



**OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE
AKADEMİK STRES VE ÖZNEL İYİ OLUŞ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Medine AKPINAR

**Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doç. Dr. İsmail SEÇER
2016**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE AKADEMİK STRES VE ÖZNEL İYİ
OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Analysing the Relation Between School Burnout, Academic Stress and
Subjective Well-Being)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Medine AKPINAR

Danışman: Doç. Dr. İsmail SEÇER

ERZURUM

Eylül - 2016

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. İsmail SEÇER danışmanlığında, Medine AKPINAR tarafından hazırlanan “Okul Tükenmişliği, Akademik Stres ve Öznel İyi Oluş Arasında ki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 09/09/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. İsmail SEÇER

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

19/09/2016


Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Tükenmişliği Akademik Stres Ve Özel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlaka ve geleneklere aykırı bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

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

17.10.2016

Medine AKPINAR



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE AKADEMİK STRES VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Medine AKPINAR

2016, 139 Sayfa

Okul yaşamı ergenler için gelişimsel olarak ortaya çıkan bir takım yeni durum ve problemlerin yanında kendi içerisinde önemli bir takım sorunları da içerebilmektedir. Bu sorunlar arasında akademik stres ve okul tükenmişliği gösterilebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ergenlerde akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında ki ilişkiyi ele almak ve okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasında ki aracı rolünü incelemektir.

Buna ek olarak bu araştırma sürecinde ergenlerde okul tükenmişliğinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, yerleşim yeri ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma sürecinde betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmış, Erzurum şehir merkezi ve ilçelerinde 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim görmekte olan ergenler arasından uygun örnekleme yöntemi ile örneklem seçimi yapılarak araştırma yürütülmüştür. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, okul tükenmişlik ölçeği, öznel iyi oluş ölçeği ve akademik stres ölçeği kullanılmıştır. Araştırma da veri analizi için bağımsız örneklemler için t testi, tek faktörlü varyans analizi ve örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgular ergenlerin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve yerleşim birimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği buna karşın akademik başarıya göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve akademik başarı düzeyi düşük olanların okul tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Buna ek olarak akademik stresin okul tükenmişliğini pozitif yönlü olarak, okul tükenmişliğinin de öznel iyi oluşu negatif yönlü olarak yordadığı belirlenmiştir. Okul tükenmişliğinin

aracı rolüne ilişkin bulgular ise akademik stres ile öznel iyi oluş arasında okul tükenmişliğinin tam aracı role sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda değerlendirilmiş ve alan uzmanlarına, araştırmacılara, eğitimcilere ve anne babalara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, Akademik stres, Öznel iyi oluş, Aracılık ilişkisi



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

ANALYSING THE RELATION BETWEEN SCHOOL BURNOUT, ACADEMIC STRESS AND SUBJECTIVE WELL-BEING

Medine AKPINAR

2016, 139 Pages

School life includes a set of important problems in addition to a set of new developmental situations and problems for adolescents in itself. Academic stress and school burnout can be shown in these problems. In this context this research aims at discussing academic stress, school burnout and subjective well-being for adolescents and analysing the intermediary role of school burnout between academic stress and subjective well-being.

In addition to that in this research process it is analysed whether school burnout in adolescents shows an important difference according to gender, grade, academic success level, location and school type factors. In research process descriptive and relational survey models are used, and the research is carried out with adolescents chosen by suitable sampling method between adolescents studying in 2015- 2016 academic year in Erzurum city center and its districts. In research process as a data collection tool personal information questionnaire, school burnout scale, subjective well-being and academic stress scales are used. For data analysing T test is used for independent sample with simple factorial variance analysing and implicit factors equality model is used in the research.

The findings obtained in the conclusion of the research found that school burnout points in adolescents do not show important difference according to gender, age, grade and location on the other hand they differentiate in an important level according to academic level and adolescents who have low academic success level have higher school burnout points. Also significant relations are identified between academic stress, school burnout and subjective well-being. In addition to that it is identified that academic stress positively affects school burnout and school burnout negatively affects subjective well-being. Findings related to intermediary role of school burnout show that

school burnout has a full intermediary role between academic stress and subjective well-being

In the research process the findings are evaluated in accordance with literature and advices are given to authorities, educators and parents.

Key Words: School burnout, Academic Stress, Subjective Well-being, Intermediary Relation.



ÖNSÖZ

Hepimiz yaşamımız boyunca birtakım problemlerle karşılaşırız. Kimileri için karşılaşılan bu problemlerin çözümü basitken kimileri içinde bu sorunlar aşılmaz bir dağ olur. Problemlerin üstesinden gelemeyen bireylerin birtakım başa çıkma yöntemlerini öğrenmesi ya da hayata dair bakış açılarının değiştirilmesi noktasında sihirli dokunuşlara ihtiyaçları vardır.

Bu çalışmada öğrencilerimizin hayatlarını etkileyecek öğrenim süreçlerinde karşılaşılan problemlerden biri olan okul tükenmişliğiyle baş etmeleri noktasında yararlı bir kaynak olması amaçlanmıştır. Yoğun geçen okul hayatı sebebiyle stres yaşayan ve stres sonucu tükenmişliğe maruz kalan çocuklarımızın daha yolun başındayken hayata dair olumsuz yargılara kapılmamaları ve bu tarz problemlerle mücadele etmeyi öğrenerek sorunlarının üstesinden gelmeleri için bu ve benzeri araştırmalar önem arz etmektedir. Geleceğimizi inşa edecek olan öğrencilerimizin karşılaştıkları problemlere ışık tutması dileğiyle.

Yorucu ve stresli geçen araştırma ve tez yazım sürecinde iyi ki varlar dediğim, varlıklarından güç aldığım, yeterli zaman ayıramadığım halde sevgileri eksilmeyen, bu zorlu sürecin her anında yanımda hissettiğim dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik yaşama başlamamda ve şimdiye kadar yaptığım çalışmalarımda bıkmadan usanmadan bana yol gösteren, benden güven ve sevgisini esirgemeyen, tezimin oluşma ve gerçekleşmesine görüşleriyle değer katan ve çalışma süreci boyunca fikirleriyle yol gösteren, öğretmenden ziyade arkadaşça tutumuyla her zaman desteğini hissettiğim değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. İsmail SEÇER'e,

Yüreklendirici ve olumlu yaklaşımlarıyla motivasyonumu hep yüksek tutan, her zaman varlığını hissettiğim ve yardımlarını hiçbir koşulda esirgemeyen sevgili ablam Meliha AKPINAR'a ve çok kıymetli aileme,

Uzakta olmasına rağmen varlığını yakından hissettiğim ilgili ve cesaretlendirici yaklaşımıyla desteğini esirgemeyen değerli dostum Fatma Nur İSPENOĞLU'na

Çalışmam esnasında gösterdikleri sabır, anlayış ve manevi desteklerinden dolayı okul müdürüm Necmettin ELE'ye ve kıymetli dostum Nafize AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum 2016

Medine AKPINAR

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------------------|------|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI | i |
| TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | v |
| ÖNSÖZ | vii |
| TABLOLAR DİZİNİ | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xiii |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|----------|
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Alt Problemler | 7 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 8 |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları | 9 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları | 9 |
| 1.7. Tanımlar | 9 |
| 1.7.1. Tükenmişlik | 9 |
| 1.7.1.1. Duygusal Tükenmişlik (DT) | 10 |
| 1.7.1.2. Duyarsızlaşma (DU) | 10 |
| 1.7.1.3. Kişisel Başarısızlık (KB) | 10 |
| 1.7.2. Öznel iyi oluş | 11 |
| 1.7.3. Akademik stres | 11 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 12 |
| 2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi | 12 |
| 2.2. Tükenmişlik | 12 |
| 2.2.1. Tükenmişliğe ilişkin görüşler | 12 |
| 2.2.2. Tükenmişliğin önemi | 17 |
| 2.2.3. Tükenmişliğin belirtileri ve sonuçları | 18 |

| | |
|--|----|
| 2.2.4. Tükenmişliğin yaygınlığı..... | 20 |
| 2.2.5. Tükenmişliğin sebepleri | 22 |
| 2.2.5.1. Kişisel faktörler | 23 |
| 2.2.5.2. Çevresel faktörler..... | 25 |
| 2.2.6. Tükenmişliğin içerik ve alt tipleri..... | 25 |
| 2.2.6.1. Duygusal tükenmişlik | 26 |
| 2.2.6.2. Duyarsızlaşma (Depersonalization)..... | 27 |
| 2.2.6.3. Kişisel başarısızlık | 29 |
| 2.2.7. Tükenmişlik ile başa çıkma yöntemleri..... | 30 |
| 2.2.8. Tükenmişlik için koruyucu faktörler | 34 |
| 2.3. Okul Tükenmişliği | 36 |
| 2.3.1. Okul tükenmişliğinin nedenleri | 38 |
| 2.3.2. Okul tükenmişliğinin belirtileri | 40 |
| 2.3.3. Okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu faktörler | 42 |
| 2.3.3.1. Cinsiyet..... | 42 |
| 2.3.3.2. Sınıf düzeyi..... | 43 |
| 2.3.3.3. Öznel iyi oluş..... | 44 |
| 2.3.3.4. Akademik stres | 45 |
| 2.3.4. Okul tükenmişliği ile başa çıkma | 46 |
| 2.3.5. Okul tükenmişliği ile ilgili geliştirilen ölçme araçları..... | 48 |
| 2.3.6. Okul tükenmişliği için koruyucu ve risk faktörleri..... | 48 |
| 2.4. Öznel İyi Oluş | 51 |
| 2.4.1. Öznel iyi oluş modelinin alt boyutları | 53 |
| 2.4.1.1. Öz-kabul | 53 |
| 2.4.1.2. Diğerleriyle olumlu ilişkiler | 54 |
| 2.4.1.3. Özerklik | 55 |
| 2.4.1.4. Çevresel hâkimiyet | 56 |
| 2.4.1.5. Yaşam amacı..... | 56 |
| 2.4.1.6. Bireysel gelişim | 57 |
| 2.4.2. Öznel iyi oluş ve okul tükenmişliği | 57 |
| 2.5. Akademik Stres | 59 |
| 2.5.1. Akademik stresi etkileyen faktörler..... | 60 |

| | |
|--|----|
| 2.5.1.1. Cinsiyet..... | 60 |
| 2.5.1.2. Aile ve sosyal çevre..... | 61 |
| 2.5.1.3. Başarı düzeyi | 62 |
| 2.5.2. Akademik stres ve okul tükenmişliği | 62 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|-----------|
| 3. YÖNTEM..... | 64 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 64 |
| 3.2. Araştırma Grubu..... | 64 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 67 |
| 3.3.1. Eğitim stres ölçeği | 67 |
| 3.3.2. Okul tükenmişlik ölçeği..... | 67 |
| 3.3.3. Ergen öznel iyi oluş ölçeği | 68 |
| 3.3.4. Kişisel bilgi formu | 68 |
| 3.4. Veri Analizi ve İşlem | 69 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|-----------|
| 4. BULGULAR VE YORUM..... | 70 |
| 4.1. Cinsiyete Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular | 70 |
| 4.2. Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular | 71 |
| 4.3. Yaşa Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular | 72 |
| 4.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular..... | 73 |
| 4.5. Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular..... | 74 |
| 4.6. Akademik Stres, Öznel İyi Oluş ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular | 75 |
| 4.7. Okul Tükenmişliğinin Akademik Stres ve Öznel İyi Oluş Arasında Aracı Rolü Olup Olmadığına İlişkin Bulgular | 77 |

| | |
|--|----|
| 4.8. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri..... | 81 |
| 4.9. Kısmi Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri..... | 83 |
| 4.10. Tam Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri | 85 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|------------|
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 86 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 86 |
| 5.1.1. Ergenlerde okul tükenmişliği puanları ile cinsiyete ilişkin elde edilen bulguların tartışılması..... | 86 |
| 5.1.2. Ergenlerde okul tükenmişlik puanları ile sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması | 87 |
| 5.1.3. Ergenlerde okul tükenmişliği puanları ile yaşa ilişkin elde edilen bulguların tartışılması..... | 88 |
| 5.1.4. Ergenlerin okul tükenmişliği ile akademik başarı değişkenine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması | 89 |
| 5.1.5. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları ile yerleşim birimine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması..... | 89 |
| 5.1.6. Ergenlerde okul tükenmişliği, akademik stres ve öznel iyi oluş puanlarına ilişkin elde edilen yoradayı ve aracı ilişkilerin tartışılması | 90 |
| 5.2. Öneriler | 92 |
| 5.2.1. Araştırmacılara ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler..... | 93 |
| 5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler | 94 |
| KAYNAKÇA | 96 |
| EKLER..... | 119 |
| EK 1. EĞİTİM STRES ÖLÇEĞİ | 119 |
| EK 2. ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ..... | 120 |
| EK 3. OKUL TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ..... | 121 |
| EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU..... | 122 |
| EK 5. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI | 123 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 124 |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 2.1. Kisilerarası İlişkilere Göre Meslek Gruplarının Duygusal Tükenme Düzeyleri | 21 |
| Tablo 3.1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımları | 65 |
| Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Yaş Dağılımları | 65 |
| Tablo 3.3. Araştırma Grubunun Yaşam Yerine Göre Dağılımları | 66 |
| Tablo 3.4. Araştırma Grubunun Öğrenim Görülen Sınıfı Düzeyine İlişkin Dağılımları | 66 |
| Tablo 3.5. Araştırma Grubunun Akademik Başarı Durumuna Göre Dağılımları | 66 |
| Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular | 70 |
| Tablo 4.2. Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular..... | 71 |
| Tablo 4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular | 72 |
| Tablo 4.4. Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Bulgular..... | 73 |
| Tablo 4.5. Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular | 75 |
| Tablo 4.6. Akademik Stres, Okul Tükenmişliği ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiler | 76 |
| Tablo 4.7. Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri..... | 78 |
| Tablo 4.8. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri..... | 81 |
| Tablo 4.9. Kısmi Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri | 83 |
| Tablo 4.10. Tam Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri | 85 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Şekil 4.1. Doğrulayıcı ölçme modeli..... | 78 |
| Şekil 4.2. Akademik stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli | 80 |
| Şekil 4.3. Okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki kısmi aracı rolüne ilişkin yapısal modeli..... | 82 |
| Şekil 4.4. Okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki tam aracı rolüne ilişkin yapısal model..... | 84 |



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, problem, alt problemler ve problem cümlesi verilmiş, problemin önemi açıklanmış ve araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sosyal süreçlerinin bireylere aktarılmasını sağlayan ve bu yönüyle kendine has bir takım özellikleri olan sosyal bir sistem olarak tanımlanabilir. Eğitim, insanlığın var oluşundan bu yana çeşitli şekillerde varlığını sürdürerek günümüzde toplumsal yaşamın düzenlenmesinde de en önemli araçlardan birisi haline gelmiştir. Bu yönüyle eğitim üzerinde en fazla çalışma yapılan ve fikir üretilen alanlardan biri olagelmiştir. Eğitimin sıklıkla araştırmalara konu olan yanı sıra eğitsel faaliyetlerin planlanması ve yürütülmesi aşamasında karşılaşılan sorunlar ve öğrencilerin akademik süreçlerde karşılaştığı problem alanlarıdır. Çeşitli nedenlerle eğitsel süreçlere bağlı olarak ortaya çıkan kimi sorunlar öğrencileri birçok gelişim alanı açısından olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin tıpkı bir yetişkin gibi yerine getirmeleri gereken akademik görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilme düzeyi öğrencilerin okul yaşamından elde ettikleri doyum ve mutlulukla yakından ilişkili olabilmektedir. Öğrencilerin okul yaşamından doyum sağlayamamaları sahip oldukları görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi noktasında yaşanan bazı problemlere işaret edebilmektedir (Kaçmaz, 2005). Bireyin okul çatısı altında yerine getirmesi gereken akademik ve akademik olmayan görev ve sorumluluklar karşısında yetersizlik yaşaması veya bu görev ve sorumlulukların bireyin yaşamsal gerçekleriyle örtüşmemesi okul kaynaklı bazı psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklarına bağlı olarak ortaya çıkan sorunları arasında son yıllarda çokça araştırmaya konu olmuş bir kavram olan “okul

tükenmişliği” gösterilebilir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Veyis, Halmatov ve Ateş, 2013). Okul tükenmişliği, tükenmişlik kavramının değişik bir türüdür. Tükenmişlik kavramı özellikle son yıllarda bireylerin meslek yaşamlarıyla ilgili olarak yaşamış oldukları en ciddi sorunlar arasında gösterilmekte ve değişik yönleri ile ele alınmaktadır. Tükenmişlik kavramı en bilinen haliyle ruhsal ve fiziksel açıdan bireyin sahip olduğu enerjinin tükenişi olarak tanımlanabilmektedir (Maslach, 1978; Maslach ve Jackson, 1981). Maslach, Schaufeli ve Leiter, (2001) ve Seidman ve Zager, (1991) tükenmişliği; bireyin duygusal, bilişsel ve bedensel yönden yıpranması ve ya bitkin düşmesi olarak ifade etmektedirler. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, (2009); Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, (2008) ve Salmela-Aro ve Näätänen, (2005) okul tükenmişliğini, akademik süreçlerden kaynaklanan aşırı taleplerin ve görev ve sorumluluklarının öğrencinin yaşam gerçekleriyle uyumsuzmasının bireyi bilişsel, duygusal ve bedensel olarak yıpratması ve bitkin düşürmesi olarak tanımlamaktadırlar.

Tükenmişlik kavramı özellikle insanlarla yoğun iletişim süreçlerinin gerçekleştiği mesleklerde karşımıza çıkan bir rahatsızlık olarak öne çıkmaktadır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin genel olarak yüz yüze ilişkinin kaçınılmaz olduğu meslekleri icra edenlerin yaşadığı fiziksel bitkinlik hali, uzun süreli yorgunluk hissi, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramadığı düşüncesi tükenmişliğin en belirgin belirtileri olduğunu ileri sürmektedirler ve günümüzde tükenmişlik kavramının kavramsal yapısını oluşturan “duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi”ni de ortaya koymuşlardır.

Yukarıda verilen bilgiler tükenmişlik kavramının ağırlıklı olarak iş ve meslek yaşamıyla ilgili olarak bireylerin yaşamış olduğu sorunlarla ilişkili bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, öğrenciler bir çalışan olmadıkları gibi öğrencilik yaşamı da bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Ancak, tükenmişliğin özellikle bireylerin yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukların niteliği ile ilişkili bir kavram olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilik yaşamının gerektirdiği görev ve sorumlulukların hem niteliği hem de sürekliliği ve hem de ebeveynler ve öğretmenlerin beklentileri de eklendiğinde öğrencilik yaşamı mesleki yaşama benzetilebilir. Dolayısıyla öğrencilik yaşamının sahip olduğu görev ve sorumlulukların

ve ebeveyn ve öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilerin sahip olduğu psikolojik kaynaklar üzerinde yıpratıcı bir etki yaratması söz konusu olabilir.

Bu açıdan bakıldığında öğrenciliğin birincil aktivitelerinden olan derse girme ve ders ilişkin görevleri yerine getirme gibi zorunlu faaliyetler ve sınavlardan geçme gibi önemli sayılan bir amaca ilişkin yönelimler öğrenciliğin bir iş/meslek olarak görülmesini makul karşılayabilmelidir(Schaufeli ve Taris, 2005; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin yoğun okul programları, ödevler, dönem sınavları ve üst öğrenime geçiş sınavları ve yüklenen diğer sorumluluklar öğrenciler için ciddi birer stres faktörü olabilmekte ve okula ilişkin görev ve sorumluluklarda veli ve öğretmenlerin öğrencilerden beklediği yüksek performans öğrencileri akademik stres faktörüyle karşı karşıya getirebilmektedir.

Hayatları için oldukça büyük öneme sahip sınavlarla uğraşan öğrencilerin stres düzeylerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu gösteren çalışma bulguları (Kim ve ark, 2000; Lee ve Kim, 1996; Hvang, 2006) ve akademik stresin öğrencilerde ciddi zihinsel rahatsızlıklarla alakalı olduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur(Misra ve Mckean, 2000; Shak, 1995). Bu öğrencilerin yaş dönemleri itibariyle ergen oldukları göz önünde bulundurulduğunda, ergenlik döneminin birçok sorun ve sıkıntılarıyla uğraşan bu öğrenciler için okul ve sınav süreçleri daha da büyük problemler oluşturabilmektedir. Bununla birlikte yaşanan yoğun stresin tükenmişliğin önemli sebeplerinden biri olduğu birçok araştırmayla (Cherniss, 1988, Shirom, 1989, Divaris, Polychronopoulou ve Taoufik, 2012) kanıtlanmıştır. Diğer bir açıdan bakıldığında öğrencilerde görülen tükenmişlik kronik bir stres tepkisi olarak kendini göstermektedir(Parker & Salmela-Aro, 2011). Yapılan araştırmalar akademik stresin öğrencilerin akademik performanslarının yanında, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin, akademik öz yetkinlik ve akademik başarılarının (Divaris ve ark., 2012; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Zhang, Gan ve Cham, 2007), mükemmeliyetçi eğilimlerinin ve akademik hedeflerinin(Gotwals, 2011; Shu-Shen, 2012), empati yoksunluğunun ve sağlık sorunlarını(Dyrbye, Eacker, Anne, Harper, William, 2012; Mazurkiewicz, Korenstein ve Fallar, 2012), depresif belirtilerin ve benlik saygısının(Salmela-Aro, Parker 2011; Seçer, 2015), okul tükenmişliği için önemli yordayıcılar olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende ve mutlu hissetmeleri için psikolojik açıdan kendilerini iyi hissetmeleri önem arz etmektedir. Bilindiği üzere toplumsal hayatın her alanında bireylerin yaşamlarını psikolojik açıdan sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri birtakım görev ve sorumlulukları yeterince yerine getirmelerine bağlıdır. Söz konusu bu görev ve sorumlulukların bireylerin üstesinden gelebileceğinden fazla algılanması bireylerin enerjilerini büyük oranda tüketmesine ve sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz yönde etkilenmesine sebep olabilir (Kaçmaz, 2005). Bireyin fiziksel ve psikolojik kaynaklarının aşırı kullanımı tükenmişlik olarak tanımlanan bir kavramı gündeme getirmekte bu durumda bireyi psikolojik, sosyal ve akademik olarak olumsuz etkileyebilmektedir. Sonuç itibarıyla tıpkı genel tükenmişlikte olduğu gibi okul tükenmişliği de öğrencilerin sahip olduğu kaynaklar (enerji) doğrudan olumsuz bir etki yaratmakta ve bu kaynakları tüketmektedir. Sahip olduğu kaynakların tükenmesinin öğrencileri birçok yönden olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar okul tükenmişliğinin öğrencilerin günlük yaşamları ve akademik süreçleri üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Seçer, (2015a) Okul tükenmişliği ile depresyon, anksiyete ve stres arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin önemli düzeyde depresyon, anksiyete ve stres belirtisi gösterdiğini belirlemiştir. Bu bulgu okul tükenmişliğinin öğrencilerin psikolojik uyumlarını tehdit eden ciddi bir olumsuzluk olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Seçer (2015b) ise okul tükenmişliğinin akademik güdülenme üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin akademik güdülenme açısından da risk altında olduklarını tespit etmiştir. Aypay ve Eryılmaz, (2011) ve Parker & Salmela-Aro, (2011) okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında, Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, (2011) ve McCarthy, Pretty & Catano, (1990) okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında, Meier & Schmeck, (1985) ise okul devamsızlığı ve okulu bırakma niyeti arasında da anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Literatüre ilişkin veriler okul tükenmişliğinin öğrenciler için birçok yönden risk kaynağı olduğu ve sadece akademik süreçleri değil okul dışında ki yaşantılarını da etkileyebilecek düzeyde bir olumsuzluk olduğu söylenebilir.

Okul tükenmişliğine ilişkin verilen araştırma bulgularında öğrencileri çok yönlü olarak etkileyebilen bir sorun olduğu anlaşılmasına karşın bir kavram olarak okul tükenmişliğinin henüz yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Bu bağlamda okul tükenmişliğini ele almaya çalışan ilk araştırmaların (Gold ve Michael, 1985; Meier ve Schmeck, 1985; Powers ve Gose, 1986; Gold ve diğerleri, 1989; Balogun ve diğerleri, 1995; Yang, 2004; Güdük ve diğerleri, 2005; Yang ve Cheng, 2005) üniversite öğrencilerine odaklandığı söylenebilir. İlköğretim ve lise öğrencileri üzerinde ki araştırmaların ise henüz yeterli düzeye ulaşmadığı söylenebilir (Salmalo-Aro, ve diğ. 2011; Güdük ve diğerleri, 2005; Ören ve Türkoğlu, 2006; Kutsal, 2009). Türkiye’de ise okul tükenmişliğinin bir kavram olarak özellikle son yıllarda fark edildiği ve araştırmacılar tarafından ele alınmaya başlandığı söylenebilir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Kutsal, 2009; Erturgut ve Soyşekerci, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011a, 2011b; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013, Seçer, 2013; Seçer, 2013a, Seçer, 2013b).

Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasına sebep olabilecek faktörler şüphesiz çok sayıdadır. Ancak tükenmişlik ile ilişkili olabilecek faktörlerden biri olarak akademik stres gösterilebilir. Salmela-Aro ve diğ. (2008) okula bağlı stres yapıcı faktörlerin, öğrencilerde depresif belirtilerin ve okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasına sebep olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde McCranie ve Brandsma, (1988) yaşanan aşırı stresin sonucunda tükenmişliğin ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Carson ve Kuipers’da (1998) tükenmişliğin stresin bir sonucu olduğunu belirlemişlerdir. Seçer ve Öztürk (2015) tarafından bir çalışmada ise okul tükenmişliğinin akademik stres ile akademik güdülenme arasında aracı bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla akademik stresin öğrencilerde akademik güdülenme açısından bir olumsuzluk yarattığı ve okul tükenmişliğinin bu ilişkiye aracılık ettiği söylenebilir. Farklı çalışmalardan elde edilen bulgular stres ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. (Jaracz, Gorna & Konieczna, 2005; Elit, Trim, Mand-Bains, Sussman & Grunfeld, 2004; Jamal & Baba, 2000). Dolayısıyla stres faktörünün öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları noktasında önemli bir problem kaynağı olduğu söylenebilir (Polman ve diğ. 2010).

Okul tükenmişliğinin öğrencileri çok yönlü olarak etkileyen bir kavram olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliğinin öğrencilerin yaşam kalitelerini

dolayısıyla öznel iyi oluşlarını etkileyeceği söylenebilir. Öznel iyi oluş, genel olarak bireyin olumlu duygularının olumsuz duygularından daha fazla yaşanması ve yaşamdan doyum almanın bu duruma eşlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Argyle, Martin ve Crossland, 1989; Diener, 1984). Öznel iyi oluşun bileşenleri olan olumlu duygular olarak neşe, sevinç, heves, ilgi ve heyecan gibi duyguları, olumsuz duygular olarak kin, nefret, öfke, korku, kaygı, suçluluk ve üzüntü gibi duygular ve yaşam doyumunu olarak bireyin iş, eğitim, sağlık ve evlilik yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar ergenlerde öznel iyi oluş üzerinde birçok faktörün önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Suldo, Riley ve Shaffer, (2006) öznel iyi oluş ile okul çevresi arasında, Baker, 1998; Huebner ve Gilman, (2003), okul doyumunu ile arasında, Suldo ve Huebner, (2004), öğretmen desteği ile arasında ve Cheng ve Furnham, (2002) ve Huebner, (1991) akademik başarı ile arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular öznel iyi oluş ile birçok akademik değişken arasında ki ilişkinin ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir. Buna karşın öğrencilerin akademik süreçlerden kaynaklanan bir problemleri olan okul tükenmişliği ile öznel oluşları arasındaki ilişkinin henüz yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin akademik yaşamlarını etkilemesi muhtemel önemli bir sorunun ilişkili olabileceği değişkenlerle olan ilişkisinin yeterince irdelenmediği şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla yukarıda literatüre ilişkin verilen bilgi ve araştırma bulguları doğrultusunda okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin akademik stres düzeylerinin belirlenmesi ve bu bağlamda öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesinin bu kapsamda yapılmış olan araştırmaları tamamlayıcı ve bundan sonra yapılacak olan araştırmalar içinde yol gösterici bir işleve sahip olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerin akademik stres ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide okul tükenmişliğinin aracı rolü olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca yine bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, yerleşim yeri ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin de belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Ergenlerin okul tükenmişliklerinin çeşitli değişkenlere göre gösterdiği değişimin ortaya konulmasının ve okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasında ki yordayıcı ve aracılık ilişkilerinin belirlenmesinin öncelikle psikolojik danışmanlar, öğretmenler, okul yöneticileri, anne babalar ve araştırmacılar açısından önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

Özellikle okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş ile ilişkisinin ortaya konulmasının okul psikolojik danışmanlarının bu kapsamda yapacağı önleyici ve iyileştirici rehberlik faaliyetlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde akademik süreçlerden kaynaklanan aşırı taleplerin bir sonucu olarak ortaya çıkan okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş ile olan ilişkisinin ortaya konulmasının anne babaların ve öğretmenlerin çocuklara yönelik yaklaşımlarını gözden geçirmeleri ve daha sağlıklı ve gerçekleştirilebilir beklentiler oluşturmaları noktasında da önemli bulgular ortaya koyacağı ve bu kişiler açısından bir farkındalık oluşturacağı söylenebilir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere araştırmanın hedef grubundan toplanan veriler üzerinde cevap aranmıştır.

Alt Problem 1. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 2. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 3. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 4. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 5. Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 6. Akademik stres okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Alt Problem 7. Okul tükenmişliği öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Alt Problem 8. Okul tükenmişliği akademik stres ile öznel iyi oluş arasında aracı bir role sahip midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde iş hayatının bireylere yüklediği sorumluluklar gittikçe artmakta ve her geçen yıl sorumlulukları artan yaş grupları küçülmektedir. Öğrencilikte beraberinde getirdiği sorumluluklarla birlikte her yıl zorlaşan merkezi sınavlar öğrencilerde akademik strese neden olabilmektedir. Buna ek olarak ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentileri de eklendiğinde okul yaşamı öğrenciler için ciddi stres faktörleri içeren bir sürece dönüşebilmektedir. Yapılan çalışmaların ortak bir sonucu olarak yüksek stres faktörlerinin öğrencileri akademik, psikolojik ve sosyal olarak olumsuz etkileyen okul tükenmişliği ortaya çıkabilmektedir.

Yapılan birçok çalışmada okul tükenmişliğinin olumsuz etkilerinin ortaya konulmuş olması bu olumsuzluğun öğrencilerin okul ve okul dışı yaşamında kendilerini iyi hissetme halleri olan öznel iyi oluşlarını etkileyebilecek bir olumsuzluk olarak değerlendirilmesine olanak vermektedir. Dolayısıyla okul tükenmişliğinin öznel iyi oluş açısından ciddi bir risk faktörü olup olmadığının belirlenmesi gerek alan uzmanları ve gerekse de eğitimciler ve ebeveynler açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin akademik stres düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki de okul tükenmişliğinin aracı rolünün incelenmiş olması söz konusu değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin bilinmesine ve öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yükseltilmesi noktasında önemli bilgi birikimi sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ayrıca dünyada son yirmi yılda ve Türkiye’de de son on yılda artarak devam eden okul tükenmişliği üzerine yapılmış olan çalışmalara ilişkisel tarama yoluyla yaklaşılması ve farklı üç değişken arasındaki yordayıcı ilişkilerin ve okul tükenmişliğinin aracı rolüne ilişkin bulguların alan uzmanları, eğitimciler ve aileler için önemli bilgiler sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguları önemli kılan bir diğer husus ise ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul

tükenmişlikleri üzerine yapılan az sayıdaki çalışmaya bir yenisini katmış olması ve bu anlamda ortaokul öğrencilerinin yaşayacağı olası problemlere dikkat çekmiş olmasıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma sürecinde;

- Ulaşılan örneklem sayısının araştırma evrenine genelleme yapmaya yeterli olduğu,
- Ulaşılan örneklem büyüklüğünün % 95 güven aralığında araştırma evrenini temsil ettiği,
- Katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtladıkları,
- Kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenilen psikolojik yapıları ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın bulguları Erzurum şehir merkezi ve ilçelerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır
- Araştırmanın bulguları kullanılan araştırma yöntemi ve örnekleme yönteminden elde edilen bulgular ile sınırlıdır
- Araştırmanın bulguları 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

1.7.1. Tükenmişlik

Bireyin sahip olduğu kaynaklara yönelik aşırı talepler karşısında yaşamış olduğu başarısızlık, duyarsızlaşma ve bitkinlik duygusudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter,

2001). Tükenmişlik genel olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak üç boyutlu kavramsal bir yapıda ele alınmaktadır.

