

T. C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

**ÖĞRENCİ TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA STRESLE BAŞAÇIKMA,
SINAV KAYGISI, AKADEMİK YETKİNLİK VE ANNE-BABA TUTUMLARI
DEĞİŞKENLERİNİN İNCELENMESİ**

Uğur ÇAPULCUOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012

T. C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

**ÖğRENCİ TÜKENMİŞLİğİNİ YORDAMADA STRESLE BAŞAÇIKMA,
SINAV KAYGISI, AKADEMİK YETKİNLİK VE ANNE-BABA TUTUMLARI
DEğİŞKENLERİNİN İNCELENMESİ**

Uğur ÇAPULCUOğLU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,


Uğur ÇAPULCUOĞLU tarafından hazırlanan “öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı Başarısız



Üye

Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU



Üye

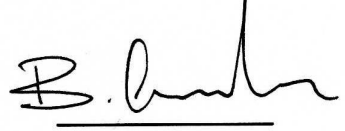
Yrd. Doç. Dr. Orkun ÇOŞKUNTUNCEL



Başkan

Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

(Danışman)



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

18.15.2012

Prof. Dr. Yüksel KELES

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Tükenmişlik, daha çok insanlar ile yüz yüze iletişim gerektiren meslek dallarında görülmesine karşın, son zamanlarda psikolojik yönden bir meslek olarak düşünülmesi nedeniyle öğrenciliğin de tükenmişlik açısından risk oluşturan bir grup olduğu değerlendirilebilir. Sınav odaklı yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin, hem akademik hem de gelişimsel ödevleri bir arada değerlendirildiğinde tükenmişlikten en çok etkilenen grup olabileceği söylenebilir. Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların tüm araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlamasını dilerim.

Araştırmamın planlanmasından, son sayfanın yazılmasına kadar geçen tüm süreçlerde emeğini, ilgisini ve değerli bilgisini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ'e; tez savunmamda, görüş ve önerileri ile değerli katkılarını sunan hocalarım Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU ve Yrd. Doç. Dr. Orkun ÇOŞKUNTUNCEL'e gösterdikleri sabır, anlayış ve incelikten dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca; bu süreçte sağlıklı bir biçimde ilerlememde göstermiş oldukları kolaylaştırıcı katkılarından dolayı, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü çalışanları ile bu çalışmaya [BAP-EBE EB (UÇ) 2011-2 YL] destek olan Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı'na;

Son olarak, tüm akademik çalışmalarım sırasında bana anlayış gösteren, yardımını ve sevgisini her zaman hissettiğim sevgili eşim Mehtap ÇAPULCUOĞLU ile çalışmamın bitmesini sabırla bekleyen sevgili oğlum Burhan Uras ÇAPULCUOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

18/05/2012

Uğur ÇAPULCUOĞLU

Merhum Babam

Burhan ÇAPULCUOĞLU'nun Aziz Hatırasına

Ve Oğlum

Burhan Uras ÇAPULCUOĞLU'na İthaf Ediyorum.

ÖZET**Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başaçıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi****Uğur ÇAPULCUOĞLU****Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü****Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ****Mayıs, 2012; 192 Sayfa**

Bu araştırma, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre tükenmişlik düzeylerini incelemek ve öğrenci tükenmişliğinin; stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Mersin merkez ilçelerinde bulunan liselerin hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1385 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” (MTE-ÖF); stresle başaçıkma tarzlarını belirlemek amacıyla Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltması ve uyarlaması yapılan, “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” (SBTÖ); sınav kaygısı düzeyini belirlemek amacıyla Öner (1990) ve Albayrak Kaymak tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri” (SKE); yetkinlik beklentisini belirlemek amacıyla Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan

“Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği” (EYBÖ); ana-baba tutumlarını belirlemek amacıyla Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen, daha sonra Eldeleklioğlu (1996) tarafından revizyonu yapılan “Ana Baba Tutum Envanteri” (ABTE) ve kişisel bilgilerin tespit edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi; diğer taraftan tükenmişlik düzeylerini stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumlarının yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ise korelasyon, çoklu regresyon ve aşamalı regresyon analizleri yapılmıştır. Analizlerde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) 16.0 kullanılmıştır.

Araştırmada, erkek öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında kız öğrencilerden yüksek olduğu; tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfı, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. sınıf ve yetkinlik alt boyutunda ise 11. sınıf öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin üç alt boyutta da yüksek tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Algılanan başarı düzeyinde ise, tükenme boyutunda anlamlı bir fark tespit edilememesine karşın, başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, MTE-ÖF'nin üç alt boyutunda en fazla yordama katkısını akademik yetkinlik değişkeninin sağladığı saptanmıştır. Bu değişkenin yanı sıra, tükenme alt boyutunda olumlu stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; duyarsızlaşma alt boyutunda

olumsuz stresle başaçıkma ve sınav kaygısının; yetkinlik alt boyutunu ise sosyal destek arama yaklaşımı ve demokratik ana-baba tutumlarının yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, tükenmişlik, stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumları.

ABSTRACT**An Investigation of Coping with Stress, Test Anxiety, Academic Self-Efficacy and Parental Attitudes in Predicting Student Burnout****Uğur ÇAPULCUOĞLU****Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences****Department of Educational Sciences Psychological Counseling and Guidance****Department****Supervisor: Assist. Prof. Bülent GÜNDÜZ****May, 2012; 192 Pages**

The present research is a descriptive study aiming to examine the burnout level of students according to gender, grade level, the type of school they attended and perceived level of academic achievement; and to investigate the relationship between student burnout with the coping with stress, test anxiety, academic self-efficacy and parental attitudes. The study group consisted of 1385 high school students ranging from the preparatory to 12th grade attended various high schools in 2010-2011 educational year in Mersin central districts. "Maslach Burnout Inventory-Student Survey" (MBI-SS), adapted to Turkish and conducted validity and reliability studies by Çapri, Gündüz and Gökçakan (2011) was used to measure burnout level of students; "Coping Styles of Stress Scale" (CSSS), adapted to Turkish by Şahin and Durak (1995) was used to measure styles of coping with stress; "Test Anxiety Inventory" (TAI), adapted to Turkish by Öner (1990) and Albayrak-Kaymak was administered to measure test anxiety level, "Adolescence Self-Efficacy Scale" (ASES), adapted to Turkish by Çelikkaleli, Gündoğdu and Kiran-Esen (2006), was applied to

measure self-efficacy, “Parental Attitude Scale” (PAS), first developed by Kuzgun (1972) and then revised by Eldeklioğlu (1996) was applied to measure parental attitudes and “Personal Information Sheet” designed by the researcher was used to gather personal information in the study.

One-way analysis of variance (one way ANOVA) and t-test were used to compare the burnout level of students according to gender, grade level, the type of the school they attended and perceived level of academic achievement. Pearson product moment correlation, multiple regression analysis and stepwise regression analysis were used to investigate whether or not burnout level was predicted by coping with stress, test anxiety, academic self-efficacy and parental attitudes. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software 16.0 version was used in the statistical analysis.

In the research, it was observed that the burnout level of male students is higher than female students in exhaustion and desensitization dimensions. Preparatory class students in exhaustion sub-dimension, 9th graders in desensitization sub-dimension, and 11th graders in self-efficacy sub-dimension of Maslach Burnout Inventory-Student Survey scored higher than other groups. Additionally, FASÖ students have high burnout level in all three sub-dimensions. Although no significant difference was observed in exhaustion dimension according to perceived achievement level, it was stated that the students perceiving their achievement level low scored higher in desensitization and self-efficacy sub-dimensions of Maslach Burnout Inventory-Student Survey. Besides, it was observed that academic self-efficacy predict 14% of the variance in burnout, 10% in depersonalization and 20% in self-efficacy. Apart from this variable, it was found that

exhaustion sub-dimension was predicted by optimistic approach and test anxiety, desensitization sub-dimension by coping with stress and test anxiety, self-efficacy sub-dimension by search for social support approach and democratic parental attitudes.

Key Words: Student, burnout, coping with stress, test anxiety, academic self-efficacy, parental attitudes.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
I. 1. Problem	9
I. 2. Alt Problemler	9
I. 3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
I. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
I. 5. Araştırmanın Sayıltıları	15
I. 6. Tanımlar	15
II. BÖLÜM	17
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	17
II. 1. Tükenmişlik	17
II. 1. 1. Tükenmişliği Açıklayan Modeller	19
II. 1. 1. 1. Cherniss Tükenmişlik Modeli	19
II. 1. 1. 2. Pines Tükenmişlik Modeli	20
II. 1. 1. 3. Meier Tükenmişlik Modeli	21
II. 1. 1. 4. Maslach Tükenmişlik Modeli	23

II. 1. 2. Tükenmişliğin Nedenleri ve Etki Eden Faktörler	24
II. 1. 2. 1. Kişisel Faktörler	25
II. 1. 2. 2. Çevresel Faktörler	25
II. 1. 3. Tükenmişliğin Belirtileri	26
II. 1. 3. 1. Fiziksel Belirtiler	27
II. 1. 3. 2. Psikolojik/Duygusal Belirtiler	27
II. 1. 3. 3. Davranışsal Belirtiler	28
II. 1. 4. Tükenmişliğin Sonuçları	28
II. 1. 5. Öğrencilerde Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar	29
II. 2. Stres ve Başaçıkma	37
II. 2. 1. Stres ve Başa Çıkma İle İlgili Yapılan Araştırmalar	44
II. 3. Sınav Kaygısı	48
II. 3. 1. Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	52
II. 4. Akademik Yetkinlik	57
II. 4. 1. Yetkinlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar	60
II. 5. Ana-Baba Tutumları	64
II. 5. 1. Ana-Baba Tutumları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	69
III. BÖLÜM	73
YÖNTEM	73
III. 1. Araştırma Modeli	73
III. 2. Evren ve Örneklem	73
III. 2. 1. Evren	74
III. 2. 2. Örneklem	76
III. 3. Veri Toplama Araçları	78

III. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu	78
III. 3. 2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu	78
III. 3. 3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği	80
III. 3. 4. Sınav Kaygısı Envanteri	80
III. 3. 5. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği	81
III. 3. 6. Ana-Baba Tutum Envanteri	82
III. 4. İşlem Yolu	83
III. 5. Verilerin Analizi	84
IV. BÖLÜM	86
BULGULAR	86
IV. 1. Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular	86
IV. 1. 1. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular:	87
IV. 1. 2. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular:	88
IV. 1. 3. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular:	89
IV. 1. 4. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, algılanan başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular:	91
IV. 2. Stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne baba tutumları değişkenlerinin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini yordamadaki katkısı nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular	92

IV. 2. 1. Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin “Tükenme” Alt Ölçeğini Yordamadaki Katkılarına İlişkin Bulgular	93
IV. 2. 2. Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin “Duyarsızlaşma” Alt Ölçeğini Yordamadaki Katkılarına İlişkin Bulgular	100
IV. 2. 3. Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin “Yetkinlik” Alt Ölçeğini Yordamadaki Katkılarına İlişkin Bulgular	105
V. BÖLÜM	112
TARTIŞMA ve YORUM	112
V. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanları, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılıp ve Yorumlanması	112
V. 1. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	112
V. 1. 2. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	115
V. 1. 3. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	118

V. 1. 4. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	122
V. 2. Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerini Yordamadaki Katkısı Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması	123
SONUÇLAR	133
ÖNERİLER	136
KAYNAKÇA	140
EKLER	
EK-1 Kişisel Bilgi Formu	
EK-2 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu	
EK-3 Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği	
EK-4 Sınav Kaygısı Envanteri	
EK-5 Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği	
EK-6 Ana-Baba Tutum Envanteri	
EK-7 Uygulama İzni	
EK-8 Özgeçmiş	

KISALTMALAR LİSTESİ

MTE-ÖF	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (Maslach Burnout Inventory- Student Survey)
MTE-HSS	Maslach Tükenmişlik Envanteri-İnsan Hizmetleri Formu (Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey)
MTE-GF	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu (Maslach Burnout Inventory-General Survey)
MTE-EF	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Maslach Burnout Inventory- Educators Survey)
SBTÖ	Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği
SKE	Sınav Kaygısı Envanteri
EYBÖ	Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği
ABTÖ	Ana-Baba Tutum Envanteri
FASÖ	Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi
GL	Genel Liseler
ML	Meslek Liseleri
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
Y.Ö.K.	Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo–1 Evrenin Merkez İlçelerdeki Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı	75
Tablo–2 Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı ..	77
Tablo–3 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)’nun Güvenirliliğine İlişkin Karşılaştırmalar	79
Tablo–4 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve “t” Değerleri	87
Tablo–5 Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları	88
Tablo–6 Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları	90
Tablo–7 Öğrencilerin Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları	91
Tablo–8 MTE-ÖF Tükenme Boyutunu Yordamada Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi	94
Tablo–9 Tükenmenin Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne Baba Tutumları Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	96
Tablo–10 Tükenmenin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	98

Tablo–11 MTE-ÖF Duyarsızlaşma Boyutunu Yordamada Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi	101
Tablo–12 Duyarsızlaşmanın Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	102
Tablo–13 Duyarsızlaşmanın Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları	104
Tablo–14 MTE-ÖF Yetkinlik Boyutunu Yordamada Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi	106
Tablo–15 Yetkinliğin Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	108
Tablo–16 Yetkinliğin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları ..	110

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan, belli bir rol, statü ve ekonomik güç elde etmek üzere girdiği iş yaşamında iş yoğunluğu, sağlıksız çalışma koşulları, kişiler arası çatışmalar gibi etkenler nedeniyle fiziksel ve ruhsal bazı güçlükler yaşamaya başlamaktadır. Bu süreçte psikolojik olarak zorlanmakta, enerjisi azalmakta ve yıpranabilmektedir. Tükenmişlik olarak adlandırılan bu durum enerjinin aşırı talepler nedeniyle tükenmesi, giderek artan bir stres süreci ve ideallerin yitimi olarak özetlenebilir (Oğuzberk ve Aydın, 2008). Teknolojik, sosyal ve siyasal alanlarda meydana gelen değişimler, bireyin günlük yaşamını etkilemekte, birçok problem alanıyla ve çağımızın önemli kavramlarından biri olan “tükenmişlik” durumu ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Modern zamanların en önemli durumlarından biri olarak bilinen tükenmişlik 1970’lerde Amerika’da, insanlara hizmet sektöründe çalışan insanların yaşadığı stresi ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak, Greene’in 1961 yılında yayınladığı, ruhsal çöküntü yaşamış bir mimarın işini terk edip Afrika'ya gidişini anlatan “Bir Tükenmişlik Olayı” isimli romanında da ifade edilen bu kullanım, “büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmesi” şeklinde belirtilmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son yirmi yıldır farklı iş alanları ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı ile insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" olarak tanımlamıştır. Çam (1992)'a göre tükenmişlik, bir stres denklemdir ve ilerleyici bir süreçtir. Çoğu zaman bu duruma engel olmaya çalışılmaz, hatta bazen uyum gösterilir. Yaratıcılık yok olur ve daha iyisi için uğraş verilmez. Bu bir anlamda, gücün güçsüzlüğe teslim oluşudur.

Tükenmişlik; kişinin günlük yaşamında olaylar karşısında sürekli ümitsizliğe düşerek olumsuz duygular hissetmesi ve yaşam enerjisini ve neşesini zaman içinde kaybetmesi olarak tanımlanabilir. Tükenmişliğin bireylerin yaşamındaki etkisi düşünüldüğünde ise yaşanma sıklığı ve düzeyi bireysel farklılıklar göstermektedir. Bununla birlikte tükenmişliğin kişilerin aile, iş ve sosyal etkileşimlerinde olumsuzluklara neden olduğunu, fiziksel ve ruhsal sağlığında bozulmalara sebep olduğunu söylemek mümkündür (Ok Uğurluoğlu, 2002). Tükenmişlik yaşayan birey, tüm çabaları ve gayreti sonucunda, işinde olumlu bir değişim gözlemleyemediği ve ilerleme gösteremediği takdirde ümitsizliğe düşerek, durumu kabullenir ve daha fazla çaba göstermez. Bu durum yaptığı işteki verimliliğine yansiyarak bireyin performansında düşüş gözlemlenebilir (Kutsal, 2009).

Bir sendrom olarak bilinen tükenmişliğin hemen her meslek grubunda yaşandığı belirtilmekle birlikte, daha çok insanlarla yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde özellikle de sağlık çalışanlarında daha fazla yaşandığı bildirilmektedir (Ergin, 1992). İlk

olarak yoğun insan ilişkilerini gerektiren sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış olan tükenmişlik, daha sonra ise öğretmenlik, polislik, yöneticilik gibi benzer iletişimi gerektiren meslek gruplarında da araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004). Ortaya atıldığı ilk günden beri yüz yüze iletişim gerektiren meslek gruplarında incelenmiş olan tükenmişlik, ülkemizde de banka yöneticileri ile banka çalışanları (Örmen, 1993; Gümüş, 2006; Aydın, 2007; Menteşe, 2007), hemşireler (Üstün, 1995; Gündüz, 2000; Sinat, 2007; Tunç, 2008; Yörükoğlu, 2008; Yıldız, 2009), polisler (Torun, 1995; Şanlı, 2006; Okyay, 2009), öğretmenler (Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Altıntaş, 1999; Gündüz, 2005; Bilgiç, 2005; Gündüz, 2006; Kale, 2007; Çimen, 2007; Atken, 2007; Cankara, 2008; Öktem, 2009), üniversite öğretim elemanları (Dericioğulları ve diğ. 2007; Gezer, 2008; Kepekçioğlu, 2009), silahlı kuvvetler çalışanları (Atakan, 2007) ve avukatlar (Demirkol, 2006; Gürses, 2006) gibi değişik meslek alanlarında birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere tükenmişliğin çalışma hayatındaki meslek dallarında sıkça görüldüğü düşünülmesine karşın; son zamanlarda tükenmişlik, öğrenciler üzerinde de ülkemizdeki bazı araştırmalarda (Ören ve Türkoğlu, 2006; Eker, 2007; Kutsal, 2009; Çavuşoğlu, 2009; Yılmaz, 2009; Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) kendisine yer bulmaya başlamıştır.

Aslında, günlük yaşam dilinde söylenmesine rağmen öğrenciler ne bir çalışandır, ne de öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilebilir. Ama yine de, psikolojik bir perspektiften bakıldığında, öğrenciliğin en temel aktiviteleri (derse girme ve ders görevlerini yerine getirme gibi zorunlu aktiviteler ve sınavlardan geçme gibi özel bir amaca ilişkin yönelimler) “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005; Akt: Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu

çerçeveden bakıldığında öğrenciler; okula gider, ders çalışır, sınavlarda başarılı olmak için çabalar, bunların sonucunda sınıflarını geçerler ve en son aşamada ise başvurdukları üst eğitim kurumları sınavlarında başarılı olurlar. Bu süreç öğrencilerin, istedikleri ya da elde edebildikleri bir meslek sahibi oluncaya kadar sürekli ve yoğun bir artış ile devam eder. Bu aşamalar silsilesi içerisinde bir meslek olarak değerlendirilebilecek öğrenciliğin de tükenmişlik yaşama açısından önemli bir risk grubu olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Bu nedenle, bu öğretim kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Orijinalinde işle ilgili bir fenomen olarak ifade edilen, ancak öğrencilerde de görüldüğü rapor edilen tükenmişliğin Türk öğrencilerinde de var olması olası görünmektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Yükseköğretim Kurulu (2010), yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ile Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) sonucunda tercih yapma hakkı olan bir milyon otuz bir bin yedi yüz atmış dokuz adaydan beş yüz atmış bir bin üç adayın (% 54); ve yine sınava giren ve başvuru yapan lise son sınıf seviyesinde olan altı yüz seksen dokuz bin dokuz yüz atmış dört adaydan ve üç yüz yirmi sekiz bin doksan yedi adayın (% 47) bir üst öğretim kurumuna yerleştiğini rapor etmektedir. Bu durum, liselerde eğitim öğretim gören öğrencilerin yarısından daha fazlasının belirli nedenlerden dolayı bir yükseköğretim programına yerleşemediklerini ve başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bu nedenlerin; çalışma temposunun yoğun olması, dersane/özel derslerin ağırlığının, öğretmenler ile ailelerin baskısı ve beklentilerinin, öğrencilerin kendilerine zaman ayıramamaları nedeniyle streslerinin artmasının, etkili stresle başa çıkma yöntemlerinin bilinmemesinin,

sınav kaygısının baş göstermesinin ve tükenmişlik seviyesinin yükselmesinin olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim Kurulu (2007)'e göre, adayların sınav sonucunda istedikleri bir yükseköğretim programına yerleşememe ya da istemedikleri bir yükseköğretim programında okuma kaygıları, gelecek için karamsar olmalarına, onların ve onlarla beraber ailelerinin yaşamlarında iz bırakabilecek sorunlara ve gerilimlere neden olmaktadır.

Ayrıca Eşme, Temel ve Sunar (2004)'ın lise son sınıfta okuyanlarla lise mezunu olup dershaneye devam eden gençlerin içinden geçtikleri eğitim sürecini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için Türkiye'yi temsil eden örneklem üzerinden bir araştırma yapmışlar ve araştırma sonucunda öğrencilerin, % 84'ü çok sık ya da zaman zaman sınavı başaramama kaygısı taşıdıklarını, % 82'si ailesini hayal kırıklığına uğratma endişesi içinde olduklarını, %76'sı sınava hazırlık dolayısıyla yaşamdan hiç ya da yeterince zevk almadıklarını bulgusuna ulaşmışlardır (Akt: YÖK, 2007). Açıkgoz (1988)'ün yaptığı araştırmada ise öğrencilere okulla ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin, okuldan nefret ettiklerini, kendilerine insan gibi davranılmadığını ve okuldaki eğitimin kalitesiz olduğunu belirtmeleri ile okul-öğretmen-yönetim ile ilgili sorunlarını ve sıkıntılarını yoğun olarak ifade etmeleri tükenmişlik belirtileri olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin, yoğun stres ve bıkkınlık yaşadıkları, kendilerine olan inançlarının azaldığı ve enerjilerini kaybettikleri dolayısıyla ruh sağlıklarında olumsuz yönde bir değişimin olduğu söylenebilir.

Başarı beklentisinin yanı sıra lise öğrencilerinin içinde buldukları çağ olan ergenlik döneminin etkisi de gözden kaçırılmamalıdır. Ergenlik dönemi hem bedensel hem de psikolojik açıdan birçok temel değişikliklerin olduğu bir çağdır. Lise öğrencileri bu çağın son kısmını yaşar (Cüceloğlu, 1998). Ergenlik döneminde; fiziksel ve cinsel gelişimin başlaması ile oluşan değişimlerin beraberinde psikososyal değişimler de gözlenmektedir. Ergen, bu dönemde temel olarak fiziksel değişimleri özümsemeye ve bağımsızlık için mücadele etmeye çalışır. Ergenlik dönemi, aileye olan bağımlılığın bağımsızlık davranışı şeklinde değiştirilmesi çabalarının başlangıcıdır. Ergen, hızlı büyüme ile vücudunda olan değişimlere kafasına takar ve normal olup olmadığını sorgular ve ailesinden uzaklaştıkça akranlarının yanında kendini daha iyi hissetmeye başlar. Fiziksel büyümenin hızlı olması ile bilişsel özelliklerde de gelişme gözlenir. Bu dönemde ergenin, gelecek için hazırlanması ve başarılı olması beklenmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2008). Akranlarıyla ilişkilerinin yanı sıra ergenlik dönemi; fizyolojik, duygusal, sosyal, kişisel değişimlerin, mesleki gelişimin yaşandığı ve bireylerin söz konusu bu değişim ve gelişim alanlarında üstesinden gelmek zorunda oldukları görevleri içermektedir (Gander ve Gardiner, 1998). Yoğun ve sıkıntılı bir dönem olan ergenlik dönemi içerisindeki lise öğrencileri, sadece fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimler ile uğraşmak zorunda kalmadıkları gibi okullarında gördükleri eğitimlerinin yanı sıra iyi bir kariyere ulaşabilmek için ek çalışmalar (özel ders, etüt, dersane vs) yapmak zorunda kalabilmektedir. Birçok sorun içinde bunalmış ergenlerin okullarında yeterli eğitimi alamayacaklarını düşünmelerinden ve okullarda var olan sorunlardan dolayı okulların işlevsizleşmesi (Açıkgöz, 1988) nedeniyle özel kurs ve dersanelerin ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Artık ergenlerin okul ödevlerinden önce dersane ödevlerine yöneldikleri ve sadece sınav odaklı yaşadıkları söylenebilir. Bu süreç içinde öncelikle

sınav kaygısı denilen olgunun yoğun olarak yaşanması olası görülmekle birlikte stresle yaşama ve onunla başa çıkma süreçlerinin, lise öğrencilerin yaşamları içinde yoğun bir yer kapladığı düşünülmektedir.

Toplumda sürekli değişen ve gelişim gösteren sosyal değerler içinde ergen, eğitim yaşamında başarılı olmak, ekonomik etkinlik kazanmak, toplumun ve çevresinin onayını almak, sağlıklı akran ilişkileri geliştirmek, sağlıklı bir kişilik geliştirmek konularında kaygı yaşayabilmektedirler. Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme ama ona dayanma, kaygı (anksiyete) ve umutsuzluğa karşın geleceğe coşkuyla yöneliş bu evrenin belirgin çelişkili duyguları arasında sayılabilir (Yavuzer, 1999). Lise öğrencilerinin gerçekleştirdiği ders çalışma aktiviteleri sonucunda kaygı ve stresle başa edebilmeleri ve kendilerini yeterli görmeleri ile tükenmişliğin hafifleyeceği; ancak bu aktivitelerde zorlanmanın başlaması, öğrencinin kendini yetersiz görmesi, sosyal yaşam içinde var olan süreçlerin sıkıntılar yaratması, çevre ile ailenin beklentilerinin ve zorlamalarının artması sonucunda stresin ve kaygının yoğun olarak yaşanması ile öğrencinin tükenmişlik yaşayabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler, zor bir dönem içinde; gelecek planlamaları, çevre ve ailenin beklentileri, okul sorunları, sosyal ilişkiler, yetkinlik, stres ve sınav olgusu bakımından birçok sorun yumağı içinde yaşamlarını sürdürmekte ve var olmaya çalışmaktadır. Okul hayatlarının başlı başına bir problem olduğu düşünüldüğünde sınav odaklı yaşamın stres yaşantısını artırdığı söylenebilir. Bu süreç içerisinde sınav kaygısının varlığı ve stresle başa çıkma becerileri önem kazanmakta, başarılı başa çıkma becerilerini kullanan öğrencilerin sıkıntı ve bunalımdan kurtuldukları; buna karşın stres ile

başarısız başa çıkma yöntemlerini kullanan öğrencilerin ise strese boyun eğdikleri ve tükenmişlik yaşamaya başlayabileceği ifade edilebilir. Bu olguların yanı sıra öğrencilerin, karşılaştıkları stres ve baskı altında başarılı olmak ve problemlerin üstesinden gelmek için kendi yetenek ve becerilerine olan inancı (Bandura, 1986) olarak tanımlanan yetkinlik inançlarının da tükenmişlik düzeyleri için son derece önemli olduğu; kendini akademik, sosyal ve duygusal yönlerden yetkin hissedenden öğrencilerin tükenmişlik yaşamayacakları düşünülmektedir. Tüm bu yaşantılar içerisinde aileleri öğrencilerden beklentileri ve etkilerinin yadsınamayacağı; ana-baba tutumlarının da bu süreçte etkisinin bir hayli fazla olduğu söylenebilir.

Yukarıda sıralanan süreçler çerçevesinde tükenmişlik, öğrencilerde (Ören ve Türkoğlu, 2006; Eker, 2007; Çavuşoğlu, 2009; Yılmaz, 2009; Kutsal, 2009; Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) çalışılmaya başlanmıştır. Kuşkusuz bu çalışmaların son zamanlarda artması sevindirici olmakla birlikte; daha önce ifade edildiği gibi, akademik, sosyal, kişisel vs. alanlarda yoğun bir gelişim ve değişim içerisinde olan ve birçok zorlu yaşam olayıyla başa çıkarken yaşadıkları sorun alanlarını farklı açılardan ele almak gerekliliği açıktır. Söz konusu bu gereklilikler çerçevesinde bu araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenleri açısından tükenmişlik düzeyleri ile tükenmişliği yordamada stresle başa çıkma becerileri, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumlarının katkısının ne boyutta olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar, özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçevesinde öğrenci tükenmişliğine ilişkin müdahale çalışmalarına da zemin ve katkı sunacağına inanılmaktadır.

I. 1. Problem

Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir ve öğrenci tükenmişliğini yordamada; stresle başa çıkma becerileri, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumlarının katkısı nedir?

I. 2. Alt Problemler

- I. 2. 1.** Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- I. 2. 2.** Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- I. 2. 3.** Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- I. 2. 4.** Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, algılanan başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- I. 2. 5.** Stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne baba tutumları değişkenlerinin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini yordamadaki katkısı nelerdir?

I. 3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Tükenmişlik kavramı, başlangıçta insanlarla yüz yüze ve yoğun etkileşim içinde bulunan sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış ve daha sonra öğretmenlik, polislik gibi benzer etkileşimlerin bulunduğu meslek dallarında da araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004). Ülkemizde tükenmişlikle ilgili çalışmalar, işi gereği başkalarına yardım

etmekle yükümlü meslek gruplarını kapsamakla birlikte, öğrenci tükenmişliği konusundaki araştırmaların son beş yıllık dönemde var olmaya başladığı ve tükenmişlik literatürüne yeni bir soluk getirdiği gözlenmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, tükenmişliğin yoğun olarak meslekteki öğretmenlere odaklanılmış olduğu görülmektedir. Bu tespit ile birlikte öğrenci tükenmişliğine geçiş meslek öncesi öğretmen adayları, yani üniversite öğrencileri ile başlamakta olduğu görülmektedir. Meslek öncesi aday öğretmenler üzerindeki araştırmaların sayısının yok denecek kadar az olmasından kaynaklı olarak Ören ve Türkoğlu (2006), Çavuşoğlu (2009) ve Balkıs, Duru, Buluş, Duru (2011), öğretmen adayı üniversite öğrencilerinde tükenmişliği incelemiştir. Yine üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise Yılmaz (2009), tıp fakültesinde okuyan öğrencileri örneklem olarak araştırmasına seçmiştir. İşi gereği başkalarına yardım etmekle yükümlü ve yüz yüze iletişim gerektiren meslek gruplarından sonra üniversite öğrencileri ile devam eden öğrenci tükenmişliği araştırmaları ortaöğretim öğrencileri ile devam etmektedir. Bu amaçla Eker (2007), meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişliklerini incelerken; Kutsal (2009) ise genel lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir.

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin, meslek edinme çabası ve kültürel bakımdan kendilerini geliştirme süreci içinde çeşitli sebeplerden dolayı farkında olmadan strese kapılabilecekleri düşünülmektedir. Akdemir ve Çuhadaroğlu Çetin (2008)'e göre ergenlik döneminde kimlik oluşum süreciyle birlikte bilişsel gelişimin hızlanması, duygusal gereksinimlerde ve duygu yoğunluğunda artma, meslek seçimi, karşı cinsle kurulan ilişkiler, anne babadan ayrılma, bireyselleşme sürecinin yaşanması gibi nedenlerle ergenler bu döneme özgül zorluklar ve çatışmalar yaşamaktadır. Bunun gibi sebeplerden dolayı ergenlik döneminin sıkıntılı bir çağ olduğu düşünülmesinin yanı sıra, Gander ve

Gardiner (1993) ergenlerin bu dönemdeki önemli gelişim görevlerinden birisinin de ekonomik bir mesleğe hazırlanmak olduğunu belirtmişlerdir. Bir mesleğe hazırlanmanın en iyi yolu ise eğitim kurumlarındaki başarı ile doğru orantılıdır. Sınavların fazla sayıda olduğu lise döneminde, stres ve kaygının da yoğun yaşandığı görülmektedir (Kemer, 2006). Lise (ortaöğretim) öğrencileri, ilköğretim çağlarında, üst öğretim kurumlarına geçebilmek için birçok sınava girmekte; aynı yoğun sınav temposunu da lise sıralarında yaşamaya başlamaktadır. Yoğun ders ve sınav akışının yanı sıra, bir grup içinde yaşamak ve grubun kurallarına uyabilmek için aile, okul yöneticileri, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve hatta okul çalışanları ile sürekli olarak iletişim kurmakta ve ilişkilerini sağlıklı olarak sürdürebilmek için uğraşmaktadırlar. Ülkemizde sınava hazırlanma yaşının ilköğretim sıralarına düştüğü bu dönemde, öğrenciler aşırı bir çalışma yaşamı içinde hayatlarını sürdürmekte, yoğun sınav kaygısı yaşamakta, zevk aldıkları aktiviteleri yapamamakta, kendilerine vakit ayıramamakta ve hatta arkadaşları ile ders dışı zamanlarda görüşememektedirler.

