənclik dövründə fərdlərin özlərini ayrı-ayrılıqdakı psixoloji və sosial xüsusiyyətlərinə, hərəkət, münasibət və davranışlarına görə yox bir bütün, şəxsiyyət kimi qavramağı və qiymətləndirməyi bacardıqlarını qeyd edir.

Gənclik dövrünün ilk göstəriciləri olaraq artıq valideynlərindən müstəqil, öz qərarlarını verə bilən bir yetişkin olduğunu, ailəsinə sübut etməyə çalışarkən eyni şəkildə özünə də bunu sübut etməyə çalışması ilə xarakterizə edilir. Ailəsindən daha çox öz yaşadları, əks cinsdən olan dostları ilə vaxt keçirmək onlar üçün öz ailələri ilə vaxt keçirməkdən daha çox önəmli olmağa başlayar. Ətrafdakı insanların fikir və münasibətlərinə, rəylərinə həddən artıq həssas olması

nəticəsində ətrafdan deyilən xırda tənqidi bir münasibət və ya xarici görünüşü ilə bağlı bir irad onlarda özlərinə qarşı olan inamın azalması ilə nəticələnər. Gənclik dövrünü xarakterizə edən digər əlamət isə xəyallardır. Gəncliyin ilk dönəmlərində fərdlər gələcəklə bağlı çox uzaq və gərçəkləşdirə bilməyəcəkləri xəyallar qurar, gözləntilərini çox uzaq hədəflərdə müəyyənləşdirdikləri üçün də çox vaxt bu xəyallar öz əhəmiyyətini itirərək gənclik xəyalları olaraq qalar.

Baxmayaraq ki, yetişməkdə olan gənc artıq yeniyetməlik dövründə cəmiyyətdəki cinsi rolları mənimsəmişdir. Ancaq gənclik dövrü cinsi kimliklə bağlı problemlərində yaşadığı bir dövr olaraq da səciyyələnir. Burada əsas stimül ailə və cəmiyyət tərəfindən gəncə öz cinsi kimliyi ilə bağlı stereotiplərin və cəmiyyət qaydaları ilə bağlı iradların və qadağaların bildirilməsidir. Bu gənclik dövrünün başında olan bir fərd müxtəlif nəticələr doğura bilər. Belə ki, bu qadağalar qarşısında gənc bəzən özü ilə konflikt yaşayaraq öz cinsi instiktləri ilə mübarizə aparmağa başlayar. Diqqətini idman, həddən artıq dərslərə olan maraq və ya incəsənət kimi müxtəlif sahələrə verərək bir növü diqqətini yayındırmağa çalışar. Bəzən isə təmamilə əksi olar və diqqətini ancaq cinsi istəklərinə yönləndirərək vaxtının çoxunu öz yaşlıları ilə keçirər. Bu isə özünü valideyinlər və ya ailə ilə olan problemlər, dərslərə marağın azalması, gəncin səhətində problemlər kimi müxtəlif formalarda göstərə bilər (Bayraktar,2007).

Kon gənclərin davranışlarında olan kəskin dəyişiklikləri izah edərkən xarici təsirlərin varlığının rolunu qeyd edir. Onun fikrincə erkən gənclik dövrünü təcrübə edən bir fərdin əxlaqi şüurunun inkişaf səviyyəsi konvensional əxlaqdır. Konvensional əxlaq dedikdə uşağın davranışlarının xarici stimullar ilə idarəsi nəzərdə tutulur. Məsələn, yaxşı bir davranış mükafatla, pis hərəkət isə cəza ilə nəticələnir. Yəni uşaq davranışının xarici stimullar əsasında idarə olunması gənclik dövründə də yoxa çıxmır. Sadəcə bu davranış şəkli interiorizasiya olunaraq öz formasını dəyişir və gəncin daxili dünyasına keçir. Beləliklə də başqaları tərəfindən qəbul edilmək və ya rəqəbləndirilmək onun üçün mükafat rolunu oynayaraq onun davranışlarını istiqamətləndirir (akt.,Qədirov 2008).

Gənclik dövründə olan bir fərd üçün sosial münasibətlər sistemi ən önəmli sahələrdən biridir. Gənc öz yaşlılarına qarşı istiqamətlənmə göstərir. Daxil olduğu qrupa qabiliyyətlərini göstərərək özünü qəbul etdirməyə, qrupda özünə qarşı hörmət formalaşdırmağa çalışar. Bir növ gəncin dostları gəncə ayna tutaraq ona özünü kəşf etməkdə kömək edirlər.

Bu dövrün nə vaxt başlayıb nə vaxt sonlanması cinsiyyət, genetika, coğrafi məkan, iqtisadi, sosial və s. kimi amillərin təsirindən asılı olaraq gəncdən gəncə dəyişilsə də gənclik dövrü əsasən cəmiyyətdə öz yerini tapmaq və “mən kiməm” sualını cavablandırmaqla sonlanır (Kulaksızoğlu,2004).

Yeniyyətlik və gənclik dövrü ilə bağlı çətinliklərdən danışarkən gənclərə bu çətin yaş mərhələlərini keçmək üçün istiqamət verəcək, onları daha müsbət istiqamətlərə dəstəkləyəcək müsbət gəncliklə bağlı proqramlar da vardır. Belə ki, bu proqramların məqsədi gənclərin həyat boyu atacaqları addımların təməli olan bu yaş dövrlərində müsbət resurslarla gəncləri dəstəkləmək və istiqamətləndirməkdir. Müsbət gənclik yanaşmasının ən önəmli xüsusiyyəti gənclərin müsbət tərəflərinə daha çox fokuslanaraq onlarda problemlə davranışlara qarşı olan meyli azaltmaq və müsbət davranış meyllərini isə çoxaltmaqdır. Fərqiyyətlik səviyyəsi yüksək olan valideynlər, ailə və dostlarla qurulan sağlam və səmimi münasibətlər, ətrafda rol model alınacaq müsbət keyfiyyətləri çox olan insanların olması, dəstəkləyici təşkilat və müxtəlif istiqamətli inkişaf proqramları güclü xarakterli, gələcəyə istiqamətlənmiş fərdlərin yetişdirilməsinə səbəb olar. Yetərliklik təməlli yanaşma gənclər arasında mənfi davranışlara qarşı riski azaltma, psixoaktiv maddə istifadəçiliyi, aqressiv, antisosial davranış, depressiya, təşviş, intihara qarşı meyllilik kimi bir çox problemlərlə mübarizə aparmağa kömək edir. Yetərsizlik təməlli yanaşmada istifadə olunan metod təhlili və tənqidi bir yanaşma olub gəncin hər davranışını qiymətləndirib, mənfi xüsusiyyətlərinə və ya riskli olan davranışlarına daha çox fokuslanaraq qiymətləndirmək və tənqidi yanaşmaqdır. Bu isə gəncin sağlamlığına zərər verə biləcək müxtəlif növ davranışlarla sonlana bilər. Ancaq yetərliklik təməlli yanaşmada isə gəncin xarakterinin daha güclü və müsbət tərəflərə fokuslanaraq inkişafı ilə bağlı müsbət mənbələri çoxaldaraq şəxsin psixoloji, sosial və fiziki inkişafını müsbət yönləndirməyə istiqamətlənib. Nəticədə şəxsin müsbət xüsusiyyətləri daha da çoxalır.

Xidmət sektorunda fəaliyyət göstərərək öyrənmək və ya könüllü olaraq müxtəlif layihə və ya proqramların tərkibinə qatılmaq, cəmiyyətin qayğıya ehtiyac duyan təbəqəsinə məsələn yaşlılara və ya kimsəsiz uşaqlar evinə getmək, ətraf ələmi təmizləməklə bağlı keçirilən aktiv proqramlar və ya universitet daxilində bu məqsədlərə xidmət etmək üçün yaradılan klublar tələbələrə xoş niyyətlik, məsuliyyət, alturistik davranışa meyl, qrup daxilində rolların mənimsənilməsi, liderlik kimi bir çox müsbət xarakter özəlliklərinə istiqamətlənərək gəncləri gələcəyə hazırlayır. Gənclərin müsbətə doğru istiqamətləndirilmiş gələcəyindən danışarkən akademik performansda yüksəliş və ya akademik uğur olmadan gəncin müsbət inkişafından danışa bilmərik. Müsbət gənclik inkişafının istiqamətləndiyi digər önəmli hədəf isə koqnitiv yetərliklikdir ki, bu da akademik olaraq yüksək performansın təməlinə yatan amillərdən biridir. Akademik uğur dedikdə məktəbi bitirmə, universitetə qəbul olmaq, sonra universiteti bitirmək kimi təhsil sahəsi ilə bağlı ümumi uğurları özündə ehtiva edən bir anlayışdır (Kabakçı,2013).

Müsbət gəncliklə bağlı müxtəlif proqramlara qatılmış gənclərin digər gənclərə nəzərən akademik performansının yüksəldiyi, universitetlə, dərslər və müəllimlərlə daha yaxşı münasibətlər qurduqları müşahidə edilmişdir (Lerner and Lerner, 2011).

Xüsusilə də Kim və Han (2010) tərəfindən səkkiz universitetdə keçirilən tədqiqat zamanı gənclərin boş zamanlarında universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılmasının onların yaşam məmnuniyyət səviyyəsini yüksəltdiyi müəyyən edilmişdir.

1.2. Tələbə şəxsiyyətinin sosial psixoloji tərəfləri

Universitetlər istər müsbət istərsə də mənfi xüsusiyyətləri ilə cəmiyyətin ən önəmli parçalarından biri kimi cəmiyyətin güzgüsü rolunu icra edir. Universitetlər yalnız elmi-pedaqoji və ya elmi-tədqiqat fəaliyyəti ilə məşğul olmur, həm də yetişdirdikləri gənclər ilə cəmiyyətdə yeni ideya və seçimlərin yaradılmasına rəhbərlik edirlər (Rosovsky, 1998).

Azərbaycan Respublikasında məcburi təhsil olan 11 illik məktəb dönməni bitirdikdən sonra öz hür iradəsi , öz seçimi əsasında müəyyən şərtləri ödəyərək öz təhsilini davam etdirən şəxs “tələb edən” mənasına gələn tələbə adı altında tanınır. Tələbə dedikdə ali təhsil müəsisələrində və ya texnikumlarda təhsil alan şəxslər nəzərdə tutulur (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009). Hər bir sistemin fəaliyyətinin müntəzəm davam etməsi üçün onun strukturunu təşkil edən komponentlərin özlərinə məxsus, vəzifə və öhdəliklərinin olmaları o sistemin öz funksiyasını doğru icra etməsi üçün vacibdir. Eləcə də təhsil sisteminin bir komponenti olan tələbənin öz vəzifə və öhdəlikləri, hüquqi və fiziki haqları ilə birlikdə həmçinin icra etməli olduqları sosial rollar vardır. Bu sosial rollar, hüquq və öhdəliklər təhsil sisteminin bir komponenti olan tələbəyə hüquqi və sosial aspektdən olan yanaşmadır. Ancaq bu hüquqi vəzifə və öhdəliklərin, sosial rolların təsiri yalnız sistemin nizamlı şəkildə fəaliyyəti ilə nəticələnir, eyni şəkildə fərddən şəxsiyyət olma yolunda addımlayan tələbənin psixologiyasında öz mühim rolunu icra edir.

Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsinin göstəricilərinə əsasən 2000-ci ildən 2022-ci ilə qədər olan dövrdə 2.662.246 nəfər universitetə daxil olmuş və tələbə adını qazanmışdır. Azərbaycanda əhali sayının 2022-ci il statistikasına diqqət etsək 10.156.400 nəfər olduğunu görə bilərik. Sadəcə 2000-2022-ci illər arasında universitetə daxil olmuş tələbələrin sayı belə əhalinin 26% deməkdir. Hər 100 nəfərdən 26 nəfər tələbə adını almış və tələbəlik dönməni təcrübə etmişdir. Ancaq qeyd edilməlidir ki, bu statistika yalnız 22 il müddətində tələbə olmuş şəxsləri ehtiva edir. Yəni əslində bu göstərici 26%-dən daha çoxdur. Tələbə olmuş şəxslərin yaş göstəricilərinə diqqət etdikdə isə 2005-2006-cı illərdə tələbə olmuş şəxslərin 99.7% 14-29 yaş qrupuna daxil olarkən, 2021-2022-ci illərin nəticələrində bu göstərici 98.4%

olmuşdur. Bu statistik dəyərləndirmə sadəcə rəqəmlərdən ibarət olub tələbə olmuş şəxsləri göstərməklə qalmır, eyni zamanda universitetlərin bir qurum kimi tələbələrə, tələbə olmuş şəxslərin yaş statistikalarına nəzər yetirdikdə isə 14-29 yaş arası yeniyetmələr və gənclərə dolayısıyla da gələcək toplumlara istiqamət verdiyini göstərir (Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi,2023).

Cəmiyyət və universitetlər arasındakı bu əlaqənin qarşılıqlı olduğu xüsusilə qeyd edilməlidir. Cəmiyyətdə gedən sürətli dəyişikliklər özünü insanların şəxsiyyət özəlliklərinə olan təsiri ilə göstərir. Şəxsiyyət dedikdə insanın bioloji və sosial varlıq kimi sosial münasibətlər sistemindən, motivlər sistemi, qabiliyyət və bacarıqlarını, iradi xüsusiyyətlərini, ünsiyyət şəklini , xarakterini və digər bütün özəlliklərini ehtiva edən bir xülasə olaraq qəbul edilir. Tələbə şəxsiyyəti dedikdə isə sosial qrup olaraq tələbələr və onların maraq sistemləri, özlərini gərçəkləşdirə bilmə imkanları, qrup daxili qarşılıqlı münasibətlər sistemi , iradi və psixi xüsusiyyətləri , sosial münasibətlər sistemi kimi geniş bir spektr olaraq anlaşılır (akt.,Ümmühan ve Ergün 2017).

Özgüven (1992) tələbə dedikdə inkişafı bağlı problemlər yaşayan bir fərdi nəzərdə tuturdu. Universitetləri isə həyəcan və stress yaradan bir mühit olaraq təsvir edirdi. Yenicə məktəbi bitirib , ali məktəbə qəbul olmaq üçün hazırlaşan abituriyentin yaşadığı imtahan stressi və gələcəklə bağlı qayğılara universitetə daxil olduqdan sonra yeni mühitə adaptasiya, əgər yaşadığı şəhərlə qəbul olduğu şəhər arasında fərq varsa, köçəcəyi yeni şəhərə uyğunlaşma, ailəsindən uzaqlaşma və bütün bunlarla birlikdə iqtisadi, sosial olaraq qarşılaşdığı problemlər tələbə şəxsiyyətini sosial və psixoloji olaraq geniş bir şəkildə təhlili üçün əsas verir.

Özgüvenin (1992) təsvirincə universitet tələbəsi uşaq və ya yetişkin olaraq adlandırıla bilməz. Tələbə yetkinliyə keçid prosesinin çətinliklərini yaşayan bir fərddir. Öz mənliliyini kəşf etmək, cəmiyyətdəki yetkin rollarının mənimsənilməsi, yetişkinliyin gətirdiyi məsuliyyətlərin dərk edilməsi və qəbulu, cinsi kimliklərinə uyğun olan davranış qəliblərinin öyrənilməsi kimi bir çox vəziyyətə adaptasiya olmalıdır. Xüsusilə də sosial yetkinliyin bir göstəricisi olaraq sayılan müstəqillik və ya avtonomluğun gətirdiyi öz özünə nəzarət edə bilmək və ya rasional düşünərək cəmiyyətin bir üzvü kimi mədəni dəyərlərə, situasiyalara uyğun qərar qəbul edərək sosiallaşma prosesi olaraq qəbul edilməlidir.

Universitet illəri yalnız bilik və bacarıqların mənimsənilməsi bir dövr olmur. Eyni zamanda tələbələrin müstəqil bir şəkildə öz mənliliklərini kəşf etdikləri və şəxsiyyətlərini formalaşdırdıqları bir dövrdür. Şəxs öz mənliliyini kəşf edərkən əslində bir növ “mən kiməm?” sualının da cavabını axtarmış və cavablandırmış olur. Bu zaman ailəsindən uzaqlaşır və daha

çox öz yaşdıları ilə vaxt keçirərək sosial dəyərlərini yenidən qiymətləndirir və özünə yeni hədəflər müəyyənləşdirir.

Tələbənin şəxsi özəllikləri ilə akademik performansları arasında da əlaqə vardır. Məsələn, şəxsi xüsusiyyətlərdən biri olaraq sayılan həyat sevgisi təhsil mühitində motivasiyaedici bir amil olaraq dəyərləndirilə bilər. Disiplinli, təmkinli, obyektiv yanaşmağı bacaran, kritik düşünmək kimi xüsusiyyətlərə sahib olan tələbələr digərləri ilə müqayisədə akademik olaraq daha yüksək nəticələr göstərirlər. Hər şey ilə maraqlanan, öyrənməyə açıq tələbələr də eyni şəkildə dərslərə daha maraqla, daxili motivasiyası yüksək şəkildə qatıldıkları üçün daha yaxşı performans göstərirlər. Xüsusilə də planlı olan tələbələr eyni şəkildə asudə vaxtlarını da yaxşı dəyərləndirdikləri üçün dərs oxumağa vaxtları qalar və daha yaxşı nəticələr göstərirlər. Bu nəticələr özünü yalnız akademik performansda yox, eyni zamanda akademik göstəricilərdə olan artımlarda göstərir. Akademik göstəricilər ilə şəxsiyyət özəlliklərinin əlaqəsi incələndikdə burada təmkinlilik, tədbirlilik, planlılıq, yaşanan situasiyaya müxtəlif aspektlərdən baxa bilmə qabiliyyəti, açıq fikirlilik, disiplin, cəsarət, ekstrovertlik kimi şəxsi özəlliklərlə əlaqə olduğu müəyyən edilmişdir. Buradan yola çıxılaraq deyilə bilər ki, müəyyən şəxsi keyfiyyətlərə daha çox fokuslanılaraq bu xüsusiyyətlərin üzə çıxarılması sadəcə sağlam və xoşbəxt bir nəsil yetişdirməklə qalmaz, həmçinin akademik olaraq daha potensiallı bir nəslin yetişməsi ilə sonlanır. Çünki akademik olaraq öyrənmə sosial və emosional öyrənmə ilə də əlaqəlidir və bu tələbələrin həyatları üçün istiqamətləndirici rola sahibdir (Bedriye və digərləri,2013).

Universitetə hazırlıq mərhələsinin gətirdiyi bir çox həll edilməmiş problemlər öz həllini universitet dövründə axtarır. Məsələn, valideynlərin və cəmiyyətin universitet qazanmaq üçün göstərdiyi təzyiq, imtahan stressi, qəbul imtahanı müddətindəki rəqabətin yüksək olması kimi bir çox amillərin təsiri abituriyent universitetə daxil olduqdan sonra yoxa çıxmır. Əksinə yaşanan bu çətin dönmənin izləri onunla birlikdə universitetə də gəlir. Hətta bu problemlərə yeniləri də əlavə edilir.

Tələbələrin yaşadığı çətinliklərlə bağlı ədəbiyyatları incələdikdə ilk tədqiqatların 1980-ci illərdə olduğu görünür. 1982-ci ildə Ekşi tərəfindən keçirilmiş tədqiqatda universitet tələbələrinin 70% nin iqtisadi problemləri olduğu görünür. Daha sonra qalacaq yer, yeni münasibətlər qurmaq kimi problemlər sadalanır (akt.,Özgüven 1992).

Özgüven (1992) tərəfindən aparılan tədqiqatda isə tələbələrin yaşadıkları çətinliklər siyahı şəkildə hazırlanmışdır. Buarada ilk yeri gələcəklə bağlı qayğılar tutur. Daha sonra iş tapmaq və iqtisadi problemlər, universitet həyatı, sağlamlıq olaraq sıralanır.

Bilgin tərəfindən 642 tələbə ilə keçirilən tədqiqatda universitet tələbələrinin yaşadıkları çətinliklər araşdırılmışdır. Tədqiqatın nəticəsində siyahıda birinci yeri ailəvi problemlər tutur. Belə ki, ailədən uzaqlaşaraq öz yaşdıları ilə daha çox vaxt keçirən, onların dəyər və inanc sistemlərini dəyərləndirməklə dolayısı ilə özünü və ailəsini yenidən dəyərləndirən tələbə ailəsi ilə problemlər yaşamağa başlayır. Tələbələrin yaşadıkları çətinliklərlə bağlı siyahıda ikinci yer iqtisadi problemlərə aiddir. İqtisadi problemlər dedikdə günlük ehtiyaclar, nəqliyyat, asudə vaxt üçün xərclənən pul, əgər şəxs universitet üçün şəhər və ya ölkə dəyişdirirsə bu zaman qalacaq yer və universitetdə ödənişli əsaslarla təhsil alırsa, universitet xərcləri kimi bir çox ehtiyacları içərisində ehtiva edən maddiyatla bağlı problemlər nəzərdə tutulur (akt.,Kacur ve Mustafa, 2011).

Güldiken ve Özekicioğlu (2004) ailələrindən uzaqda yaşayan tələbələrin yaşadıkları yataqxana və ya evlərlə bağlı 905 tələbə ilə tədqiqat keçirib. Tədqiqatın nəticəsində tədqiqatda iştirak edən tələbələrin böyük əksəriyyətinin maddi baxımdan problemləri olduğu müəyyən edilib. Kirayə evlərdə yaşayan tələbələrdə kirayə qiymətlərinin yüksək olması səbəbi ilə bir evdə ən azı üç nəfər qalmalı olur, bu da özü ilə dərslər oxumaqda çətinlik və ya şəxsi zonanın pozulması kimi problemlərə səbəb olur. Yataqxanalarda qalan tələbələrin yaşadıkları əsas çətinliklər isə televizora baxa bilməmək , giriş-çixış saatları və təmizlik olaraq qeyd edilir.

Kacur ve Mustafa (2011) tərəfindən Erciyes universitetində tələbələrin yaşadıkları çətinliklər və bu çətinlikləri həll etmə yolları ilə bağlı 1493 tələbə ilə tədqiqat keçirilmişdir. Tədqiqat zamanı 101 sualdan ibarət likert tipli şkala verilmişdir. Tədqiqat iştirakçılarının yaş aralığı 20-22 yaşdır. Tədqiqatın nəticələrinin təhlili zamanı ailə və cəmiyyətlə bağlı problemləri olan tələbələrin eyni zamanda psixoloji problemlərinin də olduğu görülmüşdür. İşləməklə bağlı problem yaşayan tələbələr də paralel olaraq iqtisadi problemlərdə olduğu görülmüşdür. Tələbələr arasında ən çox qarşılaşılan problemlərə isə iqtisadi, sağlamlıq, zərərli vərdişlər, ailə və cəmiyyətlə bağlı, psixoloji problemlər olaraq sıralanmışdır.

Universitet tələbələrinin yaşadıkları çətinliklərlə bağlı Türk ədəbiyyatlarındakı ən sonuncu araşdırma Bilgiç və əməkdaşlarına(2019) aiddir. Ankarada keçirilən bu tədqiqatda tələbələrin yaşadıkları problemlər beş sinifdə cəmləndirilmişdir. Bunlar iqtisadi, akademik, adaptasiya, sosial olmaqla sinifləndirilir. İqtisadi olaraq yaşanan problemlərə universitet, nəqliyyat xərcləri və s. daxil edilir. Akademik problemlərə əzbərçilik mərkəzli təhsil sistemi, imtahanlar, dərslər davamiyyətin izlənilməsi, müəllimlərlə və gələcəklə bağlı problemləri qeyd etmişlər. Adaptasiya ilə bağlı problemlərdə xüsusilə şəhər dəyişdirən tələbələrin yalnız universitetə yox, eyni zamanda şəhərə adaptasiya olması ilə bağlı problemlər yaşadığı

görülüşdür. Sosial baxımdan yaşanılan çətinliklərə isə asudə vaxtın az olması və dostlarla münasibətlərdə yaşanılan çətinlikləri vurğulamışlar. Digər çətinliklər sinfinə isə təhlükəsizlik və yaşanılan yerlə bağlı problemləri daxil etmişlər. Yaşanılan bütün bu çətinliklər öz təsirini problemin şiddətindən və tələbənin şəxsi xüsusiyyətlərindən asılı olaraq akademik performansda azalma və psixoloji narahatlıqlarla göstərir.

Tələbələrini keçirdikləri bu çətin dövrün onların psixoloji sağlamlıqlarına olan təsirini araşdıran tədqiqatlardan biri Wathelet və əməkdaşlarına (2020) aiddir. Onların keçirdikləri tədqiqatın nəticələrinə əsasən tələbələrini yaşadıkları psixoloji narahatlıqlar sırası ilə təşviş, stress və depresiyadır.

1.3. Azərbaycan və Türkiyə təhsil sistemlərinin incələnməsi

Daima inkişaf edən, texnologiya çağını olaraq da adlandırılan XXI əsrdə yaşanılan sürətli inkişaf yalnız texnologiya sahəsinə deyil paralel olaraq mədəni, sosial, iqtisadi hətta siyasi istiqamətlərdə dəyişikliklərin yaşanıması ilə nəticələnmişdir. Yaşanılan bütün bu dəyişikliklər yalnız həyatın siyasi, iqtisadi, sosial kimi müxtəlif tərəflərini ehtiva etməklə qalmır, həmçinin informasiya əsrinin vətəndaşı modelinin də dəyişilməsi ilə nəticələnir. İnsanlığın gələcəyinə istiqamət verəcək olan gənc nəslin əvvəlcə öz həyatlarını istiqamətləndirmə və öz seçimlərini etmək baxımından nə qədər fərqi, ayıq olmaları mövzusu günümüzün aktual və incələnməyə açıq olan predmetlərdən biridir. Belə ki, günümüzdə təhsilin əsas məqsədi hər mühitə asanlıqla adaptasiya ola biləcək, yaradıcı, tənqidi yanaşa bilən, məsuliyyətli, düşünen fərdlər yetişdirməkdir (Tümkeya və Aybek,2008).

