LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA YETKİNLİK BEKLENTİSİ, ÖZ DÜZENLEME, SOSYAL KARŞILAŞTIRMA VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

Eda SERT ÖZKAN

Eskişehir 2019

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA YETKİNLİK BEKLENTİSİ, ÖZ DÜZENLEME, SOSYAL KARŞILAŞTIRMA VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ROLÜ

Eda SERT ÖZKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bircan ERGÜN BAŞAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eda SERT ÖZKAN'ın "Lise Öğrencilerinin Tükenmişliğini Yordamada Yetkinlik Beklentisi, Öz Düzenleme, Sosyal Karşılaştırma ve Bilişsel Esnekliğin Rolü" başlıklı tezi 12.07.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Bircan ERGÜN BAŞAK	.....
Üye	: Doç.Dr. Eyüp ÇELİK	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Yıldız KURTYILMAZ	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA YETKİNLİK BEKLENTİSİ, ÖZ DÜZENLEME, SOSYAL KARŞILAŞTIRMA VE BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN ROLÜ

Eda SERT ÖZKAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bircan ERGÜN BAŞAK

Bu araştırmada; lise öğrencilerinde tükenmişliğin alt boyutu olan tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini cinsiyete göre incelemek ve yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrenme tükenmişliğini yordamadaki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Öz Düzenleme Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. 2200 lise öğrencisinden toplanan verilerin analizinde korelasyon katsayıları, adımsal regresyon analizi, T testi ve betimsel istatistikler işe koşulmuştur. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmada, lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyinin orta düzeyin biraz üstünde; tükenme düzeyinin orta düzeyde ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeyinin orta düzeyin biraz altında olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız lise öğrencilerinin tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin erkek lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; inancını kaybetmenin ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Son olarak öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliğin üçünü de anlamlı düzeyde yordadıkları; ancak sosyal karşılaştırmanın sadece indirgenmiş öz yetkinliği anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci tükenmişliği, Yetkinlik beklentisi, Öz düzenleme, Sosyal karşılaştırma, Bilişsel esneklik.

ABSTRACT

THE ROLE OF SELF-EFFICACY BELIEFS, SELF-REGULATION, SOCIAL COMPARISON AND COGNITIVE FLEXIBILITY IN PREDICTING THE BURNOUT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Eda SERT ÖZKAN

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Institute of Education, July 2019

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK

In this study, it was aimed to investigate whether the level of exhaustion, cynicism, and reduced efficacy among participants differed according to gender; and to reveal the predictive role of self-efficacy beliefs, self-regulation, social comparison and cognitive flexibility for each dimension of student burnout.

Participants comprised of 2200 high school students. Data was collected by means of Maslach Burnout Inventory- Student Form, Adolescent Self Efficacy Scale, Self Regulation Scale, Cognitive Flexibility Scale, Social Comparison Scale and Demographic Information Form. Correlation analysis, stepwise regression analysis and T test were conducted for data analysis and significance level of .05 accepted.

Findings showed that cynicism among the participants was slightly above moderate level; exhaustion was moderate level and reduced efficacy was slightly below the moderate level. It was found that exhaustion and reduced efficacy level of female participants was significantly higher than male participants, and cynicism didn't differ significantly according to gender. According to the results of the stepwise regression analysis self-regulation, self-efficacy beliefs and cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy significantly whereas social comprison predicted only reduced self-efficacy significantly.

Key Words: Student burnout, Self-efficacy beliefs, Self regulation, Social comparison. Cognitive flexibility,

ÖNSÖZ

Benden ve/ya değişen yaşam koşullarından kaynaklanan faktörler nedeniyle uzun süren lisans üstü eğitimim sürecinde zaman zaman stresli, yorgun ve enerjimin azaldığını hissettiğim zamanlar oldu. Aynı zamanda öğrencilerimde de gözlemlediğim bu stres ve yorgunluk halini, nelerin etkilediğini bulma merakıyla araştırmama başladım. Değişen yaşam koşullarıma rağmen vazgeçmediğim ve süreci tamamladığım için öncelikle kendime teşekkür ederim. Tez sürecimde sabrı ve anlayışı ile bana destek olan, verdiğim aralar uzun olsa bile ilgisini benden esirgemeyen ve dönütleri ile gelişimime katkı sağlayan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bircan ERGÜN BAŞAK'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürisinde bulunan Dr. Öğr. Üyesi Yıldız KURTYILMAZ ve Doç. Dr. Eyüp ÇELİK'e sundukları değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Yaşamın zorlu koşullarında hep yanımda hissettiğim; ayrıca lisans üstü eğitimime başlamamda ve süreçte bana hep destek olan; hayatımda kıymeti ve yeri çok özel olan sevgili eşim Kamil ÖZKAN'a minnettarım. Öğrenim hayatım boyunca beni hep destekleyen ve bu süreçte de ilgilerini derinden hissettiğim ve sevgilerinden cesaret aldığım canım babam Kazim SERT'e ve canım annem Hafize SERT'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayatımda varlığından hep güç aldığım canım kardeşim Mehmet SERT'e teşekkür ederim ve süreçte yanımda olan güzel ailesine sevgilerimi sunarım. Bu sürece başlarken benim adıma heyecanlanan merhum dedeme ve bu süreci tamamlamam için beni yüreklendiren babaanneme, ders dönemim boyunca beni ağırlayan amcam ve büyükanneme, bu süreçte desteğini esirgemeyen sevgili kuzenim Özkan SERT'e teşekkürü bir borç bilirim. Diğer bir ailem olan ÖZKAN ailesine de ilgilerinden dolayı içten teşekkürlerimi sunarım. Hayatımda iyi ki varlar dediğim ve benim için zorlu, yoğun geçen zamanlarımda yanımda olan tüm dostlarıma teşekkür ederim. Ayrıca bu araştırmaya katılmayı kabul eden tüm öğrencilere, ders saatlerinden zaman ayıran tüm öğretmen arkadaşlarıma ve kurumlarında bu araştırmanın yapılmasına olanak tanıyan tüm okul müdürlerine teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmamı yaşamımda bana başka bir sevgiyi, heyecanı tattıran ve bu süreci onun varlığından güç alarak tamamlayabildiğim sevgili oğlum Oğuz Serdar ÖZKAN'a ithaf ediyorum…

Eda SERT ÖZKAN

Eskişehir 2019

22./07/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Eda ŞERT ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……..i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ÖNSÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ x

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xi

1. GİRİŞ 1

1.1. Amaç 8

1.1.1.Araştırmanın alt amaçları 8

1.2. Önem 8

1.3. Sınırlılıklar 11

1.4. Tanımlar 12

2. ALANYAZIN 13

2.1. Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 13

2.1.1.Tükenmişliğin tanımı ve doğası 13

2.1.2.Maslach tükenmişlik modeli 15

2.1.3.Tükenmişliğin nedenleri 17

2.1.4.Tükenmişliğin belirtileri 18

2.2.5.Tükenmişliğin sonuçları ve başa çıkma yolları 19

2.2. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 21

2.2.1.Öğrenci tükenmişliğinin tanımı ve doğası 22

2.2.2.Öğrenci tükenmişliğinin nedenleri 24

2.2.3.Öğrenci tükenmişliğinin belirtileri 26

2.2.4.Öğrenci tükenmişliğinin sonuçları ve başa çıkma yolları 27

2.3. Yetkinlik Beklentisi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 28

2.4. Öz Düzenleme İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 31

2.5. Sosyal Karşılaştırma İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 36

Sayfa

2.6. Bilişsel Esneklik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 39
2.7. İlgili Araştırmalar 41
2.7.1. Öğrenci tükenmişliğini inceleyen araştırmalar 41
2.7.2. Yetkinlik beklentisini inceleyen araştırmalar 47
2.7.3. Öz düzenlemeyi inceleyen araştırmalar 50
2.7.4. Sosyal karşılaştırmayı inceleyen araştırmalar 52
2.7.5. Bilişsel esnekliği inceleyen araştırmalar 54
3. YÖNTEM 58
3.1. Araştırma Modeli 58
3.2. Katılımcılar 58
3.3. Veri Toplama Araçları 59
3.3.1. Maslach tükenmişlik envanteri- öğrenci formu (MTE- ÖF) 60
3.3.2. Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği (EYBÖ) 61
3.3.3. Öz düzenleme ölçeği (ÖDÖ) 62
3.3.4. Sosyal karşılaştırma ölçeği (SKÖ) 62
3.3.5. Bilişsel esneklik ölçeği (BEÖ) 63
3.3.6. Kişisel bilgi formu 64
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 64
4. BULGULAR 65
4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel Bulgular 65
4.2. Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular 67
4.3. Lise Öğrencilerinin Tükenme, İnancını Kaybetme ve İndirgenmiş Öz Yetkinlik Düzeyleri ile Yetkinlik Beklentisi, Öz düzenleme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular 68
4.4. Lise Öğrencilerinin Tükenme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular 69
4.5. Lise Öğrencilerinin İnancını Kaybetme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular 70
4.6. Lise Öğrencilerinin İndirgenmiş Öz Yetkinlik Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular 72
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 74

Sayfa

5.1. Sonuç 74
5.2. Tartışma 75
5.2.1.Lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması 76
5.2.2.Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması 78
5.2.3.Lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışılması 81
5.2.4.Lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışılması 84
5.2.5.Lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışılması 87
5.3. Öneriler 90
KAYNAKÇA 93
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı……**58**

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı…….....**59**

Tablo 3. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ……**65**

Tablo 4. Farklı cinsiyete sahip öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve tükenme düzeylerine ilişkin t testi sonuçları……..**67**

Tablo 5. Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve tükenme düzeyleri ile yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi gösteren pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları……..**.....68**

Tablo 6. Öğrencilerin tükenme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi…….....**69**

Tablo 7. Öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi…….**.....71**

Tablo 8. Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi……**72**

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEÖ : Bilişsel Esneklik Ölçeği

EYBÖ : Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği

MTE- ÖF : Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu

ÖDÖ : Öz Düzenleme Ölçeği

SKÖ : Sosyal Karşılaştırma Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı ilk olarak sağlık hizmetleri ve beşeri hizmetler alanlarında çalışan uzmanların duygusal durumunu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Pines ve Maslach, 1978, s. 233). Sağlık hizmetleri ve beşeri hizmetler uzmanları çalıştıkları kurumlarda psikolojik, sosyal ya da fiziksel sorunları olan bireylere yardım hizmeti vermekle yükümlüdürler. Bu ilişkide yardım hizmetine başvuran bireyler karmaşık ve çözümü kolay olmayan sorunlara sahip oldukları için kızgınlık, korku, çaresizlik, sıkıntı gibi duygular ile yüklüdür. Bu duyguların yanı sıra bu bireylerde yaygın bir belirsizlik ve kafa karışıklığı da söz konusudur. Sağlık hizmetleri ve beşeri hizmetler uzmanları mesleki görevleri kapsamında yardım hizmeti verdikleri bireylerle uzun ve yoğun saatler boyunca etkileşimde bulundukları için (Maslach ve Jackson, 1981, s. 99) bu bireylerin olumsuz duygularından etkilenmekte, kronik stres ve tükenmişlik riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Pines ve Maslach, 1978, s. 236- 237).

Tükenmişlik, iş ortamında duygusal gücün yitirilmesi, duyarsızlaşma ve başarı kaybı boyutlarından oluşan psikolojik bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin en belirgin özellikleri duygusal güçlerini yitirmiş olmalarıdır (Maslach ve Jackson 1981, s. 99). Bu bireylerin yaşamındaki yoğun beklenti ve talepler fiziksel ve ruhsal enerjilerini kaybetmelerine neden olmaktadır (Farber, 2000, s. 589). Bu bireyler yardım hizmeti vermekle yükümlü oldukları bireylerin talepleri karşısında ümitsizlik, çaresizlik ve engellenme gibi olumsuz duygular geliştirmektedir. Buna bağlı olarak da hizmet verdikleri kişileri tükenmişlik duygularının temel nedeni olarak görmektedirler (Maslach ve Jackson 1981, s. 99). Bu durum tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin hizmet verdikleri kişilere yönelik duygusal ilgi ve hassasiyetlerini kaybetmeleri ve duyarsızlaşmaları ile sonuçlanmaktadır (Kutsal, 2009, s. 1; Maslach ve Jackson 1981, s. 99). Duygusal gücünü yitiren bireyler kendilerinde işle ilgili görevlerini yerine getirecek enerjiyi de bulamamaktadırlar (Maslach ve Jackson 1981, s. 99). Buna bağlı olarak da daha önce başarı elde edebildikleri ya da kendilerine güvendikleri görevlerde yetersizlik, isteksizlik ve düşük performans sergilemektedirler. Bu özellikleri kendilerinden beklenen görevleri tamamlamalarını zorlaştırdığı için iş yerinde verimsiz olmakta (Kutsal, 2009, s. 2) ve başarısızlık duygusu geliştirmektedirler (Maslach ve Jackson 1981, s. 99).

Çalışanlara benzer şekilde öğrenciler de düzenli olarak yapmak zorunda oldukları görevlerden sorumludurlar. Okula devam etme, yoğun ders programlarına katılma ve sınavlara girme bu görevlerin başında gelmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012, s. 284). Okulla ilgili bu görevlerin her biri değerlendirme ölçütleri, sınavlar ya da yaptırımlar içerdiği için zorunlu görevler olarak tanımlanmaktadır (Breso, Salanova ve Schaufeli, 2007, s. 462). Öğrencilerin bu zorunlu görevleri yerine getirmeleri bir başarı göstergesi olarak kabul edilmekte ve diploma ile belgelenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008, s. 127). Okulla ilgili görevleri tamamlama zorunluluğu öğrencilerin stres yaşamalarına, okula yönelik isteksizlik geliştirmelerine ya da öğrenme etkinliklerine daha az katılmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerde akademik sorumluluklarına yönelik olarak ortaya çıkan güdülenme kaybı, başarısızlık ve duygusal gücü yitirme öğrenci tükenmişliği olarak tanımlanmaktadır (Gan, Shang ve Zhang, 2007, s. 1088). Okul ortamında akademik stres (Akpınar, 2016, s. 91), sınav kaygısı (Çapulcuoğlu, 2012, s. 128; Demir, 2015, s. 53), akademik erteleme (Balkıs, 2013, s. 78), akran zorbalığı (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016, s. 1394) ve haftalık ders yükü arttıkça öğrenci tükenmişliğinin arttığı belirtilmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012, s. 51).

Araştırmacılar ortaokul (Akpınar, 2016; Aypay vd., 2016; Öztan, 2014), lise (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Bilge, Tuzgöl- Dost ve Çetin, 2014; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu, 2012; Demir, 2015; Güllüoğlu, 2015; Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016; Koçak, 2016; Kutsal, 2009) ve üniversite (Balkıs, 2013; Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011; Duru, Duru ve Balkıs, 2014; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Özgen, 2016) kademelerindeki öğrencilerin tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kuşkusuz öğrencilerin gelişimi açısından bakıldığında eğitim kademelerinin her biri ayrı bir öneme sahiptir. Ancak lise yılları, gerek yüksek öğretime geçiş sınavına hazırlanmanın arttığı gerekse ergenlik dönemi belirtilerinin en yoğun yaşandığı dönem olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2017, s. 106). Bu dönemde bir yandan ergenlik dönemi gelişim özelliklerine uyum çabasının diğer yandan da gelecek kaygısının ve çevrenin beklentilerinin öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'de lise öğrencileri söz konusu olduğunda ilk akla gelen konu yüksek öğretime geçiş sınavıdır. Lise öğrencilerinin bir çoğu hedeflerine ulaşmak ve çevrenin taleplerini karşılamak amacıyla günlük yaşamlarını sınav odaklı bir şekilde planlamaktadırlar. Buna bağlı olarak lise öğrencileri arasında okuldaki zorunlu ders

programının yanı sıra isteğe bağlı kurs ya da ek ders alma davranışı oldukça yaygındır. Bu kurslar ya da dersler öğrencilerin akademik yeterliliklerini arttırmasına karşın, okul programının dışındaki zamanın yine akademik faaliyetlerle doldurulmasına neden oldukları için tükenmişliği arttıran bir faktöre dönüşmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 292).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul ile ilgili sorumlulukları karşısında daha az tükenmişlik yaşamasını sağlayan faktörlerden birinin yetkinlik beklentisi olduğu ortaya koyulmuştur (Bilge vd., 2014, s. 1719; Çapulcuoğlu, 2012, s.125-126). Yetkinlik beklentisi bireylerin herhangi bir işi başarabileceklerine ve kendilerinden beklenen bir göreve başlarken olumlu sonuç elde edebileceklerine inanmalarıdır (Bandura, 1977, s. 194). Yetkinlik beklentisi yüksek olan bireyler bir göreve başlarken başarılı olacaklarına inanmakta ve söz konusu görevi tamamlama yönünde olumlu bir çaba göstermektedirler. Bu bireyler görev ve sorumluluklarını başarı ile tamamlayacakları konusunda kendilerine inandıkları için daha iyi motive olmaktadırlar (Kuzgun, 2006, s. 54). Bu nedenle yetkinlik beklentisi, bireylerin faaliyet seçimlerinde ve faaliyetlerdeki performanslarında belirleyici olmakta; strese karşı tepkileri hakkında bilgi vermektedir (Bandura, 1977, s. 194).

Bireylerin bir alanda sahip olduğu yetkinlik beklentisi, başka bir alanda sahip olduğu yetkinlik beklentisi ile aynı oranda olmayabilir. Çünkü bireylerin yetkinlik beklentileri belirli bir görevle ilgili deneyimler ve beceriler çerçevesinde gelişmektedir (Zimmerman, 2000, s.83). Buna dayanarak yetkinlik beklentisinin yeteneklerin, geçmiş deneyimlerin ve önemli kişilerin yorumlarının etkisiyle şekillendiğini söylemek mümkündür. Örneğin bir lise öğrencisinin akademik yetkinlik beklentisi düşük olabilirken sosyal yetkinlik beklentisi yüksek olabilir. Bu durum aynı bireyin akademik performansı ve sosyal performansı ile ilgili yeteneklerinin, deneyimlerinin ve çevresindeki önemli kimselerden aldığı geribilirimlerin farklı olmasının bir sonucudur.

Lise öğrencileri akademik gelişim boyutunda okulla ilgili görevlerini yerine getirmeye çalışırken sosyal gelişim boyutunda da ergenlik dönemine özgü gelişim görevlerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Lise öğrencilerinin ergenlik dönemine özgü temel gelişim görevleri bedensel değişikliklere uyum sağlama, cinsiyete özgü kimlik oluşturma, akranlarla yakın ilişkiler kurma, duygusal bağımsızlığı kazanma, bir mesleğe hazırlanma, toplumsal bakımdan sorumluluk gerektiren davranışları gerçekleştirme ve davranışına yön veren değerler sistemi oluşturma olarak sıralanmaktadır (Şenol, 2006,

s.78-79). Bu gelişim görevleri ergenlik dönemi içinde tamamlanmak zorunda olduğu için lise öğrencileri üzerinde bir stres faktörüne dönüşebilmektedir. Ancak yetkinlik beklentisi yüksek olan ergenlerin gelişimsel stres faktörleri ile başa çıkma ve gelişimsel rollerine uyum sağlama düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977, s. 194).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kendi sosyal çevrelerini oluşturmaya yönelmeleri temel bağlanma objesi olan ebeveynleriyle bağlarını esnetmektedir. Bu yönelim sağlıklı bir kişilik gelişiminin göstergelerinden biri olmakla birlikte ergenlerin yaşamında akran onayını kazanmanın kritik derecede önemli hale gelmesine yol açmaktadır. Akran ilişkileri ergenlerin ebeveynlerinden özerkleşmeleri ve kendilerine özgü bir kimlik oluşturabilmeleri için gereklidir (Levpuscek, 2006, s. 240). Çünkü bir akran grubuna girmek ergenin sosyal kaygısını azaltmasını, aidiyet bağı geliştirmesini ve romantik ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır (Greca ve Harrison, 2005, s. 57). Bu yönü ile akran ilişkilerinin ergenlerin psiko-sosyal işlevleri üzerinde eşi bulunmayan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ergenler için akranlar ortak ilgi alanlarına, ortak duygulara, ortak amaçlara, ortak hayallere ve güçlüklere sahip kimseler oldukları için ergenin akranlarıyla birlikte olma ve onların onayını alma isteğini artmaktadır (Yörükoğlu, 2011, s. 379). Bu durum ergenlerin dahil oldukları akran gruplarında onaylanan davranışları benimsemelerine, onaylanmayan davranışlardan ise kaçınmalarına yol açmaktadır (Turner, 1975, s. 7). Öyle ki, ergenler kendilerini değerlendirirken akranlarının tercihlerini, davranışlarını ve giyim-kuşamını ölçüt almakta (Yörükoğlu, 2011, s. 379); bunun bir sonucu olarak da kendilerini akranları ile kıyaslamakta ve bu kıyaslamalara bağlı bir benlik algısı geliştirmektedirler (Suls, Martin ve Wheeler, 2002, s. 159-160).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kendilerini akranları ile kıyaslayarak ne kadar yetenekli, çekici, yardımsever ya da başarısız olduklarına dair inançlar geliştirmeleri, sosyal karşılaştırma olarak tanımlanmaktadır (Klein, 1997, s. 763). Okul ortamı lise öğrencilerinin akranlar önünde yeteneklerini ortaya koydukları ve performanslarını sergiledikleri bir sosyal ortamdır. Okulun bilişsel ve sosyal yönlerden ölçme-değerlendirme ortamı olması ve ergenlerin akranlarını referans alması okulun önemli bir sosyal karşılaştırma merkezi olduğunu göstermektedir (Byrne, 1988, s. 46-47). Yapılan araştırmalarda arkadaşları tarafından onaylanan ve kabul edilen ergenlerin olumlu bir benlik algısı geliştirdikleri belirtilmektedir (Gül, 2016, s. 93; Sezer, 2010, s. 15). Kendisini akranlarıyla kıyaslarken olumsuz benlik algısı sergileyen ergenlerde ise

psikolojik belirtilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2010, s. 118). Bu bağlamda lise öğrencilerinde tükenmişliğin sosyal karşılaştırma ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Ergenlik döneminde zor olarak algılanan akademik görevler ve tamamlanması uzun süren gelişim görevleri bireylerin kaygı, öfke, endişe, güvende olmadığını düşünme gibi olumsuz örüntüler geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu olumsuz örüntüler devam ettiğinde tükenmişlik ile sonuçlanmaktadır. Yetkinlik beklentisi ve sosyal karşılaştırma kadar tükenmişlik ile ilişkili olan bir başka faktör de bilişsel esnekliktir. Bilişsel esnekliğe sahip olan ergenlerin stres faktörlerine karşı daha dayanıklı oldukları, daha az olumsuz örüntü geliştirdikleri (Bilgin, 2017, s. 951), yaşamlarından memnun oldukları (Asıcı ve İkiz, 2015, s. 201) ve uyumlarının kolaylaştığı belirtilmektedir (Öz, 2012, s. 87).

Bilişsel esneklik, stresli yaşam koşullarıyla karşılaşıldığında düşüncelerini değiştirebilme gücü olarak tanımlanmakta ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin üç ayırt edici özelliğe sahip oldukları beliritilmektedir. Bunlar zorlu durumları kontrol edilebilir olarak algılamak, bu durumları farklı açılardan yorumlamak ve sorunlara birden fazla çözüm üretme becerisi sergilemektir (Dennis ve Wal, 2009, s. 243). Benzer şekilde bireylerin yaşamlarındaki alternatif yol ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlar karşısında uyum sağlamaya ve esnek olmaya istekli olması ve kendini yetkin hissetmesi bilişsel esnekliğin önemli göstergeleri olarak sıralanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998, s. 1).

Bilişsel esneklik bireylerin akılcı kararlar vermesini (Bilgiç, 2015, s. 62) ve değişen durumlar karşısında farklı çözüm seçeneklerini düşünmesini sağlamaktadır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016, s. 2). Yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğe sahip bireylerin dışa dönük, öz- denetim becerileri yüksek, gelişime açık (Bilgin, 2017, s. 945), atılgan, sorumluluk sahibi ve iletişim becerileri yüksek kişiler olduğu bulunmuştur (Martin ve Anderson, 1998, s. 6-7). Buna karşın düşük bilişsel esnekliğe sahip bireylerde duygusal tutarsızlığın (Bilgin, 2017, s. 945), depresyonun (Güler, 2015, s. 33) ve stresin arttığı ortaya koyulmuştur (Altunkol, 2011, s. 58).

Bireylerin günlük yaşamda farklı rollerde bulundukları ve bu roller gereğince yeni ortamlara girdikleri, yeni insanlarla tanıştıkları ve yeni şeyler öğrendikleri düşünüldüğünde değişikliklere uyum sağlama becerisinin sağlıklı bir gelişim için önemli bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Lise öğrencileri açısından bakıldığında ise sınıf, öğretmen, müfredat hatta sınav sistemlerinin değişmesi öğrencilerin uyumu sarsan bazı değişiklikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Lise öğrencilerinin maruz kaldıkları

akademik değişikliklere, ergenlik dönemine bağlı olarak fiziksel, duygusal ve bilişsel dengelerinin değişmesi de eklenince yaşamlarının karmaşık bir hal alması söz konusu olabilmektedir. Benzer şekilde ergenlik döneminde alınan kararların ve yapılan seçimlerin yaşam boyu kalıcı izler bıraktığı belirtilmekte (Kaşık, 2009, s. 4) ve bilişsel esnekliğin ergenlerin uyum süreci açısından önemli bir özellik olduğunu vurgulanmaktadır (Çelikkaleli, 2014, s. 347).

Lise yıllarındaki seçimler ve davranışlar geleceğin önemli birer belirleyicisidir. Lise yıllarında hedef belirleme ve hedefe yönelik davranış başlatma becerilerine sahip bireylerin gelişim görevlerini başarma yönünde davranışlar geliştirebildikleri için daha olumlu bir gelişim sergiledikleri belirtilmektedir (Kapıkıran vd., 2016, s. 52). Bireylerin kendi davranışları hakkında bilgi sahibi olması, davranışlarını belirlemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesi öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 231). Öz düzenleme kavramı, bireyin içinde bulunduğu durumun koşullarına bağlı olarak davranış başlatması ve sürdürmesi, sosyal ortamlarda davranışının süresine ve ne kadar sıklıkta tekrarlanacağına karar vermesi, amacı doğrultusunda isteklerini ertelemesi ve etrafında kimse olmadığında bile sosyal olarak kabul görmeye yönelik davranışlar sergilemesi olarak açıklanmaktadır (Kopp, 1982, s. 190). Benzer şekilde öz düzenlemenin, bireylerin kendi bilişlerini ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme süreçlerini kapsadığı belirtilmektedir (Pintrich, 1999, s. 461).

Öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin en çok dikkat çeken özellikleri güçlü ve sınırlı yönlerinin farkında olmaları ve kendi öğrenme yaşantılarını bu özellikleri çerçevesinde düzenleyebilmeleridir. Bu özelliklerine bağlı olarak da yüksek düzeyde motivasyona ve iyimser bir bakış açısına sahiptirler (Zimmerman, 2002, s. 66). Diğer bir deyişle lise yıllarında kendi davranışlarını düzenleyebilen öğrenciler içsel motivasyonla hareket etmekte, buna bağlı olarak gerçekçi hedefler belirlemeleri ve bu hedefleri gerçekleştirmeleri daha kolay olmaktadır (Senemoğlu, 2013, s. 232). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler ise çevreden gelen ve koşullara göre değişen talepler karşısında davranışlarını tekrar düzenleyemedikleri için karşılaştıkları engel ve güçlükler karşısında başarısız olmakte ve hayal kırıklığı yaşamaktadırlar (Duru vd., 2014, s. 1266). Yapılan araştırmalarda da öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin akademik başarıları (Aktan, 2012, s. 241; Önemli ve Yöndem, 2012, s. 65; Üredi ve Üredi, 2005, s. 258) ve sınav kaygıları (Kılıç ve Tanrıseven, 2007, s. 175; Özen, 2016, s. 113) üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin okulla ilgili görevleri karşısında

yoğun stres ve başarısızlık duygusu yaşamaları tükenme belirtisi olarak düşünüldüğünde, öz düzenlemenin öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Literatürde öğrenci tükenmişliğinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi çeşitli demografik değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların bazılarında tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaştığı (Balkıs vd., 2011, s. 155; Çapulcuoğlu, 2012, s. 112; Demir, 2015, s. 55; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012, s. 44; Koçak, 2016, s. 98; Özgen, 2016, s. 79) bazılarında ise farklılaşmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Çapri ve Yedigöz- Sönmez, 2013, s. 207). Sınıf düzeyi açısından da kimi araştırmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe tükenmişliğin arttığını ortaya koyulmuşken (Demir, 2015, s. 60; Gündüz vd., 2012, s. 208; Koçak, 2016, s. 102; Kutsal, 2009, s. 97); Çapulcuoğlu (2012, s. 115) tarafından yapılan bir araştırmada tükenmişliğin 9. sınıflarda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca tükenmişlik düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini bulan araştırmalar da mevcuttur (Addis, 2006, s. 20; Akpınar, 2016, s. 87). Benzer şekilde öğrencilerin yaşadığı tükenmişlikle okul türü arasında da tutarlı olmayan bulgular ortaya koyulmuştur (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 208; Çapulcuoğlu, 2012, s. 118; Demir, 2015, s. 58; Koçak, 2016, s. 101). Özetle öğrenci tükenmişliğinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmaların birbirleriyle tutarlı olmayan bulgular elde ettikleri söylenebilir.

Sonuç olarak lise yılları, gerek eğitim sisteminin sınava dayalı yapısı gerekse ergenlik döneminin en kritik gelişimsel örüntülerinin bu yıllara rastlaması nedeniyle öğrenciler için yoğun sters içeren bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin yaşadığı zorluklar, öğrencilerde fiziksel, duygusal ve zihinsel yönden bitkinliğe yol açabilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik okul ve gelişim alanları açısından ergenin kendi potansiyelini kullanmasını engelleyebilmektedir. Literatüre bakıldığında lise öğrencilerinin tükenmişliğini inceleyen araştırma sayısının sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin yaşadıkları tükenmişlik ile yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmaktadır. Lise öğrencilerinin okul yaşantıları bu bireylerin geleceklerini yakından ilgilendirdiği için öğrenci tükenmişliği ile ilgili faktörlerin incelenmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerde tükenmişliği incelemenin, tükenmişliği önleme ve müdahale çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmada öncelikle lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymak hedeflenmektedir. Daha sonrasında ise lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Son olarak da yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordamadaki rolünü belirlemek amaçlanmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın alt amaçları

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik lise öğrencilerinde tükenmeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

3. Yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik lise öğrencilerinde inancını kaybetmeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

4. Yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinliği anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. Önem

Tükenmişlik başlangıçta yoğun iş yükü ve uzun çalışma saatleri gerektiren mesleklerde çalışan kişilerin sergilediği bir özellik olarak görülmüştür. Çünkü bu işlerde çalışan kişiler mesleklerinin gereği olan ağır çalışma koşullarına zorunlu olarak dayanmaya çabalamakta ve bu çabaları tükenme ile sonuçlanmaktadır. Günümüzde okuldaki ders programlarının ve etkinliklerin bir zorunluluk içermesi, okul saatlerinin öğrencilerin gününün büyük bir bölümünü kaplaması ve okulla ilgili görevlerin okul dışında da devam etmesi gibi özellikleri nedeniyle öğrencilerin de çalışanlara benzer şekilde tükenmişlik yaşadıkları kabul edilmektedir.

Okul, yaşama becerilerinin kazandırıldığı bir kurum olmakla birlikte okuldaki etkinlikler, zorunlu katılmayı gerektirmekte ve öğrencilerin bu etkinliklerde sergiledikleri performanslar değerlendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin okulla ilgili görevlerini,

hepsini olmasa bile bir kısmını, mecburi olarak yerine getirmeye sevk etmektedir. Öğrencilerin bu görevlerini yerine getirmeye çabalarken sıkıldıkları, yoruldukları ve bunaldıkları görülmektedir. Benzer şekilde veli ve öğretmenlerden de öğrencilerin yoruldukları, okula karşı ilgisiz oldukları ve başarısızlık düzeylerinin arttığı yönünde şikayetler gelmektedir. Öğrencilerin okul deneyimlerindeki bu örüntüler tükenme belirtileri sergilediklerini işaret etmektedir.

Lise yılları ergenlik döneminin en kritik yılları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde öğrencilerden bedensel değişiklikleri kabul etme, sosyalleşme, özerkleşme, kimlik kazanımı gibi gelişimsel görevlerini başarmaları beklenmektedir. Bu gelişim görevlerini başarma zorunluluğu lise öğrencileri üzerinde bir baskı unsuruna dönüşebilmekte, hem akademik hem de gelişimsel görevler üst üste geldiği için öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik düzeyinin yoğunluğu artabilmektedir.

