



**OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDANMASINDA  
SINAV KAYGISI VE AKADEMİK  
BAŞARININ ETKİSİ**

**Meva DEMİR**

**Yüksek Lisans Tezi  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN  
2015  
(Her Hakkı Saklıdır)**

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

OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDANMASINDA SINAV KAYGISI VE  
AKADEMİK BAŞARININ ETKİSİ

(The Effect of Test Anxiety and Academic Success in Predicting School  
Burnout)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Meva DEMİR**

Danışman: Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

ERZURUM  
AĞUSTOS, 2015

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN danışmanlığında, Meva DEMİR tarafından hazırlanan “Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Etkisi” başlıklı çalışma 14/08/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18/08/2015

  
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

14/08/2015



Meva DEMİR

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDANMASINDA SINAV KAYGISI VE AKADEMİK BAŞARININ ETKİSİ

**Meva DEMİR**

**2015, 103 Sayfa**

Bu araştırmada okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ile akademik başarının etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum şehir merkezinde bulunan İbrahim Hakkı Fen Lisesi, Türk Telekom Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, Özel Final Okulları, Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan 465 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Tükenmişliği Ölçeği, Sınav kaygısı Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yüzde, frekans, bağımsız örneklem t testi, Tek Yönlü Varyans analizi, Scheffe post hoc testi, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul tükenmişliği ile sınav kaygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyuşsalık ile akademik başarı puanının, okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğinin her bir alt boyutunun ise cinsiyet, okul türü ve akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi değişkenine göre okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul tükenmişliği, sınav kaygısı, akademik başarı, ortaöğretim öğrencileri.

## **ABSTRACT**

### **MASTER THESIS**

#### **THE EFFECT OF TEST ANXIETY AND ACADEMIC SUCCESS IN PREDICTING SCHOOL BURNOUT**

**Meva DEMİR**

**2015, 103 Pages**

In this research, it has been aimed to study the effect of test anxiety and academic success from the point of multiple variables in predicting school burnout. Relational Screening Method is employed in this research. In 2014-2015 academic year, 465 students who study in 9,10,11,12 grades at İbrahim Hakkı Science High School, Türk Telekom Nurettin Topçu Social Sciences High School, Mehmet Akif Ersoy High School, Private Final Schools, Atatürk Technical and Industrial Vocational High School and Erzurum Religious Vocational High School, located in Erzurum city center, constitutes the working group of the research. In the research, School Burnout Inventory, Test Anxiety Inventory and Personal Information Form are employed as a datum collection tool. On the data obtained in the research; percentage, independent samples t-test, One-Way ANOVA, Scheffe post hoc test, correlation analysis and multilinear regression analysis are performed. According to the results obtained from the research, a positively meaningful relation has been found among school burnout, test anxiety and academic success. It has been clearly understood that hypochondria and emotionality which are subdimensions of test anxiety, and academic success grade predict meaningfully the school burnout. It has been identified that school burnout and each subdimension of school burnout in how great differentiations with respect to gender, type of school and academic success level variables. Also, a meaningful differentiation has been found in terms of desensitisation subdimension of school burnout with respect to the class level variable.

**Key Words:** School burnout, test anxiety, academic success, secondary education.

## ÖNSÖZ

Yürütölen bu çalışma süresince bana sabırla yol gösteren, bilgi paylaşımlarıyla araştırmanın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Başaran GENçDOğAN'a, ilgi ve desteğini sürekli hissettiğim değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye ve Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÇİFTÇİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın bütöun aşamalarında beni destekleyen ve bugüne kadar her konuda olduğu gibi bu alanda da bana güvenen çok kıymetli aileme, bu süreçte sürekli fikir alişverişinde bulunduğum kıymetli dostum ve aynı zamanda mesai arkadaşım Aynur KARABACAK'a ve değerli arkadaşlarım Burcu TÜRKAN'a, Gülşah AYDEMİR'e ve Mücella SAVAş YALÇIN'a teşekkür ederim.

**Erzurum – 2015**

**Meva DEMİR**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	v
TABLolar DİZİNİ .....	x

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi .....	5
1.2.1. Alt problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları .....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.7. Tanımlar .....	7

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>9</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	9
2.1.1. Tükenmişlik .....	9
2.1.1.1. Tükenmişliğin belirtileri .....	10
2.1.1.1.1. Davranışsal belirtiler.....	10
2.1.1.1.2. Fiziksel belirtiler .....	11
2.1.1.1.3. Psikolojik ve duygusal belirtiler .....	11
2.1.1.2. Tükenmişliği etkileyen faktörler .....	11
2.1.1.2.1. Bireysel faktörler .....	11
2.1.1.2.2. Çevresel faktörler.....	12
2.1.1.3. Tükenmişlik modelleri.....	12