1.7.1.1. Duygusal Tükenmişlik (DT)

Bir mesleği icra eden bireylerin kendilerini duygusal yönden bitkin hissetmeleri durumu olarak tanımlanmaktadır. Duygusal tükenme genel olarak işe, mesleğe ve hayata yönelik olarak duygusal bitkinlik ve isteksizliği ifade etmektedir (Özipek-Karabıyık, 2006). Duygusal tükenme genel olarak yoğun çalışma temposunun bireyi zorlaması ve birlikte çalışılan insanlardan gelen taleplerin bireyi duygusal olarak yıpratması ile kendini gösteren bir durumdur.

1.7.1.2. Duyarsızlaşma (DU)

Mesleki yaşam içerisinde bir çalışanın hizmet verdiği kişilere yönelik olarak duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar ortaya koyması durumu olarak tanımlanmaktadır. Duyarsızlaşma yaşayan bireyler diğer insanlara karşı alaycı umursamaz ve nesne gibi davranma eğilimi gösterirler. Genel itibariyle duyarsızlaşma yaşayan bireyler yaşamış oldukları soruna bağlı olarak hizmet verdiği insanlar ve iş yaşamındaki meslektaşları ile olan ilişkilerini en düşük düzeyde tutmaya yönelirler (Leiter ve Maslach,1988:297;Singh ve dig.,1994:559; Maslach ve dig.2001:403; Kaçmaz,2005:29).

1.7.1.3. Kişisel Başarısızlık (KB)

Bireyin kendisini yaptığı işte yetersiz, verimsiz ve başarısız olarak algılamasıdır (Maslach,2003:190). Bu boyutta birey Kendisini değerlendirirken genel bir olumsuzluk duygusu hisseder, isinde ilerleyemediğini, hatta gerilemeye başladığını, sarfettiği çabanın işe yaramadığını ve çevresinde herhangi bir değişiklik yapamadığını düşünmeye başlar (Leiter ve Maslach,1988:297-298; Singh ve dig.,1994:559; Çimen,2000:6; Maslach ve dig.2001:403). Bunun sonucunda birey çalıştığı yerde ya da etkileşim halinde olduğu insanlarla ilişkilerinde yetersizlik ve başarısızlık gibi duygular hissetmeye başlar (Cordes ve Dougherty,1993:623-624).

1.7.2. Öznel iyi oluş

Bireyin olumlu kabul edilen duygularının olumsuz görülen duygularından fazla yaşanması ve yaşamdan alınan doyumun bu duruma eşlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Argyle, Martin ve Crossland, 1989; Diener, 1984). Öznel iyi oluşun bileşenleri olan olumlu duygular olarak neşe, sevinç, heves, ilgi, mutluluk ve heyecan gibi duyguları, olumsuz duygular olarak kin, nefret, öfke, korku, kaygı, suçluluk, umutsuzluk ve üzüntü gibi duygular ve yaşam doyumunu olarak bireyin iş, eğitim, sağlık ve evlilik yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ön plana çıkmaktadır

1.7.3. Akademik stres

Stres bireylerin meydana gelen herhangi bir fiziksel veya psikolojik uyarıcılar karşısında uyum sağlayabilmek için ruhsal ve bedensel olarak harekete geçmesi, bir savunma mekanizması oluşturması ve tepki göstermesi olarak ifade edilmektedir (Baltaş, 2004:23; Stora, 1994:7; Selye, 1907:1; Balcı, 2000:2; Karabulut, 1999:155; Eren, 2004:292). Akademik stres ise bireyde okul yaşamı boyunca okula ve ders başarısına yönelik oluşan stres olarak ifade edilebilir. Stres, iki taraflı bir olgudur (Işıkhani, 2004:37). Bu açıdan ne kadar olumsuz olarak algılansa da aynı zamanda olumlu bir değere de sahip olduğu söylenebilir. Hem performansı düşürme hem de arttırması söz konusudur. Organizmada meydana gelen birçok psikolojik ve fizyolojik durumların birden fazla neden ve sonuçları vardır. Bundan dolayı stresin temel yapısını (istekleri, tepkileri ve sonuçları) inceleyerek strese sebep olan etkenleri anlamak gereklidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.2. Tükenmişlik

Günümüzde giderek yaygınlaşan, özellikle bireyin yaptığı işle alakalı olarak karşımıza çıkan ve psikolojik bir rahatsızlık olarak kabul edilen tükenmişlik kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve tanımlanmıştır.

En genel tanımıyla tükenmişlik fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk hali, çaresizlik ve umutsuzluk duygularıyla, kendini gösteren bireyin yaptığı işe, hayatına ve hayatındaki insanlara karşı sergilenen olumsuz tutumları içeren fiziksel ve zihinsel boyutta kendini gösteren bir sendrom olarak ifade edilen tükenmişlik (Maslach,1981), ilk defa Freudenberger (1974) aracılığıyla güç, enerji ve diğer bireysel kaynakların aşırı ve oldukça yoğun bir şekilde tüketimi sonucu meydana gelen olumsuz etkenlerden başarısızlık, yıpranmışlık duygusu ya da bitik düşme hali olarak tanımlanmıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Seidman ve Zager, 1991). Tükenmişlik özellikle Maslach ve Jackson (1981) gibi araştırmacılar tarafından yapılan birçok araştırmalarla öne çıkmış bir kavramdır.

İlk olarak 1970'li yılların sonunda ve 1980'li yılların başlarında ortaya atılan tükenmişlik sendromu kavramı son zamanlarda yapılan birçok araştırma ile araştırmacılar tarafından farklı açılardan değerlendirilerek çeşitli tanımlamalar yapılan bir kavramdır.

2.2.1. Tükenmişliğe ilişkin görüşler

Tükenmişlik, hem çalışanlar hem de örgütler ve kurumlar açısından çalışma hayatını büyük ölçüde tehdit eden ve olumsuz etkileyen bir problem olarak karşımıza

çıkmaktadır. Literatüre “*job burnout*” ve ya “*staff burnout*” adıyla geçen bu olgu Türkçeye “*tükenmişlik* ve *mesleki tükenmişlik*” kavramları çevrilmiştir (Maslach, 1981).

Tükenmişlik kavramı, Freudenberger ve Richelson gibi araştırmacılar tarafından meslek stresinin bir alt türü olarak kabul edilmiştir. Tükenmişlik stresin oluşumuna neden olan diğer stres sebepleri gibi benzer etkilerin birçoğuna sahip olmasının yanında, tükenmişliği onlardan ayıran şey, stresin hizmet veren birey ve hizmet alan bireyler arasındaki sosyal etkileşim sonucu meydana gelmesidir.

Edelwich (1980)’e göre tükenmişlik kavramı yardım edici mesleklerde çalışanların çalışma esnasında meydana gelen idealizm, enerji ve deneyimlerindeki azalma süreci olarak tanımlanmıştır.

Maher (1986) tükenmişlik kavramını, psikosomatik hastalıklar, uykusuz kalma, işe ve kriterlere karşı olumsuz düşünceler, kötümser yaklaşım, ilgisizlik olma ve depresyon gibi durumlarla kendini gösteren karmaşık içerikli bir sendrom olarak ifade etmiştir.

Storlie’ye (1979) göre tükenmişlik; kişinin yaşamında yolunda gitmeyen bir takım durumları fark etmesi ve buna inanmamakta diretmesi sonucunda gelişir. Yaşanan tükenme ile, günlük yaşamda karşılaşılan olaylara karşı sürekli bir ümitsizlik ve karamsarlık oluşmaya, ve bunun sonucunda bireydeki enerjinin tükendiğine dair sinyalleri vermeye baslar. Buna göre, tükenmişlik; değişimi imkansız olarak düşünülen durumların insanın ruhsal yapısında meydana getirdiği zedelenmelerin bir birikimi ile oluşan olumsuz bir olgudur (Çam, 1992).

Suran ve Sheridan (1985: 742) ise Edelwich’le ortak bir görüş ile tükenmişlik kavramını “kişisel idealler ve istekler ile çalışma koşullarındaki bozulmanın etkileşimi” şeklinde ifade etmişlerdir.

Cherniss (1980) ise tükenmişlik kavramını “işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, çalışanların davranış ve alışkanlıklarını olumsuz etkileyen bir süreç” şeklinde ifade etmiştir. Yani işle ilgili yaşanan problemler sonucunda gelişen stresin sebep olduğu bireyin çalışma ve günlük yaşamını olumsuz etkileyen bir durum olarak görülen tükenmişliğin başlamasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Cherniss’e göre iste meydana gelen stres faktörüne cevap olarak güdüler, duygular, tutumlar ve davranışlardaki değişiklikler sonucu tüm olguların bileşkesine eşdeğer bir baskı olan

tükenmişlik, kısa süreli bir yorgunluk veya zorlanma durumu değil, bireyin isinden soğuması ile sonuçlanan olumsuz ve kalıcı bir durumdur (Avsaroglu, Deniz ve Kahraman, 2005). Bu bulgular sonucunda tükenmişliğin kısa süreli bir etkiye değil de uzun süreli ve kalıcı problemlere sebebiyet verdiği söylenebilir.

Pines ve Aranson ve Kafry (1981) tükenmişlik kavramını fiziksel olarak tükenme, çaresizlik ve umutsuzluk hisleri, duygusal olarak tükenme, olumsuz benlik imajı, çalıştığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı geliştirilen olumsuz tutumlar ve düşünceler gibi belirtilerin ağırlıklı olduğu bir psikolojik hastalık olarak ifade edilmektedir.

Cardinell (1981), tükenmişliği daha kapsamlı bir şekilde tanımlayarak “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu doğrultusunda kişilerin özellikle işlerinin sabit ve sürekli hale geldiği orta yaşlarında beklentilerinin dışında gerçekleşen olaylar sonucu tükenmeleri ve böylece bunalıma girmelerinin kaçınılmaz bir sonuç olabileceği söylenebilir.

Shirom(1989) tükenmişlik kavramını, kişisel düzeyde olumsuz duygusal bir yaşanmışlığı içeren, kronik ve kalıcı olan bir olgu olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik konusunda şüphesiz en çok bilinen ve bu konudaki çalışmalara öncü olan araştırmacı Maslach'tır. Onun çalışmaları ve geliştirdiği ölçekler bu konuda çalışanlara kaynak niteliğindedir. Maslach, Schaufeli ve Leiter, (2001) ve Seidman ve Zager, (1991) ise tükenmişlik kavramını bireyin güç ve enerjisi ile diğer bütün kişisel kaynaklarını kontrolsüz bir biçimde adeta tüketmeye çalışır gibi kullanmasının ardından duygusal, bilişsel ve bedensel olarak zarar görmesi ya da bitik düşmesi olarak ifade etmektedirler. Maslach ve Jackson, (1981) ise tükenmişliği kişinin yaşadığı fiziksel olarak bitkin hissetme, uzun süreli yorgunluk hali, çaresizlik ve umutsuzluk gibi olumsuz duygularını içeren ve işine, çalışma hayatına, yaşamına ve diğer kişilere karşı sergilediği olumsuz tutum ve davranışları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutta kendini gösteren bir sendrom olarak tanımlamışlardır.

Rada ve Johnson (2012)'a göre tükenmişlik sadece bireyin işi ve işyerindeki koşulları ile ilişkili bir kavram olmadığını aynı zamanda bireyin kişisel hayatını da tehdit eden olumsuz bir olgu olduğunu savunmuşlardır. Rada ve Johnson (2004) bir başka çalışmalarında da tükenmişlik için yapılabilecek en iyi açıklamanın ‘kişinin yavaş

yavaş erozyona uğraması' tabirinin daha yerinde olacağını belirtmişlerdir. Bulgulardan yola çıkarak varılacak sonuç tükenmişliğin bir anda oluşan bir durumdan ziyade yavaş yavaş meydana gelen olumsuz bir durum olduğu söylenebilir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan bütün bu tanımlamalar, tükenmişliğe farklı bakış açıları geliştirmekle birlikte ortak bir tanım üzerinde de görüş birliğine varılmamıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter; 2001: 402). Ancak araştırmacıların birçoğu tükenmişliğin, “kişisel beklentiler, tutumlar, güdüler ve duyguları içeren, bireysel düzeyde meydana gelen, içsel bir psikolojik deneyim” olduğu konusunda ortak bir fikir geliştirmişlerdir(Hock, 1988: 168; Tümkaya, 1999 Agaoglu, vd, 2004; Tasgın, 2004; Pines ve Aranson, 1988; Gökçakan ve Özer, 1999). Bu tanımda yer alan bireysel düzeyde ortaya çıktığına dair fikir birliğine zıt olarak günümüzdeki araştırmalarda; tükenmişlik kavramının sadece bireylerde görülmediği grup düzeyindeki çalışmalarda da görülebileceği bulgusuna ulaşılmış çalışmalar da mevcuttur (Garman, Corrigan ve Morris, 2002: 235).

Warnath ve Shelton ise tükenmişliğin sonuçlarından yola çıkarak diğerlerinden farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve tükenmişliği “işe bağlılığın kaybı” olarak ifade etmişlerdir. Bunu tükenmişlikle beraber bireyin işinden soğumaya başlaması ve işine gitmeyi istememe olarak da ifade edebiliriz. Berkeley,Planning,Associate ise tükenmişliğin tanımını “müşterilerden, is arkadaşlarından, işten ve çalışılan kurumdan uzaklaşma, soğuma” olarak tanımlamışlardır (Perlman ve Hartman, 1982: 284). Tükenmişliğin kavramlaştırılmasına yönelik çalışmalarda Perlman ve Hartman'ın tanımı değişik bir bakış açısı kazandırmıştır. Pearlman ve Hartman 1982 yılına kadar araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalarda hareketle, oldukça kapsamlı olan bu konuda birden fazla kavramın durumu ancak tanımlayabileceğini savunmuşlar ve “çoklu kavramlaştırma” yapmışlardır. Yapılan bu çoklu kavramsallaştırma aşağıdaki maddeleri içermektedir (Perlman ve Hartman, 1982):

- Basarisız olma, yorgun hissetme ve duygusal olarak tükenme,
- Yaratıcılığın yitirilmesi,
- İşine olan bağlılığın azalması,
- Müşterilere, iş arkadaşlarına, kurum ve örgüte karşı yabancılaşma duygusu,
- Kronik strese yönelik ortaya çıkan bir tepki,

- Genellikle rahatsız eden fiziksel ve duygusal belirtilerle alakalı olarak, bireyin kendisi, arkadaşları ve müşterilerine yönelik sergilediği olumsuz tutumlar.

Günümüzde tükenmişlik kavramının en yaygın ve kabul gören tanımı, bu alanda ilk çalışmaları yapan Christina Maslach tarafından geliştirilen tanımdır. Maslach' ın bu tanımı “iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve çalışma esnasında sürekli diğer insanlarla yüz yüze etkileşim içerisinde olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom” şeklindedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Başka bir ifadeyle Maslach tükenmişliği “insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi” olarak kabul etmektedir (Maslach ve Zimbardo 1982, Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliğin tanımını yaparken duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarı (personal accomplishment, self-efficacy) olmak üzere üç farklı boyutta ele almıştır.

Türkiye’ de yapılan araştırma sonuçlarına göre araştırmacılarımız tükenmişlik kavramını şu şekilde ele almışlardır:

Özmen(2001)’e göre tükenmişlik sendromu, bireylere karşı kurulan empatinin azalması, kişisel başarısızlık hissi, işe karşı oluşan stresin yoğunluğunun artması ve oluşan bu stresle müdahale edememe olarak yorumlamıştır.

Şahin(2009) ise tükenmişliği; biraz daha geniş anlamda ele almış ve “ öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışma sonucu ortaya çıkan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, işyerine, çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği olumsuz bir durum” şeklinde ifade etmiştir.

Tükenmişliğe her ne kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar getirilse de birçok araştırmacı tükenmişliği kişinin yaptığı iş sonucunda başarısızlık duygusu, bitkinlik ve yıpranma hissi sonucu kişide meydana gelen psikolojik bir çöküş olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır.

Tükenmişlik; alanyazında duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç farklı boyuttan oluşan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Maslach, 1981, Felton, 1998 ve Schaufeli,1999).

Tükenmişlik yaşayan bir bireyde fiziksel, davranışsal ve de psikolojik nitelikte üç farklı davranışlar meydana gelmektedir(Çam, 1991). Fiziksel olarak kendini gösteren belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik, baş ağrısının sıklığı, uykusuzluk hali, uyuşukluk, kilo kaybının olması, solunum güçlüğü yaşanması vs., davranışsal belirtilere gelince; hemen öfkelenme, işe gitmek arzusunun olmaması, olaylara şüphe ile bakma, alınganlık, öz saygı ve öz güven eksikliği, aile içi problemler, izolasyon duygusu yaşama, insanlardan uzaklaşmaya çalışma, çaresizlik duygusu, unutkanlığın artması, birşeyleri sürekli erteleme, başarısız olma korkusu, kurumuna karşı ilgisizlik, isteksizlik, olumsuz psikolojik belirtiler ise aile içindeki sorunlar, uyku düzensizliği, depresyon, anksiyete ve farklı psikolojik rahatsızlıklar şeklinde sıralanabilir(Izgar, 2008).

2.2.2. Tükenmişliğin önemi

Günümüzde farklı alanlarda yapılan pek çok araştırmaya göre, çalışan bireylerin birçoğu kendilerini işlerine, mesleklerine veya örgüt ve kurumlarına adadıklarını göstermektedir. Ancak Freudenberger'e (1981) göre bu durum sağlıklı bir durum değildir ve ciddi bir sorunu da beraberinde getirmektedir. İşleri uğruna kendilerini feda etmiş, işlerini sosyal yaşamlarının olmazsa olmazı ve kendileri için elzem olarak gören bu kişiler; tükenmişlik yaşama tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Dolayısıyla işlerine bu denli anlam yükleyen bireyler işlerine dair herhangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında ve ya başarısızlıkla sonuçlanan girişimlerde yaptıkları işin anlamsız, amaçsız olduğunu, çalıştıkları örgüt, kurum hatta dünya için hiçbir fayda sağlayamadıklarını düşüncesine kapılabilirler. Yani kendi yetkinliklerini sorgulamaya başlarlar. Bundan dolayı bir süre sonra kendilerini çaresiz ve umutsuz hissederler. Tüm yaşanan bu olaylar ve ardından oluşan bu hisler sonucu bireyin duygusal, fiziksel ve psikolojik açıdan tükenmesine zemin hazırlar. Tükenmişliğe maruz kalan birey, hayatın anlamını kaybettiğini ve tüm isteklerinin, heves ve arzularının bir anda kaybolduğunu düşünür. Daha önceleri kendisi için bir anlam ifade eden işler, bir süre sonra sıkıcı hale gelmeye, kişiyi cezbetmemeye ve hiçbir anlam ifade etmemeye başlayacaktır. Bu durumda olan bireyler kısa bir süre sonra tuhaf, sürekli eleştiren, kızgın, katı, öfkeli, sabırsız, tekliflere kapalı ve antipatik

davranışlar göstermeye başlarlar. Tükenmişlik yaşayan bireyler, işlerine ve hayat tarzlarına karşı veya içinde bulunduğu insan ilişkilerinin beklentilerini karşılamaması sonucu bir bezginlik ve düş kırıklığı yaşarlar(Freudenberger ve Richelson, 1981).

Bireylerin maruz kaldıkları duygusal, fiziksel ve psikolojik tükenme sonucu kişide zamanla heyecanlarının yitirilmesine, isteksizliğe ve amaçsızlığa sebep olur. Bu durumun ardından onların kişisel başarılarında düşüş yaşanır ve ardından etkileşimde buldukları bireylere karşı duyarsızlaşmaya yol açar (Maslach ve Jackson, 1981).

2.2.3. Tükenmişliğin belirtileri ve sonuçları

Tükenmişliğin belirtileri birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve bundan dolayı farklı sınıflamalar oluşmuştur.

Freudenberger'e (1974) göre tükenmişliğin belirtileri bireylere göre farklılık gösterebilmektedir. Birçok kişide kendini gösteren en belirgin ve en kolay anlaşılır olan belirtiler baş ağrısı, mide bulantısı, yorgunluk gibi fiziksel belirtilerdir.

Deckard, Meterko ve Field (1994) ise tükenmişliğin belirtilerini dört ana başlık altında sınıflandırmışlardır. Bu belirtiler; duygusal belirtiler, davranışsal belirtiler, fiziksel belirtiler ve psikolojik belirtiler şeklinde dört ana grupta incelenmiştir.

Stanley (2004) de tükenmişlik belirtilerini sadece iki grupta sınıflandırmıştır; bedensel ve duygusal belirtiler. Bedensel belirtiler olarak; bedenin yorulması, soğuk algınlıkları, baş ağrılarının artması, uyku problemleri, ülser, mide rahatsızlıkları, kilo kaybı ya da kilo artışı, şeker hastalığı, sırt ve boyun ağrıları şeklinde kendini gösterirken; çaresizlik, depresyon, başarısızlık, öfke, engellenme ve umutsuzluk ise kişide kendini gösteren duygusal belirtiler olarak kabul edilmiştir.

Görüldüğü gibi farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmasına ve kişiden kişiye farklılık göstermesine rağmen, literatürde kabul edilen sınıflandırma tükenmişliğin fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler olarak üç ana başlık altında incelenmesidir (Biçen, 2014).

Freudenberger ve Richelson (1981) tükenmişliğin en göze çarpan gözlenebilir fiziksel belirtilerinin depresyon, anksiyete, yorgunluk, aşırı sinirlilik, uykusuzluk ve huzursuzluk olduğunu belirtmişlerdir. Uykusuzluğun artması, uyku bozuklukları, baş

ağrıları, soğuk algınlıkları, sindirim sistemi hastalıkları, kiloda azalma ya da artış, alkol ve ilaç kullanımında artış tükenmişliğin diğer fiziksel belirtilerindedir.

Meydana gelen bu fiziksel belirtilerin erken önlem alınması açısından erken teşhis edilememesi ciddi sağlık sorunlarını beraberinde getirebilmektedir(Ardıç ve Polatçı, 2009). Fiziksel hastalıklar, salgı bezleri hastalıkları, dolaşım sistemi ve kalp hastalıkları, solunum ve sindirim sistemi gibi hastalıklar eğer önlem alınmazsa tükenmişliğin ilerleyen safhalarında meydana gelmektedirler (Ekici, 2009). Tükenmişliğin ilerleyen safhalarında meydana gelebilecek bu hastalıkları önlemenin yolu tükenmişliğin fiziksel belirtilerini fark edip ona göre önlem alınmasını gerektirmektedir.

Maslach'a (2003) göre bireylerde gözlemlenen ilk tükenmişlik belirtileri duygusal tepkilerdir ve duygusal belirtiler en kolay fark edilebilen belirtilerdir. Kişinin değer yargıları ve inançlarındaki şüpheler, insanlardan uzaklaşma, stres, zararlı alışkanlıklar edinme, acıma duygusunun kaybı, depresyon temel duygusal tükenmişlik belirtilerindedir (Deckard, Meterko ve Field, 1994).

Tükenmişliğin birçok kişide gözlemlenen psikolojik belirtileri ise ani öfke patlamaları, kızgınlık, karamsarlık, umutsuzluk hissi, çaresizlik, engellenme, şüphecilik, cesaretsizlik, can sıkıntısı olarak belirtilmektedir(Baltaş ve Baltas, 1998; Ekici, 2009). Meydana gelen bu tükenmişlik belirtileri, tükenmenin artması ile aile sorunlarındaki artışa, uyku düzensizliğine, depresyona, özgüven azalmasına, ilgisizliğin artmasına ve endişe halinin sık sık görülmesine sebep olabilmektedir (Oruç, 2007).

Tükenmişliğin duygusal belirtileri gibi davranışsal belirtileri de bireylerde kolayca gözlenebilmekte ve diğer belirtilerden rahatlıkla ayırt edilebilmektedirler. Tükenmişliğin davranışsal belirtileri kendini şu şekillerde göstermektedir; unutkanlık, alkole ve diğer zararlı alışkanlıklardan olan sigara ve uyuşturucuya eğilim, aşırı yemek yeme, işe geç gelme ve işten erken çıkma, yöneticilere olan güvenin azalması, kaza ve yaralanmalarda artış, ani sinirlenme, alınganlık, duygusallaşma, işleri erteleme, alaycı ve suçlayıcı davranma, iş tatminsizliği(Ekici, 2009; Sürgevil, 2006).

Tükenmişliğin en belirgin şekilde gözlemlendiği ve kendisini ortaya koyduğu davranışsal belirtilerin artması ile bireyin enerjisi ve üretkenliği azalır, işe karşı isteksizliği artar (Freudenberger,1997). Bunun ardından birey işe karşı ilgisini

kaybettiği için işe devamsızlığında, rapor alımlarında ve işi bırakma eğiliminde de artış gözlenir (Baltaş ve Baltaş, 1998; Çam, 1991; İzgar, 2001).

Psikolojik rahatsızlıklarda belirtiler birbirine benzerdir, ayrıntıları ile bahsedilse de tükenmişlik belirtileri tükenmişlikten ziyade farklı durumları ve rahatsızlıkları da bizlere çağrıştırabilir; ancak söz konusu iş ortamı ve işe yaklaşım olduğunda bu belirtiler tükenmişliğin belirtileri olarak kabul edilir ve tükenmişliği önleme çalışmalarında oldukça faydası olacaktır (Arı ve Bal, 2008).

2.2.4. Tükenmişliğin yaygınlığı

Tükenme sendromu, genellikle kendisini örgütüne, işine adayıp “çok başarılı” olmak için gereğinden fazla çalışan ve görev aldığı her iste kendisinden beklenenin üstünde performans gösteren kişilerde görülmektedir (Baltas ve Baltas, 2002: 77). Bu da tükenmişliğin örgüt üzerinde oluşturduğu en önemli ve katlanılması en zor maliyettir ki; kendilerini örgütlerine veya yaptıkları işe adanmış, örgüte değer katan, başarılı ve gelecek vadeden bireyler, işlerine yönelik istek ve gayretlerini tükenmeleri nedeniyle kaybederler.

Tükenmişlik kavramı ile diğer ilgili en önemli nokta tükenmişliğin, insanlarla yüz yüze iletişim gerektiren meslek dallarında daha çok görülmesidir (Maslach ve Jackson, 1981; Ergin, 1995). İnsanlarla çalışan profesyonel bireylerde, insanlara karşı olan mesuliyetin, nesnelere karşı olan mesuliyetten daha çok olması sebebiyle, bu kişilerde tükenme tehlikesi daha yüksektir (Truch, 1980; akt. Ensari ve Tuzcuoglu, 1995). Bundan dolayı tükenmişlik hizmet sektörü çalışanlarından; doktor, hemşire, hastabakıcı, avukat, öğretmen, akademisyen, polis, bankacı, sosyal hizmet görevlisi, çocuk bakıcısı, farklı işletmelerin müşteri hizmetleri temsilcisi ve herhangi bir alanda yönetici olarak görev yapan kişi de diğer meslek gruplarında görev yapan kişiye oranla daha yüksektir (Maslach ve Zimbardo, 1982; Perlman ve Hartman, 1982; Ensari ve Tuzcuoglu, 1995; Ergin, 1995; Bryne, 1989; Aslan, vd, 2005). Cordes ve Dougherty (1993) yaptığı çalışmalar sonucunda tükenmişliğin sık görüldüğü meslek gruplarını özetlemek amacıyla bir tablo oluşturmuş ve bu tablo ile kişilerarası ilişkilerin yapısına göre meslekleri incelemiştir. Oluşturulan tablodaki dört kutucuk farklı kişilerarası ilişki düzeylerine sahip meslek gruplarını göstermektedir.

Tablo 2.1.

Kisilerarası İlişkilere Göre Meslek Gruplarının Duygusal Tükenme Düzeyleri

| Kişiler Arası İlişkilerin Yoğunluğu/ Kişiler Arası İlişkilerin Sıklığı | Yüksek | Düşük |
|---|--|--|
| | Resepsiyonist Satış temsilcisi Kütüphane çalışanı | Sosyal yardım görevlisi Müşteri hizmetleri temsilcisi Hemsire Öğretmen |
| | Orta düzeyde tükenmişlik | Yüksek düzeyde tükenmişlik |
| | Arastirmacı Orman koruyucusu Petrol rafinerisi operatörü Laborant | Sağlık personeli Sivil savunma çalışanı İtfaiye çalışanı Polis dedektif |
| | Düşük düzeyde tükenmişlik | Orta düzeyde tükenmişlik |

Kaynak: Cordes ve Dougherty, 1993.

Cordes ve Dougherty (1993) kişilerarası ilişkileri iki şekilde incelemektedir. Bunlardan birisi kişilerarası ilişkilerin sıklığı, diğeri de kişilerarası ilişkilerin yoğunluğudur. Tablo 2.1’de ele alınan meslekler, özelliklerine göre bu iki boyut açısından incelenmiş ve iki boyut açısından yüksek ve düşük özelliklere sahip olmalarına göre kutucuklara dağıtılmışlardır. Buna göre her iki boyutun da yüksek seviyede olduğu meslek gruplarında çalışan sosyal yardım görevlileri, müşteri hizmetleri temsilcileri, hemşire ve öğretmenler insanlarla sürekli yüz yüze çalışmaları sebebiyle yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşayacakları söylenebilir. Diğer taraftan sıklık ve yoğunluk açısından daha az kişilerarası ilişki gerektiren araştırmacılık, orman koruyuculuğu, petrol rafinerisi operatörlüğü ve laborantlık gibi mesleklerde çalışan bireyler daha az tükenmeye maruz kalacaklardır. Bu iki uç arasında kalan mesleklerde ise orta düzeyde duygusal tükenmeden bahsetmek mümkündür. Cordes ve Dougherty tarafından oluşturulan bu kuramsal çerçeve, sadece sosyal hizmet çalışanlarının değil, pek çok meslek grubunun da orta ve hatta yüksek seviyede tükenmeye maruz kaldığını göstermektedir.

Görev yapılan mesleğin yanı sıra, bazı bireysel özellikler de tükenmişlik sendromu yaşama ihtimalini artırmaktadır. Bireylerde tükenmeye yatkın olma nedenleri içerisinde; fazla vadetmek, söz vermek, hayır diyememek, kendisini herhangi bir şeye adanmak, kendini tam olarak tanımamak, kişilik yapısının strese elverişli olması (A tipi kişilik yapısı), iş ve özel hayat arasında dengeli bir ilişki kuramamak, stresli iş ortamı, yetki ve sorumluluğun eşitsizliği, yetersiz kaynakla iş yapmaya çalışmak, yetersiz destek almak, aşırı duygusal talepler vb. sayılabilir (Justice, Gold ve Klein, 1981). Bireyin sayılan durumlara maruz kalma oranı ne kadar yüksek ise, tükenmesi de o kadar kolay olacaktır. Sonuç olarak, her ne kadar tükenmişlik sendromu bazı meslek gruplarında daha sık görülse de, hiç kimse tükenmeye karşı bağımsızlığa sahip değildir. Hangi işte çalışırsa çalışsın, hangi pozisyonda olursa olsun herkes tükenmişlik sendromu için birer adaydır (Potter, 1995).