Okul ve sosyal yaşamındaki sorunları ile uğraşan öğrenci, aile içi ilişkilerinde de problemlerle yüzleşmekte, anne ve babalarının beklentilerini karşılamaya çalışmakta; bunun yanında anne ve babalar da, çocuklarının okullarında ve girdiği/gireceği sınavlarda başarılı olmaları yönünde yoğun bir beklenti içine girmektedir. Bu amaçla anne ve babalar tüm ekonomik imkânlarını kullanarak çocuklarının sınavlarda başarılı olabilmeleri için ek eğitim olanaklarını kullanmaktadırlar. Üst eğitim sınavlarına hazırlanan lise öğrencisi okul dışı zamanlarda yetersiz görülen derslerden ek ders almakta, dershaneye gitmekte ve deneme sınavlarına girmektedir. Bunun yanında zamanlarının çoğunu akademik yönden çalışmaya ayıran öğrencilerin, arkadaşları ile olan iletişimlerini bile yüz yüze değil,

bilgisayar aracılığıyla internet üzerinden sağladıkları da söylenebilir. Bu bulgular ışığında dersleri, aile ve çevrenin baskısı, kendi beklenti ve istekleri arasında sıkışan ergenlerin derslerine odaklanamadıkları ve doğru bir şekilde sosyalleşemedikleri; böylece stres ve tükenmişliklerinin artabileceği söylenebilir.

Birçok stres kaynağı ile karşı karşıya bulunan öğrencilerin sıkıntıları ailesi, öğretmenleri veya yakın çevresi tarafından zamanında tespit edilemez ve gerekli önlemler alınmazsa, öğrencilerin tükenmişlik yaşayabilecekleri ve öğrencilerin kendilerini enerjisiz ve güçsüz hissedebilecekleri; arkadaşlarından, ailesinden ve öğretmenlerinden uzaklaşabilecekleri, kendilerini daha mutsuz ve güvensiz algılamaya başlayabilecekleri söylenebilir. Aksaç, (2004)'e göre ise, ergenlik döneminin özü gereği yaşanılması zorunlu olan ve genç bireyi zorlayan streslerin en önemlileri arasında, aile çevresinden arkadaş çevresinin yakın ilişkilerine geçiş, anneden koparak bağımsızlığa yönelme, kimlik arama, sosyal ve cinsel rolüne uyum, ideal beni bulmaya yönelik özdeşleşme çabası, farklı, değişik ve yeni bir şeyler arama ve yapma çabası, beden imajını kabullenme, benimseme ve onunla hoşnut yaşama sayılabilir. Bu noktada stresle başa çıkma becerileri devreye girmekte, yoğun stres durumu ile karşılaşan öğrenciye stresle başa çıkabilme becerilerinin kazandırılması önemli hale gelebilmektedir. Yoğun stresin yaşandığı ve enerji boşalımının az olduğu bu süreçte öğrenilen stresle başa çıkabilme becerilerinin etkililiğinin tükenmişlik ile ilişkili olabileceği de düşünülmektedir.

Birçok değişim ve gelişim sorunu yaşayan öğrencilerin bunların üstesinden gelmesinde yetkinlik inancı rol alabilmekte ve bu inanç; ergenlerin bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçlerinde nasıl düşüneceklerine, nasıl hissedeceklerine nasıl

davranacaklarına etki etmektedir. Karşılaşılan stres ve baskı altında başarılı olmak ve problemlerin üstesinden gelmek için bireyin yetenek ve becerilerine olan inancı olarak tanımlanan yetkinlik inancı (Bandura, 1986), eğitsel çalışmaların düzenlenmesi ve başarının artırılmasında önemli bir paya sahiptir (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Bu açıdan değerlendirildiğinde ve bu konuda yapılmış olan araştırma sonuçları, yetkinlik inancı yüksek olan bireylerin sahip oldukları yetenekleriyle stres yaratan engelleyici durumların üstesinden gelebileceklerine inandıkları için daha az kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Cooper ve Robinson, 1991; Muris, 2002; Meredith ve diğr., 2006; Akt: Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Kendine güvenen veya güvenini kaybederek tekrar kazanmayı başaran öğrencilerin, karşılaştıkları stres kaynaklarını engelleyebilecekleri ve dolayısıyla da tükenmişlikten uzaklaşabilecekleri düşünülmektedir.

Bu süreçlerin çoğunda, ergenlerin problemlerle başa çıkma ve sağlıklı gelişmelerinde ana-babaların tutumlarının da önemli hale geldiği söylenebilir. Kulaksızoğlu (2003)'na göre, anne babaların çocuklarına demokratik tutum sergilemeleri halinde çocukta özerklik gelişir. Çocuk kendini bulunduğu ortamlarda daha rahat hisseder, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilir, özgüveni artar, iletişim becerisi gelişir, karar verme stratejilerini etkin kullanmaya başlayabilir, sorumluluk duygusu gelişebilir ve en önemlisi de potansiyellerinin farkına vararak kendini gerçekleştirme fırsatı yakalayabilir. Yaşam şartları içerisinde, çocuğunu anlayabilen, çocuğunun yapabileceklerini fark edebilen ve özellikle çocuğunun yaşadıklarını paylaşabilen anne ve babaların, onu destekleme adına daha hızlı bir mesafe kat ettiği söylenebilir. Yavuzer (2009)'e göre; çocukların ve gençlerin sosyal ve kişilik özelliklerini ana baba tutum ve davranışlarıyla ele alan araştırmalar, ana babaların destekleyici tutum ve davranışlarıyla

ikna yoluyla denetim kurmalarının olumlu etkilerini vurgulamıştır. Bu araştırmalara göre, ana-babaların destekleyici tutum ve davranışlar göstermeleri ile çocukların sağlıklı psiko-sosyal gelişimi, ana-babanın ahlak görüşlerini benimseyerek onunla özdeşleşmeleri ve ebeveynlerinin beklentilerine cevap vermeleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

Lise ğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları, sınav kaygısı, stresle başa çıkma becerileri ve akademik yetkinliklerinin, tükenmişliklerini yordayıp yordamadığının araştırıldığı bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ğrenci tükenmişliğinin nedenlerini ve bu nedenleri ortadan kaldıracak çözüm yollarını belirlemek açısından ileride yapılacak betimsel ve deneysel çalışmalara yönlendirici veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen; Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-ğrenci Formu (MTE-F)'nun bu araştırmada kullanılmış olmasının da literatüre ayrı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

I. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

I. 4. 1. Araştırma 2010–2011 Eğitim ğretim yılında Mersin İli Merkez İlçeleri'nde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) bulunan Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Genel Liseler, Anadolu Teknik-Meslek Liseleri, Anadolu ğretmen Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Liselerinde ğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

- I. 4. 2.** Araştırma verileri, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

I. 5. Araştırmanın Sayıtları

- I. 5. 1.** Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.
- I. 5. 2.** Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” ile belirlenebileceği kabul edilmiştir.

I. 6. Tanımlar

- I. 6. 1. Tükenmişlik (Burn-out):** Mesleğe bağlı tutum ve davranışlardaki değişiklikler sonucu ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve ruhsal yorgunluk şeklinde ifade edilen ve sonuç olarak kişisel başarı ve yeterlilik duygularının azalmasına yol açan bir durumdur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001)
- I. 6. 2. Sınav Kaygısı:** Spielberger ve Wagg (1995)’a göre sınav kaygısı, formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen; bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri olan; bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir durumdur.
- I. 6. 3. Ana-Baba Tutumları:** Belirli herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı bir tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998). Ana-babalarının gösterdikleri çeşitli tavırların

çocuklar tarafından algılanış tarzlarının toplamı, ana-babaların çocuk yetiştirirken kullandıkları davranış tarzlarının tamamıdır (Yavuzer, 2009).

- I. 6. 4. Akademik Yetkinlik İnancı:** Bireylerin önceden planlamış eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargılarıdır (Bandura, 1997).
- I. 6. 5. Stresle Başa Çıkma:** Stres yaşantısının yer aldığı bağlamda bireyin, sorunu ve soruna yönelik kullanabileceği kaynakları değerlendirmesi sonucunda, bilişsel, duygusal, bedensel ve davranışsal alanlarda gösterdiği çabalara bağlı olarak, sorunun kendisini ve/veya sorun yoluyla yaşanan olumsuz duyguları gidermeye yönelik çaba harcamasıdır (Lazarus ve Folkman, 1984).

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tükenmişlik ile araştırmaya konu olan stresle başa çıkabilme becerileri, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumlarıyla ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

II. 1. Tükenmişlik

Sözlük tanımında tükenmişlik, enerji, güç ve kaynaklar üzerinde aşırı taleplerden dolayı, başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak ya da yorulmaktır. Öznel bir olgu olarak ele alındığında tükenmişlik, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, fiziksel olarak yıpranan, çaresizlik, ümitsizlik ve hayal kırıklığı ile birlikte olumsuz benlik tasarımı geliştiren, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar besleyen kişilerde görülen bir durumdur (Çokluk, 2003). Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği; bireylere hizmet veren meslek gruplarında bulunan kişilerde, çalışma şartlarının bir sonucu olarak görülen enerji, idealizm ve kişinin amacında yaşanan bir kayıp şeklinde tanımlamışlardır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, mesleğe bağlı tutum ve davranışlardaki değişikliklerle ortaya çıkan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaştırma ve başarı hissinde azalma olmak üzere üç özelliğin birleşimi olarak değerlendirmiştir. Özetlenecek olursa Maslach, tükenmişliği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak tanımlamıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Maslach'a göre tükenmişlik, fiziksel

tükenme, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri ile olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, çalışma yaşamı ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlarla özdeşleşen fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromudur (Çam, 1992).

Tükenmişlik sendromunun en önemli göstergesi, duygusal tükenme düzeyinin yükselmesidir ve kişiler duygusal yönden kaynakları azaldıkça, kendilerinin üretken olamayacaklarını düşünürler. Tükenmişliğin diğer bir göstergesi ise, bireyin hizmet verilen kişi için olumsuz tutumlar ve duygular sergilemeye başlamasıdır. Hizmet verilen bireylere karşı sergilenen bu olumsuz tutumlar ve duygular duygusal tükenme yaşanmasıyla ilişkilendirilebilir. Üçüncü gösterge ise, özellikle hizmet verdiği işte kişinin kendisini olumsuz şekilde algılamasıdır. Çalışan bireyler kendilerini mutsuz hissederler ve alanlarındaki başarılarından yeterince tatmin olmazlar (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenme belirtisi genellikle çok başarılı olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür. Böyle kişiler kendilerini aşan bir çalışma temposuna girdiklerinden dolayı belli bir süre sonra yapacakları işlere yetişemez olurlar ve uğradıkları başarısızlık sonucunda da büyük hayal kırıklıkları yaşarlar. Aşırı yük altına girmek, tükenmişliğe yol açan nedenlerden yalnızca bir tanesidir. Kişiler çalışma koşulları uygun olmadığında, işlerini severek yapamadıklarında ya da problemleriyle ilgili olarak uygun başa çıkma davranışları göstermedikleri zamanlarda da tükenmişlik belirtisi gösterebilirler (Ören ve Türkoğlu, 2006). Sonuç olarak, tükenmişliğin yoğun bir tempoda ve potansiyelinin üzerinde bir verimlilikte çalışmalarını sürdüren bireylerde görüldüğü söylenebilir. Birey yoğun tempoda sürdürdüğü çalışmalarının karşılığını alamadığı

takdirde, işine ve çevresine daha az önem vererek çaba göstermemekte, işinden, çalışmalarından ve çevresinden uzaklaşmaktadır (Kutsal, 2008).

II. 1. 1. Tükenmişliği Açıklayan Modeller

Tükenmişlik kavramı, 1970'lerden günümüze değin farklı yaklaşımlar ve yöntemlerle incelenmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu süreç içerisinde, tükenmişliği açıklamak için ortaya çıkan yaklaşımlardan en bilinenleri; Cherniss Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli ve Maslach Tükenmişlik Modeli'dir. Bu bölümde, belirtilen tükenmişlik modelleri hakkında bilgiler verilecektir.

II. 1. 1. 1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik literatürüne önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cary Cherniss, tükenmişlik ile ilgili bir model öne sürmüştür. Cherniss bu modelde tükenmişliği, “iş ile ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışını içeren ve iş ile psikolojik ilişkiyi kesmeyle son bulan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996; Akt: Sürgevil, 2006). Tükenmişlik, hizmeti alana karşı ilgi kaybını, kötümserliği, kişinin işine bağlılığının ve işteki çabasının azalmasını, ilgisizliği, çalışma arkadaşlarına karşı kızgınlığı ve yaratıcılığın kaybını içeren bir olgudur. Tükenmişlik, stresin yol açtığı durumlara karşı bireyin verdiği bir cevaptır yani aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak işten kendini geri çekmedir, geri çekilmedir (Cherniss, 1980). Cherniss'in modeline göre tükenmişlik, başarısız başa çıkma stratejilerinin bir sonucudur (Sürgevil, 2006).

II. 1. 1. 2. Pines Tükenmişlik Modeli

Modelde Pines'e göre tükenmişlik, duygusal yönden kişilerin devamlı olarak tükenmelerine sebep olan durumların; kişilerde neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak tanımlanmaktadır. Yorgunluk, zayıflık ve düşük enerji fiziksel bitkinliğin; çaresizlik, depresyon, umutsuzluk, aldanmışlık ve hayal kırıklığı duygusal bitkinliğin; insanlara, çalışma yaşamına, kişinin hayatına ve kendine karşı olumsuz tutumlar ise zihinsel bitkinliğin göstergeleridir. Tükenmişliğin temelinde, bireyi duygusal yönden devamlı baskı altında tutan çalışma ortamları bulunmaktadır (Pines ve Aranson, 1988).

Psikoanalitik-Varoluşçu perspektife göre ise tükenmişlik, kişilerin işlerinde ve yaşamlarında elde edemedikleri anlamı bulmak isteme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Yaşamdan varoluşsal anlam arayışına ilişkin en sıklıkla seçilen iki alandan biri iş, diğeri ise aşktır. İş yaşamlarından varoluşsal bir anlam elde edebilmeyi bekleyen idealist kişiler ilk olarak işe yüksek düzeyde bir güdülenme ve beklenti içerisinde girmektedirler. Hata yaptıklarını ya da işlerinden bekledikleri varoluşsal anlamı elde edemeyeceklerini anladıklarında umutsuzluk, çaresizlik ve hatta tükenmişlik duygularına kapılmaktadırlar (Pines ve Nunes, 2003; Akt: Çapri, 2008).

Psikoanalitik teorinin temel felsefesine bağlı olarak düşünüldüğünde ise, kişilerin belli bir mesleğe yönelmesinin ana nedeni, erken çocukluk yaşantılarının üstesinden gelme isteğidir. Bu durumda, herhangi bir iş seçiminin bilinçdışı belirleyicilerini kişilerin bireysel ve ailesel tarihleri (geçmişleri) yansıtmaktadır. İnsanlar çocukluk yıllarında doyuramadıkları bazı ihtiyaçlarını gidermek ve çocukluk yaşantılarına

varoluşsal bir anlam kazandırabilme imkânını elde edebilmek için bir meslek (iş) seçmektedirler (Pines, 2000; Akt: Çapri, 2008).

İnsanlar böylesi önemli bir konu olan kariyer seçimi üzerine odaklandıklarında ise, çok yüksek düzeyde bir beklenti içerisine girmektedirler. Bu durumda kişi için en yüksek beklenti, çözümlenmemiş (iyileşmemiş) bazı çocukluk yaraları olmaktadır. Yaşamdan elde edilen doyum ve başarılar bu yaraların iyileşmesine yardımcı olmaktadır. Fakat insanlar bunları elde etmede başarısız olduklarında ya da yanıldıklarını hissettiklerinde seçilen meslek çocukluk travmalarının yol açtığı yaraları iyileştirmek yerine aynı travmaların yeniden yaşanmasına neden olduğunda sonuç tükenmişlik olmaktadır (Pines, 2000; Pines ve Nunes, 2003; Akt: Çapri, 2008).

Maslach Tükenmişlik Envanterinden sonra en yaygın kullanıma sahip ikinci ölçek, Pines ve Aronson (1988) tarafından bu model çerçevesinde geliştirilen tükenmişlik ölçeğidir (Pines ve Nunes, 2003).

II. 1. 1. 3. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın öz yeterlilik (self efficacy) modeli temelinde geliştirilmiştir (Meier, 1983). Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler, kendi kontrolleri altında olan bir çevre yaratmaya çalışır, kariyer seçenekleri üzerinde fazlaca düşünür, kendilerine daha biricik ve daha kalite kariyer hedefleri hazırlarlar. Bu kişiler olumlu düşünme özelliğine de sahiptirler. Kişinin kendisi hakkında olumlu düşünmesi, bilişsel bir hata değil, uyum sağlayıcı bir davranıştır (Bandura, 1997).

Meier'e göre tükenmişlik, bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durumdur. Tekrarlayan iş yaşantılarının sonucu olarak gelişen bir durum olan tükenmişliğin üç aşaması vardır.

a.İşle ilgili olumlu pekiştireç davranış beklentisinin düşük ve ceza beklentisinin yüksek olması,

b.Var olan pekiştireçleri kontrol etme ile ilgili beklentisinin düşük olması,

c.Pekiştireçleri kontrol edebilmek için gereken davranışları gösterme ile ilgili öz yeterlik beklentisinin düşük olması.

Meier' in tükenmişlik modelinin pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal işleme olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (Meier,1983).

1. Pekiştirme Beklentileri: Çalışma yaşantılarının, kişinin amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentileridir.

2. Sonuç Beklentileri: Belli sonuçlara yol açan davranışlar ile ilgili betimlemeler olarak tanımlanmaktadır.

3. Yeterli Olma Beklentileri: Verimli olan davranışı sergilemede öz yeterlik beklentisine işaret eder. Yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentileri arasındaki farka odaklanılmıştır.

4. Bağlamsal İşleme Süreci: İnsanların çalışma yaşamı çevresine karşı neler hissettikleri, düşündükleri ve nasıl davrandıkları ile bireyin tükenmişlik yaşamasına neden

olan öğrenme stili ve kişisel inanç gibi bilişsel etkenlerin rolünün ne olduğu bu modelin ilgilendiği sorulardandır.

II. 1. 1. 4. Maslach Tükenmişlik Modeli

En yaygın olarak kullanılan ve kabul gören tükenmişlik tanımı, Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu olarak belirleyen tanımdır (Maslach ve Marek, 1993). Modele göre tükenmişlik, insanlarla yüz yüze çalışılan meslek gruplarında bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işlerinde karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Maslach modeline göre tükenmişliğin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu üç boyuta ilişkin tükenmişliği ölçebilmek için 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” geliştirilmiştir (Maslach ve Jackson 1986).

II. 1. 1. 4. a. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)

Tükenmişliğin bu boyutunda bireyde yorgunluk, enerjinin düşmesi ve duygusal olarak kendini yıpranmış hissetme gibi belirtiler görülmektedir. Bu boyut, tükenmişliğin en dikkat edilmesi gereken ve betimleyici boyutu olarak tanımlanmaktadır. Duygusal tükenme tükenmişliğin içsel boyutudur. Duygusal tükenmişliği yaşayan birey, hizmet verdiği kişilere karşı geçmişte olduğu kadar cömert ve sorumlu davranışlar sergilemediğini düşünür; stres ve engellenmişlik duyguları yaşayan birey için ertesi gün de aynı işe gitme zorunluluğu endişe kaynağı oluşturabilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bireyler tükenmişlik sendromu yaşayan diğer insanları veya kendilerini tanımlarken, daha çok

duygusal tükenme hissi yaşadıklarını belirtmektedirler. Tükenmişliğin üç boyutu arasında en çok rapor ve analiz edilen boyut, duygusal tükenme boyutudur (Sürgevil, 2006). Tükenen insan duygusal olarak kendinden ve bilişsel olarak işinden uzaklaşır (Gündüz, 2004).

II. 1. 1. 4. b. Duyarsızlaşma (Depersonalization)

Tükenmişliğin kişilerarası boyutunu temsil eder. Bu boyut kişilere yönelik olumsuz tutumları, işe karşı tepki vermemeyi ve aynı zamanda da kişinin hizmet verdiği kişilere karşı onların insan olduklarını dikkate alan duygulardan yoksun bir şekilde davranışlar sergilemelerini tanımlar (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

II. 1. 1. 4. c. Kişisel Başarı Noksanlığı (Low Personal Accomplishment)

Bu kavram, birey olarak kişinin kendini verimsiz ve olumsuz değerlendirmesi eğilimini belirtmektedir (Maslach, 2003). Kişisel başarısı düşen birey kendisini yetersiz hisseder, gerekli yeterliliğe sahip bir birey olmadığını düşünür ve işe karşı motivasyonunda da düşme yaşar. Bu boyutta birey; işinde ilerleme kaydetmediğini, harcadığı çabanın bir kimseye yarar sağlamadığını ve etrafında bir fark yaratamadığını düşünmeye başlar (Leiter ve Maslach, 1988).

II. 1. 2. Tükenmişliğin Nedenleri ve Etki Eden Faktörler

Tükenmişliğin, kişisel, kişilerarası ve organizasyonel faktörlerden kaynaklı nedenleri bulunmaktadır. Hiçbir kaynak, tükenmişliğin tek nedeni olarak belirtilememektedir. Daha ziyade tükenmişlik, bu faktörlerden kaynaklı nedenlerden bazılarının, diğerlerinden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarması durumu olarak

görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1986). Yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, kişilik, performans, kişisel yaşamdaki stresler, mesleki doyum, informal destek, üstlerinden gördüğü destek gibi birçok kişisel özellik tükenmişlikle ilgili araştırmalarda karşılaşılan ve tükenmişlik ile ilgili görülen özelliklerin başında gelmektedir (Izgar, 2003).

II. 1. 2. 1. Kişisel Faktörler

Tükenmişliğin nedenleri arasında kişinin sosyal yaşamı ve kişilik yapısı önemli yer tutmaktadır. Kişisel faktörler, kişinin tükenmişlik sendromundan etkilenmesini hem artırıcı hem de azaltıcı etkiye sahiptir (Yardım, 1995). Tükenmişliğe neden olan bireysel nedenler; eğitim, yaş, evlilik, çocuk sayısı, mesleğe aşırı bağlanma, kişisel yaşamdaki stres, performans, mesleki doyum, kişisel beklentiler, motivasyon, benlik ve kişilik dayanıklılığı, deneyim, sınırlamalar ve strestir (Çam,1992).

II. 1. 2. 2. Çevresel Faktörler

Nagy (1985) tükenmişliğe neden olan çevresel etmenleri iş ortamı, iş yükü, rol karmaşası, iş ilişkileri, haftalık çalışma süresi, iş ortamındaki stres, sosyal desteklerin azlığı, yönetimle ilgili sorunlar, meslektaş ve çevre desteğinin olmayışı, çalışma ortamının fiziksel koşulları, çalışma biçimi, ailesel ve toplumsal nedenler olarak belirlemiştir (Akt: Altıntaş, 1999). Freudenberger (1974)'e göre tükenmişliğe yol açan çevresel faktörler olarak müşteri yoğunluğu, çalışma zamanlarının uzun olması, çalışma alanındaki rollerin belirgin olmaması, çalışma alanındaki fiziksel koşulların yeterli düzeyde iyi olmaması, çalıştığı alanda yükselme olanaklarının olmaması, idari baskı, tatmin etmeyen ücret ve çalışılan grup içerisinde kararlara etkin katılamama gibi çok sayıda faktör sıralanmaktadır.

II. 1. 3. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik yavaş yavaş ve sinsice başlayan, ortaya çıkışı ne kadar ani de olsa sürekli gelişen kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı bir olay, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş ya da sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan, birdenbire ortaya çıkarır. Tükenmiş kişiler genellikle, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirler (Freudenberger ve Richelson, 1981; Akt: Sürgevil, 2006).

Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yalnızlık ve umutsuzluk duyguları, çaresizlik, engellenmişlik tükenme sürecini yaşayan kişilerin en sık dile getirdikleri ifadelerdir. Tükenme belirtisi genellikle “çok başarılı” olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür. Belirtilerin ağırlaştığı dönemde bu kişiler “Etrafımdaki her şey ters, bunlara ne oluyor?” diye sorarlar. Cevap “kendilerinin tükendiği”dir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Tükenmişliğin belirtileri araştırıldığında, çok çeşitli belirtilerle ortaya çıktığı görülmektedir. Tükenmişlik; fiziksel, psikolojik-duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ayrı başlık altında incelenebilir. Bu belirtiler aynı zamanda tükenmişliğin sonuçları şeklinde de düşünülebilir (Çam, 1991; Baysal, 1995; Tümkaya,1996; Çam 1999; Izgar, 2003; Sılığ, 2003; Sürgevil, 2006).

II. 1. 3. 1. Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlik fiziksel olarak öncelikle, düşük düzeyde semptomlar ile kendisini göstermektedir. Bu semptomlar; yorgunluk ve cansızlık hissi, baş ağrısı, uyuşukluk, uyku bozuklukları şeklinde sıralanmaktadır. Önlem alınmadığı takdirde devam eden süreçte, soğuk algınlığı ve grip, baş ağrıları, mide ve bağırsak ile ilgili bozukluklar, solunum yolları hastalıkları, kilo kaybı, uyuşukluk, deri şikâyetleri, genel ağrı ve sızılar, yüksek kolesterol, koroner kalp rahatsızlığı riskinde artış görülebilmektedir (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Leiter, 1997; Çam, 1992).

II. 1. 3. 2. Psikolojik/Duygusal Belirtiler

Bireylerde engellenmişlik hissi ve sinirlilik, insanlara karşı olumsuz tepkiler geliştirme, işe karşı duyarsızlaşma, karşısındakini suçlama, diğerlerine karşı cezalandırıcı, saldırgan tavırlar sergileme, işin yapılış şekli konusunda kendisini yeni alternatiflere kapatma, özsaygı ve yeterlilik hislerinde azalma, düşmanlık duygusu, korku, kaygı, depresyon gibi ruhsal acıdan tehlikeli durumlar ve bu durumların getirisi olarak alınganlık, belirgin üzüntü, asılsız şüpheler ve paranoya, özgüvende azalma, başarısızlık hissi, suçluluk, içreleşmişlik ve çaresizlik gibi belirtiler gözlenebilmektedir (Yıldız, 2009).

Engellenmişlik hissi ve sinirlilik, tükenmişliğin en belirgin özelliklerindedir. Birey kendisini engellenmiş hisseder, çünkü hedeflerine ulaşmaktan alıkonulmuştur. Eğer birey, işi üzerindeki kontrolünü kaybetmiş ya da işini yapmak için gereken kaynaklardan yoksun bir durumdaysa, bu durumda onu hedefine götüren kariyer yolu üzerindeki engelleri aşamayacaktır. Buna ek olarak birey, beklediği ödülleri alamıyorsa, kendini yetersiz hissetmesi kaçınılmaz olacaktır (Sürgevil, 2006). Ayrıca tükenmişliğin psikolojik

belirtileri, işi bırakmayı düşünme ve işe gitmek istememe olarak da kendisini göstermektedir (Perlman ve Hartman, 1982).

II. 1. 3. 3. Davranışsal Belirtiler

Bu belirtiler başkaları tarafından da kolaylıkla gözlenebilen ve değerlendirilebilen belirtiler olarak tanımlanabilir. Bu belirtiler unutkanlık, başarısızlık hissi, aile içi çatışmalar, konsantrasyon düşüklüğü, aniden öfkelenme, ani sinir patlamaları, sıklıkla ortaya çıkan ağlama nöbetleri, yalnız kalma isteği, alınganlık, takdir edilmediğini düşünme ve iş temposunu bilinçli olarak düşürmedir (Perlman ve hartman, 1982).

II. 1. 4. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde işi savaçlama, işi bırakma eğilimi ve niyetinde artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe izinsiz gelmeme, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk eğilimi, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma gibi olumsuz durumlar görülmektedir (Çam, 1992). Tükenmişliğe maruz kalan kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sonuçlar ve depresyon, kaygı, çaresizlik, öz saygının azalması, alınganlık gibi duygusal sorunlar sıklıkla görülmektedir (Torun, 1995).

Tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla içki, sigara, uyuşturucu sakinleştirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedir. İşe devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır. Tükenmişlik sendromunu

yasayan kişilerin çok karmaşık duygular yasamalarına bağlı olarak birçok davranış bozukluğu gösterdikleri de gözlenmiştir (Izgar, 2003).

II. 1. 5. Öğrencilerde Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğrenciliğin bir meslek olarak değerlendirilmemesine karşın, öğrenciliğin derse girme, ders görevlerini yerine getirme, sınavlardan başarılı olma ve mesleki karar verme becerileri gibi en temel aktiviteleri “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005; Akt: Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu bağlamda yüz yüze çalışılan meslek gruplarında daha çok görülen tükenmişliğin öğrenciler için de bir risk oluşturması olağan görülmektedir. Ayrıca, iş olarak değerlendirilebilecek aktivitelerin yanısıra, öğrencilerin gelişimsel ödevlerinin, ergenlik döneminin özelliklerinin, akran ve aile ilişkilerinin, sınav sürecinin, kariyer beklentilerinin varlığı öğrenciler üzerinde yoğun bir tükenme nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde tükenmişlik, ilk önceleri insanlarla yüz yüze çalışılan meslek gruplarında incelenmeye başlanmış bir kavramdır. Maslach ve Jackson (1981) bu kavram üzerinde araştırma yapmak amacıyla Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey (MBI-HSS)’yi formunu geliştirmiştir. Özellikle eğitim ve sağlık çalışanlarında daha fazla incelemeye konu olmuş bu kavram üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim ve sağlık gibi insanlarla yüz yüze ilişki/iletişim gerektiren mesleklerde tükenmişlik, diğer meslek gruplarına oranla daha sık incelenmiştir (Maslach ve Leiter, 1997).

Eğitim alanında yapılan tikenmişlik araştırmalarının çoğu ise oğretmenler üzerinde yurutulmuştur. Oğretmenlik, insanlarla yoğun etkileşim içeren, dolayısıyla tikenmişlik sendromuna maruz kalan bir meslek grubudur (Erdemoğlu şahin, 2007). Bir meslek olarak oğretmenlik, oğretebilme yeteneği, iletişim becerisi, sabır ve anlayış gibi birçok ozelliğe sahip olmayı gerektirse de verimli bir oğretmen olabilmek için kişinin mesleğini sevmesi, destek gormesi ve çalışma koşullarının iyi olması gerekmektedir. Meslek seçimi sırasında birçok oğrenci bunu duşunememekte ve goreve başladığında hayal ettiği bir çalışma ortamı bulamamaktadır. İşte bu nokta da tikenmişlik devreye girmekte ve kişiyi verimsizleştirmeye başlamaktadır (avuşoğlu, 2009). Bu amaçla, tikenmişlik envanterinin oğretmenlere uyarlanmış biçimi olan Maslach Tikenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Maslach Burnout Inventory-Educators Surveys - MBI-ES) kullanılmaya başlanmıştır. MBI-HSS'nin, MBI-EF'dan tek farkı "hasta" yerine "oğrenci" kelimesinin gelmesidir (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001).

Yapılan araştırmalarda tikenmişliğin, yalnızca yur yurze ilişkinin olduğu insan merkezli meslekde değil, aynı zamanda diğer meslek alışanlarında da (bilgisayar operatörlüğu, santral memurluğu gibi meslekler) gürulebileceği duşuncesi ortaya çıkmıştır (Maslach ve Leiter, 1997). Bu noktadan hareketle, MTE'nin orijinal versiyonu insan meslekleri dışındaki meslekler için de kullanılmak uzere uyarlanarak Maslach Tikenmişlik Envanteri-Genel Formu (Maslach Burnout Inventory-General Survey - MTE-GF) geliştirilmiştir.