Tükenmişlik belirtileri sergileyen öğrenciler çevresine duyarsızlaşmakta, kendini başarısız hissetmekte (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, Bakker, 2002, s.73), okula karşı isteksizlik geliştirmekte ve devamsızlık yapmaktadır. Bu davranışlar okul terki gibi istenmeyen sonuçları da beraberinde getirmektedir (Ramist, 1981'den Akt. Yang ve Farn, 2005, s. 918). Günümüzde tüm dünyada lise öğrencileri arasında devamsızlık, okul terki, riskli davranışlar gibi konulara hala çözüm bulunamadığı ve bu davranışların giderek arttığı belirtilmektedir (Cairns, Cairns ve Neckerman, 1989, s.1437; Christenson ve Thurlow, 2004, s.36; Lessard vd., 2008, s.25; Rumberger, 1987, s.121; Wang ve Fredricks, 2014, s.722). Bu açıklamalara dayanarak tükenmişliğin lise öğrencileri üzerinde incelenmesinin önemli olduğu kanısına ulaşılmaktadır. Lise örnekleminde tükenmişlikle ilgili çalışmaların, lise öğrencilerinin yaşadığı okul sorunlarının azaltılmasında doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürde öğrenci tükenmişliği ile ilgili çalışmalar bulunmasına rağmen bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğrenci tükenmişliğine yönelik koruyucu, önleyici ve müdahale edici çalışmaların gerçekleştirilmesi için daha fazla veriye gereksinim duyulmaktadır. Bu veri kaynağını sağlamak için öğrenci tükenmişliğinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu incelemek önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolünü incelemek amaçlanmıştır.

Yetkinlik beklentisini bireylerin bir işi başarabileceğine olan inancı olarak tanımlamak mümkündür. Bir işi başarma konusunda kendine inanan bireyler, o işi yaparken başarısız olsalar dahi yeniden denemeye isteklilik göstermektedir. Buna karşın kendilerine inanmayan bireyler "nasıl olsa başarısız olacağım" diyerek söz konusu işi yapma girişiminde bile bulunmamaktadır. Dolayısıyla yetkinlik beklentisi bireyleri motive eden ve başarısızlık halinde çabalamayı sürdürmeyi sağlayan bir değişkendir. Bu nedenle öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel esneklik yeni durumlara uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlandığı için tükenme ile ilişkili olduğu düşünülerek bu araştırmaya dahil edilmiştir. Çünkü lise öğrencileri çoğu zaman aniden ve sık değişen eğitim sistemine uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Ayrıca lise öğrencilerinin ergenlik nedeniyle değişen fiziksel, bilişsel ve duygusal yapıları da onları yaşama uyum örüntülerini yeniden organize etmeye zorlamaktadır. Lise öğrencilerinin hem akademik hem de gelişimsel değişikliklere etkili bir şekilde uyum sağlayabilmelerinde, bilişsel esnekliğin önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğini yordamadaki rolünün araştırılması önemli görülmüştür.

Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri için akranlar kritik bir öneme sahiptir. Çünkü lise öğrencileri akranlarıyla okul, diğer insanlar, spor, karşı cins, moda, giyim-kuşam, cinsellik gibi birçok konu hakkında sohbet edebilmekte, bilgi alışverişinde bulunabilmektedir. Bu süreç ergenlerin arkadaşlık, dostluk, güven gibi duygusal bağlar kurmalarını ve sır saklama, yardımlaşma gibi sosyal beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır. Herhangi bir akran grubuna girememek ise ergenlerin dışlanması ve yalnızlık anlamına gelmektedir. Bu nedenle ergenler akran gruplarına dahil olmak için çaba göstermekte ve bir gruba dahil olmak için akranlarının onayını almaya gereksinim duymaktadır. Bu durum ergenlerin kendilerini akranlarının beğeni ölçütlerine göre değerlendirmesine ve akranlarının ölçütlerine uygun olmayan özellikleri ile ilgili olarak yetersizlik duygusu geliştirmesine yol açmaktadır. Buna dayanarak akran ilişkilerinin lise öğrencilerinde sosyal karşılaştırmaya neden olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum okula yönelik olumsuz duyguları da tetikleyebileceği için lise öğrencilerinin tükenmişliği ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında tükenmişlik ile yordayıcılık ilişkisi incelenecek olan diğer bir değişken de öz düzenlemedir. Öz düzenleme lise öğrencilerinin amaç belirleme ve amaçları doğrultusunda seçimler yaparak kendi yaşamlarını düzenleme becerisini

içermektedir. Lise öğrencilerinin yaşamını düzenlemesinde yetişkinlerin desteğine ihtiyacı olabilir ancak yetişkinlerin desteği kadar ergenlerin ödevlerini yapma, okula devam etme, öz bakımını yapma, zamanını etkili kullanma gibi konularda sorumluluk almaları da önemlidir. Ergenlerin kendilerini ilgilendiren konularda üzerlerine düşen sorumlulukların farkında olmaları ve bu sorumlulukları yerine getirmeye yönelik davranışlar sergilemeleri öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır. Yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip ergenler, kendileri için amaçlar belirlemekte ve bu amaçlar doğrultusunda çabalayarak başarılı olmaktadır. Öz düzenleme becerisi sayesinde sorumluluklarını aksatmadan yerine getirebilen ergenler, kendilerinden beklenen talepleri de zamanında karşılayabilmekte, tükenmişlik yaşama olasılıkları düşmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında öz düzenleme ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemek önemli görülmektedir.

Lise yılları geleceğe yönelik hedefleri gerçekleştirme ve gelişim görevlerini tamamlama çabasını içermesi nedeniyle öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu zorlayıcı yaşantılar öğrencilerde tükenmişliği tetikleyebilmektedir. Tükenmişlik düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşam kalitesi, gelişimi ve okula yönelik tutumları olumsuz yönde etkilenmektedir. Okulun öğrenciler için hem sosyal hem de akademik gelişim alanı olduğu düşünüldüğünde öğrencilerde tükenmişliğin ve bu tükenmişlikle ilişkili olan faktörlerin araştırılması önem kazanmaktadır. Özellikle fiziksel değişiklikler, meslek seçimi, kimlik gelişimi gibi kritik gelişim süreçlerini içeren lise yıllarında öğrencilerde tükenmişliğin araştırılmasının, yetişkinlik döneminde mesleki ve sosyal alanda ortaya çıkabilecek olası tükenmişlik riskini azaltma ve koruma amaçlı çalışmalara kaynak oluşturması beklenmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri İstanbul'un Üsküdar ilçesinde bulunan devlet okullarından toplanmıştır.
- Araştırmanın katılımcıları 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı Şubat ve Mart ayları arasında araştırma kapsamında seçilen devlet liselerindeki gönüllü öğrencilerle sınırlıdır.
- Bu araştırmada elde edilen veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği,

Öz Düzenleme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu' nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Tükenmişlik: İnsanlarla birlikte ve yoğun stres altında çalışan bireylerin; duygusal gücünü kaybetmesi, çevresindekilere duyarsızlaşması, başarısının düşmesi olarak ele alınan psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Jackson 1981, s. 99).

Öğrenci Tükenmişliği: Okulda öğrenim alanında beklenen talepler karşısında öğrencilerin duygusal gücünü yitirmesi, çevresindekilere alaycı ve duyarsız tutum takınması ve kendisini başarısız hissetmesidir (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, Bakker, 2002, s. 73).

Yetkinlik Beklentisi: Bireylerin faaliyet seçimlerini etkileyen ve bu faaliyetlere ne kadar çaba harcayacaklarını, karşılaştıkları stresli durumlarla ne kadar mücadele edeceklerini belirleyen inançlarıdır (Bandura, 1977, s. 194).

Öz Düzenleme: Bireylerin kendi bilişlerini ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme süreçleridir (Pintrich, 1999, s. 461).

Sosyal Karşılaştırma: Kişinin nesnel standartları bulamadığı zaman kendi düşünce ve yeteneklerini diğer insanlarla karşılaştırarak bir değerlendirme yapması sürecidir (Festinger, 1954' ten Akt. Teközel, 2007, s. 4)

Bilişsel Esneklik: Bireylerin stresli durumlarla karşılaştığında; alternatif yol ve seçeneklerin farkına varması, yeni durumlar karşısında uyum sağlamaya ve esnek olmaya istekli olması, esnek olabildiği durumlarda kendini yetkin hissetmesidir (Martin ve Anderson, 1998, s. 1).

2. ALANYAZIN

Bu bölüm iki ana başlıktan oluşmaktadır. İlk başlık altında Tükenmişlik, Öğrenci Tükenmişliği, Yetkinlik Beklentisi, Sosyal Karşılaştırma, Öz Düzenleme ve Bilişsel Esnekliğe ilişkin kuramsal açıklamalar; ikinci başlık altında ilgili araştırma bulguları yer almaktadır.

2.1. Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde tükenmişliğin tanımı ve doğası, tükenmişliği açıklayan Maslach Modeli, tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve başa çıkma yolları ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Tükenmişliğin tanımı ve doğası

Sözlük tanımı olarak tükenmişlik, "gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumudur" (www.tdk.gov.tr). Tükenmişlik kavramı literatürde ilk kez Herbert Freudenberger tarafından kullanılmıştır. Freudenberger (1974, s. 160) tükenmişliği, başarısızlık, yıpranma ya da bireyin aşırı zorlanması sonucu enerjisinin azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve uzun süre devam eden stres tepkisi olarak tanımlamaktadır.

Tükenmişlikle ilgili ilk çalışmaların birbirinden farklı iki bakış açısı çerçevesinde yürütüldüğü belirtilmektedir. Bunlardan biri klinik bakış açısı, diğeri ise sosyal bakış açısıdır. Buna göre klinik bakış açısı tükenmişlik belirtileri ve zihinsel sağlık konuları üzerine odaklanırken; sosyal bakış açısı, yardım meslekleri ve çalışan-müşteri ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s. 399). Sonrasında ise tükenmişliğin, psikolojik bir kavram olarak ele alındığı ve bu kavramın bilimsel çalışmalarla geliştirildiği görülmektedir.

Tükenmişlik ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan birine göre tükenmişlik uzun süre devam eden ve duygusal olarak zorlayıcı bir durum içinde kalmanın yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel duyarsızlaşmadır (Pines ve Aranson, 1988'den Akt. Schaufeli ve Enzmann, 1998, s. 32). Bir başka tanıma göre tükenmişlik; bireyin işle ilgili stres faktörlerine karşı geliştirdiği tepkiler nedeniyle duygu, tutum, güdü ve davranışlarının olumsuz yönde etkilendiği uzun süreli bir deneyimdir (Cherniss 1980'den Akt. Akpınar, 2016, s. 13). Diğer bir tanımda ise tükenmişlik; yoğun stres altında ve yardım mesleklerinde çalışan bireylerin; duygusal gücünü kaybetmesi, hizmet verdikleri kişilere karşı duyarsızlaşması ve bireylerin başarısının düşmesini içeren

psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Jackson 1981, s. 99). Bu tanımlar tükenmişliğin verimin azalması ve duyarsızlaşmayı içeren bir süreç içinde geliştiğini vurgulamaktadır.

Tükenmişlik yaşayan bireyler, iyileşme ya da gevşeme yönünde gösterdikleri gayretlerinin sonucunu alamadıklarında umutsuzluğa kapılarak tükenmişlik yaşadıklarını kabul etmektedirler. Bunun sonucunda da görevlerine yönelik daha az ilgi göstermekte ve başarılı olma çabasını bırakmaktadırlar. Bu durum işle ilgili sorumlulukları yerine getirmelerini zorlaştırmakta, performanslarını düşürmekte ve iş verimlerini azaltmaktadır (Kutsal, 2009, s. 15). Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin enerjisini kaybetme hali metaforik olarak ateşin sönmesi ya da mumun bitmesine benzetilmektedir. Bu benzetmeye göre bireyler ateşin yenilenmesini sağlayacak yeterli kaynak bulamadıkları için alevlerin şiddeti azalmakta ve sönme gerçekleşmektedir (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2008, s. 205). Bu metaforik anlatıma dayanarak, bireylerin tükenmişliği önlemek için enerjilerini körükleyecek ve canlı tutacak kaynaklara ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu kaynaklar arkadaş, aile, eş desteği gibi sosyal destek kaynakları olabileceği gibi bireylerin iş dışında hoşça vakit geçirebildikleri ve üretkenliklerini ortaya koyabildikleri sanatsal, sportif ya da sosyal etkinlikler olabilir.

Tükenmişlik ile ilgili ilk çalışmaların 1970'lerde başladığı ve bu çalışmaların öncelikle sağlık, hukuk, sosyal alanlarda çalışanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Schaufeli, vd., 2008, s. 206). Tükenmişlik ile ilgili ilk çalışmaları yapanlardan biri olan Maslach da (1982, s. 11) tükenmişlik ile ilgili araştırmalarını önce ruh sağlığı alanında çalışanlar üzerinde daha sonra avukat, polis, hemşire, doktor ve halkla ilişkiler uzmanları üzerinde yürütmüştür. Bir başka ifade ile tükenmişlik başlangıçta insanlarla yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde çalışan kişilerde ortaya çıkan bir yaşantı olarak ele alınmıştır. Ancak sonrasında tükenmişliğin sadece insanlara hizmet veren mesleklerde değil; insanlarla etkileşim gerektiren her ortamda yaşanabileceğine dikkat çekilmiştir (Maslach ve Schaufeli, 1993, s. 12). Bunun üzerine tükenmişlik farklı meslek gruplarında çalışanların yanı sıra öğrenciler (Kutsal, 2009; Schaufeli vd., 2002), evli çiftler ve aileler üzerinde de araştırılan bir kavram haline gelmiştir (Çapri, 2008; Figley, 1998; Kızıldağ, 2015; Pines, 1996).

Yukarıdaki açıklamalara göre tükenmişlik sürecinde bireylerin çabalamaktan vazgeçtiği, ümitsizliğe kapıldığı, uzun süre bitkinlik yaşadığı, enerjisini kaybettiği, çevresindekilere ilgisinin azaldığı ve kendini yetersiz hissettiği söylenebilir. Bu süreçte bireylerin verimleri düştüğü ve sosyal ilişkileri yıprandığı için normal gelişimlerinin de

sekteye uğrama olasılığı artmaktadır. İnsan yaşamını ve ilişkilerini etkileyen tükenmişlik kavramını açıklamak amacıyla çeşitli yaklaşımlar ve modeller geliştirilmiştir. Bunlar arasında en yaygın olarak kabul edilen model Maslach Tükenmişlik Modeli' dir. Bu nedenle bu bölümde Maslach Tükenmişlik Modeli' ne ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmektedir.

2.1.2. Maslach tükenmişlik modeli

Tükenmişlik kavramı Maslach Tükenmişlik Envanteri' nin geliştirilmesiyle birlikte daha yaygın ve popüler bir kavram haline gelmiştir. İlk başlarda sadece insanlara hizmet veren meslek çalışanlarını kapsayan bu çalışma, daha sonra hizmet sektörü dışındakiler için de uyarlanarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu oluşturulmuştur (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996, s. 19-26). Yapılan envanter çalışmaları ile tükenmişlik kavramını açıklayan bir model de geliştirilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Modeli' ne "Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli" ya da "Çok Boyutlu Tükenmişlik Modeli" denilmektedir. Bu modele göre tükenmişlik yoğun iş temposu ve aşırı taleplerin ortasında kalan bireylerin yaşadıkları kronik stres, duygusal yorgunluk, ilişkilere karşı duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması ile karakterize olan psikolojik bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 63-64).

Bu modelde tükenmişlik tek boyut olarak değil, üç bileşenli bir sendrom olarak ele alınmaktadır. Buna göre tükenmişlik; duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve düşük kişisel başarı hissi (feeling of reduced personel accomplishment) boyutlarından oluşmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981, s. 110). Bu üç bileşen tükenmişliğin doğasını açıklarken aynı zamanda tükenme yaşayan kişilerde görülen belirtilerin de anlaşılmasını sağlamaktadır.

Duygusal tükenme, tükenmişliğin temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda tükenmişliğin başlangıç belirtisini oluşturan en önemli boyutudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s. 402). Bireylerin çalışma koşulları içinde karşı karşıya kaldıkları iş yükü, iş yerindeki kişisel çatışmalar, yoğun çalışma temposu ve çevrenin aşırı taleplerine maruz kalma duygusal tükenmenin nedenlerini oluşturmaktadır (Yıldırım, 1996, s. 9). Duygusal tükenme, organizmanın yorgunluk belirtileri göstermesiyle başlamaktadır. Bu belirtiler organizmanın kendini korumaya alması gerektiğini işaret eden sinyaller olarak görülmekte ve bu açıdan yararlı kabul edilmektedir. Ancak yorgunluk belirtilerinin uzun sürmesi bireylerin olumsuz örüntüler geliştirme riskini ortaya çıkarmaktadır (Maslach ve

Goldberg, 1998, s. 64). Duygusal tükenme yaşayan bireyler, işlerine odaklanamama ve hizmet verdikleri kişilere karşı sorumluluk duygularının azalması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenlerle kendilerini gergin ve engellenmiş hisseden bireyler için işe gitmek, kabus halini almaya başlamaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993, s. 623).

Duygusal tükenme yaşayan bireyler yorgunluk belirtilerini dikkate alıp enerjilerini yenileyecek kaynak bulunmadıklarında tükenmenin şiddeti artmakta ve bireylerin kişiler arası ilişkileri de bu durumdan etkilenmektedir. Duygusal tükenmenin devam etmesi halinde bireyler kişiler arası ilişkilerden soğumakta, çevresindekilerle iletişimini olabildiği kadar en az düzeye indirgemekte ve sadece iş gereği insanlarla iletişime geçmeye başlamaktadır (Yıldırım, 1996, s. 9-10). Kişiler arası ilişkilerde meydana gelen bu değişim *duyarsızlaşma* olarak adlandırılmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 64). Cordes ve Dougherty (1993, s. 623), duyarsızlaşmayı; bireylerin diğer insanları canlı olmaktan öte nesne gibi algılamaya başlamasına benzetmekte, duyarsızlaşma yaşayan bireylerin iş yaşamındaki görevleri karşısında kendi kapasitelerinin yetersiz kaldığını düşünmeleri nedeniyle hizmet verdikleri kişilere karşı mesafeli, kayıtsız ve alaycı davranma yolunu seçtiklerini vurgulamaktadır. Bir başka ifade ile duyarsızlaşma, bireylerin iş nedeniyle etkileşimde bulundukları ve hizmet vermekten sorumlu oldukları kişilerden bilişsel olarak uzaklaşmalarını içermektedir (Maslach vd., 2001, s. 403).

Tükenmişlik sürecinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile bireylerin üretkenlikleri de azalmaktadır. Bu durum bireylerin kendilerini verimsiz ve yetersiz olarak görmelerine neden olmaktadır. Bireylerin kendi başarıları ile ilgili yaptıkları bu öz değerlendirme tükenmenin *düşük kişisel başarı* boyutunu oluşturmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 64). Düşük kişisel başarı yaşayan bireyler iş ortamındaki görevlerini aksatmakta ya da yaptıkları işlerde kendilerini yetersiz görmektedir (Yıldırım, 1996, s. 10).

Yapılan açıklamalara bakıldığında tükenme yaşayan bireylerin işle ilgili görevlerini yerine getirme isteklerini kaybettikleri, bu istek kaybının hizmet verdikleri insanlara yabancılaşmalarına ve işlerinde yavaşlamalarına hatta duraklamalarına yol açtığı görülmektedir. Bireylerin yaşadıkları bu isteksizlik, yabancılaşma ve işte yavaşlamanın ise daha önce sahip oldukları verimliliğin ve başarının düşmesine yol açtığı anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak bireylerin daha önce yapabildikleri görevlerle ilgili yeterliliklerini de olumsuz değerlendirmeye başladıkları ve bu durumun indirgenmiş öz yeterliliği işaret ettiğini söylemek mümkündür.

2.1.3. Tükenmişliğin nedenleri

Tükenmişlik sendromunun kişisel ve çevresel nedenlerinin bulunduğu, ancak tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasında kişisel faktörlerin çevresel faktörlerden daha fazla etkili olduğu belirtilmektedir. Tükenmişlik sendromunun başlıca kişisel nedenleri aşırı kontrolcü olma, sağlıksız çatışma çözme becerilerine sahip olma, akılcı karar verme becerilerinden yoksunluk, özerkleşme yetersizliği ve sosyal destekten yoksun olma olarak sıralanmaktadır. Ayrıca bireylerin hizmet verdikleri kişilerin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önüne koyacak derecede özverili davranmalarının da tükenmişliğe neden olan kişisel faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 63-65).

Tükenmişliğe yol açan kişisel faktörler bireylerin kendileri için koydukları yüksek hedeflerle yakından ilişkilidir. Buna göre bireyler, kendilerine yüksek hedefler koyduklarında ve bu hedefler konusunda ısrarcı olduklarında kaçınılmaz olarak aşırı bir çalışma temposu içine girmektedirler. Bu çalışma temposu bireyleri, kapasitelerinin üzerinde çalışmaya ve yapabileceklerinden daha fazlasını yapmaya zorlamaktadır (Tümkaya, 1996, s. 15). Bu durumda bireylerin sahip oldukları yeterlilikler kendilerinden beklenen talepleri karşılamaya yetmediğinde iş ortamı çatışma ortamına dönüşmektedir. İş yerindeki çatışmalar bireylerin gerilmesine ve kendilerini başarısız hissetmelerine yol açmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 63). Bu döngünün bireylerin kaynaklarını tükettiği, yorgunluk belirtilerini tetiklediği, yaşam enerjisini azalttığı ve kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tükenmişliğe neden olan çevresel faktörler ise işin çalışma koşulları, çalışanlardan beklenen görevlerin zorluk derecesi, işte yükselme kriterleri ve ödüllendirme sistemi ile ilişkili süreçleri kapsamaktadır. Tükenmeye neden olan bu çevresel koşulların başında iş yükü gelmektedir. Çok miktardaki işi sınırlı bir zaman dilimi içinde bitirme zorunluluğu olan ve terfi ya da ödüllendirme standartları yüksek olan işlerde çalışanların stres ve yetersizlik duygusu geliştirme olasılıkları daha fazladır. Öte yandan işin bireylerin kapasitesinin altında kalan çok kolay görevlerden oluşması da bir tükenmişlik nedeni olabilmektedir (Izgar, 2000, s. 31). Tükenmenin çevresel nedenleri ile ilgili açıklamalara bakıldığında, bireyleri zorlayan çalışma koşullarının, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açtığı anlaşılmaktadır. Özellikle işte yükselme kriterlerine bağlı olarak yüksek hedefler koymanın bireylerin yorgunluğunu arttırdığı, tükenmeyi hızlandırdığı söylenebilir.

2.1.4. Tükenmişliğin belirtileri

Tükenmişlik bir süreç içinde gelişen ve uzun süre devam eden bir yaşantıdır. Bu nedenle tükenmişliğin belirtileri de çeşitlilik göstermektedir. Tükenmişlik yaşayan bireylere bakıldığında bu bireylerin işlerinde çok başarılı olmak amacıyla yoğun çalıştıkları ve potansiyellerinin sınırlarını zorladıkları görülmektedir. Bu zorlu çalışma süreci sonucunda bireylerde kızgınlık duyguları ile çevresindekilerle olan ilişkilerinde; eleştirel, katı ve kapalı bir tutum takınma (Ören ve Türkoğlu, 2006, s. 4); insanları kategorilere ayırma ve onlara belli kalıplara göre davranma gibi bazı belirtiler gözlenmektedir (Yıldırım, 1996, s. 10). Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen diğer başlıca belirtiler hayal kırıklığı, öfke, işinde etkisiz kaldığını düşünme ve başarısızlık hissidir (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 63). Ancak bireylerin tükenmişlik yaşadığını işaret eden ilk belirti duygusal gücü yitirmedir (Maslach, 1982, s.2).

Tükenmişlik fiziksel, zihinsel, duygusal, davranışsal ve psikolojik belirtileri olan bir yaşantıdır. Fiziksel belirtiler sürekli yorgunluk ve bitkinlik ile kendini göstermektedir. Diğer fiziksel belirtiler arasında sürekli uyuma isteği, baş, mide hastalıkları, sırt bölgelerinde görülen kronik ağrılar, kolay hastalanma (Pines, 1996, s. 8-10), uykusuzluk, hafiza problemleri, kilo değişimleri ve hızlı kalp atışları yer almaktadır (Deckard, Meterko ve Field, 1994'den Akt. Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 30). Ayrıca tükenmişlik yaşayan bireylerin kimilerinde sürekli yeme isteği oluşurken kimilerinde de az yeme eğilimi görülmektedir (Pines, 1996, s.8-10).

Tükenmişliğin zihinsel belirtilerine bakıldığında ise bireylerin kendilerine, işlerine ve çevrelerine karşı geliştirdikleri olumsuz düşünceler ve bunun sonucunda oluşan olumsuz tutumlar dikkat çekmektedir. Bu süreçte bireylerin azalan benlik saygısı ve akabinde yaşadığı başarısızlık hissi bireylerin yaşamlarına yönelik bakış açılarını olumsuz etkilemektedir (Pines, 1996, s. 8-10).

Tükenmişliğin duygusal belirtilerini; hayal kırıklığı, çaresizlik, umutsuzluk (Pines, 1996, s. 8-10), endişe, duygusal olarak küntlük, başarısızlık hissi gibi duygular oluşturmaktadır (Deckard, Meterko ve Field, 1994'den Akt. Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 30). Her şeyin daha kötüye gideceği hissi, karamsarlık ve mutsuzluk da tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen duygusal belirtiler arasında sayılmaktadır. Duygusal yorgunluk yaşayan bireyler hayatı anlamsız ve boş bulma, hapsolmuş hissetme gibi depresif belirtiler gösterebilirler. Günlük yaşamdaki rutin işler bile bu bireylerin yaşamlarında ciddi stres tepkilerine yol açabilmektedir (Pines, 1996, s. 8-10).

Tükenme sürecindeki bireylerin fiziksel, duygusal ve zihinsel belirtileri davranışlarına da yansımaktadır. Bu bireylerde gözlenen davranışsal belirtilerin başında sosyal ilişkilerden uzaklaşma ve diğer insanlara karşı güvensizlik duyma gelmektedir. Bu belirtilerin yanı sıra bu bireylerde kişisel bahaneler üreterek görev yerinde olmayı ihmal etme, az konuşma, duygusal patlamalar ve ağlama nöbetleri görülmektedir (Deckard, Meterko ve Field, 1994'den Akt. Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 30).

Tükenmeye bağlı olarak ortaya çıkan psikolojik belirtilerin ise inançlar ve değerler ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda bireylerin değer yargılarını sorgulayarak sahip olduğu inançlarına yönelik şüphe geliştirmesi, yaşamında büyük değişiklik gerektiğine olan inancının artması, kendini toplumdan soyutlaması, acıma duygusunun kaybı, depresyon, stres vb. değişiklikler yer almaktadır (Deckard, Meterko ve Field, 1994'den Akt. Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 30). Bu belirtilerin bireylerin kendileriyle ve toplumla olan uyumunu sarsıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Tükenmişliğin tanımı, nedenleri ve belirtileri ile ilgili açıklamalara bakıldığında tükenmişliğin bir süreç içinde geliştiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında tükenmişliğin belirtilerinin tükenmişliğin sonuçlarını da içerdiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında tükenmişliğin belirtilerini ve sonuçlarını kesin bir çizgiyle ayırmanın mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Tükenmişliğin göstergelerini anlamak tükenmişliğin ortaya çıkarılmasında önemli görülürken, sonuçlarını anlamak ise tükenmişlikle başa çıkma yolları geliştirmek ve tükenmişliği azaltmaya yönelik uygun müdahaleleri seçmek için gereklidir.

2.2.5. Tükenmişliğin sonuçları ve başa çıkma yolları

Tükenmişlik hem bireyler hem de çalıştıkları iş ortamları açısından farklı sonuçlar doğurmaktadır. Tükenmişlik öncelikle bireylerin sosyal ve kişisel işlevlerinde bozulmalara yol açmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 63). Buna göre bireylerin tükenmişliği arttıkça hizmet verdikleri kişilerle hatta arkadaşları ve aile bireyleriyle olan ilişkileri olumsuz etkilenmektedir. Sabırsızlık, içe kapanıklık, hoşgörü düzeyinin azalması sonucu bireyler, iş yerinden uzak kalma çabaları içine girmektedir. Bunun sonucunda ise bireylerin çalışma saatleri içinde dinlenme molalarını uzatma eğilimi gösterdiği dikkat çekmektedir (Torun, 1995, s. 26-27). Tükenmişlik yaşayan bireylerin duygusal ve fiziksel sağlığında bozulmalar meydana gelirken; tükenmişlik süreci

bireylerin işlerindeki performansını düşürmekte ve bu süreç, işlerinde başarısız olmaları ile sonuçlanmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 406).

Çalışanlar üzerinde yapılan araştırmalarda tükenmişliğin bazı olumsuz sonuçları ortaya konmuştur. Tükenmişlik bireylerin iş doyumunu (Avcı, 2013, s. 77; İlgün, 2010, s. 54; Yıldırım, 1996, s. 39), yaşam doyumunu (Baydar, 2013, s. 58; Bekiroğlu, 2017, s. 68) ve evlilik doyumunu (Çelik, 2006, s. 91; Yılmaz- Dinç, 2013, s. 88) azaltmaktadır. Tükenmişliğin artması ile bireylerde psikolojik belirtiler de artmaktadır (Tümkaya, 1996, s. 151). Tükenmişlik bireylerin zihinsel işlevlerinde bozulmalara neden olmakta; bunun sonucunda da bireylerde depresyon, kaygı, düşük benlik saygısı gibi olumsuz etkiler doğurmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 406). Tükenmişlik yaşayan bireylerin iş yaşamındaki olumsuz duyguları, yaşamın diğer alanlarını da etkilemektedir. Örneğin; duygusal açıdan iş yerinden yorgun ve bitkin gelen bireyler, aile ve sosyal çevrelerinde çatışma yaşayabilirler. Bir süre sonra bu bireyler, iş yaşamı dışında aile ve sosyal yaşamlarında da mutsuzluk yaşamaya başlamaktadır.

Tükenmişliğin bireysel açıdan doğurduğu olumsuz sonuçları yanında kurumsal, toplumsal boyutları kapsayan olumsuz etkileri de mevcuttur. Ekonomik zarar, hizmet kalitesindeki düşmeler bu olumsuz etkilere örnektir (Kaçmaz, 2005, s. 32). Ayrıca işe devamsızlık eğilimi, işten ayrılma, performans düşüklüğü tükenmişliğin örgütsel açıdan olumsuz sonuçlarını oluşturmaktadır (Torun, 1995, s. 26-27). Sonuç olarak bireylerin iş tatmini ve işe olan bağlılıkları azalmakta ve bu durum iş yerindeki verimin düşmesine yol açmaktadır (Maslach, vd., 2001, s. 406).

Tükenmişliğin sonuçlarının ortaya konulmasıyla birlikte tükenmişlikle başa çıkmada yapılacak çalışmalar gündeme gelmektedir. Tükenmişliği önleme ve müdahale çalışmalarının, tükenmişliğin çok boyutlu yapısı gereği her bir boyutunun ele alınarak planlanması gerekmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 65). Diğer bir ifadeyle önleme ve müdahale çalışmalarının tükenmenin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı alanlarını kapsayacak şekilde oluşturulması önemlidir.

De Frank ve Cooper (1987) tükenmişliği azaltmaya yönelik müdahale planlarını bireysel, kurumsal ve bireysel/ kurumsal bağlantı düzeyinde olacak şekilde sınıflandırmışlardır. Schaufeli ve Enzmann, (1998) ise bu üç sınıflandırmayı baz alarak her düzeyde yapılacak çalışmaları belirlemişlerdir. Bireysel düzeyde kendini izleme, değerlendirme, zaman yönetimi, gevşeme teknikleri gibi etkinlikler yer alırken; kurumsal düzeyde kurumsal gelişim ve yönetim eğitimine yer verilmiştir. Özellikle kurum ve

bireylerin etkileşimine yönelik müdahaleleri önemseyen sınıflandırmanın bu aşamasında mesleki ve özel yaşamı dengeleme, konsültasyon, kariyer planlama, çatışma yönetimi konularına odaklanılmıştır (Akt. Çapri, 2008 s. 29-30).

Tükenmişlik yaşayan bireylerin öncelikle güçlerini toplamaları ve kendilerine yönelik inançlarını tekrar kazanmaları gerekmektedir. Bunun için de farklı bakış açıları geliştirmeleri, düşünce ve değerlerini gözden geçirerek tekrar yapılandırmaları önemlidir (Kaçmaz, 2005, s. 31). Bu kapsamda tükenmişlikle başa çıkmada bireylerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik eğitimler, iletişim ve stresle başa çıkma gibi becerilerinin kazandırılması, düzenli egzersizleri, spor vb. etkinliklere katılımın teşviki iyi sonuçlar alınmasını sağlayabilmektedir (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001, s. 117). Bireyin iş saatleri dışındaki zamanlarını kaliteli şekilde geçirmesi, hobi ve sosyal ilişkilerini geliştirmesi tükenmişlikle çalışırken önemli görülmektedir. Aynı şekilde tatil- izin zamanlarını kullanması ya da gün içinde molalar vermesi gereklidir. Bireyin çevresindekilerle iş dışındaki konular hakkında sohbet edebilmesi, ailenin desteğini hissetmesi tükenmişliği önlemede etkilidir (Kaçmaz, 2005, s. 31).