2.2.5. Tükenmişliğin sebepleri

Araştırmacılar ve yapılan araştırmalara göre literatürde tükenmişliğin meydana gelmesine sebep olan birçok etken bulunmaktadır. Her araştırmacı tükenmişliğe sebep olan etkenleri farklı şekillerde ele almıştır. Tümkeya'ya (1996) göre tükenmenin sebepleri, insanın hedefleriyle ilgilidir. Tükenmiş olan birey, bağlılığını sürdürdüğü bir yaşam tarzı ya da ilişkilerinden, beklediklerini elde edememesine paralel olarak bir bezginlik ve düş kırıklığı içinde bulunmaktadır. Eğer bireyin beklentileri gerçekten ulaşabileceğinden çok uzaksa yani ideal ve gerçek arasında belirgin farklılıklar varsa ve kişi kendi kafasında oluşturduğu bu hedefe ısrarla ulaşmaya çalışıyorsa, huzursuzluk ve sıkıntı baş göstermeye başlamış demektir. Kişi içinde bir yerlerde yoğun çatışmalar yaşamaya başladığı söylenebilir.

Tükenmişlik yaşayan bireylerin büyük bir kısmı, kendisine bir hedef belirlemiş, belirlediği bu hedefe ulaşmak için çaba göstermiş ve bu hedefe ulaşmak için önüne çıkan tüm zorlukları aşma konusunda oldukça çaba sarf etmiş, sınırları zorlamış kişilerdir. Büyük umutlar ve hedeflerle iş yaşamına başlayan bu bireyler beklentilerine ulaşamamış idealist kişilerdir. Bireylerin tükenmelerinin nedenleri, insanların bu idealleriyle ilişkilidir. Yöney'e (2004) göre tükenmişliğe sebep olabilecek davranışlar aşağıdaki gibidir (Özdemir,2008):

- Genellemelerde abartıya kaçmak,
- Uygun olmayan sebep-sonuç ilişkileri kurmak,
- Yeterince esnek olamama,
- Olayları abartmak,
- Beklentilerin yüksek olması,
- Kişinin kendini küçümsemesi
- Detaylara odaklanıp, hata yapmak
- Olumsuzluklara karşı hazırlıklı olmak
- Gereğinden fazla alıngan olmak.

Tükenmişliğin meydana gelmesinde etkili olan birincil değişkenleri belirlemek amacıyla, Blase(1986) tükenmişliğin gelişim modelini deneyerek, bu birincil değişkenleri; zamanı iyi kullanamaya karşı oluşan kaygıyı, kişinin kapasitesini aşan bireylerin beklentilerinin altında ya da üstünde olan yani bireye uygun olmayan istekler, görevlerinin uygun biçimde yerine getirilmesine engel olan örgüte bağlı özellikler, kişisel ihtiyaçlarının giderilememesi, değişiklikleri destekleme noktasındaki yetersizlikler ve istenmeyen tepkiler yaratan stresler olarak ifade etmektedir(Sevinç, 2007).

Yapılan araştırmalarda tükenmişliğin insanlarla yüz yüze iletişim içinde olan meslek dallarında daha çok rastlandığı görülmektedir. Tükenmişliğin nedenleri incelendiğinde birçok sebepten bahsedildiği görülmektedir ancak araştırmacılar iki temel sebep üzerinde hemfikir; kişisel sebepler ve sosyal çevre.

2.2.5.1. Kişisel faktörler

Izgar (2001) bireyin yaşadığı tükenmişliğin nedenleri arasındaki kişisel faktörlerden olan demografik özellikleri; yaş, cinsiyet, medeni hali, aile statüsü ve yapısı, çocuklarının sayısı ya da çocuk sahibi olamama, eğitim- öğretimi, kendini işine adanma, motivasyon unsurları, bireyin egosu ve kişiliği, kişiliğe özgü olan dayanıklılığı, yaşam içerisinde meydana gelen olaylar, hırs, rekabet vb. kişilik özelliklerinin olması, deneyimi, kendindeki değişimi fark edememesi, kendisine koyduğu sınırlar, sınırlılıklar, yaşamdaki stres faktörleri şeklinde sıralamıştır.

Araştırmalar sonucu kişinin yaşı ile tükenme düzeyi arasında yakın bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşan Izgar(2001) gençlerde yaşanan tükenmişliğin yaşlılara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde bekâr olanlar evli olanlara göre, çocuksuz olanlar çocuk sahibi olanlara göre, iş deneyimi az olanlarla hizmet süresi beş yıl ve daha fazla olanlara göre daha fazla tükenme duygusu yaşadıklarını ifade etmiştir.

Kişisel faktörlerden olan bir diğer tükenmişlik sebebi ise bireylerin yaşadığı rol çelişkisidir. Öğrenciler öğretmenlerinin, velilerinin ve yöneticilerin istekleri, beklentileri ile uğraşırken çok fazla ikilemde kalırlar. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin talepleri bazen farklılık gösterebilir. Bu durumda öğrenci çelişki yaşar ve neyi nasıl yapacağını bilemeyebilir. Çelişkinin bir diğer sebebi de öğrencinin rollerinin çok olmasıyla bağıntılıdır ve bu rollerin hepsini yerine getirmeye çalışırken zamanın kısıtlı olması sonucu gerilim yaşayabilmektedirler. Sonuç olarak zaman kısıtlılığı hissi ve gerilimi yaşamaktadır (Sparks ve Hammond, 1981).

Kişisel faktörlerden olan diğer bir tükenmişlik sebebi de beklentilerdir. Izgar (2001), tükenmişliğin artmasında çalışan kişilerin meslek, çalışılan kurum ve kişisel yeterlilikleri ile alakalı gerçeğe yakın olmayan, yani karşılanması noktasında birçok problemle karşılaşılan beklenti ve idealleri önemli bir etken olarak düşünmektedir.

Kişisel faktörlerden olan güçsüzlük ve sorumluluk duygusu, öğrencilerin başarısızlık v.b. etkenlerden dolayı kendilerini güçsüz hissetmelerine sebep olabilir. Ayrıca sınıfların kalabalık oluşu, farklı öğretmenlerin olması, kitap yetersizliği, sınıfların havalandırma ve ısınma sorunları gibi problemlerde öğrenciler umutsuzluğa sürüklenmektedir. Günlük problemleri çözmede çaresizlik yaşayan öğrencilerin bu çaresizliklerinin nedeni günlük sorunları çözmeye ilişkin eğitim almamış olmaları olarak gösterilebilir(Sparks ve Hammond, 1981).

İş doyumu ve motivasyon tükenmişliğin sebeplerinden olan kişisel faktörleri etkileyen bir diğer kavramdır. İş doyumu ve bireyin işine karşı tutumu, işindeki güdülenme düzeyi, morali v.b. kavramlar ilişkili olup bu kavramlar gerektiğinde birbiri yerine kullanılmaktadır. Bireyin işine karşı tutumu, işi ile ilgili özgül etkenlere karşı farklı bir şekilde tepki göstermesi olup, iş doyum düzeyini etkileyen ve belirleyen önemli bir faktördür. Moral; çalışanları örgütün ya da kurumun hedefleri için çalışmayı gönüllü hale getiren ve çalışmayı sürdürmesine yardımcı olan bir tutum olup gruba özgü

ve geleceğe yönelik bir olgudur. Güdülenme kavramı; en temel gereksinimlerden doğan, bireyin davranışına enerji ve yön veren gçleri kapsamaktadır. Başaran'a göre güdülenmenin son aşaması olan doyum; birey gerektiği kadar doyuma ulaştığında gerilim halinden kurtulmakla birlikte, ulaşamadığında ise yeniden gdlenmekte ya da bu durumun olumsuz bir sonucu olarak kaygı geliştirebilmektedir (Sever, 1997). Sonuç olarak bireyin yaşantısının önemli bir yerini kapsayan iş eğer bireyde doyumсуuzluęa neden oluyorsa bireyin ruhsal ve fiziksel durumu olumsuz olarak etkilenecek ve tükenmişlik ortaya çıkabilecektir.

2.2.5.2. Çevresel faktörler

Çevresel faktörlerden olan insan ilişkileri tükenmişliği etkileyen önemli faktörlerdendir. Torun (1995), iş arkadaşlarının ve yüz yüze gelinen insanlarla geçirilen zamanın uzaması sonucu, çok sık etkileşim kurmanın zorunluluğu, hizmet verilen kişi sayısındaki artış, karşılıklı kurulan ilişkiler ve hizmet verilen kişilerin ağır problemlerinin olmasının tükenmişlik düzeyinde artışa sebep olduğunu ifade etmektedir. İlgili alanla yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre, örgütlerdeki kişiler arasındaki ilişkilerin sıklığı ve yoğun oluşu ile duygusal tükenme boyutunda artma görülmekte, azaldığı ölçüde de azalma gözlemlenmektedir. İnsan etkileşimlerinin yoğunluk düzeyi azaldıkça insan ilişkilerinde meydana gelen gerilimde azalmakta, buna paralel olarak tükenmişliğin daha az yaşandığı görülmektedir (Izgar, 2001).

Tükenmişlik kavramının ortaya çıkışı ile alakalı farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Freudenberger(1974) ve Fisher(1985) tükenmişliğin kişilerin psiko-dinamik gelişmeleri ile bağlantılı olduğunu savunurken, Etzion ve Pines (1996) yaptıkları çalışmada tükenmişliğin kültür farklılığından ortaya çıktığını ve kurum dinamikleri ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir(Pedrabissi ve Santinello, 1993)

2.2.6. Tükenmişliğin içerik ve alt tipleri

Günümüzde en yaygın kullanılan ve kabul edilen tükenmişlik tanımı ve en çok kullanılan tükenmişlik modeli Christina Maslach ve arkadaşları tarafından oluşturulmuştur. Christina Maslach, tükenmişlik kavramını üç farklı boyutta ele almıştır. Bu üç boyut duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı

hissidir. Birçok meslekte farklı şekilde gözlemlenen tükenmişliğin boyutları farklı araştırmacılar tarafından öğrencilerde de değişik tepkilerle kendini gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Zhang ve diğerleri, (2005) bu boyutları şu şekilde ifade etmişlerdir. Okul yaşamındaki tükenmişlik belirtilerini eğitimini tamamlama isteği sebebiyle, kendini yorgun hissetmeyi, duygusal tükenme olarak değerlendirmiştir. Okul ödevlerine karşı alaycı tutum sergileme, ilgisiz olma veya ilgisiz davranışlarda bulunmayı ise duyarsızlaşma olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerde kendini yeteneksiz hissetme, verimliliğin azalması olarak tanımlanabilecek durum ise kişisel başarı hislerinde yetersizlik olarak değerlendirilmiştir (Akt. Kutsal, 2009).

Maslach'ın ele aldığı tükenmişliğin boyutları aşağıda tanımlanmıştır.

2.2.6.1. Duygusal tükenmişlik

Maslach'ın geliştirdiği tükenmişlik modeli içerisinde yer alan ve tükenmişliğin üç boyutundan ilki olan duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres boyutunu temsil eden önemli bir kavramdır. Tükenmişliğin en önemli boyutu olduğu düşünülen duygusal tükenme, aynı zamanda tükenmişliğin başlangıç sinyallerini veren, en net belirtisi olarak da bilinmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). İnsanlarla yüzyüze ilişkilerin ve etkileşimin yoğun olduğu meslekler gruplarında, çalışanların fiziksel ve duygusal açıdan kendilerini asırı düzeyde yorgun ve yıpranmış hissetmeleri kaçınılmaz bir durumdur. Duygusal olarak yoğun bir iş temposu içerisinde olan ve çok çalışan kişiler, sınırlarını zorlamakla birlikte diğer insanların yoğun beklenti ve istekleri sonucu meydana gelen bu iş yükünün altında ezilmektedirler. Duygusal tükenme de karşılaşılan bu duruma tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal açıdan tükenmiş olan bireyler, işlerine yeteri kadar odaklanamama ve müşterilerine karşı eskiden olduğu kadar sorumlu hissetmeme gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. (Cordes ve Dougherty, 1993).

Duygusal tükenmişliğin asıl sebebi asırı iş yükünün olması, işte yaşanan kişilerarası anlaşmazlık ve problemlerle birlikte çalışma koşullarının yetersizliğidir. Duygusal tükenme sonucu bireylerde bitkinlik ve kullanılmışlık hissi ile enerjilerini geri kazanmak adına hiçbir kaynak bulamama endişesi gözlemlenmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Ve bütün bunların sonucunda duygusal tükenme yaşayan bireylerin;

hizmet verdikleri kişilere karşı geçmişte olduğu gibi verici ve ilgili davranmadıklarına dair hisleridir. Bu durumdan ötürü zaten gergin ve engellenmişlik ile karşı karşıya olan bireylerin ertesi gün ise gitmek zorunda olmaları kabus gibi gelmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993). Bu duruma maruz kalan kişiler, kendilerini yeni bir iş gününe veya hizmet verecekleri bir sonraki birey için gereken enerjiden yoksun hissederler (Maslach ve Goldberg, 1998).

Tükenmişlik sendromuyla karşı karşıya olan kişi, kendi durumunu ve ruh halini tanımlarken en çok ifade ettiği belirtiler duygusal tükenme boyutunun belirtileridir. Araştırmacılar tarafından tükenmişliğin üç boyutu arasından duygusal tükenmeyle ilgili belirtiler en çok rapor edilen ve en çok analiz edilen belirtilerdir (Shirom, 1989). Fakat bu denli belirgin ve temel kriterlerden olan duygusal tükenme alt boyutunun tükenmişliği tanımlamada ve teşhis etmede tek başına yeterli olduğu söylenemez. Tükenmişlik sendromundan bahsedebilmek için, tüm boyutları içerisine alan bütüncül bir bakış açısı ile duruma yaklaşılmak gerekmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.2.6.2. Duyarsızlaşma (Depersonalization)

İnsanlarla yüzyüze iletişim zorunluluğu gerektiren meslek gruplarında hizmet veren kişilerin hizmet alan kişilere karşı tutum ve davranışlarında zamanla değişiklikler gözlemlenmektedir. Bir süre sonra bu tutum ve davranışlar katı davranma, soğuk ve ilgisiz olma şekillerde kendini belli etmeye başlar. Bu tür tutum ve davranışlar sonucu bireyde duygusal tükenme meydana gelebilmektedir. Duygusal tükenmişlik sonucu birey, kendisini diğer insanların problemlerini çözme noktasında güçsüz ve yetersiz hissetmeye başlayınca duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanmaya başlar ve belli bir süre sonra tutum ve davranışlarında insanlarla olan ilişkilerini işi yapabilecek makul bir seviyeye indirir (Maslach ve Jackson, 1981).

Duygusal tükenme sonucu bu kaçış yolunu tercih eden birey hizmet verdiği kişilere ve meslektaşlarına karşı uzaklaşmakta hatta katı bir tutum sergilemektedir. Uzaklaşmanın yada diğer bir deyişle duyarsızlaşmanın artmasıyla birey diğerlerinin istek ve gereksinimlerini önemsiz görüp görmezden gelecektir. Bundan dolayı Maslach tükenmişliğin en problemlili bileşenini duyarsızlaşma boyutu olarak görmektedir. Birçok

insanla çalışma zorunluluğunun yaratmış olduğu duygusal gerginlik hizmet sunulan kişileri farklı açılardan etkilemekle birlikte kişilerde psikolojik olarak çekingenlik ve insanlarla en alt seviyed ilişki kurmaya itmektedir. Hizmet sunan kişinin konumu değişmemiştir ancak etrafında hiç kimse yokmuş gibi davranabilmektedir. İnsanlarla çok az göz teması kurar hatta bazen hiç kurmaz ve soruları doğru düzgün cevaplamaz yada isteksizce cevap verir. Bazı durumlarda insanlarla doğrudan ilişkili olmayan, başka bir deyişle insanlarla muhattap olamayacağı görevleri tercih eder (Örmen, 1993; akt. Vızlı, 2005).

Cordes ve Dougherty'e (1993) göre; duyarsızlaşma, çalışanların diğer insanları birer canlı olarak görmekten çok birer nesne konumunda algılamasıyla kendini gösterir. Duyarsızlaşan çalışanlar, etkileşim ve ya iletişim halinde buldukları kişi, kurum ve örgüte karşı oldukça mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınabilmektedirler. Bu kişilere karşı küçümseyen dil kullanan, insanları sınıflayan, katı kurallara göre iş yapan ve sürekli kötümser yaşlanan bireylerde gözlemlenen bu durumlar tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunun diğer belirtileri arasında yer almaktadır.

Tükenmişlik sendromuna yakalanmış kişi diğerleriyle arasında bir nevi duygusal set kurar. Ancak çalışanların işleri gereği hem insanlarla yoğun etkileşimde bulunup, hem de onlara karşı mesafe koyabilmek oldukça zordur. Bu iki durum arasında bir denge kurmaktan çok insanların çoğu iki zıt durumdan sadece birisine doğru kayma eğilimi gösterirler. Bu yanlış davranış sonucu bireylerin başı derde girebilmektedir ve genellikle "başı derde" olan kişi, insanlarla arasında mesafe koymayı tercih eden kişi olur. Gelişen soğuk ve ilgisiz tutum, katı, hatta insani olmayan bu davranışlar tükenmişlik sendromunun ikinci ayağı olan duyarsızlaşmanın belirtileridir. Giderek artan bu olumsuz durum çeşitli davranışlarla kendisini göstermeye başlar. Kişi karşısındakini aşağılayabilir, kaba davranabilir ve onların rica ve taleplerini görmezden gelip gerekli yardımı sağlamada isteksiz davranıp başarısız olabilir. Yaşanan bu durum sinucu kişiler insanlar hakkında olumsuz düşüncelere kapılabilir, onlara karşı nefret hissi duyar. Böylece kişi işi gereği yüzyüze etkileşimde bulunduğu insanlara karşı duyarsızlaşır, onları insan yerine koymaktansa onlara bir nesneymiş gibi davranmayı tercih eder (Dursun, 2000).

Gökçekan ve Özer de (1999) duyarsızlaşmayı çalışanın hizmet verdiği (yüz yüze ilişki içinde olduğu) kişilere karşı insancıl olmayan bir tutum sergileme durumu olarak görmektedir. Öğrencilerin verilen ödevi yapmaması, öğretmeni, velisi konuştuğunda ya da herhangi bir talepte bulunduğu umursamaz bir şekilde davranması, tükenmişliğin en problemlili boyutu olan duyarsızlaşmaya örnek olarak verilebilir. Sonuç olarak duyarsızlaşma aslında bireyin yaşamış olduğu hayal kırıklığı ve psikolojik gerginlikten uzaklaşma durumudur. Bu durumda hizmet verdiği insanları birer nesne olarak algılayan kişi yaşamının merkezine kendi istek ve ihtiyaçlarını koyacaktır.

2.2.6.3. Kişisel başarısızlık

Maslach'ın Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli'nde ifade edilen üçüncü tükenmişlik bileşeni, "başarı hissini azaltması" yani düşük kişisel başarı hissidir. Bireyin diğer insanlara karşı geliştirdiği olumsuz düşünce, duygu ve hisler bir süre sonra kendisi içinde benzer olumsuz düşünceler geliştirmesine yol açar. Başkaları hakkında geliştirdiği bu olumsuz düşünceler ve davranışlar nedeniyle birey suçlu psikolojine girer, kimse tarafından sevilmediğine inanmaya başlar, muhatabıyla ilgilenme noktasında yetersiz kaldığını düşünür ve işinde başarı elde edemedini duygusuna kapılabilir. Tüm yaşanan bu olumsuzlukların neticesinde kişi kendisine karşı saygısını kaybedebilir ve bu durum onu depresyona sürükleyebilir (Yıldırım, 1996).

Kişisel başarı çalışanın işindeki yetkinlik, yeterlilik ve başarı duyguları ile tanımlanır. Kişisel başarısızlık duygusu da, çalışanların kendilerini işlerinde yetersiz hissetmelerini ve işlerinde başarısız olarak algılamalarını ifade eder. Birey kendisiyle ilgili olumsuz hislere kapıldığında kişisel başarısızlık belirtmeye başlar. Çalışılan işe karşı ve işleri gereği karşılaşılan kişilerle ilişkilerine bağlı olarak, başarı durumları ve yeterlilik algılarında azalma görülmeye başlar. İşinde hiçbir ilerleme kaydetmediğini düşünen bu bireyler gerilemeye başladıkları inancıyla kendilerini suçlu hissetmeye ve sarfettikleri çabanın hiçbir işe yaramayacağına dair bir inanç geliştirirler (Yungul, 2006).

Kavramsal yönden birçok olumsuz psikolojik durumla ilişkilendirilen düşük kişisel başarı hissi, özellikle öz yeterlilik ve öğrenilmiş çaresizlik gibi olgularla alakalı olduğu düşünülen ve tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil eden bir durum

olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişisel başarısızlık, tükenmişliğin üç boyutundan biri olarak tanımlanan önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yetersizlik duygusu, başarısızlık hissi, düşük moral ve motivasyon, iş verimliliğinde görülen azalma, düşük üretkenlik, kişiler arası anlaşmazlıklar, problemlerle baş etme noktasında yetersiz kalma gibi belirtilerle ifade edilen bu kavram; en yalın haliyle “kişinin kendisini olumsuz bir şekilde değerlendirme eğiliminde olması” durumu olarak tanımlanmaktadır (Maslach vd., 2001; akt. Arslan, 2007, s.43).

Düşük kişisel başarı hissi; depresyona girme, moralsizlik, kişiler arası ilişkilerde kendini geri çekme, üretkenliklerinin azalması, baskılar ile başa çıkma noktasında hissedilen yetersizlik, başarısızlık, kişinin kendisi ve kişisel başarısıyla ilgili olumsuz tutumlar şeklinde kendini göstermektedir (Özipek-Karabıyık, 2006) ve yaşanan bu duygu ve davranış değişiklikleri sonucu bireyler mesleki yeterlilikleri ve kişilerarası ilişkilerinde bir gerileme yaşarlar. Genellikle işlerinde gerilediklerini ya da yeteri kadar ilerleme katedemediklerini düşünmeye başlarlar. Amirinden sürekli uyarı alan ve kendini su alan ve batmak üzere olan bir kayık gibi hisseden kişi bu ögenin semptomlarını taşır (Yücel, 2006).

Maslach, Tükenmişliği üç bileşenli bir sendrom olarak tanımlamış ve bunları üç düzeyde ifade etmiştir (Çam, 1991). Bunlar;

1. Fiziksel olarak bitkin ve yorgun hissetme,
2. İşine ve hizmet verilen kişilere karşı soğukluk hissi,
3. Breyin kendisinden şüphelenmesi sonucu oluşan ruhsal yorgunluk.

2.2.7. Tükenmişlik ile başa çıkma yöntemleri

Baş etme, bireylerin oluşan stres unsurlarına karşı takındığı bilişsel ve davranışsal nitelikli tutum, tavır ve tepkilerin tamamını ifade etmektedir. Bireyin öznel sınırlarını zorlayan sebep olan veya öz kaynaklarını tüketen, oluşan içsel ve ya dışsal etkileri ortadan kaldırabilmek ve uyum sağlayabilmek için davranışsal veya bilişsel çaba sergilemesidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bir başka tanıma göre ise başa çıkma adlı kavram dilimizde kullanılan ‘kişinin bir şeye gücünün yetmesi, üstesinden gelmesi’ anlamına gelen yaygın bir deyimdir. O halde tükenmişlikle başa çıkma da; tükenmişliğe karşı mücadele etme ve üstesinden gelme olarak tanımlamak mümkündür. Kişinin bir

savunma mekanizması olarak başvurduğu başa çıkma kavramı birtakım sebeplerden kaynaklanan duygusal gerilimi azaltmaya yönelik bir çaba olduğu söylenebilir. Başa çıkma, kişinin öz kaynaklarını aşan ve zamanla tükenmesine sebep olan, içsel ve dışsal kaynaklı stres faktörleri sonucu oluşan duygusal gerilimi azaltmak, tolere etmeye çalışmak veya en aza indirmek için gösterilen çabaların tümüdür (Baltaş ve Baltaş, 2002). Elbette bu birtakım stratejiler geliştirmeyi gerektirir. Bunun için başa çıkma, davranışları bireyin dengesinin bozulmasından önceki işlevsel durumu tekrar ortaya koymak ya da daha üst düzeyde uyum sergilemek için geliştirilecek stratejileri kapsamaktadır (Woolfolk ve diğerleri, 2007).

Bir olayla başa çıkmak yani o olaya müdahale edebilmek için birinci koşul olaya sebep olan faktörleri bilmek olmalıdır. Bundan hareketle tükenmişlikle baş edebilmek için öncelikle tükenmişliğe neden olan faktörlerin belirlenmesi gerektiği düşünülebilir.

Tükenmişliğin başlıca sebeplerinden biri strestir. Tükenmişlik kavramı ele alınırken stresle beraber düşünülmeli ve bunun için stresle başa çıkma yolları öğrenilmelidir. Stresin etkilerini azaltmak, tükenmişlikle başa çıkmada atılacak ilk adım olabilir (İlbay, 2014). Bireylerde stresin sebep olduğu faktörler çeşitlilik gösterdiği gibi bunlarla baş etme de kişiden kişiye farklılık gösterecektir. Çevresel ve bireysel kaynaklı stres faktörlerini ortadan kaldırmak stresin olumsuz etkilerini azaltacaktır. Stres sonucu oluşan olumsuz etkileri en aza indirmek veya stresle baş edebilmek için iki farklı yöntem izlenebilir. Bunlar ya çevresel stres faktörlerini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya çalışmak, ya da bireylere stresle baş etme yollarını öğretmektir (Lazarus, 2000).

Stresle başa çıkma yolları çeşitlilik göstermekle birlikte benzer şekilde gruplandırılmaktadır. Söz gelimi solunum ve gevşeme egzersizleri ile beslenme şeklinin düzenlenmesi bedensel başa çıkma yollarını; gerilime neden olan iş ve faaliyetlerden uzak durma, zihinsel düzenleme ve öz düzenleme teknikleri ise zihinsel başa çıkma yollarını ifade etmektedir. Aynı şekilde işe gereğinden fazla yönelmek, agresif ve sabırsız olmak gibi davranış biçimlerini değiştirmek davranışsal başa çıkma yollarını; bireyin kendini manevi anlamda geliştirmesi, topluma uyumlu bir yaşam tarzını benimsemesi ise inançla başa çıkma yollarını işaret etmektedir (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002).

Stresli durumlarla baş edebilmek amacıyla benimsenen stratejileri ve yöntemlerin neler olması gerektiği ve bunların öznel iyi oluşa nasıl katkılarının olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Somerfield ve McCrae, 2000). Bireylerin bireysel farklılıklara dayalı olarak edindikleri değişik başa çıkma tepkileri, bireyin yaşam boyu gelişimine katkı sunmakta önleyici etkileriyle genel psikolojik sağlığına katkıları olmaktadır (Folkman ve Moskowitz, 2004).

Stres ve tükenmişlikle başa çıkma yollarının öğrenilmesi bireyden oluşan olumsuz duygusal gerilimi ortadan kaldıracaktır. Stresle baş etme yollarının öğrenilmesi tükenmişlikle baş etme yolları açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca stres etkenleriyle başa çıkma ya da azaltılması için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yadsınamaz katkıları mevcuttur (Aytaç, 2010). Tükenmişlik sendromu incelenirken stres faktörü ile birlikte düşünülmeli ve öncelikle stresi tetikleyen unsurlar tespit edilmelidir. Stresin olumsuz etkilerini azaltmak ve stresle başa çıkabilmek için bireylere stresle başa çıkma yolları öğretilmelidir (Eker, 2007). Aynı şey tükenmişlik içinde geçerli olmakla birlikte kişinin özellikle tükenmişlik nedenlerini tanıyarak bu sendromla baş etmeye çalışması önemli bir adım olabilir (Corey, 2008). Tükenmişlikle baş etme yollarının öğrenilmesi birey için önemli avantajlar sağlayabilir. Şöyle ki birey tükenmişlikle baş etme metodlarıyla üretkenliğini ve öznel iyi oluşunu koruyabilir. Aksi durumda bireyin verimsizliği ve yetersizliği uzun süre bireyi örselerken sosyal yaşamı ve iş örgütünü zedeleyecektir (Sears, Urizar ve Evans 2000).

Tükenmişliğin önlenmesi bireyin psikolojik durumu açısından önem arz etmektedir. Tükenmişliğin önlenmesinde bireye verilecek stresle başa çıkma eğitimi, dinlenme, zaman yönetimi becerileri, kişiler arası ve sosyal beceri eğitimi, psikolojik danışma ve terapiler, takım kurma, meditasyon stresle başa çıkmada, yararlı etkenler arasında sayılabilir (De Jesus ve Conbow, 2001; Garland, 2002; Maslach ve diğerleri, 2001; Pines ve Aronson, 1988). Burada bahsi geçen psikolojik danışma ve terapiler kişinin tükenmişlikle başa çıkma metodlarını öğrenmesi ve uygulaması açısından önemlidir. Psikolojik danışmanların eğitim süreci esnasında aldıkları kişisel becerileri geliştirici terapi ve kişisel becerileri geliştirici eğitimlerinin tükenmişlik sendromu açısından, başa çıkma desteği sağladığı tespit edilmiştir (Wiseman ve Egozi, 2006).

Bireylerin tükenmişlik yaşayabileceklerini kabul etmeleri iş ortamında farkındalığın artmasını sağlayacaktır. Çeşitli spor dallarıyla uğraşmak ve sosyal aktivitelere katılmak bireysel veya grupla terapi programlarından destek almak, kendi benliğiyle barışık olmak, kendisini başkalarıyla kıyaslamamak, hayata ve çevreye karşı duyarlı olmak, mesleğinin etik ilkelerini bilmek ve bunları uygulamaya geçirmek, sigara ve alkol gibi zararlı alışkanlıklardan uzak durmak, vücudun biyolojik saatine uymak ve zamanı etkili bir kullanmak tükenmişliği, pozitif yönde etkileyen unsurlardandır (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlikle başa çıkmada aile, ailenin yapısı ve aile içi iletişim de oldukça önemli faktörlerdendir. Aile yaşamından doyum alabilmek, sosyal çevresinde çözüm odaklı kurulan olumlu iletişimler sosyal başa çıkma kaynakları arasında yer almaktadır (Torun, 1997; Arı ve Bal, 2008).

Bireysel düzeyde tükenmişlik sendromuyla başa çıkma yolları arasında gevşeme teknikleri, zamanın etkili kullanılması, etkili iletişim becerileriyle ilgili verilecek eğitimler sayılabilir (Aytaç, 2010; Pines ve Aronson, 1988). Bireysel mücadele teknikleri ile ilgili araştırmalarda pek çok öneri sunulmaktadır (Tümkiye, 1997; Can ve diğerleri, 2010).

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişlik sendromunu, “kişinin yaptığı işle bütünleşmesinde yaşanan erozyon” şeklinde ifade etmesi başa çıkma becerileri için çıkış yolu sunmaktadır. Bu kişilere işle bütünleşmeleri noktasında sunulacak yardımlar tükenmişlik sendromunu ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır (Akt. Kutlu, 2013).