Oğrenciler, son yıllarda tikenmişlik araştırmalarının üzerinde çalıştığı bir grup olarak gürulmektedir (Hu ve Schaufeli, 2009). Ergenlik donemi etkilerinin baş gosterdiği

ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin de tükenmişlik yaşama olasılıkları azımsanmayacak kadar fazla olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk ve polislik gibi meslek dallarında araştırmaya konu olmuş olsa da tükenmişlik öğrenciler üzerinde pek fazla çalışılmamıştır. Yoğun okul hayatı, ergenlik dönemindeki değişimler, sosyal çevre ve arkadaşlık, ana-baba tutumları, sınav sistemi, sınav kaygısı ve okul başarısı gibi etmenler öğrencilerin tükenmişlik yaşama risklerini artırmaktadır. Bu yüzden, öğrencilerdeki tükenmişliği değerlendirmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (Maslach Burnout Inventory -Students Survey MBI-SS) kullanılmayı başlanmıştır.

Ülkemizde henüz yeni çalışılmaya başlanan öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır (Kutsal, 2009; Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu, 2009). Bu bölümde ülkemizde ve yurt dışında öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Ören ve Türkoğlu (2006)'nun öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği ile Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya Dekorasyon ve Elektronik-Bilgisayar Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinin tükenmişlikleri, tutumlarına etki eden çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Örneklem bu fakültelerin 4. sınıflarında öğrenim gören 268 kişiden oluşmuştur. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Cinsiyetlere göre, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin tükenmişlik düzeyleri yüksek, duygusal tükenmede ise kızların tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Bölümlere göre Elektronik ve Bilgisayar bölümlerinin tükenmişlik düzeyleri yüksek, Okul Öncesi Öğretmenliğinin düşük çıkmıştır. Yaşa göre de

23 yaş ve üzerindeki öğrencilerin tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik düzey yönünden önemli bir fark bulunmamıştır.

Eker (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, meslek Lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden faydalanılarak saptanması ve öğrencilerin tükenmişlik seviyelerini kontrol altına almalarına yardımcı olacak önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada, meslek liselerinde Elektrik-Elektronik Teknolojileri, Bilişim Teknolojisi, Makine Teknolojisi ve Metal Teknolojisinde öğrenim gören 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan random (tesadüfi örneklem) yöntemi ile seçilen on beş mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, Elektrik-Elektronik Teknolojileri, Bilişim Teknolojisi, Makine Teknolojisi ve Metal Teknolojisinde öğrenim gören 396 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını, araştırmacı tarafından oluşturulan anket ile toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler, özgürlükleri kısıtlandığında, sürekli baskı altında tutulduklarında, tehdit edildiklerinde, şiddete maruz kaldıklarında, saygı ve sevgi görmediklerinde, iletişim ve güven eksikliğinde, paylaşım ve işbirliği içinde olmadıklarında tükenmişlik duygusunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çavuşoğlu (2009), Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, mezun oldukları lise türü, yerleştirildikleri bölüm tercih sırası, genel not ortalamaları ve öğrenimini devam ettirirken barınma yerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, Lisans Programında öğrenim gören 137'si

kız, 96'sı erkek olmak üzere toplam 233 son sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Pines (2005) tarafından geliştirilen "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu (BMS)"; kişisel bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adayının %28,3'ünün tükenmişlik düzeylerinin çok düşük olduğu, %42,5'inin tükenmişlik tehlikesi yaşadığı, %20,6'sının tükenmişlik yaşadığı ve %8,6'sının ciddi düzeyde tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tükenmişlikleri sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterirken, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri tercih sırası, genel not ortalaması ve barınma yerine göre farklılaşmamıştır. Nitel verilerin analizleri sonucunda ise düşük tükenmişlik yaşayan öğretmen adayları yüksek tükenmişlik yaşayanlardan farklı olarak okudukları bölümden beklentilerinin karşılandığı ve gelecekte umutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), mesleki kaygılar, mesleğe hazır hissetme, mesleğin toplumda algılanan statüsü ve yaşanan problemlere yaklaşım biçimleri konusunda ise her iki grup da ortak görüş bildirmişlerdir.

MTE'nin kullanıldığı araştırmasında Yılmaz (2009), toplam 360 tıpta uzmanlık öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ile ilişkili etmenlerin saptamak ve elde edilen verilere dayanılarak sağlık çalışanlarında tükenmişliğin üstesinden gelmek için alınacak önlemlere ışık tutmak amacı gütmüştür. Araştırma sonucunda; yaş ilerledikçe, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik puanları azaldığı; cinsiyetin, tükenmişlik düzeyini etkilediği, kadınlarda Genel Tükenmişlik, Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı alt ölçek puanları daha yüksek olduğu; mezuniyet yılı yakın olanlarda Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Genel Tükenmişlik puanlarının yükseldiği; aylık gelir durumu ile tükenmişlik düzeyi etkilenmediği; aldıkları ücreti yeterli bulmayanların Duygusal tükenme

ve Duyarsızlaşma alt ölçek puanları yüksek olduğu; üstlerinden takdir görmeyenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı ve Genel Tükenmişlik puanları yüksek olduğu gibi sonuçlara varılmıştır.

Kutsal (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve öğrencilerin niteliklerine göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Çorum ili merkez ilçesindeki genel liselerde öğrenim gören 657 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla, Bilge (2008)'nin üniversite öğrencileri için Türkçeye çevirdiği ve uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) uygulanmıştır. MTE-ÖF'nun ölçüt geçerliliği çalışmasında kullanılmak üzere, Bilge (2008)'nin dil ve alan uzmanları ile birlikte üniversite öğrencileri için Türkçeye çevirdiği ve uyarladığı Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği (UOBÖ)'nin lise öğrencileri için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) kullanılmıştır. Öğrencilerin niteliklerine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile yordandığı ve cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu saptanmıştır. Yaş artışı ve sınıf düzeyindeki yükselmeye bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin de yükseldiği; herhangi bir alanda öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları;

okulun fiziksel koşullarının uygun olmasının düşük düzeyde tükenmişlik yaşanmasında etkili olduğu; kardeş sayısının ise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği sonuçlarına varılmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş, Duru (2011)'nin yaptıkları çalışmada, tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı ile demografik özellikler ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı alanlarda öğrenim gören yaşları 18 ile 24 arasında değişen toplam 487 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Versiyonu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Analizler, öğretmen adaylarının % 17'sinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermiştir. Analiz sonuçları ayrıca tükenmişliğin; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve tükenmişliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Son yıllarda ülkemizde yapılan bir diğer çalışma ise Çapri, Gündüz ve Gökçekan (2011)'in yaptığı Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'Nun Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasıdır. Bu çalışmada, Schaufeli ve diğ. (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amaçlanmıştır. 16 maddeden oluşan MTE-ÖF, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu'nun öğrenciler için uyarlanmış hali olup, öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki tükenmişliklerini ele alan; duygusal tükenme (exhaustion), duyarsızlaşma (cynicism) ve mesleki yetkinlik (professional efficacy) faktörleri bulunan bir ölçektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yüksekokullarında okumakta

olan 782 üniversite öğrencisinden oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda, orijinal ölçekten farklı olarak 13 maddeden oluşan ve özdeğerleri 1'den büyük 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 4.30; 1.96). Bu iki faktörün toplam varyansın % 48.15'ini açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: % 33.04; % 15.11).

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002), üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı düzeyleri ve akademik performansları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grupları, İspanya'da öğrenim gören 623, Portekiz'de öğrenim gören 727 ve Hollanda'da öğrenim gören 311 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, azalmış öz yetkinlik ile tükenmişlik alt ölçekleri ve okul bağlılığı alt ölçekleri arasında negatif korelasyonun olduğu; akademik performansın tükenmişlik ile negatif yönde ve okul bağlılığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Weckwerth ve Flynn (2006) tarafından üniversite öğrencilerinde algılanan destek ve tükenmişlik üzerinde cinsiyet etkisi incelenmiştir. Araştırmada Northern Ontario Üniversitesinde 214 öğrenci ile çalışılmış ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği-İnsan Hizmetleri Formu (Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey - MBI-HSS) uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda cinsiyet açısından algılanan destek için tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kızların algıladıkları destek, erkeklerden önemli ölçüde yüksek çıkmıştır. Ayrıca duyarsızlaşma alt ölçeğinde ve kişisel başarı alt ölçeğinde erkeklerin kızlardan daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Esteve (2008), tükenmişliğin ve okul bağlılığının, öz yetkinlik düzeyi ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, İspanya'da 863 ve Portekiz'de öğrenim gören 721 olmak üzere toplam 1584 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Deneysel araştırma yöntemi kullanılan araştırma bulgularına göre, öz yetkinlik ve akademik başarı, tükenmişlik ve okul bağlılığını yordamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yetkinlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre azim ve kendini adama düzeylerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

II. 2. Stres ve Başa Çıkma

Ergenlik dönemi için hem ergen hem çevresi açısından stres verici olma potansiyeli taşıyan önemli bir alan da eğitim-öğretim sürecidir. Özellikle günümüzde bilginin artması ve bu bilgi birikiminin yayılmasının kolaylaşması, eğitim-öğretim sürecinin ve ergenin hızla değişen koşullara uyum sağlamada çeşitli zorluklar yaşamasına yol açmaktadır. Printz, Shermis ve Webb (1999), ergenler için birincil stres kaynağının kişilerarası ve sosyal nitelik taşımayan sorunlar olduğunu belirtmektedir. Ergenlerde, olumsuz yaşam olaylarının düzeyinden çok stres verici yaşantıların birikiminin uyumsuzluğa yol açtığını iddia etmektedir. Buna göre ergenler, sıklıkla kaçınma davranışı göstermekte, nedensel yüklemelerinin, etkenlerin kendi kontrolleri dışında olduğunu algılamakta ya da akılcı olmayan inançlar doğrultusunda bir uyum sağlamaktadırlar. Printz, Shermis ve Webb (1999) stres vericiler, sorun çözme ve sosyal desteğe yönelik değerlendirilme ve bilgilendirilmenin ergenlere, çevrelerini ve başa çıkma yeteneklerini algılamalarına yönelik içgörü kazandıracağını düşünmektedir. Öğrencilerin soruna yönelik

olmaları daha çok stres ve uyumun göstergeleriyle daha fazla ilişkili olabilirken, sorun çözme becerileri ise daha çok arkadaşlardan algılanan sosyal destekle ilişkili olabilir. Böylelikle, sorun çözmede etkililiğin bilişsel açıdan değerlendirilmesi gerçek becerinin etkisinden daha fazla etkiye sahip gözükmektedir.

Stres (stress) sözcüğü Latince “estricia” fiilinden türetilmiştir. Sözlüklerde fiil olarak, baskı yapmak, bastırmak, germek, önem vermek, yüklemek ve zorlamak; isim olarak, baskı, basınç, gerilim, güç, kuvvet, önem, şiddet, vurgu, yük, zarar ve zor karşılığında kullanılmaktadır. Stresin Türkçe sözcük karşılığı, yüklenme ve zorlanmadır. Stres, tıp alanında ilk kez 19. yüzyılın ikinci yarısında ünlü Fransız fizyoloğu Claude Bernard tarafından kullanılmıştır. Bernard stresi, “organizmanın dengesini bozan uyarılar” olarak tanımlanmıştır (Köknel, 1994).

Stres kavramı, baskı, zor, ızdırap, gerilim, gerginlik, bir şeye tatbik edilen kuvvet manalarına geldiği gibi baskı altında kalmak, yüklenmek, zorlanmak manalarını da karşılamaktadır. Bu kavramlardan ilki, organizmanın yani, insanın tehlike içinde olduğu şartlar ve tesirler karşısında denge mekanizmalarının bozulduğu zamanki durumunu, ikincisi de organizmanın dengesini bozabilecek "stresör" adı verilen tesirlerin bütünü ifade etmektedir. Bu doğrultuda stres; “fiziki, psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisiyle insanın halet-i ruhiyesinde meydana gelen sıkıntı hali ve bunun hastalık olarak bedene yansması” şeklinde de tanımlanabilmektedir (Saygılı, 2005).

Stres, genel anlamıyla dengenin bozulduğu ve yeniden uyum yapılması gerektiğine yönelik bir belirti olarak tanımlanabilir. Stresin temelinde denge bozulması, bir

olumsuzluk olmasına karşın, uyum sağlama sürecinde olumlu ve güdüleyici nitelik de taşımasıdır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stres, insan psikolojisini ve beden sağlığını olumsuz etkilemektedir. Stres sürecinde kişi, alarm, direnç ve tükenme olmak üzere üç aşamadan geçerek tepkiler vermektedir (Morris, 2002).

Birinci evre olan alarm tepkisi strese karşı ilk tepkidir. Bu tepki kişinin, beden, fiziksel ya da psikolojik tehlikeyi uzaklaştırması gerektiğini fark ettiğinde başlamaktadır. Organizma daha duyarlı ve çevik hale gelmekte, solunum sıklığı ve kalp atışları hızlanmakta, kaslar gerilmekte ve aynı anda diğer fizyolojik değişimler de yaşanmaktadır. Tüm bu değişimler, özdenetimin tekrar kazanılması için başa çıkma kaynaklarını harekete geçirmeye yaramaktadır. Alarm evresinde doğrudan ve savunucu başa çıkma stratejileri kullanılabilir. Eğer bu yaklaşımlardan hiçbiri stresi azaltmaya yetmezse, sürecin direnç evresine geçilir. Direnç evresinde ise, psikolojik yapıda giderek artan bozulma ile savaşırken fiziksel belirtiler ve diğer zorlanma işaretleri belirlemektedir. Hem doğrudan hem de savunucu başa çıkma teknikleri daha yoğun bir biçimde kullanılır (Morris, 2002).

Tüm çabalar stresi azaltmada başarılı olursa, organizma daha normal bir duruma döner. Eğer stres aşırı ya da uzun sürerse, işe yaramadığı bilirse bile umutsuzca uygun olmayan başa çıkma tekniklerine başvurulur. Bu durum gerçekleştiğinde ise, fizyolojik ve duygusal kaynaklar giderek tükenir ve psikolojik ve fiziksel yıpranma daha da belirgin hale gelir (Morris, 2002).

Tükenme evresinde ise, caresiz bir çaba içinde stresi kontrol altına almak için giderek daha etkisizleşen savunma mekanizmaları kullanılabilir. Bazı insanlar, bu evrede gerçekle bağlarını koparırlar ve duygusal ya da davranış bozukluğu belirtileri gösterirler. Bazı insanlar ise, dikkat toplama güçlüğü, sinirlilik ve hiçbir şeyin anlamı olmadığı, hiçbir şeyin değişmediği inancını da içeren tükenmişlik işaretleri gösterirler (Morris, 2002).

Ayrıca, deri ya da mide sorunları gibi fiziksel belirtiler ortaya çıkabilir ve tükenmişlik yaşayan bazı insanlar, stresin yarattığı tükenme hissi ile başa çıkmak için alkol ya da uyuşturuculardan medet umabilirler. Eğer stres, devam ederse, kişi onarılamayacak düzeyde fiziksel ve psikolojik hasar görebilir ya da yaşamını kaybedebilir (Morris, 2002).

Stres, bireyin yaşam kalitesini zayıflatarak psiko-sosyal ve fizyolojik açıdan güçsüzlük yaşamasına neden olabilmektedir. Kronik stresin organizmanın psikolojik ve fiziksel sağlığına yönelik önemli bir risk oluşturduğu düşünüldüğünde, stres kaynakları karşısında sergilenen başa çıkma tepkilerinin bilinçli tepkiler olması, stresin olumsuz etkilerini azaltabilmektedir. Bu nedenle stresle başa çıkma amacıyla bazı yöntemlerin kullanılması gereklidir. Bunlar stresin olumsuz etkilerini daha da artıran yetersiz yöntemler ya da stresin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik yeterli yöntemler olabilmektedir. Yetersiz yöntemler; saldırgan davranışlar sergileme, madde kullanma, içe kapanma, intihar, depresyon ve diğer ruh hastalıkları ve çeşitli savunma mekanizmalarının kullanılması olarak sıralanabilir. Yeterli yöntemler ise nefes egzersizleri, aerobik, jimnastik, gevşeme, doğru beslenme, zamanı iyi kullanma, hayata bir bilim adamı gibi yaklaşmayı alışkanlık haline getirme, stres oluşturucu yaşantıları bir tehdit olarak yorumlamak yerine yeteneklerini, irrasyonel inançlarını ve varsayımlarını sınamayı

öğrenme, duygularını başkalarıyla uygun biçimde paylaşabilmeyi öğrenme, sosyal destekten yararlanma, güven içeren davranışlar geliştirme, iletişim ve problem çözüme becerilerini geliştirme şeklinde sıralanabilir (Şahin, 1994).

Herhangi bir stres durumunda ortaya çıkan fizyolojik tepkiler şunlardır (Roskies, 1994):

1. Daha fazla enerji sağlamak için hormon üretiminin artması.
2. Hareket ve enerjiden sorumlu sempatik sistemin hızlanması.
3. Beyine, kaslara ve gerekli organlara yeterli oksijeni sağlamak üzere solunumun hızlanması.
4. Beyine, kaslara ve gerekli organlara yeterli kan göndermek üzere kalp atışlarının hızlanması ve kan basıncının artması.
5. Eller, ayaklar ve deriye yakın bölgelerdeki kanın, beyin ve gövde kaslarına doğru giderek, kol ve bacaklarda ortaya çıkabilecek bir yaralanma durumunda daha az kan kaybı olmasının sağlanmaya çalışılması.
6. Kasların hareket için hazırlanması ve gerginleşmesi.
7. Sindirim sisteminin durması, sistemdeki kanın beyin ve kaslara yönelmesi.
8. Terlemede artış sağlayarak, vücudun aşırı ısınmasının önlenmesi.
9. Gözbebeklerinin genişleyerek, göze daha fazla ışık girmesine, dolayısıyla görüşün keskinleşmesine yardımcı olması.
10. Tüm duyumların en üst işleyiş düzeyine gelmesi.

Stres karşısında kullanılan yöntemler, başa çıkma kavramını gündeme getirmektedir. Başa çıkmayı, çevreden ve içten gelen istek ve çatışmaları kontrol etme ve

yaşam gerilimini en az düzeye indirmek amacıyla sergilenen davranışsal ve duygusal tepkiler olarak açıklanmaktadır. Morris (2002) stresle başa çıkmayı doğrudan ve savunucu başa çıkma olmak üzere iki türde incelemektedir. Bunlar;

A. Doğrudan başa çıkma teknikleri: Bu teknik bireyin rahatsız edici, tehdit edici ya da engelleyici bir durumu değiştirmek amacıyla yaptığı her hangi bir davranış anlamına gelmektedir. Bireyin bir durum karşısında gösterebileceği üç temel başa çıkma tarzı vardır. Bunlar;

(1)bireyin stres yaratan durumla yüz yüze gelmesi yani yüzleşmesi,

(2)isteklerinin bazılarında vazgeçerek karşı tarafın bazı isteklerinden vazgeçmesi konusunda ikna etmesi yani uzlaşması,

(3)yenilgiyi kabul edip çabalamayı bırakması diğer bir deyişle geri çekilmesidir.

B. Savunucu başa çıkma teknikleri: Bu teknik, bireylerin kendilerinin gerçek bir tehdit altında olmadıklarına inanmalarıdır. Savunucu başa çıkma tekniği çabuk sonuçlar verebileceği umuduyla sık kullanılan bir teknik olarak değerlendirilebilir. Morris'e (2002) göre birey bu teknikte inkâr, bastırma, yansıtma, özdeşim kurma, gerileme, entelektüelleştirme, karşı tepki geliştirme, yer değiştirme, yüceltme gibi yollara başvurmaktadır. Aşırı derecede tehdit edici olan bir sorunu bilinç yüzeyine getirmeyi ve onunla doğrudan uğraşmayı kaldıramadığımızda ortaya çıkan bu başa çıkma tarzı; engellenmeyi, çatışmayı, baskıyı ve kaygıyı azaltmak amacıyla kullanılır. Literatürde, Freud'un savunma mekanizmaları kavramıyla tanımladığı, stresli durumun nedenleri hakkında bilinçdışında bireyin kendini kandırması olarak da ifade edilen savunmacı başa

çıkma teknikleri; inkâr, bastırma, yansıtma, özdeşim kurma, gerileme, entelektüelleştirme, karşıt tepki geliştirme, yer değiştirme ve yüceltme olarak adlandırılmaktadır.

Morris (2002), bu başa çıkma tarzlarını şu şekilde açıklamıştır:

İnkâr: En yaygın savunma mekanizmalarından olan inkâr, acı verici ya da tehdit edici gerçeğin kabullenilmesinin reddedilmesidir.

Bastırma: Bireyi rahatsız edici, bireyde anksiyete yaratan düşünce, duygu, istek veya anıların bilinçten uzaklaştırılmasıdır.

Yansıtma: Bireyin kendisinin bastırılmış güdü, duygu ve isteklerini başkalarına yüklemesidir. Böylece, birey çatışmayla başa çıkmış, içsel gerginlikten kendini korumuş olur.

Özdeşim Kurma: Bireyin yetersizlik duygusundan kaçınabilmesi için başkalarının özelliklerini benimsemesidir. Yansıtmanın zıddı bir özellik gösteren bu başa çıkma tekniği, hayran olunan birinin hareketlerinin bireyin kendi hareketleri yerine geçmesidir.

Gerileme: Bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönemden geriye giderek çocukça davranışlar ve savunmalar yapmasıdır.

Entelektüelleştirme: Stres yaratan sorunlar karşısında, bireyin inkârın daha örtük bir biçimini kullanarak, sorunları soyut bir düşünce düzeyinde analiz edip onlar üzerinde sanki tüm insanlığın sorunuymuş gibi düşünce yürütmesi ve bu duruma ilişkin duygulardan uzak durmasıdır.

Karşıt Tepki Geliştirme: Bireyin bastırılmış duygu ve düşüncelerinin tam tersi olan duygu ve düşünceleri abartılı bir biçimde ortaya koyması şeklinde inkârın davranışsal biçimine işaret etmektedir.

Yer Değiştirme: Bastırılmış olan güdülerin asıl nesneden onun yerini tutacak başka bir nesneye kaymasıdır.

Yüceltme: Bastırılmış duygu ve güdülerin sosyal açıdan daha kabul edilebilir kanallara yeniden yönlendirilmesidir.

II. 2. 1. Stres ve Başa Çıkma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ergen grubunda lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerine ilişkin çalışmadan biri olan Aysan (1988)'in çalışmasında elde ettiği sonuçlar; demokrat ve otoriter anne-baba tutumları ayrı ayrı değerlendirildiklerinde çocukların başa çıkma stratejilerini önemli düzeyde etkilemediği ancak; ilgisiz anne tutumu ile ilgisiz ve otoriter baba tutumu çocukların kendini suçlama ve kaçınma davranışlarını arttırdığı yönündedir.

Kontrol odağı ve stresle başa çıkma stratejileri ile psikopatoloji arasındaki ilişkinin incelendiği Dağ (1990)'ın çalışmasının örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat ve Diş Hekimliği Fakültelerinden 532 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol odağı inancı ile çeşitli türden psikopatoloji arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmakla birlikte; stresle başa çıkma stratejilerinden bazılarının da psikopatolojiye öncülük ettiği düşünülmektedir. Stresle başa çıkma stratejilerinin, öğrenilmiş güçlülüğün yetersiz olmasıyla psikolojik belirti gösterme düzeyi arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Phelps ve Jarvis (1994) ergenlerde stresle başa çıkmanın ele alındığı çalışmalarında, 14–18 yaş grubunda, çok boyutlu bir başa çıkma envanteri kullanılarak, yaşanan çatışmalar ve başa çıkma tarzları incelemiştir. Çalışmada, etkin stratejiler,

kaçınıcı stratejiler, duygu-odaklı stratejiler ve kabul altında toplanan başa çıkma tarzları içinde kızların daha duygu-odaklı, erkeklerin ise daha kaçınıcı tarzları kullandıkları saptanmıştır.

Çiftçi (2002), lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, literatürde kabul gören kadınların stresli durumlarla başa çıkmaya çalışırken erkeklere kıyasla sosyal desteğe daha fazla başvurdukları görüşünün tersine, her iki cinsiyet de sosyal destek arama yönünde bir farklılık bulunmazken; kendini suçlama oranının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin strese karşı dayanıklılık düzeylerinde sosyoekonomik açıdan fark görülmezken; anne ve babalarını oldukça demokrat ve sevgi dolu olarak değerlendiren öğrencilerin strese karşı dayanıklılık, problem çözme ve sosyal destek arama düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Oral (2004)'ın Stresle Karşı Aşılama Eğitimi (SAE) ilke ve teknikleriyle geliştirilmiş bir psiko-eğitim programı uygulamasının, lise birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyleri, tarzları ve stres belirtileri üzerinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasını 2002–2003 eğitim öğretim yılında Ankara Fen Lisesi birinci sınıfa devam eden 14 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında Eğitim öğretim yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği (EÖYSBÇÖ) geliştirilmiştir. Deney grubunda, SAE ilke ve teknikleri doğrultusunda hazırlanan 10 oturumdan oluşan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmada, EÖYSBÇÖ, Stres Belirtileri Listesi (BL) ve Stresle baş etme Ölçeği (SBÖ) deney ve kontrol gruplarına, uygulama başlamadan önceki ön test, uygulama bitiminden

bir hafta sonraki son test ve uygulama bitiminden beş ay sonraki izleme ölçümlerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim öğretim yaşantılarında gelişimsel stresle başa çıkma konusunda, SAE ilkeleriyle hazırlanmış psiko-eğitim programı özellikle duygusal-davranışsal boyutta etkili bulunmuştur. Bu programın, normal gelişim sürecindeki ergenlerin eğitim öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeylerini geliştirmeye yönelik bir program olduğu ifade edilmiştir.

Tan (2006) araştırmasında, ergenlerin kullandıkları stresle başa çıkma tarzları ile atılmanlık düzeylerinin birbiriyle olan ilişkisi ve bazı demografik değişkenlerin stresle başa çıkma tarzlarına ve atılmanlık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan Ayrancı Genel ve Ayrancı Anadolu Liselerinde öğrenim gören lise 1, lise 2 ve lise 3. sınıf öğrencilerinden 416’sı kız 301’i erkek toplam 717 ergen üzerinde yapılmıştır. Ergenlik döneminde oldukları kabul edilen lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları “Stresle Başa Çıkma Ölçeği” (SBTÖ) ile atılmanlık düzeyleri “Rathus Atılmanlık Envanteri” (RAE) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, ergenlerin stresle başa çıkma tarzlarıyla atılmanlık düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu ve cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ergenlerin başa çıkma tarzları ve atılmanlık düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Epli Koç (2006)’nın yaptığı araştırmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne bağlı çeşitli fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada, “Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeği” ve “Utangaçlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda; utangaçlık düzeyi düşük olan öğrencilerin stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım stratejisini, iyimser yaklaşım stratejisini, çaresiz yaklaşım stratejisini, boyun eğici yaklaşım stratejisini, sosyal desteğe başvurma stratejisini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan (2007), İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi (TF) ve Sağlık Yüksekokulu (SYO) öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve bazı sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi incelemiştir. Araştırmada, Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) ve sosyodemografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, depresif belirtiler SYO öğrencilerinde (n=128) daha yaygın; TF'de babasının öğrenim düzeyi ortaokul ve üzeri olanların BDÖ puanları anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. TF'de ailesinin aylık gelir düzeyi asgari ücret ve altında olanlarda depresif belirtiler daha yaygın; iki okulda da önceden ruhsal ve bedensel bozukluğu olanların BDÖ puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, SYO öğrencileri başa çıkmada pasif tarzları daha çok kullanmaktadır. Her iki okulda da erkekler aktif tarzları daha çok kullanmaktadır. SYO'da, annesinin öğrenim düzeyi düşük olanlar pasif tarzları kullanırken, aile geliri arttıkça aktif tarzların kullanımı artmaktadır. İki okulda da öğrencilerin BDÖ puanları arttıkça aktif tarz puanları azalmakta, pasif tarz puanları artmaktadır. Ayrıca depresif belirti düzeyi yüksek olan kız ve erkek öğrenciler pasif tarzları daha çok kullanmaktadır. Sonuç olarak; depresif belirti yaygınlığı ve stresle başa çıkma tarzları ile ilişkili ruhsal sorunlar yüksek bulunmuştur.

II. 3. Sınav Kaygısı

Sınavlar, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki başa çıkmaları gereken önemli değerlendirme süreçleridir. Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta ve sınav kaygılarını yükseltmektedir. Türk eğitim sisteminde başarı odak kavram haline gelmiştir. Öyle ki, öğretmenlerin, anne babaların tüm çabaları öğrencinin derslerden yüksek notlar almasına yöneliktir. Anne babalar, çocuklarının üniversitede iyi bir lisans programına yerleşmesi için her türlü özveride bulunmaktadır. Buna karşın öğrencinin duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları ya dikkate alınmamakta ya da öğrenci ile ilgili ciddi bir sorun ortaya çıktığında ilgilenilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Akademik olarak sürekli bir çaba ve yarış içinde olan öğrenciler, önce okullarında, sonra dersanelerde ve özel derslerde yoğun bir çalışma süreci geçirmekte ve yaşamlarını bu hızlı akış içinde sürdürmektedirler. Öğrencilerin okullarında, dersanelerinde ve özel dersleri süresince başarılı olmak ve eksiklerini belirlemek için girdikleri sınavlar, kendileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu durumların başında hiç şüphesiz ki "sınav kaygısı" gelmektedir. Birçok öğrenci için sınav önemli bir kaygı kaynağıdır ve okullarda sınavların ve bunlarla bağlantılı olarak baskıların artması nedeniyle genel olarak sınav kaygısının arttığı görülmektedir. Sınav kaygısı çeşitli şekillerde azaltılsa da sınav performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Aşırı sınav kaygısına kapılan ergenler belirli bir süre sonunda tükenme belirtileri ile karşı karşıya kalabilmektedirler.

Kaygı ile ilgili çalışmalarda nesnesi olmayan belirsiz korku şeklinde, bireyin kendisini yetersiz hissettiği tehdit edilen, meydan okunan güç bir ortamda bireyin yetersizlik duyduğu durum olarak tanımlanmıştır (Morgan, 1991). Yine, Cüceloğlu

(1998)'na göre kaygı kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Temel duygulardan birisi olan kaygı, insanın günlük yaşamının bir parçasıdır. Kaygı durumu literatürde durumluluk ve süreklilik olmak üzere iki biçimde ele alınır. Durumluk kaygı, tehlikeli koşulların yarattığı genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıdır. Sürekli Kaygısı, objektif ölçütlere göre tarafsız olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur (Öner, 1990). Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanır. Durumluk kaygı bireyin herhangi özgül bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Özellikle öğrencilerin sınavlara ilişkin hissettiği olumsuz sonuç beklentisi önemli bir durumluk kaygı örneğidir (Kapıkıran, 2002). Genel olarak olumsuz duyguların yaşandığı durumlar kaygının oluşmasına neden olur. Kaygıya ait belirtiler, kaygıyı oluşturan dış şartlardan onu yaratan kişiye doğru yaklaştıkça ağırlaşır. Duruma bağlı kaygı o şartlar içinde yaşanır ve kişiyi zorlayan durumun bitişi ile birlikte kaygıya ilişkin belirtiler de ortadan kalkar. Hâlbuki sürekli kaygı kişiye ait bir vasıf olarak var olur ve çeşitli durumlarda daha fazla hissedilmekle beraber hayatın bütününe kapsar (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından incelenmeye başlanmıştır. Alpert, girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olduğunu fakat meslektaşı Ralph Haber'in sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Böylece Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tip kaygılı öğrenci olduğuna işaret edilmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarısı düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive

olarak başarılı olanlar (Goleman, 1999). Sınav kaygısı, sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyen yoğun kaygıdır. Çocuklarda ve ergenlerde en sık rastlanan kaygı sınav kaygısıdır (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Çünkü sınava girmek stres dolu ve kaygı yaratan bir yaşantıdır. Her birey sınava yüklenen anlam ve sınava yönelik bakış açısına göre kaygının etkilerini değişik şekilde yaşar ve hisseder. Özellikle sarsıntıya duyarlı bireylerde kolayca dengesiz davranışlara neden olabilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992). Sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma tekniklerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan düşünceleri kapsayan, okul ve sınavlardaki başarıya etki eden davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenci sınav stresi ile ilgili olarak mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışlarında artış gibi fizyolojik belirtiler, konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi zihinsel belirtiler gösterebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Spielberger ve Vogg (1995) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık adlarını verdikleri iki boyut belirlemişlerdir. Sınav kaygısının kuruntu boyutu; bireyin sınav esnasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı sorunu çözemeyeceğine inandığı “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan süreçtir. Duyusallık boyutu ise; sınav kaygısının duyusal, fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyusallık hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve üşütme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik, gerginlik ve bunu gibi bedensel tepkilerin bulunduğu süreçtir. Bu boyut sınav kaygısının adı üzerinde duyusallık boyutudur (Akt: Öner, 1990).

Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekilleri etkilidir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazen aynı durumlar karşısında bireyler farklı tepkiler gösterebilmektedir. Sadece dış olaylar duyguların oluşmasında etkili değildir. Dış olaylara ait düşünceler, olaylara yüklenen anlamlar gibi iç olaylar, duygusal tepkilerin türünü ve derecesini de belirleyebilmektedir. Çünkü kendi başlarına sınav ve sınama durumları, bireyde heyecan yaratma etkisine sahip değildir. Hatta sınavların öğrenmeyi tamamlayıcı bir özelliği olmasına rağmen, sınavlara ilişkin farklı anlam yakıştırmalarında bulunulduğunda tepkiler de farklılaşmaktadır. Yani, sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olacaktır (Öner, 1990)

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, sınav kaygısının oluşumunda tek nedenden söz edilememektedir. Turan Başoğlu (2007)'ye göre sınav kaygısı nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencinin özgüveninin düşük olması,
- Ebeveynin öğrencinin performansına yönelik yüksek beklenti düzeyi,
- Özellikle ergenlik döneminde öğrencinin aile ve çevresi tarafından başarısız olarak değerlendirilme korkusu,
- Öğrencinin sınava girmeden sınavda başarısız olacağını düşünmesi,
- Öğrencinin sınavı öğrenilen bilgilerin test edilmesi olarak algılamayıp kendi kişiliğinin değerlendirileceğini sanması,
- Öğrencinin sınav sonucuna odaklanması,
- Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığının olmaması,
- Öğrencinin görev ve sorumluluklarını sürekli erteleme,

- Öğrencinin çalışma zamanlarında ve sınav esnasında zamanı iyi kullanamaması,
- Ebeveynin otoriter ve baskıcı tutumu,
- Yargılayıcı ve eleştirici tutumların var olduğu bir ortam,
- Tutarsız ebeveyn ve öğretmen davranışları,
- Öğrencinin başarılı olan kişi/kişilerle kıyaslanması,
- Öğrencinin önceki başarısızlıklarından dolayı yeni denemelerde de başarısız olacağı düşüncesi,
- Öğrencinin sınavı araç olarak değil amaç olarak algılaması,
- Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması. (uykusuzluk,yorgunluk, yanlış beslenme gibi)

II. 3. 1. Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kuzgun (1988), psikolojik gereksinimlerin, orta öğretim başarı puanları ve ÖSS puanları ile ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre; "uyum sağlama" gereksinimi puanları ile ÖSS puanları arasında olumsuz yönde, "saldırganlık" gereksinimi puanları ile ÖSS puanları arasında ise olumlu yönde anlamlı ilişki vardır. Ayrıca kızlarda "kendini suçlama" gereksinimi ile ÖSS puanları arasında olumsuz, erkeklerde "başat-egemen olma" ve "başarma" ile ÖSS puanları arasında (ÖSS sözel hariç) olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Özellikle "kendini suçlama" gereksinimi ile kaygı arasında açık bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencinin kendini suçlama eğilimi arttıkça sınav kaygısının da arttığı saptanmıştır.

Beer (1991)'ın yaptığı araştırmada, Kansas'ın kuzey bölgesindeki okullarında yirmi yedi üstün yetenekli öğrencilere, Çocuklar İçin Depresyon Envanteri, Beck

Depresyon Ölçeği, Genel Kaygı ve Breskin Katılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin, depresyona eğilimli olmadıkları, sınav kaygısı ve genel kaygıyla ilgili de rahatsız bir durum içinde yer almadıkları tespit edilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin, sınav kaygısını kendi akranlarına veya kendilerinden daha iyi ayarlayabildiklerini göstermektedir. Genel olarak üstün yetenekli öğrenciler, zihinsel esnekliğe sahiptir, yetenekleri olumlu düşünebilmeyi ve duygusal esnekliği sağlar. Bu durumu güçlendiren özellikler gibi üstün yetenekli çocuklar, uygun seçimleri doğru ve çabuk şekilde yapabilmekte gerektiği gibi tepki verebilmektedir.

Kısa (1996), dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla, ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınav kaygılarının düşük veya yüksek olması ile ana-baba tutumlarını demokratik veya otoriter olarak algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki göstermemiştir. Ancak, kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyinden daha yüksek olduğunu ve tüm öğrencilerin yaşları yükseldikçe sınav kaygılarının düştüğünü bulmuştur.

Onwuegbuzie ve Daley (1996), iki farklı sınav durumunda problem çözme stratejilerinin kaygı ve performans ilişkisine katkılarını araştırmışlardır. Üniversite düzeyindeki, sınav tarihleri belli olan ve belli olmayan 26 öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme stratejileri ile sınav kaygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınav tarihi belirlenmiş öğrenciler sınav tarihi belirlenmeyen öğrencilerden daha düşük performans göstermişlerdir. Sınav durumları ve sınavlarda problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Balcı (1997), lise öğrencilerinin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, lise üçüncü sınıf düzeyinden belirlenen 540 öğrenci örnekleme alınarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, liseli öğrencilerin denetim odağı ile sınav kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin; sınıf düzeyine, cinsiyete, eğitim düzeyine ve aylık gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer araştırma sonuçlarına paralel olarak, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin sınav kaygısı düzeyinde azalma saptanmıştır.

Çankaya (1997), lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini ve bu ilişkinin cinsiyete göre bir değişiklik gösterip göstermediğini araştırmıştır. Sonuç olarak, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, sonuç kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu göstermiştir.

Ekşi (1998), sınav kaygısını üniversite adayları ergenlerde incelediği araştırmasını iki özel ve iki devlet lisesine devam eden 697 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Sonuçta, kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puanlarının ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Devlet lisesinde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, özel okullarda okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, matematik puan türüne göre tercih yapan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları ile matematik-fen, sosyal ve Türkçe puanlarına göre tercih yapanların sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında, matematik

puan türüne göre tercih yapanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer değişkenler olan; daha önceki yıllarda üniversite sınavına giren kardeşi olup olmama, anne-babanın eğitim düzeyi, özel ders alıp almama, dershaneye devam edip etmeme ve ailenin durumu (anne babanın yasıyor, ölmüş, birlikte veya ayrı olması) ile öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aysan, Thompson ve Hamarat (2001) tarafından yapılan araştırmada ise; öğrencilerin sınav öncesi ve sonrasında sınav kaygıları, başa çıkma becerileri ve algılanan sağlık durumuna ilişkin ölçümler yapılmış ve yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip öğrencilerin etkisiz başa çıkma becerilerini kullandıkları ve sağlıkları ile ilgili zayıf algılamalara sahip oldukları bulunmuştur. 7, 8 ve 9. sınıflar 10,11,12. sınıflara daha yüksek sınav kaygısı göstermişler ve sınav öncesinde daha az etkili başa çıkma becerileri kullanmışlardır. Sınav sırasında algılanan sağlık durumu üzerinde her iki yaş grubu için ilerlemeler görülmüş fakat sınav anksiyetesinin ölçümleri üzerinde genç öğrencilerin puanları 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır.

Mulvenon, Stegman ve Ritter (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sınav kaygılarının anne-babalarının sınava ilişkin baskılarının okul ortamının, yetkinlik beklentisinin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğrenci akademik başarısı üzerinde etkili değişkenin öğrencinin yetkinlik beklentisi olduğu ve bunu anne-babanın sınava ilişkin baskısı değişkeninin olduğu bulunmuştur.

Azazi Aslan (2005)'ın yaptığı araştırmada, anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Lise Geçiş Sınavı puanlarını yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu Mersin İli merkezindeki İlköğretim okullarından seçilen 207 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Bilal (1984) tarafından geliştirilmiş Anne Baba Tutum Ölçeği, Öner (1990) tarafından geliştirilmiş Sınav Tutum Envanteri, Paykoç (1995) tarafından geliştirilmiş Ders Çalışma Becerileri Ölçeği ve Bireyi Tanıma Çizelgesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-baba tutumunun Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir. Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin Ortaöğretim Kurumları Sınavı puanlarını yordamadığı gözlenmiştir.

Turan Başoğlu (2007)'nin yaptığı araştırmada sınav kaygısı ile özgüven kavramlarının arasındaki ilişki ve bu kavramların erinlik döneminde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, “Bireye Yönelik Bilgi Formu”, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada, yüksek kaygının sınav sonrası düştüğü, benlik saygısı (özgüven) ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu erinlik döneminde; yaş ilerledikçe sınav kaygısının artmadığı, kız öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu, anne veya babanın yaşamını yitirmesinin özgüveni olumsuz etkilemediği, ders durumu iyi olan öğrencilerin sınav kaygısı ile özgüvenleri arasında

negatif bir ilişki olduğu, aşırı heyecanlanmanın özgüveni olumsuz olarak etkilediği, ilgilenilen etkinliklerin özgüveni anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir.

Çakmak (2007) çalışmasında farklı tür liselerde eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerini ve sınav kaygısı üzerinde etkili olan faktörleri ilişkisel olarak ele alınıp değerlendirilmiştir. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre farklı tür liselerde okuyan öğrencilerin (bilişsel, duyuşsal ve genel) sınav kaygılarına ilişkin bulgular şu şekildedir. Genel liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puan ortalamaları diğer liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygısı puan ölçeğinden daha düşüktür. Bu durum genel liselerdeki öğrencilerin lehinedir. Ayrıca elde edilen sonuçlardan kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum erkek öğrencilerin lehinedir. Çalışmada ek olarak, tercih edilen mesleğin puan türü, anne ve babanın yasıyor, ölü, birlikte veya boşanmış olması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme, daha önce sınava girmiş bir kardeşe sahip olup olmama gibi değişkenlerde ilişkisel olarak ele alınmış ama anlamlı bir fark bulunamamıştır.

II. 4. Akademik Yetkinlik

Sınav kaygısını yaratan ve ergen üzerinde etki gösteren sınavlar, ortaöğretim sıralarında yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Stres ve kaygının en üst seviyede olduğu bu süreçte akademik yetkinlik inançları, öğrenci başarısını hayati derecede etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1986). Yetkinlik inancı yüksek olan ergenlerin akademik yaşamlarında daha az strese kapıldıkları, hayatlarına daha kolay yön

verebildikleri ve kararlarını daha etkili bir şekilde alabildikleri düşünülmektedir. Bu düzeyde olan ergenlerin tükenmişlik yaşamalarının düşük bir ihtimal olduğu söylenebilir.

Yetkinlik; içinde bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri bulunduran ve birçok amaç doğrultusunda, yöneltmek ve organize edilmek zorunluluğu olan genel bir kapasitedir. Algılanan yetkinlik beklentisi, kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusundaki yargısını belirtmektedir. Yetkinlik beklentisi, sürekli değişen ve farklı uyaranlar içeren stresli şartlara uyum sağlamaya yardım eder. Kişinin belirli bir davranışı sergileyip sergilemeyeceğini, ulaşmak istediği hedefte zorlamalar ile karşılaştığında ısrar edip etmeyeceğini, güç kullanıp kullanmayacağını ve başarısızlıklarını kendine veya diğer insanlara yükleyip yüklemeyeceğini de etkiler (Bandura, 1997).

Bandura (1997) yetkinlik beklentisinin dört önemli bilgi kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Bu kaynaklar;

1.Başarılı Performanslar: Yetkinlik beklentisini en çok etkileyen kaynaklardan birisi, bireyin geçmiş yaşantılarından edindiği deneyimleridir. Geçmişte yaşanan başarılı performanslar yetkinlik beklentisinin düzeyini artırır. Buna karşılık birey geçmişte üst üste başarısızlıklar yaşadıysa, bu olumsuz performans deneyimleri de onun yetkinlik beklentisini düşürecektir.

2.Dolaylı Yaşantılarla Öğrenme: Başka insanların davranışlarını izleyerek birey, yetkinlik düzeyini yükseltebilir. Kişi, başarılı kişileri gözlemleyerek, kendisinde onların yaptıklarını yapabileceği yönünde bir inanç geliştirebilir. Bu yolla oluşturulan yetkinlik beklentisi, başarılı performanslara göre daha zayıftır ve olumsuz yaşantıdan daha

kolay etkilenme eğilimindedir. Çünkü birey başkalarının başarılı yaşantılarından etkilendiği gibi, çevresindekilerin başarısızlıklarından da etkilenebilir.

3.Sözel İkna: Bireyi bir davranışı başarıyla gerçekleştireceğine inandırmak için onu yönlendirmeyi kapsar. Kişi bu inanca sahip oldukça daha fazla çaba gösterir, bu da yetkinlik beklentisi düzeyini artırır (Bandura, 1977). İnsanlar, bir işi yapıp yapamadıkları konusunda çevrelerinde bulunan kişilerin değerlendirmelerine önemserler. Alınan onay gerçek düzeyde ise, bireyin yetkinlik beklentisi düzeyi ve başarısı da artar. Algılanan yetkinlik beklentisi başarısızlık durumunda hızla düşer (Bandura,1986).

4.Bireyin Fizyolojik Durumu: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel olarak iyi durumda olması kişinin yetkinlik beklentisi düzeyini etkilemektedir. Özellikle yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireylerin daha az kaygı yaşadıkları ve karşılaştıkları engellerin ve başarısızlıkların nedenini eksik çabaya bağladıkları belirtilmektedir. Yüksek kaygı performansı düşürdüğünden, yetkinlik beklentisini de olumsuz yönde etkilemektedir. Doğal olarak bir işi yapamayacağına inanan kişinin kaygı düzeyi de artacaktır (Bandura, 1977).

Bandura (1977) yetkinlik beklentisinin üç boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar; düzey, genelleme ve dayanıklılıktır. Düzey; bireyin performans göstereceği davranışın veya görevin güçlük derecesidir. Genelleme; yetkinlik beklentisinin yaşam içerisindeki farklı olay ve durumlara genellenebilmesidir. Dayanıklılık; bireyin gerçekleştireceği performansa yönelik inancıdır. Sosyal yetkinlik beklentisi ise Bandura (1997) tarafından bireylerin kişilerarası etkileşim durumlarında kendi yetenekleri ile ilgili benlik inancı olarak tanımlanmıştır. Sosyal yetkinlik beklentisi, bireyin kişilerarası ilişkilerde kendini yeterli tepkiler gösterebilecek birisi olarak algılamasıdır. Sosyal yetkinlik beklentisi inancı;

sosyal davranışlar hakkında bilgi sahibi olma, davranışlarında etkili olabileceğine güvenme ve sosyal yetkin davranışların başkaları tarafından desteklenmesinden oluşmaktadır. Sosyal yetkinlik beklentisi inancının gelişmesinde, bireyin yetkin davranışlarda bulunması ve bunun yetkin bir davranış olduğu yönünde başka insanlardan geri bildirim alması gerekmektedir (Bandura, 1986).

II. 4. 1. Yetkinlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ashby ve Kottman (2000)'ın 163 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada; kişisel üstünlüğün kurulmasında; pozitif ve negatif etkiye sahip olan yakın ilişkilerdeki korku, yetkinlik beklentisi ve depresyonun ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; genel yetkinlik beklentisindeki farklı kişisel üstünlük değişkeni ile sosyal yetkinlik beklentisi değişkenleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların özellikle kişisel üstünlük başarısı ve genel yetkinlik beklentisi düzeyleri, üstünlük sevimlilik ve kaçınan kişilik özellikleri puanlarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Matsushima ve Shiomi (2003), ergenlerde sosyal yetkinlik beklentisi ve kişiler arası ilişkilerdeki stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 180 lise öğrencisine; Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Kişiler Arası Stres Ölçeği ve Stresle Basa Çıkma Ölçeklerini uygulamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; sosyal yetkinlik beklentisi, kişiler arası ilişkilerde yaşanan stres ve stresle başa çıkma ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar, kişilerarası stres davranışlarının azaltılmasında sosyal yetkinlik beklentisi ve kişiler arası stresle başa çıkmanın etkisi olduğunu göstermiştir.

Çelikkaleli (2004), lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini genel lise, turizm meslek, endüstri meslek, Anadolu ve fen liselerinde okuyan toplam 396 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda lise türlerine göre sosyal yetkinlik beklentisi ve psikolojik ihtiyaçların farklılaştığı, düzen, sebat ve uyarlık (başkalarından fikir alma, başkalarına uyma v.b.) psikolojik ihtiyaçları ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

Hermann ve Betz (2004), sosyal yetkinlik beklentisi, kendine güvenen kişilik özelliği, depresyon ve utangaçlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, 209'u kız, 161'i erkek üniversite öğrencisine, Algılanan Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Kendine Güven ve Duyarlılık Envanteri, Utangaçlık Ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal yetkinlik beklentisi ile kendine güven ve duyarlılık değişkenleri arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuş, ancak sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının utangaçlık ve depresyon puanları ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Akkapulu (2005) yaptığı araştırmasında, ergenlerin anne-babalarına ve arkadaşlarına bağlılık, problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve anne-babalarının evlilik uyumlarını algılama düzeyleri ile anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilere girme düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini ne oranda yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 144'ü kız ve 50'si erkek olmak üzere toplam 194 lise öğrencisi ve onların annelerinden oluşmaktadır. Ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini yordayan değişkenlerin açıklanan toplam varyansa

olan katkılarına göre sırasıyla öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerisi, algılanan evlilik uyumu, arkadaşlara bağlılık düzeyi, annelerin kişilerarası ilişkilere girmedeki besleyici ilişki tarzı düzeyleri ve anne-babaya bağlılık değişkenlerinin olduğu saptanmıştır. Yordayıcı altı değişkenin ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 58.3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ancak analiz sonucunda ergenlerin anne babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilerde kullandıkları zehirleyici ilişki tarzı düzeylerinin, ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Thelwell, Lane ve Weston (2007), üniversite öğrencilerinin, sınavlardan önce öfke, depresyon, tükenmişlik, mutluluk, durgunluk, şaşkınlık ve gerginlik gibi duyguları ile yetkinlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygu durum değişkenleri ve yetkinlik inancının hem sözel sınav puanlarını hem de yazılı sınav puanlarını anlamlı bir biçimde yordadığını belirtmişlerdir. Yüksek yetkinlik inancının olumlu duygu durumlara eşlik ettiğini ve yetkinlik inancı ile depresyon ve tükenmişlik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemişlerdir.

Efe (2007), 14–16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları için 60'ı kız ve 65'i erkek olmak üzere toplam 125 kişi kontrol grubunu, 60'ı kız ve 65'i erkek olmak üzere toplam 125 kişi de deney grubunu oluşturmuştur. Deney grupları haftada iki gün dokuz ay branşa özgü temel spor çalışmalarına alınmıştır. Kontrol grubundaki 125 öğrenci herhangi bir antrenman programına katılmamıştır. Araştırma sonucunda dokuz ay boyunca uygulanan, branşlara özgü temel spor çalışmalarının, 14–16

yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Dowda, Dishman, Pfeiffer ve Pate (2007) ergenlik dönemindeki öğrencilerin fiziksel faaliyetlerindeki değişim ile ailelerinden algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Amerika Birleşik Devletlerinde güney Caroline’de 1998–2003 yılları arasında 421 kız öğrenci ile 8, 9 ve 12. sınıfa devam ettikleri dönemlerde yapılmıştır. Araştırmada yaşla birlikte fiziksel faaliyetlerdeki değişimin aileden algılanan destek, algılanan davranış kontrolü ve yetkinlik düzeyi ile ilişkili olduğu, aile üyelerinden algılanan destek azaldıkça fiziksel aktiviteler ve ona bağlı olarak algılanan davranış kontrolü ve yetkinlik düzeyinin de düşeceği bulunmuştur.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009), ergenlerin akademik yetkinlik inançlarının, akran baskılarının ve sürekli kaygılarının saldırganlıklarını yordayıp yordamadığını inceledikleri araştırmalarını farklı lise türlerine devam eden 231 ergen üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Saldırganlık Ölçeği, Akademik Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Akran Baskısı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular göre; erkek ergenlerin saldırganlıklarını yordamada en önemli katkının sırasıyla akran baskısı ve akademik yetkinlik inancı değişkenlerinden geldiği; buna karşın kızlarda ise akademik yetkinlik inancı, sürekli kaygı ve akran baskısının yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür.

II. 5. Ana-Baba Tutumları

Ana-baba tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde büyük önem taşır. Ana-baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından çocuğun kişilik oluşumunu etkiler ve özdeşim modellerinden edindiğini benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar. Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 2009). Ana-baba çocuğun en uzun süre ve en yakın etkileşimde bulunduğu kişilerdir. Çocuk kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarını aile ortamında kazanır. Çocuğun olumlu bir benlik tasarımı oluşturmasında yeterlilik duygusu kazanmasında ana-babası ile etkileşimi sırasında aldığı geri bildirimler çok önemli rol oynar (Akkaya, 2008). Ergenlerin çoğu yaşamlarında durağanlık ve yapılanmışlığa büyük gereksinim duymaktadırlar. Davranışların uzun vadeli sonuçlarını düşünmedikleri için rehberlik ve disipline muhtaçtırlar. Bu sebeple karşılaşılabilecek sorunlarla etkili biçimde baş edebilmeleri için ana babanın ilgi ve yakınlığına duydukları gereksinim çok yüksektir (Altuğ, 2004). Ergenlik dönemindeki ergen üzerinde var olan ana-baba tutumu, ergenin gelişimini yoğun bir şekilde etkilerken, yapılan baskılar ve sınava dönük olarak tekrarlanan ana-baba davranışları, ergeni ister istemez tükenme durumu ile karşı karşıya bırakmaktadır. Aşırı bir sınav yükü altında yorulan ergen, ana ve babasının da tutumları ile ya daha fazla bunalmakta ya da kolay bir şekilde bu yorucu süreçten zaferle ayrılmaktadır.

Ana-baba tutumları, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde büyük önem taşır. Ana-baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturur ve çocuğun kişilik oluşumunu bu şekilde etkiler. Uyumlu ve özgür bir aile

ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 2009). Anne baba tutumlarının sağlıklı ve işlevsel olması, onların kendisiyle barışık, huzurlu, dengeli ve birbirlerine karşı sevgi ve saygı duymalarına bağlı olmaktadır. Bu ortamı; anne babanın kendi çocukluk yıllarında baskılı ya da aşırı gevşek eğitimle büyütülmeleri, eşlerin mutsuz ilişkisi, sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü, genç yaşta çocuk sahibi olma durumu olumsuz yönde etkilemektedir (Candemir, 2000). Çocuğun içinde yaşadığı topluma uygun bir birey olarak yetişmesi önce aile çevresinde sağlanmaktadır. Her ne kadar çocuk büyüdükçe ailenin dışındaki okul ve akran gruplarından oluşan çevre onu etkilemeye başlarsa da, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde ana-baba tutumlarının etkileri önemini korumaya devam etmektedir (Bilal, 1984). Çocuk dünyaya geldiği an ilk etkileşimde bulunduğu kişiler aile bireyleri ve özellikle ana-babasıdır. Bu etkileşim çocuğun tüm yaşamı boyunca devam eder. Aile çocuğun kişilik yapısının oluşmasında ana-baba etkisinin önemli bir yeri ve değeri vardır (Yörükoğlu,1989).

Ana-babalar çocuklarını yetiştirirken çeşitli yöntem ve metotlar kullanmaktadırlar. Bu metotlar çocuğa ve çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişim göstermektedir. Ana-babalar bir taraftan çocuklarının kendi kendini kontrol etme becerisini geliştirmeyi amaçlarken, diğer taraftan kendi başına karar vermesini kısıtlayıcı davranışlar sergilerler. Bu çelişki içinde kalan ana-baba, çeşitli davranış biçimlerinin yoğun olarak yaşanması ile farklı gruplaşmalara yol açmaktadır. Bunları farklı kategoride incelemek mümkündür Birçok ana-baba eğer çocuk zorlanmazsa iyi eğitim verilemez düşüncesindedirler. Oysa ana babalar davranışları ile çocuklarına modeldirler. Eğer çocuklarına değer verirlerse, onlara karşı açık olurlarsa, çocuklarının duygularını

paylaşırlarsa, kendi duygularını çocukları ile paylaşırlarsa, çocuklarını oldukları gibi kabul ederlerse, yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine olanak sağlarlarsa ve çocuklarının yapmak istemediklerini kendileri yapmazsa, çocuklarda daha sonraki yıllarda diğer bireylerle kurdukları iliksilerde bu tarzda davranırlar. Ana-babalar bu tarzda davranışları ile hem çocuklarının kişilik gelişimine olumlu etkide bulunmuş olurlar hem de bir model olurlar (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Ana-baba tutumlarıyla ilgili literatürde kaç çeşit ana-baba tutumu olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların daha çok ana baba tutumlarını ölçen ölçme araçlarını geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de ergenler ve genç yetişkinler için Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1993) üç tür ana baba tutumu belirlemişlerdir. Bunlar; otoriter, koruyucu ve demokratik ana baba tutumlarıdır. Aşağıda bu ana baba tutumlarının genel özellikleri özetlenmiştir.

a. Otoriter Ana-Baba Tutumu

Otoriter anne-baba, çocuğa olan sevgisini çocuk istenilen şekilde davrandıkça, şartlı olarak gösterir. İstenen davranışlar da çoğunlukla geleneklere ve daha üst otoritelerce saptanmış kurallara uygun olanlardır. Otoriter kişiliğin temel nitelikleri olan dogmatik düşünce tarzına yatkın olduğundan, çocuk ile dil alışverişinde bulunmaz. İstek ve emirlerin tartışmasız yerine getirilmesini ister. Aksi halde, ceza söz konusudur (Kuzgun 1972).

Otoriter ana-babaya sahip ergenler anne-babanın istediğinden farklı davrandıklarında dışlanacaklarını bildiklerinden ve cezalandırılma korkusundan dolayı boyun eğler. Böyle ailelerde yetişen çocuklar duygu ve düşüncelerini daha çok

bastırırlar. Bu ailelerde yetişen gençler, öfke ve kırgınlık duygularını açık bir biçimde ifade edemezler çoğu zaman çocuğun istenmeyen davranışları ana-baba tarafından dayakla engellenebilir. Çocuk ve ergenin fiziksel olarak cezalandırılması ve öfke duygularının bastırılması onlarda pasif saldırganlık yaratır (Kulaksızoğlu, 2007).

Otoriter ana-babanın olduğu ailede uygulanan sıkı disiplin kuralları, eğitimde cezaya başvurulması çocuğun düşük özgüvenli, kaygılı ve nörotik bir kişilik geliştirmesinde önemli etken olmaktadır. Bunların yanı sıra ana-babaları otoriter olan gençlerin çevrelerine körü körüne uyan, başarılı ancak sosyal konularda kendilerine daha az güvenli, depresyona, suçluluğa ve madde kullanımına daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

b. Demokratik Ana-Baba Tutumu

Demokratik ana-baba çocuğa karşı içten ve koşulsuz sevgi duyar. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına karşı hassastır. Özerk davranmasına izin verir. Çocuğa kendini istediği zaman kullanabileceği bir kaynak olarak sunar ve aile kuralları hakkında bilgi verir. Demokratik ana-baba çocuğunu denetmekten kaçınır, amacına ulaşmak için baskı yerine mantık ve manipölasyonu kullanır (Baumrind, 1966).

Demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveynler, çocuğunu disipline etmek amacıyla onu sevgiden mahrum bırakmazlar. Sevgiyi bir yaptırım aracı olarak kullanmazlar. Çocuğa aile içinde eşit haklar tanırlar. Çocuğun fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir. Özellikle çocuklarına hoşgörü ve sevgi gösterme demokratik ana-babaların temel davranışlarındandır. Bu ana-babalar aile içinde sevgi gösterme davranışları açık olarak sergilenir (Kulaksızoğlu 2007). Demokratik

ortamlarda büyüyen çocukların zihinsel gelişmeye daha yatkın oldukları, demokratik ortamın çocuğa sadece özgürlük olanağı tanımakla kalmayıp, aynı zamanda onu kendini anlatmaya ve denetim kazanmaya da özendirdiği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar hareketli, saldırgan, korkusuz ve bağımsız olmaktadır (Eldeleklioğlu 1996).

c. Koruyucu Ana-Baba Tutumu

Koruma/himaye etme normal bir anne-baba tutumudur. Ancak kollama ve koruma davranışını çocuğun kendini gerçekleştireceği faaliyetleri engelleyecek şekilde yaygınlaştırmak “aşırı himayeci” olarak davranmak demektir. Bu tutumu sergileyen ebeveyn, çocuğun gelişimine has özgürlükleri kazanmasını engelleyecek şekilde ona nasıl davranması, neleri yapması gerektiğini dikte ettirir. Bu anne-babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görmekte ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek istemektedirler. Bu aileler çocuğun anne-babasının kontrolünde daha çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveyn tarafından daha çok engellenmektedir. Bu anne-babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görmekte ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek istemektedirler. Bu aileler çocuğun anne-babasının kontrolünde daha çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveyn tarafından daha çok engellenmektedir (Kulaksızoğlu 2007).

Koruyucu anne-baba tutumunun beraberinde getirdiği en yaygın davranışlar ise; çocukla sürekli birlikte olmak ya da çocuğa sürekli bebek muamelesi yapmaktır. Bu tür tutumların bir diğer sonucu da; aşırı hoşgörü biçiminde ortaya çıkar. Koruyucu anne-baba

tutumunun çocuk üzerindeki etkisi ise; çocuğun bağımlı bir kişilik geliştirmesine yol açmasıdır (Cüceloğlu, 1991).

Ayrıca Yavuzer (2009)'a göre farklı ana-baba tutumlarını altı ana başlıkta toplamak mümkündür. Bunlar:

- a. Baskılı ve otoriter tutum
- b. Gevşek tutum
- c. Dengesiz ve kararsız tutum
- d. Koruyucu tutum
- e. İlgisiz ve kayıtsız tutum
- f. Güven verici, destekleyici ve hoşgörülü tutumdur.

II. 5. 2. Ana-Baba Tutumları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ana-Baba tutumları ile benlik saygısı, atılganlık düzeyi, karar stratejisi, kaygı düzeyi, öz-saygı, depresyon, hayattan tatmin olma düzeyi ve rekabetçi tutumlar arasındaki ilişkiyi inceler çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Örgün (2000), anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki incelediği çalışmasında, farklı anne-baba tutumu algısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eşitlikçi demokratik anne baba tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrenciler, baskıcı otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek benlik algısına sahip olarak bulunmuştur. Aynı şekilde eşitlikçi demokratik tutumla

yetiştirildiklerini düşünen öğrenciler, reddedici tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde daha atılgan oldukları bulunmuştur.

Gökçedağ (2001), araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan semt okullarında otoriter tutum hâkimken, sürekli kaygı düzeyi yüksek ve akademik başarıları düşük olduğunu; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe anne-baba tutumlarında demokratik tutum puan ortalamalarının yükseldiği, sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının azaldığı ve akademik başarı düzeyinin arttığını bulmuştur

Erkan (2002), ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, anne-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörlerini incelediği çalışmasında, anne-baba tutumlarının olumsuz değerlendirilmekten korkma, sosyal kaçınma ve huzursuzluk ölçeği puanları üzerindeki temel etkisini anlamlı bulmuştur. Koruyucu- istekçi ve otoriter anne-baba tutumlarına maruz kalan ergenlerin olumsuz değerlendirilmekten korkma-sosyal kaçınma ve huzursuzluk ölçeklerinden yüksek puan alırken, demokratik anne-baba tutumuna sahip ergenlerin aynı ölçekten düşük puan aldıkları bulunmuştur.