Hər bir təhsil sisteminin əsasında müəyyən planlı fəaliyyət və strategiyalardan ibarət olub müəyyən məqsədlərə xidmət etmək üçün yaradılmış təhsil fəlsəfəsi vardır. Bu təhsil fəlsəfəsi konsepsiyasına görə yaradılmalı olan insan modeli və bunun təsiri nəticəsində formalaşacaq bir cəmiyyət vardır. Bununla da təhsil fəlsəfələri bir-birindən məqsədinə, üsul və predmetinə görə fərqlənir. Məsələn, idealizm təhsili açıqlayarkən yaradıcıya çatmaq üçün olan şüursuz bir zəhmət olaraq ifadə edir. Realizm isə yeni nəsle mədəniyyətləri öyrədərək cəmiyyətə adaptasiyanın önəmini vurğulayır. Təhsilin tərifi hansı müəllif tərəfindən və necə verilsə verilsin əsasında cəmiyyətə təsir etmək vardır. Əgər təhsil sistemi cəmiyyətin iqtisadi və siyasi hədəfləri ilə daxili konflikt yaşayarsa, bu o zaman uzun müddət var ola bilməz. Təhsil sisteminin öz funksionallığını qoruyabilməsi üçün təhsil fəlsəfəsinin məqsəd və hədəflərinin cəmiyyətin tələbat və istəklərinə uyğun müasir inkişafı nəzərə alaraq formalaşdırılması vacibdir (Kaygısız,1997).

Azərbaycanda təhsil sisteminin tarixi inkişafına nəzər yetirdikdə ilk əvvəl SSRİ dövründə təhsil sistemi diqqəti çəkir. Belə ki, bu dövrdə ibtidai və orta təhsilin məcburi şəkildə təşkili ilə Azərbaycanda təhsilli şəxslərin sayı artmışdır Bunun nəticəsində bugün cəmiyyətdə 95% dən çox insan oxumağı və yazmağı bilir. Cəmiyyətdə oxumağı və yazmağı bilən insanların sayına tarixi kontekstdə nəzər yetirsək 1926-cı ildə 9-49 yaş aralığındakı fərdlərin sadəcə 28.2% oxumağı və yazmağı bilirdisə 1999-cu ildə bu göstərici 99.9% olaraq göstərilmişdir.

28 may 1918-ci ildə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin öz müstəqilliyini elan etdikdən sonra qurulan müstəqil Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin təhsilə verdiyi önəm özünü ilk əvvəl Xalq maarifi nazirliyinin qurulması barədə qərarla göstərdi. İki il sonra Azərbaycan SSRİ-nin tərkibinə daxil oldu. Bu isə milli dəyərlərə qarşı olan Kommünizm adlı təhsil sistemi təkrar fəaliyyətə başlaması ilə nəticələndi. Həmin dövrdə təhsil sistemində ərəb əlifbası ləğv edilmiş və latın əlifbasını təhsil sisteminə daxil edilmişdir. 1928-ci ildə Türkiyədə latın əlifbası təhsil sisteminə daxil edilməsi ilə SSRİ təhsil sistemində kiril əlifbasından istifadə edilməsinin qərarını vermişdir (Mərdanov,2011;Seferov ve Akkuş,2005).

1991-ci ildə Azərbaycan Respublikası öz müstəqilliyini elan etdikdən sonra təhsilin inkişafı da keyfiyyətcə yeni bir mərhələyə qədəm qoymuşdur. Azərbaycan Təhsil sisteminin əsasları Azərbaycan Respublikası Milli Məclisi tərəfindən 1992-ci ildə qəbul edilən “Təhsil Haqqında qanunu” ilə müəyyən edildi. Bu qanun altı maddədən ibarətdir. İlk fəsil “ümumi müddəalar” adlanır. İkinci başlıq “Təhsil sistemi”, üçüncü fəsil “Təhsil sisteminin idarə olunması”, dördüncü fəsil “Təhsil prosesinin iştirakçıları, onların hüquqları, vəzifələri və sosial müdafiəsi”, beşinci bölmə “Təhsil sistemi müəssisələrinin maliyyə-təsərrüfat fəaliyyəti və maddi texniki bazası ” və sonuncu bölmə isə “Təhsil sahəsində beynəlxalq əməkdaşlıq ” olaraq adlandırılır. Bu qanun ilə bütün vətəndaşların yaşı, sağlamlığı, dünyagörüşü, iqtisadi vəziyyəti, irqi, cinsi, dili, dini və milli kimliyindən asılı olmayaraq təhsil almaq hüquqları qorunur.

Təhsil sisteminin idarə edilməsində şəffaflıq və demokratiya ön plana çəkilərək təhsilin keyfiyyətinin artırılması məqsədi ilə yaradıcı, düşündürən və təşəbbüskar mühit təşkil olunaraq intellektual və düşünən bir nəslin yetişdirilməsi əsas hədəf olaraq müəyyən edildi. Azərbaycanda tədris üç dildə aparılır. Bu dillər Azərbaycan, gürcü və rus dilləridir ki tədrisin üç dildə keçirilməsi Azərbaycan Respublikasının azsaylı xalqların dillərinə olan hörmətini göstərir. Azərbaycan Respublikasının təhsil haqqındakı qanununa əsasən təhsil dedikdə sistemləşdirilmiş bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi prosesi və onun nəticəsi olaraq başa düşülür. Azərbaycanda məcburi təhsil 11 illik olub qızlar və oğlanlar birlikdə təhsil alır (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009).

Türkiyə Cümhuriyyətinin təhsil sisteminin tarixinə nəzər yetirdikdə ilk diqqəti cəlb edən təhsil ocaqlarından biri 1065-ci ildə Səlcuqlu dövlətində Bağdad şəhərində qurulmuş Nizamiyə mədrəsəsidir. XIX əsrdə Osmanlı imperiyası dövründə təhsildə əsas istiqamətləndirici və təsir edici amil kimi dinin olduğu görünür. 2 may 1920-ci ildə “Milli Eğitim Bakanlığı ” qurulması ilə Türkiyə təhsil sahəsində yeni bir dövrə daxil olmuşdur. Belə ki, bu dövürdə təhsil qanunu, təhsilin və təhsil qurumlarının müasir dövrə inteqrasiyası üçün əsaslı addımlar atılmışdır. Bu dövürdə xüsusilə diqqətə dəyər addım müəllimlik peşəsinin bir peşə olaraq qəbul edilməsi olmuşdur. Son olaraq 2012-ci ildə təhsillə bağlı qanunda edilən dəyişikliklər ilə məcburi təhsil 12 il olaraq qəbul edilmişdir və təhsildə cinsiyyət fərqliliyi yoxdur (Türk ve Kılıç, 2015).

İki ölkənin təhsil sisteminin tarixinə nəzər yetirdikdə burada təhsilin sosial, siyasi və mədəni proseslərin təsiri ilə dəyişildiyi görünür. Təhsil sisteminin formalaşmasında bu amillərin istiqamətləndirici rolu müxtəlif ölkələrin təhsil sistemlərinin bir-birləri ilə müqayisəli şəkildə araşdırılması üçün zəmin yaratmışdır.

Azərbaycan və Türkiyə təhsil sistemlərini incələdikdə ilk əvvəl strukturdakı fərqliliklər gözə çarpır. Belə ki, Türkiyə təhsil sisteminin strukturu formal təhsil və ümumi təhsil olmaqla iki hissədən ibarətdir. Formal təhsil şəkli özündə məktəb mühitində alınmayan bütün təhsil növlərini ehtiva edir. Ümumi təhsil şəkli özündə məktəbəqədər, ibtidai, orta təhsil və ali təhsil olmaqla dörd alt strukturu ehtiva edir. Azərbaycanda təhsil sistemi məktəbəqədər təhsil , ümumi təhsil , ilk peşə-ixtisas təhsili , orta ixtisas təhsili , ali təhsil olmaqla təhsil pillələrinə bölünür. Ümumi təhsil isə ibtidai, ümumi orta və tam orta təhsil olmaqla üç sturukturdan ibarətdir (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı , 2021).

Azərbaycan təhsil sistemində təhsil pillələri keyfiyyət baxımından eyniyyət təşkil etsə də, təhsil alanların yaş intervallarında fərqlilik göstərir. Azərbaycanda məktəbəqədər təhsil 3 yaşdan etibarən başlayır və 5 yaşındakı uşaqlar üçün məktəbəqədər təhsil məcburidir. Ancaq Türkiyə təhsil sistemində məktəbəqədər təhsil məcburi deyildir. Hər iki ölkənin təhsil sistemində də ilk pillə sayılan məktəbəqədər təhsil dövrü uşaqlarda zehni, fiziki emosional inkişaf, yeni vərdişlər qazanılması, istedad və qabiliyyətlərin müəyyən edilməsi , dil qabiliyyətlərinin təkmilləşməsi kimi bir çox oxşar hədəflərə xidmət edir (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009)

Türkiyə təhsil sistemində 1, 2 və 3 cü siniflərdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi bal və ya qiymət əsasında yox, şagirdlərin sinifdaxilindəki fəaliyyətlərə qatılması əsasında dəyərləndirilir. Ancaq Azərbaycanda kurikulum əsasən şagirdlərin qiymətləndirilməsi prosesi

test, yazı, imla, inşa və tapşırıqlar əsasında diaqnostik, summativ və formativ olmaqla təşkil olunur (Ataseven, 2022; Qəhrəmanov, 2012)

İkinci pillə sayılan ibtidai təhsil hər iki ölkədə məcburidir. Hər iki ölkədə də 6-10 yaş arası fərdləri ehtiva edərək 4 ili ehtiva edir. Azərbaycanda ibtadi siniflərdə maksimum şagird sayı 20 olaraq müəyyən edilərkən Türkiyə təhsil sistemində sinifdə şagird sayının çoxluğu problemi yaşanır. Aparılan araşdırmalar sinifdə şagird sayının çox olmasının şagirdlərin öyrənmə prosesinə , bir-birinə və məktəb mühitinə adaptasiyasını azaldaraq təhsilin keyfiyyətinə mənfi təsir etdiyini göstərmişdir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Hər iki ölkənin təhsil sistemində orta təhsil və ya orta ixtisas təhsilinin hədəfləri, məcburi və ödənişsiz olması oxşardır. Belə ki, hər iki ölkədə eyni funksiyaya xidmət edərək şagirdləri həyata hazırlamaq, istedad və qabiliyyətlərinə uyğun peşə seçiminə yönləndirmək, yazı və oxu mədəniyyətlərinin inkişafı və s. bir çox məqsədlərə xidmət edir. Həm Azərbaycan, həm də Türkiyədə təhsildə ailələr arasındakı sosial iqtisadi müxtəliflikləri aradan qaldırmaq üçün məktəb formasından istifadə edilir.

Hər iki ölkədə təhsilin bu pilləsinin sonunda imtahan keçirilir. Azərbaycanda bu pilləni bitirən şagirlərə müvafiq dövlət sənədi verilir. Azərbaycanda orta təhsil siniflərində şagird sayı ən azı 15, ən çox isə 29 olaraq müəyyən edilib. Əgər sinifdə 30 və ya daha çox şagird varsa sinif iki sinif olmaqla bölünür. Azərbaycanda orta ixtisas təhsili 5-9 cu sinifləri ehtiva edərək 5 ildir. Türkiyə də isə 5-8 ci sinifləri ehtiva edir və 4 ildir (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı , 2021).

Təhsilin keyfiyyəti ilə bağlı keçirən tədqiqatlardakı tənqidi fikirlərə baxıldığında ilk diqqəti əzbər əsaslı sistem çəkir. Türkiyə təhsil sistemini incələyən tədqiqatçılar mərkəzi imtahan sisteminə görə ən önəmli problemlərdən birinin təhsil sisteminin əzbər əsaslı olması ilə izah edirlər (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Eyni problemlə Azərbaycan ədəbiyyatlarını incələdikdə də qarşılaşmaq mümkündür. Məsələn, Azərbaycanın təhsil məsələləri üzrə eksperti Qoşqar Məhərrəmovun fikrincə bugün təhsil sahəsindəki ən böyük problemlərdən biri gənclərin aldıkları biliyi analiz və sintez edərək müxtəlif situasiyalara tətbiq edə bilməmələridir. Ekspert həmçinin Türkiyə təhsilində də eyni problemin yaşandığını vurğulayır. PISA beynəlxalq qiymətləndirmə təşkilatının nəticələrinə nəzər saldıqda həm Azərbaycan və həm də Türkiyə təhsil sistemində nəticələrin aşağı olduğu görünür. Bunun səbəbinin isə əzbər əsaslı sistem olduğunu vurğulayır (Məhərrəmov, 2022).

Hal-hazırda, günümüzdə əzbər əsaslı sistemi dəyişdirmək və düşünən beyinlər yetişdirmək üçün atılan ən önəmli addımlardan biri Milli Kurikulum sistemidir. Çünki Azərbaycanda Təhsil sistemində kurikulumla keçid ilk əvvəl əzbər əsaslı sistemi yenidən dəyərləndirməyə və dəyişməyə əsas verir. Daha sonra isə şəxsiyyətyönümlü, yaradıcı və düşünən fərdlər yetişdirməyi hədəfləyir. Azərbaycan Nazirlər Kabineti tərəfindən dünya təhsil sistemində inteqrasiya etmək, cəmiyyətin müasir tələbləri ilə ayaqlaşmaq məqsədi ilə 30 oktyabr 2006-cı ildə Milli Kurikulumu hazırlanmış və təsdiq edilmişdir. Burada ənənəvi təhsil sistemindən fərqli olaraq şagirdlərin potensial imkanları, maraq və daxili motivasiyaları nəzərə alınaraq həyata lazım olan biliklərin aşılması, əqli və psixomotor bacarıqların inkişafına önəm verilərək şagirdlərin ümumi inkişafına xidmət etməyən, real həyatda qarşılaşmayacaq məsələlərlə tələbələrin yüklənməməsi ön plana çıxır. Bu sistemin ən önəmli xüsusiyyətləri şagirdyönümlü, şəxsiyyətyönümlü, nəticəyönümlü və tələb yönümlü olmasıdır. Xüsusilə də bu təlim növündə ənənəvi təlimdən fərqli olaraq fərdi işdən daha çox cütlərlə, qrupla və kollektiv işə üstünlük verilir. Bu şagirdin kollektiv ilə işləməyi öyrənməsi və qrupda öz rolunu mənimsəməsinə yardımçı olmaq məqsədi daşıyır. Bu təhsil sisteminin digər bir üstünlüyü düşündürücü və motivasiya edici olmasıdır. Yəni burada ən aktual məsələ şagirdin bu problem haqqında düşünməsi və yeni kreativ yanaşma ilə həllini tapmağa çalışmasıdır. Bu sistemdə şagirdlərin qiymətləndirilməsi də Baloniya sistemi əsasında 100 ballıq şkalaya əsasən aparılır (Qəhrəmanov, 2012).

Azərbaycanda orta ixtisas təhsilini bitirdikdən sonra tam orta təhsil və peşə-ixtisas təhsili olmaqla iki istiqamətdə təhsili davam etdirmək mümkündür. Ancaq Türkiyədə bu ümumi, peşə və din olaraq üç istiqamətdə davam edir (Mendee ve Koşar, 2022).

Hər iki ölkədə tam orta təhsil pilləsinə keçid ödənişsiz və məcburi şəkildə təşkil olunur. Türkiyədə 2012/13 illərdən sonra 4 il tam orta təhsil pilləsində oxumaq məcburi oldu. Azərbaycan da isə 3 il olub 9-11 ci sinifləri ehtiva edir. Azərbaycanda ümumtəhsil məktəblərini bitirən bir şagird ortalama 16-17 yaş aralığındaykən Türkiyədə 18-19 yaşındadır (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı , 2021).

Ali təhsil pilləsi peşəkar kadr hazırlamaq üçün xidmət edir. Hər iki ölkədə təhsilin bu pilləsində oxumaq üçün universitetə qəbul imtahanı verilməlidir. Ancaq burada iki ölkə arasında tam orta təhsili bitirib universitetə və texnikumlara daxil olmaq istəyən məzunların sayı ilə universitet və texnikumlardakı ehtiyac duyulan tələbə sayı arasında diqqətə çarpan fərqlər vardır. Azərbaycanda təklif və tələb arasında, yəni məzun olan və universitet və texnikumlarda təhsil almaq üçün tələbələr ayrılan yer sayında kəskin bir fərq olmasa da bu

Türkiyə mənzərəsində təmamilə fərqlidir. Türkiyədə orta hesabla hər il 1.800.000 şagird məktəbi bitirir. Ancaq Türkiyədə ali təhsil təhsil pilləsində yəni 4 illik universitetlərdə universitetin birinci kursu üçün ortalama tələbə tutumu 200.000, peşə məktənlərində isə ortalama tələbə tutumu isə 200.000 nəfərdir. (Alkan və digərləri, 2008)

Ali təhsil almaq üçün rəqabəti artıran digər faktor isə Türkiyədə ali təhsilin ödənişli olmasıdır. Yalnız Təhsildə uğurlu olan tələbələr təqaüddən yararlanaraq universitet xərclərini azalda bilirlər (Milli Eğitim Bakanlığı , 2021) .

Türkiyədə ali təhsil pilləsinə tələbi artıran başlıca amil kimi orta təhsil müəsisələrində şagirdlərə peşələrlə bağlı müəyyən vərdiş və bacarıqların aşılammamasının nəticədə də tam orta məktəbi bitirmiş gəncin işsiz qalmaq qorxusu və universitetləri bir ümid yeri olaraq görmək yanaşması ilə ali təhsilə müraciət etməsi olaraq bildirilmişdir (Mendee və Koşar,2022).

Tələbə tutumu ilə ali təhsil almaq istəyən tələbə arasındakı bu uçurum “Tələbə qəbulu imtahanında” yəni ali təhsil pilləsinə daxil olmaq üçün olan qəbul imtahanlarında yüksək rəqabətlə nəticələnir. Bu rəqabət isə imtahan mərkəzli bir sistemin nəticəsi olaraq yeniyetməlik çağından gənclik çağına keçid dönməni yaşayan məzunlarda imtahan təşvişini yaradır. İmtahan təşvişinə iqtisadi vəziyyət, valideynlərlə münasibətlər, yaş kimi amillər qeyd edilsə də xüsusilə cinsiyyət amilinin də rolu müəyyənləşdirilmişdir. Belə ki, aparılmış tədqiqat qadınlarda kişilərə nəzərən imtahanla bağlı təşvişin daha çox olduğu görülmüşdür (Alyapraq, 2006).

Universitetə qəbul imtahanı zamanı imtahana girən şagirdlərin sayı ilə şagirdin keçirdiyi imtahan həyəcanı arasındakı əlaqə incələnmiş və müsbət korelyasiya əlaqəsi olduğu müəyyən edilmişdir. Yəni tələbələrin sayı artdıqca keçirilən imtahan həyəcanının səviyyəsi də qalxır. Həmçinin Alyapraq (2006) tərəfindən keçirilən bu tədqiqat zamanı tələbələrin keçirdikləri həyəcan səviyyəsi ilə demoqrafik xüsusiyyətlər arasında olan əlaqə incələnmişdir. Müəyyən edilmişdir ki, imtahan həyəcanı ilə valideynlərin iqtisadi vəziyyətləri yəni gəlir səviyyələri arasında neqativ korrelyasiya əlaqəsi vardır. Yəni ailənin maddi imkanları azaldıqca, tələbənin qəbul imtahanında keçirdiyi imtahan həyəcanı səviyyəsi qalxır. Valideynlərin təhsil səviyyələri ilə tələbələrin yaşadıkları həyəcan səviyyəsi incələndikdə atanın təhsil səviyyəsi ilə imtahan həyəcanı arasında neqativ korelyasiya əlaqəsi tapılsa da ananın təhsil səviyyəsi ilə imtahan həyəcanı arasında əlaqə müəyyən edilməmişdir. Yəni atanın təhsil səviyyəsi artdıqca tələbənin qəbul imtahanı zamanı keçirdiyi imtahan həyəcanı azalır.

Ali təhsil pilləsi hər iki ölkədə də ən azı iki illik təhsili ehtiva edib elmi yeniliklərə imza atacaq, cəmiyyətdəki problemləri həll edəcək, elmi-pedaqoji və elmi-tədqiqat işləri üçün

peşəkar kadr hazırlamaq kimi oxşar hədəflərə xidmət edən təhsil pilləsidir. Azərbaycanda bu pillədə fəaliyyət 3 səviyyədə aparılır. Bunlar bakalavriat, magistratura və doktorantura səviyyələridir. Bakalavriat səviyyəsini bitirmiş şəxs ali təhsilli sayılır və ona “bakalavr” deyilir. Bu səviyyəni bitirmiş biri elmi fəaliyyətlə məşğul ola bilməz. Elmi tədqiqatla və elmi pedaqoji fəaliyyətlə məşğul olmaq ancaq magistratura təhsilini bitirmiş şəxslərə icazə verilir (Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı , 2021). Azərbaycanda bugün 51 ali təhsil müəssəsi fəaliyyət göstərir (Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi, 2023).

II FƏSİL. AKADEMİK GÖSTƏRİCİNİN YAŞAM MƏMNUNİYYƏTİ VƏ TƏŞVİŞ SƏVİYYƏSİ İLƏ OLAN ƏLAQƏSİ

2.1. Təşviş anlayışı

İngiliscə anxiety, almanca angst terminlərinin Azərbaycan dilindəki qarşılığı olan təşviş termini fərdin bir hadisəni və ya vəziyyəti təhlükəli olaraq qavramasından qaynaqlanaraq özündə fizioloji, psixoloji və davranışsal tərəfləri ehtiva edən qeyri-müəyyən, uzaq təhlükələrə qarşı reaksiya olaraq müəyyən edilir (Bourne,1995;Pichot,1999). Burada fizioloji simptomlar dedikdə döş qəfəsində sıxılma hissi, baş ağrısı, əzələ gərginliyi, ürək bulanması, tərləmə kimi bədəni ehtiva edən fiziki göstəricilər nəzərdə tutulur. Fərdin davranış repertuarında isə təşviş özünü hərəkət və özünü ifadə etmə qabiliyyətinə təsir göstərərək günlük həyat ritminə mənfi təsir edərək göstərə bilir. Təşvişin psixoloji tərəfi özündə 3 aspekti ehtiva edir. Bunlar: emosional, intellektual və sosial tərəflərdir. Emosional tərəflərinə hüzsuzluq, narahatlıq, əsəbilik, yetərsizlik hissi, gərginlik, əsəbilik, ağlamaq, kədər, ağrı, intellektual tərəflərinə fikrini cəmləyə bilməmək, ətrafdakı hadisələrin fərqiində ola bilməmək, yaddaş problemləri, fikirli olmaq, sosial tərəflərinə isə acizlik hissi, özünə inamın azalması, sosial ortamlardan qaçınma kimi əlamətlər qeyd oluna bilər. Təşvişin göstəricisi olan bütün bu simptomların uzun müddət davam etməsi şəxsin ölüm və dəli olmaqdan həddən çox qorxması ilə nəticələnə bilər (Bourne,1995;Pıçakçiefə,2010).

Təşviş terminin xarici ədəbiyyatlardakı qarşılığı olan anxiety sözünün etiologiyasına nəzər yetirdikdə hind-alman dil ailəsi qrupuna aid olduğunu və sözün kökü olan “angh” sözünün yunanca gərginlik, daralma, almanca isə daima qorxu və ya aşağı səviyyəli qorxu mənalarına gəldiyini görmək mümkündür (Curtis və əməkdaşları,1998;Pichot,1999). Spinoza təşvişi bir-birinə zidd olan iki anlayış, qorxu və ümid anlayışları üzərindən izah etməyə çalışaraq bildirmişdir ki, qeyri-müəyyən bir acı olan qorxu və qeyri-müəyyən bir həzz olan ümid eyni anda şəxslərdə vardır. Bu iki bir-birinə zidd olan psixi vəziyyət təşvişi yaradır (akt.,May 1950).

Ədəbiyyatlarda təşvişin funksiyaları maladptiv və adaptiv olmaqla iki yerə bölünür. Adaptiv funksiyalar dedikdə təşvişin mühitə adaptasiya olmaq və inkişafetdirici tərəfləri nəzərdə tutulur. Məsələn, imtahana daxil olan bir tələbə üçün təşvişin bu adaptiv funksiyası onun imtahanı müvəffəqiyyətlə yekunlaşdırması üçün təşvik edici funksiyanı icra edir. Maladptiv funksiyaya dedikdə isə mühitə adaptasiya olmağa mane olan, inhibitor tərəfləri, yəni tələbənin imtahanı uğurlu şəkildə yekunlaşdırmasına mane olacaq tərəfləri nəzərdə tutulur (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal,2011).

Güzəran psixologiyada çox vaxt təşviş, narahatlıq və qorxu anlayışları birgə və hətta bəzən bir-birinin əvəzinə istifadə edilsə də, elmi ədəbiyyatlarda bu üç anlayış bir-birindən fərqli şəkildə təhlil olunur. Təşviş terminini tam olaraq anlamaq üçün qorxu və narahatlıq anlayışlarından fərqləndirməyimiz vacibdir. Həm qorxu və həm də təşvişin əsas funksiyası təhlükə, təhdid anında motivasional konflikt siqnalı rolunu oynayaraq bədənin təhlükəyə qarşı adaptiv cavab reaksiyalarını işə salmaqdır (Steimer,2002). Qorxu dedikdə indiki anda mövcud olan, real olaraq qavranılan təhlükələrə qarşı orqanizm tərəfindən hazırlanmış adekvat cavab reaksiyası başa düşülür. Təşviş isə qorxudan fərqli olaraq səbəbi bəlli olmayan, fiziki və ya psixoloji olaraq real bir təhlükə yoxkən, koqnitiv səviyyədə var olan düşüncələr əsasında şəxsin yaşadığı hüzsuzluq halı olaraq dəyərləndirilir (Catherall,2003). Məsələn, Ghinassi (2010) kitabında qorxu, təşviş və narahatlığın fizioloji və psixoloji mənzərəsini izah edərək bu üç termin arasındakı oxşar və fərqli cəhətləri qeyd edir. Narahatlığın ilk dəfə təcrübə edilən hadisə ilə bağlı olduğunu, qorxu zamanı ürək döyüntülərinin tezləşdiyini, nəfəs alıb-vermənin sürətləndiyini və dərinləşdiyini, duyğu üzvləri və diqqətin fəaliyyətinin artdığını, təşviş zamanı isə xüsusilə ölümə bağlı fikirlərin olduğunu qeyd edir. Çünki qorxunun səbəbi obyektin özü ilə bağlı olduğunu qeyd edir (Ghinassi, 2010).