2.1.1.3.1. Maslach tükenmişlik modeli.....	12
2.1.1.3.2. Suran ve Sheridan tükenmişlik modeli.....	13
2.1.1.3.3. Meier tükenmişlik modeli.....	14
2.1.1.3.4. Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeli .....	15
2.1.1.3.5. Edewich ve Brodsky tükenmişlik modeli.....	16
2.1.1.4. Tükenmişliğin sonuçları .....	16
2.1.1.5. Okul tükenmişliği .....	16
2.1.2. Kaygı.....	18
2.1.2.1. Kaygı türleri.....	20
2.1.2.1.1. Durumluk kaygı.....	20
2.1.2.1.2. Sürekli kaygı.....	20
2.1.2.2. Kaygının belirtileri.....	20
2.1.2.2.1. Duyuşsal belirtiler.....	21
2.1.2.2.2. Bilişsel belirtiler .....	21
2.1.2.2.3. Bedensel belirtiler.....	21
2.1.2.3. Kaygının nedenleri.....	21
2.1.2.4. Sınav kaygısı.....	22
2.1.2.4.1. Bilişsel dikkat modeli .....	24
2.1.2.4.2. Çalışma becerileri yetersizliği modeli .....	25
2.1.2.4.3. Bilgi süreç modeli.....	25
2.1.2.4.4. Sosyal öğrenme modeli.....	25
2.1.3. Akademik başarı .....	26
2.1.3.1. Akademik başarıyı etkileyen etmenler .....	27
2.1.3.1.1. Çevresel etmenlerden kaynaklanan nedenler.....	28
2.1.3.1.2. Bireysel etmenlerden kaynaklanan nedenler .....	29
2.2. İlgili Yapılan Araştırmalar .....	30
2.2.1. Okul tükenmişliği üzerine yapılmış belli başlı çalışmalar.....	30
2.2.2. Sınav kaygısı üzerine yapılmış belli başlı çalışmalar .....	35
2.2.3. Akademik başarı üzerine yapılmış belli başlı çalışmalar .....	38

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>42</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	42
3.2. Araştırmanın Evreni .....	42
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	42
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	43
3.4.1. Okul tükenmişliği ölçeği.....	44
3.4.1.1. Okul tükenmişliği ölçeğinin puanlanması .....	44
3.4.1.2. Okul tükenmişliği ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği .....	44
3.4.2. Sınav kaygısı envanteri.....	45
3.4.2.1. Sınav kaygısı envanterinin puanlanması .....	45
3.4.2.2. Sınav kaygısı envanterinin güvenilirliği ve geçerliliği .....	45
3.4.3. Kişisel bilgi formu .....	46
3.5. Verilerin Toplanması .....	46
3.6. Verilerin Analizi.....	46

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR ve YORUM.....</b>	<b>48</b>
4.1. Okul Tükenmişliği, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular .....	48
4.2. Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Okul Tükenmişliğini Yordama Gücü ile İlgili Bulgular .....	50
4.2.1. Sınav kaygısı ve akademik başarının ‘duygusal tükenmişlik’ alt boyutunu yordama gücü ile ilgili bulgular .....	50
4.2.2. Sınav kaygısı ve akademik başarının ‘duyarsızlaşma’ alt boyutunu yordama gücü ile ilgili bulgular .....	51
4.2.3. Sınav kaygısı ve akademik başarının ‘düşük kişisel başarı hissi’ alt boyutunu yordama gücü ile ilgili bulgular .....	52
4.2.4. Sınav kaygısı ve akademik başarının okul tükenmişliği toplam puanını yordama gücü ile ilgili bulgular .....	53
4.3. Cinsiyete Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular .....	54

4.4. Okul Türüne Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular .....	57
4.5. Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular: .....	59
4.6. Akademik Başarı Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular: .....	61

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>64</b>
5. 1. Sonuç.....	64
5.2. Öneriler .....	66
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>68</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>85</b>
EK 1. Okul Tükenmişliği Ölçeği.....	85
EK 2. Sınav Kaygısı Envanteri.....	86
EK 3. Kişisel Bilgi Formu .....	87
EK 4. Araştırma İzin Yazısı.....	88
EK 5. Ölçeklere İlişkin İzin Yazıları .....	89
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>91</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırma Örnekleminin Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Bilgiler .....	43
Tablo 4.1. Okul Tükenmişliği, Sınav Kaygısı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular .....	48
Tablo 4.2. Duygusal Tükenmişliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi .....	51
Tablo 4.3. Duyarsızlaşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	52
Tablo 4.4. Düşük Kişisel Başarı Hissinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	52
Tablo 4.5. Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	53
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular .....	55
Tablo 4.7. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular .....	57
Tablo 4.8. Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular .....	59

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölüm; araştırmanın konusu ve problemi, amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