Milevsky, Schlechter ve Netter (2006), 9 ve 11. sınıflardaki 272 ergenle, anneye ve babaya özgü aile tutumlarının öz-saygı, depresyon ve hayattan tatmin olma ile ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, izin verici anneye kıyasla açıklayıcı-otoriter anne tutumu altında yetişen ergenlerde öz-saygı ve hayattan tatmin olma durumu daha yüksek seviyelerde çıkmıştır. Depresyon durumu ise çok daha az oranda seyretmektedir. Babaya özgü tutumların ise çocuğun psikolojik

gelişiminde etkisi olmakla birlikte bunun anneye özgü tutumlar kadar belirgin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünüvar (2007)'ın yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendilerine saygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma örneklemi toplam 571 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Kendine Saygı Ölçeği (K.S.Ö) ve Ana-Baba Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; Kız ve Erkek öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sınıf değişkeni açısından lise 1., 2. ve 3. sınıflar arasında da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır; okul türü değişkeninde koruyucu ve otoriter ana-baba tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamış; oysa demokratik ana-baba tutumları açısından, anadolu lisesi lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yine kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin, kendilerine saygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde sınıf düzeyi değişkeni açısından da lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin kendilerine saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken; okul türü değişkeninde sağlık meslek lisesi lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Akkaya (2008)'nin yaptığı araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin rekabetçi tutumları ile demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter ana-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çalışmada rekabetçi tutumun ve demokratik, otoriter, koruyucu/istekçi ana-baba tutumlarının; öğrencilerin cinsiyetine, eğitim görülen lise türüne, ana-babanın eğitim düzeyine, ana-babanın mesleğine ve öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Nevşehir'in Ürgüp ilçesindeki Ürgüp Lisesi,

Hayri Mehmet Ürgüplü Anadolu Lisesi ve Ürgüp Anadolu Öğretmen Lisesinde eğitim gören öğrencilerden tesadüfî örneklem yoluyla seçilen 167 ‘si erkek, 215’i kız olmak üzere toplam 382 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Rekabetçi Tutum Ölçeği, Ana-Baba Tutum Envanteri, araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin rekabetçi tutum değerlerinin ana-baba tutumlarının demokratik ve koruyucu/istekçi oluşuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin rekabetçi tutum değerlerinin ana-baba tutumlarının otoriter oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

III. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu incelemeyi amaçlayan betimsel ve ilişkisel bir araştırmadır. Betimsel çalışmalar var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya yönelik olarak yapılmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi olabileceği düşünülen çeşitli değişkenlerin, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini yordamadaki güçleri ve tükenmişliğin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmadaki bağımlı değişken tükenmişlik düzeyidir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler ise stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyidir.

III. 2. Evren ve Örneklem

Bu bölümde, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem hakkında bilgiler yer almaktadır.

III. 2. 1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2010–2011 Eğitim Öğretim yılında, Mersin İli Merkez İlçeleri'nde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) bulunan ortaöğretim kurumlarından Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Genel Liseler, Anadolu Teknik-Meslek Liseleri, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik ve Araştırma Bürosundan elde edilen bilgilere göre, 2010–2011 eğitim öğretim yılında belirtilen evreni oluşturan merkez ilçelerde 50990 öğrenci bulunmaktadır. Evren içerisinde; 2 Fen Lisesi, 15 Anadolu Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 12 Genel Lise, 22 Anadolu Teknik-Meslek Lisesi, 1 t Anadolu Öğretmen Lisesi, 2 Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 1 Anadolu Sağlık Meslek Lisesi olmak üzere 56 ortaöğretim kurumu yer almaktadır. Evrenin merkez ilçelerdeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo – 1'de verilmiştir.

Tablo – 1

Evrenin Merkez İlçelerdeki Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

İlçeler	Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
Akdeniz	Hazırlık	0	0	0
	9. Sınıf	2778	4336	7114
	10. Sınıf	2016	2084	4100
	11. Sınıf	2073	1980	4053
	12. Sınıf	1874	1858	3732
	Toplam	8741	10258	18999
Mezitli	Hazırlık	0	0	0
	9. Sınıf	1240	1545	2785
	10. Sınıf	792	795	1587
	11. Sınıf	708	739	1447
	12. Sınıf	621	711	1332
	Toplam	3361	3790	7151
Toroslar	Hazırlık	0	0	0
	9. Sınıf	2270	3096	5366
	10. Sınıf	1604	1651	3255
	11. Sınıf	1386	1550	2936
	12. Sınıf	1384	1431	2815
	Toplam	6644	7728	14372
Yenişehir	Hazırlık	43	57	100
	9. Sınıf	1477	2110	3587
	10. Sınıf	1191	1257	2448
	11. Sınıf	1082	1173	2255
	12. Sınıf	1008	1070	2078
	Toplam	4801	5667	10468

III. 2. 2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme yöntemi “Küme Örneklem Yöntemi” kullanılarak belirlenmiştir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumlarda yapılan örnekleme “küme örnekleme” denilmektedir (Karasar, 1998; İslamoğlu, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Erkuş, 2009). Evren, içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı kümelerden oluşmaktadır. Bu amaçla araştırma kapsamında, Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Öğretmen Lisesi (FASÖ) bir küme, Genel Liseler bir küme ve Meslek Liseleri (Anadolu Teknik-Meslek Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Liseleri) bir küme olarak belirlenmiştir. Evreni oluşturan merkez ilçelerdeki tüm ortaöğretim kurumlarının tek tek listesi çıkarılmış, bu listeden yansızlık kuralına göre yeteri kadar ortaöğretim kurumu ve yine aynı kurala göre sınıflar örneklem olarak belirlenmiştir. Bu yöntem de “Oransız Küme Örneklem Yöntemi” adını almaktadır (Karasar, 1998). Örneklem olarak seçilen ortaöğretim kurumlarında, uygulamanın yapılacağı zaman dilimlerinde ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin okul, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo – 2

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul Adı	Hazırlık		9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		Okul Toplamı
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Davultepe Lisesi	0	0	6	15	8	5	8	5	5	6	58
Pakize Kokulu Lisesi	0	0	21	13	19	23	20	22	18	15	151
Toroslar Lisesi	0	0	8	11	9	8	10	7	11	10	74
Mersin Sosyal Bilimler Lisesi	19	41	10	10	10	12	9	10	0	0	121
Yahya Günsur Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	0	0	10	28	8	36	10	29	8	47	176
Mezitli Kız Teknik ve Meslek Lisesi	0	0	35	8	38	5	25	4	29	4	148
Mezitli Anadolu İmam Hatip Lisesi	0	0	18	25	0	0	0	0	0	0	43
Mersin Anadolu İmam Hatip Lisesi	0	0	0	0	16	8	14	11	13	13	75
İçel Anadolu Lisesi	0	0	16	12	14	11	14	22	13	11	113
Yahya Akel Fen Lisesi	0	0	19	14	20	24	0	0	0	0	77
Mersin Fen Lisesi	0	0	0	0	0	0	15	13	17	16	61
75. Yıl Mersin Anadolu Öğretmen Lisesi	0	0	9	18	12	11	34	2	20	12	118
İMKB Mersin Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	0	0	46	5	36	2	39	3	39	0	170
TOPLAM	19	41	198	159	190	145	198	128	173	134	1385

III. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, bağımlı değişken olan öğrenci tükenmişliğini değerlendirmek üzere bir (Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu), bağımsız değişkenlerin durumunu belirlemek amacıyla beş farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

III. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi durumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. İlgili bu form veri kitinin ilk sayfasında yer almış ve öğrencilerin öncelikle bu bilgileri eksiksiz olarak doldurmaları istenmiştir.

III. 3. 2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Araştırmada, Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen; Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” (MTE-ÖF) kullanılmıştır. 13 maddeden oluşan MTE-ÖF, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu’nun öğrenciler için uyarlanmış hali olup, öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki tükenmişliklerini ele alan; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik faktörleri bulunan bir ölçektir.

MTE-ÖF’nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Uygulanan DFA sonucunda, model uyum göstergelerinden ve maddelerin Lambda (faktör yükü), t ve R² değerlerinden elde edilen

sonuçların uyarlanan ölçme aracının yeterince yüksek düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna işaret ettiği görülmüştür. Diğer taraftan, yapı geçerliğine kanıt olarak üç alt faktörün MTE-ÖF yapısının alt faktörleri olup olmadığını belirlemek için ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve 0,32 ile 0,83 arasında elde edilen korelasyon katsayılarının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik sonuçlarına da bakılmış ve sırasıyla .76, .74 ve .70 olarak bulunmuştur. Ayrıca, madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve birinci alt faktörün korelasyon değerleri .51 ile .72, ikinci alt faktörün .35 ile .48, üçüncü alt faktörün ise .35 ile .48 arasında değiştiği saptanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen bulguların, ölçek maddelerinin güvenilirliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak değerlendirilebileceği ve uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının güvenilir bir biçimde kullanılabileceğine işaret ettiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında MTE-ÖF'nin güvenilirlik katsayılarına bakılmış, ölçeğin uygulama çalışmaları ile bu araştırma verileri Tablo-3'te karşılaştırılmıştır.

Tablo-3

**Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nun
Güvenirliğine İlişkin Karşılaştırmalar**

	Uyarlama Çalışması (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011)	Çalışma Verileri (Çapulcuoğlu, 2012)
Tükenme	.76	.77
Duyarsızlaşma	.82	.77
Yetkinlik	.61	.58

Tablo-3'te görüldüğü gibi, MTE-ÖF'nin uyarılama çalışmasında (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) “tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “yetkinlik” alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .76, .82 ve .61'dir. Araştırma kapsamında “tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “yetkinlik” alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayıları ise sırasıyla .77, .77 ve .58 olarak bulunmuştur.

III. 3. 3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Araştırmada ergenlerin stresle başa çıkma tarzlarını ölçmek için Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltması ve uyarılması yapılan, “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır. Dörtlü likert tipi bir ölçek olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nin alt ölçekleri birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ölçekte toplam 30 madde vardır ve alt ölçekler; Kendine Güvenli Yaklaşım (7 Madde), Çaresiz Yaklaşım (8 Madde), Boyuneğici Yaklaşım (6 Madde), İyimser Yaklaşım (5 Madde), Sosyal Desteğe Başvurma (4 madde) olmak üzere 5 tanedir. Her bir maddeye katılma derecesi % 0 (hiç uygun değil) ile % 30 (biraz uygun), % 70 (uygun), % 100 (çok uygun) arasında değişmektedir. Kendine Güvenli Yaklaşım, İyimser Yaklaşım ve Sosyal Desteğe Başvurma Yaklaşımı alt ölçeklerinin yüksek oluşu stresle başa çıkmada kişinin etkili olduğu, Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım alt ölçeklerinin yüksek oluşu kişinin stresle başa çıkmada etkisiz kaldığını ifade etmektedir.

III. 3. 4. Sınav Kaygısı Envanteri

Araştırmada kullanılmış olan Sınav Kaygısı Envanteri, Spielberger ve bir grup doktora öğrencisinin 1974–1979 yılları arasında Güney Florida Üniversitesinde yaptıkları araştırmayla oluşmuş bir ölçektir (Spielberger, 1980). Ölçeğin Türkçe formunun

oluşturulması ve güvenilirlik çalışmaları Albayrak-Kaymak (1987) tarafından yapılmış, Öner (1990) tarafından Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı yayınlanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri, sınav ve sınanmayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmektedir. İlköğretim 4. sınıftan başlanarak tüm öğrenci ve bireylere uygulanabilen envanter, kağıt-kalem testi olup, grup olarak da uygulanabilmektedir.

Toplam 20 maddelik 'Likert' tipi bir ölçme aracı olan envanter; Kuruntu (Worry-8 madde) ve Duyuşsallık (Emotionality-12 madde) olmak üzere iki alt faktörü içerir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan '80', en düşük puan ise 20'dir. Envanterden üç tür puan çıkarılır. Bunlar; Kuruntu, Duyuşsallık ve Tüm Test Puanı'dır. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği; kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının yüksekliğini gösterir (Öner, 1997).

III. 3. 5. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği

Araştırmada, ergenlerin yetkinlik inançlarını belirleyebilmek için Muris tarafından geliştirilen; Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. EYBÖ 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek olup 1 "Hiçbir zaman", 2 "Çok nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sık sık" ve 5 "Her zaman" şeklinde cevaplanılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 23 ile en yüksek 115 arasında değişmektedir. Ölçek, üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler; Akademik Yetkinlik Beklentisi (AYB), Sosyal Yetkinlik Beklentisi (SYB) ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi (DYB)'dir. Ölçeğin AYB alt ölçeği 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 ve 22. maddelerinden; SYB alt ölçeği 2, 6, 8, 11, 14, 17, 18 ve 20. maddelerden ve DYB alt ölçeği 3, 5, 9, 12, 15, 21 ve 23. maddelerden oluşmaktadır. AYB alt ölçeğinin ölçme

aracının diğerk alt ölçekleri olan Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi alt ölçekleri ile korelasyonları sırasıyla “.39” ve “.34”, SYB alt ölçeğinin DYB ile korelasyonu “.42” bulunmuştur. AYB’nin toplam ölçekle korelasyonu ise “.74” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları doğrultusunda ise iç tutarlık ve test tekrar test (puan değişmezliği) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, iç tutarlık katsayısı “.64”; test-tekrar test korelasyon katsayısı “.77” olarak elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerden ölçme aracının iç tutarlık katsayısı “.84” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilere “Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği”nin tümü uygulanmış; analiz aşamasında ise “Akademik Yetkinlik Beklentisi” (AYB) alt ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

III. 3. 6. Ana-Baba Tutum Envanteri

Araştırmada ana-baba tutumlarını, Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ve daha sonra Eldeleklioğlu (1996) tarafından revizyonu yapılan “Ana Baba Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Eldeleklioğlu (1996) daha önce Kuzgun (1972) tarafından belirtilen “demokratik”, “otoriter”, “ilgisiz” alt boyutlarına “koruyucu-istekçi” ve “reddedici” ana-baba tutumlarını da eklemiş, toplam beş alt ölçek belirlenmiştir. Bu haliyle 119 maddeden oluşan envanter, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmıştır. Demokratik ve Koruyucu-İstekçi alt ölçekleri için faktör yükü en yüksek 15’er, otoriter alt ölçeği için ise 10 madde seçilerek toplam 40 maddelik Ana-Baba Tutum envanteri oluşturulmuştur. Ana-Baba Tutumları Envanterinin iç tutarlılığı; Cronbach Alfa formülü ile hesaplanmış ve bulunan alfa katsayıları demokratik tutum ölçeği için .89, otoriter tutum ölçeği için .78, koruyucu-istekçi ana-baba tutumları alt ölçeği için .82 bulunmuştur. Ana-Baba Tutumları Envanterinin kararlılık düzeyini ölçmek için test tekrar

test yöntemi kullanılmıştır. Demokratik Tutum alt ölçek puanları ve Otoriter Tutum alt ölçek puanları arasında .64; Otoriter ve Koruyucu-İstekçi Tutum alt ölçek puanları arasında ise .36 korelasyon değerleri bulunmuştur. Ana Baba Tutumları Envanterinin maddelerine verilen cevaplar, beş basamaklı likert tipi bir ölçekte derecelenecek şekilde düzenlenmiştir. Her madde için cevaplar 1'den 5'e kadar; derecelendirilmiştir. Hiç uygun değil (1), çok az uygun (2), kısmen uygun (3), oldukça uygun (4), tamamen uygun (5) gibi Likert tipi beş seçenekten ana ve babaları için en uygun olan ifadenin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir.

III. 4. İşlem Yolu

Araştırma, Mersin ili merkez ilçeleri (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) içerisinde bulunan ortaöğretim kurumlarını kapsamaktadır. Öncelikle araştırmacı tarafından, Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Ana-Baba Tutum Ölçeğini içeren ölçme araçları veri seti haline getirilmiştir. Evren, öncelikle kümelere ayrılmıştır (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Genel Liseler, Anadolu Teknik-Meslek Liseleri, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Liseleri). Evreni oluşturan merkez ilçelerdeki tüm ortaöğretim kurumlarının tek tek listesi çıkarılmış, bu listeden yansızlık kuralına göre yeteri kadar ortaöğretim kurumu örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklem belirlendikten sonra, 2010/2011 Eğitim Öğretim yılında Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamanın yapılabilmesi için resmi izin alınmıştır (Ek-7). Uygulamaya geçilmeden önce, çalışma grubu kurumlarıyla temasa geçilerek, uygulamanın yapılacağı kurumun yöneticilerine bilgi verilmiş; kurumun Psikolojik Danışmanından

destek alınmıştır. Uygulamalar, kurumların uygun gördüğü zaman dilimlerinde araştırmacı tarafından çalışma grubunda bulunan okullara gidilerek ve uygulama yapılacak öğrencilere araştırmacı tarafından açıklamalarda bulunularak gerçekleştirilmiştir. Uygulama için örneklem olarak seçilen eğitim-öğretim kurumlarına gidildiğinde ulaşılabilen ve gönüllü olan öğrenciler örneklem olarak kabul edilmiştir. Uygulama işlemi sona erdiğinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve hesaplamalar bilgisayar ortamında SPSS 16.0 paket programı ile yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken ilk olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Ana-Baba Tutum Ölçeği puanlaması yapılmıştır.

III. 5. Verilerin Analizi

Tükenmişlik puanları ortalamalarının, cinsiyete göre karşılaştırılmasında ortalamalar arası farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplara uygulanan “t” testi kullanılmıştır. Tükenmişlik puanları ortalamalarının, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi” kullanılmıştır. Sınav Kaygısı, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Ana-Baba Tutumları puanlarının tükenmişlik puanlarında gözlenen toplam varyansın ne kadarını açıkladığını saptamak amacıyla öncelikle, araştırmaya dahil edilen değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon matrisi incelenerek hesaplanmıştır. Araştırmanın amacını oluşturan öğrenci tükenmişliğini yordayan değişkenleri tümünün etkilerini ve anlamlı etkiye sahip değişkenleri belirlemek amacı ile öncelikle çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizinden sonra, bağımlı değişken üzerinde anlamlı

etkiye sahip bağımsız değişkenlerin hangileri olduğunu anlamak için aşamalı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır (Karasar, 1998; İslamoğlu, 2003).

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemlere ilişkin olarak toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle öğrencilerde görülen tükenmişliğin cinsiyet, sınıf, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Daha sonra, stresle başa çıkma becerileri, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin öğrenci tükenmişliğini yordamadaki katkılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

IV. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanları, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü Ve Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Bu bölümde; öğrencilerin tükenmişlik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “Bağımsız Gruplar İçin t-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmış; sonuçlara ilişkin N, ortalama (X), standart sapma (S) ve “F” değerleri incelenmiştir.

IV. 1. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığı “Bağımsız Gruplar İçin t-testi” ile analiz edilmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (X), standart sapma (S) ve “t” değerleri Tablo-4’te verilmiştir.

Tablo-4

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve “t” Değerleri

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	t
Tükenme	Kız	778	12.27	4.24	-1.623**
	Erkek	607	12.64	4.23	
Duyarsızlaşma	Kız	778	8.48	3.42	-1.922**
	Erkek	607	8.84	3.51	
Yetkinlik	Kız	778	13.32	3.25	-1.028**
	Erkek	607	13.50	3.13	

** P < .01

Tablo-4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre MTE-ÖF’nin “tükenme” [$t_{(1383)} = -1.623$; $p < .01$] ve “duyarsızlaşma” [$t_{(1383)} = -1.922$; $p > .01$] alt ölçeklerine göre erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları izlenirken; bunun aksine “yetkinlik” [$t_{(1383)} = -1.028$; $p > .01$] alt ölçeğinde kızların kendilerini erkeklere oranla daha az yetkin hissettikleri dolayısıyla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

IV. 1. 2. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (X), standart sapma (S) ve “F” değerleri Tablo-5’te verilmiştir.

Tablo-5

Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	Anlamlı fark
Tükenme	Hazırlık	60	13.00	3.98	3.109*	H>9>12>11>10
	9. Sınıf	357	12.77	4.38		
	10. Sınıf	335	11.83	4.17		
	11. Sınıf	326	12.27	4.27		
	12. Sınıf	307	12.76	3.91		
Duyarsızlaşma	Hazırlık	60	8.49	3.10	4.323**	9>12>11>H>10
	9. Sınıf	357	9.17	3.42		
	10. Sınıf	335	8.11	3.45		
	11. Sınıf	326	8.52	3.68		
	12. Sınıf	307	8.74	3.31		
Yetkinlik	Hazırlık	60	13.36	3.73	3.824**	11<9<H<12<10
	9. Sınıf	357	13.08	3.12		
	10. Sınıf	335	13.85	3.15		
	11. Sınıf	326	13.07	3.05		
	12. Sınıf	307	13.62	3.32		

* P < .05

** P < .01

Tablo-5 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre, tükenme [$F_{(4-1380)}=3.109$; $p<.05$]; duyarsızlaşma [$F_{(4-1380)}=4.323$; $p<.01$] ve yetkinlik [$F_{(4-1380)}=3.824$; $p<.01$] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre, Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin tükenme alt ölçeğinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla 9. Sınıf, 12. Sınıf, 11. sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfından daha az tükenme yaşadıkları izlenmektedir. Duyarsızlaşma alt ölçeği incelendiğinde, 9. Sınıf öğrencilerinin en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla 12. Sınıf, 11. Sınıf, Hazırlık sınıfı ve 10. Sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf öğrencilerinden daha az duyarsızlaştığı izlenmektedir. Yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise, 10. Sınıf öğrencilerinin sırasıyla 12. Sınıf, Hazırlık Sınıfı, 9. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerine oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

IV. 1. 3. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA” ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (X), standart sapma (S) ve “F” değerleri Tablo-6’te verilmiştir.

Tablo-6

Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	Anlamlı Fark
	FASÖ*	490	13.60	4.33		
Tükenme	Genel Liseler	283	10.97	3.66	38.743**	FASÖ>ML>GL
	Meslek Liseleri	612	12.17	4.16		
	FASÖ*	490	9.33	3.50		
Duyarsızlaşma	Genel Liseler	283	7.70	3.28	21.153**	FASÖ>ML>GL
	Meslek Liseleri	612	8.51	3.42		
	FASÖ*	490	12.82	3.28		
Yetkinlik	Genel Liseler	283	14.13	2.73	16.254**	FASÖ<ML<GL
	Meslek Liseleri	612	13.53	3.25		

** P < .01

* FASÖ: Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi

Tablo-6 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü değişkenine göre, tükenme [$F_{(2-1382)} = 38.743$; $p < .01$]; duyarsızlaşma [$F_{(2-1382)} = 21.153$; $p < .01$] ve yetkinlik [$F_{(2-1382)} = 16.254$; $p < .01$] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre, FASÖ öğrencilerinin tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla Meslek Lisesi (ML) ve Genel Lise (GL) öğrencilerinin, FASÖ öğrencilerinden daha az tükenmişlik yaşadıkları izlenmektedir. Yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise GL öğrencilerinin ML ve

FASÖ öğrencilerine oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

IV. 1. 4. Öğrencilerin Tükenmişlik Puanlarının, Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğrencilerin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının algılanan başarı düzeyi değişkenine göre farklı olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA” ile incelenmiş ve sonuçlara ilişkin N, ortalama (X), standart sapma (S) ve “F” değerleri Tablo-7’da verilmiştir.

Tablo-7

Öğrencilerin Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre MTE-ÖF Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

MTE-ÖF	Gruplar	N	X	S	F	Anlamlı fark
Tükenme	Düşük	120	13.01	4.65	1.580	-----
	Orta	911	12.31	4.12		
	Yüksek	354	12.54	4.38		
Duyarsızlaşma	Düşük	120	9.45	3.91	4.310**	Düşük>Orta>Yüksek
	Orta	911	8.63	3.30		
	Yüksek	354	8.37	3.70		
Yetkinlik	Düşük	120	12.90	3.01	24.787*	Düşük<Orta<Yüksek
	Orta	911	13.07	3.15		
	Yüksek	354	14.41	3.17		

* P < .05

** P < .01

Tablo-7 incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları başarı değişkenine göre, tükenme [$F_{(2-1382)}=1.580$; $p>.05$] alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma görülmezken; duyarsızlaşma [$F_{(2-1382)}=4.310$; $p<.01$] ve yetkinlik [$F_{(2-1382)}=24.787$; $p<.05$] alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu izlenmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Tukey uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin, başarı düzeylerini orta ve yüksek algılayan öğrencilerden daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları; yetkinlik alt ölçek puanlarına göre ise, başarı düzeylerini yüksek algılayan öğrencilerin, sırasıyla başarı düzeylerini orta ve düşük algılayan öğrencilere oranla kendilerini daha fazla yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

IV. 2. Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne Baba Tutumları Değişkenlerinin Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerini Yordamadaki Katkısı Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Bu bölümde, araştırmaya dahil edilen değişkenlerin aralarında anlamlı ilişkiler olup olmadığına bakmak gerektiği düşünülmüş ve bu amaçla değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon matrisi incelenerek saptanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin tükenmişliklerini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi ve değişkenlerin yordamadaki katkıları için aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır.

IV. 2. 1. Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin “Tükenme” Alt Ölçeğini Yordamadaki Katkılarına İlişkin Bulgular:

Stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve ana-baba tutumları değişkenlerinin, öğrencilerin “tükenme” puanlarını yordama güçlerini belirlemeden önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bunun için korelasyon matrislerine bakılmıştır. Tablo-8’de söz konusu değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo-8

MTE-ÖF Tükenme Boyutunu Yordamada Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama Standart

Sapma ve Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. TÜKENME	1										
2. KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	-.22**	1									
3. ÇARESİZ YAKLAŞIM	.22**	-.174**	1								
4. BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.20**	-.15**	.44**	1							
5. İYİMSER YAKLAŞIM	-.31**	.49**	-.11**	.02	1						
6. SOSYAL DESTEK ARAMA	-.15**	.21**	-.15**	-.19**	.15**	1					
7. AKADEMİK YETKİNLİK	-.37**	.38**	-.13**	-.10**	.38**	.17**	1				
8. SINAV KAYGISI	.28**	-.13**	.44**	.28**	-.20**	-.11**	-.23**	1			
9. DEMOKRATİK TUTUM	-.19**	.24**	-.20**	-.16**	.23**	.26**	.31**	-.22**	1		
10. KORUYUCU İSTEKÇİ TUTUM	.18**	-.04	.30**	.19**	-.12**	-.21**	-.09**	.35**	-.36**	1	
11. OTORİTER TUTUM	.19**	-.10**	.27**	.28**	-.14**	-.22**	-.20**	.33**	-.59**	.76**	1
X	12.43	20.97	19.45	11.44	14.29	11.08	26.15	44.63	56.05	41.56	23.45
ss	4.23	3.59	4.19	3.34	3.05	2.48	5.80	12.42	12.30	11.24	9.10

*p<.05 **p<.01

Tablo-8 incelendiğinde, tükenme alt ölçeği puanlarının; akademik yetkinlik ile -.37, iyimser yaklaşım tarzı ile -.31, sınav kaygısı ile .28, kendine güvenli yaklaşım tarzı ile -.22, çaresiz yaklaşım tarzı ile .22, boyuneğici yaklaşım tarzı ile .20, otoriter ana-baba tutumu ile .19, demokratik ana-baba tutumu ile -.19, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ile .18 ve sosyal destek arama yaklaşım tarzı ile -.15 düzeyinde ilişki gösterdiği saptanmıştır. Tablo-8’de görüldüğü gibi tükenme alt boyutu ile kendine güvenli yaklaşım tarzı, çaresiz yaklaşım tarzı, boyuneğici yaklaşım tarzı, iyimser yaklaşım tarzı, sosyal destek arama yaklaşım tarzı, akademik yetkinlik, sınav kaygısı, demokratik ana-baba tutumu, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve otoriter ana-baba tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüş olup, bu değişkenlerin tükenme alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo-9’de verilmiştir.

Tablo-9

Tükenmenin Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba

Tutumları Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Sonuçları

Değişken	B	Std. H.	Beta	t	p
Constant	16.090	1.183		13.605	.000
KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	.019	.034	.016	.557	.578
ÇARESİZ YAKLAŞIM	.052	.029	.051	1.766	.078
BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.137	.035	.108	3.902	.000
İYİMSER YAKLAŞIM	-.255	.040	-.184	-6.400	.000
SOSYAL DESTEK ARAMA	-.062	.043	-.036	-1.427	.154
AKADEMİK YETKİNLİK	-.190	.020	-.260	-9.509	.000
SINAV KAYGISI	.040	.010	.118	4.196	.000
DEMOKRATİK TUTUM	.000	.011	.001	.029	.977
KORUYUCU İSTEKÇİ TUTUM	.029	.015	.078	2.022	.043
OTORİTER TUTUM	-.016	.021	-.034	-.769	.442

Multiple R=.48 R²=.23 Adj R²=.22 F₍₁₀₋₁₃₇₄₎=40.89 p=.000

*p<.05 **p<.01

Tablo-9 incelendiğinde stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve anne-baba tutumları değişkenleri birlikte tükenme puanları ile anlamlı ilişkiler vermekte olup (R=.48, R²=.23, p<.000), adı geçen değişkenlerin birlikte tükenme alt boyutuna ilişkin varyansın yaklaşık % 23'ünü açıklamaktadır.

Tablo-9'de standardize edilmiş regresyon katsayısına (Beta) göre yordayıcı değişkenlerin tükenme alt ölçek puanları üzerindeki önem sırası; akademik yetkinlik,

iyimser yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, boyuneğici yaklaşım tarzı, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu, çaresiz yaklaşım tarzı, sosyal destek arama yaklaşımı, otoriter ana-baba tutumu, kendine güvenli yaklaşım tarzı ve demokratik ana-baba tutumu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, akademik yetkinlik, iyimser yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, boyuneğici yaklaşım tarzı, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve çaresiz yaklaşım tarzı değişkenlerinin tükenme alt ölçek puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Sosyal destek arama yaklaşımı, otoriter ana-baba tutumu, demokratik ana-baba tutumu ve kendine güvenli yaklaşım tarzı değişkenlerinin ise tükenme alt ölçek puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonucunda tükenme puanları üzerinde anlamlı düzeyde yordama gücü olan değişkenlerin her birinin yordamadaki katkılarını incelemek üzere aşamalı regresyon analizi yapılmış olup, bu analize eşitliğe tükenme alt boyutuyla yüksek düzeyde korelasyon veren akademik yetkinlik değişkeniyle başlanmış, sonrasında sırasıyla iyimser yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, boyuneğici yaklaşım tarzı, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve çaresiz yaklaşım tarzı analize dahil edilmiştir. Tablo-10'da "tükenme" alt ölçek puanlarının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-10

Tükenmenin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişken	R	R ²	Adj R ²	R ² Change	F Change	F Regresyon	Sig F Change
1	AKADEMİK YETKİNLİK	.37	.14	.14	.14	223.681	223.681	.000
2	İYİMSER YAKLAŞIM	.42	.17	.17	.03	56.445	144.547	.000
3	SINAV KAYGISI	.45	.21	.20	.03	57.621	119.520	.000
4	BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.47	.22	.22	.02	28.168	98.445	.000
5	KORUYUCU-İSTEKÇİ TUTUM	.48	.23	.22	.004	6.947	80.485	.008
6	ÇARESİZ YAKLAŞIM	.48	.23	.22	.002	3.23	67.719	.072

*p<.05 **p<.01

Tablo-10’da görüldüğü gibi, analize dâhil edilen altı değişkenin tükenmişlik puanlarını yordamadaki katkısının anlamlı olduğu görülmektedir. Tükenme puanlarının akademik yetkinlik, iyimser yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, boyuneğici yaklaşım tarzı, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve çaresiz yaklaşım tarzı değişkenlerine göre yordanmasında ilk aşamada “akademik yetkinlik” değişkenine ait korelasyon katsayısı .37’dir. İkinci aşamada “iyimser yaklaşım” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .42’ye, üçüncü aşamada “sınav kaygısı” değişkeniyle .45’e, dördüncü aşamada ise “boyuneğici yaklaşım tarzı” değişkeninin analize girmesiyle korelasyon katsayısı .47’ye, beşinci aşamada “koruyucu-istekçi ana-baba tutumu” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle korelasyon katsayısı .48’e yükselmiştir. Altıncı ve son aşamada “çaresiz yaklaşım tarzı” değişkeninin yordayıcı

olarak analize girmesiyle korelasyon katsayısında .002 düzeyinde bir değişme olmuş ve korelasyon katsayısı .48’de kalmıştır.