Okul tükenmişliğiyle başa çıkma yöntemleri öğrencilere hem psikolojileri için hem de moral ve motivasyonları için oldukça etkilidir. Bireysel düzeyde, öğrencinin tatil ve dinlenmeye zaman ayırması, sosyal faaliyetlere katılması, olumsuz mükemmeliyetçilikten kaçınması, okul ve dersleriyle ilgili bilgi sahibi olması ayrıca okul arkadaşlarının ve ailesinin takdir ve desteğini alması ve onlarla iyi vakit geçirmesinin, tükenmişliği önlemede ve başa çıkmada etkili olduğu söylenebilir (Kutlu, 2013).

Stresten ayrı olarak tükenmişlikle başa çıkma konusunda da birçok öneri ortaya atılmıştır (Maslach ve diğ., 2001; Colangelo, 2004; Arı ve Bal, 2008; İlbay, 2014):

- Tükenmişliğe neden olan faktörleri iyi tanımak,

- Zihinsel ve kişisel becerileri geliştirmek,
- Stresle başa çıkma eğitimi, dinlenme, zaman yönetimi becerileri, kişiler arası ve sosyal beceri eğitimi, psikolojik danışma ve terapiler, takım kurma, meditasyon gibi uygulamaları yapmak,
- Olumlu iletişim becerilerini arttırmak,
- Bireylerin tükenmişlik yaşayabileceğini kabul etmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak,
- Spor yapmak ve sosyal aktivitelere katılmak,
- Bireysel ve grupla terapi programlarına katılmak,
- Zararlı alışkanlıklardan uzak durmak,
- Vücudun biyolojik saatine uymak ve zamanı etkili bir şekilde kullanmaya çalışmak,
- Bireyin kendi kendisine uygun ödüller koyması,
- Sevgi, kendine güvenme, aidiyet duygusu, kişiliğini bulma, güvenlik ve onaylanma gibi sosyal destekleri bireylere yeterince vermek.

2.2.8. Tükenmişlik için koruyucu faktörler

Tükenmişlik birçok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir problemdir. Ve bu açıdan nedenlerini tanımak önem arz etmektedir (İlbay, 2014). Bireyin, tükenmişliğin farkında olması ve tükenmişlik yaşayabileceğini kabul etmesinin yanında sosyal ve sportif etkinliklere katılması, zamanını etkili kullanması, sigara ve alkolden uzak durması da birey adına tükenmişlik için koruyucu faktörler arasındadır (Arı ve Bal, 2008).

Etkili aile içi iletişim ve olumlu aile yapısı tükenmişlikten korunmak adına önem arz etmektedir. Aile yaşamından yeterince doyum alabilen birey, aile üyeleriyle olumlu iletişim geliştirirken tükenmişlik konusunda daha dirençli olacaktır (Torun, 1997; Arı ve Bal, 2008).

Kişilerin hayatında önemli bir yere sahip olan sosyal destek de tükenmişlikten korunmak adına önemli olan faktörlerden biridir. Bireyin aile ve çevresinden aldığı sosyal destek tükenmişlikten korunmak adına olumlu bir etki oluşturabilir. Yeterli sosyal destek algılayan bireyler, ailesi ve çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirir ve tükenmişlik yaşama olasılığını azaltır. İş yerinde üst yöneticilerinden gerekli desteği

alamayan bireylerin yaşadığı tükenmişliğin ciddi boyutlarda olması bu düşüncüyü desteklemektedir (Buick ve Thomas, 2001).

Medeni durum, tükenmişlikten korunma adına önemli olan faktörlerdendir. Araştırmalar, evlenen fakat çocuk sahibi olmayan bireyler ile, hiç evlenmeyen ve boşanan bireylerin daha yüksek oranda tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Cordes ve Dougherty, 1993; Çimen, 2000; Maslach ve diğ., 2001). Bu açıdan evlenip çocuk sahibi olmanın, çocukları ve eşiyile mutlu ve huzurlu bir ailede yaşamının tükenmişlikten korunmak adına bireye sağladığı fayda gözardı edilemez.

Bireyin çalışacağı işin avantaj ve dezavantajlarını bilmesi ve ona göre hazırlıklı olması onu tükenmişlikten koruyabilir. Söz gelimi bir işi yeteri kadar araştıran, işin zorluklarını, risklerini ve ortamını bilerek işe başlayan bir birey, karşılaşacağı sorunlarla rahat bir şekilde baş edebilir (Arı ve Bal, 2008). İş yerinde yaşayacağı sorunlar birey için sürpriz olmayacağı gibi, bireyin onlara hazırlıklı olması, onu tükenmişlikten korunma konusunda daha da güçlü kılabilir.

Tükenmişlik için risk faktörlerini ele aldığımızda, bu risk faktörlerinden ilki cinsiyettir. Araştırmalara göre, aynı meslekte çalışan kadınların duygusal tükenmişlik yaşama ihtimali erkeklerden daha fazladır (Maslach ve Jackson, 1981; Cordes ve Dougherty, 1993; Çimen, 2000; Maslach ve diğ., 2001). Öte yandan tükenmişliğin diğer boyutları olan duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini erkeklerde kadınlara oranla daha fazla yaşandığı bazı araştırmalarla saptanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Ergin, 1993).

Tükenmişliği tetikleyen risk faktörlerinden biri de kişinin yaşı ve işteki çalışma süresidir. Yapılan bazı araştırmalar, özellikle işe yeni başlamış gençlerde tükenmişlik yaşama oranının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gençlerin tecrübe eksikliği ve beklentilerinin yüksek olması bu durumu tetikleyebilmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993; Ergin, 1993; Çimen, 2000; Maslach ve diğ., 2001). Buna ek olarak, uzun süredir çalışan bireylerde düşük başarı hissini daha fazla yaşandığını ortaya koyan araştırmalar, işte çalışma süresinin tükenmişlik yaşanmasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Ergin, 1993).

Tükenmişlik üzerinde etkili olan risk faktörlerinden bir diğeri bireyin almış olduğu eğitimin düzeyidir. Araştırmacılar bireyin aldığı eğitim düzeyi arttıkça

tükenmişlik yaşama düzeyinin azalacağı varsayımıyla çalışmalarını yapmış, ancak varsayımlarının aksine bireyin almış olduğu eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin de arttığını gözlemlemişlerdir. Böyle bir çelişkili durum da söz konusudur. Bu durum, bireyin aldığı eğitim düzeyi arttığında karşılaşılabileceği stres kaynakları ve sorumlulukların da artması, bireyin kariyer planlamasında meydana gelen olumsuzluklar ile de açıklanabilir. Ayrıca bireyin geleceğe yönelik beklentileri ve kariyer hedefleri de bireyin tükenmişlik yaşanmasına neden olabilir (Çimen, 2000; Maslach ve diğ., 2001).

Çalışılan kurum ve ortamı, kariyer hedefleri ve mesleki idealler, tükenmişliği etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu faktörler tükenmişliği hem negatif hem de pozitif yönlü etkileyebilir. Söz gelimi, genç ve tecrübesiz çalışanların, belli yaşa gelmiş ve tecrübeli çalışanlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşaması bu iki grubun beklentilerindeki farklılıklarla açıklanabilir (Çimen, 2000). Genç bireylerin, iş hayatlarının ilk yıllarında idealist olmaları, tecrübe sahibi olmadıklarından herhangi bir hatalarında bocalamaları, dirençlerinin çok çabuk kırılmasına ve tükenmişlik yaşama ihtimallerinin artmasına neden olabilmektedir. Diğer bir taraftan, bireyin hayır diyememesi, iş hayatındaki gerçeklerle beklentilerin uyuşmaması ve buna bağlı olarak yaşanan hayal kırıklığı, özel hayat ile işi arasında dengeli bir ilişki kurulamaması da tükenmişliği artırabilmektedir (Koyuncu, 2005).

2.3. Okul Tükenmişliği

McCarthy, Pretty ve Catano (1990) gibi araştırmacılar öğrenci kesiminde yapılan gözlem sonucu en önemli tükenmişlik belirtisinin okul ve okuldaki ödev ve sorumluluklar ile ilişkili olarak yaşanan stres ve bireyin hissettiği baskı olduğu görüşündedirler. Bunun sonucunda öğrencilerde gözlemlenen belirtiler; okula ilgi kaybının yaşanması, akademik başarılarında düşüşün görülmesi, sosyal beceri ve insanlarla olan ilişkilerde bozulmanın meydana gelmesi, derse yönelik motivasyonlarındaki düşüş ve okulu terk etmeye meyilli hale gelmeleri olarak sıralanabilir (Aypay, 2011; Yang ve Farn, 2005).

Okul tükenmişliğini tetikleyen ve okul tükenmişliğinde önemli etkisi olduğu düşünülen birçok kavram mevcuttur. Araştırmalar sonucunda akademik stresin,

öğrencinin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkisinin, akademik öz yeterlilik/yetkinlik ve akademik başarının (Divaris ve ark., 2012; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Zhang, Gan ve Cham, 2007), mükemmeliyetçiliğe yönelik eğiliminin ve akademik amaçlarının (Gotwals, 2011; Shu-Shen, 2012), empati yoksunluğu ve yaşanan sağlık sorunlarının (Dyrbye, Eacker, Anne, Harper, William, 2012; Mazurkiewicz, Korenstein ve Fallar, 2012), depresif belirtilerin, benlik saygısı ve akademik ideallerinin (Salmela-Aro, Parker 2011), okul tükenmişliğinin önemli yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tükenmişlik genellikle iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinir. Ancak öğrencilerin okul yaşamlarına psikolojik bir pencereden bakılacak olursa, herhangi birer çalışan ya da iş sahibi olmamalarına rağmen, okul hayatlarındaki akademik içerikli olan ödev ve sorumluluklarının sürekli oluşu öğrenciliğin bir iş olarak görülebileceğini mümkün kılmıştır. Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee (2010) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin aktivite-ödev ve sorumluluklarının bir “iş” olarak kabul edilmesinin mümkün olduğunu ve özellikle öğrencilere karşı sürekli öne sürülen akademik talep sonucu yaşanan bitkinlik, bıkkınlık, okula ve okula dair herşeye karşı geliştirilen olumsuz tutum ve tavırlar, bireyde meydana gelen yetersizlik algısı kişide okul tükenmişliğinin yaşandığına dair önemli belirtiler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bazı araştırmacılara göre öğrencilere; okulda kendilerinden talep edildiği üzere sınavlarını ve sınıflarını geçmek amacıyla okula devam etmelerinin zorunlu olması ve ödevlerini yapma noktasında baskıya maruz kalmaları gibi birçok sorumluluk yüklenmiştir. Yine bu araştırmacılar yüklenen bu sorumluluklardan ötürü öğrenciliğin bir iş olarak görülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; akt. Kutsal ve Bilge, 2012). Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, (2002) yaşanan okul tükenmişliğinin, öğrencilerin akademik yönlü aktiviteleriyle alakalı olarak öz kaynaklarındaki yetersizlik ve öğrencilerin kendisine yönelik beklentileri ile ebeveynleri, arkadaşları ve okuldaki öğretmenlerinin beklentileri arasındaki uyumsuzluk sonucu geliştiğini ve bundan ötürü oluşan akademik stresin okul tükenmişliğinin oluşmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Zhang, Gan ve Cham (2007) e göre öğrencinin yorgunluk hissini artması sonucu, okul ödev ve sorumluluklarına ilişkin ilgisizliği, okula karşı umursamaz bir tavır takınması, çevresindeki diğer insanlara karşı giderek duyarsızlaşması, kendisiyle ilgili yetersizlik algısı, yetkinliği ve

yetenekleriyle ilgili endişe duyması ve bunun sonucu olarak akademik başarısındaki düşüş öğrencide oluşan okul tükenmişliğinin önemli belirtilerileridir (Seçer ve Gençdoğan, 2012)

Santos, Ana, Grosseman, Oliva, ve Edmea, (2011), West, Shanafelt, Kolars, ve Joseph, (2011), Jevtic, Backovic, Zivojinovic (2012) yaptıkları bir araştırmada tükenmişliğin alt boyutlarından olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenmenin öğrencilerde sık gözlemlendiğini ve yaygın olduğunu, Tukaiev, Piskorska, Natalya, Tatyana (2011) ise bu bulguyu destekleyen bir başka araştırmada üniversite öğrencilerinden özellikle birinci sınıfta okuyan öğrencilerin duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aypay ve Eryılmaz (2011)'ın lise öğrencilerine yönelik yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile derse katılmaya motive olma düzeyleri arasında anlamlı ilişki düzeyde bir ilişki olduğunu, okula karşı ilgisizliğin yaşanması ve sorumlu tutulan ödevler sonucu tükenmişliğin yükselmesiyle derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğünü, dinlenme ve eğlenmeye yönelik ihtiyaçlarının karşılama isteği yükseldikçe de buna paralel olarak derse katılmaya motive olma düzeylerinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Aypay ve Sever (2011) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada yaşanan okul tükenmişliğinin cinsiyet, akademik başarı, dershaneye gidip gitmeme değişkenlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

İlgili literatüre ilişkin veriler gösteriyor ki öğrencilerde yaşanan okul tükenmişliği birçok faktörle ilişkilidir. Ve bu faktörlerin bilinmesi okul tükenmişliğinin üstesinden gelinmesi noktasında öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.3.1. Okul tükenmişliğinin nedenleri

Okul tükenmişliğinin nedenleri birçok farklı faktör oluşturmaktadır. Bunlar öğrencinin kendisinden kaynaklanan içsel faktörler ve çevresi sonucu meydana gelen dışsal faktörler olarak gruplandırılabilir. İçsel faktörlere mükemmeliyetçilik, motivasyon, kişisel beklentiler örnek verilebilir. Bireysel özellikler öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlı olarak herkeste aynı etkiyi bırakmayabilir. Benzer koşullarda öğrenim gören öğrencilerden bir kısmı tükenmişlik hissederken diğerlerinde bu durum gözlenmeyebilir (Şıklar, Tunalı, 2012).

Öğrencilerde görülen tükenmişliğin en önemli nedenlerinden birisinin sınav kaygısı olduğu söylenebilir. Akademik başarının ölçütü olarak görülen sınavlar öğrencilerde var olan stres düzeyini artırmaktadır. Bireyin ve çevresinin başarı beklentisi var olan sınav kaygısını artırmakta, fizyolojik ve psikolojik birtakım sorunların açığa çıkmasına zemin oluşturabilmektedir. Öğrenciler okul yaşamları boyunca veli ve öğretmenlerinin baskı ve yüksek başarı beklentilerine maruz kalabilmektedirler. Bu durum öğrencilerde kaygıya sebep olabilmekte ve başarı durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenci kaygı durumuyla karşı karşıya kaldığında uygun baş etme yöntemlerini kullanmadığı ve destek almadığı takdirde durum daha da kötüye gidebilmektedir. Yaşanılan bu kaygı, öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkilemekte ve tükenmişlik duygusuna neden olmaktadır (Özçelik, 2009). Bir diğer deyişle stresle başa çıkma yollarını bilmeyen veya kullanamayan öğrenciler ise tükenmişlik yaşamaktadırlar (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal ve Bilge, 2012; Özçelik, 2009).

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bu olumsuz durumdan kurtulmak için bu kaygıyla başa çıkmak zorundadırlar. Sınav kaygısıyla başa çıkamayan öğrencinin akademik stresi ile etkileşimli olarak tükenmişlik yaşaması da kaçınılmaz hale gelecektir (Kutsal ve Bilge, 2012).

Mükemmeliyetçi tutum, artan akademik başarı isteği, empati becerisinin eksikliği, fizyolojik anlamda sağlık sorunları, depresyon, özgüven eksikliği öğrencilerde tükenmişlik yaşanmasına sebep olmaktadır (Dyrbye ve diğ., 2009; Salmela-Aro ve Parker 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Öğrencilerin tükenmişliği, başarıları, cinsiyetleri, takviye ders alıp almamaları ve sınıf seviyelerine göre değişim göstermektedir (Aypay ve Sever, 2011a).

Lise düzeyindeki öğrencilerin tükenmişlikleri ile derse aktif katılımları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, okula olan ilginin azalmasıyla tükenmişlik durumunun arttığı, öğrencinin derslere motivasyonunun ise azaldığı görülmektedir. Dinlenme ve eğlenme ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin derse katılımlarının arttığı gözlenmiştir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Yoğun akademik taleplerden dolayı tükenme yaşayan öğrenciler bu durumla başa çıkabilmek için yardım kaynaklarına ihtiyaç duyabilmektedirler ve genellikle de

arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve ailelerinden yardım istemektedirler. Güçlü bir sosyal destek ağına sahip olan öğrencilerde tükenmişlik düzeyi daha düşük olmaktadır (Çam ve diğerleri, 2014; Kutsal ve Bilge, 2012).

Tümkiye (1996), tükenmişliğin gerçekler ile gerçek dışı beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olduğu durumlarda ortaya çıktığını belirterek tükenmişliğin nedeni olarak kişisel beklentilere işaret etmektedir (akt: Oruç,2007).

Ulaşılması zor hedefler belirleme, kusursuz olma düşleri, detaylara takılma, sürece değil sonuca odaklanma ve “ya hep ya hiç” düşüncesi ile karakterize edilen mükemmeliyetçilik okul tükenmişliğinin nedenleri arasındadır (Salmela-Aro ve Parker 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Mükemmel ulaşma isteği ile bireyler yapılan işin kusursuz olması için çaba gösterirken önemsiz detaylarla çok fazla zaman kaybetmekte, erteleme eğiliminde bulunabilmektedirler. Başarısız olduklarında ise bunu kendilik değeri ile ilişkilendirebilmektedirler. Mükemmeliyetçi eğilimler taşıyan öğrencilerin herhangi bir başarısızlıkla karşılaştıklarında tükenmişlik yaşamalarının kişilik özelliklerinin doğal bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci tükenmişliğine etki eden çevresel faktörlerin en önemlilerinden bir olarak anne-baba tutumları gösterilebilir. Baskıcı ve koruyucu anne-baba tutumları öğrencilerin hissettikleri baskıyı artırmakta ihtiyaç duydukları destekten yoksun kalmalarına, kendilik değeri ile ilgili çelişkiler yaşamalarına sebep olabilmekte ve sonuç olarak öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Öte yandan demokratik anne baba tutumu ise tükenmişliği azaltıcı bir etki göstermektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b).

2.3.2. Okul tükenmişliğinin belirtileri

Okul tükenmişliği çeşitli şekillerde kendini gösterebilmektedir. Ve belirtileri kişiye farklılık gösterdiği gibi bireylerde ortak belirtiler görülmesi de olasıdır. İlgili alan yazın incelendiğinde; öğrencilerde bitkinlik, bıkkınlık, okula karşı duyarsızlık, okul derslerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yetersizlik, umursamazlık, yetersiz olduğunu düşünme ve başarısızlık tükenmişliğin belirtileri olarak gösterilebilir (Seçer, 2015b).

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde genel olarak görölen belirtileri şu şekilde sıralamak mümkün:

- Okuldaki ödev ve sorumluluklarını yerine getirmeme, verilen görevlerde hatalar yapma,
- Unutkanlığın sık yaşanması,
- Rol çatışmalarının olması,
- Okula devam etmeme ya da dersten kaçma,
- Derse geç kalma,
- Okuldaki uyarı ve kurallara uymama,
- Asosyal davranışlar sergileme,
- Sorumluluk almayı istemem ve inkâr etme alışkanlıkları,
- Derslerde görölen başarısızlık,
- Özgüven eksikliğinin yaşanması,
- Yetersizlik algısının oluşması,
- Okula ve çevresindeki kişilere karşı saldırganlaşma (Eker, 2007).

Artan kaygı düzeyi, enerji düzeyinin azalması, umutsuzluk, benlik saygısında düşme, suçluluk duyguları, sorumluluklara karşı ilgi kaybı gibi belirtilerle karakterize edilen depresif belirtiler, okul tükenmişliğinin yordayıcıları arasındadır (Salmela-Aro ve Parker, 2011).

Tükenmişlik yaşayan öğrencilerin özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde tükenmişliğe paralel olarak tükenmişliğin depresif belirtilerinin de görölme ihtimalini artırdığını söyleyebiliriz. Tükenmişlik sendromu kişilerde davranış değişiklikleri meydana getirmekte, yaşam kalitesini düşürmekte, öznel iyi oluşu olumsuz etkilemekte ve bireylerdeki psikosomatik şikâyetlerin artmasına neden olarak kronik yorgunluğun daha fazla görölmesine yol açmaktadır (Yaman ve Urgan, 2002).

Öğrencilerin başarısızlık ve devamsızlıkları gibi sebeplerden dolayı sınıf tekrarı yapmaları okul tükenmişliğini tetikleyen unsurlardandır. Okumuşoğlu (2015)'na göre sınıf tekrarı yapan lise öğrencilerinin yaşam doyumları düşüktür ve okula ilgi kaybı da sınıf tekrarı yapmayanlara göre daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerde ödev yapmama davranışına sıklıkla rastlanılmaktadır.

Tükenmişliğin belirtilerini üç grupta incelemek mümkündür ve bu belirtiler fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtilerdir. Ancak bu belirtiler kişisel özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir (Freudenberger ve Richelson, 1980; Maslach ve Leiter, 1997; Tümkaya, 1996). İçedönük kişilik özelliklerine sahip bir öğrencinin tükenmişlik yaşadığını; yalnız kalmayı tercih etmesi, kendine yönelik suçlamaları ve olumsuz değerlendirmeleri ile anlaşılabilirliğini söylemek mümkündür. Öte yandan karşı gelme davranışı olan bir öğrencinin de tükenmişlik yaşadığında okuldan kaçması, derslere geç gelmesi, okul içinde ve dışında kuralları çiğneme eğiliminde olması, okula karşı alaycı ve umursamaz tutum sergilemesi olasıdır.

2.3.3. Okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu faktörler

Okul tükenmişliği birçok değişkenle ilişkili olabilmektedir. Literatür incelendiğinde okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin demografik ve kişisel özellikleri ile ilgili birtakım değişkenlerin ele alındığı ve okul tükenmişliği üzerine etkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu değişkenlerden birkaçına aşağıda değinilmiştir.

2.3.3.1. Cinsiyet

Öğrencilerin okul tükenmişliği ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırıldığında; erkeklerin kızlara göre daha çok tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir (Murberg ve Bru, 2003; Yang, 2004; Balkıs, ve diğ., 2011; Gündüz ve diğ., 2012; Kutsal ve Bilge, 2012, Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, 2015b). Yapılan çalışmalar cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Kızlarda duygusal tükenme düzeyi fazla iken, erkeklerde duyarsızlaşma düzeyi daha yüksek orandadır. Bu durumun, kadın ve erkeklerde toplumsal rollerin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna şu şekilde bir örnek verilebilir. Kızların duygusal, anaç bir yapıya erkeklerin ise katı ve daha disiplinli bir mizaca sahip oldukları ve doğuştan güçlü, girişken ve dayanıklı yapıları vurgulanarak büyütüldükleri için kızlara oranla tükenmişlik düzeylerinin fazla olması olası bir sonuçtur. Bu durum erkeklerin özgüvenlerinin yüksek olmasına ve hata yapma olanağı sağlanmamasıyla sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla kızlar daha yoğun olarak duygusal tükenme

yaşarken, erkekler düşük kişisel başarısızlık hissi ve duyarsızlaşma yaşamaları doğal bir sonuçtur.

Ancak bu bulgularla tutarsızlık gösteren araştırmalar da mevcuttur. Esteve (2008), araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tükenme yaşadıklarını ve inancını kaybetme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak cinsiyetin tükenmişlik açısından değişkenlik gösteren önemli bir faktör olduğu ve tükenmişliği anlamlı derecede yordadığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde görülmektedir ki; cinsiyet değişkeni ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar tutarlılık göstermemektedir. Seçer ve Gençdoğan (2012), Aypay ve Sever (2011), Ören ve Türkoğlu (2006), Kutsal ve Bilge (2012) ve Yang (2004) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Sevensan, Uzun, Yücel, Erdem ve Üner (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada cinsiyete göre öğrenci tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularında okul tükenmişlik ölçeğinin okula karşı ilgi kaybı, ödevden tükenme, öğretmen tutumlarından tükenme, dinlenme ve eğlenme gereksinimi alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Diğer taraftan Silvar (2001) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik stres ve okul tükenmişliği yaşadığı saptanmıştır.

2.3.3.2. Sınıf düzeyi

Okul tükenmişliğini etkileyen faktörlerden bir diğeri sınıf düzeyidir. Alanyazı incelendiğinde; öğrencinin sınıf seviyesi arttıkça okul tükenmişliğinde de artış olduğu yönündedir (Addis, 2006; Balkıs ve diğ., 2011; Gündüz ve diğ., 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Bireyin yaşı ilerledikçe, sınıf düzeyi arttıkça sorumlulukları da artacağından tükenmişliğinin artış göstermesi kaçınılmazdır.

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda (Balkıs ve diğ., 2011; Gündüz ve diğ., 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b; Jacobs ve Dodd, 2003; Kutsal ve

Bilge, 2012; Lee ve diğ erleri, 2013; Wang, Chow, Hafkens ve Salmela-Aro, 2015; Yang ve Farn, 2004), mesleki tükenme ve yaş ilişkisinin aksine, sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığını saptamışlardır. Tükenmişliğin belirtileri arasında gösterilen yaş faktörü, tükenmişlik düzeyi ile negatif yönde ilişkilidir. Ardıç ve Polatçı (2009)'a göre iş e yeni başlamış tecrübesiz bireylerde tükenmenin daha fazla görülmesi, bu kişilerin daha heyecanlı ve istekli olmaları nedeniyle çok fazla enerji harcayıp kısa zamanda yorulmalarına bağlı olabilir.

Kutsal ve Bilge (2012), ortaöğretime devam eden öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığını bulmuşlardır. Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin hayatlarını belirleyecek sınavlara girmeye başlaması (TEOG, LYS-YGS, KPSS, TUS, DUS, ALES, YDS v.b.) kaygı düzeylerinin artmasına dolayısıyla sonraki aşama olan okul tükenmişliğinin yaşanmasını tetikleyebilir. Gündüz ve diğ erleri (2012), üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmada, birinci sınıfta okuyan öğrencilerin tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanlarının üst sınıflarda okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Son sınıf öğrencilerinin yaklaşan sınav sebebiyle kaygı yaşaması ve iş bulma konusundaki endişeleri tükenmişliği arttırabilir.

2.3.3.3. Öznel iyi oluş

Günümüzde insanlar olumlu duygularının olumsuz duygularına oranla daha sık yaşanması ve yaşamlarından aldıkları doyumun düzeyinin artması için çaba göstermektedirler. Ve bu durum öznel iyi oluş kavramıyla tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş, kişinin kendisini psikolojik açıdan mutlu hissetmesi, yaşamını analiz etmesidir. Diener (2001)'e göre öznel iyi oluş, bireyin kendi yaşamını değerlendirmesidir ve psikolojik sağlık için önemli koşullardan biridir. Öznel iyi oluşun üç ana bileşeni vardır; olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu. Güven duygusu, umut, heyecanlanma, neşelenme olumlu duygulanım iken; öfke, nefret, suçluluk duygusu ise olumsuz duygulanım, yaşam doyumunu ise kişinin kendi hayatını değerlendirmesidir (Eryılmaz, 2009). Öznel iyi oluş ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Aypay ve Eryılmaz, 2011b). Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyi azaldıkça okul tükenmişliğinde artış gözlenmiştir. Bu durumun, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan, yani kendini iyi hisseden ve kendini olumlu şekilde değerlendiren öğrencinin, okul

tükenmişliği yaşama konusunda daha dirençli ve güçlü olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Öznel iyi oluşun okul tükenmişliği üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda (Aypay ve Eryılmaz, 2011b; Raiziene, Pilkauskaite-Volickiene ve Zukouskiene, 2014) öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olmasının, bireylerin sıklıkla olumlu duyguları, nadiren de olumsuz duyguları yaşamalarına bağlı olduğu söylenebilir. Aypay ve Eryılmaz (2011b) lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklanan tükenme ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Buna göre öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerindeki düşüşün, okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklanan tükenme düzeyleri artmasıyla yakından ilişkili olduğu biçiminde ifade edilebilir.

Psikolojik olarak sağlıklı kabul edilen kişilerin yaşamları esnasında karşılaştıkları zorluklar karşısında daha yapıcı davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğrencilerin de zorlu akademik yaşantı karşısında uyum sağlayıcı davranış örüntüleri sergilemeleri, sorunla başa çıkma yöntemlerini kullanabilmeleri beklenmektedir. Psikolojik iyi oluş ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda (Kara, 2014; Wang ve diğerleri, 2015) psikolojik iyi oluş düzeyi yükseldikçe okul tükenmişlik oranının da düştüğü bulunmuştur. Wang ve diğerleri (2015) ergenler üzerinde çalışmalarını yürütmüşler ve ergenlerin gelişimi üzerinde etkili olan hem olumlu hem de olumsuz duygusal süreçlerin incelenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

2.3.3.4. Akademik stres

Stres yaşamımızda çok sık rastladığımız olumsuz psikolojik bir durumdur. Akademik stres ise uzun süren öğrenim hayatı ve her geçen yıl artan sorumluluklara karşı yaşadığı duygu-durum bozukluğu olarak tanımlanabilir. Bir araştırmada akademik stres ve motivasyon arasındaki ilişkide okul tükenmişliğinin aracı bir rol üstlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. (Seçer ve Öztürk, 2015). Yani okul tükenmişliği akademik stresi arttıran bir faktör olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencinin yaşadığı akademik stresin

okul tükenmişliğine etkisi, okul tükenmişliğinin de akademik stres üzerinde negatif etkisi olasıdır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Okul tükenmişliği ile stres arasında ilişki olduğu bazı araştırmalarda tespit edilmiştir (Parker ve Salmela-Aro, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Seçer ve Öztürk, 2015). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada psikolojik uyumsuzluk olan stres; anksiyete ve depresyonun okul tükenmişliğini yordadığı tespit edilmiştir (Seçer, 2015b). Stres, okul tükenmişliğini tetikleyen önemli faktörlerden birisidir. Stresle başa çıkma yollarının öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve uygulanması gerektiği zaman bu konuda yardım alınması, okul tükenmişliği, depresyon ve anksiyete yaşayan öğrencilerin sayılarının azalmasında yardımcı bir etken olabilir.

Okul tükenmişliği stresin önlenememesi sonucu ortaya çıkan olumsuz bir durumdur ve bu durum okul tükenmişliği ile stres arasındaki ilişki çeşitli çalışmalarda incelenmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Pöhlman, Janas, Ruf ve Harzer, 2005; Seçer ve Öztürk, 2015). Öğrenciler öğrenim süreçleri boyunca kendileri için tehlike unsuru oluşturabilecek birçok olumsuz psikolojik durumlar karşı karşıya gelebilmektedirler ve bu tarz durumlar onları yoğun strese sürükleyebilmektedir. Stresle karşı karşıya kalan öğrenciler uygun başa çıkma yöntemleri geliştirmelidirler. Bu tarz durumlarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda her birey uygun başa çıkma yöntemi geliştiremeyebilir ve tükenmişlik bu bireyler için kaçınılmaz bir son olabilir.

2.3.4. Okul tükenmişliği ile başa çıkma

Baş çıkma kavramı; kişilerin stresin olumsuz etkilerine karşı geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal nitelikli tepkilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (İlbay, 2014). Tükenmişlikle başa çıkma ise tükenmişliğin ortaya çıkmasına sebep olan faktörleri bulmaktır ki; bu faktörlerin en önemlisi strestir, ardından tespit edilen bu faktörlerle başa çıkma yöntemlerinin bilinmesi atılacak en önemli adımlardandır.