Bireylerin sosyal ve kişisel yaşamlarında olduğu kadar çalıştıkları kurumlar açısından da birçok olumsuzluklara neden olan tükenmişlik, bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişliğin yol açtığı olumsuz sonuçlar bireylerin kişisel ve sosyal yaşamlarını fiziksel, duygusal, bilişsel açıdan etkilerken çalışma yerlerindeki verimliliklerini de azaltmaktadır. Hem bireylerin iyilik hallerini arttırmak hem de çalışma yerlerindeki verimliliği yükseltmek için tükenmişliği önleme ve müdahale programları gittikçe önem kazanmaktadır. Böylelikle bireylere sunulacak destek sayesinde tükenmişliğin olumsuz etkileri azaltılırken, bireylerin diğer yaşam alanlarına da olumlu katkı sağlanabilir. Sunulacak bu destek örgütleri hatta toplumları da dolaylı olarak olumlu etkileyebilir.

2.2. Öğrenci Tükenmişliği İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde öğrenci tükenmişliğinin tanımı ve doğası, öğrenci tükenmişliğinin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve başa çıkma yolları ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğrenci tükenmişliğinin tanımı ve doğası

Okullar, bir yandan öğrencilerin gelişimlerinde kritik rol oynarken bir yandan da okulda geçirilen olumsuz yaşantılar, öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Sınav odaklı eğitim sistemi öğrenciler için zorlayıcı, yıpratıcı ve rekabete dayalı bir ortam oluşturmaktadır. Bu ortamda öğretmen ve velilerin de öğrencilerden akademik görevleriyle ilgili talepleri olmaktadır. Bu talepler öğrenciler üzerinde baskı unsuruna dönüşerek, gerilmelerine neden olmakta, uzun süre devam eden gerilim tükenmişliğe yol açmaktadır (Durmuş vd., 2017, s. 369). Öğrencilerde tükenmişlik; ders stresi, ders yükü ve diğer psikolojik faktörlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yol açtığı duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük kişisel başarı duygusu olarak tanımlanmaktadır (Yang ve Farn, 2005, s. 918).

Tükenmişlik kavramı uzun yıllar iş yaşamı ve yüz yüze mesleklerde çalışan kişiler açısından ele alınarak incelenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik birçok açıdan çalışan kişilerin yaşadığı tükenmişlikle ilişkilendirilmektedir (Yang, 2004, s. 287). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin okuldaki belli bir amaca göre yapılandırılmış ve zorunlu olan okul etkinlikleri psikolojik perspektiften iş olarak kabul edilmektedir (Schaufeli ve Salanova, 2007, s. 180). Psikolojik perspektiften iş olarak görülen bu faaliyetlere katılımda öğrencilerin takındığı olumsuz tutumlar, öğrencileri tükenmişlik sürecine götürmektedir. Bu nedenle öğrencilerde tükenmişliğin anlaşılması için öncelikle öğrencilerin okuldaki görevleri ve bu görevlere katılımlarının incelenmesi gereklidir.

Appleton, Christenson, Kim, Reschly (2006, s. 429), öğrencilerin okuldaki ders içi ve ders dışı görevlere katılımını çok boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Bu modelde yer alan akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik boyutların her birinin farklı göstergeleri vardır. Öğrencilerin öğrenme için harcadıkları zaman, ev ödevleri, sınıfı geçme koşulları, kredi/notlar, sınavlar bu faaliyetlerin akademik boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin okula devam/devamsızlıkları, ödev veya okulla ilgili verilen herhangi bir görevi yapma/ ertelemeleri, sınıf etkinliklerine etkin katılımları, ders dışı etkinliklere gönüllü katılımları öğrencilerde gözlemleyebildiğimiz davranışsal boyutu kapsamaktadır. Modelde yer alan bilişsel boyutta; öğrencilerin öğrenmeyi değerli bulması, okuldaki faaliyetlerle günlük ve gelecek yaşam arasında ilişki kurabilmesi yer almaktadır. Yine öğrencilerin kendi özerkliklerini kazanarak kendilerine uygun amaçlar belirleyebilmesi, okulun beklentilerine göre kendisini düzenleyebilmesi bilişsel katılımın göstergeleridir. Son olarak öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okuldaki akran

ve öğretmenleriyle kurulan ilişki ayrıca akran ve ailelerinden aldıkları sosyal destek okula katılımın psikolojik boyutunu kapsamaktadır. Öğrencilerin okuldaki bu faaliyetlere katılımlarının azalması veya bu katılımlara karşı geliştirilen olumsuz tutumlar öğrencilerde bıkkınlığa ve akabinde tükenmişliğe yol açabilmektedir.

Öğrenci tükenmişliğinin yetişkinlerin yaşadığı tükenmişliğe benzer bileşenlere sahip olduğu; ancak sürecin yetişkinlerden farklı olarak öğrenci ve okula özgü birtakım faktörleri kapsadığı vurgulanmaktadır. Literatürde öğrenci tükenmişliğini ele alan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların iki grupta toplandığı görülmektedir. İlki öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği çalışanların yaşadıkları tükenmişlik çerçevesinde ele alan çalışmalar (Örneğin; Bilge vd., 2014; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu, 2012; Gündüz vd., 2012; Kutsal, 2009); ikincisi ise okul bağlamında tükenmişliğin ölçülerek yapıldığı çalışmalardır (Örneğin; Akpınar, 2016; Aypay, 2011; Aypay, 2012; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, Nurmi, 2009).

Maslach tükenmişlik modeli çerçevesinde ele alınan çalışanlardaki tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutları, öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik süreci için de geçerlidir. Bu doğrultuda yetişkinlere yönelik geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri öğrenciler üzerinde uyarlanmış ve Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu oluşturulmuştur. Bu form ile öğrenci tükenmişliği başlığı altında çalışmalar yapılmaktadır (Schaufeli vd., 2002, s.467-469). Diğer çalışmalarda ise öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik okul tükenmişliği olarak adlandırılmış ve okul tükenmişliğini ölçmeye yönelik farklı araçlar geliştirilmiştir. Bu kapsamda ilköğretim ikinci kademe için geliştirilen bir ölçekte tükenmişlik boyutları okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı olarak belirlenmiştir (Aypay, 2011, s. 516). Ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen bir ölçekte ise okul tükenmişliğinin boyutları okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi, okulda yetersizlik olarak sınıflandırılmıştır (Aypay, 2012, s.784- 785). Literatür incelendiğinde Maslach tükenmişlik modeline dayalı ölçeğin öğrenci formunun yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmacıların öğrencilerde tükenmişliği, öğrencilerin okul yaşamları ve içinde bulundukları öğrenim kademesi doğrultusunda ele aldıkları görülmektedir. Çünkü öğrencilerin okul deneyimleri ve gelişimsel özellikleri öğrenim

kademelerine göre farklılık göstermektedir. Bu durum öğrenci tükenmişliğinde yetişkin tükenmişliğinden farklı dinamiklerin etken olduğuna işaret etmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenci tükenmişliğinin çalışan ve iş tükenmişliğinden ayrı bir şekilde incelenmesi önem kazanmaktadır.

2.2.2. Öğrenci tükenmişliğinin nedenleri

Okulda yaşanan stres ve bunun yanında günlük yaşamda karşılaşılan zorluklar öğrencilerde tükenmişliğe yol açmaktadır (Balkıs vd., 2011, s. 152). Öğrencilerde tükenmişliğe yol açan farklı nedenler olabilmektedir. Çalışanların yaşadığı tükenmişlikte olduğu gibi öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğin nedenlerini de kişisel ve çevresel boyutta ele almak gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini yeterince tanımamalarına bağlı olarak kendi yeterliliklerine uygun olmayan amaçlar geliştirmeleri ve bu amaçlara ulaşmakta başarısız olmaları, tükenmişliğin kişisel nedenleri arasında sayılabilir. Tükenmişliğin çevresel nedenleri ise okul, aile ve arkadaş çevresinin öğrencilerle ilgili yüksek beklentiler geliştirmeleri ve öğrencileri bu beklentileri karşılamaya zorlamaları ile ilişkilidir. Öğrencilerin tükenmesinde rol oynayan bu faktörler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini bilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenciler kendilerine yönelik gerçekçi olmayan beklentiler geliştirebilmektedir. Bu beklentilere ulaşmak için yoğun bir çalışma temposuna giren bu öğrenciler, bir süre sonra yorulmakta ve kendisini yetersiz hissetmeye başlamaktadır. Yaşanan bu yorgunluk ve yetersizlik duyguları bir süre sonra tükenmişliğe neden olmaktadır (Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 31). Öğrenciler okuldaki görevleri yerine getirirken kendileri ile ilgili bir başarı beklentisi geliştirmektedir. Örneğin; bir öğrenci okulda verilen görevlerde ya da sınavlarda beklediği kadar başarılı olamadığında kendisini yetersiz hissetmeye başlar. Bu öğrencinin okuldaki görevlere ilişkin başarısızlığı tekrarlandığında ise öğrencinin tükenmişlik yaşama ihtimali artar (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 299). Bu durum öğrencilerin kendi kapasitelerine uygun olmayan ve gerçekdışı başarı beklentisi geliştirmelerinin sonucunda tükenmişlik yaşadıklarını işaret etmektedir.

Öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının bir diğer nedeni de okuldaki görevlere karşı sergiledikleri olumsuz tutumlardır. Örneğin; öğrenciler okuldan verilen ödevleri gereksiz bulduklarında ya da bu ödevleri, sınava hazırlanma sürecinde engelleyici bir faktör olarak

değerlendirdiklerinde bu ödevlere karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bunun sonucunda ödev yapmaktan yorulmakta ya da ödev yapmayı ertelemektedirler. Yani okulu sıkıcı bir yer olarak görme, okula karşı olumsuz duygular geliştirme, ödev ve sınavlara yüklenen olumsuz anlamlar öğrencilerde tükenmişliğe neden olmaktadır (Aypay, 2011, s. 36). Öğrencilerin okul deneyimlerine ilişkin algıları sübjektiftir. Kimi öğrenciler okuldaki ders saatlerini ve çalışma yükünü sıkıcı ya da fazla bulurken, kimi öğrenciler yeterli ya da gerekli bulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrenci tükenmişliğinde okuldaki ders saatlerinin gerçek anlamdaki süresinden ve akademik görevlerin gerçek anlamdaki zorluk derecesinden çok bunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı önemli rol oynamaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 299).

Öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarında etkili olan bir diğer faktör de kişilik özellikleridir. Öğrencilerin kişilik özellikleri arasında olumsuz mizaç (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 298) ve mükemmeliyetçilik öğrencilerin tükenmişlik yaşamasına yatkınlık oluşturmaktadır (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014, s. 321; Zhang, Gan ve Cham, 2007, s. 1534). Ayrıca nevrotik kişilik özelliğine sahip öğrenciler ile sorumluluk alma konusunda sorun yaşayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir (Şener, 2018, s. 57-58). Öğrencilerin genel iyilik halini etkileyen benlik saygısının düşük olması da öğrencilerde tükenmişlik yaşanmasına sebep olan etkenlerdendir (Kapıkıran vd., 2016, s. 57). Özetle, öğrencilerin kendileri ile ilgili gerçekdışı başarı beklentisi oluşturmaları, okula ve okulla ilgili görevlere yönelik olumsuz tutum içinde olmaları ve olumsuz kişilik özelliklerine sahip olmaları tükenmişliği ortaya çıkaran kişisel faktörler olarak sıralanmaktadır.

Okul tükenmişliğinin öğrenciden kaynaklanan sebeplerinin yanı sıra okul ortamına özgü nedenleri de bulunmaktadır. Bunlar öğretmen-öğrenci ilişkisi, okuldaki düzen ve güvenlik, öğrenci-öğrenci ilişkisi ve idare ile ilişkiler başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. Buna göre öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sorun yaşamaları, okula ve okuldaki görevlerine olan ilgilerini azaltmaktadır. Etkin idarenin yoksunluğu ve akabinde okul güvenliği konusunda oluşan sıkıntılar ise öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve okula uyumlarını zorlaştırmaktadır. Okulun bu olumsuz ortamı bir süre sonra öğrencilerde tükenmişliğe yol açmaktadır (Cırcır, 2018, s. 73-74). Okul ortamında tükenmişlikle ilişkili olduğu söylenen öğrenci-öğrenci ilişkilerine örnek olarak akran zorbalığı gösterilmektedir. Akran zorbalığının bulunduğu okullarda öğrencilerin kurban ya da zorba olma deneyimleri arttıkça ve bu yüzden okulda

geçirdikleri olumsuz yaşantılar oluştukça tükenmişlik yaşamaları da kaçınılmaz hale gelmektedir (Aypay vd., 2016, s. 1394).

Okul tükenmişliği ile ilişkili çevresel faktörlerden biri de sosyal destektir. Öğrencilerin sosyal desteğinin yetersiz olması, tükenmişliğe neden olmaktadır. Sosyal destek öğrencilerin akranlarından ve yetişkinlerden elde ettikleri duygusal desteği içermektedir. Öğrenciler okul görevlerini başarmak için kapasiteleri ölçüsünde çaba gösterirken bu çabanın aile ve öğretmeler tarafından yeterli bulunmaması ya da yeterince takdir edilmemesi öğrencilerin motivasyonlarını düşürmektedir. Benzer şekilde akranlarıyla sosyal ilişki geliştirmekte güçlük çeken öğrenciler de akranlar tarafından onaylanma ve kabul edilme gibi gereksinimlerini doyuramadıkları için tükenmişlik yaşamaktadırlar (Kutsal, 2009, s. 29; Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 31).

Okul ortamı, akran desteği ve yetişkin desteğinin yanı sıra öğrencilerin yaşadıkları coğrafyanın da tükenmişlik ile ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü büyük şehirlerde öğrencilerin ek ders alma ve kursa gitme gibi imkanları artmakta, aile ve öğretmenlerin öğrencilerden talepleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinde daha rekabetçi bir tutum içine girmelerine sebep olabilmektedir. Bu baskılar bir yandan öğrencilerde çevrelerine karşı duyarsızlaşmayı arttırmakta, diğer yandan da yoğun çalışma temposundan dolayı yorulmaya yol açmaktadır. Büyük yerleşim yerlerinde yaşanan bu yoğun tempo ve rekabetçi ortam öğrencilerde tükenmişliğe sebep olmaktadır (Gündüz vd., 2012, s. 49).

2.2.3. Öğrenci tükenmişliğinin belirtileri

Öğrencilerin tükenmişlik yaşadığını anlamamızı sağlayan birtakım belirtiler mevcuttur. Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen belirtiler öğrenciler için de geçerlidir; ancak diğer taraftan okul yaşamına özgü birtakım farklılaşan belirtiler de mevcuttur. Öncelikle tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okula olan ilgileri azalmakta, ödev yapma karşısında bıkkınlık göstermekte ve derse katılımları düşmektedir (Aypay, 2011, s. 34). Okula karşı ilgi ve isteğin azalmasının yanında; öğrencilerin yaşadığı uzun süren yorgunluklar, okula geç kalma veya okula gitmeme davranışlarına yol açabilmektedir. Diğer tükenmişlik belirtileri arasında öğrencilerde görülen öfkeli ve saldırgan davranma eğilimi, dikkati toplamada zorlanma, sık sık hastalanma, zararlı maddeler kullanma, çevresiyle ilişkilerin bozulması sayılabilir (Kutsal, 2009, s. 20).

Tükenmişlik yaşayan öğrencilerin yaşadığı yetersizlik hissi mutsuz hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum bir süre sonra anksiyete ve depresif belirtilerin gözlenmesine yol açmaktadır (Koçak, 2016, s. 111). Kısacası öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik bireysel farklılıklara bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bu belirtiler, tükenmişlik yaşayan diğer bireylerde olduğu gibi öğrenciler için de aynı zamanda tükenmişliğin sonuçlarını oluşturabilmektedir. Örneğin; öğrencilerin okula devamsızlık eğilimleri öğrencilerdeki tükenmişliğin bir işareti olabilir. Öte yandan öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları sonucunda okula devamsızlıkları da artabilir.

2.2.4. Öğrenci tükenmişliğinin sonuçları ve başa çıkma yolları

Tükenmişlik yaşayan öğrenciler akademik, sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkilenmektedirler. Bu durum öğrencilerin verimli çalışma yöntemlerini kullanma, zaman yönetimi gibi konularda sorun yaşamasına yol açmaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 301). Ayrıca öğrencilerde tükenmişliğin artması öğrencilerin okulla ilgili görevlerini ihmal etmeleri, okula devamsızlık yapmaları ya da ders saatlerine geç kalmaları, okulu bırakma isteğinin oluşması, bazı psikosomatik şikayetler ve bağımlılık yapıcı madde kullanımı ile sonuçlanabilmektedir (Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 40). Bu yüzden de öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları sonucunda akademik başarısızlık ve okul terki riskleri oluşabileceği düşünüldüğünden okulda yapılacak müdahale programları gerekli hale gelmektedir (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014, s. 322).

Öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için yapılan bazı uygulamalar öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Çalışma yükünü azaltmak için ders bıraktırmak, ders dışı aktiviteleri azaltmak, öğrencinin zamanını planlama kapsamında arkadaşlarıyla geçireceği süreleri kısıtlamak tükenmeyi azaltmak yerine arttırabilmektedir. Çünkü bu durum öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimini kısıtlamasına ya da yetersiz hissetmelerine yol açmakta böylelikle tükenmişliği de arttırmaktadır. Bu şekilde kısıtlamalar yerine etkin zaman yönetimi stratejileri, sosyal ilişkilere teşvik ve uzun dönemde kişisel sorunların ele alınması, uygun başa çıkma yollarını oluşturmaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 301). Bunların yanında aile ve öğretmenler tarafından öğrencileri tanımak ve öğrencilerin kendilerini tanımalarına destek olmak; böylelikle öğrencilerin potansiyelleri doğrultusunda beklenti geliştirmek ve öğrencilerin gerçekleştirilebilir hedefler oluşturmalarına yardımcı olmak gerekmektedir (Kutsal, 2009, s. 22).

Tükenmişlik yaşayan öğrencilerde tükenmişliği etkileyen faktörleri anlamak ve bunları tanımlamak, öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği önleme ve buna müdahale etme açısından gereklidir (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 291). Öğrencilerde tükenmişliğin azaltılmasına yönelik oluşturulan müdahale programları arasında; stresle başa çıkma (Yedigöz- Sönmez, 2013), çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma programı (İlbay, 2014) yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğin artması sonucu psikolojik destek alma ihtiyaç ve eğilimlerinin de arttığı görülmektedir (Özgen, 2016, s. 79). Kısacası okul terkinden, akademik başarısızlık ve madde kullanımına kadar birçok riskli sonuçlara yol açabilen tükenmenin doğasının anlaşılmasıyla birlikte yapılacak önleme ve müdahale çalışmaları önem kazanmaktadır.

2.3. Yetkinlik Beklentisi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Yetkinlik beklentisi bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar karşısında neler yapabileceklerine ilişkin olan inançları ve algıladıkları öz yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994, s. 1). Yetkinlik beklentileri, bireylerin karşılaştıkları engeller veya başarısız oldukları deneyimlerle nasıl başa çıkmaya başlayacaklarını ve bu durumlarla baş etmede ne kadar gayret göstereceklerini belirlemektedir (Bandura, 1977, s. 191). Bu doğrultuda yetkinlik beklentisi bireylerin istekleri ve seçimleri için ne kadar çaba harcadıklarını, zorluk ve gerilimler karşısında ne kadar dayandıklarını ve bu tür durumlara karşı geliştirdikleri düşünce kalıplarının engelleyici ya da yararlı olup olmadığını belirleyen; çevreden gelen taleplerden dolayı yaşanan stres gibi diğer duygusal süreçleri de etkileyen inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1991, s. 257).

Yetkinlik beklentilerinin etkilediği süreçleri; bilişsel, güdüsel (motive edici), duygusal ve seçim süreçleri olmak üzere dört grupta toplamak mümkündür (Bandura, 1994, s. 1). Buna göre bireylerin kendilerini ne kadar yetkin gördüklerine dair geliştirdikleri düşünce kalıpları, bilişsel süreçleri kapsamakta; bu düşünce kalıpları, hedef belirlemelerini doğrudan etkilemektedir. Bireyler, belirledikleri hedeflere ulaşmaya başladıkça doyum almakta ve bu doyum yeni hedefler oluşturmaya yönelik isteklilği arttıran güsüdel süreçleri başlatmaktadır. Güdüsel süreçler bireylerin hedef belirlemeleri ve belirledikleri hedeflere ulaşmaya yönelik çaba göstermelerine katkıda bulunmaktadır. Duygusal süreçler ise bireylerin kendi duygularını kontrol edebilme yeterliliğine sahip olduklarına ilişkin farkındalığı içermektedir. Yetkinlik beklentisi duygusal süreçleri etkilemektedir. Buna göre kendini belli bir alanda yetkin hisseden bireyin o duruma

ilişkin olumlu duygulara sahip olması beklenmektedir. Ancak bu süreçte karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Yani olumlu veya olumsuz yaşantılara dair duygular da bireylerin yetkinlik beklentilerini şekillendirmektedir. Son olarak, bireylerin var olan seçenekler arasından hangi davranışta bulunacağına karar vermesi, seçim süreçlerini oluşturmaktadır (Hamurcu, 2011, s. 39- 40). Kısacası yetkinlik beklentisinin bireylerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve seçimlerini doğrudan etkileyerek, bireylerin hedef oluşturma ve hedefe yönelik harekete geçme davranışlarını belirlediğini söylemek mümkündür.

Yetkinlik beklentisi insan davranışlarını üç şekilde etkilemektedir. Buna göre yetkinlik beklentisi öncelikle bireylerin davranış seçimini etkilemektedir. Bu aşamada bireyler kendilerini yetkin hissettikleri yani kendilerine güvendikleri alandaki faaliyetlere yönelmektedirler. Sonrasında ise yetkinlik beklentisi bireylerin seçtikleri faaliyetler için ne kadar çaba harcayacaklarını belirlemektedir. Yetkinlik beklentisi ne kadar yüksekse gösterilen çaba, sebat o derece artmakta ve o işi devam ettirmeye yönelik dayanma süresi uzamaktadır. Son olarak da yetkinlik beklentisi bireylerin düşünce ve duygularını etkilemektedir. Yetkinlik beklentisi yüksek olan kişilerin zor işlerin bile çözümlenebileceğine olan inançları ve umut düzeyleri yüksektir. Bu nedenle bu bireyler karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için çeşitli yolları araştırmakta ve esnek düşünebilmektedir. Yetkinlik beklentileri düşük olan bireyler ise zorluklar karşısında kolayca gerilmekte ve bu gerilim nedeniyle olayların çözümüne ilişkin dar bir bakış açıyla hareket etmektedir (Pajares, 1995, s. 4).

Bireyler farklı kaynaklardan kendisine ilişkin bilgi toplamakta ve bu bilgiler ışığında kendi yetkinlik beklentisini oluşturmaktadır. Bireylerin performans başarıları, dolaylı deneyimleri, sözlü ikna ve işlevsel durumları (duygusal uyarılmaları) temel bilgi kaynağı olarak ele alınmaktadır. Bireyler deneyimlerinde ne kadar başarılı olurlarsa kendilerini yeterli algılamaları da o derece artış göstermektedir (Bandura, 1977, s. 191).

Yetkinlik beklentisinin oluşum süreçlerini etkileyen ilk kaynak bireylerin kendi performans başarılarıdır. Başarıya dönüşen performanslar, gelecekteki performanslara yönelik yetkinlik inancını arttırmaktadır. Bu süreçte bireylerin performanslarına ilişkin çevrelerinden aldıkları sözlü dönütler ise bireylerde başarıya ulaşma umudu oluşturmakta ve bireyleri olumlu motive etmektedir. Dolayısıyla bu sözlü etkileşimler yetkinlik beklentisi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2007, s. 4).

Yetkinlik beklentisini oluşturan kaynaklardan biri de duygusal uyarılmalardır. Buna göre olumlu duygular yetkinlik beklentilerini arttırırken stres, kaygı gibi olumsuz duygular yetkinlik beklentisini azaltmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2007, s. 4). Örneğin özellikle mükemmeliyetçi ebeveynler çocuklarının sınırlılıklarını görmezden gelerek, onlardan potansiyellerinin üzerinde başarı beklemektedirler. Bu ebeveynlerinin çocukları herhangi bir performans sergilemeleri istenildiğinde yüksek düzeyde baskı hissettikleri için kaygılanmakta ve başarılı olabilecekleri görevlerde bile bildiklerini hatırlayamama, yanlış işaretlemeler yapma, fiziksel rahatsızlık geçirme gibi kontrol edemedikleri tepkiler vererek düşük performans sergileyebilmektedir.

Yetkinlik beklentisi dolaylı deneyimlerden de etkilenmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin bir davranışı kendisinin yapmasına gerek yoktur. Bireyler bazı davranış ve duyguları başkalarının davranışlarını izleyerek de geliştirebilmektedir. Bir birey hedeflediği performansın yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi özellikler bakımından kendisine benzeyen bir başka birey tarafından başarıyla yapıldığını gördüğü zaman kendisinin de aynı performansı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine olan inancı artmaktadır. Ancak bu süreçte model alınan kişi ile birey arasındaki benzerlik azaldıkça modelin bireyi etkileme olasılığının azaldığı unutulmamalıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2007, s. 4).

Yetkinlik beklentisi üzerinde sosyal çevre ile etkileşimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bireyler kendi performanslarını sosyal çevreleri ile değerlendirmekte ve sosyal çevrelerinde bulunan önemli kişilerin (akran, ebeveyn, öğretmen vb.) performansları ile ilgili görüşlerini önemsemektedir. Bireylerin performansları ile ilgili olarak çevrelerinden aldıkları geribildirimler bireylerin benlik algısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemekte, bu da yetkinlik beklentisinin oluşmasında rol oynamaktadır (Pajares, 2003, s. 140).

Yetkinlik beklentisinin temelinde bireylerin öz yeterlilik algısı bulunmaktadır. Bireyler kendilerinden bir görev beklendiğinde öncelikle o görevin zorluk derecesine ilişkin değerlendirmeler yaparlar. Bireylerin zorlayıcı buldukları görevlerde başarılı olması öz yeterliliklerini arttırmakta ve artan bu öz yeterlilikleri sonucunda bireyler yetkinliklerine ilişkin olumlu beklentiler geliştirmektedir. Burada dikkat çeken nokta bireylerin zorlayıcı olarak gördükleri görevleri başarmaları yetkinlik beklentisini arttırırken, kolay olarak algıladığı görevlerde başarılı olmaları yetkinlik beklentilerinin artmasına katkı sağlamamaktadır (Bandura, 1977, s. 201- 203). Bu nedenle bireyler

başarabilecekleri ancak bir taraftan da zorlayıcı buldukları görevleri seçme eğilimindedirler. Böylece seçtikleri bu görevler için de daha uzun süre yoğun çaba gösterebilirler. Bu uzun süren çabanın sonucunda da olumlu sonuç alan bireylerin yetkinlik beklentileri artmaktadır (Schunk, 1991, s. 216).

Kendisine ve yeterliliklerine dair bilgisi ve inancı yüksek olan bireylerin geliştirdiği yetkinlik beklentileri yaşamlarının birçok alanını etkilemektedir. Yetkinlik beklentileri bireylerin olumlu/olumsuz benlik algısı geliştirmelerinden sosyal yaşamlarındaki olumlu/olumsuz etkilere kadar yaşamının birçok alanında işlevsel rol oynamaktadır. Bireylerin yetkinliklerine olan inançları arttıkça daha üretken ve mutlu bir yaşam sürdükleri görülmektedir (Hamurcu, 2011, s. 34). Diğer taraftan yetkinlik beklentisi düşük bireyler karşılaştıkları durumun yeteneklerini aştığına yönelik algı geliştirmekte ve koşulların stresli yönlerine odaklanıp mücadeleyi bırakmaktadırlar (Bandura, 1977, s. 203).

Bireylerin yetkinlik beklentisinin akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik olarak adlandırılan üç boyutu bulunmaktadır. Sosyal yetkinlik beklentisi; sosyal ilişkileri geliştirmek, sürdürmek ve diğerleriyle birlikte çalışmak konusunda algılanan yetenekleri ve inançları kapsamaktadır. Akademik yetkinlik beklentisi akademik beklenti ve görevlerin yerine getirilmesi konusunda bireylerin algılanan yeteneği ile öğrenme etkinliklerini yönetme ve sürdürmeye ilişkin inançlarını içermektedir (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, Caprara, 1999, s. 259). Duygusal yetkinlik beklentisi ise karşılaşılan durumlara ilişkin hissedilen duygusal süreçleri kapsar. Buna göre duygusal yetkinlik beklentisinin, kaygı gibi hissedilen olumsuz duyguların olumsuz etkileri ile başa çıkmada koruyucu rolü olduğu bilinmektedir (Galla ve Wood, 2011, s. 121). Bir diğer ifade ile yetkinlik beklentisinin bireylerin akademik, sosyal ve duygusal alanlardaki davranışlarını ve başarısını belirlediğini söylemek mümkündür. Ayrıca yetkinlik beklentisi yüksek olan bireylerin daha gayretli oldukları, bir işi başarmak amacıyla gösterdikleri gayreti uzun süre devam ettirebildikleri ve bu sayede performanslarının başarı ile sonuçlanma olasılığının arttığı anlaşılmaktadır.

2.4. Öz Düzenleme İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Öz düzenleme; bireylerin mevcut koşullar içerisinde hedef koyma, hedefe yönelik davranışı başlatma, sürdürme, süresini ve sıklığı ayarlama, bazı arzularını erteleme ve çevresinde kimse bulunmadığında dahi davranışlarını devam ettirme süreçlerini içeren bir

öz kontrol kabiliyetidir (Kopp, 1982, s. 206-210). Benzer şekilde öz düzenleme; bireylerin kendi bilişlerini ve davranışlarını izlemesi, kontrol etmesi ve düzenlemesinden oluşan bir öz denetim süreci olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 1999, s. 461). Bu tanımlarda öz düzenleme yoluyla bireylerin kendi davranışları üzerindeki kontrolüne ve çevreyi kendi amaçlarına göre şekillendirmelerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

İnsan davranışının çoğunun amaçlı olduğunu belirten Bandura (1991, s. 248-249)'ya göre bireyler, davranışlarını önce düşünmekte, sonra eyleme geçmektedir. Yani bireyler bir durum karşısında önce neler yapabileceklerine ilişkin inançlar oluşturmakta, daha sonrasında olası davranış seçenekleri belirlemekte ve bu olası davranışların olası sonuçlarını da tahmin etmeye çalışmaktadır. Bir başka ifade ile bireyler kendisine uygun hedef belirlerken aynı zamanda da eylem planlarını hazırlamaktadırlar. Böylece bireyler kendi kendilerini motive etmekte ve davranışlarını önceden düşünerek yönlendirebilmektedir. Bu süreç insan davranışlarının sadece dışsal pekiştireçlerle yönlendirilmediğini, davranışların büyük ölçüde öz düzenleme yoluyla gerçekleştiğini işaret etmektedir (Bandura, 1991, s. 248-249). Buna göre bireylerin pek çok davranışının kendi kontrolünde geliştiği ve şans, dış denetim gibi çevresel faktörlerin davranışları şekillendirmede sanıldığından daha az role sahip olduğu söylenebilir.

Öz düzenleme erken çocukluk yıllarında kazanılan öz kontrol ile bağlantılı bir beceridir. Çünkü öz düzenleme ve öz kontrol kavramlarının her ikisi de temsili düşünce ve hatırlama yeteneğinin gelişimine ve kullanımına bağlıdır. Çocuğun kendini kontrol aşaması; çocuğun bakım veren kişiler tarafından kendisine tanımlanan görevleri ya da sosyal beklentileri konusunda farkındalık sağladığını göstermesini kapsamaktadır. Yani kendisinden beklenen görevlerin farkında olan çocukların davranışlarını, iletişim ve duygusal tepkilerini buna göre başlatması ve sürdürmesi veya durdurması için ortaya çıkan kabiliyetler kendini kontrol sürecini açıklamaktadır (Kopp, 1982, s. 206- 210).