#### 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Eğitim kademelerinin hemen her aşamasında öğrenciler birçok sınavla karşı karşıya gelmektedirler (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Sınavlardan beklenen akademik başarının aileler ve eğitimciler tarafından ön planda tutulmasından dolayı öğrencilerde oluşan psikolojik sorunlardan biri olarak sınav kaygısı görülmektedir (Kabalcı, 2008). Türk eğitim sisteminin temelini sınavlar oluşturmakta olup öğrenciler hayatları boyunca bu sınavların çoğuyla karşılaşmaktadırlar. Bir üst eğitime geçmenin ön koşulu olan sınavlar öğrenciler ve aileleri için oldukça önemlidir. Sürekli gelişen teknoloji çağına uyum sağlayabilecek ve değişen bilgi ve becerileri edinebilecek bireyleri seçmek için araç olarak kullanılan sınavları bazı öğrenciler ebeveyn baskısı, öğretmen tutumu ve akran rekabeti gibi nedenlerden dolayı hayatlarının tek amacı haline getirebilmektedirler. Bu durum sınav kaygısının ortaya çıkmasıyla ilişkili olabilir. Sınav kaygısının öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır. Öğrencinin akademik başarısının düşmesinin bunlardan biri olduğu düşünülmektedir. Yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler sınavlarda bildikleri konularda bile beklenen performansı sergilemede güçlük çekebilmektedirler. Yaşanan bu zorluklar öğrencilerin okula, derslere ve sınavlara bakış açılarını etkilemiş olabilir. Okulun öğrenci kapasitesini aşan beklentileri, yüksek kaygının yaşandığı sınavlar ve düşük akademik başarı öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyerek bir süre sonra enerjilerinin azalmasına ve ardından tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilir.

Herhangi bir değerlendirilme esnasında ortaya çıkan ve bedensel, zihinsel, davranışsal unsurlara sahip olan sınav kaygısı, istenmeyen ve hoş gitmeyen bir duygu durumudur (Sakızlıoğlu, 2003). Hayatta başarıyı vurgulayan ve akademik yaşama

sınavların sonuçlarına göre yön veren eğitim anlayışında öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaları muhtemeldir (Hanımoğlu, 2010; Palti, 2012). Okula ve derslere ilişkin tutumları etkileyen sınav kaygısı (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008), öğrencilerin zaman zaman potansiyellerini sergilemelerini, meslek seçimlerini ve akademik yaşama ilişkin tercihlerini etkilediğinden önemli bir durum olarak görülebilmektedir (Sakızlıoğlu, 2003). Literatürde sınav kaygısıyla ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Spielberger (1972) sınav kaygısını, sınav anında bireyin sahip olduğu performansın ortaya çıkarmasına engel olan bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlara sahip endişe verici bir yaşam olayı olarak tanımlarken Cüceloğlu'na (2010) göre kötü bir durumun gerçekleşmesine yönelik duyulan sürekli bir korku halidir. Sakızlıoğlu (2003) ise sınav kaygısını önceden edinilen bilgilerin sınav anında beklenen düzeyde kullanılamamasına neden olan ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda sınav kaygısı akademik başarının üzerinde olumsuz bir etmen olarak nitelendirilebilir. Bu sebepten dolayı öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısının azaltılması akademik başarıyı artırmaktadır (Donald ve Katz, 1999; akt. Dündar ve diğerleri, 2008). Dolayısıyla sınav kaygısı akademik başarıya yüklenen anlamın bir sonucudur. Buna göre sınav kaygısı ve akademik başarının birbirini karşılıklı olarak etkilediği ve bu etkileşimin döngüsel bir süreçte devam ettiği düşünülebilmektedir.

Eğitim sisteminin merkezi haline gelen akademik başarı kavramı anne-babaların, öğretmenlerin ve öğrencilerin hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Akademik başarıya yüklenen anlamın artması, öğrencilerin değerlendirilmeye yönelik ihtiyaçlarını da artırmıştır (Palti, 2012). Ülkemizde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin yetenek ve ilgilerinden çok akademik başarı durumları esas alınmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarıları sınav başarılarına, sınav başarıları da hayat başarılarına denk tutulmaktadır (Kabalcı, 2008). Buna göre sınav ve sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacıların üzerinde durdukları konulardan birisi akademik başarı olmuştur (Aydın, 2010; Bronzaft, 1966; Özçelik, 1998). Araştırmacılar akademik başarı ile kişilik özellikleri, sosyal yeterlilikler ve duygusal özellikler gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişki üzerinde çalışmışlardır (Ay, 2009; Esgin, 2010; Ünal, 2001).