Stresle başa çıkma konusunda farklı yöntemler vardır ve bunlardan ilki olan bireysel boyutta başa çıkma yöntemlerini dört ana grupta incelemek mümkündür (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002):

1. Bedenle başa çıkma yolları: Gevşeme egzersizleri, solunum egzersizleri ve beslenme şeklindeki düzenlenmeleri içerir.
2. Zihinsel başa çıkma yolları: Stres ve Gerilime sebep olan faaliyetlerden, işlerden uzak durma, öz-düzenleme ve zihinsel düzenleme tekniklerini içerir.
3. Davranışla başa çıkma yolları: A tipi davranış biçimlerinin değiştirilmesidir ki bunlar; agresif, sabırsız, insan ilişkilerinde zayıf, fazlasıyla işe yönelik olma, kısa zamanda başarı elde etmek isteyen hırslı bireylerin çoğunlukla sergiledikleri davranış biçimleridir.
4. İnançla başa çıkma yolları: insanın kendisini manevi yönden geliştirmesi, evrensel normlara ve toplumsal kurallara uyumlu bir yaşam tarzının benimsenmesi stresle başa çıkmaya çalışmasıdır.

Stresle mücadelenin ilk adımı, bireyin kendisi için gerginlik yaratan durumları tespit etmesi ve bu durum, ortam veya koşulları değiştirmesidir. Değiştiremeyeceği gerçekler için yapabileceği şey bunların varlığını kabul etmesidir. Birey kontrol edemediği durumları olumlu bir yaklaşımla kabul etmeli ya da gerçek dışı beklentilerini değiştirmeli değiştiremiyorsa da bunlardan vazgeçip gerçekçi beklentilere yönelmelidir. Böylelikle gerçekleşmesi imkânsız olan beklentilerinin ezikliğini yaşamayacaktır. Son adımda birey, gevşeme ve solunum egzersizlerini kullanmalı, sosyal ve psikolojik destek alımını arttırmalı yani yaşam şeklini yeniden biçimlendirerek stresin kendisi için tehdit oluşturabileceği bir seviyeye gelmeden engellemiş olacaktır(Okutan, Tengilimoğlu, 2002).

Araştırmacılar bireysel düzeyde tükenmişlikle başa çıkma yollarını şu şekilde sıralamışlardır(Ardıç, Polatçı, 2008):

- Tükenmişlikle ilgili hertürlü bilgiyi bilmesi, araştırması,
- Bireyin kendini tanıması ve ihtiyaçlarının farkında olması,
- Bireyin gerçeğe yakın ve ulaşılabilir akademik hedefler koyması,
- Nefes alma ve gevşeme egzersizlerini öğrenmesi ve uygulaması,
- Rahatlamak için müzik dinlemek, beden yorgunluğunu atmak için spor yapması,
- Hobi edinmesi,
- Zaman iyi kullanması,

- Stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenmesi,
- İnsan olarak sınırlılıklarının olduğunu farkında olması ve kabul etmesi.

Zaman yönetimi tükenmişlik yaşayan bireylerin karşılaştığı en büyük problemlerden biridir. Bu yüzden öğrencilerin zamanı etkili kullanma yöntemlerini öğrenmeleri tükenmişlikle başa çıkmada etkili bir yöntem olabilir.

2.3.5. Okul tükenmişliği ile ilgili geliştirilen ölçme araçları

Tükenmişlik için geliştirilen ölçme araçlarının öğrencilere uyarlanması sonucu okul tükenmişliği için ilk ölçme araçları geliştirilmiş oldu. Schaufeli ve diğerleri (2002), Maslach'ın geliştirmiş olduğu *Maslach Burnout Inventory - General Survey* (MBI-GS)'i öğrenciler için uyarlamıştır. Salmela-Aro ve Näätänen (2005), Bergen Burnout Indicator 15 (BBI-15) envanterini *School Burnout Inventory* (SBI) olarak uyarlamıştır. Sonraki yıllarda SBI yeniden ele alınmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış, nihayetinde ölçek dokuz maddeye indirilmiştir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009).

Ülkemizde okul tükenmişliğini saptamaya yönelik yapılan ölçek çalışmalarına bakacak olursak; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, (2011) aracılığıyla daha sağlıklı veriler elde edilebilmesi açısından *Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin* üniversite öğrencilerine yönelik olarak öğrenci versiyonunun Türkçeye uyarlandığı, Aypay (2011) tarafından “*İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği*”nin geliştirildiği, yine Aypay (2012) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak “*Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişlik Ölçeği*”nin geliştirildiği söylenebilir. Son olarak, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından oluşturulan okul tükenmişlik envanterinin Seçer ve diğ., (2013) tarafından “*Okul Tükenmişliği Ölçeği*” adıyla Türkçe’ye uyarlandığı görülmektedir.

2.3.6. Okul tükenmişliği için koruyucu ve risk faktörleri

Okul tükenmişliğine sebep olan birden fazla unsur vardır. Sosyal çevre, sosyal destek, akran grupları ve akran ilişkileri, okullar ve okul yönetim biçimleri, anne-baba tutumları, akademik stres, akademik erteleme, akademik güdülenme, sınıf düzeyi ve yetkinlik inancı gibi faktörler okul tükenmişliği için koruyucu ve risk faktörleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Sosyal destek yetişkinlerde olduğu kadar çocuklar ve gençlerde de tükenmişlik için önemli koruyucu unsurlardandır (İlbaý, 2014). Sosyal desteği yeterli düzeyde alan birey, stresle başa çıkabilir, daha atılgan olabilir ve problem çözme becerilerini geliştirebilir. Ayrıca olumlu iletişim kurabilme konusunda daha başarılı olabilir, böylece tükenmişlik yaşama olasılıkları da azalacaktır(Kilfedder ve diğ., 2001; Payne, 2001). Bireylerin zzz yeterlilik ve güven duygularını artıran sosyal destek, bireyin yaşadığı stresi azaltır ve böylece stresin artarak bir sonraki aşama olan tükenmişliğe dönüşmesi engellenebilir (Finfgeld-Connett, 2007).

Akranlar ve akranlarla kurulan ilişkiler okul tükenmişliği açısından risk faktörleri arasındadır. Akran gruplarında yer alan ve herhangi bir gruba dahil olan ergenlerin yalnızlık hissetmemesi, duygu paylaşımlarıyla rahatlaması ve bu gruplarda yeni bakış açıları kazanması, bu sosyal destek gruplarının tükenmişlik için koruyucu nitelik taşıdığını göstermektedir (Peterson ve diğ., 2008).

Okul tükenmişliğinde diğer önemli faktör okullar ve okul yönetimleridir. Öğrencilerin okuldaki görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde belirlemek, onların yapabileceği düzeyde sorumluluklar yüklemek, öğrencilerin okula ve derslere uyum sağlamasını, başarısını arttırmasını sağlayacak programlar hazırlamak, sosyal aktivitelere yer verecek şekilde ders programları oluşturmak, adaletli, destekleyici ve anlayışlı bir yönetim şekli benimsemek okul yönetimleri tarafından yapılabilecek olumlu yönetim biçimleridir. Bu tarz bir okulda öğrenim gören öğrenci, okulunu sahiplenip okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirirken zorlanmayacak, daha bilinçli olacak ve okula karşı olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmayacak ve böylelikle okul tükenmişliği yaşama olasılığı azalmış olacaktır(Kutlu, 2013). Güzel bir eğitim-öğretim ortamında bulunan ve olumlu yönetim biçimleri benimseyen okul yönetimlerinin okul tükenmişliği için koruyucu faktör olabileceği ifade edilebilir.

Okul tükenmişliğinde bireyin içinde yaşadığı aile ve anne baba tutumları etkili bir rol üstlenmektedir. Ailedeki bireylerin çocuğa karşı takındığı tutum okul tükenmişliği için belirleyici bir faktör olabilmektedir. Bir araştırmaya göre; koruyucu ebeveyn tutumlarının okul tükenmişliğini arttırırken, demokratik ebeveyn tutumlarının ise okul tükenmişliğini azalttığı görülmüştür(Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Öncelikle çocuğa akademik başarı konusunda baskı yapmayan, ders ve okul başarısı konusunda ne

yaparsa yapsın onu destekleyen, demokratik bir tutum benimseyen, çocuğun yaptığı hataları kabul edebilen, ebeveynlerin okul tükenmişliği için koruyucu faktör olduğu söylenebilir.

Akademik stres okul tükenmişliği üzerinde etkisinin fazla olduğu önemli bir faktördür. Literatüre bakıldığında akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Akademik stresin artması sonucu beraberinde okul tükenmişliğinin de artış göstermesine sebep olduğu görülmüştür (Parker ve Salmela-Aro, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Uzun süren eğitim hayatı boyunca bireylerden beklenen en önemli görev başarıdır ve başarı elde edemeyen bireyler yoğun stres ve baskıya maruz kaldıklarından tükenmişlik yaşamaları olasıdır. Başarısızlıkları sonucu bireylerin yaşadığı akademik stres, okul tükenmişliği için ciddi bir risk faktörü olarak ifade edilebilir.

Okul tükenmişliği üzerindeki etkili faktörlerden bir diğeri de akademik ertelemedir. Araştırmalara bakıldığında eğitim hayatı boyunca strese maruz kalan bireylerin akademik erteleme eğiliminde olduğu ve bununda tükenmişliğe sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak akademik ertelemenin okul tükenmişliğinin üç boyutuyla da ilişkili olduğu saptanmıştır (Balkıs, 2013). Tüm bu sonuçlara bakıldığında akademik ertelemenin okul tükenmişliği için önemli bir risk faktörü olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik güdülenme yani bir diğer ifadeyle öğrenci motivasyonu, okul yaşamında öğrenciler açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuldaki motivasyonları, okula, okuldaki görev ve sorumluluklarına karşı uyum sağlayabilmesi, olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesi, okul ortamını sevmesi ve tüm bunların sonucunda tükenmişlik yaşamaması için akademik güdülenmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Araştırmalar sonucunda okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında negatif yönlü ters bir ilişki olduğu bulunmuştur (Aypay ve Eryılmaz, 2011a; Seçer, 2015a). Yani akademik güdülenmesi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları olası bir ihtimaldir. Bu araştırma sonuçları da gösteriyor ki akademik güdülenme okul tükenmişliği için önemli bir risk faktörü olabilir.

Sınıf düzeyinin artmasıyla beraber okul tükenmişliği düzeyinin de artış gösterdiği bulgular mevcuttur (Balkıs ve diğerleri, 2011; Kutsal ve Bilge, 2012;

Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Aypay ve Sever, 2015). Artan Sınıf düzeyi ile öğrencilerin ders yoğunluğu ve sorumluluğu da artmakta, gelecek kaygısı oluşmaya başlamakta ve öğrenciler yoğun stres altına girdiklerinden dolayı bu durum da tükenmişliği tetiklemektedir. Bu doğrultuda sınıf düzeyinin okul tükenmişliği için bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

Okul tükenmişliği üzerinde ciddi etkileri olan bir faktörde kişinin yetkinlik inancıdır. Bir araştırma sonucunda; okul tükenmişliği ile yetkinlik inancı arasında negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiş ve yetkinlik inancının okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (Bilge, Dost ve Çetin, 2014). Yetkinlik inancını kaybeden bir öğrenci, başarıya dair umutsuzluğa kapılabilir ve umutsuzluğu sonucu geliştirdiği olumsuz duygu ve düşünceleri sonucu tükenmişlik yaşayabilir. Bu bağlamda yetkinlik inancının okul tükenmişliği için bir risk faktörü olduğu ifade edilebilir.

Özdemir ve Özdemir (2015)'in benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; okul tükenmişliği ile benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Kişinin kendi benliğine karşı saygısı azalınca bu durum onu tükenmişliğe sürükleyecektir ve benlik saygısı okul tükenmişliği için önemli bir risk faktörü haline gelecektir.

2.4. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş psikolojide, mutluluk kavramıyla açıklanmaktadır. Öznel iyi oluş durumunda, olumlu olarak kabul edilen duygular çok sık yaşanırken, olumsuz kabul edilen duygular daha az yaşanır ve birey yaşamından yüksek haz alır (Argyle, Martin ve Crossland, 1989:190; Diener, 1984:548). Ünlü düşünürlerimizden olan Farabi; mutluluğun, başka hiçbir amaç uğruna değil, bireyin sadece kendisi için tercih ettiği ve arzuladığı, her insanın idealinde olan 'çok meşhur bir amaç' olduğunu ifade etmiştir. Birey tarafından mutluluğun ötesinde arzulanan başka bir amaç daha yoktur. Bunun içindir ki mutluluk insanın yegâne yetkin amacıdır (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005:113). İnsanlar mutlu olmak için birçok şeyi göze alır ve bu uğurda birçok problemle karşılaşır.

Günümüzde öğrencilerde küçük yaşlarda okula başlayarak meslek edinmeye çalışmaları, gelecek için mutluluğun yolu olarak görülebilmektedir. Öğrenciler daha iyi

bir meslek sahibi olmanın onları daha fazla mutlu edeceği idealiyle eğitim sistemimizde gerektirdiği üzere yoğun çalışma temposuna girerek sınavlardan yüksek not alma gayesini gütmektedirler. Bütün bunlar öğrencinin yoğun bir çalışma sürecine girmesine ve ailesinin beklentilerini ve kendisi için yaptığı maddi harcamalardan dolayı istenen başarıyı sağlayamadıklarında depresyon yaşamalarına sebep olabilmektedir(Harrington ve Clark, 1998; Yıldırım, Ergene ve Munir, 2007). Öğrencilerin yaşadığı depresyonda beraberinde birçok olumsuz duruma yol açabilmektedir. Ve bu durum depresyonun olumsuz duygularla ilişkili olduğu sonucunu doğurabilir. Birçok çalışmada da ergenlerin yaşadıkları depresyonun akademik başarı, sınav kaygısı, kaygı, sosyal fobi ve diğer değişkenlerle ilişkisi olduğu saptanmıştır (Ağargün, Kara, Bilgin ve Kınar, 1995; Francis, Last ve Strauss, 1992; Last, Perrin,Hersen ve Kazdin, 1992; Öy, 1995; Sayan, 2005; Scheneier, Johnson, Hornig, Liebowitz ve Weissman, 1992; Solmaz, Gökalp ve Babaoğlu, 1999). Tam tersi durum da söz konusu olabilir. Ergenler akademik başarılarını depresyon faktörüne maruz kalmadan arttırdıklarında öznel iyi oluşlarında artacağı söylenebilir. Dolayısıyla akademik başarı yükseldikçe öğrencilerin öznel iyi oluşları olumlu etkilenmektedir(Arthur, 1998). Akademik başarının azaldığı durumlarda, bireyde akademik stres meydana gelmekte ve öğrenciyi olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Akademik stres öğrencilerin depresyon belirtilerini açıklayan değişkenlerden birisidir(Arthur, 1998). Dolayısıyla öğrencilerin öznel iyi oluşlarının azaldığı durumlarda akademik stres artmakta ve bu durumun ciddi tehlikeler oluşturmakta olduğu görülmektedir. Stres kronikleştiğinde öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığı olumsuz etkilenmektedir (Tennant, 2002)

Ergen öznel iyi oluşu için literatüre bakıldığında üç farklı bağlamda incelendiğine dair bulgular mevcuttur. Bunlardan ilki demografik değişkenlerden olan; yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir gibi kavramlarla ergen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Huebner, Suldo, Smith ve McKnight, 2004; Karatzias, Chouliara, Power ve Swanson, 2006; McCullough, Huebner ve Laughlin, 2002; Šarakauskienė ve Bagdonas, 2010). İkinci bağlama değinecek olursak; aile içi ilişkiler, psikosomatik rahatsızlıklar, kişilik özellikleri ve arkadaş ilişkileri gibi psikolojik değişkenlerle ergen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Hartup ve Stevens, 1997; Joronen ve Kurki, 2005; Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002; Rask, Kurki ve Paavilainen, 2003;

Shek ve Lee, 2007). Üçüncü bağlam da, ergen öznel iyi oluşu ile akademik başarı düzeyi, okula dair doyum, bireysel zekâ ve öğretmenin desteği gibi okula ilişkin akademik değişkenlerle ele alınmasıdır (Ash ve Huebner, 2001; Baker, 1998; Cheng ve Furnham, 2002; Huebner, 1991; Huebner ve Alderman, 1993; Huebner ve Gilman, 2003; Suldo ve Huebner, 2004). Yukarıda bahsi geçen çalışma sonuçlarına göre, ergenlerin yaşama uyum sağlama çabaları ve bireysel gelişimleri için öznel iyi oluş oldukça önemli bir ölçüt olduğu söylenebilir. Ergenlerin bireysel olarak öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek bir düzeyde olması, onların sağlıklı bir birey olmaları ve gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Huebner ve ark., 2004; Steinberg, 2004, 2005). Ergen öznel iyi oluş düzeyinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi ve ergenler için önem arz eden öznel iyi oluş düzeyinin gereken seviyede tutulması ergenlerin ruh sağlıklarını korumaları adına oldukça önemlidir (Gilman ve Huebner, 2006). Bu bağlamda, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşürecek ya da olumsuz etkileyecek etmenlerle incelenmesi ihtiyaçlarının doyumu ve ruh sağlıklarının korunması açısından önemlidir ve bu değişkenlerle ele alınması literatüre katkı sağlayabilir.

2.4.1. Öznel iyi oluş modelinin alt boyutları

Öznel iyi oluş kavramını oluşturan birden fazla olgu söz konusudur. Ancak literatüre baktığımızda araştırmacılar altı temel boyutta hemfikir olmuşlardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

2.4.1.1. Öz-kabul

Öznel iyi oluşun ilk boyutu olarak kabul edilen öz-kabul; Maslow, Rogers, Allport, Jung, Erikson, Jahoda, Birren ve Renner gibi birçok araştırmacı tarafından, öznel iyi oluşun önemli bir ön koşulu olarak ortaya çıkmıştır (Ryff, 1989a).

Maslow' a göre öz kabul kendini gerçekleştirmenin karakteristiğidir. Rogers'ın tam işlevsel birey ve Allport'un olgunluk kavramları öz kabulün ruh sağlığı için önemini vurgulamıştır. Jung, öz kabulü bireyin iyi ve kötü yanları gibi bir çok farklı yönünü tanımak olarak ele almıştır. Yaşam boyu teorilerinden; Erikson ego bütünleşmesi kişinin kendini kabullenmesine ve geçmişindeki her türlü başarı ve

başarısızlıklarını ne olursa olsun kabul etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Jahoda öz kabulü bireyin kendisine karşı olumlu tutumlara sahip olması olarak tanımlamıştır ve öz kabulü ruh sağlığı için bir kriter olarak kabul etmiştir (Ryff,1989a).

Öz-kabul Ryff (1989) tarafından olumlu psikolojik durumun önem arzeden bir özelliği olarak; bireyin kendisine karşı geliştirdiği olumlu tutumlar, geçmişinde ve şuanki yaşamı konusunda olumlu düşüncelere sahip olması ve olumlu olsun olumsuz olsun tüm yönleri ile kendisini kabul etmesi olarak tanımlamıştır.

Öz-kabulü yüksek olan bireyler; kendilerine yönelik olumlu tutumlara sahiptirler, olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olup bunları kabul ederler. Öz kabulü düşük olan bireyler ise tam tersi; kendilerinden beğenmezler; geçmiş yaşantılarında olanlardan dolayı sürekli pişmanlık duyarlar, kişilik özelliklerinden rahatsızdırlar ve başka biri olmaya yönelik arzuları vardır (Ryff, 1989a).

2.4.1.2. Diğerleriyle olumlu ilişkiler

Bireyin kendisine yönelik olumlu tutumlarına ek olarak; çevresindeki insanlarla olan ilişkileri de oldukça önemlidir. Örneğin; Maslow kendini gerçekleştiren bireyleri, sosyal ilgileri olan, sağlam arkadaşlıklar kurabilen, gerçekten sevebilen bireyler olarak tanımlamıştır. Allport ise, sıcak ilişkiler kurabilmeyi olgunlaşmanın bir kriteri olarak tanımlar. Olgun insanı; ilişkilerinde yakınlığa önem veren, aile üyeleri ve arkadaşları ile de yakın, samimi ilişkiler kurabilen, tüm ilişkilerinde merhamet, saygı ve eleştiri gösterebilen birey olarak betimlemiştir. Jahoda, sevebilmeyi ve kişiler arası ilişkilerde yeterli olabilmeyi psikolojik sağlık için önemli bir kriter olarak ele almıştır. Öte yandan Erikson'ın yetişkinlik dönemi çatışmaları yakın ilişkiler geliştirebilmeyi, bu yakın ilişkilerde başarılı olabilmeyi ve diğer bireylere rehberlik etme ve yönlendirme becerisinin önemini vurgular (Ryff, 1989a, 1989b; Ryff ve Singer, 2008). Son olarak; Birren ve Renner (1980) ise psikolojik yönden sağlıklı bireylerin hangi yaşta olurlarsa olsunlar çevrelerindeki insanlara yanıt verebilme, sevmeye, sevilme, diğerleri ile ilişkilerindeki sorunlar ile baş edebilme yeteneğine sahip olduklarını vurgulamışlardır. Diğerleriyle pozitif ilişkiler geliştirebilme, pozitif işlevsellik teorilerinde tekrar tekrar vurgulamıştır ve Ryff (1989a) tarafından geliştirilen modelde belirtilen bütün görüşleri bu alt boyut kapsamında bir araya getirilmiştir.

Diğerleriyle olan ilişkilerine dikkat etmeyen insanlar, sıcak ve samimi olamazlar ve mutsuzluğa sürüklenirler. Çevrelerinden kendilerini uzaklaştırırlar, insanlar ile aralarındaki bağları kopartırlar ve içe kapanık bir yaşam sürdürürler (Ryff, 1989a).

2.4.1.3. Özerklik

Özerklik, öznel iyi olma modelinin üçüncü boyutudur. Özerklik bireyin başkaları tarafından kontrol edilmeyen, kişisel standartlara dayalı olarak kendisini değerlendirmesidir. Kişinin kendi içine aynadan bakması olarak ifade edilebilir. Özerklik bireyin kendi kararlarını verebilmesini, bağımsızlığını ve davranışın içsel düzenlemesini içerir. Cristopher (1999) tarafından, Ryff'in özerkliği (otonomi) bireyin kendisine ilişkin kararlarını kendisinin vermesi, özgürlüğü, içsel denetim odağı, bireyselleşmesi ve davranışının içsel olarak düzenlemesi ve benzeri kavramlarla eşdeğer tuttuğu belirtilmiştir.

Rogers, tam işlevsel bireyi içsel odaklı değerlendirme yapabilen birey olarak tanımlamaktadır. İçsel odaklı birey, yalnızca kendisini kendi standartları aracılığıyla değerlendirir ve davranışlarında ve ya amında diğerlerinin onayına ihtiyaç duymaz. Jung ise özerkliği toplumun zorunlu kıldığı kurallar, inanç sistemleri ve kolektif korkulardan kurtulma süreci şeklinde ifade etmiştir. Jahoda'nın görüşlerine göre özerklik psikolojik sağlığın önemli bir belirleyicisidir ve otonomi, öz belirleyicilik, bağımsızlık ve davranışın kendi içinde değerlendirmesidir. Özetle; birçok kuramcı psikolojik iyi olma üzerine görüşlerinde özerkliğin ve bireyin bağımsızlığının önemini özenle vurgulamışlardır.

Özerkliğe sahip olan bireyler kendi kararlarını kendileri verir ve çevreden etkilenmezler. Kendi davranışlarını tamamen kendi kişisel standartlarına göre düzenler ve değerlendirirler. Diğer yandan özerklik sağlayamayan bireyler çevrelerindeki insanların değerlendirmeleri ve beklentileri ile ilgilenirler, önemli kararlarında diğerlerinin yargılamalarına önem verirler ve toplumsal kurallara, baskılara koşulsuz bir şekilde itaat ederler (Ryff, 1989a).

2.4.1.4. Çevresel hâkimiyet

Öznel iyi oluş modelinin dördüncü boyutu çevresel hâkimiyettir. Neugarten (1974) çevresel hâkimiyeti, kişisel, aile ve iş sorunlarının karmaşık bir hal aldığı orta yaş kişilik gelişim sürecinin önemli bir parçası olarak ele almıştır. Allport olgun insanı tanımlarken çevreye karşı yoğun bir ilgi duyan, aktivitelere katılım göstererek kişi olarak ifade etmiştir. Jahoda 'nın tanımında bu kavram bireyin kendi ruhsal durumunun gerektirdiği şekilde kendi çevresini kendisinin seçmesi ya da kendisine göre yapılandırması şeklinde ele alınmıştır.

Çevresel hâkimiyeti yüksek olan bireyler; çevreyi yönetme konusunda hâkimiyet ve yetkinlik duygusuna sahiptirler. Dışsal etkinlikleri kontrol ederler, çevresel fırsatları etkili bir şekilde değerlendirirler, kişisel ihtiyaç ve değerlerine uygun çevre ve şartları sağlarlar. Çevresel hâkimiyeti olmayan bireyler ise; günlük sorunlarını yönetmekte sorun yaşarlar, çevresel koşulları değiştiremeyeceklerine inanırlar, etraflarındaki fırsatları değerlendiremezler ve dış dünyayı kontrol etme gücünü kendilerinde hissetmezler (Ryff, 1989a).

2.4.1.5. Yaşam amacı

Yaşam amacı, öznel iyi oluş modelinin beşinci boyutudur. Yaşam boyu gelişim kuramcıları (Buhler, Erikson ve Yung), bireyin yaşam amacı konusunda birçok gelişim süreci tanımlamışlardır ve yaşamdaki amaç çeşitliliğini vurgulamışlardır. Bireyin olumlu amaçlarının olması ve yön duygusunun olması bireyin yaşamı anlamlı bulmasına katkı sağlamaktadır; dolayısıyla bireyin yaşamına ilişkin koyduğu hedef psikolojik olarak iyi oluşun bir göstergesi şeklinde ifade edilmiştir (Ryff, 1989a).

Yaşam amacına sahip olan bireyler; yaşamda amaçlara ve yön duygusuna sahiptirler. Şimdiki ve geçmiş yaşamın bir anlamı olduğunu hissederler, yaşamak için amaçlara sahip olduğunu bilirler. Yaşam amacı olmayan bireyler ise; yaşamlarında amaçları yoktur ve yaşamın da onlar için bir anlamı yoktur. Yaşamda yönlerini kaybederler ve geçmiş yaşamlarının da bir anlamı olduğunu fark etmezler. Yaşamlarını anlamlı kılacak amaçları olmadığı için yaşamın boş olduğunu düşünürler (Ryff, 1989a; 1989b).

2.4.1.6. Bireysel gelişim

Öznel iyi oluş modelinin altıncı boyutu olan bireysel gelişim, bireyin potansiyellerini tam olarak kullanabilmesi, büyüme ve gelişme potansiyelini devam ettirebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Rogers'a göre tam işlevsel birey yeni deneyimlere açıktır, bireysel gelişimini sürdürmeye devam eder. Maslow'un da belirttiği gibi kendisini gerçekleştirmiş bir birey için en önemli hedef gelişmedir ve gelişme devam eden bir süreçtir. Bireyin kendisini gerçekleştirmesi ve potansiyelinin farkına varması Jahoda'nın psikolojik sağlık kriterlerinden de birisidir. Özetle, bireysel gelişim bireyin farkındalık kazandığı ve kendini anladığı süreçtir.

Bireysel gelişim düzeyi yüksek olan bireyler, sürekli gelişim duygusu içerisindedirler. Kendilerinin büyüdüğünü hissederler. Yeni deneyimlere açıktırlar, potansiyellerinin farkındadırlar, zaman içerisinde kendilerinde gerçekleşen gelişimin farkındadırlar ve değişim onlara daha fazla öz bilgi ve etkililik katar. Bireysel gelişim düzeyi düşük olan bireyler ise; kişisel bir duraklama yaşarlar. Zaman içerisinde gelişim duygusundan yoksun kalırlar, yeni tutum ve davranışlar geliştiremeyeceklerini hissederler, yaşamlarında bir değişiklik olmadığını düşünürler ve yaşamdan sıkılırlar (Ryff, 1989a; 1989b).

Öznel iyi oluş modelinin açıklanan altı boyutu; yaşam boyu gelişim, bireysel gelişim ve ruhsal sağlık kuramlarının temel noktalarını ele alarak, geniş bir literatür ve kuramsal destek ile psikolojik iyi olmayı açıklamıştır (Ryff, 1989a).

2.4.2. Öznel iyi oluş ve okul tükenmişliği

Literatür kapsamında ergenlerin okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Ancak okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Kara, 2014) çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde okul tükenmişliği ölçeklerinin uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013), ilköğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Baş, 2012), lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile derse motive olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi

inceleyen (Aypay ve Eryılmaz, 2011b) ve lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki inceleyen (Aypay ve Eryılmaz, 2011a) çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Tükenmişliğin literatürde kabul edilen ve yaygın olarak kullanılan üç boyutu mevcuttur. Bu boyutlar; duygusal olarak bitkin olma hisleri, kendine karşıgiderek yabancılaşma (benliğini yitirme, depersonalizasyon) ve bireyin diğer insanlarla birlikte çalıştığı işine ilişkin kronik stresle başa çıkmakla ilgili bireysel başarısızlık hissiyatıdır (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996'dan aktaran Kokkinos, 2007). Duygusal bitkinlik hissiyatı, kişinin duygusal açıdan aşırı yıpranmış olması ve bireyin duygusal kaynaklarında mevcut olan aşırı düzeydeki azalmayla eşdeğerdir. Kendi kendisine yabancılaşma, kişinin iş arkadaşları ya da birlikte olduğu diğer kişilere karşı (aile, müşteri, çocuklar vb.) olumsuz, duyarlı ve anlayışlı olmayan soğuk tutumlar sergilemesidir. Bireysel başarı hissini azalması ise kişilerin iş performanslarının düşmesi ve iş performanslarına ilişkin olumsuz değerlendirmeleridir (Schaufeli, Maslach ve Marek, 1993'ten aktaran Kokkinos, 2007). Tükenmişliğin gözlemlenen belirtileri öfkeli olma, kaygı, depresyon, huzursuzluk hissi, moralsizlik, umursamaz davranışlar, sıkıntı hali, vicdan azabı çekme, gerilim, hayattan bıkmaya gibi olumsuz psikolojik durumlardır (Yong ve Yue, 2007). Okul ortamında oluşan bu gibi olumsuzlukların, öğrencilerin ruhsal yapılarını etkilemesi ve onların öznel iyi olma düzeylerini düşürmesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu durum birçok çalışmada vurgulanmış ve okul yaşam kalitesini etkileyen bu tarz faktörlerin öğrencilerin öznel iyi oluşları açısından büyük önem arzettiği ifade edilmiştir (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson, 2001; Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002; Mok ve Flynn, 2002; Sarı ve Cenkseven, 2008).

Olumlu psikolojik bir durum olarak ifade edilen öznel iyi olma, birçok farklı faktörden etkilenen bir olgudur ve bireylerin sağlıklı ruhsal yapılarının önemli bir göstergesidir. Bu bağlamdan hareketle, bireylerdeki öznel iyi oluşu istenen seviyeye getirmenin yollarından biri de onlardaki öznel iyi oluşunu etkileyen faktörleri bulmak ve bunlara ilişkin başa çıkma yöntemleri ve çok boyutlu çözümler üretmeyi hedeflemek olduğu söylenebilir.

2.5. Akademik Stres

Stres kavramı Latince “estricia” dan gelmiştir. 17.yüzyılda stres şu anlamlarda kullanılmıştır; felaket, bela, musibet, dert, keder, elem v.b. 18 ve 19.yüzyıllarda tanımlarında ise, bu kavramın anlamı biraz daha farklılaşmış , daha doğru bir ifadeyle gelişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlara nesnelere, kişiye, organlara ve ruhsal yapıya yönelik kullanmaya başlanmıştır (Güçlü,2001; Kaya, 2010).