Kendini kontrol eden çocuk kısa süreler de olsa yalnız kaldığında davranışlarını düzenlediğini fark etmektedir. Yani bakım veren kişi yanında olmadığı zamanlarda da çocuğun kendini kontrol ederken daha uyumlu ve esnek hale gelmeye başlaması, kendi kendini düzenlemeye başladığının ilk göstergesidir. Diğer bir ifadeyle çocuk kendini kontrol edebilmesinin ötesine geçmektedir. Kendi kendini düzenlemek olarak adlandırılan bu aşama; davranışı yönlendirme, belli süre ve sayıda davranışı sürdürme ve beklentileri karşılamak için çok sayıda ihtimal üretmeyi öğrenme kabiliyetlerini

içermektedir. Çocuğun kendini kontrolden kendini düzenlenmeye geçişi sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimiyle paralellik göstermektedir (Kopp, 1982, s. 206- 210).

Sosyal bilişsel kuram modelinde davranış, kişisel faktörler ve çevresel olayların karşılıklı olarak birbirilerini etkilemesinin bir sonucudur. Bu etkileşimde bazı bireysel belirleyiciler, öz düzenleyici süreçlerde merkezi rol oynamaktadır (Bandura ve Jourden, 1991, s. 941). Bu bireysel belirleyicilerin başında kendini gözlemleme gelmektedir. Kendini gözlemleme, öz düzenleme sürecinin önemli bir parçası kabul edilmektedir. Kendini gözlemlemeyi bireylerin kendi davranışlarını izlemeleri ve değerlendirmeleri olarak tanımlamak mümkündür. Kendini gözlemleme, bireylerin kendilerine gerçekçi hedefler belirlemesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireylere hedeflerine yönelik ilerleme sürecini değerlendirebilmesi için geri bildirimler sağlamaktadır. Bir başka ifade ile kendi gözlemleme bireylere düşüncelerine, duygusal durumlarına, motivasyon seviyelerine ve tüm bunların performanslarını nasıl etkilediğine dair bilgi vermektedir. Bu şekilde elde edilen bilgiler bireylerin kendi kontrolünü sağlamasına ve kendini düzenlemesine yön vermektedir (Bandura, 1991, s. 250).

Davranışın kendi kendine düzenlenmesi tamamen içsel bir olay değildir. Daha önceden de belirtildiği gibi insanlar bir çevre içinde yaşarlar. Bireylerin düşünceleri ve davranışları ile çevre karşılıklı etkileşim halindedir. Bireylerin kendilerini sosyal çevre ile karşılaştırmaları sonucunda ulaştıkları öz değerlendirmeler kendilerini başarılı ya da başarısız hissetmelerinde etkili olmaktadır. Daha da önemlisi bu değerlendirmeler bireylerin motivasyon seviyesi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Motivasyon ise öz düzenleme sürecinde önemli bir etkendir. Düşük motivasyon düzeyine sahip olan bireyler, kendi potansiyelleri ile tutarlı amaçlar belirleyip bu yöndeki davranışlarını değerlendirme konusunda yetkin olsalar ve hatta bol kaynaklara sahip olsalar bile kendi davranışlarını düzenleyemezler ve başarısız olurlar (Baumeister ve Vohs, 2007, s. 3). Bir başka ifade ile bireylerin belirledikleri amaçların kendi potansiyelleri ve kaynakları ile uyumlu olduğu kadar ilgilerine ve ihtiyaçlarına da uygun olması gerekmektedir. Bireylerin ilgileri, ihtiyaçları, kaynakları ve potansiyelleri ile tutarlı olan amaçları başarma ve bu amaçlarla ilişkili davranışlarını değerlendirip düzenleme olasılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öz düzenleme karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle öz düzenleme süreci çeşitli açılardan ele alınabilmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996, s. 2). Bireyler ise bu karmaşık süreçte birtakım değerlendirmeler yaparak kendilerine bilgi sağlamaktadır.

Bu süreçte yapılan kişisel değerlendirmeleri dört grupta toplamak mümkündür: (1) harcanan çabanın kontrolüne ilişkin öngörü, (2) değer sistemine dayanan performansı değerlendirme, (3) hedef gerçekleştirmede kişisel etkinliği değerlendirme, (4) yeterliliğini kişisel standartları çerçevesinde değerlendirme. Bu değerlendirmeler sonucunda bireyler öz-yeterliliklerine ilişkin bilgi sağlayarak belirledikleri görev ve hedeflerin ulaşılabilir olup olmadığını kontrol etmektedir (Bandura, 1991, s. 259-260).

Zimmerman (2002, s. 66) öz düzenleme sürecini farklı bir açıdan ele almaktadır. Zimmerman'a göre öz düzenleme öğrenme sürecindeki bireylerin kullandığı bir beceridir. Bu doğrultuda öz düzenlemeyi; öğrencilerin kendilerini düzenlemeleri için güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları, belirledikleri kişisel hedef veya görevlerine ilişkin geliştirdikleri stratejileri ve buldukları çözüm yollarını sınayarak ek stratejiler oluşturmaları olarak açıklamaktadır. Sadece okul yaşantısı açısından değil hayat boyu öğrenme için öz düzenlemenin önemli bir fonksiyon olduğuna dikkat çekmektedir.

Öz düzenleme süreci ne kendiliğinden gelişen ne de otomatik olarak gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç bir etkileşim sürecini ifade etmektedir. Öncelikle öğrencilerin öğrenme için daha fazla zaman ayırmalarına ve çaba göstermelerine teşvik edilmesi gerekmektedir. Ancak öğrenmeyi devam ettirmek öğrencilerin içsel motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Pintrich, 1999, s. 467).

Zimmerman, (2002, s. 67-68)'da öğrenme sürecinde öz düzenleme döngüsünü üç aşamada açıklamakta ve bu süreçte öğrencilerin içsel motivasyonuna dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenme sürecindeki ilk aşama performans öncesi öngörülen eylem aşamasıdır. Burada bireyler, görev analizi oluşturmakta ve kendilerini güdülemektedir. Görev analizi, hedef belirleme ve stratejik plan oluşturma süreçlerini kapsamaktadır. Örneğin; matematikte bir konuyu çalışırken bu konunun üniversite sınavında çıkacağını düşünerek bu konuyu öğrenme konusunda kendini motive eden öğrenciler kendilerini düzenleme sürecine girmektedirler. Bu içsel motivasyon; öğrencilerin görevlerini kendi açılarından değerlendirebilmelerini, öğrenmeye ilişkin hedef yönelimlerini ve öğrenme sürecinin kendileri için değerini ifade etmektedir. İkinci aşama performans evresidir. Bu evre kendi kendini kontrol ve kendini gözlemleme süreçlerinden oluşmaktadır. Üçüncü aşama ise kendini yansıtma aşamasıdır. Öz değerlendirme ve yüklemeler (atıflar) bu aşamada yer almaktadır. Bu aşamalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirip bu doğrultuda kendini düzenleme stratejileri geliştirmelerini kapsamaktadır (Zimmerman, 2002, s. 67-68).

Öğrencilerin okul başarılarını birçok faktör etkilemektedir. Bunlar arasında okul, aile, arkadaş ilişkileri ya da kişisel özellikler ile ilgili faktörler sıralanabilmektedir. Son yıllarda ise öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda öz düzenleme kavramının ön plana çıktığı görülmektedir (Üredi ve Üredi, 2005, s. 251). Diğer bir ifadeyle kendini düzenleyici süreçler öğrencilerin okul başarılarını arttırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarının artması ve akademik başarı elde etmekten ziyade geleceklerine umutla bakmaları öz düzenlemenin olası en önemli sonuçlarındandır (Zimmerman, 2002, s. 66-67).

Öz düzenlemede başarısız olan bireylerde bazı belirtiler, gözlemlemek mümkündür. Bu bireyler, kendi davranışlarını değerlendirmede yetersizdirler ve kontrol etmek istedikleri şeylerle baş etme gücünden yoksundurlar. Bu bireyler istikrarlı, açık ve tutarlı standartlar geliştiremezler. Ayrıca doğrudan kontrol edilemeyen davranışları kontrol etmeye yönelik tutum takınmaları, temel sorunları ihmal etmelerine yol açmaktadır. Bunun sonucunda bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin geliştirdikleri yanlış varsayımlar doğrultusunda davranışlarda bulunmaları, düzenleme süreçlerinin başarısız olduğunu göstermektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996, s. 13).

Öz düzenleme sürecinde yaşanan başarısızlıklar, bireylerin sosyal ve kişisel yaşamlarında birçok olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Öz düzenleme sürecinde başarısızlık yaşayan bireylerin performans, motivasyon ve psikolojik iyilik halleri zayıflayabilmektedir. Bunun sonucunda bireyler, katı başarı standartlarına sıkı sıkıya bağlanmakta ve başkalarını da aynı beklenti standardına göre sertçe yargılamaktadır. Bu süreç sonucunda bireylerin başarısız olma ihtimali artmaktadır (Bandura, 1991, s. 272). Bunların yanında öz düzenlemede yaşanan başarısızlıklar bireylerin suç işleme, aile içi şiddet, madde kullanımı, cinsel hastalıklar, eğitimde başarısızlık gibi olumsuz yaşantılar geliştirmelerine de yol açmaktadır. Dahası yemek yemeden, harcama yapmaya ve karar verme süreçlerine kadar birçok problem bireylerin kendilerini düzenlemedeki yetersizlikleri sonucu oluşmaktadır (Baumeister ve Heatherton, 1996, s. 1). Görülüyor ki kendini düzenlemede başarısız olan bireyler, farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bireylerin bu sorunlarını çözebilmeleri de yine bireylerin kendi davranışları üzerinde kontrolü sağlamasıyla mümkün görülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında öz düzenleme kavramı bireylerin erken gelişim dönemlerinde başlayan ve devam eden karmaşık bir süreçtir. Öz düzenleme süreci bireylerin benlik gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Baumeister ve Heatherton, 1996,

s. 1). Bireyler öğrenme yaşamından sosyal, kişisel birçok alanda öz düzenleme becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç duyduğu becerileri bir kez başarıyla sonuçlandıran bireyler, daha sonraki zor veya kolay durumlarda da aynı öz düzenleme becerilerini kullanmaya devam edebilirler (Kopp, 1982, s. 206-210). Ancak diğer yandan bireylerin yaşadığı stres ve yorgunluk da bireylerin gücünü tüketmekte ve öz düzenlemede başarısızlık olası hale gelmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996, s. 13).

2.5. Sosyal Karşılaştırma İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Sosyal karşılaştırma kuramı 1950'li yıllarda ortaya atılmıştır. Bu kuram bireylerin kendilerini değerlendirme süreçlerini anlamayı ve açıklamayı temel almaktadır. Bu kuramın temel anlayışına göre tüm bireylerde kanaat ve yetenekleri değerlendirmeye yönelik evrensel bir dürtü bulunmaktadır. Buna göre bireylerin davranışları grup içinde şekillenmekte ve grup içindeki üyeleriyle yapılan karşılaştırmalardan etkilenerek gelişmektedir. Bireylerin kendilerini içinde bulundukları grup üyeleri ile karşılaştırmaları ise öz değerlendirmelerini belirleyen önemli bir faktördür. Bireylerin kendilerini grup üyeleri ile kıyaslayıp bir öz değerlendirmeye ulaşması sosyal karşılaştırma olarak adlandırılmaktadır (Festinger, 1954, s. 135- 136).

Bireyler kendileri hakkında az ve belirsiz bilgilere sahip olduğunda kendilerini diğerleriyle kıyaslamaya başlamaktadır. Bireyler bu kıyaslamayı farklı nedenlerle yapma gereksinimi duymaktadır. Taylor, Wayment ve Carillo (1996) bireylerin sosyal karşılaştırma nedenlerini dört grupta toplamaktadır. Buna göre bireyler, kendini değerlendirme, kendini geliştirme, benliğini güçlendirme veya benliğini olumlu görme ve ilişki kurma ihtiyaçlarından dolayı sosyal karşılaştırma yapmaktadır (Akt.Teközel, 2007, s. 14-15). Literatüre bakıldığında birçok konuda sosyal karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. Bunlar arasında fiziksel yeterlilik ve beden imajı (Çetinkaya, 2004; Fisher, Dunn ve Thompson, 2002; Thompson, Coovert ve Stormer, 1998), akademik beceri (Yılmaz, 2010) ve iş doyumu (Kılıç, Tanrıkulu ve Uğur, 2013) dikkat çekmektedir.

Bireyler çevresinde bulunan kişilerle iletişim kurdukça ortaya çıkan etkileşim, bireylerin kendini değerlendirme sürecini etkilemektedir. Bu süreçte bireyler kendilerini çevrelerindeki kişilerin görüş, yetenek ve özelliklerini kendi bakış açılarına göre kıyaslamakta yani öznel davranmaktadır (Gül, 2016, s. 26). Bunun yanında bazı araştırmalar ise bireylerin sosyal karşılaştırmayı bilinçli olarak yapmadığı, karşılaştırma yaparken herhangi bir gayret göstermediği ve sosyal karşılaştırmanın otomatik olarak

kendiliğinden gelişen süreç içinde yapıldığı sonucuna dikkat çekmektedir. Buna karşın bireylerin sosyal karşılaştırma yaptıktan sonra, olumsuz bir değerlendirmeyle karşı karşıya kaldıklarında, bu sonucu ret etmek için bilinçli bir çaba gösterdiği vurgulanmaktadır (Teközel, 2007, s. 11).

Bireyler kendilerini diğerleriyle karşılaştırırken şu anki mevcut tercihleri, inançları ve gelecekteki tercihleri açısından bir değerlendirme yapmaktadır. Bu modele göre, bireyler kendi tercihlerini değerlendirirken kendilerine benzer özellikteki kişileri seçmekte ve tercihlerini bu kişilerin tercihleri ile kıyaslamaktadır. Bu kıyaslama aşamasında bireyler özellikle yaptıkları seçimlerin kendilerine uygun olup olmadığını test etmeye çalışmaktadır. Bu amaçla kendilerine "Yaptığım seçimden memnun muyum?", "Bu seçim benim için anlamlı mı?" gibi sorular sormaktadırlar. İnançların değerlendirilmesi kısmında ise bireyler inançlarını kıyaslamak için kendisiyle benzer olmayan, kendinden daha avantajlı durumda olan ya da uzman olan kişileri tercih etme eğilimindedir. Bireyler inançlarını değerlendirirken herhangi bir inancı ile ilgili yaptıkları kıyaslamalarda "Bu inancım doğru mu?" sorusuna yanıt aramaktadırlar. Bireylerin gelecekle ilgili yaptıkları karşılaştırmalar ise geleceğe yönelik planlarının kendilerini mutlu edip etmeyeceği ya da doğru olup olmadığını araştırmayı içermektedir. Bireyler, gelecekte beklenen ya da olası bir duruma karşı tepkilerini sınamaya yarayan bu süreçle kendisi hakkında bilgi toplamaktadır (Suls, Martin ve Wheeler, 2000, s. 222- 229).

Sosyal karşılaştırma sürecinde bireylerin kendilerini kimlerle karşılaştırdıkları konusunda farklı görüşler mevcuttur. Festinger (1954) bireylerin sosyal karşılaştırma yaparken kendine benzer kişileri seçtiğini iddia etmektedir. Buna karşın bazı araştırmacılar bireylerin sosyal karşılaştırma sürecinde kendisinden farklı kişileri de önemsediklerini savunmaktadır (Gruder, 1977; Wheeler, 1991; Wood ve Taylor, 1991; Akt. Teközel, 2007, s. 7). Literatüre bakıldığında bireylerin karşılaştırma yapmak için seçtiği kişilerin süreç içinde değişebildiği de görülmektedir. Bir örnekle açıklanacak olursa bireyler, kendilerini yetkin hissettikleri bir alanda kendilerinden çok daha yeterli olan kişilerle kendilerini karşılaştırdıklarında olumsuz dönüt almaları muhtemeldir. Bunun üzerine bireyler karşılaştırma yaptıkları kişileri değiştirme yoluna giderler ve bu defa da ilk değerlendirmedeki kadar yetkin olmayan birini tercih etme eğilimine girebilirler (Teközel, 2007, s. 9). Diğer bir deyişle bireyler kendilerini geliştirmek istediklerinde karşılaştırma yapmak için kendilerinden daha yeterli olan kişileri seçmektedirler. Bireyler bazen de kendilerini içinde bulundukları çevrede değerlendirme

ihtiyacı hissetmektedirler. Bireylerin amacı sadece bulundukları çevrede kendilerini görmek olduğunda ise kendilerine benzeyen kişileri seçmekte ve onlarla kendilerini karşılaştırma eğilimine girmektedirler (Kaya, 2012, s. 42). Bu bağlamda bireylerin sosyal karşılaştırma yapmak amacıyla seçtikleri kişilerin, karşılaştırma yapma amaçlarına göre değiştiğini söylemek mümkündür.

Sosyal karşılaştırma bireyler ve gruplar açısından olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Örneğin; belli bir konuda başarılı olan bireyler kendini daha düşük başarılı kişilerle karşılaştırdığında kendilerini yeterli hissetmeye ve olumlu düşünmeye devam edeceklerdir. Bu olumlu duygu ve düşünceleri bireylerin yeterince başarılı hissetmelerine neden olmakta ve bu durum bu bireylerin daha fazla başarı arayışına girmelerine engel olmaktadır. Benzer şekilde sosyal karşılaştırma sonucunda kendileri ile ilgili olumsuz değerlendirmeler yapan bireylerde de yetersizlik duygusu ve düşük performans sergileme gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Bandura ve Jourden, 1991, s. 948- 950).

Sosyal karşılaştırma sürecinde bireyler, kendilerini diğerlerinden yetersiz olarak değerlendirdiklerinde birtakım psikolojik belirtiler gösterebilmektedir. Bu belirtiler arasında depresyon, anksiyete, düşmanlık sayılabilmektedir (Yılmaz, 2010, s. 118). Benzer şekilde sosyal karşılaştırma ile depresyon arasındaki ilişkiye bakıldığında, bireyin geliştirdiği benlik şemaları düşük olduğunda depresyon riskinin arttığı görülmektedir (Erözkan, 2004, s. 15). Diğer bir ifadeyle olumsuz kendilik algısı geliştiren bireyler kişilerarası ilişkilerinin de kötüye gitmesi ile birlikte öfkelerini kendilerine ya da çevrelerine yansıtmakta, bu durumda depresyona neden olabilmektedir. Kısacası bireylerin ruhsal açıdan iyi olması, kendilerini nasıl algıladığıyla ilgilidir. Bu algı ise bireylerin kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaları sonucu oluşan değerlendirmeler çerçevesinde şekillenmektedir (Hisli-Şahin, Durak-Batıgün ve Koç, 2011, s. 18- 23).

Özetle, bireyler diğerleriyle ilişki kurmak, başkaları ve kendileri hakkında bilgi edinmek ve öz değerlendirme yapmak amacıyla sosyal karşılaştırma faaliyetlerinde bulunurlar. Böylelikle kendilerini diğerleriyle kıyaslama fırsatı bulan bireyler, bu süreçte benlik saygılarını güçlendirecek birtakım duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilirler (Taylor ve Lobel, 1989, s. 573). Bu süreçte bireyler aile, arkadaş, okul, iş ve diğer sosyal çevrelerinde devamlı diğerleriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşimin bireylerin kendileri hakkında olumlu ya da olumsuz bilgiler toplamasına ve benlik algısı oluşturmasına

katkıda bulunduğu söylenebilir. Benlik algısının, bireyin gelişiminde kritik bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde ise sosyal karşılaştırmanın önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

2.6. Bilişsel Esneklik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Günlük yaşamda sık sık beklenmeyen durumlar ya da değişen olay ve beklentilerle karşı karşıya kalırız. Bu değişen beklentiler ve koşullar karşısında bireylerin bilişsel süreçlerini dinamik olarak değiştirebilmesi ve bu değişimi uygulamaya geçirebilmesi bilişsel esneklik olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel esneklik; bireylerin ortamdaki sözel olmayan birtakım bilgilerden yola çıkarak (örneğin; benzerlikler, ipuçlar ve ilişkiler) ürettiği yanıtları dinamik olarak değiştirebilmesi ve etkinleştirebilmesidir. Diğer bir ifadeyle bilişsel esneklik, çevre tarafından yeni sorunlar ya da farklı koşullar getirildiğinde bu yeni duruma uygun bilgi oluşturmak için bilişsel odağın kaydırılabilmesidir (Deak, 2003, s. 275-276). Başka bir tanımda bilişsel esneklik, belirli bir durumu anlama ve o duruma ilişkin karar verme ihtiyaçlarına uygun bilgi sağlamayı içeren uyum sağlama süreci olarak ele alınmaktadır (Spiro, Coulson, Feitovich, Anderson, 1988, s. 7). Diğer bir deyişle bilişsel esneklik, değişen veya beklenmedik olaylara ya da belirsiz durumlara karşı bireylerin bu karmaşık duruma uyum sağlamak için yeni çözümler üretebilmesidir (Çuhadaroğlu, 2011, s. 5). Tanımlarda, bilişsel esneklik için bilinmeyen veya beklenmedik bir durumun oluşması ve bu durum karşısında bireylerin bilişlerini düzenleyerek yeni duruma ilişkin seçenekler geliştirebilmesine dikkat çekilmektedir.

Bilişin tümü esnek değildir. Örneğin; selamlaşma gibi tepkilerde kalıplaşmış otomatik süreçler devreye girmektedir. Bunun aksine beklenmedik ve bilinmeyen durumlar ise bilişsel süreçlerde esnekliği gerekli kılmaktadır. Çünkü bireylerin bilmediği bir durumu analiz etmesi, elde ettiği bilgiler arasından seçim yapması, uygun ve yeni sonuçlar oluşturması gerekmektedir (Deak, 2003, s. 277).

Bilişsel esnekliğin üç türü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çağrışımsal esnekliktir. Çağrışımsal esneklik; bireylerin yaratıcı performansının temelini oluşturmaktadır. Bireyin olaylar arasında olağandan farklı ilişkiler kurmasını, yeni fikirler üretmesini ve bunları sınıflandırabilmesini kapsamaktadır. Bilişsel esnekliğin ikinci türü düzenleyici esnekliktir. Düzenleyici esneklik; değişen durumlar karşısında farklı ayarlamalar yapabilme kabiliyetini içermektedir. Diğer bir deyişle değişen koşullar karşısında ihtimaller dahilinde uyumu sağlayan yürütücü işlevlerdir. Üçüncüsü ise

dikkatle ilgili esnekliktir. Dikkat ile ilgili esneklik; farklı uyarıcı özellikleri ve görev türleri arasından gerekli noktada dikkatini toplayabilme becerisidir. Bunlar dışında değerlendirmeye dönük esneklik, mekânsal esneklik, uzamsal esneklik, zamansal esneklik türlerinin olduğu belirtilmektedir (Sacharin, 2009, s. 1).

Bilişsel esneklik bireylerin birçok yaşam alanından etkilenmektedir. Kişilerarası ilişkilerde kendinden farklı düşünen, farklı istek ve ihtiyaçları olan bireyleri kabul edebilmek, onlarla ilişki kurabilmek bilişsel esnekliği gerektirirken bir yandan da sosyal alandaki bu tür girişimler bilişsel esneklik düzeyinin gelişmesini de sağlamaktadır. Esnek olmayan katı düşünceler; başkalarının kabulünü zorlaştırmakta, diğerleriyle bir ilişkiyi başlatıp sürdürmeyi ve bitirmeyi olumsuz etkileyerek sosyalleşme süreçlerinin sağlıksız gelişimine neden olmaktadır (Bilgin, 2009, s. 152- 153).

Bilişsel esneklik dil ile gelişmekte ve değişmektedir (Deak, 2003, s. 279). Ayrıca bazı kişilik özelliklerinin de bilişsel esneklik düzeyini etkilediği bilinmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda bilişsel esneklik düzeyi yüksek kişilerin; dışadönüklük (sosyal ve neşeli olma gibi), özdenetim (kurallara bağlı davranma gibi), gelişime açıklık (bağımsızlık özellikleri gibi) gibi kişilik özelliklerine sahip oldukları bulunmuştur. Buna karşın duygusal tutarsızlık özelliği taşıyan yani kaygılı ve öfkeli olan bireylerin ise bilişsel esnekliğinin azalması beklenmektedir (Bilgin, 2017, s. 949-950).

Bireylerin öfkeyle baş etme becerileri geliştikçe bilişsel esneklik düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. Esnek olan bireyler, olumsuz istenmeyen bir durumla karşılaştıklarında ya da engellendiklerinde farklı alternatifler üretip olumlu bakış açılarını sürdürebilmektedirler. Ayrıca olumsuz durumlarla karşılaştıklarında baş etme güçleri vardır. Ancak esnek olmayan bireyler yani daha katı ve dogmatik düşünenler, olumsuz olaylarla baş etme konusunda seçenek oluşturamaz ve daha sık öfkelenirler (Diril, 2011, s. 60). Diğer duyguların da bilişsel esneklik üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Bu etki bilişsel esneklik türlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin; mutluluğun, çağrışımsal esneklik türünü arttırırken; düzenleyici esneklik türünü olumsuz etkilediği bulunmuştur (Sacharin, 2009, s. 163). Bir başka ifade ile mutlu olan bireylerin, karşılaştıkları durumlara ilişkin yaratıcı ve farklı çözümler geliştirmeleri beklenmektedir.

Bilişsel esneklik sürecini başarısızlığa uğratan birçok faktör sayılabilir. Sürecin işleyişine ilişkin olarak ilk göze çarpan faktörler; görevlerin değiştiğinin veya karşılaşılan sorunların farklı olduğunun tam olarak anlaşılamamasından veya ipuçlarının yeteri kadar farkına varılmamasından kaynaklanabilmektedir. Sonrasında ise alternatif olarak üretilen

bilgilerin karmaşık olması ve seçimde yaşanan başarısızlık süreci engelleyici diğer faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Deak, 2003, s. 279).

Bilişsel esneklik kişilerin bireysel repertuvarları, davranışları ve farklı iletişim içerikleriyle yakından ilişkilidir (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998, s. 538). Böylelikle bireyler, beklenmedik şekilde karşılarına çıkan veya değişme potansiyeli olan durumlar karşısında elde ettiği bilgilerden seçim ve çıkarsama yaparak bu doğrultuda değişen talepleri karşılamak ve çözüme ulaşmak için bireysel kaynaklarını kullanırlar. Bunun sonucunda değişen veya beklenmedik durumlara uyum sağlarlar (Deak, 2003, s. 319). Bu uyum süreci, bilişsel esnekliğin bireylere sağladığı yararların başında gelir. Kısacası bilişsel esneklik, bireylerin günlük yaşamından, hayatında vereceği kritik, önemli kararlara kadar yaşamının birçok alanını etkileyen değişimlerle başa çıkmasını sağlar.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölüm beş başlıktan oluşmaktadır. İlk başlıkta öğrenci tükenmişliğine yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmanın değişkenleri olan yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmaya yönelik yapılan araştırmalar sırasıyla diğer başlıklar altında yer almaktadır. Her başlıktaki araştırmalar kronolojik sıra ile yakın tarih önceliğine göre sunulmuştur.

2.7.1. Öğrenci tükenmişliğini inceleyen araştırmalar

Bu bölümde, öğrencilerin tükenmişliğini inceleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın çalışma grubunu lise öğrencileri oluşturduğu için ağırlıklı olarak lise öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalara öncelik verilmiştir. Bunun yanında ortaokul ve üniversite öğrencilerinin tükenmişliğini inceleyen araştırmalar da bu bölümde yer almaktadır.

Lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, ergenlerin okul tükenmişlik düzeyi aleksitimi ve okul iklimi açısından incelenmiştir. Araştırmaya 400 lise öğrencisi katılmıştır. Okul iklimi ve aleksitimi ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkiye ulaşılan bu araştırmada; okul ikliminin alt boyutları olan öğretmen öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrenciler arası ilişkilerin okul tükenmişliğini yordamada anlamlı düzeyde katkısı olduğu görülmektedir. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tükenmişlik düzeyinin de arttığı bulgusu göze çarpmaktadır. Buna göre son sınıfa devam eden öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin en yüksek olduğu

görülmektedir. Ayrıca araştırmayla düşük akademik başarı algılayan öğrencilerin orta ve yüksek akademik başarı algılayan öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucu ortaya konmuştur. Araştırmada incelenen cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumları değişkenleri ile okul tükenmişliği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Cırcır, 2018, s. 44-68).

Lise öğrencilerine yönelik yapılan diğer bir araştırmada, mizah tarzları ve beş faktör kişilik özellikleri açısından okul tükenmişliği incelenmiştir. Araştırma 616 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Mizah tarzlarına kıyasla bazı kişilik özelliklerinin okul tükenmişliğinin daha güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bazı kişilik özellikleri ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koyan bu araştırmaya göre sırasıyla nevrotizm kişilik özelliği ile sorumluluk kişilik özelliği okul tükenmişliğinin önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir (Şener, 2018, s. 52-56).

Lise öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada okul tükenmişliğinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile ilişkisi incelenmiştir. 265 lise öğrencisinin katıldığı çalışmanın sonucuna göre akademik bağlamda ödül bağımlılığının öğrencilerin okul tükenmişliğini düşük düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişliğinin alt boyutları açısından bakıldığında ise; akademik bağlamda ödül bağımlılığının aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma tükenmişlik alt boyutlarını tükenmişliğin diğer alt boyutlarına göre daha büyük oranda açıkladığı dikkat çekmektedir (Aypay, 2017, s. 12-14).

Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya 12- 15 yaş aralığındaki 381 ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik stresin tükenmişliği pozitif yönde; öznel iyi oluşun ise tükenmişliği negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yerleşim birimi ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olmadığı; ancak akademik başarıya göre tükenmişliğin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre düşük akademik başarılı öğrencilerin tükenmişlik düzeyi artmaktadır (Akpınar, 2016, s. 70-86).

Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bir araştırmaya ilköğretim ikinci kademeye devam eden 224 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, okul etkinliklerinden, aileden ve okuldaki yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik yükseldikçe fiziksel ve sözel zorbalık yapma puanları yükselmektedir. Bu bulgular ışığında zorbalık yapma deneyimleri olan

öğrencilerin tükenmeye yatkın hale geldiği sonucuna ulaşılmaktadır (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016, s. 1392- 1394).

Demir (2015, s. 48-61) 465 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında; akademik başarı ve sınav kaygısı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda okul tükenmişliği ile sınav kaygısı ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Akademik başarı ve sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık alt boyutlarının; tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı alt boyutlarından her birinin anlamlı birer yordayıcı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucuna göre akademik başarı puanları yüksek öğrencilerde okul tükenmişlik düzeyinin de arttığı; aynı şekilde sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğin de arttığı belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada kız lise öğrencilerinin tükenmişliğin her alt boyutuna ilişkin puanlarının erkek lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada okul tükenmişlik puanlarının okul türü açısından farklılaştığı ve son sınıftaki öğrencilerin tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, okul tükenmişliği ile düşük akademik ve bilişsel performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın iki kısımdan oluştuğu görülmektedir. Birinci çalışma ardışık üç akademik dönemi kapsamış ve 790 öğrenci ile tamamlanmıştır. İlk çalışmadan elde edilen bulgular okul tükenmişliği ile akademik performans arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci çalışması ise 331 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bilişsel performansın alt boyutları olan dikkat kapasitesi ve problem çözme becerisi ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (May, Bauer ve Fincham, 2015, s. 126-127).

Okul tükenmişliği üzerine yapılan diğer bir araştırmada, algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınanmıştır. Bu araştırmaya 371 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; tükenmişliğin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutları ile mükemmeliyetçilik, sosyal destek ve stres arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucunda sosyal desteğin öğrencilerin tükenmişliğini azaltmada etkili olduğu, mükemmeliyetçi bireylerde stresin arttığı ve artan stresin tükenmeye neden olduğu ortaya koyulmuştur (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014, s. 319-320).

Yapılan betimsel araştırmaların yanında alanda sınırlı sayıda olmakla birlikte, deneysel araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmaların birinde çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya başlarken öncelikle 461 üniversite öğrencisine ölçek uygulanarak tükenmişlik düzeylerinin ne olduğu görülmek istenmiştir. Bu uygulama sonucunda tükenmişlik yaşayan 24 gönüllü öğrenci programa dahil edilmiştir. 6 haftalık oluşturulan programın uygulanmasına geçilmeden önce ve program tamamlandıktan sonra ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Uygulanan program sonunda deney grubundaki öğrencilerin tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca izleme ölçümlerinde öğrencilerin tükenmişlik düzeyinin azaldığı bulgusunun devam ettiği görülmüştür. Kontrol grubunda ise ön test-son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur (İlbay, 2014, s. 111- 120).

Okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırmaya 309 lise öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik ile psikolojik iyi olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada okul tükenmişliği ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin algılanan akademik başarı ve cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada gelir düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Kara, 2014, s. 48- 67).