Literatürde akademik başarının farklı değişkenlerle ele alınıp çalışıldığı görülmektedir. Akademik başarı ile sınav kaygısı (Bronzaft, 1966; Caldwell, 1985; Larmore Bruehl, 2009; Lindsay, 2010; Poe, 1992), öğrencilerin öğrenme stilleri (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000; Öztekin, 2012), motivasyonel inançlar (Pintrich ve De Groot, 1990), eleştirel düşünme (Akbıyık, 2002), sosyal yeterlilik (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996), benlik saygısı (Kabalıcı, 2008; Yenidünya, 2005) arasındaki ilişkiler çalışılan değişkenlerden bazılarıdır. Bunların yanında bu konuyla ilişkisi olduğu düşünülen birçok ruhsal sorunun incelendiği araştırmalar içinde akademik başarı ile okul tükenmişliğinin çalışıldığı görülmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Bu bağlamda akademik başarıya eşlik eden ve diğer rahatsız edici durumlar içerisinde önemli bir yeri olduğuna inanılan etmenlerden birisi olarak okul tükenmişliği gösterilebilir. Okulun aşırı taleplerinden kaynaklanan okul tükenmişliği; öğrenciden beklenen ağır sorumluluklar, görevler ve ders yükünün öğrenciler üzerinde oluşturduğu bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang ve Farn, 2005).

Literatüre ilk olarak Freudenberger (1974) tarafından kazandırılan tükenmişlik kavramı; insanlara, yaşama ilişkin olaylara ve yapılan işe yönelik olumsuz tavırları içeren ve yorgunluk, halsizlik, umutsuzluk ve çaresizlik ile kendini gösteren bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Maslach, 1981). Birden fazla kişinin çalıştığı ortamlarda beklenenin üzerinde performans gösterme durumunda yaşanan tükenmişlik (Baltaş ve Baltaş, 2004), bireylerin iş yerlerinde karşılaştıkları stres yaşantılarına karşı geliştirdikleri bir tavır olarak görülmektedir (Maslach, 2003). Bu bağlamda tükenmişliğin iş yaşantısıyla ilgili bir kavram olduğu düşünülebilir. Buna karşın Rada ve Johnson (2004) yapmış oldukları çalışmalarında tükenmişliğin yalnızca iş yaşantısıyla ilgili olmadığını, bireyin kişisel yaşamlarını da etkilediğini belirtmişlerdir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan ilk çalışmaların herhangi bir iş yaşantısına sahip bireylerle ilgili olduğu görülmüştür (Maslach ve Leiter, 1997). Zaman içerisinde okul yaşantısının bir iş faaliyeti olarak görülmesinden dolayı öğretmen, doktor, hemşire gibi meslek elemanlarında çalışılan tükenmişlik sendromunu, öğrencilerin de yaşayabileceği düşünülmüş ve birçok araştırma yapılmıştır (Çapulcuoğlu, 2012; Kiuru ve diğerleri, 2008; McCarth ve diğerleri, 1990; Schaufeli ve diğerleri, 2002; Seçer ve Gençdoğan,

2012; Seçer, 2015a). Bu bağlamda hedefine ulaşamayan, olumsuz okul yaşantısına ve dūřuk sınav başarisına sahip öğrencilerin tūkenmiřlik yaşadığı grlmūřtur (Bař, 2012; Sarıgöz ve ermik, 2012). Aile ve öğretmenlerin beklentileri, okulun aşırı talepleri, değişen çalışma koşulları, sınavlar, öğrencilerin okula, derslere ve sınavlara ilişkin öz kaynaklarının yetersizliğinin okul tūkenmiřliėi yaşanmasına neden olduğu söylenebilir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Kutsal ve Bilge, 2012; Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Öğrencilerin sınavları geçme, ödevleri yapma, beklenen akademik başarıyı gösterme gibi birçok görev ve sorumluluğu vardır. Bu tür görev ve sorumluluklar öğrencilerin kapasitelerinin üzerinde olduğu zaman akademik anlamda bir stres oluşmaktadır. Bu durumun öğrencileri bir süre sonra duygusal anlamda tūkettiėi, duyarsızlaştırdığı ve kişisel başarı algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Lemay, 1993; Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Yang ve Farn, 2005;).

Öğrenciler girdikleri tüm sınavlarda başarı olmak isterler, fakat bu sınavlarda öğrencilerin başarılı olmalarının yanında başarısız olma ihtimalleri de bulunmaktadır (Yıldız, 2007). Sınavları kendilerini başarılı olarak algılamada en önemli lt olarak gören öğrenciler herhangi bir başarısızlık durumuyla karşılaştıklarında duygusal anlamda olumsuz etkilenerak kendilerini yetersiz hissederler (Dalkıran, 2012; Maslach ve Leiter, 1997; Yıldırım, 2000). Akademik başarının dūřmesiyle eksiklik duygusuna kapılan öğrenciler bir süre sonra kendilerinde var olan kabiliyetlerinden şüphe duyarak okula ilişkin görevlere karşı olumsuz tutum geliştirirler. Bu durum öğrencilerde görülen yorgunluk ve enerji kaybı ile kendini göstermektedir (Salmelo-Aro ve diğerleri, 2008; Yang ve Farn, 2005; Zhang, Gan ve Cham, 2007). Bu bağlamda öğrencilerde görülen zihinsel, duygusal ve bedensel yıpranma onların okul tūkenmiřliėi yaşamalarını olası kılmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Sonuç olarak yapılan çalışmalarda okul tūkenmiřliėini etkilemesi yönünden öğrencilerin akademik başarı durumları ile sınav kaygısının önemli değişkenler olduğu dūřnlmektedir. Literatürde okul tūkenmiřliėinin yordanmasında akademik başarının etkisi (Yang, 2004; Kutsal ve Bilge, 2012) ile sınav kaygısının etkisi (Bař, 2011; Çapulcuoėlu, 2012; Slivar, 2001) ayrı ayrı incelenmiş fakat bu üç değişkenin birlikte ilişkisine bakılarak okul tūkenmiřliėinde sınav kaygısı ile akademik başarının yordayıcı etkisinin incelendiği başka bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda sınav