Tablo-10’da R^2 değerleri incelendiğinde, “akademik yetkinlik” değişkeninin toplam varyansın % 14’ünü açıkladığı görülmektedir [$F_{(1-1383)}=223.681$; $p<.01$]. İkinci aşamada “iyimser yaklaşım” değişkeninin yordamaya katılması ile toplam varyans % 17’ye [$F_{(2-1382)}=144.547$; $p<.01$]; üçüncü aşamada “sınav kaygısı” değişkeniyle toplam varyans % 21’e [$F_{(3-1381)}=119.520$; $p<.01$]; dördüncü aşamada “boyuneğici yaklaşım tarzı” değişkeninin yordamaya girmesi ile toplam varyans % 22’ye [$F_{(4-1380)}=98.445$; $p<.01$]; beşinci aşamada “koruyucu-istekçi ana-baba tutumu” değişkenlerinin yordamaya girmesi ile toplam varyans %23’e [$F_{(5-1379)}=80.485$; $p<.01$] yükselirken; altıncı ve son aşamada “çaresiz yaklaşım tarzı” değişkeninin yordamaya girmesiyle toplam varyans %23’te [$F_{(8-1376)}=67.719$; $p<.01$] kalmıştır.

Analiz sonucunda, öğrencilerde “tükenme” alt ölçek puanını yordayan altı değişken arasında en yüksek yordama katkısını “akademik yetkinlik” değişkeninin sağladığı görülmüştür. “Akademik yetkinlik” değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını “iyimser yaklaşım tarzı” ve “sınav kaygısı”nın verdiği görülmüştür. Bu üç değişkenin yanı sıra “boyuneğici yaklaşım tarzı”, “koruyucu-istekçi ana-baba tutumu” ve “çaresiz yaklaşım tarzı” değişkenlerinin de “tükenmeyi” yordayan değişkenler olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın % 23’ünü açıkladıkları görülmüştür.

IV. 2. 2. Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin “Duyarsızlaşma” Alt Ölçeğini Yordamadaki Katkılarına İlişkin Bulgular:

Stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve ana-baba tutumları değişkenlerinin, öğrencilerin “duyarsızlaşma” puanlarını yordama güçlerini belirlemeden önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bunun için korelasyon matrislerine bakılmıştır. Tablo-11’de söz konusu değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo-11

MTE-ÖF Duyarsızlaşma Boyutunu Yordamada Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. DUYARSIZLAŞMA	1										
2. KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	-.18**	1									
3. ÇARESİZ YAKLAŞIM	.21**	-.17**	1								
4. BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.27**	-.15**	.44**	1							
5. İYİMSER YAKLAŞIM	-.21**	.49**	-.11**	.02	1						
6. SOSYAL DESTEK ARAMA	-.16**	.21**	-.15**	-.19**	.15**	1					
7. AKADEMİK YETKİNLİK	-.31**	.38**	-.13**	-.10**	.38**	.17**	1				
8. SINAV KAYGISI	.28**	-.13**	.44**	.28**	-.20**	-.11**	-.23**	1			
9. DEMOKRATİK TUTUM	-.22**	.24**	-.20**	-.16**	.23**	.26**	.31**	-.22**	1		
10. KORUYUCU İSTEKÇİ TUTUM	.17**	-.04	.30**	.19**	-.12**	-.21**	-.09**	.35**	-.36**	1	
11. OTORİTER TUTUM	.24**	-.10**	.27**	.28**	-.14**	-.22**	-.20**	.33**	-.59**	.76**	1
X	8.64	20.97	19.45	11.44	14.29	11.08	26.15	44.63	56.05	41.56	23.45
ss	3.47	3.59	4.19	3.34	3.05	2.48	5.80	12.42	12.30	11.24	9.10

*p<.05 **p<.01

Tablo-11 incelendiğinde, duyarsızlaşma alt ölçeği puanlarının; akademik yetkinlik ile -.31, sınav kaygısı ile .28, boyuneğici yaklaşım tarzı ile .27, otoriter ana-baba tutumu ile .24, demokratik ana-baba tutumu ile -.22, çaresiz yaklaşım tarzı ile .21, iyimser yaklaşım tarzı ile -.21, kendine güvenli yaklaşım tarzı ile -.18, koruyucu-istekçi ana-baba

tutumu ile .17 ve sosyal destek arama yaklaşım tarzı ile -.16 düzeyinde ilişki gösterdiği saptanmıştır. Tablo-11’da görüldüğü gibi duyarsızlaşma alt boyutu ile kendine güvenli yaklaşım tarzı, çaresiz yaklaşım tarzı, boyuneğici yaklaşım tarzı, iyimser yaklaşım tarzı, sosyal destek arama yaklaşım tarzı, akademik yetkinlik, sınav kaygısı, demokratik ana-baba tutumu, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve otoriter ana-baba tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüş olup, bu değişkenlerin duyarsızlaşma alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo-12’de verilmiştir.

Tablo–12

Duyarsızlaşmanın Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Sonuçları

Değişken	B	Std. H.	Beta	t	p
Constant	10.040	.989		10.150	.000
KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	.015	.029	.016	.542	.588
ÇARESİZ YAKLAŞIM	.009	.024	.011	.373	.709
BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.186	.029	.179	6.334	.000
İYİMSER YAKLAŞIM	-.111	.033	-.098	-3.330	.001
SOSYAL DESTEK ARAMA	-.068	.036	-.048	-1.873	.061
AKADEMİK YETKİNLİK	-.120	.017	-.201	-7.211	.000
SINAV KAYGISI	.037	.008	.133	4.664	.000
DEMOKRATİK TUTUM	-.010	.009	-.036	-1.117	.264
KORUYUCU İSTEKÇİ TUTUM	-.007	.012	-.023	-.586	.558
OTORİTER TUTUM	.028	.017	.073	1.615	.106
Multiple R=.45	R ² =.20	Adj R ² =.19	F ₍₁₀₋₁₃₇₄₎ =33.84	p=.000	

*p<.05 **p<.01

Tablo-12 incelendiğinde stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve anne-baba tutumları değişkenleri birlikte duyarsızlaşma puanları ile anlamlı ilişkiler vermekte olup ($R=45$, $R^2=20$, $p<.000$), adı geçen değişkenlerin birlikte duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin varyansın yaklaşık % 20'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo-12'de standardize edilmiş regresyon katsayısına (Beta) göre yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma alt ölçek puanları üzerindeki önem sırası; akademik yetkinlik, boyuneğici yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, iyimser yaklaşım tarzı, sosyal destek arama yaklaşımı, otoriter ana-baba tutumu, demokratik ana-baba tutumu, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu, kendine güvenli yaklaşım tarzı ve çaresiz yaklaşım tarzı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, akademik yetkinli, boyuneğici yaklaşım tarzı, sınav kaygısı ve iyimser yaklaşım tarzı değişkenlerinin duyarsızlaşma alt ölçek puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Sosyal destek arama yaklaşımı, otoriter ana-baba tutumu, demokratik ana-baba tutumu, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu, kendine güvenli yaklaşım tarzı ve çaresiz yaklaşım tarzı değişkenlerinin ise duyarsızlaşma alt ölçek puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonucunda tükenme puanları üzerinde anlamlı düzeyde yordama gücü olan değişkenlerin her birinin yordamadaki katkılarını incelemek üzere aşamalı regresyon analizi yapılmış olup, bu analize eşitliğe duyarsızlaşma alt boyutuyla yüksek düzeyde korelasyon veren akademik yetkinlik değişkeniyle başlanmış, sonrasında sırasıyla boyuneğici yaklaşım tarzı, sınav kaygısı ve iyimser yaklaşım tarzı analize dahil

edilmiştir. Tablo-13'te “duyarsızlaşma” alt ölçek puanlarının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-13

Duyarsızlaşmanın Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişken	R	R ²	Adj R ²	R ² Change	F Change	F Regresyon	Sig F Change
1	AKADEMİK YETKİNLİK	.31	.10	.10	.10	150.163	150.163	.000
2	BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.39	.15	.15	.06	92.139	126.099	.000
3	SINAV KAYGISI	.42	.18	.18	.03	41.793	100.479	.000
4	İYİMSER YAKLAŞIM	.43	.19	.19	.009	15.477	80.018	.000

*p<.05 **p<.01

Tablo-13'te görüldüğü gibi, analize dâhil edilen beş değişkenin tükenmişlik puanlarını yordamadaki katkısının anlamlı olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma puanlarının akademik yetkinlik, boyuneğici yaklaşım tarzı, sınav kaygısı ve iyimser yaklaşım tarzı değişkenlerine göre yordanmasında ilk aşamada “akademik yetkinlik” değişkenine ait korelasyon katsayısı .31'dir. İkinci aşamada “boyuneğici yaklaşım” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .39'a, üçüncü aşamada “sınav kaygısı” değişkeniyle .42'ye, dördüncü ve son aşamada “iyimser yaklaşım tarzı” değişkeninin analize girmesiyle korelasyon katsayısı .43'e yükselmiştir.

Tablo-13'de R² değerleri incelendiğinde, “akademik yetkinlik” değişkeninin toplam varyansın % 10'unu açıkladığı görülmektedir [F₍₁₋₁₃₈₃₎=150.163; p<.01]. İkinci

aşamada “boyuneğici yaklaşım tarzı” değişkeninin yordamaya katılması ile toplam varyans % 15’e [$F_{(2-1382)}=126.099$; $p<.01$]; üçüncü aşamada “sınav kaygısı” değişkeniyle toplam varyans % 18’e [$F_{(3-1381)}=100.479$; $p<.01$]; dördüncü ve son aşamada “iyimser yaklaşım tarzı” değişkeninin yordamaya girmesi ile toplam varyans % 19’a [$F_{(4-1380)}=80.018$; $p<.01$] yükselmiştir.

Analiz sonucunda, öğrencilerde “duyarsızlaşma” alt ölçek puanını yordayan dört değişken arasında en yüksek yordama katkısını “akademik yetkinlik” değişkeninin sağladığı görülmüştür. “Akademik yetkinlik” değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını “boyuneğici yaklaşım tarzı” ve “sınav kaygısı”nın verdiği görülmüştür. Bu üç değişkenin yanı sıra “iyimser yaklaşım” değişkeninin de “duyarsızlaşmayı” yordayan değişken olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın % 19’unu açıkladıkları görülmüştür.

IV. 2. 3. Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Ana-Baba Tutumları Değişkenlerinin “Yetkinlik” Alt Ölçeğini Yordamadaki Katkılarına İlişkin Bulgular:

Stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve ana-baba tutumları değişkenlerinin, öğrencilerin “yetkinlik” puanlarını yordama güçlerini belirlemeden önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bunun için korelasyon matrislerine bakılmıştır. Tablo-14’te söz konusu değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo-14

MTE-ÖF Yetkinlik Boyutunu Yordamada Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. YETKİNLİK	1										
2. KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	.30**	1									
3. ÇARESİZ YAKLAŞIM	-.13**	-.17**	1								
4. BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	-.02	-.15**	.44**	1							
5. İYİMSER YAKLAŞIM	.31**	.49**	-.11**	.02	1						
6. SOSYAL DESTEK ARAMA	-.02	.20**	-.15**	-.19**	.15**	1					
7. AKADEMİK YETKİNLİK	.45**	.38**	-.13**	-.10**	.38**	.17**	1				
8. SINAV KAYGISI	-.19**	-.13**	.44**	.28**	-.20**	-.11**	-.23**	1			
9. DEMOKRATİK TUTUM	.24**	.24**	-.20**	-.16**	.23**	.26**	.31**	-.22**	1		
10. KORUYUCU İSTEKÇİ TUTUM	-.05*	-.04	.30**	.19**	-.12**	-.21**	-.09**	.35**	-.36**	1	
11. OTORİTER TUTUM	-.11**	-.10**	.27**	.28**	-.14**	-.22**	-.20**	.33**	-.59**	.76**	1
X	13.40	20.97	19.45	11.44	14.29	11.08	26.15	44.63	56.05	41.56	23.45
ss	3.20	3.59	4.19	3.34	3.05	2.48	5.80	12.42	12.30	11.24	9.10

*p<.05 **p<.01

Tablo-14 incelendiğinde, duyarsızlaşma alt ölçeği puanlarının; akademik yetkinlik ile .45, iyimser yaklaşım tarzı ile .31, kendine güvenli yaklaşım tarzı ile .30,

demokratik ana-baba tutumu ile .24, sınav kaygısı ile -.19, çaresiz yaklaşım tarzı ile -.13, otoriter ana-baba tutumu ile -.11, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ile -.05, boyuneğici yaklaşım tarzı ile -.02 ve sosyal destek arama yaklaşım tarzı ile -.02 düzeyinde ilişki gösterdiği saptanmıştır. Tablo-14'te görüldüğü gibi yetkinlik alt boyutu ile kendine güvenli yaklaşım tarzı, çaresiz yaklaşım tarzı, boyuneğici yaklaşım tarzı, iyimser yaklaşım tarzı, sosyal destek arama yaklaşım tarzı, akademik yetkinlik, sınav kaygısı, demokratik ana-baba tutumu, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve otoriter ana-baba tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüş olup, bu değişkenlerin yetkinlik alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo-15'te verilmiştir.

Tablo-15

Yetkinliğin Stresle Başa Çıkma, Akademik Yetkinlik, Sınav Kaygısı ve Anne-Baba

Tutumları Değişkenlerine Göre Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Sonuçları

Değişken	B	Std. H.	Beta	t	p
Constant	5.644	.872		6.474	.000
KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	.094	.025	.106	3.736	.000
ÇARESİZ YAKLAŞIM	-.038	.022	-.050	-1.775	.076
BOYUNEĞİCİ YAKLAŞIM	.043	.026	.045	1.646	.100
İYİMSER YAKLAŞIM	.115	.029	.110	3.917	.000
SOSYAL DESTEK ARAMA	-.189	.032	-.147	-5.935	.000
AKADEMİK YETKİNLİK	.189	.015	.343	12.850	.000
SINAV KAYGISI	-.018	.007	-.071	-2.600	.009
DEMOKRATİK TUTUM	.035	.008	.134	4.361	.000
KORUYUCU İSTEKÇİ TUTUM	-.004	.011	-.013	-3.350	.727
OTORİTER TUTUM	.025	.015	.070	1.624	.105

Multiple R=.52 R²=.27 Adj R²=.26 F₍₁₂₋₁₃₇₂₎=44.66 p=.000

*p<.05 **p<.01

Tablo-15 incelendiğinde stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve anne-baba tutumları değişkenleri birlikte yetkinlik puanları ile anlamlı ilişkiler vermekte olup (R=.52, R²=.27, p<.000), adı geçen değişkenlerin birlikte yetkinlik alt boyutuna ilişkin varyansın yaklaşık % 27'ünü açıklamaktadır.

Tablo-15'te standardize edilmiş regresyon katsayısına (Beta) göre yordayıcı değişkenlerin yetkinlik alt ölçek puanları üzerindeki önem sırası; akademik yetkinlik,

sosyal destek arama yaklaşımı, demokratik ana-baba tutumu, iyimser yaklaşım tarzı, kendine güvenli yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, otoriter ana-baba tutumu, çaresiz yaklaşım tarzı, boyuneğici yaklaşım tarzı ve koruyucu-istekçi ana-baba tutumu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, akademik yetkinlik, sosyal destek arama yaklaşımı, demokratik ana-baba tutumu, iyimser yaklaşım tarzı, kendine güvenli yaklaşım tarzı ve sınav kaygısı değişkenlerinin yetkinlik alt ölçek puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Otoriter ana-baba tutumu, çaresiz yaklaşım tarzı, boyuneğici yaklaşım tarzı ve koruyucu-istekçi ana-baba değişkenlerinin ise yetkinlik alt ölçek puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Çoklu regresyon analizi sonucunda yetkinlik puanları üzerinde anlamlı düzeyde yordama gücü olan değişkenlerin her birinin yordamadaki katkılarını incelemek üzere aşamalı regresyon analizi yapılmış olup, bu analize eşitliğe yetkinlik alt boyutuyla yüksek düzeyde korelasyon veren akademik yetkinlik değişkeniyle başlanmış, sonrasında sırasıyla sosyal destek arama yaklaşımı, demokratik ana-baba tutumu, iyimser yaklaşım tarzı, kendine güvenli yaklaşım tarzı ve sınav kaygısı analize dahil edilmiştir. Tablo-16’da “yetkinlik” alt ölçek puanlarının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo-16

Yetkinliğin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Analiz Aşaması	Yordayıcı Değişken	R	R ²	Adj R ²	R ² Change	F Change	F Regresyon	Sig F Change
1	AKADEMİK YETKİNLİK	.45	.20	.20	.20	343.856	343.856	.000
2	SOSYAL DESTEK ARAMA	.46	.21	.21	.01	17.089	182.472	.000
3	DEMOKRATİK TUTUM	.47	.23	.22	.02	28.572	133.599	.000
4	İYİMSER YAKLAŞIM	.50	.25	.25	.02	42.615	113.873	.000
5	KENDİNE GÜVENLİ YAKLAŞIM	.51	.26	.25	.008	14.796	94.968	.000
6	SINAV KAYGISI	.51	.26	.26	.004	8.250	80.931	.004

*p<.05 **p<.01

Tablo-16’da görüldüğü gibi, analize dâhil edilen altı değişkenin tükenmişlik puanlarını yordamadaki katkısının anlamlı olduğu görülmektedir. Yetkinlik puanlarının akademik yetkinlik, sosyal destek arama yaklaşımı, demokratik ana-baba tutumu, iyimser yaklaşım tarzı, kendine güvenli yaklaşım tarzı ve sınav kaygısı değişkenlerine göre yordanmasında ilk aşamada “akademik yetkinlik” değişkenine ait korelasyon katsayısı .45’dir. İkinci aşamada “sosyal destek arama yaklaşımı” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle bileşik korelasyon katsayısı .46’ya, üçüncü aşamada “demokratik ana-baba tutumu” değişkeniyle .47’ye, dördüncü aşamada “iyimser yaklaşım tarzı” değişkeninin analize girmesiyle korelasyon katsayısı .50’ye ve beşinci aşamada “kendine güvenli yaklaşım tarzı” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle korelasyon katsayısı .51’e yükselmiştir. Altıncı ve son aşamada “sınav kaygısı” değişkeninin yordayıcı olarak analize girmesiyle korelasyon katsayısı .51’de kalmıştır.

Tablo-16’da R^2 değerleri incelendiğinde, “akademik yetkinlik” değişkeninin toplam varyansın % 20’sini açıkladığı görülmektedir [$F_{(1-1383)}= 343.856$; $p<.01$]. İkinci aşamada “sosyal destek arama yaklaşımı” değişkeninin yordamaya katılması ile toplam varyans % 21’e [$F_{(2-1382)}=182.472$; $p<.01$]; üçüncü aşamada “demokratik ana-baba tutumu” değişkeniyle toplam varyans % 23’e [$F_{(3-1381)}=133.599$; $p<.01$]; dördüncü aşamada “iyimser yaklaşım tarzı” değişkeninin yordamaya girmesi ile toplam varyans % 25’e [$F_{(4-1380)}=113.873$; $p<.01$] ve beşinci aşamada “kendine güvenli yaklaşım tarzı” değişkeninin yordamaya girmesiyle toplam varyans %26’ya [$F_{(5-1379)}=94.968$; $p<.01$] yükselmiştir. Altıncı ve son aşamada “sınav kaygısı” değişkeninin yordamaya girmesiyle toplam varyans %26’da [$F_{(6-1378)}=80.931$; $p<.01$] kalmıştır.

Analiz sonucunda, öğrencilerde “yetkinlik” alt ölçek puanını yordayan altı değişken arasında en yüksek yordama katkısını “akademik yetkinlik” değişkeninin sağladığı görülmüştür. “Akademik yetkinlik” değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını “sosyal destek arama yaklaşımı” ve “demokratik ana-baba tutumu” değişkenlerinin verdiği görülmüştür. Bu üç değişkenin yanı sıra “iyimser yaklaşım tarzı”, “kendine güvenli yaklaşım tarzı” ve “sınav kaygısı” değişkenlerinin de “yetkinliği” yordayan değişkenler olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın % 26’sını açıkladıkları görülmüştür.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, alt problemlere ilişkin olarak toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir. Orta öğretim (lise) öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçların tartışma ve yorumu, araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler açısından sunulmuştur.

V. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeyleri, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü Ve Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenlerine Göre Farklaşmakta mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılıp ve Yorumlanması:

Bu bölümde; öğrencilerin tükenmişlik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

V. 1. 1. Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin, Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Cinsiyet değişkenine göre Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'ndan alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde erkek öğrencilerin; yetkinlik alt ölçeğinde kızların daha fazla tükenmişlik

yaşadıkları görülmüştür. Bu sonuç, Ören ve Türkoğlu (2006), Eker (2007), Kutsal (2009) ile Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011)'nin bulgularını desteklerken; Maslach ve Jackson (1981), Bresó, Salanova ve Schaufeli (2007), Esteve (2008), Çavuşoğlu (2009) ve Yılmaz (2009)'ın bulgularını desteklememektedir.

Erkek öğrencilerin “tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt ölçeklerinde tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olması cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Kültürümüzde erkekler ile kızların farklılıkları, hangi davranışları sergileyip, hangi davranışları sergileyemeyecekleri açıkça belirlenmiştir. Aileler belirli ödüller ve yasaklamalar ile kızlarına daha kadınca, oğullarına daha erkekçe davranmalarını öğretmektedirler (Kulaksızoğlu, 2007). Aileler özellikle erkek çocuklarını daha atak, bağımsız, rekabetçi, dayanıklı, dışa dönük ve girişken yetiştirirken, kız çocuklarını ise pasif, kontrollü, çekingen, ağır başlı ve bağımlı yetiştirmektedirler. Bu durum kızlar ile erkeklerin farklı kişilik özelliklerine sahip olması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Böylece her iki cinsiyetteki kişinin, kadınların ikinci planda olduğunu, erkeklerin gerisinde kaldığını öğrenerek ve bilerek büyüdüğü söylenebilir. Bu düşünce, Eroğlu ve diğ. (2009)'nin yaptıkları araştırmayla da desteklenmektedir.

Aile eğitim süreci iki cinsiyet için de yoğun baskı oluştururken; özellikle aile ve toplum tarafından beklenen davranışların ve kişilik özelliklerinin sergilenmesi erkekler üzerinde daha fazla baskıya yol açmaktadır. Zaten, erkeklerin baskı ve zorlamanın etkisine daha açık olduğunu, yüksek düzeyde baskı ve zorlamanın kanın pıhtılaşmasına yol açtığını ve erkeklerin kan basıncının kadınlara oranla daha fazla olduğunu belirten kaynaklar da (Kulaksızoğlu, 2007) mevcuttur. Atak, bağımsız, rekabetçi, girişken ve hatta daha

saldırgan yetiştirilen; kızlara göre birinci planda olan erkekler, herhangi bir sorun yaşadıklarında yardım arayışına girmekten de kaçınabilirler. Erkeklerin duygularını bastırmaya teşvik edilmesi onların sosyal destek arayışlarını olumsuz olarak etkileyebilir, bu da stresli durumlar karşısında erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasında rol oynayabilir. Buna karşın kızların duygularını ifade edebilmeleri ve daha fazla sosyal destek alma yönelimli olmaları, stres veren yaşantılar sonrasında daha az tükenmişlik yaşamalarında önemli bir faktör olabilir (Eroğlu ve diğ., 2009). Buna karşılık araştırma bulgularında erkeklerin kendilerini daha yetkin görmeleri de beklenmeyen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu duruma en büyük etkenin erkek öğrencilerin kendilerini “birinci planda” görmeleri olabileceği gibi kendi ayakları üzerinde durabilen, bağımsız ve girişken erkek çocuk yetiştirmeyi amaçlayan toplumsal değerlerin varlığı olduğu da ileri sürülebilir. Bhasin (2003)’ün kadınların ve erkeklerin toplum içinde sahip olduğu farklı statüler aslında toplumsal ve kültürel olarak belirlenmektedir; insan yapımıdır, doğanın bununla ilgisi çok azdır görüşü bu düşünceyi desteklemektedir. Hemen hemen her yerde bir grup olarak kadınların erkeklere göre ikincil sayılmalarını cinsiyet değil toplumsal cinsiyet belirlemektedir. Erkek çocukların daha atak, bağımsız, rekabetçi, dayanıklı, dışa dönük ve girişken yetiştirilmeleri stres ve zorluk yaratmasına, üzerlerine ağır bir baskı oluşturmalarına karşın bu yetiştirilme sürecindeki deneyimleri, erkeklerin kızlara oranla yetkin ve avantajlı olmalarını sağlıyor olabilir.

V. 1. 2. Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin, Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Sınıf düzeyi değişkenine göre MTE-ÖF'dan alınan puanlara göre tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt ölçek puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu izlenirken; Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin tükenme, 9. Sınıf öğrencilerinin duyarsızlaşma alt ölçeğinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise 10. Sınıf öğrencilerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri izlenmektedir. Bu sonuç; Eker (2007)'nin bulgularını bütünüyle, Kutsal (2009)'ın bulgularını kısmen desteklerken; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011)'nin bulgularını desteklememektedir.

Yapılan araştırma kapsamında ölçme araçları setinin uygulandığı okullardan biri Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesidir ve sadece bu okulda hazırlık sınıfı öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu nedenle, öncelikle hazırlık sınıflarlarının durumunun değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Hazırlık sınıfları kapsamında uygulamaya katılan öğrenci sayısı 60'dır. MTE-ÖF'nun tükenme boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin yüksek tükenmişlik yaşadıkları izlenmiştir. Bu duruma en önemli katkıyı, ağırlıklı olarak aldıkları yabancı dil eğitiminin sağladığı düşünülmektedir. M.E.B. (2005)'e göre Sosyal Bilimler Liselerinde, haftalık yabancı dil ders saatleri hazırlık sınıflarında 22, Türkçe ve Matematik 5, Beden Eğitimi dersi 2 ve Rehberlik dersi 1 saattir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin tüm hafta boyunca aldığı derslerin %63'ü yabancı dil eğitimi ile geçmekte; öğrenciler çabalarının büyük bir kısmını yabancı dillerini geliştirmek, yabancı dili en iyi düzeyde anlamak ve kullanmak için harcamaktadırlar. Yoğun ders sürecinde ve özellikle haftada 35 saat ders gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin 22 ders saatinde yabancı dil eğitimi

alması öğrenciler üzerindeki kaygıyı, dolayısıyla öğrencilerin tükenmişliklerini artırdığı da söylenebilir. Zaten ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan farklı olduğunu ve yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Ayrıca, yeterli sayıda öğretmen olmaması, öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş, yöntem ve bilgilerinin yetersiz kalması, sınıfların çok kalabalık olması (Soner, 2007) hazırlık sınıflarında başarısızlığın, dolayısıyla tükenmişliğin artmasına neden olabilir.

Araştırma sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin, MTE-ÖF'nin tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında en yüksek tükenmişlik düzeyine sahip ve kendilerini yeterince yetkin görmeyen grup olarak tespit edilmesinin en önemli nedeninin yeni bir okulda öğrenime başlamaları, ilköğretimden sonra çok farklı bir öğrenim kültürü içine girmeleri ve yoğun ders yükü ile karşılaşmaları olabilir. 9. sınıflarda ortak dersler olarak adlandırılan “Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Milli Güvenlik Bilgisi, Trafik ve İlk yardım, Tanıtım ve Yönlendirme” derslerinin Genel Liselerde % 97, Fen Liselerinde % 91, Anadolu Liselerinde % 91, Anadolu Öğretmen Liselerinde % 88, Sosyal Bilimler Liselerinde % 86, Meslek ve Teknik Liselerde % 82, Sağlık Meslek Liselerinde % 74, İmam-Hatip Liselerinde % 68 oranında okutuluyor olması (M.E.B., 2005), öğrencilerin diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla ders yükü ile karşı karşıya kalmalarına, başarılı olmak için daha yoğun çaba harcamalarına ve dolayısıyla daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Aynı zamanda liselerin ilk sınıfları (9. sınıflar) “yöneltme” sınıfı olarak kabul edilmekte olduğundan (Doğan, 2002), bu sınıf öğrencileri eğitim öğretim yılı sonunda alan

seçimi ile karşı karşıya kaldıkları ve istedikleri alanlara gidebilmek için alana kaynaklık eden derslerde üstün başarı sergileme ihtiyacı duydukları düşünülmektedir. Gelecekte istediği mesleğe seçebileceği alan ile ulaşabileceğini düşünen 9. öğrencileri, okullarındaki müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmeni tarafından ilgi, istek, yetenek ve başarı durumlarına göre alanlara yönlendirilmekte, yöneltme ve yönlendirmede alanlara kaynaklık eden derslerin yılsonu notları ya da yılsonu notlarının ağırlıklı ortalamaları esas alınmakta (M.E.B., 2004) olduğundan, bu süreç içinde çevresinin beklentilerini ve kendi isteklerini karşılamak için sürekli ders çalışma eğilimi içinde davranırken, bir yandan da istediği bölüme giremeyeceği düşüncesi ile yaşıyor olabilirler. Bu durumun da tükenmişliklerini artırdığı, istediği alana giremeyecekleri kaygısı ile de kendilerini daha az yetkin hissettikleri ileri sürülebilir.

12. sınıf öğrencilerinin, 9. sınıf öğrencilerinden sonra MTE-ÖF'nin tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında en yüksek tükenmişlik yaşayan grup olarak izlenmesi, Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) çalışmalarının ve lise öğrenimi sonrası için öğrencinin kaygılarının artması ile açıklanabilir. Kutsal (2009)'a göre, öğrencilerin YGS ve LYS'de istedikleri başarıyı elde etmeleri uzun ve yorucu bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Öğrencilerin bu uzun süreç içerisinde zaman zaman yorulmaları ve çalışmalarına olan inançlarını kaybetmeleri olasıdır. 12. sınıf öğrencilerinin lise eğitimlerinin sonunda olmaları, okul derslerinde başarılı olmak ile sınava hazırlanma arasında kaldıkları düşüncesi de tükenmişlik düzeylerini fazlasıyla artırıyor olabilir. Kulaksızoğlu (2007)'na göre, lise son sınıftaki genç, hem okuldaki ders programını izlemek, hem de üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak durumundadır. Lisede öğrenilen konuların değerlendirme biçimi ile üniversite giriş sınavlarındaki soru biçimleri arasında

farklılıklar vardır. Bu bakımdan öğrenciler ayrıca üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak, orada sorulan soru türlerine hazırlıklı olmak için çaba göstermek zorundadırlar. Bu da ek bir çalışmayı gerektirmektedir.

V. 1. 3. Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin, Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre MTE-ÖF'dan alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi (FASÖ) öğrencilerinin en fazla tükenmişlik yaşayan grup olduğu; yetkinlik alt ölçeğinde Genel Lise (GL) öğrencilerinin kendilerinin daha yetkin gördükleri izlenmiştir. Literatür incelendiğinde lise öğrencileri tükenmişliği üzerine yapılan çalışmalarda okul türü değişkeninin incelenmediği görülmektedir. Bu sonuç, üniversite öğrencisi sınıf öğretmeni adayları üzerinde Çavuşoğlu (2009)'nun yaptığı araştırma bulgularıyla farklılıklar göstermektedir. Çavuşoğlu (2009) mezun olunan okul türü değişkenini incelemiş ve en yüksek tükenmişliğin süper liselerde; en düşük tükenmişlik düzeyinin ise öğretmen liselerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin seçebilecekleri üst öğretim kurumları ve bölümlerinin çok çeşitli olması ile seçilmek istenen bölümleri kazanmanın ve bu bölümlerin eğitim durumlarının zorlu olması lise öğrencileri için sorun oluşturmaktadır. Gençler, en çok gelecekte ne yapacaklarını ve istedikleri bölüme girip giremeyecekleri konusunda kaygı yaşamaktadırlar. Kulaksızoğlu (2007), İstanbul'da 150 lise son sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırma sonucunda, bu yaş grubundaki gençlerin öncelikle gelecekte seçecekleri

meslekleri ve girecekleri yüksek okulları sorun ettiklerini rapor etmiştir. Bu bağlamda belirli liselerde eğitim görmek önemli duruma gelirken, FASÖ öğrencileri için durum değişmektedir. FASÖ öğrencilerinin, kendilerinden beklentinin en yüksek olduğu grup olduğu ve akademik başarı düzeylerinin diğer grup öğrencilerinden daha fazla olduğu söylenebilir. M.E.B. (2009) okulların öğrenci seçme sınavı puan ve başarı istatistiklerinin detaylı kıyaslamasını içeren istatistikî verilerine göre de bu düşünce desteklenmektedir. Akademik başarı düzeyinin yüksek oluşu, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yüksekliği ile orantılı olarak artmaktadır. FASÖ öğrencilerinin bilgi düzeylerinin GL ve ML öğrencilerinden daha yüksek olması, ailelerinin ve kendilerinin beklentilerinin fazla olması, okul içi rekabet ortamının aşırılığı ve bu rekabet ortamında sınavda yarışılacak öğrenci sayısının hızla çoğalması tükenmişliği artırmakta etkili olduğu düşünülebilir.