Boylamsal bir araştırmada da okul tükenmişliğinin gelişimi incelenmiştir. Bu boylamsal araştırmaya 16- 18 yaş arasındaki Finlandiyalı öğrenciler katılmıştır. Okul tükenmişliği; okula karşı alaycı tutum, yetersizlik duygusu ve okul kaynaklı tükenme alt faktörleri açısından ele alınmış ve araştırmanın sonucunda tüm bileşenlerde artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca okul tükenmişliğinin okula karşı alaycı tutum bileşeninin akademik başarıyı düşürdüğü görülmekte ve okul terkini açıklamada önemli bir değişken olduğu dikkat çekmektedir (Bask ve Salmelo- Aro, 2013, s. 518- 521).

Öğrenci tükenmişliği konusunda yapılan diğer bir deneysel çalışmada hazırlanan 'Stresle Başa Çıkma Programının' lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyine olan etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, deney grubuyla yürütülen 'Stresle Başa Çıkma Programı' uygulamasının deney grubunda olan öğrencilerin tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının azalmasında anlamlı etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 106-127).

Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelendiği bir araştırmaya ise 1385 lise öğrencisi katılmıştır. Tükenmişliğin alt boyutlarının belirtilen değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bu araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin tükenmişliğin tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Akademik yetkinlik değişkenin ise tükenmenin üç alt boyutunu da güçlü bir şekilde yordadığı dikkat çekmektedir. Tükenmenin tek tek alt boyutlarına bakıldığında ise tükenme alt boyutunu olumlu stresle başa çıkma, sınav kaygısı; duyarsızlaşma alt boyutunu olumsuz stresle başa çıkma ve sınav kaygısı; son olarak yetkinlik alt boyutunu sosyal destek ve demokratik anne baba tutumlarının yordadığı bulunmuştur (Çapulcuğlu, 2012, s. 86-105).

Yaşları 14-17 arasında değişen 337 lise öğrencisi ile yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul tükenmişliğinin alt boyutlarının öğrencilerin derse motive olmalarının %19'unu açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani okul tükenmişliğinin alt boyutlarından olan öğrencilerin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri arttıkça derse motive olma düzeyleri azalmakta; dinlenme ve eğlenme gereksinimlerini karşılama istekleri arttıkça motive olma düzeyleri de artmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011, s. 33- 35).

Lise öğrencilerinde tükenmişliğin incelendiği diğer bir çalışmada, tükenmişlik ile sosyal destek ve bazı sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 9,10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 657 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle Maslach tükenmişlik envanteri- öğrenci formunun lise öğrencileri üzerindeki geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin yaş artışına ve sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak tükenmişliğin arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmada, tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak inancını kaybetme alt boyutunda erkek lise öğrencilerinin kız lise öğrencilerine göre inancını kaybetme puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin tükenmişliği orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye bakılan araştırma sonuçlarına göre orta düzey başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzey başarı algılayan öğrencilere göre tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Okulun fiziksel koşullarının uygun olması tükenmişlik düzeyini düşürürken; kardeş sayısının tükenmişlik düzeyini etkilemediği görülmüştür.

Tükenmişlik ve sosyal destek arasındaki ilişkiye bakıldığında yüksek sosyal desteğe sahip öğrencilerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı ortaya konmuştur (Kutsal, 2009, s. 76-92).

Salmelo- Aro, Kiuru ve Nurmi (2008, s. 671-681) 658 ergenle yaptıkları araştırmalarında öğrencilerde tükenmişliği incelemişlerdir. Araştırma bulgularıyla, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı ve tükenmişlik ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Zhan, Gan ve Cham (2007, s. 1533-1538) mükemmeliyetçilik, okul bağlılığı ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 482 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre olumsuz mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca tükenmişlik ve okul bağlılığı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gan, Shang ve Zhang (2007, s. 1092-1094) 273 üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin tükenmişliği ile başa çıkma esnekliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularıyla başa çıkma esnekliği, kontrol odağı ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin tam aracı rolünü ortaya koymuşlardır.

Addis (2006, s. 21- 23), 51 kız 73 erkek öğrenci olmak üzere toplam 124 spor eğitimi alan öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini yaş, sınıf düzeyi ve spor faaliyet durumlarına göre incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı tükenmişlik düzeyinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmanın bulgularında, tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin yaş ve spor faaliyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Yang ve Farn (2005, s. 926- 928) araştırmalarında öğrencilerin tükenmişliğini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda sosyal destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra öz yeterlik değişkenin öğrenci tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

Tükenmişlik ile sosyal destek, kişilik özellikleri ve iş yükü arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırma, 149 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında olumsuz mizaç özelliği ve öznel olarak algılanan iş yükünün tükenmişlik düzeyini arttırdığı görülmektedir. Nesnel iş yükü ile tükenmişlik

arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca bulgularda sosyal desteğin tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003, s. 295-298).

Üniversite öğrencilerinin okul bağlılık düzeyleri ve akademik performansları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma üç Avrupa ülkesinde gerçekleştirilmiştir. İspanya'dan 623, Portekiz'den 727 ve Hollanda'dan 311 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, indirgenmiş öz yetkinlik ile tükenmişlik ve okul bağlılığının alt ölçekleri arasında negatif korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada akademik performansın tükenmişlik ile negatif yönde; okul bağlılığı ile pozitif yönde ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, Bakker, 2002, s. 469- 475).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenci tükenmişliğinin okul tükenmişliği olarak da ifade edildiği görülmektedir. Öğrenci tükenmişliği ile ilgili araştırmalara olan ilgi giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrenci tükenmişliğinin öğrencilerden, okuldan ve akademik beklentilerden kaynaklanan faktörlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalarda öğrenci tükenmişliğinin demografik özellikler, kişilik özellikleri, okul içi etkinliklerin nitelikleri, akran zorbalığı, sosyal destek, başarı baskısı gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Sonuçlar açısından bakıldığında ise, okul ikliminin ebeveyn tutumlarının, sosyal destek algısının ve kişilik özelliklerinin öğrenci tükenmişliği ile daha çok ilişkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan bazı araştırmalar psikoeğitim grupları aracılığı ile öğrenci tükenmişliğini azaltmanın mümkün olduğunu işaret etmesi bakımından önem taşımaktadır.

2.7.2. Yetkinlik beklentisini inceleyen araştırmalar

Bu bölümde ağırlıklı olarak lise öğrencilerinin yetkinlik beklentisi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bunun yanında diğer kademelerdeki öğrencilerle yapılan araştırmalar da bu bölümde sunulmuştur.

Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını; çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı açısından inceleyen Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin (2014, s. 1714-1719) araştırmalarını 633 lise öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerde tükenmişlik düzeyinin arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Fakat çalışma alışkanlıkları ve akademik başarının tükenme boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Diğer

yandan yeterli çalışma alışkanlıklarına ve yüksek yetkinlik inancına sahip öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerde yetkinlik beklentisinin incelendiği diğer bir araştırma, 270 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür (Çelikkaleli, 2014, s. 350-351).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları ve sorumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile genel yetkinlik inançları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin sorumluluk duygularının ve genel yetkinlik inançlarının akademik erteleme davranışlarını önemli ölçüde yordadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre yetkinlik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çelikkaleli ve Akbay, 2013, s. 242-246).

Yapılan bir araştırmada, ilkokul öğrencilerinin matematik dersi performanslarına ilişkin kaygıları ile duygusal yetkinlik beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerdeki düşük duygusal yetkinlik beklentisinin öğrencilerin matematik performanslarını olumsuz yönde yordadığını göstermektedir (Galla ve Wood, 2012, s. 120).

Lise öğrencileri ile yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerin öznel iyi oluşunun, benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimi tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 586 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında benlik saygısı ve sosyal yetkinlik beklentisinin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (İşleroğlu, 2012, s. 71-74).

Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçların rolünün incelendiği araştırmaya 1250 lise öğrencisi katılmıştır. Ergenlerin cinsiyetleri ile akademik, duygusal yetkinlik inançları; devam ettikleri okul türleri ile duygusal yetkinlik inançları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ergenlerin yetkinlik inançlarının tüm boyutları ile psikolojik iyi oluşun tüm boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde başarı

ihtiyacı, ergenlerin yetkinlik inançlarının tüm alt boyutlarıyla anlamlı şekilde ilişkilidir (Hamurcu, 2011, s. 84-134).

Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir araştırma, 263 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma ile ergenlerin problem çözme becerileri ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında ise cinsiyetin ergenlerin problem çözme becerileri ve duygusal yetkinlik inançları üzerinde önemli rol oynadığı görülmektedir (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010, s. 367- 371).

Literatürde, akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisinin araştırıldığı deneysel bir araştırmaya rastlanılmaktadır. Öncelikle 100 öğrenciye yetkinlik beklentisi ölçeğinin uygulandığı çalışmaya yetkinlik inançları düşük ve araştırma için gönüllü olan 20 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 8 hafta süren grupla danışma programı uygulanmıştır. Öntest sontest ölçümleri yapılan araştırmanın sonucuna göre hazırlanan ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin akademik, sosyal, duygusal yetkinlik inancı alt boyutlarını ve toplam yetkinlik inançlarını anlamlı düzeyde yükselttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma bitiminden 1 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da ADDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin yetkinlik inançlarına etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Gökçakan, 2008, s. 195-199).

Akademik gelişimi sağlamadaki öz motivasyon ile yetkinlik beklentisi inançları ve kişisel amaç belirlemenin rolünün incelendiği araştırmaya 102 farklı etnik kökenli lise öğrencisi katılmıştır. İki lisenin dahil edildiği araştırmada zorunlu olan bir ders seçilmiş ve uygulanacak anketler ders kapsamında doğal süreçte uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yetkinlik beklentisi inançları ve kişisel hedef belirleme ile öz motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992, s. 668-671).

Yapılan araştırmalar, yetkinlik beklentisi kavramının "yetkinlik inançları" veya "yetkinlik beklentisi inançları" olarak da kullanıldığını işaret etmektedir. Yukarıda özetlenen araştırmaların bazılarında yetkinlik beklentisinin genel bir yetkinlik beklentisi eğilimi olarak ele alındığı, bazılarında ise yetkinlik beklentisinin sosyal, akademik ve duygusal yetkinlik beklentisi olarak boyutlandırılarak incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda yetkinlik beklentisi demografik özellikler, motivasyon, okul bağlılığı, akademik erteleme gibi okul yaşamına ilişkin değişkenler ve bilişsel esneklik, öznel iyi

oluş gibi psikolojik değişkenler çerçevesinde araştırılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında okul yaşamına ilişkin değişkenlerin yetkinlik beklentisi ile daha çok ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmalarda, grupla psikolojik danışma programı ile yetkinlik beklentisini arttırmanın mümkün olduğunun görülmesi önem taşımaktadır.

2.7.3. Öz düzenlemeyi inceleyen araştırmalar

Literatüre bakıldığında öz düzenleme ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalardan biri akademik erteleme ile sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme, yaş ve genel akademik ortalama arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadır. Çalışma lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerde öz düzenlemenin, akademik ertelemenin en güçlü yordayıcı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artmasıyla birlikte akademik erteleme düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2016, s. 93).

472 lise öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, ergenlerin benlik saygısı ve tükenmişliği üzerinde öz düzenlemenin dolaylı ve doğrudan rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliğine kısmi düzeyde aracı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öz düzenleme ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye bakıldığında öz düzenleme becerileri ile okul tükenmişliği arasında olumsuz ve yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca benlik saygısının okul tükenmişliği üzerinde güçlü rolü olduğu sonucu dikkat çekmektedir (Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016, s. 54-56).

Temel benlik değerlendirmesi ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin araştırıldığı araştırma, mesleki ve teknik liseye devam eden 192 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada Tuckman (2002) tarafından geliştirilen öz düzenleme ölçeğinin lise öğrencileri üzerindeki güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile temel benlik değerlendirmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ilgili ölçeğin, lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur (Özer, 2016, s.18-19).

Yapılan diğer bir araştırma üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve araştırmaya yaşları 18- 24 arasında değişen 383 öğretmen adayı öğrenci katılmıştır. Araştırmada tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin analiz

edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularda akademik başarının tükenmişlikle olumsuz, öz düzenlemeyle olumlu yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca öz düzenleme becerilerinin tükenmişlik ve akademik başarı ilişkisinde dolaylı ve doğrudan rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duru, Duru ve Balkıs, 2014, s. 1269- 1271).

Lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında Motie, Heidari ve Sadeghi (2012, s. 2303- 2305) öz düzenlemeye dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik ertelemeleri ile ilişkini incelemişlerdir. İçsel ve dışsal hedef yönelimleri ve meta bilişsel öz düzenlemenin akademik ertelemenin alt boyutları olan zaman/çalışma çevresel yönetim ve çabayla negatif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca öz düzenlemenin organize etme alt boyutunun akademik ertelemenin pozitif bir yordayıcı olduğu dikkat çekmektedir.

Literatürde öz düzenlemeye yönelik yapılan deneysel araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Öğrenmede öz düzenlemeye dayalı psikoeğitim grup çalışmasının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmaya 24 lise öğrencisi katılmıştır. Kontrol ve deney gruplarında ön test ve son test ölçümleri yapılmış ve hazırlanan program deney gurubuna 8 hafta uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda öz düzenlemeye dayalı hazırlanan psikoeğitim programının öğrencilerin motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir (Önemli ve Yöndem, 2012, s. 60-64).

Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008, s. 921) 456 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında akademik erteleme, öz düzenleme, akademik yetkinlik beklentisi, öz saygı ve öz düzenleme ile yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öz düzenleme ile akademik erteleme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca öz düzenleme ile yetkinlik beklentisi arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar gözden geçirildiğinde öz düzenleme kavramının lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan gruplar üzerinde araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öz düzenlemenin öğrenci tükenmişliği, akademik başarı ve akademik erteleme gibi okul yaşamına ilişkin değişkenlerle birlikte ele alındığı dikkat çekmektedir. Araştırmalar, öz düzenlemenin akademik erteleme ve akademik başarının güçlü yordayıcısı olduğu yönündedir. Ayrıca bir araştırma, öz düzenlemeye dayalı hazırlanan psikoeğitim grubunun motivasyon ve akademik başarıyı olumlu etkilemesi bakımından önemli görülmektedir.

2.7.4. Sosyal karşılaştırmayı inceleyen araştırmalar

Literatür incelendiğinde sosyal karşılaştırma kavramının bazı araştırmalarda kendilik algısı olarak yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerde sosyal karşılaştırma ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca çalışmaların lise öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bölümde de lise öğrencileri ile yapılan araştırmalara ağırlık verilmiştir.

Ergenlerle yapılan bir araştırmada, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal karşılaştırmanın fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma 319 lise öğrencisinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerde bilişsel çarpıtmalar ile sosyal karşılaştırma ölçeğinden elde edilen kendilik algısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer yandan fonksiyonel olmayan tutumların mükemmeliyetçilik ve onaylanma ihtiyacı alt boyutlarının artması, öğrencilerde olumsuz kendilik algısına yol açtığı görülmektedir (Gül, 2016, s. 59-84).

Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörler açısından ilişkisinin incelendiği diğer bir araştırma, 549 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anne babasının tutumunu orta ve yüksek düzeyde demokratik algılayan ergenlerin düşük algılayanlara göre kendilik algılarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilik algısının olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Diğer yandan anne- baba eğitim düzeyi, gelir durumu, anne babadan şiddet görme ve sigara içme değişkenleri ile ergenlerin kendilik algısı arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ayrıca arkadaşları ve çevresindeki kişilerle iyi iletişimi olan öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek kendilik algısına sahip oldukları dikkat çekmektedir (Sezer, 2010, s. 7-14).

Lise öğrencileriyle yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerde sosyal karşılaştırma ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında cinsiyete göre öğrencilerin sosyal karşılaştırma puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Sosyal karşılaştırma düzeyleri orta ve düşük olan öğrencilerde psikolojik belirtiler gözlenirken; sosyal karşılaştırma düzeyi yüksek öğrencilerde psikolojik belirti gözlenmediği dikkat çekmektedir (Yılmaz, 2010, s. 72-118).

Çıraklık eğitimi kapsamında çalışan 213 ergenle yapılan çalışmada ergenlerin öz yeterlik inançları ile kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal karşılaştırma eğilimi ile ergenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Güven, 2008, s. 131-133).

Sosyal karşılaştırmanın sanatsal etkinliklere katılan öğrencilerin benlik algılarına etkisini araştıran Burleson, Leach ve Harrington (2005, s. 114-116) öğrencilere 6 haftalık program uygulamışlardır. Ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında sosyal karşılaştırma doğrultusunda yapılan olumlu karşılaştırmaların öğrencilerin benlik algısını pozitif yönde etkilediği göze çarpmaktadır.

Ergenlerde sigara kullanımının sosyal ve kişisel etkilerine kültürel açıdan yaklaşan araştırma, farklı ülkelerdeki (Macaristan, Polonya, Türkiye, Amerika) öğrencileri kapsamaktadır. Yapılan araştırmaya yaşları 13-20 arası değişen 2387 öğrenci katılmıştır. Ergenlerin sigara kullanımlarındaki kişisel etkiler (akademik başarı, yaşam doyumu, gelecek yönelimi) ve sosyal etkilerin (düşmanlık, sosyal karşılaştırma) incelendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; yüksek yaşam doyumu, akademik başarı, gelecek yönelimi ve sosyal karşılaştırmaya sahip ergenlerin sigara kullanım düzeyleri azalmaktadır (Piko, Luszczynska, Gibbons, Teközel, 2005, s. 395-397).

Lise öğrencileri ile yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. 300 lise öğrencisinin katıldığı araştırma sonucunda sosyal karşılaştırma ile sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise erkek ve kız öğrenciler arasında sosyal karşılaştırma düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmanın bulgularında sosyal karşılaştırma ile depresyon arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Erözkan, 2004, s. 9-12).

Sosyal karşılaştırma ile ilgili yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, sosyal karşılaştırmanın kendilik algısı olarak da ifade edildiği gözlenmektedir. Bu araştırmalarda sosyal karşılaştırmanın; demografik özellikler, anne baba tutumları, depresyon, psikolojik belirtiler, bilişsel çarpıtmalar, fonksiyonel olmayan tutumlar, öz yeterlilik inançları gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise depresyon, benlik algısı, öz yeterlilik inançları ve psikolojik belirtiler gibi değişkenlerin sosyal karşılaştırma ile ilişkisi olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca sosyal

karşılaştırmaya dayalı hazırlanan psikoeğitim gruplarının benlik algısını olumlu etkilemesinin mümkün olduğu görülmektedir.

2.7.5. Bilişsel esnekliği inceleyen araştırmalar

Araştırmanın diğer bir bağımsız değişkeni olan bilişsel esneklikle ilgili araştırmalar incelenmiş ve bu bölümde öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalardan biri 454 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar ile bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre erken dönem uyumsuz şemalar bilişsel esnekliğin alt boyutlarını, bilişsel esnekliğin alt boyutları ruminasyonun alt boyutlarını, ruminasyonun saplantılı düşünceler alt boyutu duygu düzenlemenin alt boyutlarını yordamaktadır. Ayrıca araştırmada bilişsel esneklik ve ruminasyon düzeylerinin üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Anayurt, 2017, s. 64-78).

Literatürde bilişsel esneklikle yapılan deneysel çalışmalar da mevcuttur. Altunkol (2017, s. 56-74) hazırladığı bilişsel esneklik programının lise öğrencilerinin algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisini araştırmıştır. 12 oturum olarak hazırlanan psikoeğitim programı 15 öğrencinin katılımıyla 12 haftada tamamlanmıştır. Deney grubuna ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hazırlanan bilişsel esneklik programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve olumlu başa çıkma yöntemlerini arttırmada, ayrıca algılanan stres düzeyleri ve bazı olumsuz başa çıkma yöntemlerini azaltmada kısmen etkisi olduğu görülmüştür.

Literaürde farklı yaş gruplarının birlikte ele alındığı araştırmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bilgin (2017, s. 949-951) ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan 441 ergenin katıldığı araştırmasında beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yükselmesiyle birlikte dışa dönük, öz denetim becerileri yüksek ve gelişime açık hale geldikleri ortaya konmuştur. Ayrıca bilişsel esnekliğin azalmasıyla birlikte öğrencilerin duygusal tutarsızlık yaşadıkları görülmüştür. Cinsiyet açısından bilişsel esneklik incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel esneklik puanlarının düşük olduğu ve daha fazla duygusal tutarsızlık gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite ve lise öğrencilerinin yanında bilişsel esneklikle ilgili ortaokul öğrencileri ile de çalışıldığı görülmektedir. Alparslan-Kardeş (2016, s. 60-90) yaptığı

araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Düşük ve yüksek bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin ders dışı saatlerde okulda algıladıkları olanaklar arasında fark olup olmadığı araştırmanın diğer bir amacıdır. 31 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Diğer taraftan yüksek bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin ders dışı saatlerde okulda kendilerine sağlanan olanakların düşük bilişsel esnekliğe sahip öğrencilere göre daha fazla algıladıkları görülmektedir.

Ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve cinsiyetlerine göre öz yeterliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yaşları 14-18 arasında değişen 1035 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi arttıkça akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterliliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016, s. 3-4).

Mutluluk ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir araştırmaya, 278 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada yaş, eğitim görülen alan ve bir ilişki yaşama durumuna göre bilişsel esneklik ve mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (Asıcı ve İkiz, 2015, s. 197-200).

Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada cinsiyet ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 1010 lise öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin mantıklı karar verme stratejilerini daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmada, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça içtepkisel, bağımlı ve karasızlık strateji puanlarını azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (Bilgiç, 2015, s. 44-54).

Güney Afrika bölgesinde yaşayan 392 ergenle gerçekleştirilen çalışmada mizah tarzları ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelenmiştir. Kadın ergenlerin erkek ergenlere göre bilişsel esneklik düzeyleri artıkça sosyal ortamlarda mizah kullanma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bölgede yaşayan ergenler konuştukları dile göre gruplanmış (Afrika- Nguni dilleri) ve iki dil grubunda mizah kullanımı ile bilişsel esneklik arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ancak Afrika dilini

konuşan grupta iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuşken, Nguni dili konuşanların arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmacılar bu farklılığın kültürel olarak hassas ölçüm araçların eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamışlardır (Esterhuyse ve Nortje, 2013, s. 93-94).

Bilişsel esnekliği konu alan diğer bir araştırma, yaşları 11-24 arasında değişen 1032 ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öğrenim kademelerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, uyum düzeyi arttıkça ve kaygı düzeyi azaldıkça bilişsel esnekliğin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öğrenim kademesinin uyum ve kaygı düzeyleri birlikte alındığında öğrencilerin-bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. (Öz, 2012, s. 58-77).

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin algıladığı stres düzeyi ile bilişsel esneklikleri arasından negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren araştırmanın bulgularına göre cinsiyet açısından da anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda erkek üniversite öğrencilerinin kız üniversite öğrencilerine göre bilişsel esneklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularında sosyoekonomik düzey ile bilişsel esneklik arasından anlamlı bir fark bulunmazken; yaş ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur (Altunkol, 2011, s. 46-52).

Lise öğrencileri ile yapılan diğer bir araştırmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Her sınıf düzeyinden öğrencilerin katılımı sağlanan araştırma 1000 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ile sürekli öfke, öfke içte ve dışta arasında negatif yönlü anlamlı ilişki, öfke kontrolü ile pozitif yönlü anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyodemografik değişkenler açısından araştırmanın sonuçlarına bakıldığında cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyler açısından öğrencilerin bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf düzeyi açısından 9. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (Diril, 2011, s. 44-53).

Bilişsel esnekliği bazı değişkenler açısından ele alan Bilgin (2009, s. 148- 152), araştırmasında anne baba bağlılığı, arkadaş bağlılığı, sosyal yetkinlik beklentisi,

kişilerarası ilişkiler, anne baba tutumları ve problem çözme becerisinin bilişsel esnekliği yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırma 155 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal yetkinlik beklentisi, otoriter anne baba tutumları ile problem çözme becerisinin öğrencilerde bilişsel esnekliği anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme beceresi yüksek öğrencilerin bilişsel açıdan esnek oldukları ancak otoriter anne baba tutumlarına sahip öğrencilerde bilişsel esnekliğin azaldığı görülmektedir.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998, s. 536- 537) 276 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında sözel saldırganlık ile bilişsel esneklik ve iletişim esnekliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda bilişsel esneklik ile iletişim esnekliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca araştırmaları ile bilişsel esneklik ile sözel saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

Yukarıdaki araştırmalarda görüldüğü gibi bilişsel esnekliğe ilişkin öğrencilerle yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Farklı kademedeki öğrencilerle ayrı ayrı yapılan araştırmaların yanında tüm kademelerin birlikte ele alındığı araştırmaların da olması dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğin demografik özellikler, kişilik özellikleri, mutluluk, stres, öfke, problem çözme becerileri, karar stratejileri gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Sonuçlar açısından bakıldığında bilişsel esnekliğin mizah tarzları, problem çözme becerileri, karar stratejileri, öz yeterlilik, olumlu başa çıkma yolları ile daha çok ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bilişsel esneklik psikoeğitim grubu ile olumlu başa çıkma becerilerini yükseltmenin mümkün olduğunun görülmesi önem taşımaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem açıklanmakta, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında öğrenci tükenmişliğine ilişkin var olan durum ortaya konulduğu için bu araştırma betimsel ve ilişkisel tarama türündedir. Araştırmanın verilerinin analizinde ise nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırma kapsamında, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan 5 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4 Anadolu Lisesi ve 4 Anadolu İmam Hatip Lisesi rastlantısal olarak seçilmiş ve böylece Üsküdar ilçesindeki 34 devlet okulundan 13'ü araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmada 2329 lise öğrencisinden veri toplanmış; ancak 2200 öğrencinin verisinin geçerli olduğu görülmüştür. Böylece 2200 lise öğrencisi bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki devlet liselerine devam eden 27.292 öğrencinin %8.06'sını oluşturmaktadır. Katılımcıların okul türüne göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı*

Lise türü	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
Anadolu Lisesi	685	31.13	31.13
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	814	37	68.1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	701	31.8	100
Genel Toplam	2200	100	

Tablo 1'deki okul türleri incelendiğinde toplam 2200 öğrencinin 685'inin (% 31.13) Anadolu Lisesine, 814'ünün (%37) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine ve 701'inin (%31.8) Anadolu İmam Hatip Lisesine devam ettiği görülmektedir. Bu araştırmaya

katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı*

Sınıf	Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
9.sınıf	K	252	46.40	46.4
	E	291	53.59	100
	Toplam	543	100	
10.sınıf	K	321	51.9	51.9
	E	297	48.1	100
	Toplam	618	100	
11.sınıf	K	233	44.7	44.7
	E	288	55.2	100
	Toplam	521	100	
12.sınıf	K	249	48.1	48.1
	E	269	51.9	100
	Toplam	518	100	
Genel toplam	K	1055	47.9	47.9
	E	1145	52.1	100
	Toplam	2200	100	

Tablo 2'deki veriler incelediğinde çalışma grubundaki öğrencilerin 1055'inin kız (%47.9) ve 1145'inin erkek öğrenci (%52.1) olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin 543'ü (%24.68) dokuzuncu sınıf, 618'i (% 28.09) onuncu sınıf, 521'i (%23.68) on birinci sınıf ve 518'i (%23.54) on ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 14-19 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 16.3, standart sapmaları ise 1.3 olarak tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında katılımcıların tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu", yetkinlik beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği", öz düzenleme düzeylerini belirlemek amacıyla "Öz Düzenleme Ölçeği", sosyal karşılaştırma düzeylerini belirlemek amacıyla "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği" ve bilişsel esneklik düzeylerini belirlemeye yönelik "Bilişsel Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanında katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşmak için

araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Aşağıda araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına yönelik detaylı bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Maslach tükenmişlik envanteri- öğrenci formu (MTE- ÖF)

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) ile insanlarla yüz yüze çalışmayı gerektiren mesleklerdeki bireylerin tükenmişliklerini ölçmek amaçlanmıştır. Sonrasında Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson (1996) tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri- Genel Formu hazırlanarak ölçeğin bütün çalışanlara yönelik uygulanması amaçlanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Genel Form (MTF- GF) 16 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenmişlik boyutunda beş, inancını kaybetme boyutunda beş ve öz yetkinlik boyutunda altı madde yer almaktadır. Schaufeli, Salanova, Gonzales- Roma, Bakker (2002) tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu üniversite öğrencilerine uyarlanmış ve yapılan çalışmada inancını kaybetme alt boyutuna ilişkin bir madde hatalı bulunarak çıkarılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formunun iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .66, .79, .74 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Bilge (2008) tarafından yapılmış, üniversite öğrencilerine yönelik 15 maddelik Türkçe form oluşturulmuştur. Ölçeğin lise öğrencilerine yönelik güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Kutsal (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek tükenme (beş madde), inancını kaybetme (dört madde) ve öz yetkinlik (6 madde) olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .75, .77, .71 bulunmuştur. Ölçeğin üç hafta arayla uygulanması sonucunda elde edilen test tekrar test güvenirlik kat sayıları tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik alt boyutları için sırasıyla .99, .64, .49 olarak bulunmuştur (Kutsal, 2009, s. 58- 61). Bu araştırma kapsamında ise Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

15 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu öğrencilerin tükenmişlik düzeyini belirlemeyi amaçlayan yedili likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek; 0 "hiçbir zaman", 1 "çok seyrek, 2 "Nadiren", 3 "bazen", 4 "sıklıkla", 5 "çok sık", 6 "her zaman" şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin 3, 6, 8, 9, 13, 15. maddeleri olumlu ifadeler içermekte ve öz yetkinlik alt boyutunu oluşturmaktadır (Kutsal, 2009, s. 61). Öz yetkinlik ise öğrencilik yaşantısının akademik başarı boyutu ile ilgili olup, okuldaki verimliliği ölçmektedir (Lee, Choi ve Chae, 2017, s. 208). Bu araştırmada öz yetkinlik

boyutu puanları, ölçeğin orijinalinde (Maslach ve Jackson, 1981, s. 101) ve Türkçe 'ye uyarlama çalışmasında (Kutsal, 2009, s. 61; Yavuz ve Doğan, 2014, s. 2457) belirtildiği gibi tersine çevrilmekte ve indirgenmiş öz yetkinlik puanları elde edilmektedir. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler Ek-2'de; ölçeği kullanma izni Ek-3' te verilmiştir.

3.3.2. Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği (EYBÖ)

Muris (2001) tarafından geliştirilen Ergenlerde Yetkinlik Beklentileri Ölçeği (EYBÖ) ile ergenlerin yetkinlik inancı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. 23 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi olan EYBÖ; 1 "Hiçbir zaman", 2 "Çok nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sık sık", 5 "Her zaman" şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar en düşük 23, en yüksek 115 aralığındadır (Akt. Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen, 2006, s. 62- 72).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen (2006) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapılan faktör analizi çalışmasında ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Akademik Yetkinlik Beklentisi (AYB), Sosyal Yetkinlik Beklentisi (SYB), Duygusal Yetkinlik Beklentisi (DYB) olmak üzere üç faktörlü yapısı olduğu görülmektedir. Ölçeğin AYB alt ölçeği 1,4,7, 10, 13, 16, 19 ve 22. maddelerinden oluşurken faktör yükleri .40 ile .71 arasında değişmektedir. SYB alt ölçeğinin ise 2, 6, 8, 11, 14, 17, 18, 20. maddelerden oluştuğu ve faktör yüklerinin .40 ile .64 arasında değiştiği; DYB alt ölçeğinin 3, 5, 9, 12, 15, 21, 23. maddelerden oluştuğu ve faktör yüklerinin .43 ile .77 arasında değiştiği ortaya koyulmuştur (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen, 2006, s. 62- 72).

EYBÖ' nün güvenirlilik çalışmaları doğrultusunda iç tutarlılık katsayısı .78; AYB, SYB ve DYB alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .64, .69, .71 olarak bulunmuştur. Üç hafta arayla uygulanan EYBÖ'nün test tekrar test korelasyon katsayısı .85 olarak hesaplanırken; AYB, SYB ve DYB alt ölçekleri için test tekrar test korelasyon katsayıları sırasıyla .77, .73 ve .65'tir (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen, 2006, s. 62- 72). Bu araştırma kapsamında Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin iç turtarlılık güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler Ek-4'de; ölçeği kullanım izni Ek-5' te verilmiştir.

3.3.3. Öz düzenleme ölçeği (ÖDÖ)

Tuckman (2002) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeği ile öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Duru, Balkıs, Buluş ve Duru (2009) tarafından yapılmıştır. 9 maddeden oluşan ve 4'lü likert tipi bir ölçme aracı olan ÖDÖ; 1 "Hiçbir zaman", 2 "Bazen", 3 "Sıklıkla", 4 "Genellikle" şeklinde cevaplanmaktadır. 3 ve 7. maddeleri ters puanlanan ölçekten alınan puanın artması öz düzenleme beceri düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizinde toplam varyansın %36.6'sını açıklayan 2.9 öz değerli tek faktör olduğu görülmüştür (Duru vd., 2009).