Qorxu və təşviş arasındakı ilk fərqli cəhət təhlükə obyektinə nəzərən subyektiv və gizlidir. Yəni təşvişi yaşama səbəbi subyektin özündən və keçmiş təcrübəsindən asılıdır (Şahin, 2019). Qorxunun səbəbi isə obyektin özü ilə bağlıdır (Ghinassi, 2010).

Bir digər fərq isə qorxu indiki anda var olan real, birbaşa təhlükə ilə bağlı olmasındadır. Bu zaman qorxunun davranış reaksiyası savaşı və ya qaçışıdır. Təşviş gələcək, qeyri müəyyən təhlükələr ilə bağlı olduğu üçün gələcəkdə yaşanılması ehtimal edilən təhlükələri aşkarlamaqla koqnitiv sistemi fəaliyyətə çağıran savaşı və ya qaç sistemindən daha mürəkkəb bir quruluşa sahib olan davranış əngəlləmə sistemi ilə əlaqədardır. Beləliklə gələcək təhlükələri müəyyənləşdirərək orqanizmi qoruyur (Gray and McNaughton, 2000).

Qorxu və təşvişin oxşar cəhəti fizioloji simptomlarının eyni olmasıdır. Xarici və ya daxili aləmdən gələn impulsların amigdala tərəfindən təhlükəli olaraq dəyərləndirilməsi ilə simpatik sinir sistemi fəaliyyətə başlayır. Bunun nəticəsində impulslar hipotalamusu daha sonra hipofizə çatır. Beləliklə qana adrenalin ifraz edilir. Nəticədə tüpürçək ifrazı azalır, ağızda quruluq, qanda şəkərin miqdarı, mədə-bağırsaqların fəaliyyəti, qan təzyiqi, ürək döyüntüləri və qanın laxtalanması artar, göz bəbəkləri genişlənər. Necə ki, müharibə zamanı bütün ordunun ilk vəzifəsi komandiri qorumaqdırsa eləcə də orqanizm təhlükə ilə qarşı-qarşıya qaldıqda ilk funksiyası bədənin həyati orqanlarını yəni, gövdə və başı qorumaq olur. Bu zaman əllər və

ayaqlarda qanın miqdarı azalır. Bədənin həyati orqanlarına; bədən gövdəsi və başa gedən qanın miqdarı normal vəziyyətə nəzərən çoxalır (Power and Dalglish, 2015; Şahin, 2019).

Tədqiqatçılar narahatlığın tərifini verərkən qorxu və təşvişin daha ibtidai və ya təməl bir hissəsi olaraq qəbul edirlər (Ojala və digərləri, 2021). Narahatlıq bir çox insan tərəfindən normal bir psixoloji vəziyyət olaraq qiymətləndirilən, gələcəkdə yaşanılacaq hadisələrin nəticəsinin mənfi olacağına inanılan və xoş olmayan mənfi emosiyalarla müşayiət edilən düşüncələrin olduğu bir fenomen olaraq dəyərləndirilir (Beaudoin və digərləri,2001;Borkovec və Newman,1998).

Borkovec (1994) təşvişi xarakterizə edərkən şəxsin yaşadığı gerçək həyat hadisələrinə və ya ruhsal daxili yaşantılarına qarşı koqnitiv bir reaksiya olaraq dəyərləndirilməli olduğunu qeyd edirdi (akt.,Davey və Tallis,1994). Ruscio və əməkdaşları (2001) isə təşvişi potensial neqativ hadisələrlə bağlı düşüncələrin təkrarlanması olaraq tanımlayırlar. Narahatlıq simpatik sinir sistemini fəaliyyətə gətirərək bədənin savaşı və ya qaç reaksiyalarından birinə səbəb olur və nəticədə də presimpatik sinir sisteminin aktivləşməsinə mane olur (Hirsch və digərləri, 2013). XX əsrdən öncəki ədəbiyyatları incələsək təşvişin koqnitiv simptomlarının narahatlıq olaraq da müəyyənləşdirildiyini görə bilərik. Ancaq son dövrlərdə psixologiya sahəsində keçirilən tədqiqatlar narahatlığın daha geniş və spesifik bir struktura malik olduğunu göstərir (Davey və Wells, 2006).

Narahatlıqla bağlı verilən təriflərdən təşviş ilə eyni şəkildə xarakterizə ediləcək 3 tərəfinin olduğu nəzərə çarpır. Bu tərəflər gələcəklə bağlı olması, mənfi hadisələr olacağına inanılması və koqnitiv bir proses olmasıdır. Narahatlığın koqnitiv bir proses kimi dəyərləndirilməsi dedikdə gərcəkləşmə ehtimalı olan senarilərin düşüncələr zəminində təkrarlanması, yəni ruminasiyası olaraq anlaşılır. Ruminasiya isə ətraf mühətdən gələn informasiyalarla şərtlənməyən, ümumi mövzu ətrafında təkrarlanan fikirlər olaraq dəyərləndirilir. Narahatlıq isə özündə gələcəkdə baş verəcəyinə inanılan qeyri-müəyyənliklər, risklər və təhlükələr haqqındakı ruminasiyaları ehtiva edir (Watkins, 2008).

Narahatlıq yaşayan bir insan bəlkə də gərcəkləşmə ehtimalının çox az olduğu bir situasiya üçün tez-tez stress yaşayır. Narahatlıq zehində gerçək dünyayla bağlı heç bir əsası olmayan, müxtəlif xəyali təhlükə senariləri hazırlayaraq şəxsləri yaşana biləcək bütün mənfi ehtimallara qarşı qoruyurmuş kimi görünsə də problemin həll edilməsi yerinə təkrar-təkrar təhlükə ssenariləri düşünərək məşq edir. Yəni burada problemi həll etmək yerinə sadəcə nəticə doğurmayacaq fərqli ehtimallar düşünülür (Hirsch və digərləri,2013).

Psixologiya elminin tarixində təşviş termininin yaranması və izahını araşdırdıqda tədqiqatçıların müxtəlif nəzəriyyələrlə təşviş terminini izah etməyə çalışdığı görünür.

Psixozanın banisi olan Freud (1936) yazdığı “İnhibisyonlar, Simptomlar və Təşviş” kitabında təşvişi id eqo və superego üzərindən anladır. Freudə görə şüuraltında olan fantaziyalar, impulslar şüurüstünə çıxmaq istəyirdilər. Bunun nəticəsində eqo üzərində təzyiq yaranırdı. Bu zaman id eqo ilə olan konfliktində təşviş formasını alaraq öz enerjisini boşaldırdı. Beləliklə də təşvişi yüksək təzyiq altında tutulan və təşviş formasını alaraq öz enerjisini boşaldan id olaraq adlandırır. Freud üçün təşvişə ən yaxşı nümunə “doğum təşvişi” adlandırdığı anlayış idi. Onun fikrincə biz təşvişi ilk dəfə doğulduğumuz zaman təcrübə edirik. Çünki, doğum zamanı rahat və təhlükəsiz ana bətnini tərk edərək bizim üçün qeyri müəyyən və təhlükələrlə dolu olan dünyaya gəlirik (Söderquist,2015).

Freud (1936) təşvişin üç növünün olduğunu qeyd edirdi. Bunlar: gərəçlik təşvişi, günahkarlıq təşvişi və nevroitik təşviş idi. Gərəçlik təşvişi fərdin gərəç dünyadakı təhlükələr qarşısında yaşadığı qorxu və narahatlıqdır. Günahkarlıq təşvişi isə fərdin öz vicdanından qorxmasıdır. Süpereoosu daha çox inkişaf etmiş şəxslər qaydalardan kənara çıxdıqda etdikləri hərəkət vicdanları tərəfindən təsdiqlənməz, beləliklə günahkarlıq hiss edirlər. Nevrotik təşviş şüuraltındakı instiktlər, impulslar və ya fantaziyalar sərbəst qaldığı halda cəzalandırılmaqdan qorxmaqdır. Gərəçlik və günahkarlıq təşvişi nevroitik təşvişdən fərqli olaraq eqonun şüur səviyyəsində yaşandığı üçün fərd yaşadığı təşvişin səbəbinin fərqiində olar.

Psixozanalitik nəzəriyyə təşvişi yaradan dörd ana komponentin adını vurğulayır və bu komponentlərin uşağın psixoseksual inkişafının müxtəlif mərhələlərində üzə çıxdığını deyir. İd və ya implusiv təşviş fərdin çağalığ dövründə öz ehtiyaclarını ödəyə bilmədiyi baxımverənə ehtiyac duyduğu dövəndə yaşanar. Ayrılıq təşvişi dövründə uşaq onun ehtiyaclarını ödəyən baxımverənin getməsindən qorxma şəklində üzə çıxar. Kastrasyon təşvişi edipal dövəndə yaşanar. Süpereo təşvişi isə prepubertal dövəndə uşağın supereqosunun inkişaf etməsi ilə eqo üzərində yaratdığı təzyiqlə bağılı yaşanan təşvişdir (Özakkaş,2014).

Təşvişi izah etməyə çalışan bir digər yanaşma ekzistensialistlərə aiddir. Xüsusilə nüvə silahlarının inkişafından sonra bu yanaşma daha çox diqqət çəkmişdir. Onların fikrincə təşviş yaşamın təməlində yerləşən , ölümün çarəsizliyi qarşısında yaşanan məmnuniyyətsizlik hissənin nəticəsində ortaya çıxan və fərdin həyatı boyu davam edən bir vəziyyətdir. Belə ki, təşviş yaradılışın və həyatın mənasının dərin boşluğuna və mənasızlığına qarşı fərdin cavab reaksiyasıdır. Bu nəzəriyyənin nümayəndələrindən olan Yalom dörd təşviş növünü qeyd edir. Bunlar azadlıq, mənasızlıq, ölüm və təcrid olunmadır. Ölümün fərqiindəliyi ilə yaşamaq istəyi arasında ölüm təşvişi yer alır. Beləliklə də bu vəziyyət yüksək təşviş doğurur (Yalom, 1999).

Kierkegaard isə azadlığın içərisində hər zaman təşvişin var olduğunu deyir. Çünki azadlıq içərisində seçim şanslı olan ehtimallardan ibarətdir. Ehtimallar içərisində isə hər zaman

təşviş gizli olaraq vardır. Hər yeni ehtimala addım atdığımda təşvişi hiss edəcəkdir. Beləliklə onun fikrincə nə qədər azadsansa təşvişi o qədər çox hiss edəcəksən. Kierkegaard qorxu və təşviş arasındakı fərqə də toxunaraq qorxu yaradan obyekt müəyyən olduğu üçün onu kontrol etməyin mümkün olduğunu ancaq təşvişin kontrol edilə bilməyəcəyini, çünki təşvişin səbəbinin bəlli olmadığını deyər. Təşviş gələcəyə yönəlmiş bir yoxluq vəziyyətidir və bu vəziyyəti ruhani bir varlıq olduğu üçün ancaq insan yaşayar (akt., Söderquist 2015)

Bihevioral nəzəriyyənin nümayəndələri isə təşvişi öyrənilən emosiya kimi dəyərləndirirlər. Necə ki Pavlovun itlərində şərti stimula qarşı şərti reaksiya yaradılır eləcə də zehin uzun müddət stress və qorxuya məruz qaldıqda qorxu onun üçün daimə təcrübə edilən bir duyğuya çevrilir. Onlar üçün təşviş təhlükəli hadisələr qarşısında bədənin göstərdiyi şərtsiz reaksiyadır (Ghinassi, 2010).

Koqnitiv nəzəriyyənin nümayəndələrinin fikrincə təşviş fərdin üç müxtəlif cavab sistemi ilə təyin olunur. Bunlar bihevioral, fiziki və verbal və ya koqnitiv sistemlərdir. Bu yanaşmaya görə psixoloji problemlərin təməlində duran fərdin yanlış hifz etdiyi, realda var olmayan və öz funksionallığını itirmiş düşüncələr, inanclar və ya sxemlərdir (Eysenck,2013).

Koqnitiv yanaşmanın nümayəndələrindən olan Beck təşvişi təbii bir proses kimi dəyərləndirərək şəxsə zərər verə biləcək təhlükənin yaxınlaşdığını hiss etdikdə şəxsə yaranan hiss kimi təyin etmişdir. Ədəbiyyatlarda çox zaman bir-birini tamamlayan hislər olaraq da təhlil edilən qorxu və təşviş anlayışları arasındakı müxtəliflikləri izah edərkən qorxunu təhlükəni qəbul etmək kimi dəyərləndirmişdir. Ancaq təşvişi isə narahatlıqla gələn, qorxu hissini yaşanması ilə üzə çıxan fizioloji reaksiya olaraq adlandırır. Beck təşviş yaşayan fərdlərin əlamətlərini ümumiləşdirərək belə təsnif edir: təşviş yaradan obyektin realda var olmadığı fərqi fərqiində olmaq, ancaq bu düşüncəni doğru dəyərləndirmək qabiliyyətinin olmaması. Yəni fərd əslində təhlükə obyektinin realda var olmadığı fərqiindədir, ancaq bu fərqiindəliyi dəyərləndirmə qabiliyyətini itirmişdir. İkinci özəllik təhlükənin davam edəcəyinə inanmaqdır. Bir digər özəllik isə ümumiləşdirmədir. Belə ki, təşviş artdıqca hər eşitdiyi səsi, hər xırda bir hərəkəti və ya detallı təhlükə olaraq qavramağa başlayır (Clark and Beck,2011).

Beck və Freeman təşvişi keçmişdən gələn və öz ətraflarına qarşı diqqətli olmalı olduqlarını deyən önəmli bir düşüncə, inanc və ya sxemdən əmələ gəldiyini deyiblər. Fərd ətrafdan gələn bəzi siqnalları təhlükə obyektini kimi qavrayar. Bu təhlükə obyektini hafizəsində hifz edər və öyrənər. Daha sonra isə ətrafdan gələn siqnallara qarşı təhlükə obyektini kimi gözlənti yaranar. Bu gözlənti artdıqca təhlükə səviyyəsində artar. Bəzi insanlar daha az təşviş keçirirlər, çünki həmin insanlar ətraf aləmi qavrankən uşaqlıqdan etibarən kodladıkları yanlış inanclara sahib deyillərdir (Alford və digərləri,1990).

Təşvişi izah etməyə çalışmış müxtəlif nəzəriyyələrin və müəlliflərin fikirlərini ümumiləşdirəcək olsaq təşviş fərdin həyati təhlükələr qarşısında öz mövcudluğunu qorumaq üçün istifadə etdiyi müdafiə və ya siqnal sistemidir. Ancaq burada normal təşviş ilə patoloji təşviş anlayışları bir-birindən fərqləndirilməlidir. Çünki normal təşviş zamanı təşviş ilə təhlükə obyektinin təsir etmə müddəti və dərəcəsi arasında mütənasib bir əlaqə vardır və fərd təhlükəni qavradıqda təşviş onun üçün müdafiə, xəbərdarlıq rolunu icra edir. Patoloji təşviş zamanı isə təhlükə olaraq qavranılan stimulaq stimulaq təsir etmə müddəti və şiddəti arasında qeyri-mütənasib bir əlaqə vardır. Təşviş pozuntusu olan fərdlər tez-tez bu cümlələrdən istifadə edirlər; xırda çətinliklərdə belə narahatlıq keçirirəm, tez-tez səbəbsiz qorxu hiss edirəm, özünü həmişə hirsli, gərgin və təzyiq altında hiss edirəm, tez-tez ürəyim sıxılır (Özakkaş,2014).

Amerika Psixiatriya Assosiasiyası (APA) tərəfindən dərc edilmiş Psixiatrik xəstəliklərin diaqnozu əl kitabı-III (DSMV) psixi xəstəliklərə diaqnoz qoymaq üçün istifadə edilən qaynağa istinadən təşviş adi hallarda və ya potensial təhlükəyə qarşı, somatik, psixoloji və avtonom simptomlarla birlikdə müşayiət olunan subyektiv bir hüzursuzluq və diskomfort hissi olaraq dəyərləndirilə bilər. Somatik simptomlar dedikdə titrəmə, ürək döyüntülərində artıq, baş gicəllənməsi, ağızda quruluq hissi, ürək getmə halları, nəfəs darlığı, baş ağrısı, taqətsizlik və s. aid ola bilər. Psixoloji simptomlar dedikdə dəhşət, həyəcən, qorxu, fobiyalar və s. aid edilə bilər. Lakin əgər gündəlik həyat fəaliyyətinin davam etdirilməsinə mane olacaq şəkildə heç bir stimulaq olmadan ortaya çıxırsa, bu zaman təşviş pozuntusu kimi dəyərləndirilir. Kitabda təşviş pozuntularını on qrupda cəmləyirlər. Bunlar:panik pozuntu, aqrofobiya, ayrılma təşvişi pozuntusu, mutizm, spesifik fobiyalar, sosial fobiyalar, generalize edilmiş təşviş pozuntusu, maddənin yol açdığı təşviş pozuntuları, başqa bir sağıamlıq vəziyyətinə bağlı təşviş pozuntusu, digər dəqiqləşdirilmiş təşviş pozuntular, digər dəqiqləşdirilməmiş təşviş pozuntuları (Amerikan Psikiyatri Birliğı, 2013).

Təşviş pozuntuları psixoloji xəstəliklər qrupu kimi ən çox rast gəlinən psixoloji xəstəlik qrupudur. Xüsusilə də uşaq və yeniyetməlik dövrlərində bu xəstəlik qrupuna daha çox rast gəlinir. Bu qrupun nümayəndələrindən spesifik fobiyalar isə təşviş pozuntuları qrupunun ən geniş yayılmış nümayəndəsi sayılır. Bu pozuntu qrupu qadınlarda kişilərə nəzərən iki dəfə çox rast gəlinir. Klinik olaraq uşaq və yeniyetmələrdə rastlanan təşviş pozuntuları ilk dəfə DSM III də yer verilmişdir. Günümüzdə DSM V isə uşaq və yeniyetmələrdə rastlanan təşviş pozuntularının yeddi alt tipini qeyd edir. Uşaq və yeniyetmələrdə olan təşviş pozuntuları daha sonra psixopatologiyalara çevrildiyindən risk qrupunda olan uşaq və yeniyetmələrin müəyyənləşdirilməsi vacib məsələlərdən biridir (Craske and Stein,2017).

Təşviş ilə yaş demoqrafik meyarının əlaqəsi incələndikdə xüsusilə də 7-17 yaş aralığında olan fərdlərdə akademik performanslarında olan zəiflik və dolayısıyla da akademik göstəricilərinin aşağı olma səbəbi kimi təşviş pozuntuları göstərilir (Nail və digərləri,2015).

Bedriye və əməkdaşlarının (2013) Ankarada tibb universitetində 348 tələbə ilə keçirdikləri tədqiqat zamanı tibb universiteti tələbələrində təşviş ilə demoqrafik meyarlar arasındakı əlaqəni incələmişlər. Tədqiqat zamanı nəticələr göstərir ki, tibb universitetində təhsil alan tələbələr arasında təşviş, depressiya və stress səviyyəsi yüksəkdir. Bu nəticənin yüksək olma səbəbləri araşdırıldıqda isə tələbənin təhsil aldığı ixtisası seçmə motivinin önəmi vurğulanmışdır. Məsələn, prestij üçün başqalarının fikirlərinə əsasən yoxsa öz daxili motivasiyası ilə öz seçimi əsasında tibb universitetində təhsil almağı seçmişdir. Nəticələr göstərir ki, tibb universitetində təhsil almağı peşəyə qarşı olan marağı üçün seçən tələbələrdə valideynlərin təzyiqi, həkimlərin qazancı və ya prestij kimi digər səbəblərə görə seçən tələbələrə nəzərən təşviş səviyyəsi aşağıdır. Bunun səbəbini isə müəllif tələbələrin öz daxili motivasiyaları ilə yox, xarici təzyiqlər nəticəsində seçim edən tələbələrin tibb universitetindəki dərslər və materialların çoxluğu kimi müxtəlif amillərin təsiri ilə izah edir.

Bedriye və əməkdaşlarının (2013) keçirdiyi tədqiqatın nəticələri Karaoğlu və Şeker (2010) tərəfindən keçirilən tədqiqatın nəticələri ilə oxşardır. Tibb universiteti tələbələrində ixtisasa qarşı olan gözləntilərlə təşviş səviyyəsi arasındakı əlaqəni araşdıran tədqiqat tibb universiteti tələbələrində təşviş səviyyəsinin yüksək olduğunu və bunun iqtisadi qaynaqların azlığı, cinsi, təhsil materiallarının çoxluğu kimi müxtəlif amillərdən təsirlənə biləcəyi, eyni zamanda tibb ixtisasını seçmək səbəbinin ailə və ya qazanılacaq qazanc kimi xarici motivasiya amillərindən təsirlənməsi təşviş səviyyəsinin yüksək olması ilə nəticələndiyini müəyyən etmişlər.

Tibb universiteti tələbələrində təşviş səviyyəsinin öz həmyaşıdları ilə müqayisədə daha yüksək olduğunu müəyyən edən digər bir araşdırma Dyrbye və əməkdaşları (2006) tərəfindən keçirilmişdir. Bu tədqiqatda xüsusilə də cinsiyyətə görə fərqliləşmə olduğu müəyyən edilmişdir. Belə ki, qadın tələbələrdə kişi tələbələrə nəzərən təşviş səviyyəsinin daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir.

Universitet tələbələrində görülən təşviş səviyyəsi ilə akademik performans və akademik göstəricilər arasındakı əlaqəni araşdıran tədqiqatların nəticələri iki istiqamətdə qruplaşdırılmışdır. İlk istiqamətə görə təşviş səviyyəsi ilə akademik performans və akademik göstəricilər arasında anlamlı korelyasiya əlaqəsi vardır. Belə ki, təşviş səviyyəsinin yüksək olması akademik performans və akademik göstəricilərə neqativ təsir edərək akademik

performans və göstəricilərin azalması ilə nəticələnir. Digər istiqamət isə bu iki anlayış arasında korelyasiya əlaqəsinin olmadığını deyir.

Təşviş və akademik performans arasındakı neqativ korelyasiya əlaqəsinin olduğunu müəyyən edən tədqiqatlardan biri 2015-ci ildə Bedfordshire universitetindəki 105 magistratura tələbəsi ilə keçirilmişdir. Tədqiqatın nəticələrinə əsasən təşviş akademik performansı təsir edən amillərdən biridir (Adeoye-Agboola və Evans, 2015).

Tang və He (2023) tərəfindən keçirilmiş tədqiqat zamanı Covid 19 pandemiyası dönməndə təhsil alan bakalavr və magistratura tələbələrində təşviş səviyyəsi ilə akademik performans arasındakı əlaqə təhlil edilmiş və nəticələr əvvəlki dövrlərdə keçirilmiş tədqiqatların nəticələri ilə də müqayisə edilmişdir. Xüsusilə də bu tədqiqatın predmeti bakalavr və magistratura tələbələrində akademik performansla təşviş arasındakı əlaqənin fərqliləşib, fərqliləşməməyi olmuşdur. Çünki tədqiqatçının fikrincə magistratura tələbələri bakalavr tələbələrinə nəzərən yetişkindirlər. Buna görə də iki dəyişkən arasındakı neqativ əlaqənin varlığını yaş və kurs dəyişmələrini nəzərə almadan bütün tələbələrə şamil etmək düzgün olmazdı. Ancaq tədqiqatın nəticələrinin interpretasiyası zamanı həm magistratura, həm də bakalavr tələbələrində nəticələrin oxşar olduğu müşahidə edilmişdir. Yəni magistr və bakalavr tələbələri arasında dəyişmələr arasındakı neqativ əlaqənin fəqliləşdiyi müşahidə edilməmişdir. Həm bakalavr, həm də magistratura tələbələrinin nəticələrində təşviş səviyyəsi artdıqca akademik performansın azaldığı görülmüşdür. Tədqiqatçılar bunun səbəbini magistratura tələbələrinin emosional olaraq özlərinə stabilizə edəcək yetkin yaşında olan fərdlər olmasına baxmayaraq, bakalavr tələbələrindən fərqli olaraq onlarda dissertasiya yazmaq, məqalə hazırlamaq kimi dərslə yükünü artıran amillərin varlığı ilə açıqlamağa çalışmışlar. Sonda xüsusilə təşvişin akademik performans üzərindəki təsirini artıran amil olaraq Covid 19 pandemiyasını göstərmişlər.

Gharavi və əməkdaşları (2013), Owens və əməkdaşları(2012) məktəb şagirdləri ilə tədqiqat keçirərək hipotezi araşdırmağa çalışmışlar. Onlarda digər tədqiqatlardakı kimi oxşar nəticələr əldə etmiş akademik performans ilə təşviş səviyyəsi arasında anlamlı əlaqə olduğunu müəyyən etmişlər.

Vitasari və əməkdaşları tərəfindən (2010) Malayziya universitetinin mühəndislik fakültəsində 205 tələbə ilə keçirilən tədqiqat zamanı akademik performansı müəyyənləşdirmək üçün akademik göstəricidən istifadə edilmiş və bunun əsasında təşvişlə akademik performans arasındakı əlaqə təhlil edilmişdir. Müəyyən edilmişdir ki, təşviş pozuntusu olan tələbələrdə dərslə materiallarına və imtahanlara qarşı laqeyd münasibət bəsləyirlər. Bu isə akademik göstəricilərin aşağı enməsi ilə nəticələnir. Tədqiqatçılar xüsusilə də Robb və əməkdaşlarının katastrof

nəzəriyyəsinə diqqət çəkmişdilər. Robb və əməkdaşlarının fikrincə təşvişin strukturunda yer alan koqnitiv və fizioloji tərəfləri bir-birindən fərqləndirmək lazımdır. Xüsusilə də koqnitiv tərəfin akademik performans ilə neqativ korelyasiya əlaqəsinə sahib olduğunu ancaq fizioloji elementlərin akademik performansla olan əlaqəsinin isə əyrixətli olduğunu bildirmişlər (akt., Vitasari və digərləri, 2010).