Tükenmişliği artıran bir diğer etkenin boş zaman etkinliklerinin lise öğrencileri tarafından yeterince yapılamıyor olması olabilir. Özellikle FASÖ öğrencilerinin hedeflerine ulaşmak için sadece ders çalışmak durumunda olduğu ve bir yarış içinde buldukları düşünülünce; insanların boş zamanlarında, eğlence, dinlenme amaçlı ve tatmin motivasyonları ile gönüllü katıldıkları faaliyetler olarak nitelendirilen rekreasyon faaliyetlerinin (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003) önemi gözler önüne serilmektedir. Yetiş (2008), ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimlerini incelediği araştırmasında, 1567 öğrenciden 744'ünün rekreatif etkinliklerin yaşamlarında yeterli düzeyde olmadığı; 599'u okullarda rekreatif faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri yeterli araç-gereç ve tesislerin olmadığı; 543'ü rekreatif faaliyetlerin, okuldaki başarısını etkilediği düşüncesi içinde oldukları bulgularına ulaşmıştır. Bu bağlamda rekreatif etkinliklerin tükenmişliği azaltabileceği savunulabilir.

Bununla birlikte, sınav odaklı yaşayan FASÖ öğrencilerinin okul dışı zamanlarda dershaneye gittikleri, üzerlerindeki aşırı baskı ve zorlamadan kaynaklı olarak da sürekli ders çalışma eğiliminde oldukları ifade edilebilir. FASÖ öğrencilerinin yoğun ders çalışma aktivitelerinin yanında boş zaman faaliyetlerine ihtiyaç duydukları, bu faaliyetlerin FASÖ öğrencilerinin streslerini azaltabileceği; ancak okul yönetimlerinin de boş zaman faaliyetlerine bakış açısının FASÖ öğrencileri için dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Yetiş (2008), okullarda yapılan rekreatif faaliyetlerde Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer grup öğrencilerinden daha fazla etkinliklere katıldığını ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul içi rekreatif faaliyetleri yeterli bulduklarını tespit etmiştir. Okul içinde rekreatif faaliyetlerini yeterli gören FASÖ öğrencileri, bu faaliyetlerden daha fazlasını yapmaya yeterli zamanlarını olmadığını düşünmesi (Yetiş, 2008) beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda FASÖ öğrencilerinin, bu tür faaliyetlere yoğun olarak Beden eğitimi Öğretmenleri tarafından yönlendirilmesi (Yetiş, 2008), özellikle sınav kapsamında olan branş öğretmenlerinin bu öğrencilerden sadece ders çalışmaları beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

Bunun aksine GL öğrencilerinin, FASÖ öğrencilerine nazaran sınavlardaki başarı ve performansları açısından daha az beklenti, baskı ve zorlanmanın içerisinde olmaları ile kendilerinden beklentinin az olması boş zamanlarını sportif, kültürel ve sanatsal faaliyetlerle doldurmalarına yol açıyor olabilir. Sınav beklentisinin az olması ve bu sayede daha fazla boş zaman ve rekreatif faaliyetlere GL öğrencilerinin katılmaları tükenmişliklerini azaltıyor olabilir. Bu gruptaki öğrencilerin, boş zaman faaliyetlerine okullarındaki Rehber Öğretmenleri, aileleri ve arkadaşları gibi birçok kişi tarafından yönlendirilmesi; okul yöneticilerinin de desteklemesi, zaman yetersizliği konusunda diğer

grup öğrencilerine oranla daha avantajlı olmaları (Yetiş, 2008) bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, Yetiş (2008)'in belirttiği gibi FASÖ öğrencilerinin okullarındaki boş zaman ve rekreatif faaliyetlerini ve araç-gereçlerini yeterli bulmaları onların okuldaki faaliyetler ile tatmin olmalarını ortaya koyarken; GL öğrencilerinin sınav odaklı yaşamamalarından kaynaklı olarak bu faaliyetleri ve araç-gereçleri yeterli bulmamaları, onların okul içinde eksik kalan bu beklentilerini okul dışında kapatmaya çalıştıkları ve bu faaliyetlerle zamanlarını yoğun bir şekilde geçirdikleri söylenebilir.

Diğer taraftan tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde GL öğrencilerinin FASÖ ve ML öğrencilerine göre daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmesine karşın, GL öğrencilerinin FASÖ ve ML öğrencilerine göre kendilerini daha yetkin olarak gördükleri de belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle GL öğrencilerinin daha az tükenmişlik yaşarken kendilerini daha yetkin görmektedirler. GL öğrencilerinin, akademik başarı düzeyleri FASÖ öğrencilerine oranla düşük olan grup olması (M.E.B., 2009), kendilerini FASÖ öğrencilerine göre derslerde gösterememesine yoğun etki etmekte olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple derslerde akademik başarı olarak kendini kanıtlayamayan GL öğrencilerinin, sosyal yaşam ve akranları içinde kendilerini yoğun ifade ettikleri, boş zamanlarını bu amaçla kullandıkları ve bu sebeple kendilerini daha yetkin hissettikleri savunulabilir. GL öğrencilerinin, boş zaman etkinliğinin başarıyı artırdığına olan inançlarının yüksek olması ve boş zaman etkinlikleri yapmak için zamanlarının yeterli olduğunu düşünmeleri (Yetiş, 2008) bu düşünceyi destekler niteliktedir.

V. 1. 4. Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin, Algılanan Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Algılanan başarı düzeyi değişkenine göre MTE-ÖF'dan alınan puanlar değerlendirildiğinde, tükenme alt ölçeğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülürken, duyarsızlaşma alt ölçeğinde başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; yetkinlik alt ölçeğinde ise başarı düzeylerini yüksek algılayan öğrencilerin kendilerini daha yetkin gördükleri izlenmiştir. Bu sonuç, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002), Kutsal (2009) ile Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011)'nin bulgularını desteklerken; Çavuşoğlu (2009)'nun bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Stres ve günlük yaşamda yaşanabilecek olası zorlanmalar bireyin tükenmişlik düzeyini yükseltebilir; yüksek tükenmişlik ise bireyin akademik uyumunu olumsuz etkileyebilir. Bir diğer deyişle daha yüksek tükenmişlik düzeyinin daha düşük akademik başarı düzeyiyle ilişkili olması beklenebilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011). Öğrenciler arasında yaşanan tükenmişlik düzeyi ile akademik başarı arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Schaufeli ve diğ., 2002) öğrenci tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yüksek düzeyde olumsuz bir etkisi olduğunu rapor etmektedirler. Bu bulgu, Yang (2004)'ın öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırmak için tükenmişlik düzeylerini azaltıcı önlemler alınmasının bir gereklilik olduğunu belirten görüşünü destekler niteliktedir.

V. 2. Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne Baba Tutumları Değişkenlerinin Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerini Yordamadaki Katkısı Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Bu bölümde; stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne baba tutumları değişkenlerinin MTE-ÖF'nin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarını yordamasına ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

MTE-ÖF'nin "tükenme" alt ölçek puanını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizine, tükenme ile en yüksek düzeyde korelasyon veren akademik yetkinlik, iyimser yaklaşım tarzı, sınav kaygısı, boyuneğici yaklaşım tarzı, koruyucu-istekçi ana-baba tutumu ve çaresiz yaklaşım tarzı dahil edilmiş; bu altı değişken arasında en yüksek yordama katkısını "akademik yetkinlik" değişkeninin sağladığı görülmüştür. "Akademik yetkinlik" değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını stresle başa çıkma yöntemlerinden "iyimser yaklaşım tarzı" vermiş olup; bunu "sınav kaygısı" değişkeninin izlediği görülmüştür. Bu üç değişkenin yanı sıra "boyuneğici yaklaşım tarzı", "koruyucu-istekçi ana-baba tutumu" ve "çaresiz yaklaşım tarzı" değişkenlerinin de "tükenmeyi" yordayan değişkenler olduğu izlenmektedir. MTE-ÖF'nin "duyarsızlaşma" alt ölçek puanında en yüksek yordama katkısını yine "akademik yetkinlik" değişkeninin sağladığı görülmüştür. "Akademik yetkinlik" değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını stresle başa çıkma yöntemlerinden "boyuneğici yaklaşım tarzı" ve "sınav kaygısı"nın verdiği görülmüştür. Bu üç değişkenin yanı sıra "iyimser yaklaşım" değişkeninin de "duyarsızlaşmayı" yordayan değişken olduğu izlenmektedir.

MTE-ÖF'nin "yetkinlik" alt ölçek puanında ise en yüksek yordama katkısını "akademik yetkinlik" değişkeninin sağladığı görülmüştür. "Akademik yetkinlik" değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını stresle başa çıkma yöntemlerinden "sosyal destek arama yaklaşımı" ve ana-baba tutumlarından "demokratik ana-baba tutumu" değişkenlerinin verdiği görülmüştür. Bu üç değişkenin yanı sıra "iyimser yaklaşım tarzı", "kendine güvenli yaklaşım tarzı" ve "sınav kaygısı" değişkenlerinin de "yetkinliği" yordayan değişkenler olduğu izlenmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarında da görüldüğü gibi, MTE-ÖF'nin "tükenme", "duyarsızlaşma" ve "yetkinlik" alt ölçeklerinde en fazla yordama katkısını, "akademik yetkinlik" değişkeninin verdiği görülmektedir. İkinci sırada "stresle başa çıkma"da olumlu başa çıkma yaklaşımlarının (iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı ve kendine güvenli yaklaşım); üçüncü sırada "sınav kaygısı"nın ve dördüncü sırada ise "ana-baba tutumları"nın yordamaya katkı sağladığı izlenmektedir.

Öğrenci tükenmişliği konusunda literatürde yeterli düzeyde çalışma olmaması ve özellikle araştırmaya konu olan değişkenlerin (stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı ve ana-baba tutumları) incelenmemiş olmasına karşın araştırmanın, diğer örneklerle yapılan bazı çalışmalar ile karşılaştırılabilmesi mümkündür. Akademik yetkinliğin tükenmişliği yordamasına ilişkin bu bulgu; özellikle öğretmen grubunu hedef alan Grau, Salanova ve Peiro (2001); Brouwers ve Tomic (2001); Brouwers, Evers ve Tomic (2001); Chan (2002); Egyed ve Short (2006); Chan (2007); Thelwell, Lane ve Weston (2007); Çimen (2007); Karahan (2008); Schwarzer ve Hallum (2008); Betoret

(2009); Domenech (2009); Teltik (2009); Yellice Yüksel, Kaner ve Güzeller (2011) ve Çelikkaleli (2011)'nin bulgusunu desteklemektedir.

Akademik yetkinlik değişkeninin lise öğrencilerinin tükenmişliklerini en fazla yordayan değişken olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ergenlik döneminde kimlik oluşum süreciyle birlikte bilişsel gelişimin hızlanması, duygusal gereksinimlerde ve duygu yoğunluğunda artma, meslek seçimi, karşı cinsle kurulan ilişkiler, anne babadan ayrılma, bireyselleşme sürecinin yaşanması gibi nedenlerle ergenler bu döneme özgül zorluklar ve çatışmalar yaşamaktadır (Akdemir ve Çuhadaroğlu Çetin, 2008). Bu döneme özgül zorluklar ve çatışmalar yaşayan ergenlerin yaşamları içerisinde, sorunları çözebilmek adına kendilerini yetkin hissetmeleri oldukça önemlidir. Bu süreçte akademik yetkinlik inançları, öğrenci başarısını fazlasıyla etkileyen bir etken olarak görülmektedir. Karşılaşılan stres ve baskı altında başarılı olmak ve problemlerin üstesinden gelmek için bireyin yetenek ve becerilerine olan inancı olarak tanımlanan yetkinlik inancı, eğitsel çalışmaların düzenlenmesi ve başarının artırılmasında önemli bir paya sahiptir (Bandura, 1986). Bireyler, bir konuda çaba göstermeleri gerektiğinde, o konuda yetenekli olup olmadıklarını düşünürler. Söz konusu yeteneğin kendisinde olduğunu varsayan bireyler o konuya daha kolay uyum sağlarlar. Kendisinin o konuda yetersiz olduğu inancını taşıyan bireyler davranışa başlama ve sürdürme konusunda başarısızlık yaşarlar (Zülkadiroğlu, Bostan Budak ve Kozanoğlu, 2007). Tükenmişliğin tükenme boyutunda bireyde yorgunluk, enerji eksikliği, duygusal yönden kendini yıpranmış hissetme gibi belirtiler izlenmesinden (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) kaynaklı olarak, lise öğrencilerinin de yoğun çalışma koşulları içerisinde kendilerini yeterli görmeleri veya düşünmeleri son derece önemli bir durum olarak değerlendirilebilir. Buna paralel olarak

kendilerini akademik, psikolojik ve sosyal yönlerden yeterli gören öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşayacakları ifade edilebilir. Bunun aksine, kendilerini yetersiz gören veya algılayan öğrencilerin, akademik anlamda çıkmaza girebileceği, ders çalışmaya dönük enerjilerinin eksilebileceği olası görünmektedir. Bu düşünceyi; Bandura (1997)'nin, yetkinliğin tükenmişliği etkileyebileceği görüşü ve yine Bandura (1986)'nin akademik yetkinlik inancı öğrenmeyi ve akademik başarıyı düzenlemekle kalmayıp, boş vermişlik ve depresyonu da azaltmaktadır görüşü; ayrıca, Friedman (2003)'in, yetkinliğin, tükenmişliği yordayan en önemli psikolojik mekanizma olduğunu bildiren bulgusu destekler niteliktedir.

Öğrencilerde tükenmişliği ikinci sırada yordayan değişkenin stresle başa çıkma yöntemleri olduğu ve özellikle olumlu başa çıkma yöntemlerinin (iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı ve kendine güvenli yaklaşım) öğrenci tükenmişliğini yordadığı araştırma bulguları sonucunda tespit edilmiştir. Literatürde, farklı meslek gruplarında stresin tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar (Gaines ve Jermier, 1983; Kop, Euwema ve Schaufeli, 1999; Hipps ve Holpin, 1991; Strassmaier, 1992; Tümkaya, 1996; Friedman, 1997; Terry, 1997; Weisberg ve Sagie, 1999; Forlin, 2001; Aydoğan, 2008; Gezer, 2008; Kelly, 1994; Lopez Castillo ve diğ., 1999 ve Gündüz, 2000) bulunmaktadır. Stresle başa çıkma yöntemlerinin tükenmişliği yordamasına ilişkin bu bulgu; Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan (2007) Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma bulgusu ile Şahin ve Durak (1995), Terry (1997), Sever (1997), Gündüz (2000), Schaufeli ve Greenglass, (2001); Mc Manus, Qinder ve Gordon (2002), Ebrinç ve diğ. (2002), Partlak (2003), Bozkurt (2004), Kennedy (2005), Yalaz ve diğ. (2009) Baysak (2010)'ın bulgularını desteklerken; Duygun ve Sezgin (2003) ile Çoban ve Hamamcı (2008)'nin bulgularını kısmen desteklemektedir.

Stresle başa çıkma yöntemlerinin lise öğrencilerinin tükenmişliklerini ikinci sırada yordayan değişken olduğu; olumlu başa çıkma yöntemleri kullanma ile tükenmişlik arasında negatif; olumsuz başa çıkma yöntemlerini kullanmayla tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Maslach (2003) 'a göre tükenmişlik, işyerindeki stres artırıcı unsurlara karşı bir tepki olarak uzun sürede ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur. Bununla birlikte, MTE-ÖF'nin tükenme alt boyutunu ifade eden duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında yoksun kalmasını ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Kimi araştırmacılar ise tükenmişliği, stresle etkin şekilde başa çıkmadaki başarısızlığın (Friesen ve Sarros, 1989) ve stresle başarısız başa çıkma stratejilerinin sonucu olduğunu (Cotton,1990) belirtmektedir. Ergenlik dönemi içerisinde olan lise öğrencilerinin, bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik yönden stres yaşayabileceği; kendisine özgü stres ile baş etme tarzları geliştirebileceği ve bu durumun tükenmişlik üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir. Öğrencilik bir iş olarak değerlendirildiğinde (Schaufeli ve Taris, 2005; Akt: Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011), öğrencilerin sınavlardan geçme veya bir diploma alma gibi özel amaçlara yönelik olarak derse girme, ders görevlerini yerine getirme ve sınavlarda başarılı olma zorunluluğuna sahiptirler. Bu sebepten dolayı lise öğrenimini kişisel, sosyal, akademik ve mesleki olarak öğrenciler için stres faktörlerinin yoğun olarak hissedildiği bir dönem olarak değerlendirilebilir. Okul derslerinde başarılı olmak, akran ilişkilerini sağlıklı yürütebilmek, duygusal ilişkilerinden zevk alabilmek ve en önemlisi yüksek öğretim sınavlarına başarılı bir şekilde hazırlanmak ve iyi bir mesleğe sahip olabilmek için çabalayan lise öğrencileri, bu taleplerle başa çıkmak için değişik yöntemler kullanabilirler. Bu açıdan bakıldığında, birey tehdit edilme durumunu algıladığı anda bilişsel analizler sonucu yorumlar yaparak, stres yaşantılarına karşı başa çıkma tarzları

geliştirir (Özbay ve Palancı, 2000). Bu bağlamda lise öğrencilerinin kullandıkları ya da geliştirecekleri olumlu başa çıkma becerileri ile tükenmişlik yaşama olasılıklarının azalabileceği söylenebilir.

Lise öğrencilerinin tükenmişliklerini, MTE-ÖF'nin tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında üçüncü sırada yordayan değişkenin sınav kaygısı olduğu izlenmektedir. Literatürde sınav kaygısı ve tükenmişliğin birlikte ele alındığı çalışmaların yer almamasından dolayı elde edilen bulgular, kaygı ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda sınav kaygısının tükenmişliği yordamasına ilişkin bu bulgu; Friedman (1991), Oehler, Davidson, Starr ve Lee (1991), Richardsen, Ronald, Burke, ve Leiter (1992), Vealey, Armstrong, Comar ve Greenleaf (1998); Wiggins, Lai ve Deiters (2005) ve Özçelik (2009)'un bulgusunu desteklemektedir.

Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Bu anlamda eğitime yapılan yatırımın uzun vadede toplum kalkınması için yapılan bir yatırım olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2000). Özellikle ülkemizde sınav odaklı eğitim sisteminin, öğrencilerin ve ailelerin eğitim sürecinde akademik gelişime daha fazla zaman ve para ayırmaları sonucunu doğurduğu düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin devam ettiği dershanelerin ve aldığı özel derslerin, okul derslerinin yanı sıra öğrenciye fazladan yükler getirdiği söylenebilir. Artık ergenlerin, okul ödevlerinden önce dersane ödevlerine yöneldikleri ve sadece sınav odaklı yaşadıkları, sınavlarda başarısız olma korkusu içinde oldukları ifade edilebilir. Bu süreçte lise öğrencileri, bir sınav durumunda kendileri tehdit altında

hissedebilir ve sınav sorularını doğru okuyup cevaplamada ve düşüncelerini organize etmede sorun yaşayabilirler. Bu noktada öğrencilerde, kişinin değerlendirileceği zaman gerilim ve endişe içeren, istenmeyen bir durum olarak tanımlanan (Ergene, 2003) sınav kaygısı ortaya çıkmaktadır. Böylece, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, akademik yeteneklerini sergileyememelerinden dolayı beklentilerinin altında bir mesleğe yönelebilirler. Bu duruma en büyük etkinin öğretmenlerin, ana-babaların tüm çabalarının, öğrencinin derslerden yüksek notlar almasına yönelik olması ve anne babaların, çocuklarının üniversitede iyi bir lisans programına yerleşmesi için her türlü özveride bulunması gösterilebilir. Buna karşın öğrencinin duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, cinsel gelişimi ve sorunları ya dikkate alınmamakta ya da öğrenci ile ilgili ciddi bir sorun ortaya çıktığında ilgilenilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Boyacıoğlu (2010)'un, öğrencilerin kötü not aldıkları durumlarda ailelerinin tutumu, öğrencilerin yakın arkadaşının ve sınıfın en çalışkanının notunu sordukları tespit ettiği araştırma bulgusu; aile beklentisinin ve baskısının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu noktadan hareketle aile baskısı, öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasında çok önemli bir role sahiptir. Sınavlara hazırlık kurslarının, ilköğretim birinci kademedede bile yoğun talep görmesi, çocuklarıyla birlikte dersane kapısında olmaları, bu konuda anne babaların tutumunu yansıtmaktadır (Kabalıcı, 2008). Anne babanın çok küçük yaştan başlayan yüksek başarı beklentisi, çocuğun hatalarını düzeltmek için onu eleştirmesi, cezayla eğitmeye çalışması, “tembel, sorumsuz, haylaz” sıfatlarıyla nitelemesi, gencin güvenini sarsan tutumlardır. Güvensizliğin oluşturduğu kaygı, başarıyı olumsuz etkileyen ve başa çıkılması çok zor olan bir durum haline gelebilmektedir. Ayrıca üst öğretim kurumlarına giriş sınavlarının bir yarış haline getirilmesi, öğrenciler arasında rekabetin yaşanmasına da yol açmaktadır. Ailenin zorlayıcı etkisiyle sınavlarda başarı sağlamaya çalışan öğrenciler, arkadaşlarıyla

rekabete girerek üstün olmaya çalışmaktadırlar. Sınava hazırlanma gibi rekabetin arttığı durumlarda başarısız olma korkusu, kaygıyı daha da arttırmaktadır (Baltaş, 2009).

Lise öğrencilerinin tükenmişliklerini, yordayan bir diğer değişkenin ana-baba tutumları olduğu izlenmektedir. Literatürde, ana-baba tutumları ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma görülmemekle birlikte olumsuz anne-baba tutumlarının, okul başarısı (Dornbusch ve diğ., 1987; Steinberg, Elmen ve Mounts 1989; Steinberg ve diğ., 1992; Brown ve diğ., 1993; Satır, 1996; Weiss ve Schwarz, 1996; Azazi Aslan, 2005; Arcan, 2006; Wong, 2008; Duchesne ve Ratelle, 2010), kendini gerçekleştirme düzeyi (Kuzgun, 1973), ergenlerin karar verme becerileri (Eldeleklioğlu, 1996), kaygı (Aysan, 1988; Erkan, 2002), psikolojik belirtiler (Düzgün, 1995), kendini kabul düzeyi (Güneysu ve Bilir, 1988), benlik saygısı ile atılganlık seviyesi (Örgün, 2000; Ünüvar, 2007), ergenlik dönemindeki özerklik gelişimi (Steinberg, 1987; Pirsch ve Wright, 1990; Frank, Pirsch ve Wright, 1990; Hines, 1997; Beyers ve Gossens, 1999; Aydın, 2000; Musaağaoğlu ve Güre, 2005), rekabetçi tutum (Akkaya, 2008), problem çözme becerisi (Terzi Işık, 2000; Arı ve Seçer, 2003) ve öğrencilerin yılmazlık düzeyi (Onat, 2010) gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır.

Bireyler, yaşamlarının ilk yıllarından kendi ayakları üzerinde duracakları zamana kadar geçen süre içerisinde ana-babasıyla birlikte olduğu düşünüldüğünde, yetişen nesillerin ana-babaların eseri olduğu söylenebilir. Bunun için ana-babaların, çocuklarına karşı tutumları ve çocuklarını yetiştirirken kullandıkları yöntemlerinin çok önemli olduğu; bu süreçte ana-baba tutumlarının, çocukların okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki literatürde ana-baba tutumlarının, okul başarısı ile ilişkili

olduğunu belirten çalışmalar (Dornbusch ve diğ., 1987; Steinberg, Elmen ve Mounts 1989; Steinberg ve diğ., 1992; Brown ve diğ., 1993; Satır, 1996; Weiss ve Schwarz, 1996; Azazi Aslan, 2005; Arcan, 2006; Wong, 2008; Duchesne ve Ratelle, 2010) yer almaktadır. Aile, bireyin kişiliğinin oluşmasında ilk sosyal yapıdır. Bu yapıda en önemli olgu ise ana babanın çocuğa nasıl davrandığı ve çocuğun bunu nasıl algıladığıdır. (Ausubel ve Sullivan, 1973). Günlük yaşamda çocuğunu içten seven ve sayan, her konuda ona yol gösteren ana-babaların yanında, çocuğunun sürekli söz dinlemesini isteyen, onlarla konuşmadan, kendileri tarafından konulan kuralları çok sıkı bir şekilde uygulayan ana-babalar da bulunmaktadır (Düzgün, 2003). Buradan hareketle, farklı ana-baba tutumlarının ve aile içinde ana-babanın çocuğuna uyguladığı disiplin türünün, öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, okuldaki davranış ve hareketler başarıya yöneliktir. Okul içindeki sınıf geçmelerin, okullar arası geçişlerin ve mesleğe girişin okul başarısına göre yapılması, hem öğrencileri hem de ana-babaları çocukların okul başarısını yükseltmeye zorlamaktadır (Vural, 2004). Tekbaş (2009)'ın yaptığı araştırmada, aile baskısı gördüğünü belirten lise öğrencilerinin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları, bu öğrencilerin çevrelerindeki insanların kendileriyle ilgili değerlendirmelerinden daha fazla etkilendikleri, sınava hazırlanırken veya sınav esnasında dikkatlerini toplamakta güçlük çektikleri, bu öğrencilerin kendilerini güvensiz hissettikleri, sınavları gelecekları için bir tehdit olarak gördükleri bulgusu, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Buna ek olarak, Tekbaş (2009)'ın aile baskısı gördüğünü belirten öğrencilerin sınav kaygısı daha fazla olduğuna dair bulgusu ile Gökçedağ (2001) ve Yatar Yıldız, (2007)'in otoriter ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı ve stres yaşadıkları bulguları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bunun yanında çocukların okul başarısında; aile içi iletişimin, ana-babanın eğitim düzeyinin, ana-babanın iş hayatının,

ailenin mensup olduğu sosyal tabakanın, aile k¼lt¼r¼n¼n, ailenin çocuklarının okul yaşantılarına olan desteklerinin oldukça ¼nemli olduğu belirtilebilir (Vural, 2004). Bu durumların t¼m¼ değerlendirildiğinde ise; okul, aile ve ¼ęrencilerin kendi beklentilerinin farklı olmasının, ¼ęrencilerin kendi yeterliliklerini sorgulamalarının ve yoğun akademik yaşantılarının sınav kaygılarını artırdığı, ¼ęrencileri strese s¼r¼kledięi s¼ylenebilir. Bu s¼re sonunda ¼ęrencilerin, ruhsal y¼nden kendilerini g¼s¼z hissetmeye başlamaları olası g¼r¼lebilir.

¼zetle; lise ¼ęrencilerinde t¼kenmiřlięi yordayan değişkenler arasında en y¼ksek katkıyı akademik yetkinlik değişkeninin verdiği tespit edilmiştir. Akademik yetkinlikten sonra ise stresle başaçıkma y¼ntemlerinden olumlu başaçıkma y¼ntemlerinin t¼kenmiřlięi yordayan bir diğer değişken olduğu g¼r¼lmektedir. Sınav kaygısının yanında ana-baba tutumları değişkenlerinden ¼zellikle demokratik ana-baba tutumlarının da t¼kenmiřlięin ¼nemli yordayıcılarından olduğu s¼ylenebilir. Ergenlik d¼nemi ¼zelliklerinin yanı sıra, okul-dershane yaşantılarıyla uğraşan ve gireceği sınavlarda iyi bir ¼st ¼ęretim kurumu kazanmak için s¼rekli sınavlarla boğuşan lise ¼ęrencileri akademik, sosyal ve psikolojik anlamda yetkin olmaya çalışmaktadır. Bu s¼re içinde karşısına birçok stres yaşantısının çıktığı, bu yaşantıları sorunsuz aşmak için olumlu stresle başaçıkma y¼ntemlerini kullananların daha az t¼kenme yaşadığı s¼ylenebilir. Doğal olarak sınav odaklı yaşamın getirdiği sınav kaygısı da bir sorun olarak lise ¼ęrencilerinin karşısında yer almaktadır. Bu bağlamda ailesinin tutumları ve çevresinin beklentileri de ¼nemli hale gelmekte, demokratik ana-baba tutumlarının lise ¼ęrencilerinin gelişiminde ve stresle m¼cadelesinde etkin rol aldığı d¼ř¼n¼lmektedir.

SONUÇLAR

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ve öğrenci tükenmişliğini yordamada, stresle başa çıkma becerileri, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumlarının katkısının ne düzeyde olduğunu incelemektir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara yer verilmektedir.

1. Cinsiyet değişkenine göre MTE-ÖF'nin "tükenme" ve "duyarsızlaşma" alt ölçeklerine göre erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; bunun aksine "yetkinlik" alt ölçeğinde kızların kendilerini erkeklere oranla daha az yetkin hissettikleri dolayısıyla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.
2. Sınıf düzeyi değişkenine göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin tükenme alt ölçeğinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu ve sırasıyla 9. sınıf, 12. sınıf, 11. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfından daha az tükenme yaşadıkları; duyarsızlaşma alt ölçeğinde, 9. sınıf öğrencilerinin en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu ve sırasıyla 12. sınıf, 11. sınıf, hazırlık sınıfı ve 10. sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf öğrencilerinden daha az duyarsızlaştığı; yetkinlik alt ölçeğinde ise, 10. sınıf öğrencilerinin sırasıyla 12. sınıf, hazırlık sınıfı, 9. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerine oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu öğretmen Lisesi (FASÖ) öğrencilerinin tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde en fazla tükenmişliğin görüldüğü grup olduğu; sırasıyla Meslek Lisesi (ML) ve Genel Lise (GL) öğrencilerinin, FASÖ öğrencilerinden daha az tükenmişlik yaşadıkları; yetkinlik alt ölçeği puanları incelendiğinde ise GL öğrencilerinin ML ve FASÖ öğrencilerine oranla kendilerini daha yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.
4. Öğrencilerin algıladıkları başarı değişkenine göre, tükenme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma görülmediği; başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin, başarı düzeylerini orta ve yüksek algılayan öğrencilerden daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları; yetkinlik alt ölçek puanlarına göre ise, başarı düzeylerini yüksek algılayan öğrencilerin, sırasıyla başarı düzeylerini orta ve düşük algılayan öğrencilere oranla kendilerini daha fazla yetkin hissettikleri, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle, başarılarını düşük algılayan öğrencilerin daha fazla tükenme yaşadıkları görülmüştür.
5. Öğrencilerde “tükenme” alt ölçek puanını yordayan altı değişken arasında en yüksek yordama katkısını “akademik yetkinlik” değişkeninin sağladığı görülmüştür. “Akademik yetkinlik” değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını “iyimser yaklaşım tarzı” ve “sınav kaygısı”nın verdiği; bu üç değişkenin yanı sıra “boyuneğici yaklaşım tarzı”, “koruyucu-istekçi ana-baba

tutumu” ve “çaresiz yaklaşım tarzı” değişkenlerinin de “tükenmeyi” yordayan değişkenler olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın % 23’ünü açıkladığı görülmüştür. Öğrencilerde “duyarsızlaşma” alt ölçek puanını yordayan dört değişken arasında en yüksek yordama katkısını “akademik yetkinlik” değişkeninin sağladığı görülmüştür. “Akademik yetkinlik” değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını “boyuneğici yaklaşım tarzı” ve “sınav kaygısı”nın verdiği; bu üç değişkenin yanı sıra “iyimser yaklaşım” değişkeninin de “duyarsızlaşmayı” yordayan değişken olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın % 19’unu açıkladıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerde “yetkinlik” alt ölçek puanını yordayan altı değişken arasında en yüksek yordama katkısını “akademik yetkinlik” değişkeninin sağladığı görülmüştür. “Akademik yetkinlik” değişkeninden sonra ise en yüksek yordama katkısını “sosyal destek arama yaklaşımı” ve “demokratik ana-baba tutumu” değişkenlerinin verdiği; bu üç değişkenin yanı sıra “iyimser yaklaşım tarzı”, “kendine güvenli yaklaşım tarzı” ve “sınav kaygısı” değişkenlerinin de “yetkinliği” yordayan değişkenler olduğu ve tümünün birlikte toplam varyansın % 26’sını açıkladıkları sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler, ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerine yönelik öneriler, eğitim yöneticilerine-programcılara-öğretmenlere yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere üç kategoride sunulmaktadır

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveynlerine Yönelik Öneriler:

1. Demokratik ana-baba tutumlarının, öğrencilerin yetkinliklerini olumlu yönde etkilediği araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Bu bakımdan öğrenci tükenmişliğinin azaltılması için ailelerin demokratik ana-baba tutumlarını her durumda sergilemeleri önerilebilir.
2. Ailelerin demokratik davranışlar ile demokratik ana-baba tutumları hakkında bilgilencmeleri ve bu konularda verilen eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmeleri önerilebilir.