Ölçeğin lise öğrencileri grubunda uygulanması sonucu faktör yapısında bir farklılaşma meydana gelmediği görülmüş, iç tutarlılık katsayısının ise .66 olduğu belirlenmiştir (Özer, 2016, s. 18-19). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Öz Düzenleme Ölçeği' nin Türkçe uyarlama çalışmalarında test tekrar test analizlerinin yapılmadığı dikkat çekmiş ve bu araştırma kapsamında ölçeğin test tekrar test çalışması da yapılmıştır. Buna göre seçilen 44 lise öğrencisine 21 gün ara ile ölçek uygulanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler Ek-6' da; ölçeği kullanım izni Ek-7' de verilmiştir.

3.3.4. Sosyal karşılaştırma ölçeği (SKÖ)

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ) bireylerin başkaları ile kıyaslandığında kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmek amacıyla Gilbert ve Trent (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Orijinal formu beş madde olan ölçeğe uyarlama çalışmasında bazı maddeler eklenmiştir. Ölçeğin son hali, çift kutuplu, 18 madde ve 6 noktalı bir boyut üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şamasına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı .79 bulunmuştur (Şahin ve Şahin, 1992, s. 17- 21). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği' nin Türkçe uyarlama çalışmalarında test tekrar test analizlerinin yapılmadığı görüldüğü için bu çalışma kapsamında ölçeğin test tekrar test güvenirlik çalışması da yapılmıştır. Buna göre seçilen 44 lise öğrencisine 21 gün ara ile ölçek uygulanmış ve test tekrar test

güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler Ek 8'de; ölçeği kullanım izni Ek-9' da verilmiştir.

3.3.5. Bilişsel esneklik ölçeği (BEÖ)

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği (Cognitive Flexibility Scale) ile bilişsel esneklik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 12 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek 6'lı likert tipi bir ölçme aracıdır ve 1 "kesinlikle katılmıyorum", 2 "katılmıyorum", 3 "kısmen katılmıyorum", 4 "kısmen katılıyorum", 5 "katılıyorum", 6 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplandırılmaktadır. 12 maddelik olan formunda; 2, 3, 6 ve 10. maddeleri ters puanlanmakta ve ölçekten alınabilecek puanlar 10- 60 aralığında değişebilmektedir. Alınan puanların yüksekliğini bilişsel esneklik düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .80, test- tekrar test güvenirlilik katsayısı .83 bulunmuştur (Akt. Çelikkaleli, 2014, s. 341).

Ölçeğin Türkçe' ye uyarlama çalışması Çelikkaleli (2014, s.342- 343) tarafından yapılmıştır. Öncelikle ölçme aracı Türkçe' ye çevrildiği; ardından İngilizce Dil Eğitimi alanından 7 öğretim elemanından görüş alındığı belirtilmektedir. Çeviri çalışmasından sonra alanda uzman 5 psikolojik danışmanın yorumuna sunulduktan deneme formu oluşturulmuştur. Ölçme aracının İngilizce ve Türkçe formları ergenlere uygulanmış ve iki uygulama arasında .88'lik korelasyon elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçildiğinde; yapılan faktör analizi sonucunda, hesaplanan madde toplam test korelasyonunda ve maddeler arasında hesaplanan korelasyonlarda orijinal ölçme aracındaki 2. madde düşük değerlere sahip olmasından dolayı ölçme aracından çıkartılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak elde edilirken; test tekrar test korelasyon katsayısı .98 bulunmuştur. Ölçeği iki yarıya bölme güvenirliliği toplam grup için.77'dir. Ölçme aracına ait Spearmen-Brown korelasyon katsayıları hesaplanmasında ölçeğin eş değer yarılar yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısının .77 olması da ölçeğin güvenirliliğine katkı sağlamaktadır. 11 maddelik Türkçe formunun AFA sonucunda elde edilen tek boyutlu yapısı DFA ile elde edilen yapıyla uyum gösterdiği görülmektedir.11 maddelik formda 2, 5 ve 9.maddeler ters puanlanmaktadır (Çelikkaleli, 2014, s. 342- 343). Bu araştırma kapsamında 2. maddenin yer almadığı 11 maddelik form kullanılmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait seçilmiş maddeler Ek 10'da; ölçeği kulanım izni Ek-11' de verilmiştir.

3.3.6. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türüne ilişkin bilgiler bu bilgi formu ile elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onam Ek-12'de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu bir kitapçık haline getirilmiştir. Hazırlanan veri kitapçığının uygulanabilmesi için öncelikle Anadolu Üniversitesi'nden Etik Kurulu Onayı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Ek-1). Gerekli onay ve izinler alındıktan sonra 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Üsküdar ilçesinde bulunan devlet liseleri ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın çalışma grubu için araştırmaya katılmaya gönüllü olan okullar arasından farklı okul türleri belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okulların idarecileri ve ilgili ders öğretmenleri ile görüşme yapılarak uygun gün ve ders saatleri kararlaştırılmıştır.

Uygulama aşamasında araştırmacı belirlenen gün ve saatlerde sınıflardaki öğrencilere kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi vermiştir. Araştırmacı öğrencilere kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığını, yanıtların samimi olmasının araştırma için önemli olduğunu ve ölçeklerin yönergelerini açıklamıştır. Böylece verilerin gönüllü öğrencilerden ve güvenli bir şekilde toplanması sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulamayı yaklaşık 20-25 dakikada tamamladığı gözlenmiştir.

Verilerin analizine geçilmeden önce veriler incelenmiş, 120 kişinin veri seti eksik işaretlemeler yapıldığı için analize dahil edilmemiştir. Kalan 2209 veri üzerinden uç değer incelemesi yapılmış ve verilerinde uç değer belirlenen 9 kişi analizden çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın amaçları kapsamındaki analizler 2200 kişiden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veriler "IMB SPSS 25" istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiş ve istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle normal dağılım ve çoklu bağlantı problemleri incelenmiştir. Daha sonra korelasyon analizi, adımsal regresyon analizi ve T testi işe koşulmuştur. Bu araştırmada T testinde varyansların homojenliği şartının sağlanıp sağlanmadığını test etmek için Levene F testi dikkate alınmış, etki büyüklükleri Cohen'e (1988, s. 27) göre yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı öğrenci tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğindeki rolünü ortaya koymaktır. Bu temel amaca bağlı olarak bu bölümde öncelikle bağımlı ve bağımsız verilerin betimsel istatistikleri sunulmuş, daha sonra öğrenci tükenmişliğinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiş, son olarak da öğrenci tükenmişliğini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada lise öğrencilerinin, tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeyleri ile bağımsız değişkenler olan yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin dağılımları betimsel istatistiklerle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler*

Değişkenler	Tükenme	İnancını kaybetme	İndirgenmiş öz yetkinlik	Yetkinlik Beklentisi	Öz Düzenleme	Sosyal Karşılaştırma	Bilişsel Esneklik
Geçerli kişi sayısı	2200	2200	2200	2200	2200	2200	2200
Ortalama	18.74	8.87	15.37	77.80	21.74	79.49	47.85
Standart sapma	7.18	4.75	6.68	13.44	4.32	14.50	7.82
Varyans	51.63	22.63	44.73	180.86	18.67	210.36	61.27
Çarpıklık	-0.30	0.08	0.20	-0.18	-0.13	-0.53	-0.25
Basıklık	-0.62	-0.76	-0.07	-0.02	-0.37	0.38	0.02
En düşük değer	0	0	0	28	8	22	11
En yüksek değer	40	18	36	115	32	108	66
%25 dilim	14	5	11	69	19	70	42
%50 dilim	19	9	15	78	22	81	48
%75 dilim	24	12	20	87	25	90	53

Tablo 3 incelendiğinde lise öğrencilerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının tükenme alt boyutu için 18.7, inancını kaybetme alt boyutu için, 8.9, indirgenmiş öz yetkinlik alt boyutu için 15.4; standart sapmalarının ise tükenme alt

boyutu için 7.2, inancını kaybetme alt boyutu için 4.8 ve indirgenmiş öz yetkinlik alt boyutu için 6.7 olarak bulunduğu görülmektedir.

Puanların dağılımı yüzdelik dilimler açısından incelendiğinde, tükenme alt boyutu için en düşük puan alan %25'lik grubun puanlarının 0 ile 14 arasında, en yüksek puan alan %25'lik grubun puanlarının 24 ile 40 arasında değiştiği gözlenmektedir. Birinci ve üçüncü çeyrekler arasında yer olan ortadaki grubun puanlarının ise 14 ile 24 arasında değiştiği görülmektedir. Tükenme alt boyutundan alınabilecek en düşük puanın 0 ve en yüksek puanın 40 olduğu dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin tükenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İnancını kaybetme alt boyutu, yüzdelik dilimler açısından incelendiğinde; en düşük puan alan %25'lik grubun puanlarının 0 ile 5 arasında, en yüksek puan alan %25'lik grubun puanlarının 12 ile 18 arasında değiştiği gözlenmektedir. Birinci ve üçüncü çeyrekler arasında yer olan ortadaki grubun puanlarının ise 5 ile 12 arasında değiştiği görülmektedir. İnancını kaybetme alt boyutundan alınabilecek en düşük puanın 0 ve en yüksek puanın 18 olduğu dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

Son olarak indirgenmiş öz yetkinlik alt boyutu, yüzdelik dilimler açısından incelendiğinde; en düşük puan alan %25'lik grubun puanlarının 0 ile 11 arasında, en yüksek puan alan %25'lik grubun puanlarının 20 ile 36 arasında değiştiği gözlenmektedir. Birinci ve üçüncü çeyrekler arasında yer olan ortadaki grubun puanlarının ise 11 ile 20 arasında değiştiği görülmektedir. İndirgenmiş öz yetkinlik alt boyutundan alınabilecek en düşük puanın 0 ve en yüksek puanın 36 olduğu dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin orta düzeyin biraz altında olduğu söylenebilir.

Araştırmada adımsal regresyon modellemesi analizleri yapılacağı için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 3'e göre değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri sırasıyla tükenme için -0.30/-0.62, inancını kaybetme için 0.08/-0.76, indirgenmiş öz yetkinlik için 0.20/-0.07, yetkinlik beklentisi için -0.18/-0.02, öz düzenleme için -0.13/-0.37, sosyal karşılaştırma için -0.53/0.38 ve bilişsel esneklik için -0.25/0.02'dir. Tablo 3'te görüldüğü gibi bütün değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri +1 ile -1 arasında değişmektedir. Buna göre bu araştırmada normal dağılım için verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -2

ile +2 aralığında olması koşulu (George ve Mallery, 2016, s.113; Tabachnick ve Fidell, 2013, s.45) sağlanmıştır.

4.2. Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve tükenme düzeyleri, cinsiyete göre t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Levene testi sonuçlarına göre, inancını kaybetme ve tükenme değişkenleri için varyansların eşteş olduğu görülmüştür. İndirgenmiş öz yetkinlik değişkeni için varyanslar eşteş olmadığı için varyans düzeltmesi uygulanmış ve Welch istatistiği sonuçları da raporlanmıştır.

Tablo 4. *İndirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve tükenme düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	Test	İstatistik	Sd	p	Cohen d
İndirgenmiş öz yetkinlik	Kız	1055	15.84	6.4	0.1	t	3.18	2198	.001	.14
	Erkek	1145	14.93	6.8	0.2	Welch	3.19	2197	.001	.14
İnancını kaybetme	Kız	1055	9.04	4.7	0.1	t	1.56	2198	.117	.07
	Erkek	1145	8.72	4.7	0.1					
Tükenme	Kız	1055	19.77	6.9	0.2	t	6.48	2198	.001	.28
	Erkek	1145	17.79	7.2	0.2					

Tablo 4'te lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (t (2198) =6.48, p=.001). Buna göre kız lise öğrencilerinin tükenme düzeyleri erkek lise öğrencilerinin tükenme düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak analiz sonucunda elde edilen anlamlı farkın küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir (Cohen d=-0.28). Tablo 4'e göre lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (t (2198) =1.56, p=.117); indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin ise cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (W (2.197) =3.19, p=.001). Buna göre kız lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyleri, erkek lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak elde edilen anlamlı farkın küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir (Cohen d=-0.14).

4.3. Lise Öğrencilerinin Tükenme, İnancını Kaybetme ve İndirgenmiş Öz Yetkinlik Düzeyleri ile Yetkinlik Beklentisi, Öz düzenleme ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Regresyon analizi yapabilmek için istenilen koşullardan biri değişkenler arasındaki ilişkinin .80'den küçük olması gerekliliğidir. Bu gerekliliğin sağlanıp sağlanmadığını incelemek amacıyla bütün değişkenler arasındaki korelasyon düzeyi incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. *Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve tükenme düzeyleri ile yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi gösteren pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları*

Değişkenler	Tükenme	İnancını kaybetme	İnd.öz yetkinlik	Yetkinlik Beklentisi	Öz Düzenleme	Sosyal Karşılaştırma	Bilişsel Esneklik
Tükenme	—						
İnancını kaybetme	.71***	—					
İndirgenmiş öz yetkinlik	.42***	.51***	—				
Yetkinlik Beklentisi	-.46***	-.44***	-.59***	—			
Öz Düzenleme	-.52***	-.54***	-.55***	.60***	—		
Sosyal Karşılaştırma	-.32***	-.32***	-.47***	.55***	.43***	—	
Bilişsel Esneklik	-.40***	-.36***	-.49***	.64***	.50***	.58***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 5 incelendiğinde tükenmenin yetkinlik beklentisi (r = -.46, p = .001), öz düzenleme (r = -.52, p = .001), sosyal karşılaştırma (r = -.32, p = .001) ve bilişsel esneklik (r = -.40, p = .001) ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde inancını kaybetmenin yetkinlik beklentisi (r = -.44, p = .001), öz düzenleme (r = -.54, p = .001), sosyal karşılaştırma (r = -.32, p = .001) ve bilişsel esneklik (r = -.36, p = .001) ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Son olarak indirgenmiş öz yetkinliğin de yetkinlik beklentisi (r = -.59, p = .001), öz düzenleme (r = -.55, p = .001), sosyal karşılaştırma (r = -.47, p = .001) ve bilişsel esneklik (r = -.49, p = .001) ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

4.4. Lise Öğrencilerinin Tükenme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinde tükenmenin yordayıcılarını belirlemek amacıyla adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Adımsal regresyon analizi öncesinde değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için tolerans değerlerinin .1'den küçük, VIF değerlerinin ise 1'den büyük olması koşulunun sağlanması beklenmektedir (Field, 2013 s, 388-391). Bu araştırmada tolerans ve VIF değerleri öz düzenleme için 0.62, 1.6; yetkinlik beklentisi için 0.49, 2 ve bilişsel esneklik için 0.57, 1.7 olarak bulunmuş, çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca oto korelasyon sorunu için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması ölçütü de dikkate alınmış (Field, 2013 s, 388-391) ve yapılan analizde Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.8 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı ortaya koyulmuştur.

Adımsal regresyon analizinde bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayabilen bağımsız değişkenler modele dahil edilmekte, diğer değişkenler ise modele dahil edilmemektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenler alan yazındaki açıklamalara ve korelasyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenle ilişkisi en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmaktadır. Buna göre yapılan regresyon analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Öğrencilerin tükenme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi*

Model	***Yordayıcı değişkenler***	***B***	**Std. Hata**	***β***	***t***	**p**	***R***	***R²***	***ΔR²***	***F***
1	Sabit	37.62	.67		56.1	.000	**.522**	**.273**	**.272**	**824.6*** **
	Öz Düzenleme	-.86	.03	-.52	-28.7	.000				
2	Sabit	42.17	.79		53.3	.000	**.553**	**.306**	**.305**	**484.4*** **
	Öz Düzenleme	-.64	.03	-.39	-17.4	.000				
	Yetkinlik Beklentisi	-.12	.01	-.23	-10.2	.000				
3	Sabit	43.86	.86		50	.000	**.560**	**.313**	**.312**	**333.5*** **
	Öz Düzenleme	-.61	.03	-.37	-16	.000				
	Yetkinlik Beklentisi	-.09	.01	-.17	-6.6	.000				
	Bilişsel Esneklik	-.10	.02	-.11	-4.8	.000				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 6'da birinci modelin anlamlı olduğu (F=(2198, 1)= 824, p=.000, R^2=.27) ve öz düzenleme değişkeninin tükenmeyi negatif yönde yordadığı ve tek başına lise öğrencilerinin tükenme düzeylerindeki toplam varyansın % 27'sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Tablo 6'daki ikinci modelin anlamlı olduğu (F=(2197, 2)= 484, p=.000, R^2=.30), öz düzenleme ve yetkinlik beklentisinin lise öğrencilerinin tükenme düzeylerini negatif yönde yordadığı ve bu iki değişkenin birlikte lise öğrencilerinin tükenme düzeylerindeki toplam varyansın % 30'unu açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bu modele göre yetkinlik beklentisi tek başına lise öğrencilerinin tükenme düzeylerindeki toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Tablo 6'da üçüncü regresyon modelinin de anlamlı olduğu (F=(2196, 3)= 333, p=.000, R^2=.31), öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin tükenme düzeylerini negatif yönde yordadığı ve bu değişkenlerin birlikte lise öğrencilerinin tükenme düzeylerindeki toplam varyansın % 31'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerindeki toplam varyansın %1'ini açıklama gücüne sahiptir.

Bu araştırmada sosyal karşılaştırma değişkeni analizlere dahil edildiği halde tükenmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı için modellerin dışında kalmıştır. Bu bulgular lise öğrencilerinde tükenmenin öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik tarafından anlamlı düzeyde yordandığını ve lise öğrencilerinde tükenmeyi yordayan en güçlü değişkenin öz düzenleme olduğunu göstermektedir.

4.5. Lise Öğrencilerinin İnancını Kaybetme Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik düzeyleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığının belirlenmesi amacıyla adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri incelenmiş ve bağımsız değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri sırasıyla öz düzenleme için 0.62, 1.6; yetkinlik için 0.49, 2; bilişsel esneklik için 0.57, 1.8 olarak bulunmuştur. Bu bulgular değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Ayrıca Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.8 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı belirlenmiştir. Yapılan adımsal regresyon analizinin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi*

Model	*Yordayıcı değişkenler*	*B*	Std. Hata	*β*	*t*	p	*R*	R^2	ΔR^2	*F*
1	Sabit	21.8	0.4		49.8	.001	**.54**	**.29**	**.29**	**910.1****
	Öz Düzenleme	-.59	0.1	-.54	-30.1	.001				
2	Sabit	24.2	0.5		46.5	.001	**.56**	**.31**	**.31**	**502.9*****
	Öz Düzenleme	-.47	0.1	-.43	-19.6	.001				
	Yetkinlik Beklentisi	-.06	0.1	-.18	-8.2	.001				
3	Sabit	24.7	0.5		43.3	.001	**.56**	**.32**	**.32**	**337.7*****
	Öz Düzenleme	-.46	0.1	-.42	-18.8	.001				
	Yetkinlik Beklentisi	-.05	0.1	-.15	-6.1	.001				
	Bilişsel Esneklik	-.03	0.1	-.06	-2.3	.020				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 7'de birinci modelin anlamlı olduğu (F=(2198, 1)= 910, p=.001, R^2=.29), öz düzenleme değişkeninin inancını kaybetmeyi negatif yönde yordadığı ve öz düzenlemenin tek başına lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerindeki toplam varyansın % 29'unu açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Tablo 7'deki ikinci modelin anlamlı olduğu (F=(2197, 2)= 502, p=.001, R^2=.31), öz düzenleme ve yetkinlik beklentisinin lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerini negatif yönde yordadığı ve bu iki değişkenin birlikte lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyindeki toplam varyansın % 31'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bu modele göre yetkinlik beklentisi tek başına göre inancını kaybetme boyutundaki toplam varyansın %2'sini açıklama gücüne sahiptir. Tablo 7'de üçüncü modelin de anlamlı olduğu (F=(2196, 3)= 337, p=.001, R^2=.32), öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerini negatif yönde yordadığı ve bu üç değişkenin birlikte lise öğrencilerindeki toplam varyansın 32'sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyindeki toplam varyansın %1'ini açıklama gücüne sahiptir. Tükenme boyutunda olduğu gibi, inancını kaybetme boyutunda da regresyon analizine sosyal karşılaştırma değişkeni dahil edilmiş ancak sosyal karşılaştırma inancını kaybetmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı için modellerin dışında kalmıştır. Bu bulgular lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin de öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik tarafından anlamlı düzeyde yordandığını ve lise öğrencilerinde tükenmeyi yordayan en güçlü değişkenin öz düzenleme olduğunu göstermektedir.

4.6. Lise Öğrencilerinin İndirgenmiş Öz Yetkinlik Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik düzeyleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığının belirlenmesi amacıyla analizinde adımsal (stepwise) regresyon analizi uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle değişkenlerin tolerans ve VIF değerlerinin incelenmiş, tolerans ve VIF değerleri yetkinlik beklentisi için .46, 2.1 öz düzenleme için 0.61, 1.6; sosyal karşılaştırma için 0.60,1.6 ve bilişsel esneklik için 0.51, 2 olarak bulunmuş, değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi olmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.9 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi*

Model	***Yordayıcı değişkenler***	***B***	**Std. Hata**	β	***t***	**p**	***R***	R^2	ΔR^2	***F***
1	Sabit	38.2	.67		56.5	.000	**.59**	**.34**	**.34**	**1178*** **
	Yetkinlik Beklentisi	-.29	.01	-.59	-34.3	.000				
2	Sabit	41.4	.67		61.1	.000	**.64**	**.41**	**.41**	**764*** **
	Yetkinlik Beklentisi	-.20	.01	-.41	-19.9	.000				
	Öz Düzenleme	-.48	.03	-.31	-15.1	.000				
3	Sabit	43.7	.71		60.9	.000	**.65**	**.43**	**.42**	**551*** **
	Yetkinlik Beklentisi	.16	.01	-.33	-15.1	.000				
	Öz Düzenleme	-.43	.03	-.28	-13.7	.000				
	Sosyal Karşılaştırma	-.08	.01	-.17	-8.6	.000				
4	Sabit	44.7	.75		59.4	.000	**.65**	**.43**	**.43**	**420*** **
	Yetkinlik Beklentisi	-.15	.01	-.29	-12.6	.000				
	Öz Düzenleme	-.42	.03	-.27	-13.1	.000				
	Sosyal Karşılaştırma	-.07	.01	-.14	-6.8	.000				
	Bilişsel Esneklik	-.08	.01	-.09	-3.9	.000				

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 8'de birinci modelin anlamlı olduğu (F=(2198, 1)= 1178, p=.001, R^2=.35), yetkinlik beklentisinin indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde yordadığı ve tek başına lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerindeki toplam varyansın % 34'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Tablo 8'de ikinci modelin anlamlı olduğu (F=(2197, 2)= 764, p=.001, R^2=.41), öz düzenleme ve yetkinlik beklentisinin lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini negatif yönde yordadığı ve bu iki değişkenin birlikte lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerindeki toplam varyansın % 41'ini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öz düzenleme indirgenmiş öz yetkinlik düzeyindeki toplam varyansın %7'sini açıklama gücüne sahiptir. Tablo 8'de üçüncü modelin anlamlı olduğu (F=(2196, 3)= 551, p=.001, R^2=.43), öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve sosyal karşılaştırmanın indirgenmiş öz yetkinlik düzeyini negatif yönde yordadığı ve bu üç değişkenin birlikte lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyindeki toplam varyansın %42'sini açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu modele göre sosyal karşılaştırma tek başına indirgenmiş öz yeterlilik düzeyindeki toplam varyansın %1'ini açıklamaktadır. Tablo 8'deki dördüncü regresyon modelinin de anlamlı olduğu (F=(2195, 4)= 420, p=.001, R^2=.43), öz düzenleme, yetkinlik beklentisi, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde yordadığı ve bu dört değişkenin birlikte lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerindeki toplam varyansın % 43'ünü açıklama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına indirgenmiş öz yeterlilik düzeyindeki toplam varyansın %1'ini açıklamaktadır.

Bu bulgular lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin öz düzenleme, yetkinlik beklentisi, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırma tarafından anlamlı düzeyde yordandığını; lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinliği yordayan en güçlü değişkenin yetkinlik beklentisi olduğunu ve sosyal karşılaştırmanın öğrenci tükenmişliğinin yalnızca indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Sonrasında ise bulgular literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Son olarak öneriler kısmına yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyete göre incelemek ve yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordamadaki, rolünün belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin orta düzeyde, inancını kaybetme düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin orta düzeyin biraz altında olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiş, kız öğrencilerin tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İnancını kaybetme düzeyinde ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öz düzenlemenin (β= -. 37), yetkinlik beklentisinin (β= -.17) ve bilişsel esneklik (β= -.11) lise öğrencilerinin tükenme düzeylerini negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklikten oluşan modelin lise öğrencilerinde tükenmenin %31'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre lise öğrencilerinde yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine, yetkinlik beklentisine ve bilişsel esnekliğe sahip olmak tükenme düzeyinin düşük olmasında rol oynamaktadır. Sosyal karşılaştırmanın ise lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öz düzenlemenin (β= -. 42), yetkinlik beklentisinin (β= -.15) ve bilişsel esnekliğin (β= -.06) lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerini negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklikten oluşan modelin lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin %32'sini açıkladığı

tespit edilmiştir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri, yetkinlik beklentileri, bilişsel esneklikleri arttıkça inancını kaybetme düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal karşılaştırmanın ise lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur. Buna göre yetkinlik beklentisinin (β= -.29), öz düzenlemenin (β= -.27), sosyal karşılaştırmanın (β= -.14) ve bilişsel esnekliğin (β= -.09) lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklikten oluşan modelin lise öğrencilerinde öz yetkinliğin %43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu araştırma ile lise öğrencileri arasında yüksek düzeyde yetkinlik beklentisine, öz düzenleme becerisine, sosyal karşılaştırma düzeyine ve bilişsel esnekliğe sahip olmanın düşük düzeyde indirgenmiş öz yetkinliğin yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın sonuçları lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin, tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu araştırmada kız lise öğrencilerinin tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnancını kaybetmenin ise cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan öz düzenlemenin tükenme ve inancını kaybetme boyutları için; yetkinlik beklentisinin de indirgenmiş öz yetkinlik boyutu için güçlü yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Son olarak, öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğinin üç boyutunu da anlamlı düzeyde yordadıkları; sosyal karşılaştırmanın ise sadece lise indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur.

5.2. Tartışma

Bu bölümde öncelikle lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin dağılımına ilişkin bulgular tartışılmış, daha sonra lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular tartışılmış, son olarak da lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

5.2.1. Lise öğrencilerinin tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Bu araştırmada; lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin orta düzeyde, inancını kaybetme düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin orta düzeyin biraz altında olduğu bulunmuştur. Mevcut bulgu, lise öğrencilerinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve düşük yetkinlik düzeylerinin giderek arttığını ortaya koyan boylamsal inceleme sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bask ve Salmelo- Aro, 2012, s. 518). Ayrıca bu bulgunun, tükenmişliğin lise öğrencileri arasında yaygın olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlı olduğunu da söylemek mümkündür (Salmelo- Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 683; Salmelo- Aro ve Tynkynen, 2012, s. 929; Shin, vd., 2011, s. 638).

Okul, öğrencilerin yaşama ilişkin birçok bilgi ve beceri kazanmalarına ve akranlarıyla ilişki kurmalarına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda okul, kendine özgü birtakım görev ve sorumlulukları olan ve öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirmesi beklenen; ayrıca birtakım taleplerin de karşılanma zorunluluğu olan bir bağlamdır. Okul yaşamının içerdiği bu zorunluluklar bazen öğrenciler için birer stres faktörü haline gelebilmektedir (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016, s. 1389- 1390). Lise öğrenimi ise; okul derslerinde başarılı olmaktan sınavlara hazırlanmaya kadar birçok akademik görevin yanında öğrenciler için kişisel ve sosyal olarak birçok yoğun stres faktörünü barındırmaktadır (Çapulcuoğlu, 2012, s. 127). Yoğun stresin ise tükenmişliği tetiklediği vurgulanmaktadır (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014, s. 319; Divaris, Polychronnopoulou ve Taoufik, 2012, s. 35).

Türkiye'de sınava dayalı eğitim sistemi öğrenciler için yoğun çalışma ve rekabet ortamı oluşturmaktadır. Araştırmalar önemli sınav süreçlerinden geçen öğrencilerin daha fazla stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Kim vd., 2000; Lee ve Kim, 1996; Hvang, 2006' dan Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012, s. 4) Özellikle de üst öğrenime geçiş sınavına hazırlanan ve bu sınavlara başvuru yapan öğrencilerin stres düzeylerinin artma olasılığı yüksektir. Lise öğrencileri, yükseköğretime geçiş sınavı ile yoğun bir çalışma temposuna girmektedirler. Öğrenciler iyi bir programa yerleşmek için akranlarıyla yarışmak ve başarı elde etmek zorundadırlar; bu nedenle de ek ders almakta ve/ya kurslara katılmaktadırlar (Yıldırım ve Ergene, 2003, s. 225). Okuldaki akademik görevleri dışında alınan ek ders ve kurslar öğrencilerin çalışma temposunu daha da ağırlaştırmaktadır. Kurslara katılan öğrencilerin artan akademik görevleri onların tükenmişlik yaşamalarını

tetiklemektedir (Baş, 2012, s. 41). Ayrıca bir üst öğrenime geçiş sürecindeki öğrencilerin sınıf ortamlarını yarışa dayalı olarak algıladıkları belirtilmektedir (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 685). Sınavlarla birlikte oluşan bu rekabet ortamı algısı, öğrencilerin arkadaşları ile iletişimini olumsuz etkileyebilir. Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin sınavlarla birlikte oluşan bu olumsuz ortamda çevrelerindeki kişilere karşı duyarsızlaşmaları, kendilerini yetkin hissetmemeleri, duygusal olarak tükenme yaşamaları olası görünmektedir.

Yükseköğretime geçiş sınavı sürecinde öğrencilerin kariyer planlarını yapmaları zorlaşmaktadır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2011, s. 50-51). Bu durum, yükseköğretim geçiş sınavına hazırlanan lise öğrencilerinin kendini tanıma, kendine uygun mesleği seçme ve kimlik gelişimi süreçlerini olumsuz etkilemekte; öğrencilerin okula olan ilgilerini azaltmakta ve okula yönelik olumsuz duygular geliştirmelerine yol açmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011, s. 36). Bunun sonucunda öğrenciler okuldaki görevlerini ihmal etmeye, kendilerini yetersiz hissetmeye ve okula yönelik inançlarını kaybetmeye başlayabilirler. Bu durum öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarını arttırabilir.

Lise döneminde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun okul türüne ya da alana devam etmemeleri, okul yaşamı boyunca kendilerini başarısız görmeleri ile sonuçlanabilmektedir (Kutsal, 2009, s. 98). Çünkü öğrenciler kendi yeteneklerine uygun alanda öğrenimine devam edemediklerinde kendi potansiyellerinin üzerinde ya da altında çalışmak zorunda kalabilirler. Bu çalışma temposu öğrencilerin kendilerini başarısız hissetmeleri ve yorulmaları ile sonuçlanabilir. Ayrıca öğrencilerin okula ve öğrenim hayatına ilişkin inançları zedelenebilir ve çalışmaktan vazgeçebilirler.

Okullarda öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarından ziyade ölçme değerlendirmedeki performanslarına öncelik verilmektedir (Osterman, 2000'den Akt. Salme-Aro, vd., 2008, s. 684). Halbuki lise öğrencilerinin içinde bulundukları döneme ilişkin gelişim görevlerini tamamlama yükümlülüğü de öğrenciler için ayrı bir stres kaynağıdır. Aileden bağımsızlaşma çabası, kimlik gelişimi, akranlarıyla sosyalleşme gibi gelişim görevlerini yoğun akademik tempo ile birlikte gerçekleştirmeye çalışmak öğrenciler için yorucu ve tüketici olabilmektedir. Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin okullarda gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştıran uygulamaları yeterli bulmadıklarında okulda mutsuz olmaları ve okulun işlevine ilişkin inançlarını yitirmeleri olasıdır.