Digər ölkələrdə bu iki dəyişkən arasındakı əlaqəni incələyən tədqiqatlara baxıldıqda qarşımıza Pakistanda 414 tələbə ilə keçirilən tədqiqat da çıxır. İmtahan təşvişi ilə akademik performans arasındakı əlaqəni tədqiq edən bu araşdırma təşvişin koqnitiv və emosional tərəflərinə diqqət çəkir və koqnitiv tərəflərin akademik performans üzərində təsirinin daha önəmli olduğunu vurğulayır. Çünki tələbələr imtahanlara hazırlaşarkən düşüncələrində qarışıqlıq, şübhə və imtahanda yaşana biləcək problemlərlə bağlı ruminasiyalar yaranmağa başlayır. Tədqiqatçılar təşvişin emosional tərəfinə də diqqəti çəkərək imtahan öncəsi yaşanan səbəbsiz gərginlik, kədərlik, məyusluq kimi emosional halların akademik performansla təsir etdiyini qeyd edirlər (Rana və Mamood, 2010).

Basco və Oleo(2013) tərəfindən Filippində keçirilən tədqiqat zamanı tədqiqatda iştirak edən tələbələrin təşviş səviyyəsi və akademik performansı arasındakı əlaqə araşdırılan zaman yaş, cins kimi demoqrafik meyarlar da nəzərdən keçirilmişdir. Nəticələr göstərir ki, akademik performansla təşviş arasındakı əlaqə yaşa görə fərqliləşmə göstərməsə də cinsiyyət amili baxımından fərqliləşmə göstərir.

Önem (2014) tərəfindən Türkiyədə inqilis dili ixtisasında təhsil alan tələbələr arasında keçirilən tədqiqat zamanı tələbənin gəlir səviyyəsi ilə imtahan təşvişi arasındakı əlaqə incələnmiş və neqativ əlaqə olduğu müəyyən edilmişdir.

Deveci və əməkdaşları (2012) tərəfindən keçirilən tədqiqat zamanı tələbələrin təşviş səviyyələrinin aylıq gəlir səviyyələri, təhsil aldıkları ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, yaş, kurs kimi meyarlarla olan əlaqəsi incələnmişdir. Nəticələr göstərmişdir ki, aylıq gəlir səviyyəsi aşağı olan tələbələrin yüksək olan tələbələrə görə, ixtisasını istəyərək seçən tələbələrin isə istəmədən seçim edənlərə görə təşviş səviyyələri daha yüksəkdir. Həmçinin nəticələr təşviş səviyyəsinin tələbənin təhsil aldığı ixtisasa görə dəyişildiyini göstərir. Tədqiqat zamanı təşviş dəyişkəni ilə yaş və kurs dəyişkəni arasında əlaqə müəyyən edilməmişdir.

Nadeem və əməkdaşları (2012) Basco və Oleo(2013) tərəfindən keçirilən tədqiqatda olduğu kimi cinsiyyətə görə fərqliləşmənin mümkünlüyünü yoxlamış və akademik performansla təşviş arasındakı əlaqənin təsirinin qadınlarda kişilərə görə daha çox olduğunu müəyyən ediblər.

Ashouri və əməkdaşları(2011) İranda 150 tibb tələbəsi ilə, Villmizar və əməkdaşları (2020) Afrikada şagirdlər arasında, Ahmad və əməkdaşları (2022) Sargodha universitetində tələbələrle keçirdikləri tədqiqatlar zamanı digər tədqiqatçıların nəticələrini təsdiqləmiş və təşviş səviyyəsi artdıqca akademik performans və göstəricilərin aşağı endiyini müəyyən etmişlər.

Ameen və əməkdaşları (2015) 75 kişi, 75 qadın olmaqla 150 kolej tələbəsi arasında tədqiqat keçirmişlər. Tədqiqatın nəticələri digər tədqiqatçıların araşdırmalarının nəticələrindən fərqli olaraq təşviş və akademik uğur arasında korelyasiya əlaqəsi müşahidə etməyiblər. Yəni tələbələrin akademik göstəriciləri onların təşviş səviyyələrindən asılı olaraq dəyişməyib.

Akademik göstərici və təşviş arasındakı əlaqənin incələnməsi məqsədi ilə keçirilən tədqiqatlardakı nəticələrin bir-birindən fərqlənməsi bu mövzuda yeni tədqiqatların keçirilməsi üçün şərait yaradır.

2.2.Yaşam məmnuniyyəti anlayışı

Psixologiyanın inkişaf dinamikasına nəzər yetirdikdə XIX əsrə qədər olan dövrdə psixologiya elminin əsas predmetinin fərdləri mənfi hislərdən azad etmək olduğu görünür. Yəni bu dövrə qədər psixologiya elminə töhvə vermiş nəzəriyyələrin əsas predmetləri psixoloji pozuntuları araşdırmaq və xəstələri mənfi hislərdən azad edərək müsbət istiqamətləndirmək idi. Çünki pozitiv psixologiyaya görə hər bir insan özündə tarixdə yaşanmış muharibələrdən izlər daşıyır. Xüsusilə də ikinci dünya müharibəsindən sonra insan davranışlarında olan əksikliklər, xəstəliklərin çoxalması, müsbət tərəflərin kölgədə qalması, pozitiv psixologiyanın əsas anlayışları olan ümid, fərqişndəlik, xoşbəxtlik, cəsərat kimi müsbət anlayışlara fokuslanmaq ehtiyacı doğurdu. Pozitiv psixologiyanın yaranması ilə psixologiyada yeni bir baxış bucağı formalaşdı. Pozitiv psixologiya digər nəzəriyyələrdən fərqli olaraq daha çox müsbət hislərə fokuslanırdı. Pozitiv psixologiyaya görə bir insan yaxşı və ya pis olaraq iki qəlibdə var ola bilməz, çünki hər bir insan individualdır. Xüsusilə də bu nəzəriyyəyə xoşbəxtlik və məmnuniyyət kimi konseptlərə daha çox diqqət yetirirdi. Çünki pozitiv psixologiya insanın sahib olduğu neqativ hislərə, mənfi xüsusiyyətlərə, xarakterin zəif tərəflərinə biganə yanaşmaz. Tamamilə əksinə insanın müsbət və güclü tərəflərindən istifadə edərək onun yaşam məmnuniyyət səviyyəsini artırmağı hədəfləyər. Bu konseptlərin əsasında psixologiyada yeni bir anlayış yaşam məmnuniyyəti anlayışı ortaya çıxdı (Omay,2019).

Güzəran psixologiyada yaşam məmnuniyyəti termini və xoşbəxtlik anlayışı eynimənalı sözlər olaraq istifadə edilsə də, psixologiya elmində bu iki terminin mənalari bir-birindən fərqlənir. Yaşam məmnuniyyəti konseptinin tarixi köklərinə nəzər yetirsək psixologiya və

fəlsəfədə xoşbəxtlik və rifah konseptləri ilə eyniləşdirildiyi görünür. Əsasən xoşbəxtlik və yaşam məmnuniyyəti ifadələri sinonim kimi qəbul olunsada bu iki anlayışı bir-birindən fərqləndirmək vacibdir. Yaşam məmnuniyyəti konsepti gözləntilərin və standartların yerinə yetirilməsi, digər bir deyişlə qavranılmış gözləntilərin həyata keçməsi ilə yaranan yüksək məmnunluq hissidir. İnsanların yaşadıkları həyatı nə dərəcədə zəngin, dolğun və yüksək keyfiyyətdə keçirmək istəmələri onların yaşam məmnuniyyətinin sərhədlərini genişləndirir. İnsanın real nailiyyətləri ilə əldə etmək istədiklərinin müqayisəsindən əldə edilən ümumi mövcudluq şərtlərinin qiymətləndirilməsi kimi istinad edilir (Cribb, 2000).

Xoşbəxtlik insanın həyat tərzindən başlamış sosial həyatı, daxili dünyası, ehtiyacları, məqsədləri və hissləri də daxil olmaqla hamısının birlikdə müəyyən bir harmoniyasından qaynaqlanaraq yaşanılan hiss olaraq müəyyən edilir (Brandt,1985). Xoşbəxtlik struktur olaraq özündə bir neçə tərəfi ehtiva edən kompleks bir anlayışdır. Yəni xoşbəxtlik özündə xoşbəxt əhval-ruhiyyə olmaqla emosional, başqaları ilə müsbət sosial münasibətlər qurmaqla sosial və koqnitiv olmaqla üç tərəfi ifadə edir. Yaşam məmnuniyyəti isə fərdin özü tərəfindən müəyyən edilmiş kriteriyalar əsasında təhlil və analiz edərək hökm verdikləri koqnitiv bir fəaliyyəti ifadə edər (Nemati və Maralani,2016).

Yaşam məmnuniyyəti anlayışını müəyyənləşdirməzdən öncə məmnuniyyət anlayışının aydınlaşdırılması önəmlidir. Məmnuniyyət sözünün mənası kifayət qədər reallaşdırmaq və ya yerinə yetirmək deməkdir. Yəni məmnuniyyət gözləntilərin, istək, arzu və ehtiyacların ödənilməsi səviyyəsi ilə bağlıdır (Diener və digərləri,1985). Yaşam məmnuniyyəti şəxsin öz ehtiyac və istəklərindən qaynaqlanaraq müəyyən etdiyi standartlar ilə sahib olduğu standartları müqayisə etməsi nəticəsində həyat səviyyəsinə qiymət verməsidir. İnsanın istəkləri və sahib olduqları arasında uyğunsuzluq nə qədər az olarsa, yaşam məmnuniyyətinin səviyyəsi bir o qədər yüksək olar (Diener və digərləri,2003).

Yaşam məmnuniyyəti fərdin bütün yaşamışlıqlarına nəzərən yaşaya biləcəyi daha keyfiyyətli yaşam dəyərləndirməsinə görə əldə etdiyi müsbət qiymətləndirmə olaraq izah edilir. Tərifdən aydın olur ki, yaşam məmnuniyyəti şəxsin öz həyat standartlarına nəzərən özü tərəfindən formalaşdırılır (Cribb,2000).

Yang (2016) isə insanı mübarizəyə sövq edən motivasiya edici bir qüvvə kimi yaşam məmnuniyyəti terminini öz elmi əsərlərində anladır. Bu nöqtəyi-nəzərdən yaşam məmnuniyyəti insan evalyusiyasının və irəliləyişinin ən böyük səbəblərindən biri kimi qəbul edilir və inkişafın təməl səbəbi kimi qiymətləndirilirdi. İnsanların öz həyatlarının indiyədək necə olduğunu və bundan sonra hansı istiqamətdə gedəcəyini müəyyən etmələrinin bir yolu

olaraq müəyyənləşdirilirdi. Yəni gələcəyi planlaşdırmada, hədəflər müəyyən etmədə daxili motivasiya rolunu oynayaraq fərdə istiqamət göstərdiyini qeyd etmişdir (Yang and Srinivasan, 2016).

Yaşam məmnuniyyəti ilə bağlı digər bir tərifdə yaşam məmnuniyyəti həyat keyfiyyətinin subyektiv və müsbət dəyərləndirməsi kimi anladılır və fərdin həyat tələblərinə nə dərəcə də çatma bilməsi ilə əlaqələndirilirdi. Müəlliflərin fikirlərini ümumiləşdirdikdə təriflərdən də aydın olur ki, yaşam məmnuniyyəti anlayışını xarakterizə etmək üçün iki ifadə önəmlidir. Bunlar yaşam məmnuniyyətinin subyektiv və müsbət olmasıdır. Subyektiv dedikdə yaşam məmnuniyyətinin şəxsin öz standartları, dünyagörüşü, ehtiyacları əsasında formalaşması nəzərdə tutulur (Diener və digərləri,1985).

Könlün xoş olması, ümumi olaraq bütün həyatı ehtiva edən yaşamaq səviyyəsinin qiymətləndirilməsi kimi də müəyyən edilən yaşam məmnuniyyətinin sabit bir göstəricisi yoxdur. Bunun səbəbləri olaraq fərdlərin müəyyən bir dövrdə həyatlarını qiymətləndirərkən yaşam məmnuniyyətinin mütləq və nisbi olaraq dəyişməsi, şərtləti ilə yaşam məmnuniyyəti arasında qarşılıqlı əlaqənin olması və eyni şəkildə şəxsi xüsusiyyətlərində yaşam məmnuniyyətinə təsir etməsi olaraq göstərilir (Saris və digərləri,1996).

Yaşam məmnuniyyəti anlayışının psixologiya tarixindəki nəzəriyyələr tərəfindən olan izahına nəzər yetirdikdə bir çox nəzəriyyələr izah edilməyə çalışıldığı görünür. Məsələn, adaptasiya nəzəriyyəsi bu nəzəriyyələrdən biridir. Xoşbəxtlik və yaşam məmnuniyyətində yaxın keçmişdə yaşanan hadisələrin önəmini vurğulayan bu nəzəriyyəyə görə yaxın keçmişdə yaşanan dəyişikliklər və ya yeniliklər fərdin həyat standartlarına təsir edərək yaşam məmnuniyyət səviyyəsini yüksəldir və ya aşağı salır. Bu nəzəriyyəyə görə fərdin yaşadığı müsbət və ya mənfi hadisələr onun yaşam məmnuniyyət səviyyəsinə təsir edir. Bu isə fərdin yeni yaşantılarına adaptasiya olmasına səbəb olur. Beləliklə fərdin yaşadığı hadisələr yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinin dəyişməsinə səbəb olsa da, yeni situasiyaya adaptasiya olduğu üçün sabit bir yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinə sahib olacaqdır. Məsələn, evlilik, boşanma, işdən çıxarılma kimi önəmli həyat hadisələri yaşayan fərdlərin yaşam məmnuniyyəti səviyyələrində bir müddət dəyişiklik olsa da, daha sonra yeni situasiyalara adaptasiya olduqları və əvvəlki yaşam məmnuniyyəti səviyyələrinə qayıtdıqları görülmüşdür (Diener ve digərləri,2009).

Bağ nəzəriyyəsinə görə xoşbəxtlik və yaşam məmnuniyyəti sinir sistemindəki sinaptik əlaqələrin varlığının çox və ya az olması ilə izah edilir. Tədqiqatlar göstərir ki, xoşbəxt insanların beynində digər insanlara nəzərən daha çox sinaptik bağlar vardır. Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi aşağı olan fərdlərdə isə bu bağlar daha məhdud saydadır. Uyğunsuzluq

nəzəriyyəsi isə fərdlərin özlərini başqa insanlarla müqayisə etmələri nəticəsində gəldikləri nəticə ilə bağlıdır. İnsanlar keçmişlərini, sahib olduqları maddi və mənəvi dəyərlərindən, hədəf və məqsədlərinə qədər sahib olduqları hər şeyi başqalarının sahib olduqları ilə müqayisə edirlər. Müqayisə nəticəsində əgər şəxsin öz sahib olduqları digərlərindən daha yaxşıdırsa, fərdin yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi qalxacaqdır. Yox əgər aşağıdırsa bu zaman yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi azalacaqdır (Diener ve digərləri,1999).

Yaşam məmnuniyyəti ilə bağlı digər nəzəriyyə isə şəxsiyyət nəzəriyyəsidir. Belə ki, bu nəzəriyyə yaşam məmnuniyyəti anlayışının subyektiv olan tərəfinə istinad edilir və insanlar arasındakı fərdi fərqlərə fokuslanır. İnsanlar arasındakı fərdi fərqlərin üç səviyyəsi vardır. İlk səviyyə emosional və koqnitiv səviyyə adlanır. İkinci səviyyə fərdin həyat hadisələri qarşısında verdiyi emosional reaksiyalardır. Üçüncü səviyyə isə hisslərin koqnitiv işlənmə səviyyəsi adlanır. İnsanın şəxsi xüsusiyyətlərinin dəyişməsi ilə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi də dəyişilə bilər. Hər bir insan yaşam məmnuniyyəti səviyyəsini ölçmək üçün özünün müəyyən etdiyi ölçü vahidindən istifadə edir. Bu isə bizə şəxsiyyət özəllikləri ilə yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqənin varlığını göstərir. Məsələn ekstrovert insanlar introvert insanlara nəzərən daha tez sosial münasibətlər qura bilər və beləliklə də evlənmə və ya iş sahibi ola bilərlər. Bu isə yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinin müsbət olaraq dəyişməsinə səbəb olar (Diener ve digərləri,2003).

Bu anlayışı izah etməyə çalışan nəzəriyyələrdən biri də aşağıdan yuxarı xarici ədəbiyyatlardakı adı ilə qeyd edəcək olsaq “Top-Down” nəzəriyyəsidir. Modern psixologiyada populyar olan nəzəriyyələrdən biridir. Bu nəzəriyyənin nümayəndələrinə görə insan yaşam məmnuniyyət səviyyəsini dəyərləndirərkən həyatında xoşbəxt və məmnun olduğu anları parça-parça düşünür daha sonra bu parçaları birləşdirməsi ilə həyatdan nə qədər məmnun olduğunu müəyyənləşdirir. Qısaca xoşbəxt və yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi yüksək bir həyat kiçik xoşbəxtliklərin və həmin xoşbəxtlik anlarında yaşanan məmnuniyyət hisslərinin toplanması nəticəsində yaranır. Bu nəzəriyyənin nümayəndələrinin fikrincə insan yaşam məmnuniyyəti səviyyəsini dəyərləndirmək üçün əvvəlcə həyatındakı kədərli, qəzəbli anların toplamına baxır. Daha sonra isə xoşbəxt və məmnun olduğu anların toplamına nəzər yetirir. Sonda bu iki nəticəni müqayisə edərək yaşam məmnuniyyəti səviyyəsini qiymətləndirir. Bu nəzəriyyənin diqqət çəkən tərəfi fərdlərin yaşadıkları hadisələrə fokuslanaraq yaşam məmnuniyyət səviyyələrini dəyərləndirmələridir (Kozma ve Stones,1980).

Digər nəzəriyyə olan yuxarıdan aşağı nəzəriyyə və ya xarici ədəbiyyatlardakı adı ilə “Bottom up” nəzəriyyə isə fərdlər arasındakı individual fərqliliklərə fokuslanır. Yuxarıdan aşağı nəzəriyyəyə görə yaşam məmnuniyyəti fərdi müxtəlifliklərdən qaynaqlanır. Fərdin

özünəməxsus xüsusiyyətləri onun həyat hadisələrinə qarşı olan münasibətini müəyyən edir (Heller, Watson və Ilies, 2004).

Bu iki nəzəriyyəni də incələdikdə bir nəzəriyyəni doğru qəbul edərək digər nəzəriyyənin yanlış olduğunu söyləmək doğru olmazdı. Çünki yaşam məmnuniyyətinin müəyyənedicisi kimi yalnız fərdi fərqləri və ya xarici amilləri götürmək doğru olmaz. Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinə təsir edən amilləri nəzərdən keçirdikdə əslində nə qədər kompleks bir strukturdan ibarət olduğunu və izahında sadəcə fərdi fərqlər və ya xarici amillər olmaqla daxili və ya xarici amillər üzərindən verməyin doğru bir addım olmadığı görülür (Şimşek, 2011).

İlk dəfə 1960-cı illərdə tədqiqatçılar tərəfindən anket vasitəsilə araşdırılmağa başlanılan yaşam məmnuniyyəti anlayışına ən çox təsir edən amillər olaraq yaş, stress səviyyəsi, sosio-ekonomik vəziyyət göstərilir. Yaşam məmnuniyyətinə təsir edən amillər bir bütün olaraq gözdən keçirilir və onlar mühit və genetik olmaqla iki başlıq altında toplanılır. Amillərin iki başlıq altında toplanmasının səbəbi yaşam məmnuniyyətinin həyat şərtlərindən, xarici stimullardan asanlıqla təsirlənən bir strukturda, yoxsa sabit olaraq davam edən bir struktura sahib olduğu sualının cavablandırılmasıdır. Fərdin yaşadığı mədəniyyət, cinsiyyət, təhsil səviyyəsi, qazancı hətta kənd və ya şəhərdə yaşaması kimi bir çox amillər də mühitin təsirini özündə ehtiva edir. Boşanma, evlilik, yeni iş qəbul olunma, övlad sahibi olmaq və s. bunun kimi həyat şərtləri ilə üzləşmək bir fərdin yaşam məmnuniyyətinə nə dərəcədə təsir edir və ya həyatındakı önəmli hadisələrə rəğmən yaşam məmnuniyyət səviyyəsi sabit qalıb, qalmadığı sualının cavabı bugün də bir çox tədqiqatların mövzudur (Sousa və Lyubomirsky, 2001).

Ədəbiyyat incələməsi zamanı cinsiyyət ilə yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqəni göstərən bəzi araşdırmalarda qadınlara nəzərən kişilərin yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinin daha yüksək olduğu göstərilə də bəzi tədqiqatlarda əskinə qadınların yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin daha yüksək olduğu görülür (Joshi & Jovanović, 2020). Meisenberg və Woodley (2015) tərəfindən 95 ölkədə aparılan tədqiqatdan 49 ölkədə qadınların, 46 ölkədə isə kişilərin yaşam məmnuniyyəti səviyyələrinin yüksək olduğu görülmüşdür və bu sosio-mədəni amillərin varlığı ilə izah edilmişdir.

Mədəniyyət insanların yaşam məmnuniyyəti səviyyələrinə təsir edən digər amildir. Yaşam məmnuniyyəti ilə bağlı aparılan tədqiqatlar zamanı da kollektivist və ya individualist cəmiyyətlərdə yaşamağın yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi üzərində təsirli olduğu görülmüşdür. Individualist cəmiyyətlərdə yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin yüksək olması özünü xoşbəxt hiss etməkdən keçir. Yəni fərd özünü xoşbəxt hiss edərsə, deməli yaşam məmnuniyyət səviyyəsi

də yüksəkdir. Ancaq kollektivst cəmiyyətlərdə yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin artmasında müəyyənəməci amil cəmiyyətin özüdür. Qısaca fərdin həyatdan alacağı doyum cəmiyyət tərəfindən qəbul edilmiş norma və qaydalara nə qədər riayət etməyinizdən keçir (Burger, 2006). Məsələn, Stutzer & Frey (2006) öz tədqiqatlarında birlikdə yaşayan cütlüklərin yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin evli insanlara görə daha yüksək olduğunu ancaq bu tədqiqatın nəticələrinin cəmiyyətin individualist və ya kollektivist olmasından asılı olaraq dəyişdiyini müəyyən etmişdilər.

Sosioekonomik amillərin yaşam məmnuniyyəti ilə əlaqəsini araşdırmaq məqsədi ilə 15 ölkədə aparılan tədqiqatlar sosioekonomik amillərin yaşam məmnuniyyəti üzərindəki təsirini müəyyən etmişdir. Tədqiqat evli insanların subay, boşanmış və dul insanlara nəzərən yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin daha yüksək olduğunu göstərirdi (Peiró, 2006).

Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsində yaş amilinin rolunu araşdıran tədqiqatların nəticələri isə zaman keçdikcə dəyişildiyi görünür. Belə ki 2008-ci ildə keçirilən tədqiqatda şəxslərin gənclik və ilkin yetişkinlik dövrlərində yüksək, 32 ilə 50 yaş arasında isə aşağı səviyyədə yaşam məmnuniyyətinə sahib olduqları göstərilir (Dolan, Peasgood və White, 2008).

Türkiyədə son illərdə aparılmış tədqiqatlar yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə demoqrafik meyarların mikro datalarına istinad edərək, qadınlarda yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin kişilərə nəzərən daha yüksək olduğunu, fərdlərin təhsil səviyyəsi artdıqca yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin də artdığı, həmçinin yaş demoqrafik dəyişkəni ilə də yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasında pozitiv əlaqə olduğu müəyyən edilmişdir (Akman, 2021).

Yaşam məmnuniyyəti mövzusunda toxunaraq bir çox tədqiqatlara istiqamət vermiş müəlliflərdən bir də Neugarten olmuşdur. O, yaşam məmnuniyyətinin fərdin həyatdan gözləntiləri ilə sahib olduqlarının müqayisəsi nəticəsində qazandığını deyirdi. O, yaşam məmnuniyyətini beş səviyyəsi olan bir struktur kimi dəyərləndirirdi. Bu beş səviyyəyə zövq almaq və biganəlik, qərarlılıq və cəsarət, istənilənlər ilə əldə edilənlər arasındakı əlaqə, fiziki xüsusiyyətləri sonda isə emosional vəziyyəti qeyd edirdi (Neugarten, Havighurst və Tobin, 1961).

İlk səviyyə olan zövq almaq və biganəlik fərdin seçimlərini zövq alaraq edib etmədiyini ilə bağlıdır. Qısaca bu səviyyəyə görə önəmli olan seçim deyil bu seçimi nə qədər zövq alaraq və istəyərək etdiyindir. Buna görə də bu səviyyə üçün evdə passiv şəkildə oturub kitab oxumaq ilə futbola yazılıb aktiv fəaliyyətlə məşğul olmaq eyni şəkildə dəyərləndirilir.

Qərarlılıq və əzim dedikdə fərdin öz yaşam məsuliyyətini dərk edib həyatda üzləşdiyi çətinliklərə qarşı nə qədər qərarlı və cəsarətli ola bilməsi ilə bağlıdır. Qərarlı və əzmlili olmaq fərdlərin çətinliklərin öhdəsindən gəlməsinə yardımçı olacaqdır. Bu isə onların yaşam məmnuniyyəti səviyyələrinə müsbət istiqamətdə təsir edəcəkdir.