Selye (1974) ye göre stres kavramı, bireyi etkileyen çevresel uyarıcı olmakla birlikte “kişinin farklı çevresel stresörlere karşı göstermiş olduğu genel bir tepki” şeklinde ifade edilmiştir (Ivancevich ve Matteson, 1990, Özkalp, 1986). Her iş zor olma, karmaşık olma ve iş yükü gibi unsurları bünyesinde barındırır ve aynı zamanda bu olumsuz vasıfları taşıyan derecesi ne olursa olsun yerine getirilen her işin içeriğinde, gerilime sebep olabilecek stres unsuruyla karşılaşmak kaçınılmaz bir durumdur (Ertekin, 1993; Ceylan vd,2006). Bu açıdan bakıldığımızda çalışan ve iş yükü olan birçok bireyde stres faktörü çalışanların verimliliğini, iş performansını, işten aldığı doyumunu doğrudan olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Stres faktörü yaşamda birçok olumsuz durumu beraberinde getirmektedir. Stresin; çalışanlarda performanstaki düşüşe (Erdoğan, 1991;Steers, 1991), doyumsuzluğa (Kreitner ve Kinicki, 1989; Luthans, 1995) birçok çatışmaya (Silah, 2005), yabancılaşmaya (Öncü, 1976; Davis ve Newstroom, 1993), yorgunluğa(Önder ve Kurt, 1987) sebep olabileceği görülmüştür. Bu açıdan stres faktörü özellikle iş doyumsuzluğu ve bireyde meydana gelebilecek tükenmişlik gibi duyguları tetiklediği söylenebilir.

Öğrenciler açısından eğitim öğretim süreci ele alındığında bu sürecin uzun ve yoğun temposu stresi ciddi derecede tetikleyebilmektedir. Öğrenciliğin gereği hayatlarını etkileyen zorunlu sınav süreçleri onların stres düzeylerini diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeye taşıdığına ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Kim ve ark, 2000; Lee ve Kim, 1996; Hvang, 2006) ve meydana gelen akademik stresin bu öğrencilerde ciddi sayılabilecek mental rahatsızlıklarla bağlantılı olduğuna ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır (Misra ve Mckean, 2000; Shak, 1995). Bunun yanında bireyin yaşadığı yoğun stres tükenmişliği tetiklemede önemli bir risk faktörü olduğu birçok araştırmayla saptanmıştır (Cherniss, 1988, Shirom, 1989, Divaris, Polychronopoulou ve

Taoufik, 2012). Gold (1991) kişilerin sosyal anlamda iş yaşamı sonucu oluşan stresin tükenmişlik benzeri olumsuzluk psikolojik durumların ortaya çıktığını, Gil-Monte (2005) de bir kişinin kendisinde meydana gelen stres unsurlarıyla mücadele edemediği zaman fiziksel ve duygusal olarak gösterdiği tepkinin tükenmişlik olduğunu ve bunun kişinin ruhsal sağlığı üzerinde ciddi problemlere sebep olduğunu belirtmiştir.

2.5.1. Akademik stresi etkileyen faktörler

Baltaş ve Baltaş (1998), akademik kaygıyı farklı ülkelerde ilkokuldan sonraki eğitim süreçlerine girişte yoğun bir şekilde yaşanan ve beraberinde de birden fazla olumsuz durumun oluşmasına sebep olan güncel bir konu olarak ifade etmektedirler. Bu durumlardan olan kaygı ve benzeri olumsuzlukların oluşmasına öğrencinin zihinsel kapasitesi ve okul başarısı dikkate alınmaksızın öğrencinin zorlanması sebep olmaktadır. Ülkemizde son dönemlerde akademik kaygı üzerinde yapılan çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Eğitim sistemimizde önemli bir yeri olan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan çocuklar, bundan önceki eğitim basamağı olan ilköğretim kurumlarındaki yoğun eğitim-öğretim temposu ve ciddi sınav süreçlerinden (TEOG) yine yoğun bir şekilde süregelen akademik içerikli müfredatların uygulandığı ve daha sonraki basamaklarda daha ciddi sınav süreçlerinin (LYS- YGS) bulunduğu bir eğitim yaşantısına tabi tutulmaktadır. Bu durum ister istemez akademik stresi etkileyebilmektedir. Birçok faktörün tetiklediği akademik stres öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu faktörlerin bilinmesi ve başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi bu olumsuzlukları ortadan kaldıracaktır.

2.5.1.1. Cinsiyet

Akademik stres bireylere göre farklılık gösterdiği gibi cinsiyete göre de farklılık gösterdiği birçok araştırmayla görülmüştür. Ergene(2011) bir araştırmasında, cinsiyet faktörünün sınav kaygısının kuruntu boyutunu yordadığını ve kişinin çalışma alışkanlıklarının da genel olarak akademik başarısını yordadığı ve sınav kaygısı ile ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarı ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ayrıca kızlarda ortaya çıkan sınav kaygısının erkeklere oranla daha yüksek olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır. Plass ve Hill (1986), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir

çalışmada; zaman baskısının olduğu sınavlarda düşük sınav kaygısı olan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla performans düzeylerinin yüksek olduğu, zaman baskısının olmadığı sınavlarda ise sınav kaygı düzeyleri dikkate alındığında sınav performansında gözlemlenen herhangi bir farklılığın olmadığı, erkek çocukların zaman baskısının olmadığı sınavlarda performans düzeylerinde artış gözlenirken, kız çocukların performanslarında herhangi bir değişiklik gözlenmediği, araştırmada yer alan tüm deneklerin zaman baskısının olmadığı sınavlarda doğru yanıt verme oranları yani performans düzeyleri % 62 iken, zaman baskısının olduğu sınavlarda ise bu rakamın % 56 ya düştüğü şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Sonuç olarak bireyde stres oluşturabilecek her türlü unsur onların akademik başarılarını etkilemekte yani akademik stresi tetiklemekte ve bu durum cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterebilmektedir.

2.5.1.2. Aile ve sosyal çevre

Öğrencilerin aileleri okul süreçlerinde başarı ve başarısızlıklarında birinci dereceden etkilidir. Öğrencilerin aile ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal destek onların akademik başarısını olumlu yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003) Yıldırım (2008), ÖSS ye girecek olan adaylarda yaşanan sınav kaygısının yaygınlığını ve ÖSS ye girecek adayların sınav kaygılarını etkileyen ailesel faktörleri tespit etmek için yaptığı bir araştırmada, ÖSS ye girecek olan adaylardan % 19'unun "düşük düzeyde"; % 42'sinin "orta düzeyde ve "; % 39'unun "yüksek düzeyde" kaygılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Kara(2009), eğitim süreci esnasında stres oluşturan faktörler ve ailelerinin özelliklerine göre öğrencilerin yaşanan stresle baş etme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmeye çalışıldığı bir araştırma sonucuna göre; öğrencilerin eğitim süreçlerinde onlarda en çok strese sebep olan durumlar arasında birinci olarak sırda geleceğe dair kaygı (%35,4) olduğunu, bu oranı ekonomik problemler ile (%20,6), sınav ve ölçme değerlendirme sistemin (%14,3), takip ettiğın bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularında aile yapıları ve aile özellikleri ile öğrencilerin stres ile baş etme davranışlarının arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Tüm bu araştırmalar sonucunda ailelerin yapı ve özelliklerinin öğrencilerin akademik stres yaşamalarında önemli bir faktör olduğu ve yapılacak yeni çalışmalarda bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

2.5.1.3. Başarı düzeyi

Akademik stres öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilişkili birçok araştırma bulgusuyla saptanmıştır. Öğrenciler başarılı olup olmadıklarına sınav sonuçlarına göre karar verirler ve bu yüzden başarı kaygısı güden bir öğrenci sınav esnasındaki kaygısı daha da artacaktır. Börü (2000), sınavdan sonra öğrencilerde gözlenen kaygı düzeyinin sınav öncesine oranla önemli bir azalma olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Bu da akademik kaygının sınav esnasında arttığını ve başarı düzeyinin akademik stresi etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucunu doğurmaktadır. Ancak bunun aksini iddia eden araştırmalar da mevcuttur. Arda'nın (1991) ilköğretim 8.sınıf erkek öğrencilerinde incelediği kaygı düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sonuçları kaygı düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı yönündedir.

2.5.2. Akademik stres ve okul tükenmişliği

Uzun süreli ve yoğun eğitim- öğretim süreçlerinden geçen öğrenciler hem yaşları gereği hem de karşılaşılan olumsuzluklar sonucu ciddi problemler yaşayabilmektedirler. Aynı zamanda okulun onlara yüklemiş olduğu görev ve sorumlulukları bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda aynı tepkiyle karşılamayabilirler. Kimi öğrenciler bu görev ve sorumlukları yerine getirirken onları engelleyici faktörlerle karşılaşmazken kimileri ise bunları yerine getirmeye çalışırken birçok engel ve problemle uğraşmak zorunda kalır. Akademik anlamda sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan öğrenciler kendi potansiyellerini ve kaynaklarını tüketmeye başlarlar. Öğrenci, akademik hayatında kendi hedefleri doğrultusunda beklenti içindeyken; ailenin, akrabaların, arkadaş ve öğretmenlerinin beklentileri de üzerine eklenmektedir. Bu beklentilerin artması ile tükenmişlik arasında doğru orantı olduğu bulgularla ve yapılan araştırmalar sonucu saptanmıştır (Schaufeli ve diğ., 2002)

Günümüzde gelişen teknoloji ve değişen eğitim sistemleri sebebiyle bilgilerin artması ve bu bilgi birikimlerinin yayılması sonucu, eğitim-öğretim süreçlerinin bir parçası olan öğrencilerin değişen bu koşullara ayak uydurmada farklı zorluklarla karşılaşmalarına yol açmakla birlikte bu zorluklara yönelik uygun baş etme yöntemleri geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bunun sonucunda yapılan araştırmalarda göz önünde bulundurulduğunda; okul tükenmişliği yapısının tükenme boyutu ile akademik stresin

bağlantılı olduğu görülmektedir (Kutsal & Bilge, 2012). Şöyle ki benzer bir araştırma bulgularına göre akademik stres faktörlerini umursamayan ve onlardan kaçma davranışı sergileyen bireylerin tükenme oranlarının onlarla başa çıkma yöntemleri kullanan bireylere kıyasla daha yüksek olduğu bulguları mevcuttur. Simoni ve Paterson (1997), direkt-aktif başa çıkma tekniklerini kullanan bireylerin en düşük tükenme oranına sahipken, direkt-aktif olmayan başetme yöntemlerini (stresörlere aldirmama, onlarda kaçınma) kullanan bireylerde tükenme oranının en yüksek olduğunu saptamışlardır.

Tükenmişlik ile stresi bağdaştıran araştırmacılardan bir diğeri olan Farber'e göre tükenmişlik duygusu birbirinden farklı stres durumları ile başetmede başarısız girişimler sonucu baş göstermektedir (1984). Yani öğrenciler eğitim süreçlerinde karşılaştıkları stresörlere karşı uygun baş etme yöntemi geliştirmediklerinde ya da geliştirdikleri baş etme yöntemleri başarısızlıkla sonuçlandığında tükenmişlik yaşamaları kaçınılmaz olur. Tükenmişliğin stresle bağlantılı olduğu birçok araştırma sonucunda ortaya konulmuştur (Cherniss, 1988). Buna paralel olarak okul tükenmişliğinin de okulda ki stresle yani akademik stresle ilişkili olduğu düşünülebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sürekli ve nicel değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenerek derinlemesine analiz edildiği araştırma türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri bir değişkene etkide bulunan veya onu tanımlayan değişkenlerin saptanması esasına dayanmaktadır (Tekbıyık, 2014)

Bu araştırmada okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasında ki ilişkide aracı role sahip olup olmadığı incelenmiş ve bu amaçla örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin birlikte analiz edilmesine olanak sağlayan bir istatistik yöntemidir (Schumacher ve Lomax, 2004; Bayram, 2011; Seçer, 2015). Ayrıca yapısal eşitlik modeli sürekli değişkenler arasındaki yordayıcı ve aracı ilişki ağlarını regresyon analizine göre çok daha güvenilir bir biçimde analiz etmektedir (Seçer, 2014).

Araştırma sürecinde örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılmış ve model uyumunu incelemek için çoklu uyum indeksleri olan RMSEA, RMR, SRMR ve CFI kullanılmıştır. Söz konusu bu uyum indeksleri için Marcoulides ve Schumacher (2001), Hu ve Bentler(1999) tarafından önerilen kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma evreninden seçilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum il ve ilçe merkezlerinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 12-15 aralığında bulunan ergenlerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Erzurum il ve ilçe merkezlerinde yaklaşık olarak 40 000 ortaokul öğrencisi olduğu belirlenmiş ve araştırmanın evreninin % 95 güven aralığında 381 öğrenci ile temsil

edilebileceği hesaplanmıştır. Olası kayıp veri, boş bırakılma, uç değer ve normallik analizleri aşamasında veri setinin dışında bırakılması gereken veriler göz önünde bulundurularak tahmin edilen katılımcı sayısının bir miktar üzerine çıkılmış ve araştırma sürecinde toplam 508 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan ve ölçek uygulanan 508 kişilik örneklemden sadece 464'ünün veri analizi için uygun olduğu belirlenmiş ve analizler bu grup üzerinden yürütülmüştür.

Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 ve 3.5'te verilmiştir

Tablo 3.1.

Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımları

| Cinsiyet | F | % |
|-----------------|----------|----------|
| Kız | 221 | 47,9 |
| Erkek | 240 | 52,1 |
| Toplam | 461 | 100 |

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 47,9'u kızlardan ve % 52,1'i erkeklerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu içerisinde erkek öğrencilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.

Araştırma Grubunun Yaş Dağılımları

| Yaş | F | % |
|------------|----------|----------|
| 12 | 29 | 6,3 |
| 13 | 202 | 43,8 |
| 14 | 194 | 42,1 |
| 15 | 36 | 7,8 |
| Toplam | 438 | 100 |

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 6,3'ü 12 yaşında, % 43,8'i 13 yaşında, % 42,1'i 14 yaşında ve % 7,8'i 15 yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.3.

Araştırma Grubunun Yaşam Yerine Göre Dağılımları

| Yaşam yeri | F | % |
|-------------------|----------|----------|
| İl merkezi | 268 | 58,1 |
| İlçe merkezi | 193 | 41,9 |
| Toplam | 438 | 100 |

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 58,1'i il merkezinde ve % 41,9'u ilçe merkezinde yaşamaktadır.

Tablo 3.4.

Araştırma Grubunun Öğrenim Görülen Sınıfı Düzeyine İlişkin Dağılımları

| Sınıf düzeyi | F | % |
|---------------------|----------|----------|
| 6. sınıf | 176 | 38,2 |
| 7. sınıf | 121 | 26,2 |
| 8. sınıf | 164 | 35,6 |
| Toplam | 438 | 100 |

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 38,2'si 6. Sınıfa devam etmektedir, % 26,2'si 7. Sınıfa devam etmektedir ve % 35,6'sı 8.sınıfa devam etmektedir.

Tablo 3.5.

Araştırma Grubunun Akademik Başarı Durumuna Göre Dağılımları

| Akademik başarı | F | % |
|------------------------|----------|----------|
| Takdir | 97 | 21,1 |
| Teşekkür | 134 | 29,2 |
| Belge/Zayıf yok | 143 | 31,0 |
| Zayıf not var | 85 | 18,4 |
| Toplam | 438 | 100 |

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 21,1'inin takdir belgesi ve % 29,2'sinin teşekkür belgesi aldığı görülmektedir. Buna karşın % 31'inin belge almadığı ve zayıf notu olmadığı ve % 18,4'ünün ise zayıf notu bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Eğitim stres ölçeği

Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik nitelikli stres düzeylerini belirlemek amacıyla Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen ve Seçer ve ark. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 16 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla *çalışma baskısı, aşırı ders yükü, başarı kaygısı, kendinden beklentiler ve umutsuzluktur*. Ölçeğin uyarlama sürecinde *açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve ölçeğin toplam varyansın % 52.1'ini açıklayan bir yapıya sahip olduğu ve bu yapının model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur* (REMSEA, .60, GFI, .96, CFI, .93, NFI, .92, IFI, .92). Ölçeğin güvenilirlik değerleri ise .81 ve spearman-Brown iki yarı güvenilirlik değeri .79 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin faktör yapısı ve güvenilirlik değerleri tekrar gözden geçirilmiş ve ölçeğin dört faktörlü yapısına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (REMSEA, .64, GFI, .97, CFI, .96, NFI, .94, IFI, .95). güvenilirlik değerleri ise iç tutarlık için .87 ve iki yarı güvenilirliği için .84 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle eğitim stres ölçeğinin bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik stres özelliklerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

3.3.2. Okul tükenmişlik ölçeği

Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul süreçlerinden kaynaklanan tükenmişlik özelliklerini ölçmek amacıyla Salmela-Aro ve ark. (2009) tarafından geliştirilen ve Seçer ve ark. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 10 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar;

Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısıdır. Ölçeğin geçerlik analizleri sonucunda toplam varyansın % 63.25 varyans açıkladığı ve bu üç faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir (REMSEA; .06, CFI;.94, TLI.93). Ölçeğin güvenirlik değerinin .87 test tekrar test güvenirliğinin ise .88 olduğu bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında ise okul tükenmişlik ölçeğinin faktör yapısı ve güvenirlik değerleri tekrar gözden geçirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (REMSEA, .62, GFI, .98, CFI, .98, NFI,. 96, IFI,.96). güvenirlik değerleri ise iç tutarlık için .89 ve iki yarı güvenirliği için .86 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle okul tükenmişlik ölçeğinin bu araştırma kapsamında öğrencilerin okul tükenmişliğine ilişkin özelliklerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

3.3.3. Ergen öznel iyi oluş ölçeği

Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği 14-18 yaş arasındaki ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşan öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyum ve olumlu duygular olmak üzere 4 alt boyutta % 61.64 varyans açıkladığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz(2009) tarafından yapılan analizlerin sonucunda, dört boyutlu 15 maddeden oluşan açıklanan varyansı %61.64 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 ve Spearman Brown değeri .83; test tekrar test yöntemine dayalı güvenirlik değeri ise .83'tür. Analizlerin sonucunda ergen öznel iyi oluş ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu bulunmuştur. Ölçeğin, ergen öznel iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

3.3.4. Kişisel bilgi formu

Araştırma sürecinde araştırmanın betimsel sorularına cevap vermek üzere oluşturulmuş demografik sorulara yanıt alabilmek için hazırlanmış olan Kişisel Bilgi

Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, yaşam yeri, akademik başarı özellikleri ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ilişkin niteliklerini belirlemeye yönelik kapalı uçlu sorular bulunmaktadır.

3.4. Veri Analizi ve İşlem

Araştırma sürecine öncelikle Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak başlanmış ve veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde uygulanan ölçekler incelenerek ciddi düzeyde boş bırakıldığı belirlenen ölçme araçları veri setinden çıkartılmıştır. Bu kapsamda veri setinden toplam 27 katılımcıya ait ölçekler analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra işleme alınan ölçekler bilgisayar ortamına aktarılmış ve en fazla % 2' ye kadar olan kayıp verilere ve boş bırakılan veriler aritmetik ortalama ile doldurulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2015). Katılımcıların araştırma sürecinde kullanılan ölçeklere vermiş olduğu yanıtlar bakımından homojen bir dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için homojenlik analizleri uygulanmıştır. Ayrıca homojenliğe ek olarak veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri de yapılarak normal dağılım özelliği incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle uç değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek uç değerler belirlenmiştir. Uç değer analizi kapsamında veri seti için uç değer taşıdığı belirlenen toplam 17 katılımcıya ilişkin veriler veri setinden çıkartılmıştır. Uç değerlerin temizlenmesinden sonra histogram ve Komogorov-Smirnov analizleri ile veri setinin normalliği incelenmiş ve tek değişkenli ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Veri setinin parametrik koşullar için gözden geçirilmesi aşamasında toplam 44 katılımcıya ait veriler veri setinden çıkartılmış ve geriye kalan 464 katılımcıya ait veriler üzerinden araştırmanın sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma kapsamında veri setinin parametrik nitelik taşıdığı belirlendiği için veri analizleri SPSS 22.000 ve LISREL 9.2 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler bağlamında cevap aranan sorulara ilişkin olarak yapılan analizler ve bu bağlamda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Cinsiyete Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 1. *Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t testinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme için ($F= .235, p>.05$), duyarsızlaşma için ($F= .240, p>.05$) ve kişisel başarısızlık hissi için ($F= .018, p>.05$) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür

Tablo 4.1.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

| Tükenmişlik | Değişken | N | X | Ss | t | P |
|--------------------|----------|-----|-------|------|-------|------|
| Duygusal tükenme | Kız | 221 | 11,05 | 3,92 | | |
| | Erkek | 240 | 11,31 | 4,02 | -,629 | .488 |
| Duyarsızlaşma | Kız | 221 | 7,52 | 3,69 | | |
| | Erkek | 240 | 7,64 | 3,61 | -,328 | .743 |
| Düşük başarı hissi | Kız | 221 | 4,97 | 2,34 | | |
| | Erkek | 240 | 5,06 | 2,29 | -,390 | .697 |

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda ($t_{459}= -.629, p>.05$), duyarsızlaşma alt boyutunda ($t_{459}= -.328, p>.05$) ve

düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ($t_{459} = -.390$, $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda cinsiyetin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

4.2. Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 2. *Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme (Statistic=.200, $p > .05$), duyarsızlaşma için (Statistic = .884, $p > .05$) ve kişisel başarısızlık hissi için (Statistic = .270, $p > .05$) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4.2.

Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

| | | N | X | Ss | F | p |
|--------------------|----------|-----|---------|---------|-------|------|
| Duygusal tükenme | 6.Sınıf/ | 176 | 11,2203 | 3,95819 | .417 | .659 |
| | 7.sınıf | 121 | 11,4149 | 3,80131 | | |
| | 8. sınıf | 164 | 10,9841 | 4,13081 | | |
| Duyarsızlaşma | 6.Sınıf/ | 176 | 7,6994 | 3,71692 | .505 | .604 |
| | 7.sınıf | 121 | 7,7359 | 3,66745 | | |
| | 8. sınıf | 164 | 7,3585 | 3,57333 | | |
| Düşük başarı hissi | 6.Sınıf/ | 176 | 5,0974 | 2,26148 | 1.300 | .273 |
| | 7.sınıf | 121 | 5,2200 | 2,36653 | | |
| | 8. sınıf | 164 | 4,7979 | 2,34236 | | |

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda ($t_{458} = .417$, $p > .05$), duyarsızlaşma alt boyutunda ($t_{458} = .505$, $p > .05$) ve

düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ($t_{458} = 1.300$, $p > .05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğrenim görülmekte olan sınıf düzeyinin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir

4.3. Yaşa Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 3. *Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme (Statistic = 2.318, $p > .05$), duyarsızlaşma için (Statistic = 1.196, $p > .05$) ve kişisel başarısızlık hissi için (Statistic = 1.097, $p > .05$) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4.3.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

| | | N | X | Ss | F | p |
|----------------------|----|-----|---------|---------|------|------|
| Duygusal tükenme | 12 | 29 | 10,3793 | 3,15565 | .580 | .629 |
| | 13 | 202 | 11,3050 | 4,30252 | | |
| | 14 | 194 | 11,1174 | 3,78177 | | |
| | 15 | 36 | 11,5556 | 3,71441 | | |
| Duyarsızlaşma | 12 | 29 | 7,8621 | 3,36711 | .141 | .935 |
| | 13 | 202 | 7,5951 | 3,79663 | | |
| | 14 | 194 | 7,5966 | 3,62695 | | |
| | 15 | 36 | 7,2778 | 3,23915 | | |
| Kişisel başarı hissi | 12 | 29 | 4,9572 | 2,13842 | .218 | .884 |
| | 13 | 202 | 4,9479 | 2,30020 | | |
| | 14 | 194 | 5,1257 | 2,40942 | | |
| | 15 | 36 | 4,9444 | 2,13735 | | |

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda ($t_{457} = .580$, $p > .05$), duyarsızlaşma alt boyutunda ($t_{458} = .141$, $p > .05$) ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ($t_{458} = .218$, $p > .05$) yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda yaşın öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

4.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 4. *Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları akademik başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme (Statistic = 1.324, $p > .05$), duyarsızlaşma için (Statistic = 1.368, $p > .05$) ve kişisel başarısızlık hissi için (Statistic = .690, $p > .05$) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4.4.

Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Bulgular

| | | N | X | Ss | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------------|------------------|-----|-------|------|-------|------|-----------------|
| Duygusal tükenme | Takdir belgesi | 97 | 10,57 | 4,14 | 1.390 | .245 | |
| | Teşekkür belgesi | 134 | 11,61 | 4,00 | | | |
| | Belge-zayıf yok | 143 | 11,09 | 3,99 | | | |
| | Zayıf not var | 85 | 11,37 | 3,68 | | | |
| Duyarsızlaşma | Takdir belgesi | 97 | 7,09 | 3,90 | 1.250 | .291 | |
| | Teşekkür belgesi | 134 | 7,82 | 3,40 | | | |
| | Belge-zayıf yok | 143 | 7,43 | 3,67 | | | |
| | Zayıf not var | 85 | 8,01 | 3,70 | | | |

Tablo 4.4. (Devamı)

| | | | | | | |
|----------------------|------------------|-----|------|------|--------------|-------------|
| | Takdir belgesi | 97 | 4,83 | 2,36 | | |
| Kişisel başarı hissi | Teşekkür belgesi | 134 | 4,63 | 2,26 | 3.031 | .029 |
| | Belge-zayıf yok | 143 | 5,38 | 2,21 | | |
| | Zayıf not var | 85 | 6,29 | 2,45 | | |

A=Takdir, B= Teşekkür, C= Belge-zayıf yok, D= Zayıf not var

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda ($t_{455}= 1.390$, $p>.05$) ve duyarsızlaşma alt boyutunda ($t_{455}= 1.250$, $p>.05$) alt boyutlarında akademik başarı durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna karşın kişisel başarı hissi alt boyutunda akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ($t_{455}= 3.031$, $p<.05$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi yapılmış ve teşekkür belgesi alanların hem belge ve zayıf olmayanlara göre hem de zayıf notu olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha az tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda akademik başarı durumunun öğrencilerin kişisel başarı hissi yaşamaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.5. Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 5. *Öğrencilerin okul tükenmişlik puanları yaşadıkları yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t testinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme için ($F= .039$, $p>.05$), duyarsızlaşma için ($F= .239$, $p>.05$) ve kişisel başarısızlık hissi için ($F= 1.397$, $p>.05$) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4.5.

Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

| | | N | X | Ss | t | p |
|--------------------|--------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Duygusal tükenme | İl merkezi | 268 | 11,3160 | 4,04124 | .819 | .413 |
| | İlçe merkezi | 193 | 11,0087 | 3,88590 | | |
| Duyarsızlaşma | İl merkezi | 268 | 7,5976 | 3,69212 | .068 | .946 |
| | İlçe merkezi | 193 | 7,5740 | 3,59888 | | |
| Düşük başarı hissi | İl merkezi | 268 | 5,0705 | 2,39734 | .517 | .605 |
| | İlçe merkezi | 193 | 4,9571 | 2,21195 | | |

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda ($t_{459} = .819$, $p > .05$), duyarsızlaşma alt boyutunda ($t_{455} = .068$, $p > .05$) ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ($t_{455} = .517$, $p > .05$) yaşanan yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda yaşanan yerin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

4.6. Akademik Stres, Öznel İyi Oluş ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt problem 6. *Akademik Stres, Okul Tükenmişliği ve Öznel İyi Oluş Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?*

Akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korteleyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Akademik Stres, Okul Tükenmişliği ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiler

| | Duygusal tükenme | Duyarsızlaşma | Düşük başarı | Aile | Önemli kişi | Yaşam doyum | Olumlu duygu |
|----------------|---------------------|---------------|-----------------|---------|----------------|----------------|-----------------|
| Stres 1 | .387** | .334** | .406** | -.219** | -.215** | -.230** | -.138** |
| Stres 2 | .502** | .454** | .342** | -.336** | .277** | -.213** | -.257** |
| Stres 3 | .055 | .046 | .021 | .137** | .171** | .305** | .266** |
| Stres 4 | .538** | .449** | .481** | -.327** | -.317** | -.298** | -.247** |

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

Tablo 4.6 incelendiğinde stres 1 alt boyutu ile duygusal tükenme ile arasında ($r = .387$, $p < .01$), duyarsızlaşma ile arasında ($r = .334$, $p < .01$) ve düşük kişisel başarı hissi arasında ($r = .406$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda stres 1 ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan aileden sağlanan doyum alt boyutu ile arasında ($r = -.219$, $p < .01$) önemli kişiden sağlanan doyum ile arasında ($r = -.215$, $p < .01$), yaşam doyum alt boyutu ile arasında ($r = -.230$, $p < .01$) ve olumlu duygu alt boyutu ile arasında ($r = -.138$, $p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Stres 2 alt boyutu duygusal tükenme ile arasında ($r = .502$, $p < .01$), duyarsızlaşma ile arasında ($r = .454$, $p < .01$) ve düşük kişisel başarı hissi arasında ($r = .342$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda stres 2 ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan aileden sağlanan doyum alt boyutu ile arasında ($r = -.336$, $p < .01$) önemli kişiden sağlanan doyum ile arasında ($r = -.277$, $p < .01$), yaşam doyum alt boyutu ile arasında ($r = -.213$, $p < .01$) ve olumlu duygu alt boyutu ile arasında ($r = -.257$, $p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Stres3 alt boyutu ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşın öznel iyi oluşun alt boyutları olan aileden sağlanan doyum alt boyutu ile arasında ($r = .137$, $p < .01$) önemli kişiden sağlanan doyum ile arasında ($r = .171$, $p < .01$), yaşam doyum alt boyutu ile arasında ($r = .305$, $p < .01$) ve olumlu duygu alt boyutu ile arasında ($r = .266$, $p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Stres 4 alt boyutu duygusal tükenme ile arasında ($r = .538, p < .01$), duyarsızlaşma ile arasında ($r = .449, p < .01$) ve düşük kişisel başarı hissi arasında ($r = .481, p < .01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda stres 4 ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan aileden sağlanan doyum alt boyutu ile arasında ($r = -.327, p < .01$) önemli kişiden sağlanan doyum ile arasında ($r = -.317, p < .01$), yaşam doyumunu alt boyutu ile arasında ($r = -.298, p < .01$) ve olumlu duygu alt boyutu ile arasında ($r = -.247, p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Korelasyon analizleri sonucunda akademik stres ile okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında genel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu ve korelasyon analizi sonucunda herhangi iki değişken arasında çok yüksek düzeyli anlamlı ilişkilerin olmayışı veri setindeki değişkenler arasında çoklu bağıntı ve doğrusallık probleminin bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Dolayısıyla değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra ikinci adımda değişkenler arasındaki yordayıcı ve aracılık ilişkilerine bakılabilmesi için gerekli olan koşulların sağlandığı söylenebilir.