Bu araştırmanın katılımcılarının bir bölümü mesleki eğitim veren okullarda öğrenim görmektedir. Mesleki eğitim veren okulların amacı öğrencileri yüksek öğretime geçiş sınavına hazırlamaktan ziyade öğrencilere mesleki beceri kazandırmak ve iş gücü piyasasına ara eleman yetiştirmektedir. Mesleki liselerden yükseköğrenime geçişin az olması ve bu liselerden mezun olan bireylerin kendilerini tatmin eden nitelikte iş bulmalarının zor olması meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin kendilerini daha fazla yetersiz hissetmelerine ve geleceğe yönelik kaygılanmalarına yol açmaktadır (Kapıkıran, 2001, s. 37). Bu faktörler göz önüne alındığında farklı okul türlerindeki lise öğrencileri arasında farklı koşullardan dolayı tükenmişliğin yaygınlaştığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında tükenmişliğin inancını kaybetme boyutundan alınan puanların tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarından alınan puanlardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kendilerine uygun okul türüne ya da alana yerleşememeleri, sınav sistemleri, okulların öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verememesi, çevrenin gerçekçi olmayan talepleri lise öğrencilerinin inançlarını kaybetme düzeylerini etkileyebilir. Lise öğrencilerinin okul yaşamına ilişkin inançlarını kaybetmeleri, duygusal olarak tükenmeleri ve kendilerini yetkin görmemeleri sonucu tükenmişlik düzeyleri artabilir ve bu da lise öğrencilerinde tükenmişliğin yaygınlaşmasına katkıda bulunabilir. Kısacası lise öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliği; gelişim görevleri, sınava dayalı eğitim sistemi, gelecek kaygısı, aile ve öğretmenlerin artan talepleri ile açıklamak mümkün görünmektedir.

5.2.2. Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması

Bu araştırmada lise öğrencilerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu'ndan aldıkları puanlara bakıldığında; tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, lise öğrencilerinde cinsiyet ile tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme (Çapulcuğlu, 2012, s. 87; Demir, 2015, s. 55; Pilkauskaite- Valickiene, Zukauskiene ve Raiziene, 2011, s. 641; Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 685) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 202; Çapulcuğlu, 2012, s. 87; Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 685) arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyan diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterirken; lise öğrencilerinin tükenme (Bilge ve Kutsal,

2012, s. 290; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 202; Kutsal, 2009, s. 56) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Bilge ve Kutsal, 2012, s. 290; Kutsal, 2009, s. 56; Pilkauskaite- Valickiene, Zukauskiene ve Raiziene, 2011, s. 641) düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren bulgularla tutarsızlık göstermektedir.

Araştırmada tükenmişliğin diğer bir boyutu olan inancını kaybetme ile cinsiyet arasında ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir (Bilge ve Kutsal, 2012, s. 290; Çapulcuoğlu, 2012, s. 87; Kutsal, 2009, s. 56; Pilkauskaite- Valickiene, Zukauskiene ve Raiziene, 2011, s. 641; Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 684).

Bu araştırmada kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerine göre tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu kız lise öğrencilerinin tükenme (Demir, 2015, s. 55; Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 684; Salmelo- Aro, Kiuri, Pietikinen, Jokela, 2008, s. 12) ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin daha yüksek ortaya koyan araştırma bulguları (Çapulcuoğlu, 2012, s. 87; Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 684) ile tutarlıdır. Ancak mevcut bulgu,erkek lise öğrencilerinin tükenme (Çapulcuoğlu, 2012, s. 87; Hu ve Schaufeli, 2009, s. 405) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Aypay ve Sever, 2015, s. 467; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013, s. 202; Seçer ve Gençdoğan, 2012, s. 12) düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan bulgularla tutarsızlık göstermektedir.

Lise öğrencileri, içinde bulundukları dönemin gelişimsel özellikleri gereği kendilerine ve çevreye uyum sağlama, toplumda yer bulma, kimlik oluşturma, çevreleri tarafından kabul görme gibi birçok başarılması gereken görevi yoğun olarak yaşamaktadırlar. Bu nedenle yaşam koşulları karşısında yetişkinlere göre daha hassas bir duygusal yapıya sahiptirler (Ören ve Gençdoğan, 2007, s. 86). Bununla birlikte ergenlerin sahip oldukları duygusal hassasiyetin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiş ve kızların problemlere erkeklerden daha endişeli ve kaygılı yaklaştıkları ortaya konmuştur (Erözkan, 2004, s. 32). Bu bulguya bağlı olarak kız lise öğrencilerinin okulla ilgili görevlerine erkeklerden daha çok anlam yükledikleri ve buna bağlı olarak da akademik alandaki gelişmelerden ve sorunlardan daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Bir başka ifade ile kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha hassas duygusal yapıya sahip olmaları tükenmelerini kolaylaştıran faktörlerden biri olabilir.

Daha önce yapılan bir araştırmada her üç lise öğrencisinden birinin, yaygın olarak da kız öğrencilerin keyifsiz ve durgun oldukları, kendilerini devamlı bir zorluk içinde hissettikleri ortaya konmuştur (Eskin, 2000, s. 232-233). Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok olumsuz duygular yaşadığını işaret etmektedir. Okulda mutsuz olan öğrencilerin bir süre sonra kaygı ve depresyon belirtileri sergiledikleri vurgulanmaktadır (Koçak, 2016, s. 111). Bu belirtiler öğrencilerin duygusal güçlerinin azalmasını ve tükenme belirtilerinin artmasını hızlandırmaktadır (Gan, Shang ve Zhang, 2007, s. 1088). Çoğunlukla kız öğrencilerin olumsuz duygulara sahip olmaları da kızların erkeklerden daha fazla tükenme riski altında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkeğin toplumsal rolleri kültür tarafından şekillenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 206). Toplumda kadınların yetiştirilme tarzı nedeniyle kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıkları, kendi isteklerinin çevresiyle uyuşmadığı, sosyal çevrelerinin ve sosyal etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu ve bu nedenlerle ruh sağlığı konusunda olumsuzluklar yaşayabildikleri belirtilmektedir (Kapıkıran, 2001, s. 37). Bazı kültürlerde kadınların duygularını bastırması gerekmekte ve bu durum kadınların duygusal olarak tükenme yaşamaları ile sonuçlanabilmektedir (Hu ve Schaufeli, 2009, s. 405). Aynı şekilde Türk toplumunun da kadınlardan beklentisi erkeklere göre daha fazla yumuşak başlı ve daha az ısrarcı davranması yani kendi fikrinde direnmemesidir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 206). Aileler genellikle kız çocuklarını erkek çocuklara göre pasif, kontrollü, çekingen, bağımlı yetiştirmektedirler. Bu nedenle erkek ve kızların farklı kişilik yapıları oluşmaktadır (Çapulcuoğlu, 2012, s. 113). Ayrıca Türk toplumunun geleneksel değerlerine göre yetişen kız çocuklarına erkeklere göre daha az özerklik tanınmaktadır (Eskin, vd., 2008, s.387). Bu açılardan bakıldığında kız lise öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve yetiştirilme tarzları; çevrelerinin taleplerini karşılama konusunda yoğun bir çaba içine girmelerine yol açabilir. Okul yaşamına ilişkin kendi beklentilerinden ziyade çevrenin beklentilerini karşılama çabası kendilerini yetersiz hissetmeleri ve tükenme ile sonuçlanabilir. Nitekim literatüre bakıldığında da kız öğrencilerin sosyal rollerinden dolayı strese daha çok maruz kaldıkları ve bu nedenle tükenmişliklerinin erkeklere oranla yüksek olduğu belirtilmektedir (Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 685).

Araştırmacılar kız öğrencilerin okuldaki akademik başarıya erkeklerden daha fazla önem atfettiklerini ortaya koymuştur (Berndt ve Miller, 1990; Murberg ve Bru, 2004'den Akt. Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 685). Ayrıca rekabetçi eğitim koşullarına kız öğrencilerin erkeklerden daha çok olumsuz tepki verdikleri ve bu durumun bir süre sonra

kız öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığı belirtilmiştir (Salme-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008, s. 685). Bu çerçevede Türkiye'deki sınava dayalı eğitim yapısının gerektirdiği yoğun çalışma temposunun ve rekabetin kız öğrencilerin öz yeterlilik algılarını daha olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. İnancını kaybetme öğrencilerin akademik görevlerine karşı ilgisiz olması, akademik görevlerini aksatması ya da geciktirmesi gibi davranışlardan oluşan, tükenmenin duyarsızlaşma boyutunu oluşturmaktadır. Türkiye'deki lise öğrencilerinin okuldan mezun olmaya ve yükseköğretim sınavını kazanmaya yönelik yoğun çalışma temposuna ve akademik sorumluluklara sahip olmalarının cinsiyete bağlı olmadığı vurgulanmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012, s. 294). Bir başka ifade ile okuldaki devam zorunluluğu, sınavlara girme ve diploma almaya hak kazanmak için belli bir not ortalamasını tutturma gibi beklentiler cinsiyete göre ayırıcılık içermemektedir. Bu görevleri yerine getirmemenin hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin yaşamında benzer sonuçlara yol açtığı düşünüldüğünde inancını kaybetmenin cinsiyete göre farklılaşması daha anlaşılır olmaktadır.

Bu araştırmada, kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerine göre tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olması sonucunda artan tükenmişlikleri; kız lise öğrencilerinin cinsiyet rolleri, yetiştirilme tarzları, kültür ve içinde bulundukları gelişim görevleri ile açıklanabilir. Diğer taraftan inancını kaybetme boyutunun cinsiyet açısından farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulguyu, lise öğrencilerinin sahip oldukları akademik sorumlulukların benzer olmasıyla açıklamak mümkün görünmektedir.

5.2.3. Lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öz düzenlemenin (.37), yetkinlik beklentisinin (.17), ve bilişsel esnekliğin (.11) lise öğrencilerinin tükenme düzeylerini negatif yönde yordadığı; sosyal karşılaştırma değişkenin ise lise öğrencilerinde tükenmenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin tükenmişliği konusunda literatürde yapılan çalışmaların son yıllarda giderek arttığı görülmektedir. Diğer yandan lise öğrencilerinin tükenmişliği ile bu araştırmaya konu olan bağımsız değişkenlere ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olduğu (öz düzenleme, yetkinlik beklentisi) ya da bazılarının (bilişsel esneklik, sosyal

karşılaştırma) henüz incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle bulgular, öğrenci tükenmişliği kapsamında öncelikle lise öğrencileri olmak üzere, diğer örneklem gruplarıyla yapılan araştırma sonuçları çerçevesinde ele alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin tükenme düzeyini yordayan an güçlü değişkenin öz düzenleme olduğu görülmektedir. Bu bulgu lise öğrencilerinin tükenmişliği ile öz düzenleme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Kapıkıran vd., 2016, s. 57). Ayrıca öz düzenlemenin öğrencilerin duygusal tükenmişlikleri, duyarsızlaşma, akademik başarı ve düşük akademik yeterlilikleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koyan bulgular da mevcut bulguyu destekler niteliktedir (Duru vd., 2014, s. 1269- 1271).

Öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını değişen koşullar ve ihtiyaçlar karşısında tekrar düzenleyebilme becerileri, okulda daha iyi performans sergilemelerini sağlamaktadır. Ancak düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin değişen koşullar, ihtiyaçlar ve çevrenin talepleri karşısında kendilerini düzenlemede sorun yaşadıkları görülmektedir. Hayal kırıklığına uğrayan öğrencilerin bu olumsuz duyguları, okul yaşamına da yansımakta ve akademik görevlerini yerine getirmekte isteksiz davranmalarına yol açmaktadır (Duru vd., 2014, s. 1265). Okul yaşamına ilişkin oluşan bu isteksizlik lise öğrencilerinin duygusal olarak yıpranmalarına, enerjilerinin azalmasına ve akabinde tükenmeye sebep olabilir.

Araştırma bulgularına göre öz düzenlemeden sonra lise öğrencilerinin tükenme düzeyini yordayan ikinci değişkenin yetkinlik beklentisi olduğu görülmektedir. Bu bulgu; lise öğrencilerinin tükenme düzeyi ile yetkinlik beklentisi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Bilge vd., 2014, s. 1719; Sarıcam, 2015 s. 8). Literatürde genel yetkinlik beklentilerinin yanında alt boyutlarının da ayrı ele alındığı görülmektedir. Örneğin; yapılan bir araştırmada akademik yetkinlik beklentisi ile lise öğrencilerinin tükenme düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu mevcut bulguyla paralellik göstermektedir (Çapulcuoğlu, 2012, s. 123). Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin yetkinlik beklentisi azaldıkça tükenme düzeylerinin arttığı bulgusu mevcut bulguyu desteklemektedir (Schaufeli ve Salanova, 2007, s. 184-185; Yang ve Farn, 2005, s. 926- 929).

Yüksek yetkinlik beklentisinin olumlu duygu durumlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Thelwell, Lane ve Weston, 2007, s. 8). Aynı zamanda lise

öğrencilerinin, öncelikle akademik olmak üzere, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının depresyonu etkilediği ortaya konmuştur (Çelikkaleli, 2010, s. 146). Bu doğrultuda lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal yetkinliklere ilişkin beklentilerinin azalması sonucu okula ilişkin olumsuz duygu geliştirmeleri, isteksiz olmaları, mutsuz hissetmeleri ve akabinde tükenme yaşamaları ile sonuçlanabilir. Bilge vd., (2014, s. 1719) okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yapabileceğine ve başarabileceğine ilişkin yüksek beklentisi olan öğrencilerin tükenmişliklerinin azalmasının beklendiğini belirtmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Lise öğrencilerinin tükenme düzeyini yordayan son sıradaki değişkenin bilişsel esneklik olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliği yükseldikçe tükenme düzeyleri azalmaktadır. Literatürde tükenmişlik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bilişsel esneklik bireyin bilişsel boyutuyla ilgili olup bireyin zorlu yaşam koşullarına karşı çözümler bularak yaşamını kolaylaştırmasını sağlamaktadır (Akçay- Özcan ve Kıran-Esen, 2016, s. 2). Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin içinde bulundukları ergenlik dönemi sorunları ile ergenlerin değişen ihtiyaçları ve buna eşlik eden okul sorunlarının öğrencilerin baş etmesi gereken zorlu yaşam koşullarını içerdiği söylenebilir. Ayrıca değişen sınav sistemleri, çevrenin değişen talepleri bu dönemi daha da zorlaştırabilir. Bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin ise bu zorlu döneme ilişkin sorunları çözümleyebilmesi ve değişen durumu kendisi için kolaylaştırabilmesi zor görünmektedir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin azalması lise öğrencilerinde tükenme düzeylerini arttırabilir.

Bilişsel esneklik ile olumlu duygular arasında da ilişki olduğu (Sacharin, 2009, s. 138) ve bilişsel esnekliğin öğrencilerin mutluluğunu etkilediğini ortaya koyan bulgular bulunmaktadır (Asıcı ve İkiz, 2015, s. 200). Bu nedenle bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin duygusal olarak tükenme yaşamaları olasılığının az olması beklenmektedir. Nitekim bilişsel esnekliği yüksek bireylerin düşük olanlara göre daha başarılı ve mutlu ayrıca yaşamından memnun bireyler olduğu görüşü bu beklentiyi desteklemektedir (Asıcı ve İkiz, 2015, s. 201). Ancak bu araştırmada bilişsel esnekliğin tükenmeyi açıklama düzeyinin beklenenden daha düşük olduğu bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin tükenmeyi açıklama düzeyinin düşük olması öz düzenleme ve bilişsel esnekliğin örtüşen noktalarının olmasıyla ilgili olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu konunun dikkate alınması faydalı olabilir.

Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin tükenme düzeylerinin yordayıcısı olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Literatür gözden geçirildiğinde öğrenci tükenmişliği ile sosyal karşılaştırmayı inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan tükenme boyutunun duygusal olarak tükenmişlik hissetme, stres, enerji kaybı, gerginlik gibi olumsuz duyguları barındırdığı dikkate alındığında; elde edilen bu bulgu, beklenmeyen bir sonuçtur. Nitekim lise öğrencilerinin yaşadığı depresyon ile sosyal karşılaştırma arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur (Erözkan, 2004, s. 15; Irons ve Gilbert, 2005, s. 332). Çünkü bireylerin sosyal, duygusal ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılarken kaçınılmaz olarak çevresindekilerle etkileşime girdiği ve kendini diğer insanlarla kıyasladığı görülmektedir. Sosyal karşılaştırma olarak adlandırılan bu kıyaslamaların bireyin ruhsal yapısını etkilediği belirtilmektedir (Erözkan, 2004, s. 1-2).

Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın tükenmeyi yordamıyor olması lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma yapmadıkları anlamına gelmemektedir. Bu bulgu sosyal karşılaştırmanın öğrencilerin tükenme düzeyini açıklamada anlamlı bir role sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Bu bulgu lise öğrencilerinin tükenme düzeyleri üzerinde üyesi oldukları sosyal grupların etkisinden çok öz kontrolü içeren öz düzenleme, bilişsel esneklik ve öz yeterlilik düzeylerinin rolü olduğunu işaret etmektedir. Bandura, (1991, s. 248-249)'ya göre de davranışlar dışsal pekiştireçlerden çok, büyük ölçüde öz düzenleme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu görüşe göre öz düzenlemenin hedef belirleme, hedefe yönelik motive olma yollarını arama gibi içsel süreçlerle ilişkili olmasına karşın sosyal karşılaştırmanın başkalarının ölçütlerini dikkate alma gibi dışsal bir güdülenme biçimini içerdiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında sosyal karşılaştırmanın birey için dışsal motivasyon kaynağı olması nedeniyle tükenmeyi yordamada anlamlı bir role sahip olmadığı söylenebilir.

5.2.4. Lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmanın bulgularına göre; öz düzenlemenin (.42), yetkinlik beklentisinin (.15), bilişsel esnekliğin (.06) lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerini negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Sosyal karşılaştırma değişkeninin ise lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin ikinci boyutu olan inancını kaybetmeye yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında; lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyini yordayan ilk değişkenin öz düzenleme olduğu görülmektedir. Bu bulgu öz düzenleme ile inancını kaybetme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirleyen başka bir araştırma bulgusu ile tutarlıdır (Duru vd., 2014, s. 1272).

Öğrencilerin inancını kaybetmesini akademik görevlerden uzaklaşmaları, kendilerinden istenilen sorumluluklara duyarsızlaşmaları, bu sorumluluklarla alay etmeleri ve önemsememeleri olarak tanımlamak mümkündür. Öz düzenleme ise bireylerin kendileri için hedef koyma, hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik seçimlerde bulunma ve değişen koşullar karşısında hedeflerini yenileyebilme davranışlarını içermektedir. Bu nedenle öz düzenleme becerisi yüksek olan bireyler içinde bulundukları durumun olumsuz etkilerini azaltabilmekte ve kendileri için yeni amaçlar edinerek bu amaçlar çerçevesinde akademik çabalarını sürdürmektedirler (Duru vd., 2014, s. 1265). Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme becerisinin inancını kaybetmeyi olumsuz yönde yordanması ve inancını kaybetmenin en güçlü yordayıcısı olması beklendik bir bulgudur.

Yetkinlik beklentisi lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyini yordayan ikinci güçlü değişkendir. Bu bulgu lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyi ile yetkinlik beklentisi arasında negatif yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (Bilge vd., 2014, s. 1719).

Yetkinlik beklentisi kapsamında ele alınan akademik yetkinlik beklentisinin lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyini yordadığına ilişkin bulgu da mevcut bulguyu destekler niteliktedir (Çapulcuoğlu, 2012, s. 135). Öğrencilerin akademik geçmişindeki başarılar; okul yaşamına ilişkin çaba gösterdiklerinde başarabileceklerini görmelerini sağlamakta ve öğrencileri okula ilişkin inançlarını kaybetmeleri konusunda dayanıklı hale getirebilmektedir (Bilge, vd., 2014, s. 1719). Lise öğrencilerinin yetkinlik beklentileri onları okula karşı daha istekli hale getirerek okulu onlar için daha anlamlı kılabilir. Böylece okula ilişkin inançlarını yitirmeleri zorlaşabilir.

Lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyini yordayan üçüncü değişken bilişsel esnekliktir. Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliği yükseldikçe inancını kaybetme düzeyleri azalmaktadır. Literatürde öğrenci tükenmişliği ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ergenlik dönemi ile önem kazanan akran ilişkilerinde öğrencilerin kabul görmesi, olumlu bildirimler alması onların kimlik gelişimini de önemli derecede etkilemektedir. Bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin

girişken olduğu ve çevresiyle iletişim kurmaktan kaçınmadığı düşünüldüğünde bilişsel esnekliğin uyum sağlamaya katkıda bulunduğu görülmektedir (Peker ve Çukadar, 2016, s. 73). Tükenmişliğin inancını kaybetme boyutunda bireyin çevresindeki kişilerden uzaklaştığını ve duyarsızlık geliştirdiğini düşündüğümüzde; bilişsel esnekliğin yukarıda bahsettiğimiz yönüyle öğrenciler için inancını kaybetme konusunda koruyucu rolü olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcısı olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Literatür gözden geçirildiğinde öğrenci tükenmişliği ile sosyal karşılaştırmayı inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü bireyler sadece kendisi ile ilgili görüş elde etmek için sosyal karşılaştırma yaptığı gibi stresli durumlarla baş etmek için de sosyal karşılaştırma yapabilmektedir (Buunk, Zurriaga ve Peiro, 2010'dan Akt. Kılıç, Tanrıkulu ve Uğur, 2013, s. 765).

Yapılan bir araştırmada sosyal karşılaştırmanın öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini etkilediğini ortaya koyulmuştur (Aydınlı, 2014, s. 141). Umutsuzluk düzeyleri artan kendilik algıları azalan öğrencilerin inancını kaybetmeleri beklenebilir. Diğer taraftan tükenmişliğin inancını kaybetme düzeyinde öğrencilerin okula ilişkin isteksizliği artarken çevresindeki kişilerden de uzaklaştığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında akranlarına ve diğer kişilere karşı duyarsızlaşan öğrencilerin kendilerini onlarla değerlendirme veya kıyaslama sürecine de girmedikleri düşünülebilir.

Öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik birlikte lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin %32'sini açıklamaktadır. Tükenmişliğin inancını kaybetme boyutu; genellikle bireyin sadece insanlara karşı değil, çalışmaya ilgisiz kalması ya da çalışmaktan kaçınması şeklinde de açıklanmaktadır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, Bakker, 2002, s. 465). Bu doğrultuda inancını kaybetme boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında lise öğrencilerinin içinde bulundukları döneme ilişkin özelliklerin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Ergenlik dönemi ile öğrencilerin değişen fiziksel, sosyal ve ruhsal durumlarını düzenleyebilmeleri önemli görülmektedir. Böylelikle okula ilişkin zaman, çaba, ihtiyaç yönünden planlama yapabilir hale gelecek lise öğrencilerinin okula olan inançlarının artması beklenebilir. Ancak tersi durumda öğrencilerin okuldaki sınavlara, derslere çalışmaya yeterli zaman ayırmaması, bir süre sonra başarısızlık ile sonuçlanabilir ve

öğrenciler çalışmaktan vazgeçebilirler. Bunun sonucunda okul onlar için anlamsızlaşabilir.

Diğer taraftan öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik yönden yetkinlik beklentilerinin yüksek olması okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yol açabilir. Yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğrenciler için okul istendik bir yer haline gelebilir. Aynı şekilde gelişimsel ihtiyaçlardan, sınav sistemleri ve çevrenin taleplerine kadar değişen koşullar karşısında lise öğrencilerinin umutsuzluğa kapılıp vazgeçmemesi bu yeni durumlara uyumu ile ilişkili görünmektedir. Yani bilişsel olarak esnek olmayan öğrencilerin değişiklikler karşısında hayal kırıklığı yaşamaları, ne yapacaklarını bilemez hale gelmeleri, enerjilerini yeni duruma uyum yerine değişiklikleri ret etmeye harcamaları okula ilişkin inançlarını kaybetmeleri ile sonuçlanabilir. Sonuç olarak öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklikten oluşan modelin, lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyini önemli ölçüde yordadığı görülmektedir.

5.2.5. Lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların tartışılması

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; yetkinlik beklentisinin (.29), öz düzenlemenin (.27), sosyal karşılaştırmanın (.14) ve bilişsel esnekliğin (.09) lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini negatif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Tükenmişlik akademik bağlılık üzerinde yıkıcı etkiye sahiptir; bu sebeple tükenmişlik ölçeklerinde öz yetkinlik alt boyutu tersine çevrildiğinde indirgenmiş öz yetkinlik olarak puanlanmakta ve böylece okul bağlılığı gibi değişkenlerle arasında negatif ilişki beklenmektedir (Kutsal, 2009, s.57; Schaufeli vd., 2002, s. 465). Bu araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği' nde öz yetkinlik alt boyutu ters olarak puanlandığı için indirgenmiş öz yetkinlik olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmaya konu olan olumlu değişkenlerle arasında negatif yönlü ilişki bulunması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında; lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordayan ilk değişkenin yetkinlik beklentisi olduğu görülmektedir. Buna göre lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyi ile yetkinlik beklentisi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu indirgenmiş öz yetkinlik ve yetkinlik beklentisi arasında negatif yönlü ilişki ortaya koyan diğer bir araştırma bulgusu ile tutarlılık

göstermektedir (Bilge vd., 2014, s.1719). Lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada akademik yetkinliğin, öğrencilerin yetkinlik düzeyinin güçlü yordayıcıları arasında olduğu bulgusu da mevcut bulguyu desteklemektedir (Çapulcuoğlu, 2012, s. 135). Ayrıca üniversite öğrencilerinin genel yetkinlik beklentisi ile tükenmişliğin indirgenmiş öz yetkinlik boyutu arasında ilişki olduğunu ortaya koyan bulgular mevcut bulguyla benzerlik göstermektedir (Çapri, Özkendir, Özkurt, Karakuş, 2012, s. 971; Schaufeli ve Salanova, 2007, s. 184- 185; Yang ve Farn, 200, s. 926- 929).

Ergenlik döneminde öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal değişimlerin yanında birçok yeni sorun ve beklentilere maruz kalabilirler. Değişen ortam ve koşullar, yeni akademik talepler ve beraberinde gelen sorunlarla baş edebilmek için sosyal çevreye sahip olmak önemlidir. Diğer yandan sosyal çevreden gelen sorunlar ve oluşan olumsuz duygularla baş edebilmek için güçlü sosyal ve duygusal yetkinlik inancına sahip olmak gerekmektedir. Böylece ergenler hem daha az stres yaşamakta hem de gerekli durumlarda sosyal destek alarak kendilerine uygun çözüm yolları geliştirebilmekte ve böylece hangi yöntemlerin işe yaradığını gözlemleyebilme imkanı bulabilmektedir (Çelikkaleli, 2010, s. 153-154).

Yüksek yetkinlik beklentisi, bireyin başarı ve iyi oluş düzeyini arttırmaktadır (Hamurcu, 2011, s. 156). Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal yönden kendilerine ilişkin yüksek yetkinlik beklentileri geliştirmeleri öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca içinde bulundukları dönemin sosyal, duygusal gelişim görevlerini tamamlamalarına yardımcı olabilir. Böylece duygusal, sosyal ve akademik alanlarda başarı ile tamamlanan görevlerin sonunda öğrencilerin kendilerini yetkin hissetmeleri mümkün görünmektedir. Ayrıca lise öğrencilerini bekleyen yükseköğretime geçiş sınavı ve meslek seçimi yoğun ve karmaşık bir süreci kapsayabilir. Diğer taraftan meslek seçiminin de yetkinlik beklentisinden olumlu etkilendiği belirtilmektedir (Çelikkaleli ve Çapri, 2008, s. 95). Özetle lise öğrencilerinin kendilerini yetkin hissetmesi sonucu içinde bulundukları yoğun tempoya rağmen enerjilerini koruyabilmeleri ve akabinde tükenmişliklerinin azalması beklenebilir.

Lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordayan ikinci değişkenin öz düzenleme olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin indirgenmiş öz yeterlilik düzeyini doğrudan etkilediğini ortaya koyan bulgular, mevcut bulguyu destekler niteliktedir (Duru vd., 2014, s. 1272). Öz

düzenleme becerilerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (Üredi ve Üredi, 2005, s. 257- 258). Bu doğrultuda bakıldığında öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını değişen koşullar ve gereksinimlerine göre yeniden düzenleyebilmeleri onların okuldaki performanslarına olumlu katkı sağlayabilmektedir (Duru vd., 2014, s. 1265). Okul performanslarına ilişkin bu olumlu katkı ise öğrencilerin kendilerini yetkin hissetmesine yardımcı olabilir.

Lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordayan üçüncü değişkenin sosyal karşılaştırma olduğu ve sosyal karşılaştırma arttıkça lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyinin azaldığı görülmektedir. Literatürde tükenmişlik ile sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma olmadığı görülmektedir. Ergenlik dönemi, gelişimsel açıdan yeni özelliklerin edinildiği bir süreçtir. Özellikle arkadaş ilişkilerinin ön planda olduğu bu dönemde, ergenler ailelerinden uzaklaşırlar ve akranlarıyla yoğun ilişki kurarak kimlik oluşumu için ortam oluştururlar; bu durum ergenlerin diğer insanların gözünde nasıl oldukları hakkında bilgi almalarını sağlamaktadır (Doğan vd., 2012, s. 1011). Bunun sonucunda olumlu ya da olumsuz oluşan kendilik algısı lise öğrencilerinin öz yetkinliğini etkileyebilir.

Lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyini yordayan dördüncü değişkenin bilişsel esneklik olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliği ile indirgenmiş öz yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Literatürde tükenmişlik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin kendine güvenen ve uyumlu kişiler oldukları; kişilerarası ilişkilerde kendilerini yetkin hissettikleri belirtilmektedir (Martin ve Anderson, 1998, s. 4-5). Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek ergenlerin daha az kararsızlık yaşadıkları ve mantıklı karar verdikleri görülmektedir (Bilgiç, 2015, s. 57-58). Diğer yandan kişisel başarı, yetkinlik açısından ele alındığında; bilişsel bir yönünün olduğuna dikkat çekilmektedir (Tunç ve Gündüz, 2010, s.101). Bu açılardan bakıldığında bilişsel esnekliğin bireyin yetkin hissetmesiyle yakından ilişkili olduğu ve değişen koşullara uyum sağlama konusunda esnek olan bireylerin kendilerini akademik, sosyal ve duygusal yönden yetkin hissetmeleri beklenebilir. Gereken durumlar karşısında bilişsel olarak esnek olabileceğine dair beklentisi olan bireylerin, istedikleri çözüme ulaşma konusunda yetkinlik beklentisi geliştirdikleri, bu görüşü destekler niteliktedir (Çelikkaleli, 2014, s. 352).

Yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik birlikte lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinliklerinin %43'ünü açıkladığı görülmektedir. Öz yetkinlik, sosyal ve sosyal olmayan mesleki başarıları kapsamaktadır (Schaufeli vd., 2002, s. 465). Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin okul yaşamına ilişkin hem akademik alanda hem sosyal ve diğer alanlardaki başarısızlıklarının öz yetkinlik düzeylerini azalttığı söylenebilir. Azalan öz yetkinlikle birlikte öğrencilerin okula ilişkin olumsuz tutum geliştirmeleri ve beraberinde tükenmişlik yaşamaları olasıdır. Kendine ilişkin yetkinlik beklentisi yüksek öğrencilerin çalışma motivasyonları olumlu etkilenebilir. Bu da beraberinde başarıyı getirebilir. Bunun sonucunda ise öz yetkinlik düzeylerinin artması beklenebilir. Aynı şekilde kendini değişen koşullar ve talepler karşısında düzenleyebilen lise öğrencilerinin kendilerini yetkin görmeleri mümkündür. Bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin ise okul yaşamında karşılaştıkları değişimlerden olumsuz etkilenmeleri azalabilir. Böylece enerjilerini, isteklerini kaybetmeyen ve yeni durumlara uyum sağlayan lise öğrencilerinin başarı elde etmeleri ve öz yetkinliklerinin artması beklenebilir. İçinde bulundukları dönem itibari ile birçok alanda kendileriyle ilişkili geribildirime ihtiyaç duyan lise öğrencileri bu dönütler sayesinde kendilik algısı oluşturabilir ve bu süreç onların öz yetkinliklerine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklikten oluşan modelin, lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyini önemli ölçüde yordadığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Ergenlik dönemine denk gelen lise yılları, öğrencilerin birçok seçim yapmak ve karar vermek zorunda kaldığı; ayrıca birçok açıdan kendilerini kanıtlama çabasına girdiği yoğun ve karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Bağımsızlığını kazanamamış ergenler kendilerine yöneltilen talepleri karşılama konusunda stres yaşayabilmektedir (Çelikkaleli, 2010, s. 148). Bir taraftan gelişim görevlerini yerine getirme diğer taraftan okulun ve çevrenin beklentilerini karşılama lise öğrencilerinin yorgun hissetmesine ve enerjilerinin azalmasına yol açabilir. Bu dönemde öğrencilerin tükenmişlik yaşaması daha sonraki süreçlerde de yaşam doyumlarını olumsuz etkileyeceğinden dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Raiziene, Pilkauskaite-Valickiene ve Zukauskiene, 2013, s. 3257). Bu açılardan bakıldığında lise öğrencilerinin tükenmişliğini önleme ve müdahale çalışmalarının önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve

ilgili literatür doğrultusunda lise öğrencilerinin tükenmişliğine ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

Yükseköğretime geçiş sınavını kazanma ve iyi bir programa yerleşme gibi ortak hedefleri olan lise öğrencilerinin beklenen başarıya ulaşabilmelerinde sahip oldukları potansiyelleri kadar okul koşullarının da çalışmalarına elverişli olmasının başarıyı arttırmada önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Kutsal, 2009, s. 99). Okulların başarıyı arttırıcı önlemler alması, öğrencilerin okula ilişkin güven duymasını sağlarken yetkinlik beklentilerini de arttırmaya yardımcı olabilir. Bu doğrultuda aileler ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını desteklemeleri; duygusal, sosyal ve akademik alanlarda yeteneklerini ortaya koyabilecekleri koşulların oluşmasına yardımcı olmaları, öğrencilerin yetkinlik beklentisi geliştirmelerini destekleyebilir. Araştırmadan elde edilen sonuç doğrultusunda da yetkinlik beklentisinin artması ile öğrencilerin tükenmişliğinin azalması beklenmektedir.