kaygısı ile akademik başarı durumunun öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğine etkisinin ortaya konulması psikolojik danışmanlar, psikologlar, bu alanla ilgilenen psikiyatristler, uzmanlar ve ailelere önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yordanmasında sınav kaygısı ile akademik başarının etkisini belirlemektir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve akademik başarı düzeyi açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığı da incelemek amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Problemi**

Sınav kaygısı ve akademik başarı ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliklerini yordamakta mıdır?

### **1.2.1. Alt problemler**

Araştırmada belirtilen problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği, sınav kaygısı ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Sınav kaygısı ve akademik başarı, okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine, öğretim gördükleri okul türüne, sınıf düzeyine ve akademik başarı düzeylerine göre okul tükenmişlikleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısının ve akademik başarının etkisini incelemek ve okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ele almaktır.

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye gibi eğitimde rekabetin yaşandığı bir ülkede birçok öğrenci bir üst eğitim kurumunda daha iyi bir eğitim alabilmek için not ortalaması, sınav başarısı ve akademik başarı gibi durumlarla yüzleşmektedirler (Aypay, 2011). Sınav odaklı olan eğitim sisteminde öğrenciler hem ortaöğretim hem de yükseköğretim kurumlarına yerleşmek için ve hatta yükseköğretim kurumlarına yerleştikten sonra birçok sınava girerek birbirleriyle yarışmakta ve rakiplerinden yüksek not almak zorundadırlar (Aydın, 2010). Söz konusu rekabet ortamının oluşturduğu baskının ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik döneminin etkisiyle daha yoğun yaşanıldığı düşünülmektedir (Boyacıoğlu, 2010).

Birçok gelişim görevinin bulunduğu ergenlik döneminde, bireyin kimlik edinme ve kişilik arama çabası sürecinde kaygıya sebep olan değişimler okul yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yenidünya, 2005). Öğrencilerin sınavlarla tanışmasının ilköğretim çağlarına kadar düşmesinden dolayı öğrenciler yoğun bir çalışma temposu ile aşırı bir sınav kaygısı yaşamakta, bundan dolayı da hoşlandıkları aktivitelere ve kendilerine zaman ayıramamaktadırlar (Çapulcuoğlu, 2012).

Ülkemizde tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalar farklı meslek gruplarıyla ilgili olmakla birlikte öğrenci ve okul tükenmişliği ile ilgili çalışmaların son yıllarda literatüre girdiği gözlemlenmektedir (Çapulcuoğlu,2012). Okullarda öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik, eğitim öğretim faaliyetlerinin ve okulun eğitsel süreçlere ilişkin aşırı taleplerinin öğrenciler üzerinde duygusal, bilişsel ve bedensel yıpratma etkisini ifade eder (Yang ve Farn, 2005). Meier ve Schmeck (1985) rutin bir şekilde işlenen derslerin öğrencileri sıktığını ve bir süre sonra da tükenmişliğe yol açtığını ifade etmişlerdir. Tükenmişliğin sebeplerinin artırıcı faktörleri ve okul ortamındaki bireyler üzerindeki etkileri üzerine çalışılması gerek eğitim ortamlarının iyileştirilmesine gerekse öğrencilerin daha sağlıklı bir ruh haline sahip olmalarına katkı sağlayacaktır (Grayson ve Alvarez, 2008).

Son yıllarda tükenmişlik ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen okul tükenmişliği adı altında sınırlı araştırmalar bulunmaktadır. Öğrencilerden beklenen akademik başarı ve bunun sonucunda yaşanan sınav kaygısının okul tükenmişliğini pekiştirebileceği düşünülmüştür. Bu riskli durum konunun önemini vurguladığından bu

yönde bir araştırmanın yapılması ilerde gerçekleştirilebilecek okul tükenmişliğinin sebepleri ve çözümleri ile ilgili betimsel ve deneysel çalışmalara ışık tutabilecektir. Bunun yanı sıra bu araştırma okul rehberlik servislerinde görev yapan psikolojik danışmanların tükenmişlik yaşayan öğrenciler hakkında bilgi edinmesine ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle bu durumu engellemelerine, kaygı bozukluğuna sahip öğrenciler üzerinde çalışan psikologlara ve bu alanla ilgili uzmanlara katkı sağlayacaktır.