4.7. Okul Tükenmişliğinin Akademik Stres ve Öznel İyi Oluş Arasında Aracı Rolü Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

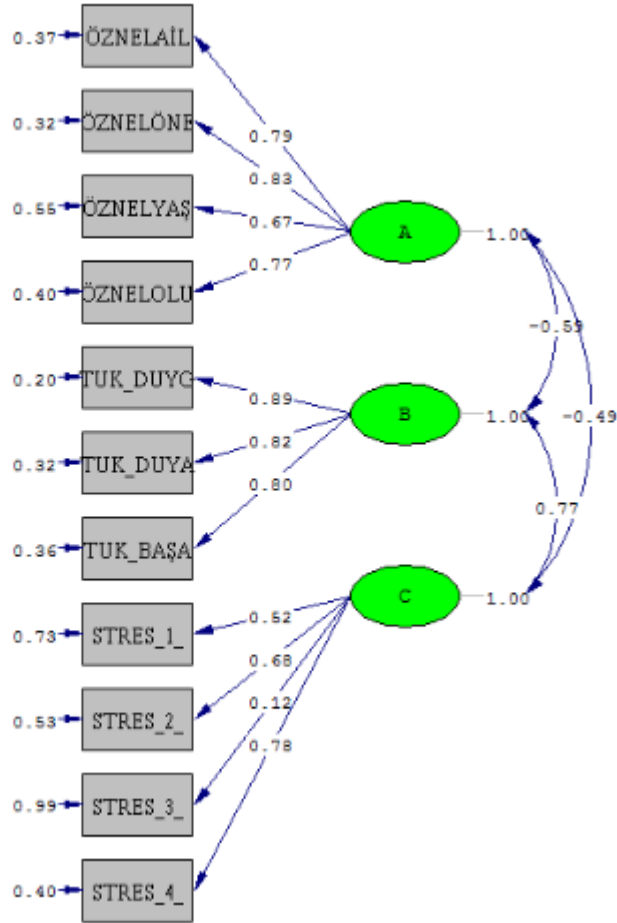
Alt Problem 7. *Okul tükenmişliği akademik stres ile öznel iyi oluş arasında aracı bir role sahip midir?*

Okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş üzerinde ki aracı rolünün belirlenebilmesi için örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli ve aracılık testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle doğrulayıcı ölçme modeli test edilmiş ve ardından kısmi ve tam aracı modeller test edilerek araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Yapısal eşitlik modelinde öncelikle üç sürekli değişken olan akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluşun her biri için birer örtük değişken tanımlaması yapılmış ve analize bu örtük değişkenler üzerinden devam edilmiştir.

Bu kapsamda akademik stres değişkeni için (STRES), okul tükenmişliği için (OKULTUK) ve öznel iyi oluş değişkeni için (ÖZNEL) örtük değişkenleri kullanılmıştır.

Bu kapsamda STRES örtük değişkeni gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. OKULTUK örtük değişkeni duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. ÖZNEL örtük değişkeni ise aileden sağlanan doyum, önemli kişilerden sağlanan doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygu gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür.



Şekil 4.1. Doğrulayıcı ölçme modeli

Tablo 4.7.

Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

| χ^2 | Sd | χ^2/Sd | CFI | SRMR | RMR | RMSEA | NFI | RFI | GFI | AGFI |
|----------|----|-------------|-----|------|------|-------|-----|-----|-----|------|
| 98,13 | 35 | 2,80 | .97 | .064 | .065 | .065 | .97 | .96 | .91 | .90 |

Şekil 4.1 ve Tablo 4.7 incelendiğinde akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin

anlamli olduğu görülmektedir. Buna ek olarak akademik stres ile okul tükenmişliği arasında ($r = .77, p.05$) ve akademik stres ile öznel iyi oluş arasında ($r = -.49, p < .05$) ve okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında ($r = -.59, p < .05$) anlamli ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

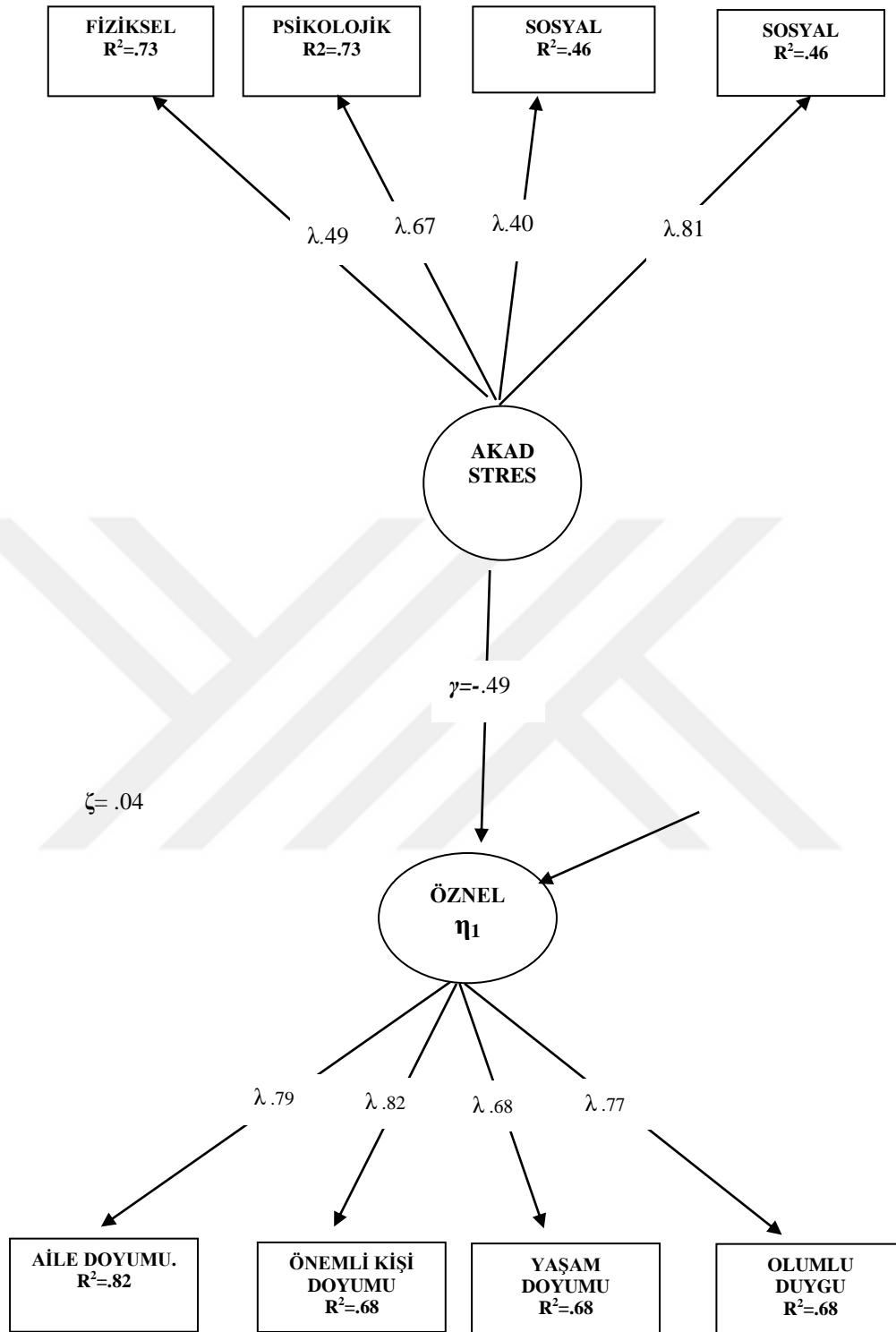
Bu araştırmada okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rolü incelendiği için öncelikle akademik stres ile öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Daha sonra ise modele okul tükenmişliği eklenerek kısmi ve tam aracılık ilişkileri incelenmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde aşağıda verilen modeller test edilmiştir.

Model A: Akademik stresin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir.

Model B: Akademik stres ile öznel iyi oluş arasında okul tükenmişliğinin *Kısmi Aracı Rolü* incelenmiştir.

Model C: Akademik stres ile öznel iyi oluş arasında okul tükenmişliğinin *Tam Aracı Rolü* incelenmiştir.



Şekil 4.2. Akademik stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal eşitlik modeli

4.8. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

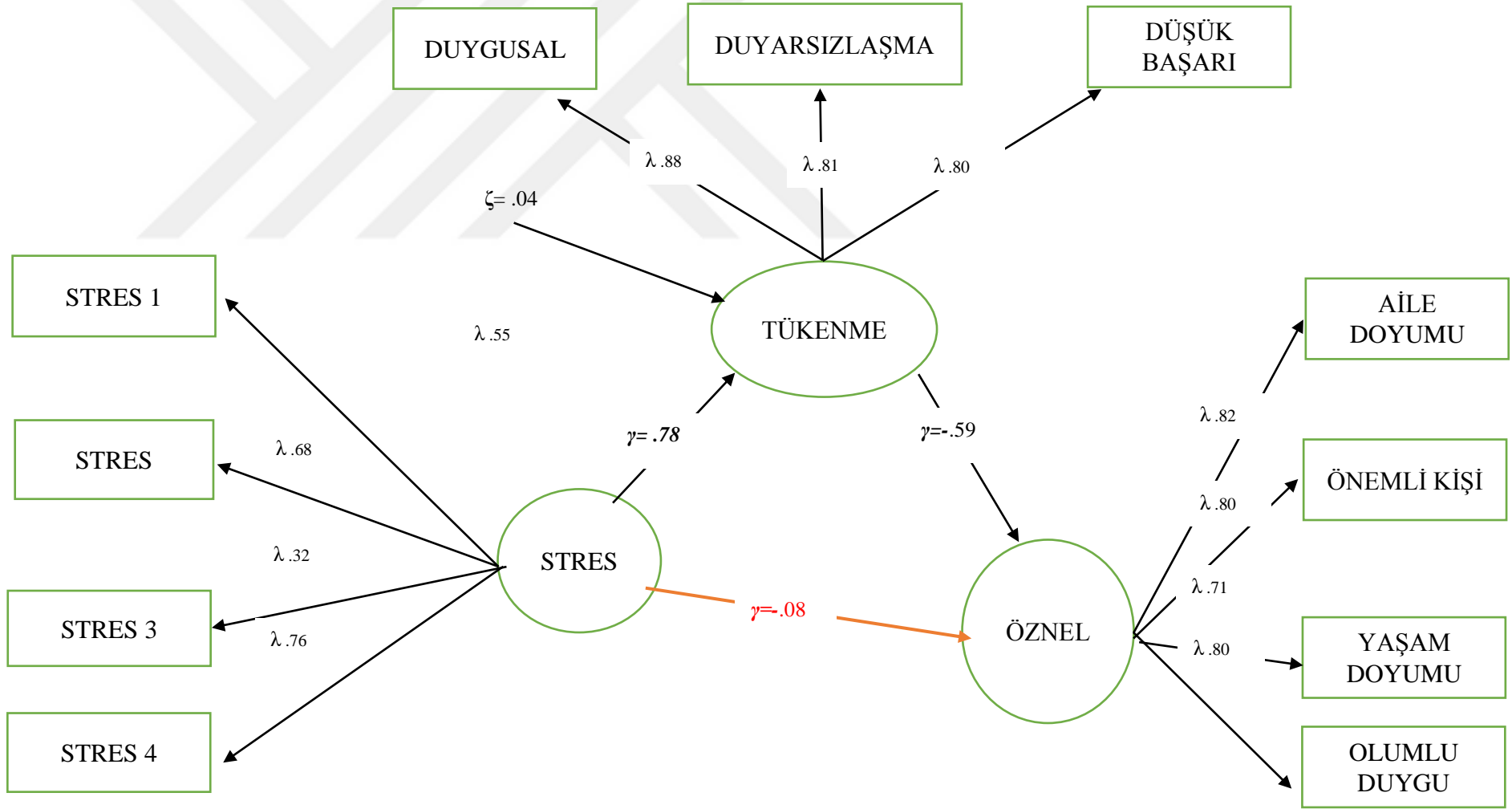
Tablo 4.8.

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

| χ^2 | Sd | χ^2/Sd | CFI | SRMR | RMR | RMSEA | NFI | RFI | GFI | AGFI |
|----------|----|-------------|-----|------|-----|-------|-----|-----|-----|------|
| 126,30 | 19 | 6,64 | .90 | .91 | .11 | .11 | .90 | .90 | .83 | .85 |

Şekil 4.2 ve Tablo 4.8 incelendiğinde akademik stres ile öznel iyi oluş arasında kurulan yapısal eşitlik modelinin iyi uyum vermediği ve akademik stresin öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir.

Elde edilen bu bulgudan sonra ikinci adımda modele okul tükenmişliği eklenerek kısmi ve tam aracı modeller test edilmiştir. Birinci adımda model 2 olarak belirlenen okul tükenmişliğinin kısmi aracı rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4.3'te ve Tablo 4. 9'da verilmiştir.



Şekil 4.3. Okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki kısmi aracı rolüne ilişkin yapısal modeli

4.9. Kısmi Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri

Tablo 4.9.

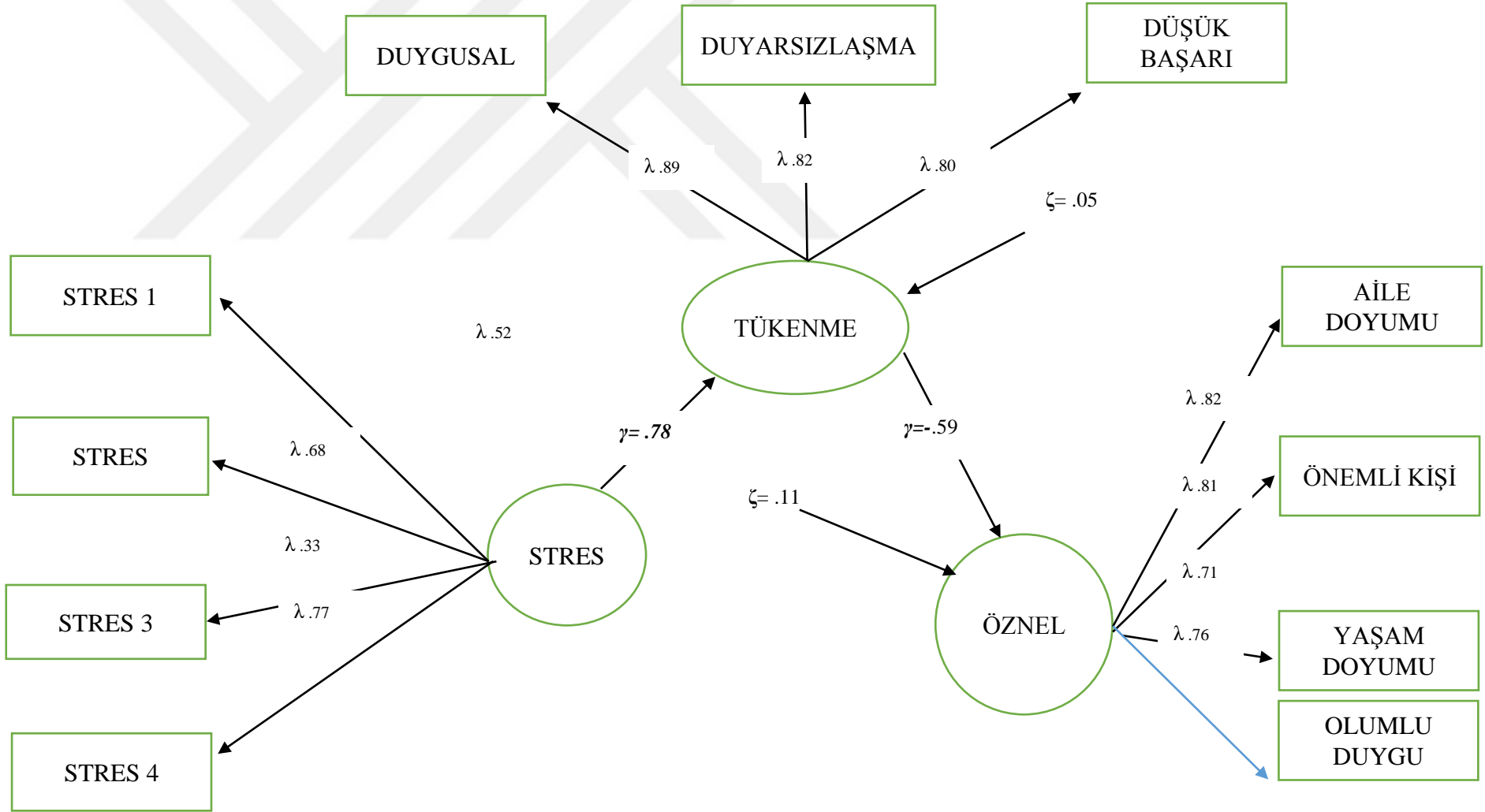
Kısmi Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri

| χ^2 | Sd | χ^2/Sd | CFI | SRMR | RMR | RMSEA | NFI | RFI | GFI | AGFI |
|----------|----|-------------|-----|------|------|-------|-----|-----|-----|------|
| 112,05 | 41 | 2,73 | .97 | .063 | .021 | .060 | .96 | .96 | .91 | .90 |

Şekil 4.3 ve Tablo 4.9 incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir. Bu bağlamda akademik stresin okul tükenmişliğindeki varyansın % 60'ını açıkladığı ve akademik stresin aynı zamanda okul tükenmişliğini pozitif yönlü olarak yordadığı ($\beta=60$, $t=15.32$) söylenebilir. Okul tükenmişliğinin ise öznel iyi oluştaki varyansın % 34'ünü açıkladığı ve okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşu negatif olarak yordadığı ($\beta=34$, $t=11.62$) söylenebilir.

Şekil 4.3 incelendiğinde akademik stresten öznel iyi oluşa giden yolun regresyon katsayısının anlamsız olduğu görülmektedir. Buna karşın akademik stresten okul tükenmişliğine ve okul tükenmişliğinden öznel iyi oluşla giden yolun ve regresyon katsayılarının anlamlı olduğu ve bu modele ilişkin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Kısmi aracı model olarak adlandırılan bu modele dayanarak akademik stresin öznel iyi oluşu okul tükenmişliği üzerinden yordadığı söylenebilir. Bu durum okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü gördüğüne ilişkin hipotezi güçlendirmektedir. Aracılık ilişkisi bir değişkenin belirtilen diğer değişkenler arasındaki ilişkileri farklı olarak ne şekilde yordayacağını ortaya koymayı amaçlar (Şimşek, 2015).

Araştırmanın model 3 olarak belirlenen ve okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiğine ilişkin olarak ortaya konulan modelde ise akademik stres değişkeninden öznel iyi oluşla giden yol kaldırılarak bu iki değişken arasındaki ilişki tamamen üçüncü bir değişken olan okul tükenmişliği üzerinden test edilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4.4 ve Tablo 4.10'da verilmiştir.



Şekil 4.4. Okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki tam aracı rolüne ilişkin yapısal model

4.10. Tam Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri

Tablo 4.10.

Tam Aracı Model Uyum İyiliği İndeksleri

| χ^2 | Sd | χ^2/Sd | CFI | SRMR | RMR | RMSEA | NFI | RFI | GFI | AGFI |
|----------|----|-------------|-----|------|------|-------|-----|-----|-----|------|
| 112,05 | 41 | 2,73 | .97 | .063 | .021 | .060 | .96 | .96 | .91 | .90 |

Şekil 4.4 ve Tablo 4.10 incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği görülmektedir. Bu bağlamda akademik stresin okul tükenmişliğini pozitif yönlü olarak yordadığı ($\beta=60$ $t=15.32$) ve okul tükenmişliğinin de öznel iyi oluşu negatif olarak yordadığı ($\beta=3463$ $t=11.62$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Şekil 4.4'te verilen değerler incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği söylenebilir.

Ayrıca tablo 4.10'da verilen uyum indeks değerleri incelendiğinde kurulan tam aracı yapısal modelin bütün uyum indeksleri açısından iyi uyum düzeyine sahip olduğu ve kurulan modelin onaylandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular özetlenecek olursa akademik stresin okul tükenmişliğinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik stres yaşamalarının okul tükenmişliği için ciddi ve önemli bir risk kaynağı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci önemli bulgusu olarak okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşu negatif yönlü ve yüksek düzeyli olarak yordadığı bulgusudur. Bu bulgudan hareketle okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin bu durumlarının öznel iyi oluşları bakımından ciddi bir risk kaynağı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü ve son bulgusu ise okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği bulgusudur. Bu bulgudan hareketle okul tükenmişliğinin bu iki değişken açısından kilit bir öneme sahip olduğu ve mutlaka önleyici ve tedavi edici yaklaşımların planlanması hususunda bu bulgunun göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Ergenlerde okul tükenmişliği puanları ile cinsiyete ilişkin elde edilen bulguların tartışılması

Bu araştırmada ergenlerde okul tükenmişliği puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde; ergenlerde okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi alt boyutlarına göre cinsiyet faktörüyle ilişkili olarak anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların bulguları arasında tutarsızlık görülmektedir. Okul tükenmişliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Murberg ve Bru, 2003; Yang, 2004; Ören ve Türkoğlu, 2006; Kutsal, 2009; Aypay ve Sever, 2011a; Balkıs, ve diğ., 2011; Gündüz ve diğ., 2012; Kutsal ve Bilge, 2012, Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, 2015b; Acar ve Çakır, 2015). Ören ve Türkoğlu (2006) tarafından yapılan bir araştırmada kızlar duygusal tükenmişlik boyutunda erkeklerden daha çok tükenmişlik gösterirken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında erkeklerden daha az tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Seçer (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada okul tükenmişliği alt boyutlarından olan duyarsızlaşma ve yetkinlik inancı alt boyutlarında cinsiyete göre

anlamli farklilaşma saptanmış buna karşın duygusal tükenme alt boyutunda anlamli bir farklilaşma bulunamamıştır.

Öte yandan cinsiyet ile okul tükenmişliği arasında anlamli bir farklilaşma olmadığını gösteren bulgular da mevcuttur (Sevencan ve diğ., 2011; Fank ve diğ., 2012). Kara (2014) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada; cinsiyet ile okul tükenmişliği arasında anlamli bir farklilaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak literatüre ilişkin bulgular ile araştırmadan elde edilen bulgular arasında hem çelişkiler hem de örtüşen hususlar bulunmakta ve ortaya çıkan bu durumun araştırmaların odaklandığı örneklem grupları, örneklem gruplarının nitelikleri ve örneklem belirleme süreçlerinden kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

5.1.2. Ergenlerde okul tükenmişlik puanları ile sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması

Bu araştırmada ergenlerde okul tükenmişlik puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamli farklilaşıp farklilaşmadığı incelenmiş ve sınıf düzeylerine göre okul tükenmişlik puanları arasında anlamli farklilaşma olmadığı saptanmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde; ergenlerde okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi alt boyutlarına göre cinsiyet faktörüyle ilişkili olarak anlamli düzeyde farklilaşma göstermediği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu sınıf düzeyi değişkeninin ergenlerde okul tükenmişliği üzerinde anlamli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde okul tükenmişliği ile sınıf düzeyleri arasında anlamli farklilaşma olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Balkıs ve diğerleri, 2011; Gündüz ve diğerleri, 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b; Jacobs ve Dodd, 2003; Kutsal ve Bilge, 2012; Lee ve diğerleri, 2013; Wang, Chow, Hafkens ve Salmela-Aro, 2015; Yang ve Farn, 2004). Gündüz ve diğerleri (2012), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik gösterdiklerini saptamışlardır. Bu durum öğrencilerin üniversite sınavı gibi ciddi bir sınava hazırlık sürecindeki yıpranmalarından kaynaklanabilir. Birinci sınıf öğrencileri yeni bir çevreye adaptasyon sürecinde olmaları

sebebiyle ve bu süreçte ekonomik sorunlarla, barınma gibi temel sorunlarla karşılaştığından dolayı daha fazla tükenmişlik gösterebilirler.

Kutsal ve Bilge (2012) yaptığı araştırmada sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin üniversiteye hazırlık gibi kaygı verici bir durumda olmaları; üniversite son sınıf öğrencilerinin iş bulma kaygıları tükenmişliği etkileyebilir. Buna karşın bu araştırmadan elde edilen bulgular sınıf düzeyinin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. İlgili alan yazın ile önemli oranda çelişki gösteren bu bulgunun araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun niteliklerinden kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

5.1.3. Ergenlerde okul tükenmişliği puanları ile yaşa ilişkin elde edilen bulguların tartışılması

Bu araştırmada ergenlerde okul tükenmişliği puanlarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş ve okul tükenmişlik puanlarının öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Literatüre ilişkin veriler incelendiğinde, ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini yaş değişkeni açısından inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Özdemir (2015)'in ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerine yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yaşları ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Addis (2006)'in üniversite öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise ulaşılan sonuç literatürü desteklemektedir. Bu araştırma ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini yaş değişkeni açısından incelemesiyle literatüre katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak yaş değişkeninin ergenlerin okul tükenmişliği yaşamları hususunda belirleyici bir etmen olmadığı değerlendirilmiştir.

5.1.4. Ergenlerin okul tükenmişliği ile akademik başarı değişkenine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin okul tükenmişlik puanlarının akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve akademik başarı durumlarına göre okul tükenmişlik puanlarında anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul tükenmişliğinin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Buna karşın kişisel başarı alt boyutunda akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Elde edilen bulgular akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu akademik başarı ile yetkinlik inancı arasında negatif yönlü bir ilişki olabileceğine işaret ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, akademik başarının okul tükenmişliği üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Balkıs ve diğerleri, 2011, Bilge, Dost ve Çetin, 2014, Heta, Salmela-Aro ve Niemivirtto, 2012; Kara, 2014, Kutsal ve Bilge, 2012, Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008; Seçer ve Gençdoğan, 2012;) akademik başarı arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Literatüre ilişkin veriler akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde tükenmişlik düzeylerinin düşük olması öğrenciler üzerinde aile ve öğretmen kaynaklı baskının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tükenmişlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerde ders çalışma isteksizliği olması ve ayrıca akademik sorumlulukları yapmaması öğrencide motivasyon eksikliğine sebep olabileceği düşünülebilir. Bu motivasyon eksikliğinin öğrencilerde akademik başarısızlığa ve sonuç olarak ta yetkinlik inancının zayıflaması nedeniyle okul tükenmişliğine sebep olması düşünülebilir.

5.1.5. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları ile yerleşim birimine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının yerleşim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş ve okul

tükenmişlik puanlarının yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini yaşadıkları yer (il merkezi-ilçe merkezi) açısından inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Daha çok literatürde barınma türü (kira-aile-yurt-pansiyon vb.) olarak yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Ailenin yanında kalma ve okul pansiyonunda kalma durumlarını karşılaştıran bir araştırmada aile yanında kalan öğrencilerin pansiyonda kalan öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına ulaşılmıştır. Bu bulgunun ailesi ile kalan öğrencilerde ailenin baskısı ile daha fazla karşı karşıya kalmaları nedeniyle okul tükenmişliğini daha fazla yaşayabilecekleri düşünülebilir (Acar ve Çakır, 2015). Buna karşın barınma durumlarına göre okul tükenmişliğinin incelendiği çalışmalarda (Akın, 2016; Akpınar, 2013; Bekir, Şahin ve Şanlı, 2012; Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010) öğrencilerin barındıkları yere göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin okul tükenmişliği yaşamaları noktasında belirleyici bir etmen olmadığı söylenebilir.

5.1.6. Ergenlerde okul tükenmişliği, akademik stres ve öznel iyi oluş puanlarına ilişkin elde edilen yoradayı ve aracı ilişkilerin tartışılması

Bu araştırmada ergenlerde okul tükenmişlik, akademik stres ve öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş düzeyleri ve akademik stresleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Ancak okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalar mevcuttur. (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Raiziene, Pilkauskaitė-Volickienė ve Zukauskiene, 2014; Kara, 2014; Wang ve diğerleri, 2015).

Öznel iyi oluşu psikolojik açıdan kişinin kendisini mutlu hissetmesi ve analiz etmesi olarak tanımlanacak olduğunda psikolojik olarak sağlıklı kabul edilen kişilerin yaşamları esnasında karşılaştıkları zorluklar karşısında daha yapıcı ve işlevsel davranışlar sergileyecekleri söylenebilir. Öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan

öğrencilerin de zorlu akademik yaşantılar karşısında etkili ve işlevsel başa çıkma yöntemlerini daha fazla kullanma olanağına sahip olabilecekleri beklenebilir. Bu durum öznel iyi oluşun aynı zamanda okul tükenmişliği açısından önemli bir risk faktörü olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Öznel iyi oluş ile doğrudan bağlantısı olmamasına karşın bireyin öznel iyi oluş düzeyi başta olmak üzere sağlıklı ve işlevsel tepkiler vermesini önemli oranda bozan bir rahatsızlık olan depresyon ile okul tükenmişliği arasında ki ilişkileri ele bir çalışma da Koçak (2016) okul tükenmişliğinin depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu depresyon ile okul tükenmişliği arasında ki ilişkinin pozitif yönlü olduğu ve okul tükenmişliğinde ki artışın depresif belirtiler de de bir artışa işaret edeceğini göstermektedir. Bu anlamda bu araştırmadan elde edilen bulgularda göz önünde bulundurulduğunda öznel iyi oluş ile okul tükenmişliği arasında ki ilişkilerin lise öğrencilerinin yaşayabileceği psikolojik sorunlar bakımından önemli bir risk unsuru olduğu söylenebilir. Nitekin Özgen (2016) tarafından yapılan bir çalışmada okul tükenmişliği yaşıyor olmanın psikolojik yardım arama ihtiyacının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuş ve bu bakımdan okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin önemli oranda psikolojik yardım arama ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik süreçlere bağlı olarak ortaya çıkan okul tükenmişliği benzeri durumların üstesinden gelmeleri noktasında öznel iyi oluşlarının korunmasına yönelik önlem ve müdahalelerin daha da önemli hale geleceği söylenebilir.

Okul tükenmişliği ile akademik stres arasında da bu araştırma kapsamında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Literatüre ilişkin veriler akademik stres ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkiler olabileceğine işaret etmektedir (Parker ve Salmela-Aro, 2011; Çapulcuoğlu; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Kutsal & Bilge, 2012; Gündüz, 2013; Seçer 2014; Seçer ve Öztürk, 2015). Seçer (2014) akademik stresin üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve akademik stres arttıkça okul tükenmişliğinin de artma riski gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamda akademik stresin okul tükenmişliğini tetikleyen önemli faktörlerden biri olabileceği düşünülebilir. Nitekim bu ifadeyi destekler nitelikte birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Pöhlman, Janas, Ruf ve Harzer, 2005; Seçer ve Öztürk, 2015). Sonuç olarak öğrencilerin öğrenimleri boyunca birçok stres yaratan durumla karşı karşıya kalmaları

mümkün olmakta ve bu stres yaratan durumlar ile etkin olarak başa çıkma becerisi göstermeleri her zaman mümkün olmayabilmektedir. Bu durum öğrencilerin içinde buldukları veya karşı karşıya kaldıkları durum karşısında işlevsel başa çıkma yaklaşımlarını daha da önemli ve nitelikli hale getirmektedir. Öğrencilerin etkin başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi bu bakımdan ciddi önem arz etmektedir.

Araştırma sürecinde elde edilen ve araştırmanın asıl odak noktasını oluşturan bulgu ise akademik stres ile öznel iyi oluş arasında ki ilişki de okul tükenmişliğinin tam aracı role sahip olmasıdır. Elde edilen bulgular akademik stresin okul tükenmişliğini pozitif yönlü olarak yordadığını ve okul tükenmişliğinin de öznel iyi oluşu negatif yönlü olarak yordadığı ve okul tükenmişliğinin bu ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Bu bulgu lise öğrencilerinin akademik süreçlerinin ve bunlara bağlı olarak ruhsal yapılarının anlaşılması bakımından oldukça önemlidir. Stres düzeyinin artışına bağlı olarak öznel iyi oluşun ve mutluluğun doğrudan düşeceği beklentisinin aksine stres düzeyinin belli bir süre kalıcılık göstermesine bağlı olarak ortaya çıkan okul tükenmişliği sendromunun ergenlerde öznel iyi oluşun en önemli belirleyicilerinden biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ergenlerde öznel iyi yükseltmeyi amaçlayan çalışmaların sadece stres odaklı olmaması bunun yanında mutlaka okul tükenmişliği ve buna bağlı olarak ortaya çıkan hususlara da odaklanması gereği ortaya çıkmaktadır. Okullarda yürütülen psikolojik danışma hizmetleri bağlamında ki önleyici ve iyileştirici uygulamaların bu bulgu göz önünde bulundurularak planlanması ve yürütülmesi gereği ön plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik stres ile öznel iyi oluş arasında aracı rol üstlendiği ve akademik stresin okul tükenmişliği için, okul tükenmişliğinin de öznel iyi oluş için bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Okul tükenmişliğinin artması ergenlerde öznel iyi oluşu olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma ergenlerin akademik stres ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide okul tükenmişliğinin aracı rolü olup olmadığını belirleme amaçlı

yapılmıştır. Ayrıca yine bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, yerleşim yeri ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin de belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma okul tükenmişliği, öznel iyi oluş ve akademik stres açısından yapılacak benzer araştırmalara kaynak niteliği göstermektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda alınabilecek önlemler ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.