Aile ve öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımaları ve bu doğrultuda gerçekçi beklentiler oluşturmaları öğrencilerin uygun hedefler belirlemesine yardımcı olabilir. Böylece öğrenciler gerçekçi olmayan beklentiler nedeniyle baskı hissetmemiş ve bu yüzden stres yaşamamış olacaklardır.

Ergenlik dönemi ile önem kazanan akran ilişkileri düşünüldüğünde öğrencilerin sosyal ortamlarını desteklemek amaçlı sosyal ve sportif faaliyetlere yönlendirilmesi sosyal yetkinliklerini güçlendirebilir. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal ortamlarda kendilerine ilişkin bildirimler alma şansı yakalaması kendilik algısı oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Araştırma bulgularına göre yapılan sosyal karşılaştırmanın öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini arttırması ve bunun sonucunda tükenmişliklerinin azalması beklenmektedir.

Okullarda lise öğrencilerinin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılması öğrencilerin okula yönelik isteklerini arttırabilir. Böylece okul yaşamına yönelik inançlarını güçlendirerek tükenmişlik yaşamaları önlenebilir. Lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada sosyo ekonomik değişkenler kontrol edildiğinde; tükenmişliğin inancını kaybetme boyutunun okul terkini yordamakta önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Bask ve Salmelo- Aro, 2012). Bu araştırmada da lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin okula ilişkin inançlarını

arttırmaya yönelik idare ve öğretmenler tarafından önlemler alınması okul terki gibi riskli davranışları önlemeye de yardımcı olabilir.

Öğrencilerin okul içi ve dışı yaşamlarına ilişkin planlama yapma becerileri, kendilerini organize edebilmeleri okul yaşamlarını kolaylaştırabilir. Bu araştırmadan da elde edilen bulguya göre yüksek öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin azalması beklenmektedir. Aileler ve öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artmasını desteklemesi önemli görülmektedir.

Türkiye'de zaman zaman değişen sınav sistemleri ve ders müfredatları düşünüldüğünde öğrencilerin yeni durumlara uyum sağlama becerilerinin artması okula ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerini önleyebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre de bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin tükenmişliklerinin azalması beklenmektedir.

Türk kültüründe kız ve erkeklere ilişkin cinsiyet rolleri, ailelerin yetiştirme tarzları öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkileyebilir. Bu konularda yapılacak aile eğitimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okullarda tükenmişliği azaltmaya yönelik yapılacak önleme ve müdahale programları konusunda okullarda rehberlik servisine önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da dikkate alındığında; öz düzenleme, yetkinlik beklentisi, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırma değişkenlerinin yapılacak programlarda kullanılması tükenmişliği önleme ve azaltmada yararlı olabilir. Zaman yönetimi, kendini tanımaya konularında öğrencilerle çalışmalar yapılabilir.

Son olarak literatürde öğrenci tükenmişliğine yönelik yapılan çalışmaların arttığı görülmekte ancak ilgili değişkenlerle sınırlı sayıda araştırmanın olduğu (öz düzenleme, yetkinlik beklentisi) ya da henüz incelenmediği (bilişsel esneklik, sosyal karşılaştırma) dikkat çekmektedir. Lise öğrencilerinin tükenmişliği ile öz düzenleme, yetkinlik beklentisi, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkinin araştırılarak tükenmişliği etkileyen faktörler belirlenebilir. Ayrıca ilişkisi belirlenen değişkenlerle psikoeğitim programları hazırlanarak tükenmişliği azaltmadaki etkisi sınanabilir.

KAYNAKÇA

Addis, R.S. (2006). *Burnout among undergraduate athletic training students.* Master Thesis. California: California University of Penssylvania.

Akçay-Özcan, D. ve Kıran-Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 24 (7), 1-10.

Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Alparslan- Kardeş, G. (2016). *Davranış- mekan uyumu: bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklılıkların (affordances) incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi.* Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagemet: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology,* 44, 427- 445.

Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 191- 211.

Avcı, S. (2013). *Farklı mesleklerde çalışan kadınların yaşam doyumu, iş doyumu, tükenmişlik ve algılanan cinsiyet ayrımcılığı düzeylerinin depresyon ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydınlı, S. (2014). *Ergenlerin öfke ifade biçimleri, sosyal karşılaştırma düzeyleri, umutsuzluk seviyeleri ve çatışma çözme yaklaşımlarının incelenmesi*. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (2), 511- 527.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,12 (2), 782- 787.

Aypay, A. (2017). Lisede okul tükenmişliğinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile yordanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1), 8-19.

Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E.C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 43 (9), 1389- 1396.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 26- 44.

Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 11 (2), 460-472.

Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 68- 78.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 151- 165.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları.* (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84 (2), 191- 2015.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self- regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 248- 287.

Bandura, A. (1994). Self- efficacay. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 1-65.

Bandura, A. and Jourden, f. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology,* 60 (6), 941- 951.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. (1999). Self- efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258- 269.

Bask, M. and Salmela-Aro, K. (2012). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. *Eur J Psychol Educ,* 28, 511-528.

Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: farklı değişkenler açısından değerlendirme. *Journal of European Education*, 2 (2), 31-46.

Baumeister, R.F. ve Heatherton, T.F. (1996). Self- regulation failure: an overview. *Psychology Inquiry,* 7 (1), 1-15.

Baumeister, R.F ve Vohs, K.D. (2007). Self- regulation, ego depletion and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1-15.

Baydar, H. Ö. (2013). *İlkokul ve orta okulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bekiroğlu, Ç. (2017). *Psikolojik danışmanlık hizmeti verenlerde tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilge, F. ve Kutsal, D. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim,* 164 (37), 283- 297.

Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14 (5), 1709- 1727.

Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (36). 142- 157.

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 62 (16), 945- 954.

Breso, E., Salanova, M. and Schaufeli, W.B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: efficacy or inefficacy. *An International Review,* 56 (3), 460- 478.

Burleson, K. Leach, C. W. and Harrington, D. M. (2005). Upward social comparison and self- concept: inspiration among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology*, 44, 109-123.

Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping and social comparison. *Youth Society,* 1 (20), 46- 67.

Cairns, R. B., Cairns, B. D. and Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development,* 60(6), 1437-1452.

Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması.* Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Christenson, S. L. and Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention, considerations, ınterventions, and challenges. *Current directions in Psychological Science,* 13(1), 36-39.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd). USA:Lawrence Erlbaum Associates.

Çam, Z., Deniz, K.Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim,* 39 (173), 312-327.

Çapri, B. (2008). *Eş tükenmişliğini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çapri, B., Özkendir, B., Özkurt, O.M., Karakuş, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Science*s, 47, 968-973.

Çapri, B. ve Yedigöz- Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences,* 10 (2), 195- 218.

Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne- baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, C. K. (2006). *Eğitim yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelikkaleli, Ö. (2010*). Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 176 (39), 347- 354.

Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S.E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademi erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14 (2), 237-254.

Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2008). Genel yetkinlik inancı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 93-104.

Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25, 62-72.

Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19 (2), 361-377.

Çenesiz, Z.G. (2015). *Yeme tutumları, kişilik özellikleri, kilo algısı, özgüven, görünüm özgüveni ve öz belirleyicilik kuramına göre yeme davranışını düzenleme motivasyonları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinkaya, H. (2004). *Beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşması*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çuhadaroğlu, A. (2011*). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları.* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advences In Child Development And Behavior*, 31, 271- 327.

Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dennis, J. P. and Vander Wall, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cogn Ther Res*, 34, 241- 253.

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Divaris, K., Polychronopoulou, A. and Taoufik, K. (2012). Stress and burnout in postgraduate dental education. *European Journal of Dental Education,* 16 (1), 35-42.

Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A.E., Çok, F. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online,* 11 (4), 1010- 1020.

Duru, E., Balkıs, M., Buluş, M., Duru, S. (2009). Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğiliminin yordanmasında öz düzenleme, akademik başarı ve demografik değişkenlerin rolü. *18. Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir.*

Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı, öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14 (4), 1263-1284.

Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (3), 355- 386.

Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi,* 13, 1-18.

Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışlarıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 3, 228- 234.

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 19 (4), 382-389.

Esterhuyse, K. and Nortj, N. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *Taylor& Francis,* 55 (1), 90- 95.

Farber, B. A. (2000). Introduction: understanding and treating burnout in a changing culture. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 589-594.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 117-140.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics sage*. London: SAGE.

Figley, C.R. (1998*). Burnout in families the systemic costs of caring*. CRC Press LLC.

Fisher, E., Dunn, M. and Thompson, J.K. (2002). Social comparison and body image: an investigation of body comparison processes using multidimansional scaling. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 21 (5), 566- 579.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.

Galla, B.M. and Wood, J.J. (2011). Emotional self- efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elemantary school- age youth. *Personality and Individual Differences,* 52, 118-122.

Gan, Y., Shang, J. and Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality,* 35 (8), 1087- 1098.

Garson, G. D. (2006). Topics in multivariate analysis. http:// www2.chass.ncsu.edu/garson. (Erişim Tarihi: 15.04.2019).

George, D. and Mallery, P. (2016). IBM SPSS Statistics 23 step by step: *A simple guide and reference.Routledge.*

Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17 (2), 191- 204.

Greca, A. M. and Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology,* 34 (1), 49- 61.

Gül, E. (2016). *Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve sosyal karşılaştırmanın fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and its relation to depression symptoms*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güllüoğlu, Ö. (2015). *Lise sonda okumakta olan öğrencilerde bir işte çalışıp çalışmamanın tükenmişlik sendromuna ve okul başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38- 55.

Güven, E. D. (2008). *Bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz- yeterlik inançlarının kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hisli- Şahin, N., Durak- Batıgün, A. ve Koç, V. (2011). Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 22 (1), 17- 25.

Hu, Q. and Schaufeli, W.B. (2009). The factorial validity of the Maslach burnout inventory- student survey in China. *Psychological Reports*, 105, 394-408.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* . Boston, Massachusetts: Pearson Education.

Irons, C. and Gilbert, P. (2005). Evolved mechanisms in adolescent anxiety and depression symptoms: the role of the attachment and social rank systems. *Journal of Adolescence*, 28, 325- 341.

Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği).* Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlbay, A. B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlgün, E. (2010). *İnfaz koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.

İşleroğlu, S. (2012). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimine göre yordanması.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jacobs, S. R. and Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Project Muse,* 3 (44), 291- 303.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş. (*10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kapıkıran, N. A. (2001). Lise öğrencilerindeki psikopatolojik belirtilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34-39.

Kapıkıran, Ş., Yaşar, M. ve Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 45 (6), 51- 64.

Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, A. G. (2012). *Sosyal dışlanmaya verilen tepkilerin sosyal karşılaştırma süreçleri açısından incelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Klassen, R.M., Krawchuk, L.L. and Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergradutes: low self- efficacy to self- regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Pscychology,* 33, 915- 931.

Klein, W.M. (1997). Objective standarts are not enough: affective, self- evaluative and behavioral responses to social comparison information. *Journal Of Personality and Social Psychology,* 72 (4), 763- 774.

Kılıç, Ç. ve Tanrıseven, I. (2012). Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (1), 167- 180.

Kılıç, S., Tanrıkulu, T. ve Uğur, H. (2013). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences,* 10 (1), 760- 779.

Kızıldağ, S. (2015). *Eş tükenmişliği: bir model testi.* Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self- regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology,* 2 (18), 199- 214.

Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım**.**

Lee, S.J., Choi, Y.J. and Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research,* 6, 207-213.

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. ve Royer, E. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Journal of Social Psychology of Education,* 11:25–42.

Levpuscek, M.P. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: age and gender differences. *European Journal Of Developmental Psychology,* 3 (3), 238- 264.

Martin, M. M. and Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports,* 1 (11), 1- 9.

Martin, M.M., Anderson, C. M. and Thweatt, K.S. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 531-540.

Maslach, C. (1982). *Burnout the cost of caring*. Cambridge: Malor Books.

Maslach, C. and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Preventive Psychology*, 7, 63-74.

Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occopational Behavior*, 2, 99- 113.

Maslach, C. and Schaufeli, W.B. (1993). *Historical and conceptual devolepment of burnout*. London: Taylor&Francis.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews*, 52, 397- 422.

May, R. W., Bauer, K. N. and Fincham, F.D. (2015). School burnout: diminished academic and cognitive performance. *Learning and İndividual Differences*, 42, 120-131.

Motie, H., Heidari, M. and Sadeghi, M.S. (2012). Predicting academic procrastination during self- regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299- 2308.

Önemli, M. ve Yöndem, Z. D. (2012). Öğrenmede öz düzenlemeye dayalı psikoeğitim grup çalışmasının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 59- 73.

Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 85-92.

Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke),* 16.

Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo- ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, E. (2016). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinde temel benlik değerlendirmesi ve öz-düzenleme arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi,* 4 (2), 11- 22.

Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Arel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pajares, F. (1995). Self- efficacy in academic settings. *Educational Resources Information Center Eric,* 1-39.

Pajares, F. (2003). Self- efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literatüre. *Reading&Writing Quarterly*, 19, 139- 158.

Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 6 (2), 66-79.

Piko, B. F., Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Teközel, M. (2005). A culture- based study of personal and social influences of adolescent smoking. *Europen Journal of Public Health,* 15 (4), 393-398.

Pilkauskaite- Valickienea, R., Zukauskienea, R. and Raizienea, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.

Pines, A. (1996). *Couple burnout: causes and cures*. New York: Taylor& Francis Group.

Pines, A. and Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29 (4), 233-237.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.

Raizienea, S., Pilkauskaite- Valickienea, R. and Zukauskienea, R. (2013). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relation in a 1-year longitudinal sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,116, 3254- 3258.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility*. Doctoral Thesis. Michigan: The University of Michigan.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J. (2008). The role of educational track in adolescents'school burnout: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663- 689.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J. (2009). School burnout inventory reliability and validity. *Europen Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48-57.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school related burnout. *Europen Psychologist*, 13, 12-23.

Salmela- Aro, K. and Tynkkynen, L.(2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 929-939.

Salmela-Aro, K. and Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14, 106–121.

Sarıcam, H. (2015). Ergenlerde okul tükenmişliği ve öznel zindelik arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracı rolü. *The International Journal of Educational Researchers,* 6 (1), 1-12.

Schaufeli, W.B. and Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study&practice a critical analysis*. London: Taylor&Francis.

Schaufeli, W.B., Leiter, M. P. and Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practise. *Career Development International*,14 (3), 204-220.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C., Jackson, S.E. (1996). The MBI- general survey. In C. Maslach, S.E. Jackson and M. Leiter (Eds). Maslach burnout inventory (3th ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, L.M., Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross national study. *Journal of cross- cultural psychology,* 33 (5), 464-481.

Schaufeli, W.B. and Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacay beliefs. *Anxiety, Stress and Coping,* 20 (2), 177- 196.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal Of Happiness Studies,* 3, 71-92.

Schunk, D. H. (1991). Self- efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1 (2), 1-13.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (7), 1- 19.

Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J.H., Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the Maslach inventory for Korean students. *Asia Pacific Education Review*, 12, 633- 639.

Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feitovich, P.J., Anderson, D.K. (1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Resources Information Center Eric,* 1-15.

Suls, J. , Martin, R. and Wheeler, L. (2000). Three kinds of opinion comparison: the triadic model. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (3), 219- 237.

Suls, J., Martin, R. and Wheeler, L. (2002). Social comparison: why, with whom and whit what effect? *Current Directions in Psychological Science,* 11 (5), 159- 163.

Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1992). *Adolescent guilt, shame, and depression in relation to sociotropy and autonomy*. The World Congress of Cognitive Therapy, Toronto, June 17-21.

Şener, C. (2018). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik özelliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Allyn & Bacon/Pearson Education.

Taylor, S.E. and Lobel, M.(1989). Social comparison activity under threat: downward evaluationand upward contacts. *Psychological Review*, 96 (4), 569-575.

Teközel, İ.M. (2007). *Gerçekliği inşa etkinliği olarak sosyal karşılaştırma: "sosyal karşılaştırma süreçlerinde gerçekçi ve kurgusal karşılaştırma enformasyonu kullanma eğilimlerinin incelenmesi.* Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thelwell, R., Lane, A. and Weston, N. (2007). Mood states, self-set goals, self- efficacy and performance in academic examinations. *Mood and Performance*, 1-18.

Thompson, J.K., Coovert, M.D. and Storme, S.M. (1998). Body image, social comparison and eating disturbance: a covariance structure modeling investigation. *By John Wiley*, 26, 43-51.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tschannen- Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1-34.

Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity. Some prospects for intergroup behaviour. *Europen Journal of Social Psychology*, 5, 5- 34.

Tunç, A. ve Gündüz, B. (2010). Maslach tükenmişlik modeline dayalı müdahale çalışmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,* 1 (11), 84-106.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK) (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=320524. (Erişim Tarihi: 19.10.2018).

Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 113- 118.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (1), 250- 260.

Wang, M. and Fredricks, J. A. (2013). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. Child development, 85(2), 722-737.

Yang, H. (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.

Yang, H. and Farn, C.K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Yavuz, G. ve Doğan, N. (2014). Maslach burnout inventory- student survey (MBI- SS): a validity study. *Procedia- Social and Behavior Sciences,* 116, 2453- 2457.

Yedigöz- Sönmez, G. (2013). *Stresle başa çıkma programının lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224- 234.

Yılmaz-Dinç, S. (2013). *Polislerde evlilik doyumu ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı.* (31. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Zhang, Y., Gan, Y. and Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529- 1540.

Zimmerman, B. J. (2000). Self- efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice,* 2 (41), 64- 70.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. and Martinez- Pons, M. (1992). Self- motivation for academic attainment: the role of self- efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal,* 29 (3), 663- 676.

EKLER

EK 1. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU ONAYI VE İSTANBUL İLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

EK 2. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRENCİ FORMU SEÇİLMİŞ MADDELER

EK 3. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRENCİ FORMU KULLANIM İZNİ

EK 4. ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER

EK 5. ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

EK 6. ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER

EK 7. ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

EK 8. SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER

EK 9. SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

EK 10. BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELER

EK 11. BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

EK 12. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM VE KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 1

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU ONAYI

Evrak Kayıt Tarihi: 13.10.2017	Protokol No: 113348	Tarih: 27.10.2017

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Lise Öğrencilerinde Tükenmişlik, Yetkinlik Beklentisi, Öz Düzenleme, Sosyal Karşılaştırma ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkiler
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK
TEZ YAZARI:	Eda SERT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)

Prof.Dr. Esra CEYHAN
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Münevver ÇAKI
(Güzel Sanatlar Fak.)

Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

İSTANBUL İLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.20949468 07/12/2017
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Anadolu Üniversitesi'nin 22.11.2017 tarih ve 131651 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 No'lu Genelgesi.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonu'nun 04.12.2017 tarihli tutanağı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Eda SERT'in **"Lise Öğrencilerinde Tükenmişlik, Yetkinlik Beklentisi, Öz Düzenleme, Sosyal Karşılaştırma ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkiler"** konulu tezi kapsamında; İlimiz Üsküdar ilçesinde bulunan tüm resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, maslach tükenmişlik envanteri öğrenci formu, ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği, öz düzenleme ölçeği, bilişsel esneklik ölçeği ve kendilik algısı ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
07/12/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5683-fc91-3c90-9261-db52 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRENCİ FORMU

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

Yönerge 2: Sevgili öğrenciler;

Aşağıda öğrencilerin okul ve derslerle ilgili tutumlarını yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadede yazılı olan durumu ne kadar sıklıkta yaşadığınızı, size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Seçenekler **'Hiçbir Zaman'**, **'Çok Seyrek', 'Nadiren'**, **'Bazen'**, **'Sıklıkla'**, **'Çok Sık'**, **'Her Zaman'** olarak sıralanmaktadır.

Katkılarınız için teşekkürler.

MADDELER	**Hiçbir Zaman**	**Çok Seyrek**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Çok Sık**	**Her Zaman**
1. Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
4. Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissederim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm.	0	1	2	3	4	5	6
7. Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
10. Gördüğüm derslerin önemli ve anlamlı olduklarından şüpheliyim.	0	1	2	3	4	5	6
13. Girdiğim derslerde sınıfa etkili katkılarımın olduğu inancındayım.	0	1	2	3	4	5	6

EK 3

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRENCİ FORMU KULLANIM İZNİ

Eda Sert <edasrt@gmail.com> 13 Tem 2017 Per 10:07

Alıcı: dilsadkutsal

Hocam merhaba,
Filiz Hocam beni size yönlendirdi. Ben Anadolu Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Eda Sert. Tez çalışmamda çalışmasını yaptığınız ölçeği kullanmak istiyorum ve sizden ölçek maddelerini rica ediyorum...
Teşekkürler, iyi günler...

Dilşad Kutsal 13 Tem 2017 Per 11:44

Merhaba Eda Hanım. Ölçek ismi belirtmemişsiniz.Tez çalışmamda Utrecht Okul Bağlılığı ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Formu'nu uyarlamıştım....

Dilşad Kutsal <dilsadkutsal@gmail.com> 13 Tem 2017 Per 11:55

Alıcı: ben

Merhaba Eda Hanım. Telefonda acele ile başlığı gözden kaçırmışım :) Ölçeği ekte gönderiyorum. Tez çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

13 Temmuz 2017 11:44 tarihinde Dilşad Kutsal <dilsadkutsal@gmail.com> yazdı:

•••

EK 4

ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

Yönerge 3: Sevgili öğrenciler,

Aşağıda günlük hayatınızda karşılaşabileceğiniz durumlar ile ilgili ifadeler vardır. Sizlerden bu durumlarda kendinize olan güveninizi derecelendirmeniz rica edilmektedir. Lütfen, **şu anda kendinize olan güveninizi düşünerek (X) biçiminde** işaretlemelerinizi yapınız.

Lütfen *hiçbir maddeyi boş bırakmayınız*. Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

MADDELER	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Genellikle**	**Her zaman**
1. Bir ödevimi yapmakta zorlandığımda öğretmenlerimden yardım alabilirim.	1	2	3	4	5
4. Yapacak başka ilgi çekici şeyler olsa bile ders çalışabilirim.	1	2	3	4	5
7. Sınavlara yeterince hazırlanabilirim.	1	2	3	4	5
10. Bütün ödevlerimi zamanında (günü gününe) yapabilirim.	1	2	3	4	5
13. Hoşlanmadığım dersleri bile dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4	5
16. Bütün konuları eksiksiz bir biçimde (başarıyla) öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
19. Okuldaki başarımla ailemi hoşnut/mutlu eder.	1	2	3	4	5
22. Hazırlandığım bütün sınavlarda başarılı olabilirim.	1	2	3	4	5

EK 5

ERGENLERDE YETKİNLİK BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Eda Sert <edasrt@gmail.com> 10 Tem 2017 15:33

Alıcı: öner

Hocam tekrar merhaba,
Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği için de izninizi istiyorum; bu ölçeğin geçerlilik güvenirlilik çalışmasının tam metnine ulaşamadım; tam metni ile ölçek maddeleri ve puanlanmasını rica ediyorum.
İyi çalışmalar...

10 Temmuz 2017 14:24 tarihinde Eda Sert <edasrt@gmail.com> yazdı:

...

öner çelikkaleli 10 Tem 2017 15:46

Sayin Sert istediginiz olcme araclarini ancak agustos ayinin basinda yollayabilirim size cunku izindeyim. Lutfen agustosta yine hatirlatiniz. Iyi calismalar dil

öner çelikkaleli <celikkaleli@gmail.com> 11 Ağu 2017 12:11

Alıcı: ben

Sayın Sert, kusura bakmayın ancak yollayabildim ölçekleri. Bir ihtiyacınız olursa lütfen yazın. Elimden geldiğinde katkı sağlamaya çalışırım..

10 Temmuz 2017 15:46 tarihinde öner çelikkaleli <celikkaleli@gmail.com> yazdı:

EK 6

ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

Yönerge 4: Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz**.**
Hiçbir zaman:1 Bazen:2 Sıklıkla:3 Genellikle: 4

MADDELER	**Hiçbir zaman**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Genellikle**
1. Okulda verilen ödevler konusunda sorumluluk sahibiyim.	1	2	3	4
4. Ödevlerimi zamanında teslim ederim.	1	2	3	4
7. Ödevlerim yapmadığım zaman bahane bulurum.	1	2	3	4

EK 7

ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Eda Sert <edasrt@gmail.com> 10 Tem 2017 15:23

Alıcı: mbalkis

Hocam merhaba,
Ben Anadolu Üniversitesi PDR yüksek lisans öğrencisi Eda SERT ÖZKAN. Tez çalışmamda danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bircan Ergün Başak ile birlikte sizlerin uyarlama çalışmasını yaptığınız Öz Düzenleme Ölçeği ile çalışmayı düşündük ve
ölçeği kullanmak için izninizi istiyorum. Lise öğrencileri üzerinde yapılan geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları ile ölçek bilgilerine (ölçek maddeleri- puanlanması) ulaşamadığım için sizden rica ediyorum.
Teşekkürler, iyi günler...

Murat BALKIS <mbalkis@pau.edu.tr> 10 Tem 2017 16:37

Alıcı: ben

Merhaba Sevgili Eda,

Öz düzenleme ölçeğini Tez çalışmanda kullanabilirsin. Ölçeği ekte yoluyorum. Ancak şunu belirteyim bu ölçeğin uyarlaması üniversite öğrencileri ile yapıldı. Lise öğrencileri için kullanmak istiyorsan yeniden güvenirlik ve geçerlik çalışması yapmak gerekecek... Çalışmanda başarılar dilerim..

Murat BALKIS, PhD.
Pamukkale University
Department of Psychological Counseling and Guidance

EK 8

SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

Yönerge 6: Sizin de bildiğiniz gibi, hepimiz arada sırada kendimizi diğer insanlarla karşılaştırır ve kişiliğimize ilişkin bazı değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler sonucunda kendimizle ilgili bazı fikirler ediniriz. Sizin de kendinizle ilişkili bazı kişisel görüşleriniz mutlaka vardır. Şimdi lütfen aşağıdaki maddeleri tek tek okurken, her bir maddedeki sıfatın hangisini sizi daha iyi yansıttığını düşünün. Sizi en iyi yansıtan sayıyı bularak üzerine (X) işareti koyun. Sayılar küçüldükçe sol taraftaki sıfatların sizi en iyi yansıttığı; büyüdükçe sağ taraftaki sıfatların sizi en iyi yansıttığı anlamına gelmektedir.

Yetersiz	1	2	3	4	5	6	**Yeterli/ üstün**
Sevilmeyen biri	1	2	3	4	5	6	**Sevilen biri**
Dışta bırakılmış	1	2	3	4	5	6	**Kabul edilmiş**
Söyleneni yapan	1	2	3	4	5	6	**İnisiyatif sahibi**
Çekingen	1	2	3	4	5	6	**Atılgan**
Kararsız	1	2	3	4	5	6	**Kararlı**

EK 9

SOSYAL KARŞILAŞTIRMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Eda Sert <edasrt@gmail.com> 12 Tem 2017 11:43

Alıcı: nesrinhislisahin

Hocam merhaba,

Ben Anadolu Üniversitesi PDR yüksek lisans öğrencisi Eda SERT ÖZKAN. Tez çalışmamda danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bircan Ergün Başak ile birlikte sizin uyarlama çalışmasını yaptığınız Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ile çalışmayı düşündük ve ölçeği kullanmak için izninizi istiyorum.

Teşekkürler, iyi günler...

Handan Deniz Ayalp <hdenizayalp@gmail.com> 19 Tem 2017 18:19

Alıcı: ben

Aşağıda bulunan izin yazısı ve söz konusu ölçeğe ilişkin materyaller, Prof. Dr. Nesrin Hisli Şahin tarafından gönderilmektedir.

Sayın Sert,

Sosyal Karşılaştırma Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil; size gönderdiğim kopyasını, ölçek bilgilerini ve ölçeğin ilk sayfasında belirtilmiş olan kaynağı da kullanmanızdır. Söz konusu çalışmayı ekte gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

13 Temmuz 2017 14:02 tarihinde Nesrin Hisli Sahin <nesrinhislisahin@gmail.com> yazdı:

EK 10

BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

(SEÇİLMİŞ MADDELER)

Yönerge 5: Bu ölçme aracı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları bulunmamaktadır. Lütfen her bir ifadeyi ayrı ayrı dikkatle okuyup, yandaki cevap bölümünde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

MADDELER	Kesinlikle ***Katılıyorum***	Katılıyorum	Kısmen ***Katılıyorum***	Kısmen ***Katılmıyorum***	Katılmıyorum	Kesinlikle ***Katılmıyorum***
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
4. Çözülemeyecek gibi görünen zor sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
7. Davranışım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
10. Bir problemin üstesinden gelebilmek için başkalarından alternatif/farklı çözüm yollarını dinlemek ve bunları değerlendirmek isterim.	6	5	4	3	2	1

EK 11

BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Eda Sert <edasrt@gmail.com> 10 Tem 2017 Pzt 14:24

Alıcı: celikkaleli

Hocam merhaba,
Ben Anadolu Üniversitesi PDR yüksek lisans öğrencisi Eda SERT ÖZKAN. Tez çalışmamda danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bircan Ergün Başak ile birlikte sizin uyarlama çalışmasını yaptığınız Bilişsel Esneklik Ölçeği ile çalışmayı düşündük ve
ölçeği kullanmak için izninizi istiyorum.
Teşekkürler, iyi günler...

Eda Sert 10 Tem 2017 Pzt 15:33

Hocam tekrar merhaba, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği için de izninizi istiyorum; bu ölçeğin geçerlilik güvenirlilik çalışmasının tam metnine ulaşam...

öner çelikkaleli 10 Tem 2017 Pzt 15:46

Sayin Sert istediginiz olcme araclarini ancak agustos ayinin basinda yollayabilirim size cunku izindeyim. Lutfen agustosta yine hatirlatiniz. Iyi calismalar dil

öner çelikkaleli <celikkaleli@gmail.com> 11 Ağu 2017 Cum 12:11

Alıcı: ben

Sayın Sert, kusura bakmayın ancak yollayabildim ölçekleri. Bir ihtiyacınız olursa lütfen yazın. Elimden geldiğinde katkı sağlamaya çalışırım..

10 Temmuz 2017 15:46 tarihinde öner çelikkaleli <celikkaleli@gmail.com> yazdı:

EK 12

KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yönerge 1: Sevgili Öğrenciler,

Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Bu araştırma için bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlarla bireysel değerlendirme yapılmayacak, yanıtlarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu nedenle forma adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneğe (X) çarpı işareti koyunuz.

Katılımınız ve içten cevaplarınız için teşekkür ederim.

Eda SERT ÖZKAN
Anadolu Üniversitesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

1. Cinsiyetiniz nedir?
   ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Sınıf düzeyiniz nedir?
   ( ) 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf
3. Okul türünüz nedir?
   ( ) Anadolu Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Lise
   ( ) Fen Lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi
   ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Spor Lisesi
   ( ) Güzel Sanatlar Lisesi
4. Bir önceki döneme ait genel akademik not ortalamanız nedir?
   ( ) 0- 49,99
   ( ) 50,00- 59,99
   ( ) 60,00- 69,99
   ( ) 70,00- 84,99
   ( ) 85,00- 100
5. Ders dışı aktivitelere katılır mısınız (Spor, tiyatro, müzik vb.)?
   ( ) Evet ( ) Hayır

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmekte olup lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından araştırılması amacı taşımaktadır. Çalışma Eda SERT ÖZKAN tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından gizlilikle korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünden Eda SERT ÖZKAN' a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Eda SERT ÖZKAN

Adres: Çengelköy Şehit Okan Altıparmak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çengelköy Mah. Kaldırım Caddesi Lekeci Nuri Sokak No:11/ Üsküdar/ İstanbul

Cep Tel: 0530 614 64 87 e-posta: edasrt@gmail.com

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Eda SERT ÖZKAN

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı: Alpu/ 1988

E-Posta: edasrt@gmail.com

Eğitim ve Meslek Geçmişi

- 2010, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı
- 2010, Rehber Öğretmen, MEB, Çayırhan Hüsamettin Değirmenci İlköğretim Okulu, Ankara
- 2015, Rehber Öğretmen, MEB, Çengelköy Şehit Okan Altıparmak Anadolu Lisesi, İstanbul