### 1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma da kullanılan “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” nin ölçmek istediği niteliği tam ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin kullanılan ölçme araçlarına samimi ve içten bir şekilde kendi görüşlerini yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

### 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada akademik başarı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrencinin 1. Dönemden elde ettikleri not ortalamalarıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma Erzurum il merkezinde bulunan ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde 2. dönemde öğrenim gören ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Ortaöğretim:** Ortaokuldan sonra dört yıllık, örgün veya yaygın eğitim-öğretim veren, resmi ve özel okul kurumlarının her birini ifade etmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

**Ergenlik Dönemi:** Bireyin gelişim süreci içerisinde çocukluk döneminin bitişi ile yetişkinlik döneminin başlangıcı arasında kalan ve bedenin büyümesinin sona ermesiyle tamamlandığı düşünülen bir gelişim sürecidir (Koç, 2004).

**Tükenmişlik:** Beklenen bir göreve ilişkin kronik stresin ardından oluşan fiziksel ve ruhsal enerjinin azalması durumudur (Tümekaya, 2000).

**Okul Tükenmişliği:** Okul, eğitim, akademik yük ve derslerin öğrenciler üzerindeki aşırı taleplerinden kaynaklanan tükenmişlik türüdür (McCarthy ve diğerleri, 1990; Yang ve Farn, 2005).

**Kaygı:** Genellikle olumsuz duyguların yaşandığı durumlarda ortaya çıkan kaynağı belirsiz korku durumuna denir (Baltaş ve Baltaş, 2004).

**Sınav Kaygısı:** Bireylerin sınavlarda var olan performanslarını sergilemelerine engel olan ve ardından endişe yaşamalarına neden olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip bir durumdur (Spielberger, 1972). Bu çalışmada sınav kaygısı, envanterden elde edilen puan olarak tanımlanmıştır.

**Durumluk Kaygı:** Kişinin içinde bulunduğu belirli durumlarda ortaya çıkan ve istenmeyen bir nedenden dolayı yaşanan özel bir kaygı türüdür (Öner ve Le Compte, 1998).

**Sürekli Kaygı:** Kişinin yaşadığı olayları, içinde bulunduğu durumları sürekli olarak stresli algılama eğilimini ifade eden kaygı türüdür (Öner ve Le Compte, 1998).

**Başarı:** Birey için istenilen hedeflerin önceden planlanmış günlük programlarla sistematik bir şekilde gerçekleşmesi ve bu süreçte de bireyin doyumlu ve uyumlu yaşamasıdır (Yenidünya, 2005).

**Akademik Başarı:** Ortaöğretim öğrencilerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci dönem akademik başarı ortalamasıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle okul tükenmişliği, sınav kaygısı ve akademik başarı ile ilgili kuramsal bilgilere ve ardından okul tükenmişliği, sınav kaygısı ve akademik başarı ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Tükenmişlik

Tükenmişlik otuz yıldan bu yana psikoloji ve psikoloji ile ilişkili disiplinlerde popüler bir araştırma konusu olmuştur (Yang, 2004). Bu kavramla ilgili genel anlamda birbirine benzer ama ifade olarak birbirinden farklı birçok tanımlar mevcuttur (Arı ve Bal, 2008). Postmodern toplumlarda oldukça sık karşılaşılan tükenmişlik kavramını Maslach (2003) iş ortamlarındaki stres tetikleyici unsurlara bir yanıt olarak uzun bir sürede meydana gelen psikolojik temelli bir sendrom olarak tanımlarken kavramı literatüre ilk kazandıran Freudenberger (1974) ise tükenmişliği başarısızlık, yıpranma, gereğinden fazla yüklenmenin ardından bireyde görülen güç ve enerji kaybı şeklinde tanımlar. Harrison’a (1999) göre tükenmişlik, duygusal yönden ilgi gerektiren durumlarda uzun süreli bağlılıkların sebep olduğu bedensel, duygusal ve ruhsal bitkinliktir.

Tükenmişlik genellikle çok yoğun çalışan ve çalışma ortamında beklenen görevin çok üzerinde performans sergileyerek gereğinden fazla kendini işe adayan kişilerde görülür (Ören ve Türkoğlu, 2006). Başka bir deyişle zamanının büyük bir bölümünü işkolik olarak geçiren ve sınır tanımayanların tükenmişlik yaşadığı düşünülür. Bu dönemde bireyler çevrelerindeki her şeyin ters olduğunu ve hiçbir şeyin yolunda gitmediğini düşünerek birtakım sorgulamalara girerler. Bu süreçte birey için tükenmişlik kaçınılmaz olmuştur (Baltaş ve Baltaş, 2004).