5.2.1. Araştırmacılara ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Okul tükenmişliğinin akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiğine yönelik bulgudan hareketle okul tükenmişliğinin bu iki değişken açısından kilit bir öneme sahip olduğu ve mutlaka önleyici ve tedavi edici yaklaşımların planlanması hususunda bu bulgunun göz önünde bulundurulması ve yapılacak benzer çalışmalarla desteklenmesi gerektiği önerilebilir.
2. Okul tükenmişliğinin öznel iyi oluşu negatif yönlü ve yüksek düzeyli olarak yordadığına yönelik bulgu bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklı yaş grupları ile farklı eğitim-öğretim kademelerinde yapılacak farklı çalışmalarla desteklenmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Çünkü literatüre bakıldığında bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çok az araştırma mevcuttur.
3. Bu çalışma Erzurum şehir merkezi ve ilçelerindeki 13-15 yaş arası 508 ergenlerle sınırlı olup sonuçları bölgeseldir. Daha geniş bir öğrenci örnekleme ve farklı bölgelerde tekrarlanması sonuçların genellenebilme olasılığını arttırabilir.
4. Bu araştırma farklı okul türlerinden öğrencileri kapsamamaktadır. Araştırma yalnızca devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Farklı okul türlerinden(Özel Okullar, İmam Hatip Ortaokulları v.b.) daha fazla sayıda öğrencinin katılımı ile öğrencilerin sahip oldukları nitelikler açısından çeşitlilik oluşmasının farklı araştırma bulguları sağlayabileceği ve yapılacak çalışmalara farklı yönler verebileceği düşünülmektedir.

5. Okul tükenmişliği, akademik stres ve öznel iyi oluş düzeyinin oluşum ve gelişimlerini daha ayrıntılı gözlemleyebilmek için bu kavramların deneysel olarak incelendiği araştırmaların yapılması uygulamaya dönük alanda, daha yararlı olabilecek sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir.
6. Araştırmada okul tükenmişliği, öznel iyi oluş ve akademik stres kavramları cinsiyet, gelir düzeyi ve akademik başarı açısından incelenmiştir. Değişkenlere dair verilerin öznel olması çalışmaya sınırlılık getirmiştir. Ayrıca okul tükenmişliği farklı psikolojik(başarı çıkmama, yaşam doyumu, akademik güdülenme, sınav kaygısı, depresyon, sosyal destek v.b.) ve kişisel, demografik(barınma, sosyo-ekonomik düzey, yerleşim yeri) değişkenlerle incelenebilir.
7. Bu kavramlarla ilgili ergenlerde sınırlı sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bunun için daha fazla sayıda çalışmanın yapılması, bu kavramların önemini fark edilmesine ve geleceklerini belirleyecek sınavlara giren öğrencilerin bu olumsuz durumlarla başa çıkmaları noktasında yardımcı olacaktır.
8. Araştırmada incelenen bazı değişkenlere yönelik bulguları destekleyecek çalışmaların olmadığı görülmüş, benzer değişkenlerle yapılacak olan çalışmalar hem literatüre katkı sağlayacak hem de sonuçların karşılaştırılması adına faydalı olacaktır.

5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Akademik stresin okul tükenmişliğinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin akademik stres yaşamalarının okul tükenmişliği için ciddi ve önemli bir risk kaynağı olduğu yönündeki bulguya dayanarak eğitim kurumlarımızda psikolojik danışmanların öğrencilerin stres düzeylerini öğrenmek için tarama çalışmaları yapmaları ve bu çalışmalar sonucunda bireylerde yaşanan stresi azaltmaya ve oluşabilecek okul tükenmişliği riskini en aza indirmeye yönelik programlar düzenlemeleri önerilebilir.
2. Okullarda bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisleri tarafından gerçekleştirilecek çalışmalar ile akademik stresle baş etme ve öğrencilerin

öznel iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları düzenlenebilir.

3. Alanyazı taraması göstermektedir ki; öğrencilerin yoğun ve stresli bir eğitim-öğretim süreci içerisinde yer almaları okul tükenmişliği yaşamalarına sebep olmaktadır. Okul psikolojik danışmanları ya da kurumlar tarafından düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerle yetiştirilecek formatör öğretmenlerin, anne baba ve öğretmenleri okul tükenmişliğini önlemede etkili anne-baba-öğretmen tutumları konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
4. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini arttırmak için ailelere öznel iyi oluşun bireylerin yaşamlarına, okul başarılarına, okul tükenmişlik düzeylerine etkileri ile uygun anne baba tutumları konusunda eğitim programları ve seminerler düzenlenebilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin arttırarak akademik başarılarına katkı sağlamaya ve böylece okul tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik kişisel ve eğitsel rehberlik çalışmalarına önem verilmelidir.
6. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin okul tükenmişliği hakkında bilgilendirilmeleri, tükenmişliği engelleyici tedbirlerin alınmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere uygun başa çıkma yöntemleri öğretilmeli ve uygulama aşamasında psikolojik danışmanlardan yardım alınmalıdır. Öğrencilerin birer makine olmadığını, bu nedenle de onların öznel iyi oluş düzeyleri arttırılıp akademik stres düzeyleri azaltıldığında okul tükenmişliği için önleyici olacağı bilinmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, H., Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Yeşilova İlçesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 152-168.
- Addis, R.S. (2006). *Burnout among undergraduate athletic training students*. Dissertation, California University, U.S.A.
- Ağaoğlu, E., M. Ceylan, E. Kasım ve T. Madden (2004), “Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurul tayı*, Malatya.
- Akçamete G, Kaner S, Sucuoğlu B (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No 324, 1 Basım, Ankara, 2
- Akpınar, M., İspenoğlu F. (2013) Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişliğin İncelenmesi. *10. Ulusal PDR Öğrenci Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2000). “A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan”. *Learning Environments Research*, 3, 101-134.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Ardıç, K., Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (Goü Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 10 / 2 (2008). 69-9
- Arı, G.S. ve Bal, E.Ç. (2008). “Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi”. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13, 310-321
- Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22, 320– 336.

- Avşaroğlu, S., Deniz,E.M., Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam boyu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 511-527
- Aypay, A. (2011). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi* 12(2), 782-787.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011a). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aypay, A.,Sever,M. (2015).School as if a workplace: Exploring burnout among high school students / Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Journal of Theory and Practice in Education*. 11(2), 460-472.
- Aytaç, S. (2010). *İş Stresi Yönetimi El Kitabı*. Bursa: Uludağ Üniversitesi İİBF Yayınları.
- Balcı, Ali (2000). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.

- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of Education*, 2, 31-46
- Biçen, H. (2014). *Yeni atanmış öğretmenlerde tükenmişlik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bilge, F., Dost, M., 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.
- Birren, J.E. ve Renner, V.J. (1980). Concepts and issues of mental health and aging. In, J.E. Birren & R.B. Sloane (Eds.), *Handbook of mental health and aging*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Buick, I., Thomas, M. (2001). Why do middle managers in hotels burn out? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13(6), 304-309.
- Byrne, R. M. J. (1989). Suppressing valid inferences with conditionals. *Cognition*, 31, 61-83.
- Can, Y., Soyer, F. ve Yılmaz, F. (2010). Hentbol hakemlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimi Dergisi*, 12(2), 113-119.
- Cardinell, C.F., (1981). 'Mid-life professional cries: Two hypotheses' *The annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration*, Seattle.
- Carson J., Kuipers E. (1998) "Stress management interventions". In Hardy, S., Carson J., Thomas B. (eds) (1998) *Occupational Stress: Personal and professional approaches*. Cheltenham: Stanley Thornes
- Cenkseven Önder F., ve Sarı, M. (2009). *Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik/ Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.*

- Ceylan, A. & Ulutürk, Y. H. "Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, C:7, S:1, 2006, 48- 58
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Cheng, H. ve Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and selfconfidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger Press.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Journal of Educational Research*, 54(5), 449-454.
- Cherniss, C. (1988) Invited address. "Resolving the "mixing and matching" problem: A view from the organizational perspective." Presented at a special conference on "Researching community psychology", sponsored by the American Psychological Association Science Directorate and held at De Paul University, Chicago, IL.
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of Its theory and research. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 141–152
- Colangelo, T. M. (2004). Teacher stress and burnout and the role of physical activity and parent involvement. *Unpublished doctoral dissertation*. Central Connecticut State University.
- Cordes, C. L. and Dougherty, T. W. (1993). A review and in integration of research of job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları*. (Çev. Ergene, T.) Ankara: Metis yayınları.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Çam, Z., Deniz, K., 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., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik envanteri- öğrenci formu (MTE-ÖF)'nun Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 134-147
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 ,38-55
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 202-218.
- Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (Editörler). (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimen, M. (2000). *Türk Silahlı Kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dahlin, M.E., Runeson, B (2007). Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education* , 7:6 doi:10.1186/1472-6920-7-6.
- De Jesus, S. N. ve Conbow, J. (2001). Stress management course to prevent teacher stress. *The International Journal of Educational Management*, 15, 131-137.
- Deckard, G., Meterko, M. ve Field, D. (1994). Physician burnout: An examination of personal, professional and organizational relationships. *Medical Care*, 32, 745-754.

- Dick ,B. (1992) Practising what we preach: identifying the gaps between espoused and actual values. *The Australian Values Institute Journal*, 1(4), 27-31.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43
- Divaris, K., Polychronopoulou, A., Taoufik, K., Katsaros, C. and Eliades, T. (2012). *Stress and burnout in postgraduate dental education*.16(1), 35-42
- Doğan, T., Eryılmaz, A., ve Ercan, L. (2014). İşe bağlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü: Akademisyenler üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 33, 48-57.
- Doğuyurt, M.F. (2013). *Öğretmenlerde tükenmişliğin çeşitli değişkenlere göre İncelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Durning, S.J., Power, D.V. Massie F.S. Eacker, A. M., Thomas, M.R. Satele, D. and Sloan, J.A.(2012) A Multi-institutional study exploring the impact of positive mental health on medical students' professionalism in an era of high burnout. *Academic Medicine*. 2012;87(8):1024-103
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon K.T.Ü. /Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dyrbye, L. N., Harper, W., Moutier, C., Durning, S. J., Power, D. V., Massie, F. S., ... Shanafelt, T. D. (2012). A Multi-institutional study exploring the impact of positive mental health on medical students' professionalism in an era of high burnout. *Academic Medicine*, 87(8), 1024-1031
- Edewich, J. (1980), “*Burnout, Stages Of Disillusionment In The Helping Professions*”, New York : Human Sciences Press.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

- Ekici, R. (2009). *Toplam kalite yönetimi'nin çalışanların performansları üzerine etkileri ve petlas lastik fabrikasında bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi
- Elit, L., Trim, K., Mand-Bains, I. H., Sussman, J., & Grunfeld, E. (2004). Job satisfaction, stress, and burnout among Canadian gynecologic oncologists. *Gynecologic Oncology*, 94, 134-139.
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1995). "Marmara Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıklarında kişilik özelliklerinin rolü". *Öneri Dergisi*, 2(11), 51-63.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *IV. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 143-154
- Erturgut, R., & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1399-1404.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2011). Satisfaction of needs and determining of life goals: A model of subjective well-being for adolescents in high school educational sciences: Theory & Practice. 11 (4), 1757-1764.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and performance in academic settings*. The predicting role of self-efficacy. Dissertation, Universitat Jaume I, Spain
- Etzion, D., & Pines, A. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals: A social psychological perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), 191-209.
- Fank, D. Z., Young, C. B., Golshan, S., Moutier, C. and Zisook, S. (2012). Burnout in premedical undergraduate students. *Academic Psychiatry*, 36(1), 11-16.
- Farber, B.A. (1984). Stressand burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-332.

- Felton, J. S. (1998). Burnout as a clinical entity: Its importance in health-care workers. *Occupational Med*, 48, 237–50
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H., & Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.
- Fingeld-Connett, D. (2007). Concept Comparison of caring and social support. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, 18(2), 58-68.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774
- Francis, G., Last, C. G., & Strauss, C. C. (1992). Avoidant personality disorder and social phobia in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1086–1089.
- Freudenberger, H. J. ve Richelson, G. (1980). *Burnout: The-cost of achievement*. Garden City, NY: Doubleda
- Freudenberger, J.H. (1974). Staff burn-out. *Journal Of Social Issues* Volume 90, Number 1
- Freudenberger, N. J. ve Richelson, G. (1981). *Burnout; How to beat the high cost of success*. Newyork: Bantam Books, Doubleday & Company
- Garland, B. (2002). Prison treatment staff burnout: Consequences, causes and prevention. *Corrections Today*, 64, 116-122.
- Garman, A.N., Corrigan, P.W. and Morris, S. (2002) Staff burnout and patient satisfaction: Evidence of relationships at care unit level. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 235-241. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.235>
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Gil-Monte P. R. (2005). *The burnout syndrome: a work illness in the well-being society*. Madrid: Pirámide Psicología

- Gold, Y. (1991). The relationship of scores on the educational burnout among public secondary school teachers in northeast tennessee. *Dissertation Abstract International*, 58(3), 690
- Gold, Y., Bachelor, P. ve Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the maslach burnout inventory for college students in a teacher training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-61.
- Gotwals, J. K. (2011). Perfectionism and burnout within intercollegiate sport: A person-oriented approach. *Sport Psychologist*, 25(4), 489-510
- Gotwals, J.K., Stoeber, J., Dunn, J.G.H. and Stoll, O. (2011). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory, and mixed evidence.
- Güdük, M., Erol, S., Yağlıbulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. ve Aslan, D. (2005). Ankara'da bir tıp fakültesi'nde okuyan son sınıf öğrencilerinde tükenmişlik sendromu. *STED*, 14(8), 168-173.
- Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2003). Tükenmişliği yordamada stresle başa çıkma biçimleri, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 10–17.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55
- Heta, T.S, Salmela-Aro, K. Niemivirta, M.(2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences* 22 (2012) 290–305
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public schools teachers. *Public Personel Management*, 17(2), 167-189.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives," *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55

- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 99–102. doi:10.1521/scpq.18.2.99.21862
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists [Special issue]. *Psychology in the Schools*, 41, 81-93
- Huebner, E.S. & Alderman, G.L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.
- Huebner, E.S. (1991a). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1999). *Motivation. Organizational behavior and management* (5th ed.). Singapore: Irwin/McGraw-Hill
- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 335-346.
- İlbay, A.B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Sakarya
- J.R. Fu, Wen-bin Chao and C.K. Farn, (2004) "Determinants of taxpayers' adoption of electronic filing methods in Taiwan: An exploratory study," *Journal of Government Information*, Vol. 30, No. 5-6, Dec. 2004, pp. 659–684. [SSCI]
- Jacobs, S., Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development*. 44 (3), 291303
- Jamal, M. & Baba, V.V. (2000). Job stress and burnout among Canadian managers and nurses. *Canadian Journal of Public Health*, 91, 454-458.
- Jaracz, K., Gorna, K. & Konieczna, J., (2005). Burnout, stress and styles of coping among hospital nurses, *Roczniki Akademii Medycznej w Białymstoku*.

- Jevtic, M., Backovic, D. ve Zivojinovic-Ilic, J.(2012) Burnout syndrome in medical students during clinical training. *Healthmed*, 6 (2), 571-577
- Joronen, K., & Kurki, A. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well being. *International Journal of Nursing Practice*, 11 (3), 125-133.
- Kaçmaz, N. (2005). *Tükenmişlik (Burnout) sendromu*. İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68(1), 29-32
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar,N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karatzias, A., Chouliara, Z., Power, K., & Swanson, V. (2006). *Predicting general well-being from self esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish adolescents*. Quality of Life Research.
- Kellecioğlu,H. ve Bilge, F. (2009) Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması/ *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36: 148-157.
- Kilfedder, C. J., Power, K. G., Wells, T. J. (2001). Burnout in psychiatric nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396.
- Koçak, L.(2016) *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stress, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 222-243.
- Koyuncu, M. (2005). Üniversite öğretim elemanlarında tükenme duygusu ve organizasyondan ayrılma isteğine etkisi. *13.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, İstanbul Üniversitesi.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (1989). *Organizational Behavior*. Richard D. Irwin Inc.
- Kutlu, L. (2013). *Tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri*. İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı ders notları.

- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Last CG, Perrin S, Hersen M, Kazdin AE (1992), DSM-III-R anxiety disorders in children: sociodemographic and clinical characteristics. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 28: 1070-1 076
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. ve Lee S. M. (2010). Academic burnout in profiles Korean Adolescents. *Stress and Health Journal*, 26(5), 404-416.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E. ve Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 10151031.
- Lee, R. T. and Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Leiter, M.P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. 2005. The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1: 247-269.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111–131.
- Maslach C. (1978). Job burnout – How people cope. *Public Welfare*. Volume:36, Issue:2, pp. 56-58.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 12(5), 189-192.

- Maslach, C. and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology, Cambridge University Press*, 7, 63-64.
- Maslach, C. and Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-133.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*
- Mazurkiewicz R, Korenstein D, Fallar R, Ripp J (2012) The prevalence and correlations of medical student burnout in the pre-clinical years: a cross-sectional study. *Psychol Health Med* 17(2): 188–195
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. H. ve Catano, V. M. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- McCranie, E. W., & Brandsma, J. M. (1988). Personality and antecedents of burnout among middle-aged physicians. *Behavioral Medicine*, 14, 30-36.
- McCullough, G., Huebner, S., & Laughlin, J.E. (2002). Life events, self concept, and adolescent's positive subjective well-being. *Psychology in the School*, Vol. 3: 281-290.
- Mcknight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). *Relationships among stressful life events, temperament, problem behaviour, and global life satisfaction in adolescents*. Psychology in the Schools.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 25, 63-69.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*, Ankara: Detay Yayın.
- Misra, R., MecKean, M.(2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. R Misra, M McKean - *American Journal of Health Studies*,

- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002), "Determinants of students' quality of school life: A path model", *Learning Environments Research*, 5, 275-300
- Murberg, T. A. and Bru, E. (2003). School related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 317-332.
- Neugarten, B. L. (1974). Age groups in American society and the rise of the young-old. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 415, 187-198.
- Newstrom, J.W., Davis, K. (1993). Organizational behavior. Human behavior At work. 9th Edition, New York: McGraw-Hill.
- Okutan, M., Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *G.Ü. İ.B.B.F. Dergisi*. 3,15-42.
- Oruç, S., (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğülmüş, S., Uçar, M. E. (2010). *Üniversite öğrencileri ve üniversiteden mezun olan bireylerin sosyal sermaye düzeylerinin benlik biçimleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, H. Hasan & Kurt, M. "İş güvenliği açısından ergonominin önemi", *Milli Prodüktivite Merkezi, I. Ulusal Ergonomi Kongresi, 23-24 Kasım, İstanbul, 1987*.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H.(2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30-42.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Öy, B. (1995). Çocuk ve ergenlerde depresyon epidemiyolojisi ve risk etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan işgörenlerin durumluluk kaygı, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özgen, H. (2016) *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Özipek, A.K.,(2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Parker, P. D. and Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Payne, N. (2001). Occupational stressors and coping as determinants of burnout in female hospice nurses. *Journal of advanced nursing*, 33(3), 396-405.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P. ve Santinelloise, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127(5), 529-535.
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 238-305.
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M. ve Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among swedish healthcare workers. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 84-95.
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A.M., Aranson, E., Kafry, D. (1981). *Bornout: From tedium to personel growth*. New York: Free Press.

- Plass, J., Hill, K. (1986). Children's achievement strategies and test performance: The role of time pressure, evaluation anxiety and sex. *Development Psychology*, 22, 31-36
- Polman, L. (2010) *War games: The story of aid and war in modern times*. New York: Viking.
- Potter, L.B., Rogler, L.H., Moscicki, E.K. (1995). Depression among puerto ricans in new york city: the hispanic health and nutrition examination survey. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 30(4), 185-193.
- Powers, S. ve Gose, K. F. (1986). Reliability and construct validity of the maslach burnout inventory in a sample of university students. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 251-257.
- Pöhlmann, K., Jonas, I., Ruf, S. ve Harzer, W. (2005). Stress, burnout and health in the clinical period of dental education. *European Journal of Dental Education*, 9, 78-84.
- Raiziene, S., Pilkauskaite-Volickiene, R., Zukouskiene, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1 - year longitudinal sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116, 3254 -3258.
- Rask, K., Kurki, P. A., & Paavilainen, E. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scand J.Caring Sci*, 17, 129-138.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Ryff, C.D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081
- Salmela-Aro, K. and Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.

- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). BBI-10. Nuorten koulu-uupumusmenetelmä. Edita.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., ve Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*, 12–23
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P. (2005). *BBI - 10: method of assessing adolescents' school burnout*. Helsinki: Edita
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1316-1327.
- Santos, A., Ana T. R., Grosseman, S. Oliva, C. & Edmea F. (2011). Burnout syndrome among internship medical students. *Medical Education, 45* (11), 1146-1146
- Šarakauskienė, Z., & Bagdonas, A. (2010). Relationship between components of subjective well-being and socio-demographic variables in older schoolchildren. *Psichologija, 41*, 18-32.
- Sarı, M., Cenkseven, F., (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*
- Schaufeli, W. (1999). Burnout. In J. Firth-Cozens, R. L, Payne (Eds.) *Stress in health professionals*. New York: Psychological and Organizational Causes and Interventions
- Schaufeli, W. B. ve Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work and Stress, 19*(3), 256-62.
- Schaufeli, W.B. Martinez, İ.M., Pinto A.M., Salanova, M. ve Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 33 No. 5, September 2002* 464-481

- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B., Taris, W.T. and Rhenen, W.V. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being?. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (2), 173–203
- Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., & Weissman, M. M. (1992). Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282–288.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sears, S. F., Urizar, G. G. ve Evans, G. D. (2000). Examining a stress-coping model of burnout and depression in extension agents. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 56-62
- Seçer, İ ve Öztürk, Y. (8-10 Haziran, 2015). Okul tükenmişliğinin akademik stres ve akademik güdülenme arasındaki aracı rolünün incelenmesi. Uluslararası Ejer Kongresi, 2. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*.
- Seçer, İ. (2013). Grup rehberlik programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 38.
- Seçer, İ. (2015a). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 424-433.
- Seçer, İ. (2015b). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.

- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Seçer, İ., Veyis, F., Gökçen, A. (2013). Akademik stres ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3)
- Seidman, S. A. ve Zager, J. (1991). A Study of coping behaviors and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- Seidman, S.A., Zager, J.(1992). *Teacher stress workshops*. Work&Stress vol. 6, No. 1, 85- 87
- Selye H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Co.
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A. ve Üner, S.(2011). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42, 42-48.
- Sever, A. (1997). *Hemşirelerin iş stresi ile başa çıkma yolları ve bunun sonuçlarının araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Shek, D.T.L., & Lee, B.M. (2007). A comprehensive review of quality of life (QOL) research in Hong Kong. *TheScientificWorldJOURNAL: TSW Holistic Health & Medicine* 7, 1222-1229
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. in c. I. Cooper and 1. t. Robertson (eds), *international ret'iew of industrial and organizational psychology*. Wiley: Chichester
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self image, and anxiety with grammer school students. *Horizons of Psychology*, 10,21-32.
- Simoni, P.S., & Paterson, J.J. (1997). Hardiness, coping, and burnout in the nursing workplace. *Journal of Professional Nursing*, 13, 178-185.

- Singht, Jagdip, GOOLSBY, Jerry R., ve Gary R. RHOADS. (1994), "Behavioral and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives", *Journal of Marketing Research*, Vol.XXXI, November, 558-569.
- Solmaz, D., Gökalp, P.G, Babaoğlu A.N. (1999). Sosyal fobide klinik özellikler ve eşanı. *Türk Psikiyatri Dergisi*,10(3): 207-214.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55, 620~25.
- Sparks, D. and Hammond, J. (1981). Managing teacher stress and burnout. Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Stanley, T.L. (2004). Burnout: a manager's worst nightmare. *Supervision*, 65(5), 11-13.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51–58.
- Storlie, F.J. (1979). Burnout: The Elaboration of a Concept. *American Journal of Nursing*, 79, 2108-2111
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567–582.
- Suldo, S. M., Riley, K., & Shaffer, E. S. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27 (5), 567 – 582.
- Suldo, S.M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203.
- Sun, J., Dunne, M.P., Hou, X., and Xu, A. (2011) Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29(6) 534-546
- Suran, B.G., Sheridan E.P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 75-84
- Şimşek Bekir, H., Şahin H., Şanlı, H.S. (2012); Eğitim fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *NWSA e-Journal of New World Sciences Academy (Vocational Educational)* 7(2); 18-32.
- Tekbıyık A. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi yayınları: Ankara
- Torun, A. (1995) *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Torun, A. (1997). *Stres ve tükenmişlik: endüstri ve örgüt psikolojisi içinde*. Ed: Suna Tevrüz, 2. Baskı. Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını. İstanbul, 43-53.
- Tukaiev, S., Piskorska, V., Natalya G. Tatyana V. (2011). Formation of Syndrome of Emotional Burnout in First-Year Students Studying Psychology. *Psychophysiology*, 48, Special Issue-1, 66-67
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic wellbeing across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkiye, S. (1999). *Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Ankara: Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi bildiri kitabı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tümkiye, S., Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 468- 481.

- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist, 14*, 332–341
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wiseman, H., Egozi, S. (2006). Personal therapy for Israeli school counselors. *Psychotherapy Research, 16*(3), 332-347.
- Woolfolk, R. L. ve Allen, L. A. (2007). *Treating somatization: A cognitive behavioral approach*. New York: Guilford Press.
- Yaman H, Ungan M. (2002) Tükenmişlik: aile hekimliği asistan hekimleri üzerinde bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi. 17*(49):37–44
- Yang, H. (2004). Factors affecting study burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development, 24*, 283-301.
- Yang, H. J., Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting mis student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.
- Yang, H.-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development 24*, 283-301.
- Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumunu ve algılanan dol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe üniversitesi/ sosyal bilimler enstitüsü.

Yong Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85

Zhang, Y. Q. , Zhang, Y.W. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.

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*, Vol. 43 No.6, 1529-1540.
Dyrbye, L.V., Harper, W., Moutier, C.

EKLER

EK 1. EĞİTİM STRES ÖLÇEĞİ

Değerli arkadaşlar: Aşağıda eğitim yaşantınızla ilgili birtakım ifadeler bulunmaktadır. Bunları dikkatli bir şekilde okuyarak durumunuzu en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--|------------------|--------------|--------------------|-------------|---------------------|
| 1.Okul çalışmalarımıyla ilgili üzerimde çok fazla baskı hissediyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2.Sınıftaki rekabetten dolayı üzerimde fazlaca baskı oluşuyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3.İlerideki eğitim hayatım hakkında düşünmek üzerimde fazlaca baskı oluşturuyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4.Ailemin, okul durumumla fazla ilgilenmesi üzerimde baskı oluşturuyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5.Öğretmenlerimin çok fazla ödev verdiğini düşünüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6.Okul derslerinin çok yoğun olduğunu düşünüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7.Okulda çok fazla test ve sınav yapıldığını düşünüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8.Sınav notlarım düşük olduğunda öğretmenlerimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9.Sınav notlarım düşük olduğunda anne-babamı hayal kırıklığına uğrattığımı düşünüyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10.Geleceğim için sınavlardan aldığım notlar oldukça önemlidir. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11.Okulda alışkın olmadığım durumlarla karşılaşmak beni rahatsız eder. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12.Okulda, istediğim hedeflere ulaşamadığımda kendimi yetersiz hissederim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13.Beklentilerimi gerçekleştiremediğimde huzursuz olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14.Girdiğim sınavlarda her zaman bir güven eksikliği yaşıyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15.Sınavlardan aldığım notlar genel olarak istediğim düzeyde değil. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16.Derslere yoğunlaşmak benim için oldukça zordur. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

EK 2. ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

| | | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|----|--|-------------------------|--------------|-------------|---------------------|
| 1 | Ailem beni destekler | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 2 | Ailem beni sever | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 3 | Ailem bana saygı duyar | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 4 | Ailem sağlıklı | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 5 | Sevdiklerimle yan yanayım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 6 | Dostlarımla beraberim | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 7 | Sevdiklerimle beraberim | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 8 | Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 9 | Hayatı dilediğim gibi yaşarım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 10 | Hayatın tadını çıkartarak yaşarım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 11 | Hayatı doya doya yaşarım | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 12 | Genellikle güler yüzlüyüm | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 13 | Genellikle neşeliyim | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 14 | İnsanlara karşı hoşgörülüyüm | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 15 | İnsanlara karşı sabırlıyım | (1) | (2) | (3) | (4) |

EK 3. OKUL TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul yaşantısı içerisinde karşılaşabileceğiniz bazı durumlar verilmiştir.

Verilen ifadeleri dikkatlice okuyarak sizin durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.


| | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|------------------|--------------|--------------------|-------------|---------------------|
| 1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

| | | |
|------------------------|--|------------------------------------|
| Yaş | | |
| Cinsiyet | <input type="checkbox"/> Kız | <input type="checkbox"/> Erkek |
| Okul türü | <input type="checkbox"/> devlet okulu | <input type="checkbox"/> Özel okul |
| Akademik başarı | <input type="checkbox"/> takdir belgesi <input type="checkbox"/> Teşekkür belgesi <input type="checkbox"/> belge almadım <input type="checkbox"/> zayıf notum var | |



EK 5. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

 T.C.
ATA TÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

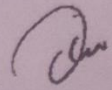
Sayı : 88179374-803
Konu : Tez Çalışması

06.03.2015 + 05 184

ERZURUM VALİLİĞİNE
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Medine AKPINAR "Okul Tükenmişliği ile Akademik Stres ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Müdürlüğüne bağlı ekte isimleri verilen okullarda yapma isteği ile ilgili adı geçen Enstitümüzden alınan 02/03/2015 tarih ve 904 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereği için ilgililere emir ve müsaadelerinizi arz ederim.


Prof. Dr. Ömer İrfan KÜFREYOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

7839
II Milli Eğitim Md.
06 MART 2015
valiy.

Eki:
Dosya (1 Adet)

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 ERZURUM
Telefon: (0442) 2314001-2314185 (Büro) Faks: (0442) 2315584
e-posta: info@atauni.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

| Kişisel Bilgiler | |
|-------------------------------|--|
| Adı- Soyadı | Medine AKPINAR |
| Doğum Yeri ve Tarihi | KARAYAZI/ 01.01.1991 |
| Eğitim Durumu | |
| Lisans Öğrenimi | Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü |
| Yüksek Lisans Öğrenimi | Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü |
| Bildiği Yabancı Diller | İngilizce |
| Bilimsel Faaliyetleri | 1- Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişliğin İncelenmesi(2013)(Bildiri) 2- Ortaokul Öğrencilerinde OKB' nin İncelenmesi (2013)(Bildiri) |
| İş Deneyimi | |
| Çalıştığı Kurumlar | 14 Mart Ortaokulu Hınıs/ ERZURUM |
| İletişim | |
| e-Posta Adresi | medneakpnr@gmail.com |
| Tarih | 09/09/2016 |