Üçüncü səviyyə olan istənilənlər ilə əldə edilənlər arasındakı əlaqə yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsində vacib olan nüanslardan biridir. Çünki fərdin hədəf və məqsədlərinə çatması onların özlərini daha uğurlu hiss etmələrinə səbəb olur. Bu isə öz növbəsində fərdin həyatdan aldığı məmnunluq hissəsinin səviyyəsini qaldırır. Əgər fərd qarşısına qoyduğu məqsədlərə çatmazsa özünü yetərsiz hiss etməyə başlayır, bu isə onun yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinin enməsinə səbəb olur.

Fiziki xüsusiyyətlər dedikdə fərdin özünü yalnız psixoloji və sosial keyfiyyətləri əsasında yox, eyni zamanda fiziki özəlliklərinə əsaslanaraq da qiymətləndirməsi olaraq başa düşülür. Yəni fərdin fiziki özəllikləri onun yaşam məmnuniyyəti səviyyəsinə təsir edir.

Sonuncu səviyyə emosional vəziyyətidir ki, bu özündə xoşbəxtlik, pozitivizm, ümid, kin, qəzəb kimi neqativ hisləri birləşdirir. Bu səviyyəyə görə xoşbəxtlik kimi hislər yaşam məmnuniyyəti səviyyəsini artırarkən, kin, qəzəb kimi duyğular yaşam səviyyəsinin azalmasına səbəb olur .

Yaşam məmnuniyyəti anlayışının təşviş ilə olan əlaqəsi nəzərdən keçirildikdə xüsusilə də məktəb və universitet dövründə həyatdan olan gözləntilər, tələbatlar və bu gözlənti və ehtiyacların ödənməməsi ilə bu iki termin arasında yaranan əlaqədən danışılır. Bu iki anlayışın əlaqəsi xüsusilə də universitet və məktəb şagirdləri üzərində keçirilən tədqiqatlar vasitəsilə araşdırılmışdır. Tsitsas və əməkdaşları(2019) tərəfindən 410 universitet tələbəsi ilə keçirilən tədqiqat zamanı təşviş səviyyəsi ilə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasındakı əlaqə incələnmiş və tələbələrin təhsil aldıkları kurs demoqrafik dəyişkəni üzərindən yaşam məmnuniyyət səviyyələri müqayisə edilmişdir. Belə ki, nəticələr göstərir ki, yaşam məmnuniyyəti ilə təşviş arasında anlamlı əlaqə vardır. Həmçinin tədqiqatda iştirak edən birinci kurs tələbələrinin yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin dördüncü kurs tələbələrinə nəzərən daha aşağı səviyyədə olduğu müəyyən edilmişdir. Bunun səbəbi olaraq da universitet həyatına adaptasiya olma müddəti göstərilmişdir. Həmçinin tədqiqat zamanı birinci kurs tələbələrinin yaşam məmnuniyyət səviyyələri cins kateqoriik dəyişkəninə görə analiz edilmiş və birinci kursda oxuyan qadın tələbələrin kişilərə görə daha çox yaşam məmnuniyyət səviyyəsinə sahib olduğu öyrənilmişdir.

O'neil(1981) tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrini onların müxtəlif hədəflərə doğru istiqamətlənmələrinə və əldə etmələrinə bir vasitə olacağını bildirirdi. Xüsusilə də təhsil sahəsində tələbə və şagirdlərin yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin yüksəldilməsinin onların akademik baxımından keyfiyyətli bir təhsil alaraq akademik olaraq uğurlu bir şəxs yetişdirmədə önəmli bir amil kimi dəyərləndirirdi (akt.,Amirli və Bakan,2021).

Yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin fərdin hədəflər müəyyən edib , hədəflərə çatmaq üçün çalışmasında önəmli olduğunu diqqətə aldıqda tələbələrin universitet həyatlarından məmnunluq səviyyələrinin onların akademik fəaliyyətlərlə bağlı motivasiya səviyyələrinə təsir etdiyi anlaşılır. Yəni yaşam məmnuniyyət səviyyəsi yüksək olan bir fərd eyni zamanda həyata daha müsbət aspektdən yanaşdığı üçün akademik olaraq da öz yaşadları ilə müqayisədə daha uğurlu olur. Çünki yaşam məmnuniyyət səviyyəsi artmış bir fərd öz həyatı üzərində nəzarəti olduğunu hiss edir. Qısaca öz həyatının bütün sahələrində nəzarətin öz əlində olduğunu bilir. Bu isə daha çox həyata məsuliyyətli olmaqla nəticələnir. Tələbə daha çox məsuliyyətli işlərə can atır və nəticədə də uğur qazanır. Fərdin həyatında yaşadığı problemlər, adaptasiya olunmuş mühitin dəyişilməsi fərdin yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin azalmasına və dolayısı ilə də vəzifə və öhdəliklərini icra edə bilməməsinə və məsuliyyətdən qaçmasına səbəb olur (Akbay ve Aktas, 2020).

Dost (2010) Türkiyə və Afrika olmaqla 803 universitet tələbəsi apardığı araşdırmasında akademik uğur, iqtisadi vəziyyət və ana, ata ilə bağlı münasibətlərin yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə olan əlaqəsini incələmişdir. Aparılan tədqiqatın nəticələri göstərmişdir ki , Cənubi Afrikada təhsil alan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri Türkiyədə təhsil alan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrindən daha yüksəkdir. Tədqiqatın nəticələrinin interpretasiyası zamanı cənubi Afrikanın Türkiyəyə nəzərən daha individualist , iqtisadi baxımdan gəlir səviyyələrinin daha yüksək olması və həyat şərtlərinin Türkiyəyə nəzərən daha yaxşı olmasının Cənubi Afrikada təhsil alan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrini artırdığı bildirildi. Türkiyədəki tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə akademik uğurları arasında anlamlı fərqlənmə müəyyən edilməmiş, ancaq Cənubi Afrika tələbələrində yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin akademik uğura görə fərqliləşdiyi müəyyən edilmişdir. Akademik uğur ilə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasındakı əlaqəni gözlənen bir nəticə olaraq müəyyən edən tədqiqatçı universitetlərin istər peşəyə hazırlamaq baxımından, istərsə də universitetdə verdikləri imtahan nəticələrinin gələcək həyatlarında cəmiyyətdə sosial statuslarını müəyyənləşdirəcək bir amil kimi önəmli olduğundan iki dəyişkən arasında əlaqənin olmasının mümkünlüyünü qeyd etmişdir. Tələbələrin iqtisadi olaraq gəlir səviyyələri ilə yaşam

məmnuniyyət səviyyələri arasındakı əlaqəni incələdikdə isə anlamlı fərqlənmə müəyyən edilmişdir.

Arslan və əməkdaşları (2012) Türkiyə və İngiltərə, Fransa, Poloniya, Romaniya, İtaliya, Brazilya, İspaniya, Ukrayna olmaqla 8 ölkə arasındakı yaşam məmnuniyyət səviyyəsini araşdırmış və Türkiyə ilə digər ölkələr arasındakı yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasında anlamlı fərqlilik müəyyən edilmişdir. Türkiyədə təhsil alan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin digər ölkələrdə təhsil alan tələbələrə nəzərən daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir.

Wang və əməkdaşlarının(2019) 1271 tibb ixtisası tələbələri ilə keçirdikləri tədqiqat zamanı yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə yaş, kurs, ailədəki uşaqların sayı, valideynlərin təhsil səviyyələri arasındakı əlaqə incələnmişdir. Nəticələr göstərir ki, yaş demoqrafik dəyişkəni ilə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasında anlamlı fərqlənmə müəyyən edilmişdir. Xüsusilə də tədqiqata qatılan 17-19 yaş aralığında olan tibb ixtisası tələbələrini yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin 20-24 yaş qrupuna aid olan tələbələrin nəticələrinə nəzərən daha yüksək olduğu aparılan statistik təhlillər nəticəsində öyrənilmişdir. Tədqiqatçı bu nəticəni tibb ixtisasında kurs və yaşın artması ilə tələbələrin dərslər materiallarının artması, klinik olaraq xəstəxana və laboratoriyalar kimi ağır iş yükü olan yerlərdə işləmək kimi amillərdən qaynaqlandığını bildirmişdir. Tədqiqatda həmçinin cins demoqrafik meyarı da incələnmiş və qadın tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin kişi tələbələrə nəzərən daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir. Tədqiqatçı bunun səbəbini Çində ailələrdə əsasən tək uşaq siyasətinin olması və bunun səbəbində də qadınlarla müqayisədə kişilərin məsuliyyətlərinin daha çox olması bunun isə aşağı yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə nəticələnmə biləcəyini qeyd edir.

Demirci və əməkdaşları (2007) Türkiyədə keçirdikləri tədqiqatla tələbələrin ixtisas seçimi səbəbləri ilə yaşam məmnuniyyət səviyyələri arasındakı əlaqəni incələmişlər. Beləliklə 373 tələbə ilə keçirdikləri tədqiqat nəticəsində təhsil aldığı ixtisasdan kənar qalmamaq üçün, yəni sadəcə balı uyğun olduğu üçün daxil olan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri oxuduqları ixtisası öz maraq sahəsinə uyğun olduğu üçün öz seçimi əsasında oxuyan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrinə görə daha aşağı səviyyədə olduğu müəyyən edilmişdir.

Chow (2005) tərəfindən 315 tələbə ilə keçirən tədqiqat zamanı yaşam məmnuniyyəti anlayışı ilə akademik uğur, ana, bacı-qardaş, dostlarla olan münasibətlər arasındakı əlaqə incələnmiş və dəyişkənlər ilə pozitiv əlaqədə olduğu öyrənilmişdir. Akademik uğur ilə yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqə incələndikdə akademik göstəriciləri yüksək olan tələbələrin

akademik göstəriciləri aşağı olan tələbələrə nəzərən yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir.

Arthaud-Day və əməkdaşları (2005) tərəfindən keçirilən tədqiqat göstərir ki, yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə akademik göstərici arasında anlamlı əlaqə vardır.

Mehmood və Shaukat (2014) yaşam məmnuniyyəti ilə depressiya və özünəhürmət dəyişənləri arasındakı əlaqəni incələyərkən sosial-iqtisadi vəziyyətin yaşam məmnuniyyəti ilə olan əlaqəsinin önəmini və işləyən tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin daha yüksək ola biləcəyini qeyd edir. Xüsusilə də gələcəkdə bu istiqamətdə aparılacaq tədqiqatlara ehtiyac olduğunu vurğulayır.

Yelpaze və Yakar (2005) tərəfindən keçirilən tədqiqatın nəticələri göstərir ki, tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri cins demografik dəyişəninə görə fərqliləşmə göstərmir. Həmçinin tələbənin təhsil aldığı kurs dəyişəni də yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasında anlamlı əlaqə müəyyən edilməmişdir. Tələbələrin təhsil aldıkları ixtisas ilə yaşam məmnuniyyət səviyyələri arasında isə fərqlənmə müəyyən edilmişdir.

Yaşam məmnuniyyəti ilə fərdin gəlir səviyyəsi arasındakı əlaqənin təhlili əsasında müəyyən edilmişdir ki, dəyişənlər arasında anlamlı əlaqə vardır. (Babacan, Durdu və Özgür, 2010; Sungur və digərləri, 2016)

Azərbaycan və Türkiyə arasında yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə bağlı araşdırma Amirli və Bakan (2021) tərəfindən keçirilmişdir. Onlar Azərbaycan, Türkiyə və Poloniya olmaqla 615 tələbə arasında yaşam məmnuniyyət səviyyəsini iş təcrübəsi, ata və ananın təhsil səviyyələri, ailə gəlir səviyyələri, ailə üzvlərindən ticarətlə məşğul olan birinin olması, yaşayış yeri kimi müxtəlif dəyişənlər baxımından incələmişdir. Nəticələr göstərir ki, Türkiyədə təhsil alan universitet tələbələrinin yaşam məmnuniyyət səviyyələri ilə iş təcrübələri arasında anlamlı fərqliləşmə müşahidə olunsa da Azərbaycan və Polonyadakı tələbələr arasında bu fərqlənmə müəyyən edilməmişdir. Gəlir səviyyələri ilə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasındakı əlaqəyə baxdıqda Türkiyə və Poloniyada təhsil alan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri ilə gəlir səviyyələri arasında fərqlilik müəyyən edilmiş ancaq Azərbaycanda təhsil alan tələbələrdə bu fərqlənmə müəyyən edilməmişdir. Tədqiqat zamanı Azərbaycan, Türkiyə və Poloniyada təhsil alan tələbələrin akademik göstəriciləri ilə yaşam məmnuniyyət səviyyələri arasında fərqlənmə müəyyən edilməmişdir.

III FƏSİL. AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKİYƏ UNIVERSİTET TƏLƏBƏLƏRİNDƏ AKADEMİK GÖSTƏRİCİ(GPA), TƏŞVİŞ SƏVİYYƏSİ VƏ YAŞAM MƏMNUNİYYƏTİ ARASINDAKI ƏLAQƏNİN TƏHLİLİ

3.1. Tədqiqatın təşkili və keçirilməsi

Tədqiqat Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici (GPA), təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqənin müqayisəli təhlilinin araşdırılması məqsədi ilə aparılmışdır. Tədqiqatda həmçinin demoqrafik meyarların yaşam məmnuniyyəti və təşviş səviyyəsi ilə olan əlaqəsinə də nəzər yetirilmişdir. Tədqiqat əsas və köməkçi olmaqla iki fərziyyədən ibarətdir.

Tədqiqat Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkədə təhsil alan universitet tələbələri ilə keçirilmişdir. Tədqiqat 150 tələbənin iştirakı ilə aparılmışdır. Məlumatların toplanması üçün qartopu üsulundan istifadə edilmişdir. Əldə edilən nəticələr IBM SPSS 2022 proqramında analiz edilmişdir. Tədqiqat zamanı paylanılan sorğular “Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəlindən”, “Yaşam məmnuniyyəti testindən”, akademik göstəricilərin və demoqrafik məlumatların müəyyən edilməsi üçün isə anketdən istifadə olunmuşdur. Sorğular anonim şəkildə keçirilmiş və sorğunu keçirməzdən əvvəl iştirakçının razılığı alınmışdır. Tələbəni dəyərləndirmək üçün istifadə edilən ümumi dəyərləndirmə formu tələbə haqqındakı ümumi məlumatların alınması üçün istifadə edilmişdir. Bu forma tələbənin təhsil aldığı ölkə, kurs, ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, cinsi, ailə və iş vəziyyəti, universitet daxili fəaliyyət göstərən klublara qatılıb, qatılmaması, gəlir vəziyyəti, akademik göstəricisi və hər hansı psixoloji və ya fiziki xəstəliyin olub olmaması daxildir.

Hər hansı psixoloji və ya fiziki xəstəliyin müəyyənləşdirilməsi tədqiqatın nəticələrinin interpretasiyası zamanı tədqiqatın etibarlılığını artırmaq üçündür. Çünki fiziki və ya psixoloji olaraq xəstəliyi olan tələbələrin nəticələri tədqiqat zamanı istifadə edilməmişdir. Həmçinin ümumi dəyərləndirmə sorğusu vasitəsilə tələbələrdən universitet ümumi ortalamaları soruşulmuşdur. Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəli təşviş səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi üçün istifadə edilən likert tipli sorğudur. Test 20 bənddən ibarətdir. Hər bəndin sualına cavab verərkən iştirakçı “nadir hallarda”, “arabir”, “tez-tez” və ya “əksər hallarda və ya həmişə” cavablarından birini seçərək anketi tamamlayır. Yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin ölçülməsi üçün istifadə olunan yaşam məmnuniyyəti testi likert tipli sorğu olub beş bənddən ibarətdir. İştirakçılara təqdim olunan beş bəndin hər biri yeddi bal üzərindən “qətiyyənlə razı deyiləm”, “razı deyiləm”, “qismən razı deyiləm”, “qərarlıyam”, “qismən razıyam”, “razıyam”, “tamamilə razıyam” variantlarından birini seçməklə dəyərləndirilir.

3.2. Alınan nəticələr və onların təhlili

IBM SPSS 2022 programından istifadə edərək, statistik hesablamalar aparılmış və dəyişənlər proqramda analiz edilmişdir. Dəyişənlər arasındakı əlaqələrin təhlilinin hansı analiz üsulundan istifadə edərək müəyyəşləşdiriləcəyini skeewness və kurtosis dəyərlərinin normal paylandığına baxmaqla aydınlaşdırmaq olar. Sosial elm sahələrində tədqiqatlar zamanı skewness və kurtosis dəyərlərinin -2 və +2 aralığında çıxması dəyişənlərin normal paylandığını göstərir. Cədvəl 3.1 də görüldüyü kimi təşviş səviyyəsi dəyişəni üçün skeewness 0.762 kurtosis 0.517 dir. Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi dəyişəni üçün isə skewness -0.175, kurtosis -0.076 müəyyən olunmuşdur. Universitet ortalamasına baxdıqda isə bu dəyərin skewness -0.050, kurtosis -0.817 olduğunu görmək mümkündür. Dəyişənlərimiz normal paylandığı üçün nəticələrin təhlili zamanı parametrik testlərdən istifadə olunmuşdur (Cədvəl 3.1).

Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəlində 20-44 arası nəticələr normanı, 45-59 arası nəticələr yüngül və yaxud orta ağır dərəcədə olan təşviş pozuntusunu, 60-75 arası nəticələr ağır dərəcə, 75-80 isə kəskin ağır dərəcədə olan təşviş pozuntusunu göstərir. Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəlinin dəyişənlərinin ortalaması ~41.73 çıxmışdır. Ümumi ortalamaya əsasən tələbələrdə təşviş pozuntusu görülməmişdir. Tələbələrin təşviş səviyyələrinin nəticələrinin deskriptiv təhlilinə əsasən minimum nəticə 20 (norma), maksimum nəticə isə 78 (kəskin və ağır dərəcədə təşviş pozuntusu) müəyyən olunmuşdur (Cədvəl 3.1).

Cədvəl 3.1

Statistics				
		Təşviş səviyyəsi	Universitet ortalaması (GPA)	Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi
N	Valid	150	150	150
	Missing	0	0	0
Mean		41.73	75.09	20.89
Std. Error of Mean		1.026	1.029	.345
Median		40.00	75.00	21.00
Std. Deviation		12.570	12.598	4.227
Skewness		.762	-.050	-.175
Std. Error of Skewness		.198	.198	.198
Kurtosis		.550	-.817	-.076
Std. Error of Kurtosis		.394	.394	.394
Minimum		20	50	10
Maximum		78	100	31
Sum		6260	11264	3134

Dataların SPSS programında deskriptiv təhlili əsasında müəyyən edilmişdir ki, tədqiqat zamanı 80 Azərbaycan vətəndaşı, 70 nəfər isə Türkiyə vətəndaşı iştirak etmişdir (Cədvəl 3.2).

Cədvəl 3.2

Təhsil aldığı ölkə					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Azərbaycan	80	53.3	53.3	53.3
	Türkiyə	70	46.7	46.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Tədqiqatda iştirak edən 150 nəfərdən 76-si 50.7%-i qadın, 74-i 49.3%-i isə kişidir (Cədvəl 3.3).

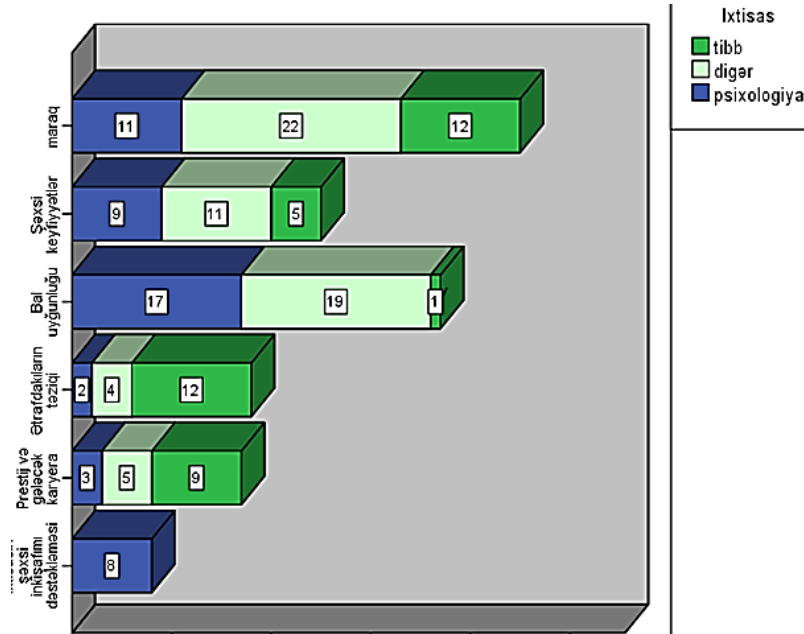
Cədvəl 3.3

cinsi					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	qadın	76	50.7	50.7	50.7
	kişi	74	49.3	49.3	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Tədqiqatda iştirak edən 150 tələbə ixtisas seçimi olaraq tibb, psixologiya və digər olmaqla 3 kateqoriyada maraqlı, şəxsi xüsusiyyətlər, bal uyğunluğu, ətrafdakıların təzyiqi, prestij və gələcək karyera və şəxsi inkişafını dəstəkləmək olmaqla 6 ixtisas seçimi səbəbini qeyd etmişlər. Tələbələrədən 50 nəfəri psixologiya ixtisasını, 39 nəfər tibb ixtisasını, 61 nəfər isə digər seçimini etməklə psixologiya və tibb ixtisasından başqa ixtisası seçdiklərini qeyd etmişlər. Tədqiqatda iştirak edən tələbələrədən 11 nəfər psixologiya, 12 nəfər tibb və 22 nəfər digər ixtisasın nümayəndəsi olan tələbə etdikləri ixtisas seçiminin səbəbi olaraq ixtisasa qarşı duyduqları marağı göstərmişlər. Şəxsi xüsusiyyətlərinin ixtisaslarına uyğun olduğunu düşünən 25 tələbədən 9 nəfəri psixologiya, 5 nəfəri tibb, 11 nəfəri isə digər ixtisasda təhsil alan tələbələrdir. Yalnız 8 nəfər tələbə təhsil aldıkları ixtisasları öz şəxsi inkişafını dəstəkləmək üçün seçdiklərini bildirmişlər. İştirakçılardan 37 nəfəri bal uyğunluğu əsasında ixtisaslarını seçdiklərini bildirmişlər. Onlardan 17 nəfəri psixologiya, 1 nəfəri tibb və 19 nəfəri digər ixtisasın nümayəndəsidir. 18 nəfər tələbə seçim edərkən başqalarının təzyiqi ilə seçim etdiklərini bildirmişlər. Bu tələbələrədən 12 nəfəri tibb, 2 nəfəri psixologiya və 4 nəfəri digər, yəni başqa ixtisasın tələbələridir. 17 nəfər tələbə ixtisas seçimi edərkən prestij və gələcək karyera baxımından seçdikləri ixtisasın uğurlu olduğunu düşünmüş və 3 nəfər psixologiya, 5

nəfər digər ixtisas və 9 nəfər tibb ixtisası tələbəsi etdikləri seçimin səbəbi olaraq bu kriteriyayı göstərmişlər. Tədqiqatda iştirak edən tələbələrdən yalnız 8 nəfəri şəxsi inkişaflarını dəstəkləmək üçün ixtisas seçimi etdiklərini bildirmişdir. Bu seçimi edən 8 tələbə psixologiya ixtisası tələbəsidir (Şəkil 3.1).

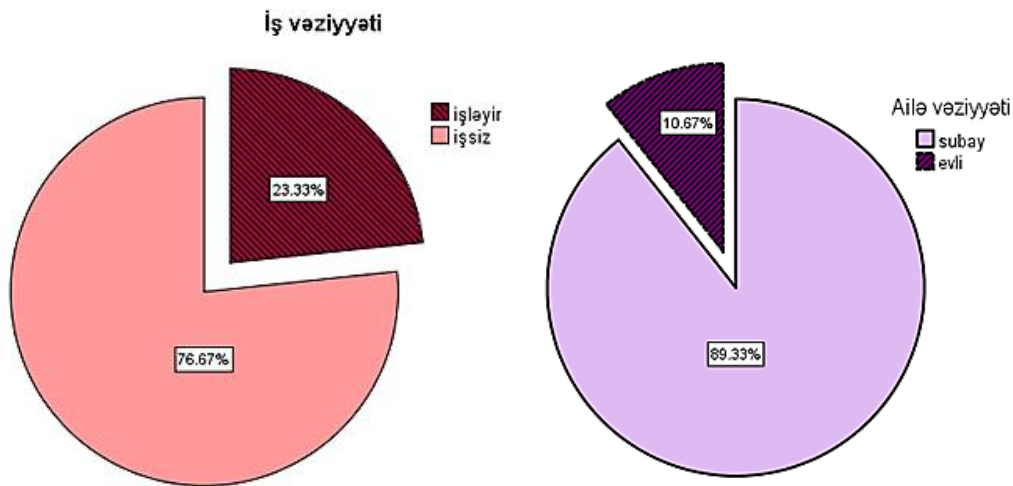
Şəkil 3.1



İştirak edən şəxslərdən 76.67% tələbənin işsiz olmaqla üstünlük təşkil etdiyi görülür (Şəkil 3.2). Ailə vəziyyətlərinə baxdıqda isə 89.33%-i subay, olmaqla üstünlük təşkil edir (Şəkil 3.3)

Şəkil 3.2

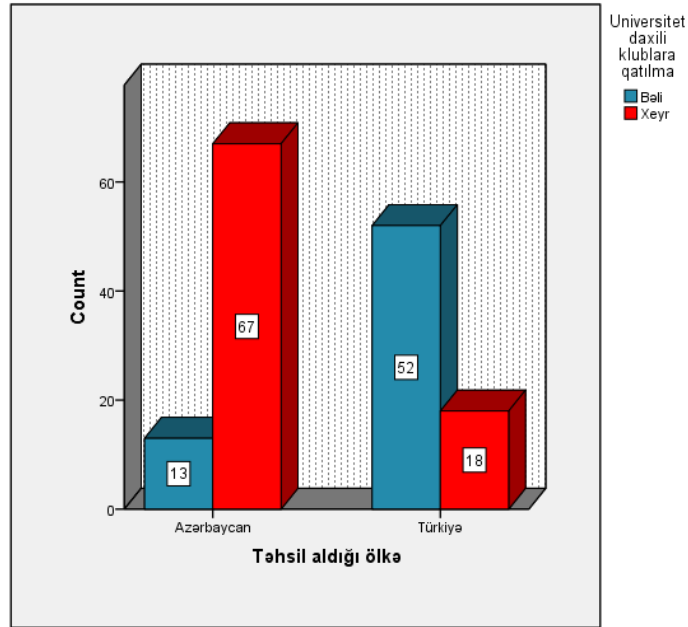
Şəkil 3.3



Universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara daxil olmaq bəli və xeyr olmaqla iki kateqoriyaya ayrılmışdır. İştirakçılardan 67 nəfər tələbə universitet daxilində fəaliyyət göstərən

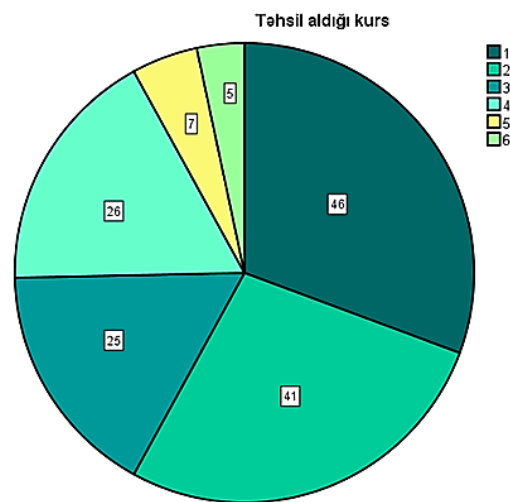
klublara qatıldıklarını bildirsə də 84 tələbə isə xeyr cavabını vermişlər. Bununla yanaşı Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkə baxımından yanaşdıqda Azərbaycandan yalnız 13 tələbə klublara qatıldığını bildirsə də Türkiyədə 18 nəfər tələbə klublara qatılmadığını bildirmişdir (Şəkil 3.4).