Tükenmişliğin ortaya çıkmasında şevk ve coşku, durağanlaşma, engellenme ve umursamazlık olmak üzere dört evre bulunmaktadır. Aniden mutlu ve neşeli olma halinin arttığı şevk ve coşku evresindeki kişinin enerjisi abartılı ve patolojiktir. Ardından beklenti ve neşe halinin düştüğü dönem olan durağanlaşma dönemi belirir. Bu dönemde kişi gündelik hayatında hoşlandığı aktiviteler için kendine yeterince fırsat vermediğinden, devamlı iş odaklı yaşadığından dolayı kendini suçlamaya yönelir ve bu evreyi sorgulamalarla tamamlar. Bu tür hesaplaşmaların ardından insanlara duyulan güven azalır ve engellenme duygusu ortaya çıkar. Ardından bireyde büyük oranda bir umursamazlık görülür. Bu dönemde ilk evredeki durumun tam tersi gerçekleşir (Kaçmaz, 2005). Bu bağlamda dört dönemde ortaya çıkan tükenmişlik durumu, Genel Uyum Belirtisi olarak adlandırılan stres tepkisinin üçüncü basamağını oluşturur. Bu süreçte devam eden ve başa çıkılamayan stresler karşısında denge bozulur ve uyum enerjisi biter. Böylece hastalıklara çok açık olunan döneme girilerek tükenme görülür (Baltaş ve Baltaş, 2004).

Tükenmişlik, başlangıçta işler ve çalışanlar arasında oluşan etkileşim üzerinden çalışılmıştır (Yang ve Farn, 2005). Söz konusu işler ilk zamanlarda insanların doğrudan karşı karşıya gelerek iletişime geçtikleri doktor, hemşire, öğretmen gibi meslek elemanlarında ele alınırken zamanla diğer çalışanlar da araştırmalara dahil edilmiştir (Maslach ve Leiter, 1997).

### **2.1.1.1. Tükenmişliğin belirtileri**

Tükenmişlik aniden oluşmayan, zaman içerisinde belirtileri ortaya çıkan bir durumdur (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Bu belirtiler davranışsal, fiziksel, psikolojik ve duygusal belirtiler olarak sınıflandırılabilir.

#### **2.1.1.1.1. Davranışsal belirtiler**

Fiziksel, psikolojik ve duygusal belirtilere oranla daha kolay gözlemlenebilen davranışsal belirtiler, tükenmişliğin ileri bir aşamaya geldiğinin göstergesidir. Tükenmişlik yaşayan bireyler psikolojik olarak geri çekildikleri için bu bireylerde; kişilerle yüzeysel ilişkilere girme, sosyal ilişkilere yeterince zaman ayırmama ve çevresinden uzaklaşma gibi davranışlar ortaya çıkar (Sürgevil Dalkılıç, 2014). Bunlara

ek olarak işte ve evde konuşmaktan kaçınma, görev yerinde olmama veya görev yerindeyken iş yavaşlatma, herkese karşı şüpheyle yaklaşma, gözyaşları eşliğinde duygusal patlama yaşama gibi belirtiler de görülmektedir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

#### **2.1.1.1.2. Fiziksel belirtiler**

Uykusuzluk, baş ağrıları, iştahsızlık, yorgunluk, yüksek tansiyon, mide sorunları ve sindirim güçlükleri tükenmişlik yaşayan kişilerde görülen fiziksel belirtilerdir (Torun, 1995; akt. Çapulcuoğlu, 2012). Söz konusu somatik belirtiler kişinin tükenmişlik yaşadığının habercisidir.

#### **2.1.1.1.3. Psikolojik ve duygusal belirtiler**

Diğer belirtilere göre daha nadir gözlenen bu belirtiler genellikle çaresizlik, yalnızlık, sürekli kızgınlık, bencillik, umutsuzluk gibi duygularla karakterize edilir (Baltaş, 1990). Ayrıca özsaygı ve özgüvende azalma, başarısızlık hissi, belirgin üzüntü, alınganlık, apatik görünüm, paranoya, suçluluk gibi belirtiler de sıralanabilir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

#### **2.1.1.2. Tükenmişliği etkileyen faktörler**

Tükenmişliğin sebebi olarak tek bir kaynak belirtilmez (Çapulcuoğlu, 2012). Birçok faktör tükenmişliğe neden olabilir. Bunlar bireysel ve çevresel olarak sınıflandırılır.

##### **2.1.1.2.1. Bireysel faktörler**

Bazı durumlardan kimi insanlar olumsuz etkilenip tükenmişlik yaşarken kimileri de hiçbir şekilde etkilenmezler. Bu duruma bireylerin kişilik özellikleri, olayları algılama biçimleri ve ortamın şartları da etki eder.

Sürgevil Dalkılıç (2014) belirli kişisel özelliklere sahip bireylerin tükenmişlik yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğunu söyler. Tükenmişlik yaşamaya yatkın olan kişilik özellikleri şunlardır:

- Kendine yeterlilikten, empati yeteneğinden ve duygusal kontrolden yoksun olma,
- Dış kontrol odaklı olma,
- Gerçekçi olmayan beklenti düzeyine sahip olma,
- Yapılan işi fazlasıyla ciddiye alma, yüksek kaygı düzeyine sahip olma, sürekli yarış halinde bulunarak çevresindekilere karşı düşmanlık duyma ve sonu gelmeyen beklentilerle mükemmel olmaya çabalama gibi özelliklerle karakterize edilen 'A tipi' kişilik yapısında olma.