Uygulamacılara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

1. Okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlar, yetkinlik beklentileri düşük olan öğrencileri (özellikle kız öğrencileri) tespit etmeli ve bu öğrencilere yönelik çalışmalar planlamalıdır.
2. Ortaöğretimin ilk sınıflarındaki (hazırlık ve 9. sınıf) öğrencilerin tükenmişliklerinin, diğer sınıf öğrencilerine göre yüksek çıkmasından dolayı, bu okullarda görevli psikolojik danışmanların okullarındaki hazırlık ve 9. Sınıf

öğrencilerinin durumlarını bu araştırmada kullanılan ölçekleri kullanarak incelemeleri ve tükenmişlik yaşama riskine karşı destek çalışmalar yapmaları önerilebilir.

3. Özellikle Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri öğrencilerinin tükenmişliklerinin, diğer okul türlerinde eğitim-öğretim gören öğrencilere göre yüksek çıkmasından dolayı, bu okullarda görevli psikolojik danışmanların konuya daha dikkatle yaklaşmaları ve konu ile ilgili çalışmaları eğitim-öğretim yılı başında programlarına dâhil etmeleri önerilebilir.
4. Tükenmişlik, öğrenciler için de olası bir sorun olarak değerlendirildiğinden tüm ortaöğretim kurumlarında görevli bulunan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin, bu konuyu programlarına almaları ve tükenmişliği azaltıcı çalışmalar yapmaları önerilebilir.
5. Başarılarını düşük algılayan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla tükenmişliklerinin yüksek olmasından dolayı okullarda kendini başarısız olarak algılayan öğrencilerin tespit edilip, akademik ve psikolojik destek çalışmalarının yapılması önerilebilir.
6. Öğrencilerin yaşadıkları birçok sorunun çözülebilmesi için okul, aile ve öğrenci arasında bir işbirliği kurulmalıdır. Bu amaçla Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, okul yönetimi ve okulda var olan ekiplerin çalışmalarıyla aile içi iletişim ve ergenlik dönemindeki değişim ve gelişmeleri içeren ana-babaya yönelik eğitim seminerleri düzenlenmesi önerilebilir.

7. Okullarda yoğun stres ve sınav kaygısı yaşayan öğrenciler tespit edilmeli; bu öğrencilere dönük olarak bireysel ve grupla psikolojik danışma süreçleri başlatılmalıdır.
8. Okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanların ve kurulacak olan ekiplerin, anne-babalara etkili iletişim ve ana-baba tutumları konusunda anne-baba eğitimleri vermeleri önerilebilir.
9. Öğrencilerin sınav odaklı yaşamalarından kaynaklı olarak okullarda, verimli çalışma yöntemleri, sınava hazırlık ve üst öğretim kurumları tanıtım seminerlerinin titizlikle verilmesi önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışma Mersin merkez ilçeleri (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) ile sınırlıdır. Bu türden bir çalışmanın farklı iller ve coğrafi bölgelerde, daha geniş bir evren ve örneklem üzerinde yapılması önerilebilir.
2. Araştırmada incelenen değişkenlere yönelik bulguları destekleyecek çalışmaların olmadığı görülmüş, öğrenci tükenmişliği konusunda çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların karşılaştırılması adına yararlı olabileceği düşünüldüğünden, benzer ve farklı değişkenlerle (yaş, öğrenim görülen alan türü, kardeş sayısı, aile yapısı, boş zaman değerlendirme faaliyetleri, sigara-alkol-uyuşturucu madde kullanımı gibi.) öğrenci tükenmişliğinin incelenmesi önerilebilir.

3. Araştırmada demokratik ana-baba tutumlarının tükendişlik üzerine etkisi fark edilmiştir. Bu sebeple, demokratik ana-baba tutumlarının tükendişlik üzerinde etkisinin daha geniş bir çalışma ile araştırılması önerilebilir.
4. Bu araştırmaya benzer bir çalışmanın nitel araştırma desenleri kullanılarak yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1988). *Lise öğrencilerinin okulla ilgili sorunları*. Erişim tarihi: 26.12.2011. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/2316.pdf>
- Akdemir, D. ve Cuhadaroğlu Çetin, F. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatri bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 5–14.
- Akrapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksaç, S. (2004). Ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34–35), 164–170.
- Albayrak-Kaymak, D (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 55–62.
- Altay, H. (2009). Antakya ve İskenderun otel çalışanlarının tükenmişliği ve iş tatmini üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 1–17.
- Altıntaş, E. (1999). Teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bazı faktörler ve yordayıcı değişkenler. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Eskişehir.
- Altuğ, D. (2004). *Çocukluktan Yaşlılığa Kendilik Değeri*. Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi, Haberal Eğitim Vakfı. Ankara: Matus.
- Altuğ, M., Gencer, C. ve Ersöz, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin hayatında bilgisayarın yeri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4 (1), 19–27.
- Arcan, K. (2006). Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (8), 121–129.

- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451–464
- Ashby, J. S. ve Kottman, T. (2000). The relationships between personality priorities and affect, depression, self-efficacy, and fear of intimacy. *The Journal of Individual Psychology*, 56 (2), 224–236.
- Atakan, A. (2007). *Jandarma personelinin tükenmişlik ile iş doyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ausubel, D. D. ve Sullivan, E. (1973). *Theory and problem of child development*. New York: Grune and Strattan Inc.
- Aydın, G. (2000). *Autonomy development in adolescence*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, S. (2007). *İş hayatında tükenmişlik ve eminönü ilçesi banka çalışanları üzerinde bir uygulama*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydoğan, O. (2008). *İş stresinin tükenmişlik ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: kamu sektöründe bir uygulama*. Ankara Kara Harp Okulu Sosyal Bilimler Enstitüsü Savunma Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aysan, F., Thompsson, D. ve Hamarat, E. (2001). Text anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 402–411.
- Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Mersin Üniversitesi Sosyal

- Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Balcı, S. (1997). *Lise öğrencilerinin denetim odağı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Baltaş, A. (2009). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towarda a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 1 (13), 9.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*, 37, 887–907.
- Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753–769.
- Baysak, E. (2010). *Acil ve yoğun bakım çalışanlarında travma sonrası stres bozukluğu, stresle başa çıkma tarzları, tükenmişlik ve ilişkili etkenler*. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 151–165.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69 (3), 2–6.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45–68.

- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet bize yüklenen roller*. (Çev: Ayşe Coşkun). İstanbul: Kadav Yayınları.
- Bilgiç, H. M. (2005). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi uygulaması)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bilici, M., Mete, F., Soylu, C. ve Bekaroğlu, M. (1998). Bir grup akademisyende depresyon ve tükenme düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9 (3), 110–117.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Psikiyatri Hemşireliği Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bozkurt, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. (6–9 Temmuz 2004). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya.
- Breso, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460–478.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2001). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474–1491.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. ve Steinberg L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64 (2), 467–482.
- Buck, C. (1991). Treating the individual. *Nursing*, 4 (32), 24–5.
- Candemir, F. (2000). *Anne baba tutumlarının çocuklukta benlik kavramı üzerine etkisi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Cankara, A. (2008). *İlköğretim öğretmenlerindeki psikolojik tükenmişlik düzeyinin araştırılması*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22 (5), 557–569.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33–49.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in human organizations*. New York: Praeger.
- Cooper, S, E. ve Robinson, D. A. G. (1991). The relationship of mathematics selfefficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Mesurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24 (1), 4–8.
- Cotton, D. H. G. (1990). *Stress management - an integrated aproach to therapy*. New York: Brunner-Mazel Publishers.
- Cüceloğlu, D.(1991). *İnsan insana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, H. G. (2007). *Sınav kaygısı: Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çam, O. (1991), *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması*. VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Çam, O. (1999). Tükenmişlik üzerine yapılmış bir araştırma. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 14.
- Çankaya, Ö. (1997). *The relationships among test anxiety, self-esteem, and academic achievement grade students*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)' nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 01 (40), 134–147.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve psikolojik ihtiyaçlar*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 38–53.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62–72.
- Çiftçi, M. P. (2002). *Bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çoban, A. E. ve Hamamcı, Z. (2008). Stresle başa çıkma programının psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi. *Elementary Education Online*, 7 (3), 600–613.
- Çokluk, Ö. (2003). *Örgütlerde tükenmişlik*. (Ed: C. Elma ve K. Demir.). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, (1), 105–122.

- Demirkol, İ. (2006). *Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dericioğulları, A. ve diğ. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2, 5.
- Doğan, İ. (2002). *Liselerde alan seçmeli program uygulamaları üzerine bir değerlendirme: Ankara il merkezlerindeki liseler örneği*. 2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda sunulan bildiri. Kültür Üniversitesi, İstanbul, 08–09 Haziran 2002.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. ve Fraileigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescents school performance. *Child Development*, 58 (5), 1244–1257.
- Dowda, M., Dishman, R. K., Pfeiffer, K. A. ve Pate, R. R. (2007). Family support for physical activity in girls from 8th to 12th grade in south Carolina. *Preventive Medicine*, 44 (2), 153–159.
- Duchesne, S. ve Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 497–507.
- Düzgün, Ş. (1995). *Lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Düzgün, Ş. (2003). Öğrencilerin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1–2).
- Ebrinç, S. ve diğ. (2002). Yanık merkezi hemşirelerinde anksiyete, depresyon, iş doyumu, tükenme ve stresle başa çıkma: karşılaştırmalı bir çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 162–168.
- Edelwich, J. ve Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Efe, M. (2007). *14 -16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi*. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27 (4), 462–474.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ekşi, P. (1998). *Sınav kaygısının üniversite adayı ergenlerde incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Epli Koç, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24, 328–332.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi. Ankara.
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eroğlu, K. ve diğ. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 775–792.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and performance in academic settings. The predicting role of self-efficacy*. Dissertation, Universitat Jaume I, Spain.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235–245.

- Frank, S. J., Pirsch, L.A. ve Wright, V. C. (1990). Late adolescents' perceptions of their relationships with their parents: relationships among deidealization, autonomy, relatedness, insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 571–588.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (3. Baskı). (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- Friedman, I. A. (1997). High and low burnout principals: what makes the difference? *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 28, 2–32.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching. The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191–215.
- Friesen, D. ve Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10 (2), 179–188.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 30 (1), 159–165.
- Gaines, J. ve Jermier, J. (1983). Emotional exhaustion in a high stress organization. *Academy Of Management Journal*, 26, 567-586.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (3. Baskı). (Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının, öğretim elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Goleman, D. (1999). *Duyusal zeka: neden IQ'dan daha önemlidir?* (14. Baskı). (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul; Varlık Yayınları.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarıları ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Grau, R., Salanova, M. ve Peiro, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63–74.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Gündüz, B. (2000). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 152–166.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı, akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 19–38.
- Gündüz, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri diyarbakır örneği*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güner, İ. (2001). *Sınavla öğrenci alan devlet lisesi öğrencilerinin problemleri (Kahramanmaraş örneği)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- Güneysu, S. ve Bilir, Ş. (1988). Üniversite gençlerinin kendini kabul düzeylerine algılanan ana-baba tutumlarının etkisi. *Psikoloji Dergisi*, 4 (22), 127–131.
- Gürses, İ. (2006). *Avukatların mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2003). *Boş zaman rekreasyon yöntemi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hermann, K. S. ve Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles: A Journal of Research*, 51 (1/2), 55–66.
- Hines, A. M. (1997). Divorce-related transitions, adolescent development, and the role of the parent child relationships: a review of the literature. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 375–388.

- Hipps, E. S., Holpin, G. (1991). Job stress related to performance based accreditation, locus of control, age and gender as related to job satisfaction and burnout in teachers and principals. *Speeches or meeting Papers* 150.
- Hu, Q. ve Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in china. *Psychological Reports*, 105, 394–408.
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İslamoğlu, A. H. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1), 29–32.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 35–44.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18 (2), 137–146.
- Kelly, B. F. (1994). A model of stress and burnout in collegiate coaches: effects of gender and time of season. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 65 (1), 45–48.

- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. Middle East Technical University. Unpublished Master Thesis.
- Kennedy, B.R. (2005). Stress and burnout of nursing staff working with geriatric clients in long-term care. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(4), 381-382.
- Kepekçioğlu, E. S. (2009). *Öğretim elemanlarında tükenmişlik*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kop, N., Euwema, M. ve Schaufeli, W. (1999). Burnout job stress and violent behaviour among Dutch police officers. *Work&Stress*, 13 (4), 326–340.
- Köknel, Ö. (1994). *Zorlanan insan: kaygı çağında stres*. (4. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel gelişim uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana-baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kuzgun Y. (1973). Ana- baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 57–70.
- Kuzgun, Y. (1988). Psikolojik ihtiyaçların orta öğretim başarı puanları ve öss puanları ile ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*. 6 (22), 22–25.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297–308.
- Lopez Castillo, L., Gurpegui, M., Ayuso-Mateos, J., L, Luna, J. D. ve Catalan, J. (1999). Emotional distress and occupational burnout in health care professionals serving hiv-infected patients: a comparison with oncology and internal medicine services. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68, 348–356.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Jour of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. (2. Ed.). CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: CA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psycholog*, 52, 397–442.
- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63.
- Maslach, C. ve Marek, T. (1993). *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189–192.
- Matsushima, R. ve Shiomi, K. (2003). Self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 31 (4), 323–332.
- Mc Manus, I. C., Qinder, B. C. ve Gordon, D. (2002). The causal links between stres and burnout in a longitudinal study of UK doctors. *The Lancet*, 3(59), 2089–90.
- M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği. (2004). T. C. Resmi Gazete, 25664, 08.12.2004.
- M.E.B. (2005). *Tebliğler dergisi*, Sayı: 2575, 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı karar.
- M.E.B. (2009). *Okulların ÖSS puan ve başarı istatistiklerinin detaylı kıyaslaması*. Erişim tarihi: 06.10.2011, (http://ogm.meb.gov.tr/istat_oss.asp)
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36 (10), 899–910.

- Menteşe, M. (2007). *İş doyumu, rol çatışması ve rol belirsizliği ile çalışanlarının tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: banka çalışanları üzerine bir uygulama*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, (1) 39–47.
- Morgan, T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morris, C. G. (2002). *Stres ve sağlık psikolojisi: psikolojiyi anlamak*. (Çev. H. B Ayvaşık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E. ve Ritter, G. (2005). Test anxiety: a multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students and parents. *International Journal of Testing*, 5 (1), 37–61.
- Muris, P. (2002). Relationship between self- efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348.
- Musaagaoglu, C. ve Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 79–94.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten Beni Duyuyor musun?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oğuzberk, A. ve Aydın, A. (2008). Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik. *Klinik Psikiyatri*, 11, 167–179
- Oehler, J. M., Davidson, M. G., Starr, L. E., Lee, D. A. (1991). Burnout, job stress, anxiety, and perceived social support in neonatal nurses. *Heart & Lung : the Journal of Critical Care*, 20 (5), 500.
- Ok Uğurluoğlu, S. (2002). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu, rol çatışması, rol belirsizliği ve bazı bireysel özelliklere göre incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Okyay, N. (2009). *Emniyet teşkilatına bağlı okullardan mezun olup çevik kuvvet şube müdürlüğünde görev yapan polislerin psikolojik hizmet alguları, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (1996). The relative contributions of examination-taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: a concurrent analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (3), 287–303.
- Oral, A. (2004). *Ergenlik döneminde stresle başa çıkma: stresle başa çıkma programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Afyonkarahisar-Sandıklı örneği)*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: YÖRET
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: bir başvuru kaynağı*. (3. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 144–155.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Örgün, S. (2000). *Anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2000). Stresle başa çıkma davranışlarının algılanan kontrol düzeyi ve cinsiyet açısından değişkenliği. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19–22 Eylül 2000, Ege Üniversitesi.
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan iş görenlerin durumluluk kaygı, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Endüstri ve Örgüt Psikoloji Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Partlak, N. (2003). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ve intihar olasılıkları arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*. 35 (4), 283–305.
- Phelps, S. B. ve Jarvis, P.A. (1994). Coping in adolescence: empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23 (3), 359–371.
- Pines, A. M., Aranson, E. ve Kafry, D. (1981). *Burnout: from tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (1993). *Burnout: an existential perspective*. In Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Developments in theory and research*. Washington D.C: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2000a). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 633–642.
- Pines, A. M. ve Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40: 50–64.
- Pines, A. M. (2005), The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12 (1), 78–88.
- Polat, G. ve diğ. (2009). Bilecik ili Bozüyük ilçesi lise öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8 (3), 217–222.

- Printz, B.L., Shermis, M.D. ve Webb, P.M. (1999). Stress-buffering factors related to adolescent coping: a path analysis. *Adolescence*, 34, (136) 715–734.
- Richardson, A. M., Ronald, J., Burke, J. R. ve Leiter, M. P. (1992). Occupational demands, psychological burnout and anxiety among hospital personnel in Norway. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 5 (1), 55-68.
- Roskies, E. (1994). Savaş ya da kaç tepkisi: strese gösterilen ilk tepkiler. (Çev: N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sağlam Arı, G. ve Çına Bal, E. (2008) Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 131–148.
- Sağlık Bakanlığı, (2008). *Çocuk ve ergen sağlığı modülleri: eğitimciler için eğitim rehberi*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne-baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Saygılı, S. (2005). *Strese son*. İstanbul: Elit Yayıncılık.
- Schaufeli, W. ve Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501–510.
- Schaufeli, W. B. ve diğ. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*. 33, 464–481.
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Sever, A. (1997). *Hemşirelerin iş stresi ile başa çıkma yolları ve bunun sonuçlarının araştırılması*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Sinat, Ö. (2007). *Psikiyatri kliniklerinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin araştırılması*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri*, 7 (28), 397–404.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. C. A.: Consulting Psychologists Pres.
- Spielberger, C. D. ve Vagg, R. (1995). *Test anxiety: theory assesment and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis
- Steinberg, L. (1987). Single parents, step parents, and the susceptibility of adolescents to antisocial peer pressure. *Child Development*, 58, 269–275.
- Steinberg, L., Elmen, J., ve Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424–1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting school involment and encouragement to succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266–1281.
- Strassmaier, W. (1992). Stres amongst teachers of children with mental handicaps. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15 (3), 235–239.
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: training psychologists in Professional life span perspectives. *Professional Psychology: Resarch&practice*, 16 (6), 741–752.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, N. (1994). *Stresle başa çıkma. Olumlu bir yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencilerine uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 56–73.
- Şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Tan, S. (2006). *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tarı Cömert, I. ve Kayıran, S. M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10 (4), 166–170.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı sınav kaygısı ve etkileyen etmenler*. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Terry, P. M. (1997). Teacher burnout: is it real? Can we prevent it? *Speeches or Meeting Papers* 150.
- Terzi Işık, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Thelwell, R. C., Lane, A. M. ve Weston, N. J. V. (2007). Mood states, self-set goals, selfefficacy and performance in academic examinations. *Personality and Individual Differences*, 42, 573–583.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik aile yapısı ve sosyal destek üzerine bir inceleme*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Örgütsel Davranış Ana Bilim dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tunç, T. (2008). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ile rol çatışması ve rol belirsizliği arasındaki ilişki: bir üniversite hastanesi örneği*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji,

- İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tümekaya, S., Çam, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 387–398.
- Türkcan, S., Türkcan, A. ve Uygur, N. (1992). *Lise son sınıf öğrencilerinde ÖSS öncesi ve sonrası dönemle psikiyatrik semptomatolojiyi etkileyen kişisel ve ailesel beklentiler..* İzmir: Saray Tıp Kitabevi. (Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı).
- Urfalı Aksoy, Ş. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünüvar, A. (2007). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Üstün, B. (1995). *Hemşirelerin atılganlık ve tükenmişlik düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Vealey, R. S., Armstrong, L., Comar, W. ve Greenleaf, C. A. (1998). Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10, 2.
- Vural, B. (2004). *Öğrencinin başarısı için aile-okul birlikteliği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40, (2), 237–249.
- Weisberg, J. ve Sagie, A. (1999). Teachers physical, mental and emotional burnout: impact on intention to quit. *The Journal of Psychology*, 133 (3), 333–339.
- Weiss, L. H. ve Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement and substance use. *Child Develeopment*, 67 (5), 2101–2114.

- Wiggins, M. S., Lai, C. ve Deiters, J. A. (2005). Anxiety and burnout in female collegiate ice hockey and soccer athletes. *Perceptual and Motor Skills* 101, 519-524.
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: their relations with self regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10 (3).
- Yalaz, M. ve diğ. (2009). Yenidoğan yoğun bakım hemşirelerinde stres faktörleri ve stresle başatmenin değerlendirilmesi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Ege Pediatri Bülteni*, 16 (3), 143–148.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan’s technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283–301.
- Yatar Yıldız, H. (2007). Sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yavuz, Ç. ve Akagündüz, N. (2004). *Çocuk olmak*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk*. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yellice Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–25.
- Yetiş, Ü. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimleri (Ankara ili örneği)*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumunu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. Hacettepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı boyu eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 224–234

- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 167–176.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 241–250
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2009). *Hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, T. D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanelerinde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Y.Ö.K., (2007). *Türkiye'nin yüksek öğretim stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Y.Ö.K., (2010). 2010-ÖSYS merkezi yerleştirme sonuçları basın duyurusu. (13 Ağustos 2010). Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. (3.Baskı). İstanbul. Özgür Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, S. (2008). *Özel bir hastanede çalışan sağlık personelinin rol çatışması, rol belirsizliği ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zülkadiroğlu, Z. F., Bostan Budak, D. ve Kozanoğlu, E. (2007). Yetkinlik beklentisinin spor ve fiziksel aktivitedeki önemi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 9–15.

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz	: () Kız () Erkek
Yaşınız	:
Okulunuzun Türü	: () Fen Lises () Anadolu Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Genel Lise () Anadolu Teknik-Meslek Lisesi () Anadolu Öğretmen Lisesi () Anadolu İmam-Hatip Lisesi () Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Lisesi
Sınıfınız	: () Hazırlık () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf
Öğrenim Gördüğünüz Alan	:
Haftalık Aldığınız Toplam Ders Saati: Saat
Bu Okulda Okuma Nedeniniz	: () Kendi İsteğim () Aile ve Çevremın İsteği Diğer Sebepler (Belirtiniz.)
Okuduğunuz Okulun/Alanın Kendinize Uygun Olup Olmadığı:	() Hiç uygun değil () Uygun değil () Ne uygun ne değil () Uygun () Çok uygun
Akademik Başarı Durumunuz:	() Düşük () Orta () Yüksek
Aile Tipiniz:	() Çekirdek Aile () Geniş Aile
Toplam Kaç Kardeşsiniz (Siz dahil):
Anne Baba Tutumu Açısından Aile Yapınız:	() Demokratik () Otoriter () Koruyucu () Reddedici () İlgisiz () Tutarsız

**EK-2: MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-ÖĞRENCİ FORMU
(MTE-ÖF)**

Aşağıda, okuldayken kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi belirlemenizdir. Eğer bu duyguları bir kez bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın.

		Hiç Bir Zaman	Bazen	Genellikle	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Derslerime ilişkin isteğim azaldı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3: STRESLE BAŞAÇIKMA TARZLARI ÖLÇEĞİ (SBCÖ)

Bu ölçek kişilerin yaşamlarındaki sıkıntılar ve stresle basa çıkmak için neler yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen sizin için sıkıntı ya da stres oluşturan olayları düşünerek bu sıkıntılarımızla başa çıkmak için genellikle neler yaptığınızı hatırlayın ve aşağıdaki davranışların sizi tanımlama ya da size uygunluk derecesini işaretleyin. Herhangi bir davranış size uygun değilse %0'ın altına, çok uygun ise %100'ün altına işaret koyun.

Bir sıkıntı olduğunda....		%0	%30	%70	%100
1	Kimsenin bilmesini istemem.	()	()	()	()
2	İyimser olmaya çalışırım.	()	()	()	()
3	Bir mucize olmasını beklerim.	()	()	()	()
4	Olayları büyütmeyip üzerinde durmamaya çalışırım.	()	()	()	()
5	Basa gelen çekilir diye düşünürüm.	()	()	()	()
6	Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım.	()	()	()	()
7	Kendimi kapana sıkışmış gibi hissediyorum.	()	()	()	()
8	Olayın/olayların değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım.	()	()	()	()
9	İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem.	()	()	()	()
10	Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum.	()	()	()	()

EK-4: SINAV KAYGISI ENVANTERİ (SKE)

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

		Hemen Hiç Bir Zaman	Bazen	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımla olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam, kafam o kadar çok karışır.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-5: ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ (EYBÖ)

Aşağıda günlük hayatınızda karşılaşılabileceğiniz bazı durumlarla ilgili ifadeler vardır. Sizlerden, bu durumlarda kendinize olan güveninizi derecelendirmeniz beklenmektedir. Lütfen, **şu anda kendinize olan güveninizi düşünerek (X) biçiminde** işaretlemelerinizi yapınız. Lütfen *hiçbir maddeyi boş bırakmayınız*.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Ödevimi yapmakta zorlandığımda öğretmenlerimden yardım alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Arkadaşlarım fikirlerimi paylaşmasa bile düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Hoş olmayan bir olay olduğunda kendi kendimi tekrar neşelendirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yapacak başka ilgi çekici şeyler olsa bile ders çalışabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Çok korktuğum bir durumda yeniden neşelenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Başkalarıyla kolayca arkadaş olabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Sınavlara yeterince hazırlanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Tanımadığım biriyle kolayca sohbet edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öfkeli olduğumda kendimi kontrol edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Bütün ödevlerimi zamanında (günü gününe) yapabiliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6: ANA-BABA TUTUM ENVANTERİ (ABTE)

Bu envanter anne ve babanızın size karşı tutumunu nasıl algıladığınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Bu envanter 40 madde olup, her bir madde için cevaplar 1'den 5'e kadar sınıflanmıştır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç uygun değil, (2) Çok az uygun, (3) Kısmen uygun, (4) Oldukça uygun ve (5) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka **TEK** yanıt veriniz ve kesinlikle **BOS** bırakmayınız.

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Çok yönlü biri olarak büyümem için beni olanaklar ölçüsünde desteklemiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Her yaptığım isin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İlişkimiz, problemlerimi ona açamayacağını kadar resmidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Arkadaşlarımı eve çağdırmama izin verir, onlara iyi davranırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Her zaman basıma kötü bir şey gelecekmiş gibi davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Bana hükmetmeye çalışırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Her konuda benim fikrimi de almaya özen göstermiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Problemlerimi onunla rahatlıkla konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-7: UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : B.30.2.MEÜ.0.41.00.00-302.08.01-2334
Konu : Anket Uygulaması

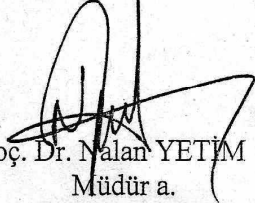
15.12.2010

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: 27.10.2010 tarihli ve 353 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalımız yüksek lisans öğrencisi Uğur ÇAPULCUOĞLU'nun, anket çalışmasıyla ilgili olarak Mersin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 01.12.2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/41126 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Doç. Dr. Nalan YETİM
Müdür a.
Enstitü Müdür Yardımcısı

Ek:Yazı Fotokopisi (2 adet, 2 sayfa)

Gelen Tarih = 21.12.2010
Gelen No: 449

ilgili ABD'na duyurulur
21.12.2010

TC
MERSİN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

01 ARA 2010

Sayı : B:08.4.MEM.4.33.00.05.010/ 41126

Konu : Anket Uygulaması

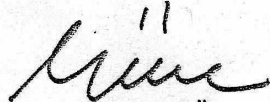
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi: 12/11/2010 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.70.03-00-605.01-1379/15953 Sayılı Yazınız.

İlgi yazılanızda belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Uğur ÇAPULCUOĞLU' nun, **Yüksek Lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla** anket çalışmasını yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamınının 01/12/2010 tarihli ve 41004 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesinin 5. maddesi (f) bendi dikkate alınarak eğitim- öğretim faaliyetlerimizin aksatılmaması ve yine Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca da taahhütnamenin imzalanması kaydıyla ve araştırma bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin İl Müdürlüğümüz Araştırma Planlama ve İstatistik Bürosuna gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.


Hasan GÜL
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1- Valilik Oluru



Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin :/ :Saniye PARLAK/ Şef
Canan YAŞA /VHKİ Araştırma Planlama İstatistik Hizmetleri Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahilli Tel: 120 Faks:
0 (324) 327 35 18 - 19
E-Posta:mersinmem@meb.gov.tr - yatirim33@hotmail.com Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/

41004

01 ARA 2010

Konu : Araştırma İzni

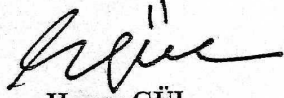
VALİLİK MAKAMINA
MERSİN

İlgi: Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 12/11/2010 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.70.03.00-605.01-1379/15953 sayılı yazısı

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Uğur ÇAPULCUOĞLU'nun, Yüksek Lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla, Mersin merkez ilçelerinde (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli) bulunan ortaöğretim okullarında yapması ile ilgili talebi Mersin Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, 29/11/2010 tarihli komisyon kararı ve anket çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Uğur ÇAPULCUOĞLU'nun söz konusu çalışmayı ilimiz merkez ilçelerinde (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli) bulunan ortaöğretim okullarında yapması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

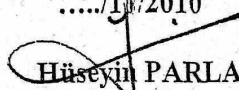

Hasan GÜL
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Üniv. Yazısı ve Anket (5 Sy.)
- 2- Araş. Değer. Formu (1 Sy.)

OLUR

...../11/2010


Hüseyin PARLAK

Vali a.

Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma - Planlama ve İstatistik Hizmetleri Bürosu
Dumlupınar Mahallesi Adnan Menderes Bulvarı No. 459 D Blok 33130 Yenişehir / MERSİN
Telefon : 0 324 329 14 81 (4 Hat) Dahili : 120 Faks : 0 324 327'35 18-19
E-Posta : istatistik33@meb.gov.tr.

EK-8: ÖZGEÇMİŞ

UĞUR ÇAPULCUOĞLU

22 Ağustos 1979 yılında Kastamonu'da doğdu. İlkokulu Bartın Cumhuriyet İlkokulunda, orta okulu Bartın Lisesi orta okul bölümünde ve liseyi de Bartın Lisesi'nde tamamladı.

1998 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünü kazandı. Bu bölümden 2002 yılında mezun oldu. Aynı yılın Eylül ayında Mersin Sakarya İlköğretim Okulu'nda Psikolojik Danışman olarak göreve başladı. 2002-2003 Eğitim Öğretim yılında Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2004-2008 yılları arasında Sinop ili Dikmen ilçesi Dikmen Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda; 2008-2010 yılları arasında Mersin ili Toroslar ilçesi Abdullah Günaydın İlköğretim Okulu'nda psikolojik danışman olarak görev aldı. Halen, Mersin ili Mezitli ilçesi Davultepe Belediyesi İlköğretim Okulu'nda Psikolojik Danışman olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk sahibidir.

Adres : Davultepe Belediyesi İlköğretim Okulu Davultepe/Mezitli/Mersin
Merkez Mah. G.M.K. Bulvarı No:866 Urtekin Apt. Kat:4 Daire:4
Mezitli/Mersin

Cep Tel No: 0.505.258 11 34

e-mail : ugurugca@hotmail.com