Şəkil 3.4



Tədqiqatda iştirak edən tələbələrin 46 nəfəri birinci kurs tələbəsi olmaqla üstünlük təşkil edir (Şəkil 3.5).

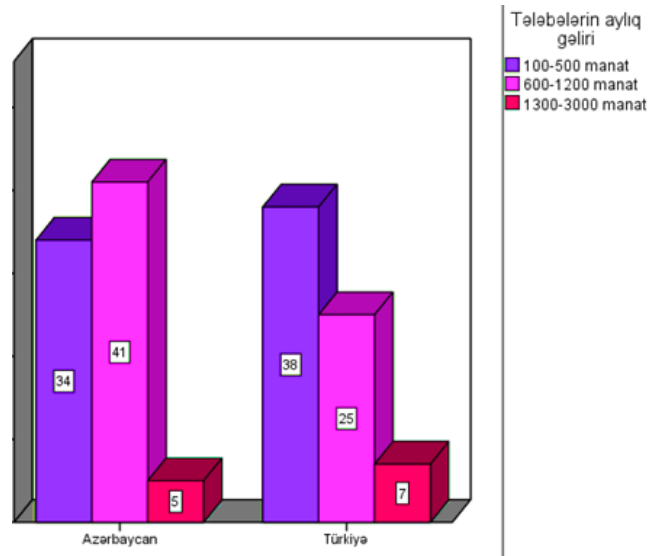
Şəkil 3.5



Aşağıdakı şəkildən görüldüyü kimi tədqiqatda iştirak edən şəxslərin 72 nəfəri 500-1000 manat arası aylıq gəlirə sahib olmaqla ilk sıradadır. 66 nəfər tələbə 600-1200 manat aylıq gəlirə

sahib olduğunu bildirmiş və yalnız 12 nəfər tələbə 1300-3000 manat aylıq gəliri olduğunu bildirmişdir. Bu dəyərlərin ölkələr arasında paylanmasına nəzər yetirdikdə Azərbaycanda 41 nəfərin 600-1200 manatlıq aylıq gəlirə, 34 nəfərin 100-500 manatlıq aylıq gəlirə və yalnız 5 nəfərin 1300-3000 aylıq gəlirə sahib olduğunu görmək mümkündür. Türkiyə üzərindən bu dəyərlərin paylanmasına diqqət etdikdə 38 nəfərin 100-500 manatlıq gəlirə, 25 nəfərin 600-1200 manatlıq orta aylıq gəlirə, 7 nəfərin isə 1300-3000 manat aylıq gəlirə sahib olduqlarını görmək mümkündür (Şəkil 3.6).

Şəkil 3.6



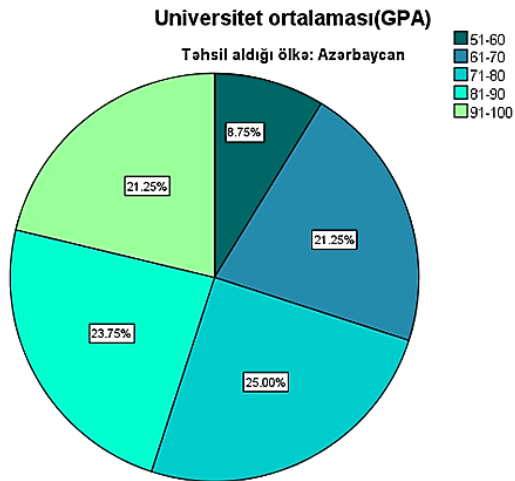
Demoqrafik anket vasitəsi ilə tədqiqatda iştirak edən tələbələrin ümumi ortalamaları (GPA) haqqında məlumat alınmışdır. Cədvəl əsasən iştirakçılardan ən çox 71-80 ümumi ortalamaya sahib tələbələr tədqiqatda iştirak etmişdir (Cədvəl 3.4).

Cədvəl 3.4

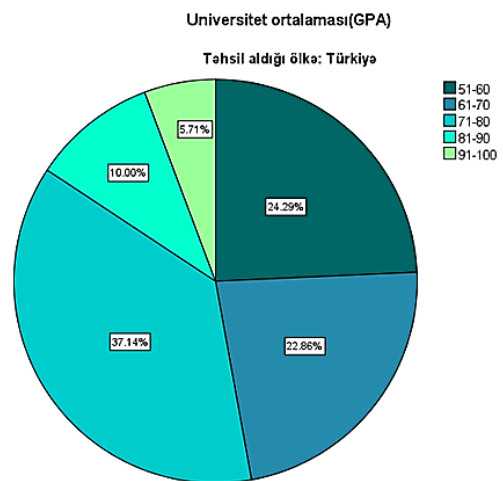
Universitet ortalaması(GPA)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	51-60	24	16.0	16.0	16.0
	61-70	33	22.0	22.0	38.0
	71-80	46	30.7	30.7	68.7
	81-90	26	17.3	17.3	86.0
	91-100	21	14.0	14.0	100.0
Total		150	100.0	100.0	

İştirakçıların ümumi ortalamalarını təhsil aldıkları ölkəyə görə nəzərdən keçirdikdə aşağıdakı şəkillərdə də görüldüyü kimi iştirakçılardan həm Azərbaycanda həm də Türkiyədə təhsil alan tələbələrin içərisindən ən yüksək iştirak faizi 71-80 ortalamaya sahib olan tələbələrə məxsusdur (Şəkil 3.7;Şəkil 3.8).

Şəkil 3.7



Şəkil 3.8



Təşviş və yaşam məmnuniyyəti dəyişənlərinin tələbələrə təhsil aldıkları ölkə, ailə vəziyyətləri, iş vəziyyətləri, universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublarda iştirak kimi demoqrafik anket vasitəsilə əldə edilən dəyişənlərlə olan əlaqələrini araşdırmaq məqsədi ilə bağımsız dəyişənlər arasında olan t-testindən istifadə olundu. Təşviş ilə tələbənin yaşadığı ölkə demoqrafik dəyişəni arasında anlamlı bir fərqlilik olduğu müəyyən edilmiş ancaq yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə ölkə demoqrafik meyarı arasında fərqlilik müəyyən edilməmişdir. Aşağıdakı cədvəl vasitəsi ilə müəyyənləşdirmək mümkündür ki, significant (2-tailed) <0.05 olduğu halda fərqlilik müəyyən edilmişdir (Cədvəl 3.5).

Cədvəl 3.5

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Equal variances assumed	21.947	.000	-1.509	148	.133	-1.063	.704	-2.454	.329	
	Equal variances not assumed			-1.560	129.852	.121	-1.063	.681	-2.410	.285	
Təşviş səviyyəsi	Equal variances assumed	2.573	.111	-2.143	148	.034	-4.357	2.033	-8.374	-.340	
	Equal variances not assumed			-2.112	131.926	.037	-4.357	2.063	-8.438	-.277	

Təhsil aldığı ölkəyə görə qruplaşdırılmış iki qrupun ortalamalarına baxmaqla müəyyənləşdirmək olar ki, Türkiyədə təhsil alan tələbələrin təşviş səviyyəsinin ortalaması Azərbaycanda təhsil alan tələbələrin təşviş səviyyələrinin ortalamasından yüksəkdir (Cədvəl 3.6).

Cədvəl 3.6

Group Statistics					
	Təhsil aldığı ölkə	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Təşviş səviyyəsi	Azərbaycan	80	39.70	11.065	1.237
	Türkiyə	70	44.06	13.811	1.651

Yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin tələbələrin ailə vəziyyətləri ilə olan əlaqəsinə baxdıqda isə aralarında anlamlı fərqlilik olduğu görülür (sig (2-tailed) <0.05). Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, evli tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsi subay tələbələrdən daha yüksəkdir (Cədvəl 3.7;Cədvəl 3.8).

Cədvəl 3.7

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Equal variances assumed	6.366	.013	-2.529	148	.012	-2.778	1.098	-4.948	-.608
	Equal variances not assumed			-4.237	31.994	.000	-2.778	.656	-4.114	-1.442

Cədvəl 3.8

Group Statistics					
	ailə vəziyyəti	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	subay	134	20.60	4.320	.373
	evli	16	23.38	2.156	.539

Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi ilə tələbələrin işləyib və ya işsiz olması kimi iş vəziyyətləri arasında olan əlaqəni müəyyənləşdirmək məqsədi ilə aparılmış bağımsız dəyişkənlər arasında olan t-testinin nəticələrinə əsasən dəyişkənlər arasında anlamlı əlaqə müəyyən edilmişdir (sig (2-tailed) <0.05);(Cədvəl 3.9).

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Equal variances assumed	.092	.762	2.018	148	.045	1.630	.808	.034	3.226
	Equal variances not assumed			2.160	63.060	.035	1.630	.754	.122	3.137

Nəticələr göstərir ki işləyən tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsi işsiz tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsindən daha yüksəkdir (Cədvəl 3.10).

Cədvəl 3.10

Group Statistics					
	iş vəziyyəti	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	işləyir	35	22.14	3.782	.639
	işsiz	115	20.51	4.297	.401

Tələbələrin universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılma göstəriciləri ilə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasındakı əlaqənin incələnməsi nəticəsində dəyişənlər arasında anlamlı fərqlənmə olduğu müəyyən edildi (sig (2-tailed) <0.05);(Cədvəl 3.11).

Cədvəl 3.11

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Equal variances assumed	9.081	.003	2.005	148	.047	1.383	.690	.020	2.745
	Equal variances not assumed			2.118	144.593	.036	1.383	.653	.092	2.674

Universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılan və qatılmayan qruplar arasında klublara qatılan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin digər qrupa nəzərən daha yüksək olduğu görüldü (Cədvəl 3.12).

Cədvəl 3.12

Group Statistics					
	Universitet daxili klublara qatılma	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Bəli	65	21.68	3.143	.390
	Xeyr	85	20.29	4.830	.524

Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə cins dəyişkəni arasında fərqlənmə müəyyən edilməmişdir (significant dəyər >0.05).

Cədvəl 3.13

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Equal variances assumed	2.475	.118	.660	148	.510	.456	.692	-.911	1.823
	Equal variances not assumed			.661	146.808	.510	.456	.691	-.908	1.821

Tədqiqatda iştirak edən tələbələrin təşviş və yaşam məmnuniyyət səviyyələri ilə onların ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, neçənci kursda oxuduqları, aylıq gəlir səviyyələri kimi demoqrafik anket vasitəsilə toplanmış məlumatlar arasındakı əlaqə one way anova testi vasitəsi ilə araşdırılmışdır.

SPSS 2022 programında aparılan one way anova testinin nəticələrinə əsasən tələbənin təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyət səviyyəsi təhsil aldığı ixtisasa görə fərqlilik göstərir. Tukey post hoc testinin nəticələrinə əsasən psixologiya və digər ixtisas tələbələrinin nəticələri arasında təşviş səviyyəsinə görə fərqliləşmə müəyyən edilməmişdir (significant dəyər >0.05). Ancaq nəticələrin təhlili əsasında müəyyən edilmişdir ki, tibb ixtisası tələbələrinin təşviş səviyyəsi psixologiya və digər ixtisas tələbələrinin təşviş səviyyəsinə nəzərən fərqliləşmə göstərmişdir. Tibb ixtisası tələbələrinin təşviş səviyyəsinin psixologiya və digər ixtisaslarda təhsil alan tələbələrin təşviş səviyyələrinə nəzərən daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir (sig

dəyər <0.05). Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsindəki fərqliləşmənin isə psixologiya ixtisası tələbələrində tibb və digər ixtisasla müqayisədə daha çox olduğu görülür. Belə ki, tibb ixtisası tələbələri ilə digər ixtisasın tələbələrinə nəzərən psixologiya ixtisası tələbələrinin yaşam məmnuniyyət səviyyələri daha yüksəkdir (sig dəyər <0.05);(Cədvəl 3.14).

Cədvəl 3.14

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) İxtisas	(J) İxtisas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Təşviş səviyyəsi	psixologiya	tibb	-8.186*	2.581	.005	-14.30	-2.08
		digər	.578	2.304	.966	-4.88	6.03
	tibb	psixologiya	8.186*	2.581	.005	2.08	14.30
		digər	8.763*	2.476	.002	2.90	14.63
	digər	psixologiya	-.578	2.304	.966	-6.03	4.88
		tibb	-8.763*	2.476	.002	-14.63	-2.90
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	psixologiya	tibb	2.591*	.879	.010	.51	4.67
		digər	1.950*	.785	.037	.09	3.81
	tibb	psixologiya	-2.591*	.879	.010	-4.67	-.51
		digər	-.641	.844	.729	-2.64	1.36
	digər	psixologiya	-1.950*	.785	.037	-3.81	-.09
		tibb	.641	.844	.729	-1.36	2.64

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Fərqli gəlir səviyyələrinə sahib olan tələbələrin aylıq gəlir səviyyələri ilə təşviş və yaşam məmnuniyyəti arasındakı fərqi müəyyənləşdirmək məqsədi ilə keçirilən varyans analizinin nəticələrinə əsasən fərqli gəlir səviyyələrinə sahib tələbələrin təşviş səviyyələri və yaşam məmnuniyyət səviyyələri nəticələrinin ortalamaları arasında statistik olaraq anlamlı fərqlənmə müəyyən edilmişdir.

Bu fərqliliyin hansı qruplardan qaynaqlandığını müəyyənləşdirmək, yəni hansı qruplarda fərqlənmənin olduğunu öyrənmək məqsədi ilə aparılan Tukey post hoc testinin nəticələrinə əsasən 100-500 manat aylıq gəlirə sahib olan tələbələrin təşviş səviyyəsi, 600-1200 manat və 1300-3000 manat arasında aylıq gəlirə sahib tələbələrə görə daha çoxdur (sig dəyər <0.05). Yaşam məmnuniyyəti səviyyəsi ilə tələbələrin aylıq gəliri arasındakı əlaqə incələndikdə 1300-3000 manat aylıq gəlirə sahib olan tələbənin yaşam məmnuniyyət səviyyəsi 100-500 manat aylıq gəlirə sahib olan tələbənin yaşam məmnuniyyəti səviyyəsindən daha çox olduğu görülmüşdür (sig dəyər <0.05) ;(Cədvəl 3.15).

Cədvəl 3.15

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) aylıq gəliri	(J) aylıq gəliri	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Təşviş səviyyəsi	100-500 manat	600-1200 manat	6.206*	2.033	.008	1.39	11.02
		1300-3000 manat	13.819*	3.719	.001	5.01	22.63
	600-1200 manat	100-500 manat	-6.206*	2.033	.008	-11.02	-1.39
		1300-3000 manat	7.614	3.743	.108	-1.25	16.48
	1300-3000 manat	100-500 manat	-13.819*	3.719	.001	-22.63	-5.01
		600-1200 manat	-7.614	3.743	.108	-16.48	1.25
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	100-500 manat	600-1200 manat	-.710	.708	.577	-2.39	.97
		1300-3000 manat	-3.444*	1.296	.024	-6.51	-.38
	600-1200 manat	100-500 manat	.710	.708	.577	-.97	2.39
		1300-3000 manat	-2.735	1.304	.094	-5.82	.35
	1300-3000 manat	100-500 manat	3.444*	1.296	.024	.38	6.51
		600-1200 manat	2.735	1.304	.094	-.35	5.82

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tələbənin təhsil aldığı kursla yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və təşviş səviyyəsi arasındakı əlaqə one-way anova testi ilə yoxlanılmışdır. Belə ki, aparılan statistik dəyərləndirmələr nəticəsində yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə təhsil aldıkları kurs dəyişkəni arasında anlamlı fərqlənmə müəyyən edilməmişdir (significant dəyər >0.05). Ancaq təşviş səviyyəsi ilə tələbənin təhsil aldığı kurs arasında anlamlı fərqlənmə müəyyən edilmişdir (sig dəyər <0.05) ;(Cədvəl 3.16).

Cədvəl 3.16

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Təşviş səviyyəsi	Between Groups	4128.785	5	825.757	6.125	.000
	Within Groups	19414.549	144	134.823		
	Total	23543.333	149			
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Between Groups	36.452	5	7.290	.400	.848
	Within Groups	2625.841	144	18.235		
	Total	2662.293	149			

Bu fərqlənmənin hansı kursda təhsil alan tələbələr qrupundan qaynaqlandığını müəyyənləşdirmək məqsədi ilə Tukey post hoc testi keçirilmişdir. Tukey testinin nəticələrinə əsasən təşviş səviyyəsindəki fərqlənmə 1-2, 1-3, 1-4 cü kurs tələbələrində olduğunu göstərir. Testin nəticələrinə əsasən 1-ci kurs tələbələrinin təşviş səviyyələrinin 2, 3 və 4 cü kursda təhsil alan tələbələrin təşviş səviyyələrinə görə daha çox olduğunu görülür (sig dəyər <0.05) ;(Cədvəl 3.17).

Cədvəl 3.17

Multiple Comparisons						
Dependent Variable:Təşviş səviyyəsi						
Tukey HSD						
(I) Təhsil aldığı kurs	(J) Təhsil aldığı kurs	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	9.440*	2.494	.003	2.24	16.64
	3	11.551*	2.885	.001	3.22	19.88
	4	11.161*	2.849	.002	2.93	19.39
	5	7.963	4.711	.540	-5.64	21.57
	6	-4.609	5.468	.959	-20.40	11.18
2	1	-9.440*	2.494	.003	-16.64	-2.24
	3	2.111	2.946	.980	-6.40	10.62
	4	1.720	2.911	.991	-6.69	10.13
	5	-1.477	4.749	1.000	-15.19	12.24
	6	-14.049	5.500	.116	-29.94	1.84
3	1	-11.551*	2.885	.001	-19.88	-3.22
	2	-2.111	2.946	.980	-10.62	6.40
	4	-.391	3.252	1.000	-9.79	9.00
	5	-3.589	4.965	.979	-17.93	10.75
	6	-16.160	5.688	.057	-32.59	.27
4	1	-11.161*	2.849	.002	-19.39	-2.93
	2	-1.720	2.911	.991	-10.13	6.69
	3	.391	3.252	1.000	-9.00	9.79
	5	-3.198	4.944	.987	-17.48	11.08
	6	-15.769	5.670	.066	-32.15	.61
5	1	-7.963	4.711	.540	-21.57	5.64
	2	1.477	4.749	1.000	-12.24	15.19
	3	3.589	4.965	.979	-10.75	17.93
	4	3.198	4.944	.987	-11.08	17.48
	6	-12.571	6.799	.438	-32.21	7.07
6	1	4.609	5.468	.959	-11.18	20.40
	2	14.049	5.500	.116	-1.84	29.94
	3	16.160	5.688	.057	-.27	32.59
	4	15.769	5.670	.066	-.61	32.15
	5	12.571	6.799	.438	-7.07	32.21

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tələbənin təhsil aldığı ixtisası seçmə səbəbləri ilə təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasındakı əlaqə one-way anova ilə təhlil edilmişdir. Nəticələrin təhlili əsasında iki dəyişkən arasında fərqlənmə müəyyən edilmişdir (sig dəyər <0.05) ;(Cədvəl 3.18).

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Təşviş səviyyəsi	Between Groups	2095.836	2	1047.918	7.182	.001
	Within Groups	21447.498	147	145.901		
	Total	23543.333	149			
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Between Groups	171.096	2	85.548	5.048	.008
	Within Groups	2491.197	147	16.947		
	Total	2662.293	149			

Fərqlənməni yaradan qrupları müəyyən etmək üçün Tukey post hoc testi aparılmış və dəyərlər aşağıdakı cədvəldə göstərilmişdir (Cədvəl 3.19). İxtisas seçmə səbəbləri; maraq, yəni tələbənin ixtisasa qarşı olan marağı, şəxsi keyfiyyətlər, yəni tələbənin ixtisas seçimi edərkən öz şəxsi xüsusiyyətlərinə uyğun olduğunu və ixtisası ilə bağlı istedadının olduğunu düşünməsi, bal uyğunluğu, yəni tələbənin təhsil aldığı ixtisası qəbul imtahanı zamanı topladığı bal əsasında seçməsi və kənar qalmamaq üçün ixtisas seçimi seçməsi, ətrafdakıların təzyiqi, yəni tələbənin ailə üzvlərinin, qohum, tanış, müəllim və dostlarının istiqamətləndirməsi ilə seçim etməsi, prestij və gələcək karyera, yəni təhsil aldığı ixtisasın prestijli, iş imkanlarının isə yüksək olması və sonda ixtisasın şəxsi inkişafını dəstəkləməsi dedikdə isə tələbənin ixtisasının şəxsi inkişafı üçün dəstəkləyici və istiqamətləndirici olması başa düşülür.

Təşviş səviyyəsi ilə ixtisası seçmə səbəbləri arasındakı əlaqə Tukey post hoc testi vasitəsi ilə yoxlanılmış və ətrafdakıların təzyiqi ilə, yəni tələbənin ailə üzvlərinin, qohum, tanış, müəllim və dostlarının istiqamətləndirməsi ilə seçim edən tələbələrə təşviş səviyyəsi şəxsi keyfiyyətlərini, yəni ixtisas seçimi edərkən öz şəxsi xüsusiyyətlərinə uyğun olduğunu və ixtisası ilə bağlı istedadının olduğunu düşünərək seçim edən tələbələrə nəzərən yüksək olduğu müəyyənləşdirilmişdir (sig dəyər <0.05).

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Təşviş səviyyəsi						
Tukey HSD						
(I) ixtisası seçmə səbəbi	(J) ixtisası seçmə səbəbi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Maraq	Şəxsi keyfiyyətlər	4.013	3.046	.775	-4.78	12.81
	Bal uyğunluğu	-3.299	2.710	.828	-11.13	4.53
	Ətrafdakıların təzyiqi	-7.478	3.405	.246	-17.31	2.36
	Prestij və gələcək karyera	-5.984	3.476	.520	-16.02	4.06
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	2.258	4.685	.997	-11.27	15.79
Şəxsi keyfiyyətlər	maraq	-4.013	3.046	.775	-12.81	4.78
	Bal uyğunluğu	-7.312	3.161	.195	-16.44	1.82
	Ətrafdakıların təzyiqi	-11.491*	3.774	.032	-22.39	-.59
	Prestij və gələcək karyera	-9.998	3.838	.103	-21.08	1.09
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	-1.755	4.959	.999	-16.08	12.57
Bal uyğunluğu (Abituriyentin universitet seçimi edərəkən qəbul imtahanı zamanı topladığı bala görə seçim etməsi)	maraq	3.299	2.710	.828	-4.53	11.13
	Şəxsi keyfiyyətlər	7.312	3.161	.195	-1.82	16.44
	Ətrafdakıların təzyiqi	-4.179	3.509	.841	-14.31	5.96
	Prestij və gələcək karyera	-2.685	3.577	.975	-13.02	7.65
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	5.557	4.761	.852	-8.19	19.31
Ətrafdakıların təzyiqi	maraq	7.478	3.405	.246	-2.36	17.31
	Şəxsi keyfiyyətlər	11.491*	3.774	.032	.59	22.39
	Bal uyğunluğu	4.179	3.509	.841	-5.96	14.31
	Prestij və gələcək karyera	1.493	4.129	.999	-10.43	13.42
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	9.736	5.188	.421	-5.25	24.72
Prestij və gələcək karyera	maraq	5.984	3.476	.520	-4.06	16.02
	Şəxsi keyfiyyətlər	9.998	3.838	.103	-1.09	21.08
	Bal uyğunluğu	2.685	3.577	.975	-7.65	13.02
	Ətrafdakıların təzyiqi	-1.493	4.129	.999	-13.42	10.43
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	8.243	5.235	.617	-6.88	23.36
İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	maraq	-2.258	4.685	.997	-15.79	11.27
	Şəxsi keyfiyyətlər	1.755	4.959	.999	-12.57	16.08
	Bal uyğunluğu	-5.557	4.761	.852	-19.31	8.19
	Ətrafdakıların təzyiqi	-9.736	5.188	.421	-24.72	5.25
	Prestij və gələcək karyera	-8.243	5.235	.617	-23.36	6.88

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri ilə təhsil aldıkları ixtisası seçim səbəbləri arasındakı əlaqə təhlil edildikdə maraq, yəni tələbənin ixtisasa olan marağı və şəxsi keyfiyyətlər, yəni tələbənin ixtisas seçimi edərəkən öz şəxsi xüsusiyyətlərinə uyğun olduğunu və ixtisası ilə bağlı istedadının olduğunu düşünməsi əsasında oxuduğu ixtisası seçən tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin bal uyğunluğu, ətrafdakıların təzyiqi, prestij və gələcək

karyera kimi səbəblərdən ixtisas seçimi edən tələbələrə görə daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir (sig dəyər <0.05). Ancaq maraq və şəxsi keyfiyyətlər səbəbindən seçim edən tələbələr qrupunun nəticələri ilə şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi qrupunun nəticələri arasında fərqlənmə müəyyən edilməmişdir (sig>0.05);(Cədvəl 3.20).

Cədvəl 3.20

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi						
Tukey HSD						
(I) ixtisası seçmə səbəbi	(J) ixtisası seçmə səbəbi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
maraq	Şəxsi keyfiyyətlər	-.453	.977	.997	-3.28	2.37
	Bal uyğunluğu	3.088*	.869	.007	.58	5.60
	Ətrafdakıların təzyiqi	3.911*	1.093	.006	.75	7.07
	Prestij və gələcək karyera	3.290*	1.115	.042	.07	6.51
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	.842	1.503	.993	-3.50	5.18
Şəxsi keyfiyyətlər	maraq	.453	.977	.997	-2.37	3.28
	Bal uyğunluğu	3.542*	1.014	.008	.61	6.47
	Ətrafdakıların təzyiqi	4.364*	1.211	.006	.87	7.86
	Prestij və gələcək karyera	3.744*	1.232	.033	.19	7.30
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	1.295	1.592	.965	-3.30	5.89
Bal uyğunluğu (Abituriyentin universitet seçimi edərək qəbul imtahanı zamanı topladığı bala görə seçim etməsi)	maraq	-3.088*	.869	.007	-5.60	-.58
	Şəxsi keyfiyyətlər	-3.542*	1.014	.008	-6.47	-.61
	Ətrafdakıların təzyiqi	.823	1.126	.978	-2.43	4.08
	Prestij və gələcək karyera	.202	1.148	1.000	-3.11	3.52
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	-2.247	1.528	.683	-6.66	2.17
Ətrafdakıların təzyiqi	maraq	-3.911*	1.093	.006	-7.07	-.75
	Şəxsi keyfiyyətlər	-4.364*	1.211	.006	-7.86	-.87
	Bal uyğunluğu	-.823	1.126	.978	-4.08	2.43
	Prestij və gələcək karyera	-.621	1.325	.997	-4.45	3.21
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	-3.069	1.665	.441	-7.88	1.74
Prestij və gələcək karyera	maraq	-3.290*	1.115	.042	-6.51	-.07
	Şəxsi keyfiyyətlər	-3.744*	1.232	.033	-7.30	-.19
	Bal uyğunluğu	-.202	1.148	1.000	-3.52	3.11
	Ətrafdakıların təzyiqi	.621	1.325	.997	-3.21	4.45
	İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	-2.449	1.680	.692	-7.30	2.40
İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləməsi	maraq	-.842	1.503	.993	-5.18	3.50
	Şəxsi keyfiyyətlər	-1.295	1.592	.965	-5.89	3.30
	Bal uyğunluğu	2.247	1.528	.683	-2.17	6.66
	Ətrafdakıların təzyiqi	3.069	1.665	.441	-1.74	7.88
	Prestij və gələcək karyera	2.449	1.680	.692	-2.40	7.30

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tələbələrdə təşviş səviyyəsi, yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və universitet ortalaması (GPA) arasındakı əlaqənin müəyyənləşdirilməsi məqsədi ilə pearson korrelyasiya testindən istifadə edilmişdir. SPSS proqramı vasitəsilə aparılan pearson korelyasiya testinə əsasən tələbələrin təşviş səviyyələri ilə onların yaşam məmnuniyyəti səviyyələri və akademik göstəriciləri (GPA) arasında neqativ korelyasiya əlaqəsi vardır. Buna əsasən demək mümkündür ki, tələbələrdə görülən təşviş səviyyəsi artdıqca yaşam məmnuniyyət səviyyələri və universitet ortalamaları (GPA) səviyyələri azalır. Universitet ortalaması və yaşam məmnuniyyəti arasında isə pozitiv korelyasiya əlaqəsi vardır (Cədvəl 3.21).

Cədvəl 3.21

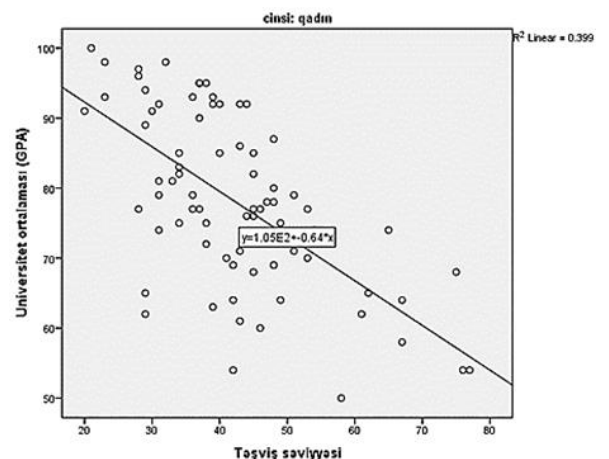
Correlations				
		Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Təşviş səviyyəsi	Universitet ortalaması (GPA)
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.178*	.166*
	Sig. (2-tailed)		.029	.042
	N	150	150	150
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	-.178*	1	-.448**
	Sig. (2-tailed)	.029		.000
	N	150	150	150
Universitet ortalaması (GPA)	Pearson Correlation	.166*	-.448**	1
	Sig. (2-tailed)	.042	.000	
	N	150	150	150
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Aşağıdakı cədvəllər və şəkillərdən də görüldüyü kimi təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqənin tələbələrin cinslərinə görə təhlil etdikdə qadın tələbələrdə təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqənin kişi tələbələrdə təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqəyə nəzərən daha çox olduğu görünmüşdür (Cədvəl 3.22;Cədvəl 3.23;Şəkil 3.9;Şəkil 3.10).

Cədvəl 3.22

Şəkil 3.9

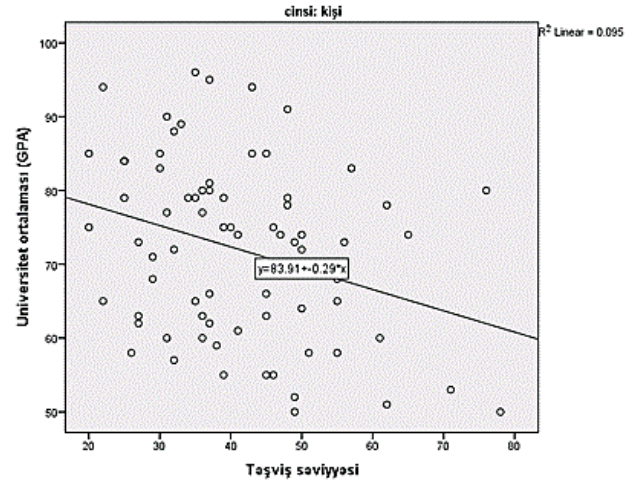
Correlations ^a			
		Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Təşviş səviyyəsi
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.284*
	Sig. (2-tailed)		.013
	N	76	76
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	-.284*	1
	Sig. (2-tailed)	.013	
	N	76	76
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			
a. cinsi = qadın			



Cədvəl 3.23

Correlations ^a			
		Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Təşviş səviyyəsi
Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.066
	Sig. (2-tailed)		.578
	N	74	74
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	-.066	1
	Sig. (2-tailed)	.578	
	N	74	74
a. cinsi = kişi			

Şəkil 3.10



Təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqənin ixtisas meyarına görə analizi nəticəsində Tibb ixtisasında təhsil alan tələbələrdə psixologiya və digər ixtisaslara nəzərən təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqənin daha yüksək olduğu görülür (Cədvəl 3.24; Cədvəl 3.25; Cədvəl 3.26).

Cədvəl 3.24

Correlations ^a			
		Təşviş səviyyəsi	GPA
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.356*
	Sig. (2-tailed)		.011
	N	50	50
GPA	Pearson Correlation	-.356*	1
	Sig. (2-tailed)	.011	
	N	50	50
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			
a. Ixtisas = psixologiya			

Cədvəl 3.25

Correlations ^a			
		Təşviş səviyyəsi	GPA
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.555**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	39	39
GPA	Pearson Correlation	-.555**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	39	39
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
a. Ixtisas = tibb			

Cədvəl 3.26

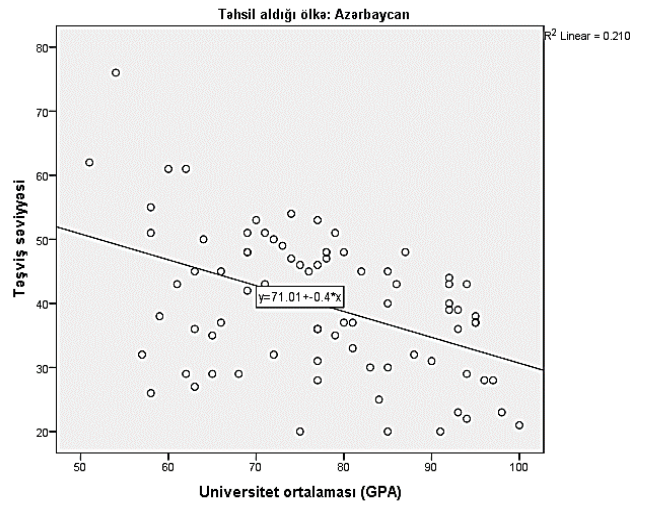
Correlations ^a			
		Təşviş səviyyəsi	GPA
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.477**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	61	61
GPA	Pearson Correlation	-.477**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	61	61
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
a. Ixtisas = digər			

Təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqənin Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkəyə görə analizi nəticəsində iki ölkə arasındakı fərqin çox az olduğu, Azərbaycanda təhsil alan tələbələrin nəticələrinin Türkiyədə təhsil alan tələbələrə nəzərən daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir (Cədvəl 3.27;Cədvəl 3.28).

Cədvəl 3.27

Correlations ^a			
		Təşviş səviyyəsi	GPA
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.458**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	80	80
GPA	Pearson Correlation	-.458**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	80	80
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
a. Təhsil aldığı ölkə = Azərbaycan			

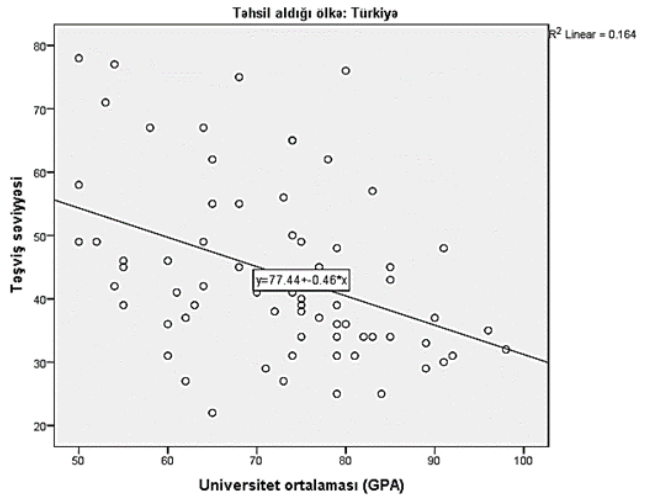
Şəkil 3.11



Cədvəl 3.28

Correlations ^a			
		Təşviş səviyyəsi	GPA
Təşviş səviyyəsi	Pearson Correlation	1	-.405**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	70	70
GPA	Pearson Correlation	-.405**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	70	70
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
a. Təhsil aldığı ölkə = Türkiyə			

Şəkil 3.12



NƏTİCƏ

Təhsil sisteminin ən önəmli məqsədlərindən birinin yaşadığımız elm və texnologiya çağına uyğun profildə gənc yetişdirmək olduğunu nəzərə alsaq tələbələrin akademik göstərici və psixoloji sağlamlıqlarının başqa ölkələrdə təhsil alan tələbələrin nəticələri ilə müqayisəsində inkişafı məsələsinin vacibliyi həmişə aktual olaraq qalır. Hər bir fərd həyatı boyunca müsbət və ya mənfi müxtəlif həyat hadisələrini təcrübə edir. Xüsusilə də universitet dönəmi gənclərin öz karyeralarına hazırlanmaları, romantik və sosial münasibətlər qurduğu, müxtəlif problemlərlə qarşılaşaraq onları həll etmək üçün çalışdıqları bir dövr olaraq dəyərləndirilir. Universitet tələbəsi nə bir uşaq, nə də bir yetişkin olaraq dəyərləndirilə bilər. Tələbə əsasən uşaqlıqdan yetişməyə keçid mərhələsinin çətinliklərini yaşayan bir fərddir. Böhran dövrləri ilə xarakterizə olunan yeniyetməlik dövründən gənclik dövrünə keçid zamanı təcrübə edilən tələbəlik dönəmi xüsusilə tədqiqatlar aparılması vacib olan bir dövrdür.

Nəzəri təhlilin köməyi ilə müəyyən edildi ki, təşviş indiki anda mövcud olmayıb gələcəkdə yaşanması ehtimal edilən, subyektiv olaraq yaranan təhlükələrə qarşı olub özündə psixoloji, fizioloji və bihevioral tərəfləri ehtiva edir.

Yaşam məmnuniyyəti fərdin yaşamaq istədiyi idealındakı həyata istinad edərək müəyyənləşdirdiyi standartlar ilə sahib olduğu həyat standartlarını müqayisə edərək öz həyat səviyyəsinə qiymət verməsidir. İnsanın sahib olmaq istədikləri və sahib olduqları arasındakı fərq nə qədər böyük olarsa, yaşam məmnuniyyət səviyyəsi bir o qədər aşağı olar. Akademik göstərici tələbənin akademik performansını dəyərləndirmək məqsədi ilə istifadə edilən akademik uğuru göstərən bir sistemdir. Təşviş səviyyəsi ilə akademik göstərici arasında olan əlaqəni incələyən tədqiqatların nəticələri bir-birindən fərqlənir. Belə ki, Adeoye-Agboola və Evans (2015), Tang və He (2023), Gharavi və əməkdaşları (2013), Owens və əməkdaşları(2012), Vitasari və əməkdaşları (2010) tərəfindən keçirilən tədqiqatlar zamanı təşvişlə akademik göstərici arasında neqativ korelyasiya əlaqəsi olduğu bildirilsə də, Ameen və əməkdaşları(2015) tərəfindən keçirilən tədqiqatın nəticələri təşviş ilə akademik göstərici arasında anlamlı əlaqə olmadığını müəyyən etmişlər. Yaşam məmnuniyyəti ilə cins demografik meyarı üzərindəki əlaqəni araşdıran tədqiqatlara baxdıqda Joshanloo & Jovanović (2020) keçirdikləri tədqiqat zamanı qadınların yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin kişilərdən yüksək olduğu görülsə də Meisenberg və Woodley (2015) tərəfindən keçirilən araşdırmada kişilərin nəticələrinin daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir. Yelpaze və Yakar (2005) isə qadın və kişi tələbələrdə yaşam məmnuniyyət səviyyəsinə görə fərqlənmə müəyyən edilmədiyini bildirmişlər. Yaşam məmnuniyyəti və akademik göstərici arasında olan əlaqəni incələyən tədqiqatlardan Akbay və Aktas (2020), Chow (2005), Arthaud-Day və əməkdaşları (2005) iki

dəyişkən arasında pozitiv əlaqə olduğunu bildirsə də, Azərbaycan, Türkiyə və Poloniya olmaqla 3 ölkədə təhsil alan tələbələrə bu tədqiqatı aparan Amirli və Bakan (2021) iki dəyişkən arasında fərqlənmə olmadığını bildirmişlər.

Təşviş səviyyəsi, yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və akademik göstərici arasındakı əlaqəni ayrı-ayrılıqda incələyən bir çox tədqiqatlar olmasına baxmayaraq Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkədəki universitet tələbələri üzərindən bu tip araşdırmanı aparan tədqiqatlara az rast gəlinir. Xüsusilə də yuxarıda qeyd edildiyi kimi bəzi dəyişkənlər arasındakı əlaqəni incələyən tədqiqatlarda nəticələrin bir-birindən fərqlənməsi bu mövzunu yenidən incələnməyə açıq bir predmet halına gətirir. Tədqiqatın əsas məqsədi Azərbaycan və Türkiyə olmaqla iki ölkədə təhsil alan universitet tələbələrində təşviş səviyyəsi, yaşam məmnuniyyəti və akademik göstəricilərin təhlilidir. Həmçinin burada tələbələrdən anket vasitəsi ilə demoqrafik meyarlar götürülmüş və dəyişkənlərin nəticələri demoqrafik dəyişkənlər üzərindən də incələnmişdir. Tədqiqata 150 tələbə(80 Azərbaycan , 70 Türkiyə) qatılmışdır. Tələbələrin təşviş və yaşam məmnuniyyət səviyyələrini müəyyənləşdirmək üçün Zunqun öz-özünü qiymətləndirmə təşviş cədvəlindən və yaşam məmnuniyyəti testindən istifadə edilmişdir. Tələbələrin akademik göstəricilərini və demoqrafik meyarlarını əldə etmək üçün isə demoqrafik anketdən istifadə olunmuşdur.

Tədqiqat əsas və köməkçi olmaqla iki fərziyyədən ibarətdir.

Əsas fərziyyə: Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA) ilə təşviş səviyyəsi arasında neqativ korelyasiya əlaqəsi vardır.

Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici(GPA) ilə yaşam məmnuniyyəti arasında pozitiv korrelyasiya əlaqəsi vardır.

Köməkçi fərziyyə: Azərbaycan və Türkiyə tələbələrinin yaşam məmnuniyyət və təşviş səviyyələri ilə demoqrafik meyarları arasında əlaqə vardır.

Tədqiqat zamanı əldə olunan nəticələrin statistik təhlili zamanı SPSS 22.0 proqramına müraciət edilmiş və one way anova, bağımsız dəyişkənlər arasında olan t-testindən, pearson korrelyasiya testindən istifadə edilmişdir.

Nəticələrin interpretasiyası zamanı müəyyən olunmuşdur ki, Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində təşviş səviyyəsi ilə yaşam məmnuniyyəti və akademik göstərici(GPA) arasında neqativ korelyasiya əlaqəsi vardır. Bununla da tədqiqatın əsas fərziyyəsi təsdiqlənmişdir. Yaşam məmnuniyyəti və akademik göstərici arasında olan pozitiv əlaqə Akbay ve Aktas (2020), Chow (2005), Arthaud-Day və əməkdaşları (2005) tərəfindən keçirilən tədqiqatın nəticələri ilə oxşarlıq təşkil edir. Təşviş səviyyəsi ilə GPA arasında olan əlaqənin nəticələrini cinsiyyət dəyişkəni üzərindən dəyərləndirdikdə Basco və Oleo(2013), Nadeem və

əməkdaşları (2012) tərəfindən keçirilən tədqiqatın nəticələrində olduğu kimi qadınlarda kişilərə nəzərən daha yüksək olduğu müəyyən edilmişdir. Həmçinin ixtisas dəyişkəninə görə bu əlaqəni incələdikdə tibb ixtisası tələbələrində təşviş səviyyəsi ilə GPA arasındakı əlaqənin psixologiya və digər ixtisas tələbələrinə nəzərən daha yüksək olduğu görünür. Təşviş və GPA arasındakı əlaqəni ölkə meyarı üzərindən dəyərləndirdikdə Azərbaycanda təhsil alan tələbələrdə iki dəyişkən arasındakı əlaqənin Türkiyədə təhsil alan tələbələrlə müqayisədə yüksək olduğu müəyyən edilmişdir.

Tələbələrin təşviş səviyyəsi ilə yaşadıkları ölkə demoqrafik meyarının əlaqəsini incələdikdə anlamlı fərqlənmə müəyyən edilmiş və Türkiyədə təhsil alan tələbələrin təşviş səviyyələrinin Azərbaycandakı tələbələrlə müqayisədə yüksək olduğu öyrənilmişdir. Ancaq yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə ölkə demoqrafik meyarı arasında fərqlənmə müəyyən edilməmişdir. Yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin tələbənin iş vəziyyəti, ailə vəziyyəti və universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılmaq kimi dəyişkənlərlə olan əlaqəsi bağımsız dəyişkənlər arasında olan t-testi vasitəsi ilə incələnmiş və anlamlı fərqlənmə müəyyən edilmişdir. Belə ki, işləyən tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri işləməyənlərə görə, evli tələbələrin nəticələri subay tələbələrə görə yüksəkdir. Həmçinin tədqiqatın nəticələri Kim və Han (2010) nəticələrini dəstəkləyərək universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələrinin qatılmayan tələbələrə görə yüksək olduğunu göstərir. Yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin evli olan tələbələrdə subay tələbələrə nəzərən yüksək olduğu görülmüş və bu nəticə Peiró (2006) tərəfindən keçirilən tədqiqatın nəticələri ilə oxşarlıq təşkil edir.

Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və təşviş səviyyəsinin tələbələrin təhsil aldığı ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, neçənci kursda oxuduqları, aylıq gəlir səviyyələri kimi meyarlarla olan əlaqəsi incələndikdə yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və təşviş səviyyəsi ilə tələbələrin təhsil aldığı ixtisas, ixtisası seçmə səbəbi, aylıq gəlir səviyyələri arasında fərqlənmə müəyyən olunmuşdur. Tələbənin təhsil aldığı kurs və yaşam məmnuniyyət səviyyəsi arasında Yelpeze və Yakar (2005) tədqiqatında olduğu kimi anlamlı fərqlənmə müşahidə edilməmiş ancaq kurs və təşviş səviyyəsi dəyişkənləri arasında anlamlı fərqlənmə müşahidə edilmişdir. Nəticələr Bedriye və əməkdaşlarının (2013), Karaoğlu və Şekerin (2010), Dyrbye və əməkdaşları (2006) keçirdiyi tədqiqatların nəticələri ilə oxşarlıq göstərmiş tibb ixtisasında təhsil alan tələbələrin təşviş səviyyəsinin psixologiya və digər ixtisaslara nəzərən yüksək nəticə göstərdiyi və ətrafdakıların təzyiqi ilə ixtisas seçimi edən tələbələrin təşviş səviyyələrinin öz şəxsi keyfiyyətlərini nəzərə alaraq ixtisas seçim edən tələbələrə nəzərən yüksək olduğu müəyyən edilmişdir. Yaşam məmnuniyyəti ilə ixtisas dəyişkəni arasında eynən Yelpeze və Yakar (2005)

tədqiqatında olduğu kimi fərqlənmə müşahidə edilmişdir. Psixologiya ixtisasında təhsil alan tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyələri tibb və digər ixtisas tələbələrinə nəzərən yüksək olduğu müəyyən edilmişdir. Anova testinin nəticələrinə əsasən 100-500 manat aylıq gəlirə sahib olan tələbələrin təşviş səviyyələri digər iki qrupdan yüksəkdir. Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi ilə tələbələrin aylıq gəliri arasında Babacan, Durdu və Özgür (2010), Sungur və digərləri (2016) tədqiqatlarında olduğu kimi fərqlənmə müəyyən edilmişdir. Nəticələrə əsasən 100-500 manat gəlir səviyyəsinə sahib tələbənin yaşam məmnuniyyət səviyyəsi 1300-3000 manat gəlir səviyyəsinə sahib tələbənin nəticələrindən aşağıdır. Təşviş səviyyəsi ilə tələbələrin təhsil aldıkları kurs dəyişənləri arasındakı fərqlənmənin 1-ci kurs tələbələrin də olduğu, təşviş səviyyələrinin digər kurslara nəzərən yüksək olduğu aparılan statistik dəyərləndirmələr nəticəsində müəyyən edilmişdir. Həmçinin öz şəxsi keyfiyyətlərini nəzərə alaraq seçim edən tələbələrin yaşam məmnuniyyət səviyyəsinin bal uyğunluğu, gələcək karyera, ətrafdakıların təzyiqi səbəbi ilə ixtisas seçimi edən tələbələrə nəzərən yüksək olduğu müəyyən edilmişdir. Tədqiqatın nəticələrinin deskriptiv təhlilində isə ixtisasım mənim şəxsi inkişafımı dəstəkləyir səbəbinə görə ixtisas seçimi edən tələbələrin psixologiya ixtisası tələbələri olması diqqəti çəkir. Sonda eynən Yelpeze və Yakar (2005) tədqiqatında olduğu kimi yaşam məmnuniyyət dəyişənin cins dəyişəninə görə fərqliləşmədiyi müəyyən edilmişdir.

Tədqiqata əsas təsir edən faktorlardan biri kimi Azərbaycan və Türkiyə universitetlərindən bərabər sayda tələbələrin iştirak etmiş olmaması ola bilər. Eyni zamanda tədqiqatın təhsil ilinin hansı dönməndə keçirilməsi nəticələrə təsir etmiş amillərdən biri ola bilər. Bu mövzu ətrafında aparılacaq gələcək tədqiqatlarda iştirakçı sayının artırılması və təhsil aldığı ölkə, cins, ailə, iş vəziyyəti, təhsil aldığı kurs kimi meyarlardan bərabər sayda iştirakçıların tədqiqatda iştirak etməsi tövsiyə olunur.

İSTİFADƏ OLUNMUŞ ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

Azərbaycan dilində

1. Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi (2009,19 iyun). “Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu.
[“Təhsil haqqında” Azərbaycan Respublikasının Qanunu |Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi \(edu.gov.az\)](#)
2. Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi (2023,11 fevral) *Dövlət və qeyri-dövlət ali təhsil müəssisələri*.
[Təhsil, elm və mədəniyyət | Azərbaycan Respublikasının Dövlət Statistika Komitəsi](#)
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. (2002). *Psixologiya*. Bakı, Çinar-çap, 128.
4. Qədirov Ə.Ə. (2008). *Yaş psixologiyası*. Bakı, Maarif, 108-303
5. Qəhrəmanov, A. (2012). Ümumi orta təhsil səviyyəsinin yeni fənn kurikulumlarının tətbiqi üzrə təlim kursunun iştirakçıları üçün təlim materialı. *Xəzər universiteti*,Bakı
6. Məhərrəmov,Q. (2022,Sentyabr 19). *Türkiyə və Azərbaycan təhsilini müqayisə etdikdə nə görürük?*. Bizim Yol.
7. [Türkiyə və Azərbaycan təhsilini müqayisə etdikdə nə görürük? \(bizimyol.info\)](#).
8. Mərdanov, M. (2011). *Azərbaycan təhsil tarixi(I cild)*. Bakı,Təhsil,35-47.
9. Seferov, R., və Akkuş, A. (2005). Azərbaycan Nüfusunun Eğitim Açısından Analizi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (13), 357-376.

Türk dilində

1. Arslan, C., Deniz, M. E., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 428-446.
2. Akbay, S. E., & Aktas, M. (2020). Academic Responsibility of University Students According to Gender: The Role of Self-Esteem and Life Satisfaction. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4).
3. Akman S. (2021). Mutluluk ve Yaşam Memnuniyetinin Belirleyicileri: Türkiye İstatistik Kurumu Yaşam Memnuniyeti Araştırması Üzerine Analizler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*,81.35-69.
4. Aktuna, Y. (1988). Gençlik Döneminde Benlik ve Kimlik Gelişimi. *I. Milletlerarası Gençlik Kongresi*, 66.
5. Alkan, A., Çarkoğlu, A., Filiztekin, A., & İnceoğlu, F. (2008). *Türkiye ortaöğretim sektöründe katma değer oluşumu: üniversiteye giriş yarışı*.Sabancı üniversitesi.İstanbul

6. Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Master tezi), Ege Üniversitesi.İzmir.
7. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (DSM-5)* (E. Köroğlu, Çev.) Ankara, Hekimler Yayın Birliği
8. Amırlı, H., & Bakan, İ., (2021). Türkiye, Azerbaycan ve Polonya'daki Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunun Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5), 1179-1199.
9. Ataseven, U. (2022). *Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye eğitim sisteminde ilköğretim programları ile eğitim-öğretim uygulamalarının girişimcilik becerisi açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
10. Babacan Gümüş, A., Durdu, B., & Özgür, G. (2010). Evde ve yurtda kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
11. Bayraktar, M. M. (2007). Gençlik döneminde görülen bazı psikolojik belirtiler ve din eğitimi ilişkisi obsesif kompulsif belirti örneği (Master tezi). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü*.Van.22-28
12. Bedriye, Ö. N. C. Ü., Şahin, T., Özdemir, S., Şahin, C., Çakır, K., & Ezgi, Ö. C. A. L. (2013). Tıp fakültesi öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ve ilişkili etmenler. *Kriz Dergisi*, 21(1), 1-10.
13. Bedriye, Ö., Şahin, T., Özdemir, S., Şahin, C., Çakır, K., & Ezgi, Ö. (2013). Tıp fakültesi öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ve ilişkili etmenler. *Kriz Dergisi*, 21(1), 1-10.
14. Bilgiç B., Donat, A., Eskiocak, A., & Koşar, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 451-459.
15. Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan-Sarıoğlu, Çev.). İstanbul, Kaknüs Yayınları,101.
16. Çelen, H. N. (2021). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik (Birinci baskı)*. Ankara: İmge Kitabevi,72.
17. Deveci, S. E., Çalmaz, A., & Yasemin, A. Ç. I. K. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.
18. Dost, M. T. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).

19. Figen, E. R. E. Ş. (2009). Toplumsal bir sorun: suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 88-96.
20. Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.
21. Güldiken, N., ve Özekicioğlu, H. (2004). Anadolu üniversitelerinde ailelerinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin barınmaya ilişkin sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 163-180.
22. Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27.
23. Kabakcı, O. F. (2013). Karakter Gucleri Acısından Pozitif Genclik Gelisimin İncelenmesi (Doktora Tezi). *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
24. Kacur, M., ve Mustafa, A. T. A. K. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 273-297.
25. Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Çocuklarda Sağlıklı Gelişme Sorunları ve Psikolojinin Rolü. *Ben Hasta Değilim, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*, İstanbul, 607,14-15.
26. Karamustafalıoğlu, O., & Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
27. Karaoglu, N., ve Seker, M. (2010). Anxiety and depression in medical students related to desire for and expectations from a medical career. *West Indian Med J*, 59(2), 196-202.
28. Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
29. Kulaksızoğlu A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi,15_31 38-54
30. Mendee, A., ve Koşar, D. (2022). Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli eğitim dergisi*, 51(235), 2731-2756.
31. Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU*.
[MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU \(sitesi.web.tr\)](https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-temel-kanunu)
32. Omay, Z. M. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin hayat memnuniyeti ve dindarlık yönelimleri açısından incelenmesi (MÜ ilâhiyat fakültesi öğrencileri örneği) (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
33. Özakkaş, T. (2014). *Anksiyete bozuklukları ve tedavisi*. İstanbul, Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları,13-15

34. Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7), 5-13
35. Pıçakçıfe, M., (2010). Çalışma yaşamı ve anksiyete. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 9(4), 367- 374.
36. Rosovsky, H. (1998). *Üniversite (Bir Dekan Anlatıyor)* (çev. S.Ersoy). Ankara. Tübitak Yayınları, 315-316.
37. Rousseau, J. J. (2014). *Emile: Bir Çocuk Büyüyor (On birinci baskı)*. İstanbul, Selis Kitaplar,184-186.
38. Sungur, M. A., Şahin, M., Gökhan, C., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., ... & Hasan, O. (2016). Düzce üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.
39. Şahin,A.(1993).Yetiştirme Yurtlarındaki Gençlerin Dini Duygu, Düşünce, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma.*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
40. Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
41. Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri*. (Basılmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
42. Tümkaya, S., ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
43. Türk, E., ve Kılıç, A. F. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*.Ankara, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.2-7.
44. Ümmühan, A. V. C. I., & Ergün, E. (2017). Öğrencilerin kişilik özellikleri ve performanslarına ilişkin bir sosyal ağ analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 847-864.
45. Ünal, İ. (2007). *Gençlerle İletişim*.İstanbul,Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.18-49
46. Yavaş, İ. (1996). Davranım Bozukluğu Tanısı Olan Çocuk ve Ergenlerin Demografik Özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14-21.
47. Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 913-935

48. Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.

İngiliz dilinde

1. Adeoye-Agboola, D. I., and Evans, H. (2015). The relationship between anxiety and academic performance of postgraduate international students in a British University: a cross-sectional quantitative design. *Sci. J. Public Health*, 3, 331–338.
2. Ahmad, M., Shafiq, F., & Khalid, M. M. (2022). Anxiety and Academic Performance of Undergraduate University Students. *Global Social Sciences Review*, VII(II), 372–386.
3. Alford, B. A., Freeman, A., Beck, A. T., & Wright, F. D. (1990). Brief focused cognitive therapy of panic disorder. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 27(2), 230.
4. Ameen, N., Shibli, N., Nawaz, N., Fatima, S., Khan, H. S., & ul Ain, Q. (2015). The effects of anxiety on achievement and performance: A college study. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(6), 1-2.
5. Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., Near, J. P., Baldwin, T. T., Bommer, W. H., & Rubin, R. S. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of management learning & education*, 4(4), 421-433.
6. Ashouri, M., Bahrami, N., DordiNejad, H., Dehghani, M., Daghighi, M. S., F. G., Hakimi, & Zeinali, Z.(2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.
7. Basco, R. E., & Olea, M. T. (2013). Correlation between anxiety level and academic performance of BS biology freshmen students. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 97-103.
8. Beaudoin, S., Dupuy, J., Dugas, M. Rhéaume, J., and Ladouceur, R., (2001). Worry: Daily self-report in clinical and non-clinical populations. *Behaviour Research and Therapy*, 39(10), 1249-1255.
9. Borkovec, T. D., & Newman, M. G. (1998). Worry and generalized anxiety disorder. *Comprehensive clinical psychology*, 6, 439-459.
10. Bourne, E. J. (1995). *The anxiety and phobia workbook*. New York, MJF Books,18-21
11. Brandt, R.,B. (1985), *A Theory of the Good and Right*, Oxford,Clarendon Press,214.
12. Catherall, D. R. (2003). How fear differs from anxiety. *Traumatology*, 9(2), 76-92.
13. Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
14. Clark, D. A., and Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.31-37

15. Craske, M.G., and Stein, B.M. (2017). Anxiety, *Focus*, 15(2), 199-210
16. Cribb. (2000). The relationship between job and life satisfaction: evidence from a metal mining community, *Human Relations*, 53(6), 807-839
17. Curtis, G., Magee, W. J., Eaton, W. W., Wittchen, H. U., & Kessler, R. C. (1998). Specific fears and phobias: Epidemiology and classification. *The British Journal of Psychiatry*, 173(3), 212-217.
18. Davey, G. C., & Tallis, F. E. (1994). *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment*. West Sussex, John Wiley & Sons. 5-33
19. Davey, G. C., & Wells, A. (2006). *Worry and its psychological disorders: Theory, assessment and treatment*, West Sussex, John Wiley & Sons, 28.
20. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
21. Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*, 103-118.
22. Diener, E., Oishi, S., and Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425
23. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
24. Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of economic psychology*, 29(1), 94-122.
25. Dyrbye LN, Thomas MR, Shanafelt TD (2006) Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. *Acad Med*, 81(4):354-73.
26. Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York. WW Norton & Company, 142
27. Eysenck, M. W. (2013). *Anxiety: The cognitive perspective*. Psychology Press. 1-11
28. Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. New York. Hogarth, 139
29. Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13(1), 255-278.
30. Freud, S. (1936). Inhibitions, symptoms and anxiety. *The Psychoanalytic Quarterly*, 5(1), 1-28.
31. Gharavi, M. M., Gharavi, Z. M., Gharavi, N. M., Noori, D. N., & Azadgoleh, A. S. H. (2013, September). Effects of Depression, Anxiety and Stress on Academic Performance. In 6th International Congress on Child and Adolescent Psychiatry. Tabriz university of medical sciences.

32. Ghinassi, C. W. (2010). *Anxiety*. London, Bloomsbury Publishing, 2-33
33. Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The Neuropsychology of Anxiety*, Oxford University Press. *New York*, 83-91.
34. Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Oxford. Longmans & Green, 98.
35. Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: a critical examination. *Psychological bulletin*, 130(4), 574.
36. Hirsch, C. R., Mathews, A., Lequertier, B., Perman, G., & Hayes, S. (2013). Characteristics of worry in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44(4), 388-395.
37. Hofmann, A. D., and Greydanus, D. E. (1989). *Adolescent medicine*. Stamford. Appleton and Lange, 110.
38. Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: Analysis across demographic groups and global regions. *Archives of women's mental health*, 23, 331-338.
39. Kim, Y. M., & Han, H. W. (2010). Influence of club leisure activity on peer relationship, organizational identification and life satisfaction of university students. *Korea Society of leisure & recreation*, 34(2), 35-46.
40. Kozma, A. and Stones, MJ. (1980). "The measurement of happiness: development of the memorial university of newfoundland scale of happiness (munsh)". *Journal of Gerontology*, 35, 906-912.
41. Lerner, R. M., and Lerner, J. V. (2011). The positive development of youth: Report of the findings from the first seven years of the 4-H study of positive youth development. *Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University*.
42. May, R. (1950). *The meaning of anxiety*. New York, Norton & Company, 23
43. McLeod, S. (2018). Jean Piaget's theory of cognitive development. *Simply Psychology*, 18(3), 1-9.
44. Mehmood, T., & Shaukat, M. (2014). Life satisfaction and psychological well-being among young adult female university students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 143-153.
45. Meisenberg, G., & Woodley, M. A. (2015). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. *Journal of happiness studies*, 16, 1539-1555.
46. Meisenberg, G., & Woodley, M. A. (2015). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. *Journal of happiness studies*, 16, 1539-1555

47. Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity*. New Jersey, Psychology Press.83-94
48. Nadeem, M., Ali, A., Maqbool, S., & Zaidi, S. U. (2012). Impact of anxiety on the academic achievement of students having different mental abilities at university level in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International online journal of educational sciences*, 4(3), 519-528.
49. Nail, J. E., Christofferson, J., Ginsburg, G. S., Drake, K., Kendall, P. C., McCracken, J. T., ... & Sakolsky, D. (2015). Academic impairment and impact of treatments among youth with anxiety disorders. *In Child & Youth Care Forum*, 44, 327-342.
50. Nemati, S., & Maralani, F. M. (2016). The relationship between life satisfaction and happiness: The mediating role of resiliency. *International Journal of Psychological Studies*, 8(3), 194-201.
51. Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of gerontology*. 16(2), 134-143.
52. Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, worry, and grief in a time of environmental and climate crisis, *A narrative review. Annual review of environment and resources*, 46, 35-58.
53. Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
54. Önem, E. E. (2014). A study of income and test anxiety among Turkish university students. *Online Submission*.
55. Peiró, A. (2006). Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence. *The Journal of Socio-Economics*, 35(2), 348–365.
56. Pichot, P. (1999). The semantics of anxiety. *Human Psychopharmacology: Clinical and Experimental*, 14(S1), 22-28.
57. Pizarro Obaid, F. (2012). Sigmund Freud and Otto Rank: debates and confrontations about anxiety and birth. *The International Journal of Psychoanalysis*, 93(3), 693-715.
58. Power, M., & Dalgleish, T. (2015). Cognition and emotion: From order to disorder.172-175
59. Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and research*, 32(2), 63-74.
60. Ruscio, A. M., Borkovec, T. D., & Ruscio, J. (2001). A taxometric investigation of the latent structure of worry. *Journal of abnormal psychology*, 110(3), 413.
61. Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C. & Bunting B. (1996).A comparative study of satisfaction with life in Europe. *Eötvös University Press*,1(2), 11-48

62. Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender*, 2, 667-676.
63. Steimer, T. (2002). The biology of fear-and anxiety-related behaviors. *Dialogues in clinical neuroscience*.4(3): 231–249.
64. Stutzer, A., & Frey, B. S. (2006). Does marriage make people happy, or do happy people get married?. *The Journal of Socio-Economics*, 35(2), 326-347.
65. Tang, Y., & He, W. (2023). Meta-analysis of the relationship between university students' anxiety and academic performance during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14.
66. Tsitsas, G., Nanopoulos, P., & Paschali, A. (2019). Life satisfaction, and anxiety levels among university students. *Creative Education*, 10(05), 947.
67. Villamizar Acevedo, G., Araujo Arenas, T.Y., Trujillo Calderón, W.J. (2020). Relationship between mathematical anxiety and academic performance in mathematics in high school students. *Ciencias Psicológicas*, 14(1),
68. Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
69. Wang, Q., Wang, L., Shi, M., Li, X., Liu, R., Liu, J., ... & Wu, H. (2019). Empathy, burnout, life satisfaction, correlations and associated socio-demographic factors among Chinese undergraduate medical students: an exploratory cross-sectional study. *BMC medical education*, 19, 1-10.
70. Wathelet, M., Duhem, S., Vaiva, G., Baubet, T., Habran, E., Veerapa, E., ... & D'Hondt, F. (2020). Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(10).
71. Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological bulletin*, 134(2), 164.
72. Yalom, I. (1999), *Varoluşçu Psikoterapi*, Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit, Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.33-39
73. Yang, C., and Srinivasan, P. (2016). Life satisfaction and the pursuit of happiness on Twitter. *PloS one*, 11(3).

ƏLAVƏLƏR

Aşağıdakı sorğu Azərbaycan və Türkiyə universitet tələbələrində akademik göstərici (GPA), təşviş səviyyəsi və yaşam məmnuniyyəti arasındakı əlaqənin müqayisəli təhlilini müəyyənləşdirmək məqsədilə hazırlanmışdır. Sorğuda iştirak təməmilə anonimdir. Burada istifadə etdiyiniz heç bir məlumat əlavə elmi məqsədlərdən əlavə formalarda istifadə edilməyəcək və paylaşılmayacaqdır. Həmçinin sorğuda iştirak könüllüdür, istədiyiniz zaman sorğuda iştirak etməkdən imtina edə bilərsiniz. Sualları cavablandırın zaman bildircəyiniz məlumatların doğruluğu bizim tədqiqatın nəticəsi üçün çox vacibdir. Ona görə xahiş edirik ki, sualları diqqətli oxuyasınız və sizə görə ən uyğun cavabı qeyd edəsiniz.

Ümumi dəyərləndirmə formu

1. Mən bu sorğuda könüllü şəkildə iştirak etməyə razılıq verirəm. Bəli Xeyr
2. Cins: Q K
3. Hansı ölkədə təhsil alırsınız? Azərbaycan Türkiyə
4. Ailə vəziyyəti evli subay
5. İşləyirsiniz? Bəli Xeyr
6. Aylıq gəlir səviyyəniz (Əgər ailənizlə birlikdə yaşayırsınızsa ailənizin aylıq gəlir səviyyəsi)
 100-500
 600-1200
 1300-3000
7. Hansı ixtisasda oxuyursunuz?
 Tibb ixtisası
 Psixologiya ixtisası
 Digər
8. Təhsil aldığınız ixtisası seçmə səbəbiniz nədir? (sizə ən yaxın olan 1 variantı seçin)
 İxtisasa qarşı olan marağım.
 Mənim şəxsi xüsusiyyətlərimə uyğun olduğunu və ixtisasımla bağlı istedadımın olduğunu düşündüm.
 Qəbul imtahanı balım ixtisasıma uyğun idi. Kənardə qalmamaq üçün seçdim.
 Ailə üzvlərimin, qohum, tanış, müəllim və dostarımla istiqamətləndirməsi ilə seçdim.
 İxtisasımın prestijli, iş imkanlarının isə yüksək olması. Tibb digər
 İxtisasın şəxsi inkişafımı dəstəkləyəcək olması (psixologiya)
9. Universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılmışız? Bəli Xeyr

10. Neçənci kursda təhsil alırsınız? _____

11. Universitet ortalamanız (GPA) neçədir?(100 ballıq sistemə əsasən) _____

12. Hər hansı bir xroniki və ya psixoloji xəstəliyiniz varmı? Varsa, aşağıda qeyd ediniz. _____

ZUNQUN ÖZ-ÖZÜNÜ QIYMƏTLƏNDİRMƏ TƏŞVİŞ CƏDVƏLİ

Sizdən xahiş olunur ki cədvəlin sol sütunda olan fikirləri diqqətlə oxuyasınız və son 7 gündə olan halınıza ən uyğun olan cavabı qeyd edəsiniz

Uyğun olan cədvəl sütunlarında işarənizi (✓) qeyd edin	NADİR HALLARDA	ARABİR	TEZ-TEZ	ƏKSƏR HALLARDA VƏ YA HƏMİŞƏ
1. Mən özümü adi halımdan daha əsəbi və təşvişli hiss edirəm				
2. Mən səbəbsiz qorxu hissi keçirirəm				
3. Məni asanlıqla pərt etmək və ya təlaşa salmaq olar				
4. Mən hiss edirəm ki özümü ələ ala bilmirəm				
5. Mən hiss edirəm ki hər şey yaxşıdır və heç bir bəd hadisə baş verməyəcək				
6. Mənim əllərim və ayaqlarım titrəyib əsir				
7. Mən baş ağrılardan, boynumda və kürəkdə ağrılardan əziyyət çəkirəm				
8. Mən özümü zəif hiss edirəm və tez voruluram				
9. Mən özümü sakit hiss edirəm və asanlıqla rahat oturmağa bacarıram				
10. Məndə ürəkdöyünlər olur				
11. Məndə başgicəllənmələr olur				
12. Məndə ürəkgetmələr olur və ya mən hiss edirəm ki ürəkgetməyə yaxınam				
13. Mən rahat nəfəs alıram				
14. Mən əl və ayaq barmaqlarımda giziltilər və keyimələr hiss edirəm				
15. Məndə mədə ağrıları və qarın pozuntusu olur				
16. Mən tez-tez işəməyə gedirəm				
17. Mənim əllərim adətən soyuq olmur və qurudur				
18. Mənim sifətim qızarıb yanır				
19. Mən asanlıqla yuxuya gedirəm və rahatlıqla yatıb dincəlirəm				
20. Məndə yuxuda qarabasmalar olur				

YAŞAM MƏMNUNİYYƏTİ ŞKALASI

Aşağıdakı cədvəldə razılaşa bildiyiniz və ya bilmədiyiniz beş müddəə əks olunub. Bu müddəaları oxuyaraq, sizi ən yaxşı əks etdirən variantı 1–dən 7-yə qədər olan dərəcələndirmələrə əsasən işarələyin. Səmimi bir şəkildə cavablandırmağınızı xahiş edirik. Təşəkkür edirik!

- (1) Qətiyyən razı deyiləm
- (2) Razı deyiləm
- (3) Qismən razı deyiləm
- (4) Qərarlıyam
- (5) Qismən razıyam
- (6) Razıyam
- (7) Tamamilə razıyam

MADDƏLƏR							
1. Həyatım bir çox cəhətdən idealımdakına yaxındır.	1	2	3	4	5	6	7
2. Həyat şərtlərim çox yaxşıdır.	1	2	3	4	5	6	7
3. (Mən) həyatımdan məmnunam.	1	2	3	4	5	6	7
4. Həyat(ım)da indiyə qədər istədiyim bütün əhəmiyyətli şeyləri əldə etmişəm.	1	2	3	4	5	6	7
5. Əgər həyata yenidən başlasaydım demək olar ki heç bir şeyi dəyişdirməzdim.	1	2	3	4	5	6	7

CƏDVƏLLƏRİN SİYAHISI

Cədvəl 3.1 Yaşam məmnuniyyəti, GPA və təşviş dəyişkənlərinin normal paylanması.....	51
Cədvəl 3.2 Tələbənin təhsil aldığı ölkə demoqrafik meyarı	52
Cədvəl 3.3 Tələbənin cins demoqrafik meyarı	52
Cədvəl 3.4 Tələbənin universitet ortalaması (GPA) meyarı	55
Cədvəl 3.5 Bağımsız dəyişkənlər arasında T-testi (təşviş səviyyəsi, yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və ölkə).....	56
Cədvəl 3.6 Təşviş dəyişkəni və ölkə dəyişkəni qrup statistikasını	57

Cədvəl 3.7 Bağımsız dəyişənlər arasında T-testi (Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və ailə vəziyyəti).....	57
Cədvəl 3.8 Yaşam məmnuniyyət dəyişəni və ailə vəziyyəti dəyişəni qrup statistikasını.....	57
Cədvəl 3.9 Bağımsız dəyişənlər arasında T-testi (Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və iş vəziyyəti).....	58
Cədvəl 3.10 Yaşam məmnuniyyət dəyişəni və iş vəziyyəti dəyişəni qrup statistikasını.....	58
Cədvəl 3.11 Bağımsız dəyişənlər arasında T-testi (Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılma).....	58
Cədvəl 3.12 Yaşam məmnuniyyət dəyişəni və universitet daxilində fəaliyyət göstərən klublara qatılma dəyişəni qrup statistikasını.....	59
Cədvəl 3.13 Bağımsız dəyişənlər arasında T-testi (Yaşam məmnuniyyət səviyyəsi və cins).....	59
Cədvəl 3.14 Tukey post hoc testi nəticələri (təşviş,yaşam məmnuniyyəti, ixtisas).....	60
Cədvəl 3.15 Tukey post hoc testi nəticələri (təşviş,yaşam məmnuniyyəti, gəlir).....	61
Cədvəl 3.16 One way anova nəticələri (təşviş,yaşam məmnuniyyəti, kurs).....	61
Cədvəl 3.17 Tukey post hoc testi nəticələri (təşviş , kurs).....	62
Cədvəl 3.18 One way anova nəticələri (təşviş,yaşam məmnuniyyəti, ixtisası seçmə səbəbi).....	63
Cədvəl 3.19 Tukey post hoc testi nəticələri (təşviş , ixtisası seçmə səbəbi).....	64
Cədvəl 3.20 Tukey post hoc testi nəticələri (yaşam məmnuniyyəti , ixtisası seçmə səbəbi) ...	65
Cədvəl 3.21 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,yaşam məmnuniyyəti,GPA).....	66
Cədvəl 3.22 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,yaşam məmnuniyyəti,GPA,qadın) ...	66
Cədvəl 3.23 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,yaşam məmnuniyyəti,GPA,kişi)	67
Cədvəl 3.24 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,GPA,psixologiya)	67
Cədvəl 3.25 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,GPA,tibb)	67
Cədvəl 3.26 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,GPA,digər)	67
Cədvəl 3.27 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,GPA,Azərbaycan)	68
Cədvəl 3.28 Pearson correlation testi nəticələri (təşviş ,GPA,Türkiyə)	68

ŞƏKİLLƏRİN SİYAHISI

Şəkil 3.1 Tələbə ixtisas və ixtisası seçmə səbəbi meyarı	53
Şəkil 3.2 Tələbə iş vəziyyəti demoqrafik meyarı	53
Şəkil 3.3 Tələbə ailə vəziyyəti demoqrafik meyarı	53
Şəkil 3.4 Tələbə universitet daxili klublara qatılma meyarı.....	54

Şəkil 3.5 Tələbə təhsil aldığı kurs demoqrafik meyarı	54
Şəkil 3.6 Tələbə aylıq gəlir səviyyəsi.....	55
Şəkil 3.7 Universitet ortalaması (Azərbaycan).....	56
Şəkil 3.8 Universitet ortalaması (Türkiyə).....	56
Şəkil 3.9 Təşviş və GPA səviyyəsi (qadın).....	66
Şəkil 3.10 Təşviş və GPA səviyyəsi (kişi).....	67
Şəkil 3.11 Təşviş və GPA səviyyəsi (Azərbaycan).....	68
Şəkil 3.12 Təşviş və GPA səviyyəsi (Türkiyə).....	68