#### **2.1.1.2.2. Çevresel faktörler**

Freudenberger'a (1974) göre çevresel faktörler; işte geçen sürenin uzun olması, çalışma ortamındaki rollerin karmaşık olması, beklenen düzeyle maaşın olmaması, alt-üst ilişkisinin keskin sınırlarla çizilmiş olması, devamlı aynı konumda kalma ve terfi edememe durumu, çalışma ortamından ve işin yüklediği sorumluluklardan kaynaklanan tatminsizlik gibi birçok etken sayılabilir.

#### **2.1.1.3. Tükenmişlik modelleri**

Tükenmişlik ile ilgili literatür incelendiğinde birçok araştırmacının birbirinden farklı modeller öne sürdüğü görülmektedir. Maslach Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli bu modellerden bazılarıdır. Bu bölümde belirtilen modeller üzerinde durulacaktır.

##### **2.1.1.3.1. Maslach tükenmişlik modeli**

Bu model tükenmişliği; işleri gereği insanlarla yüz yüze çalışan meslek elemanlarının, duygusal açıdan kendilerini tükenmiş hissetmeleri, çevreye karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarılarının düşmesi şeklinde gözlenen bir sendrom olarak tanımlar. Maslach modeline göre tükenmişliğin üç ana bileşeni vardır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği şeklinde boyutlara ayrılmıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Söz konusu üç boyutun her biri bağımsız olarak tanımlansa da birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986).



**Duygusal Tükenme:** Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan duygusal tükenmişlik, çok çalışmanın doğal sonucu olarak algılanır (Jackson ve diğerleri, 1986). Bu boyut tükenmişliğin kişisel boyutudur. Tükenmişlik yaşayan kişiler, çevresindekilere geçmişteki gibi davranışlar sergilemediğini düşünür ve engellenmeler yaşar (Maslach ve diğerleri, 2001). Duygusal tükenme iş ortamının taleplerinin, baskının ve sürekli değişimlerin oluşturduğu strese verilen ilk tepkidir. Kendisini bitmiş hisseden birey, kendine gelme konusunda başarısız olduğu için sabah uyandığında kendini en az akşam olduğu kadar yorgun hisseder. Çünkü bu bireylerin herhangi bir şeye karşı enerjileri kalmamıştır (Maslach ve Leiter, 1997).

**Duyarsızlaşma:** Tükenmişliğin ‘kişilerarası boyutu’ (Maslach ve diğerleri, 2001) şeklinde adlandırılan duyarsızlaşma, hizmet edilen kişilere karşı ilgisiz, katı ve soğuk tavır sergileme olarak tanımlanır (Hock, 1988). Bu boyutu yaşayan birey diğer insanları kendi yaşam alanında bir fazlalık olarak görür ve bu sebepten dolayı insanların hayatından çıkmasını ister. Böylelikle yalnız bırakıldığında rahatlayacağını düşünür (Maslach ve Zimbardo, 1982).

**Kişisel Başarı Eksikliği:** Bu kavram; duygusal tükenmenin, duyarsızlaşmanın veya ikisinin birleşiminin bir fonksiyonu olarak düşünülmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001). Düşük kişisel başarıya sahip bireyler kendilerini yetersiz hisseder ve büyük bir eksiklik duygusu geliştirir. Sanki çevresindeki her şey onların çabalarına komplo kuruyormuş gibi gelir. Bu süreçte edindikleri başarı ise onlara göre herkesin yapabileceği kadardır ve çok küçüktür. Kendilerine güven duymadıkları için çevrelerinin de onlara duydukları güvenden şüphe ederler ve dolayısıyla zaman içinde çevredeki bireylerin de onlara karşı güvenleri kaybolur (Maslach ve Leiter, 1997).

#### **2.1.1.3.2. Suran ve Sheridan tükenmişlik modeli**

Suran ve Sheridan’ın tükenmişlik modelinin temeli Erikson’un kişilik gelişimi kuramına dayanmaktadır (Dinç, 2008). Bu modelde çatışmaların tatmin edici bir şekilde çözümlenememesinden kaynaklanan dört temel aşama vardır (Suran ve Sheridan, 1985).

1. Kimlik belirginliği, kimlik karmaşası aşaması: Lisenin son yılları ile üniversitenin ilk yıllarına karşılık gelen bu dönemde bireysel ve mesleki rollerin kimlik gelişimindeki önemi oldukça büyüktür. Birey bu dönemde gelecekte nasıl bir

profesyonel olacağına karar veremezse mesleki gelişim süreci anlamlı bir şekilde tamamlanamadığından rol karmaşasına girer ve tükenmişliğin ilk tohumları atılmış olur.

2. Yeterlilik, yetersizlik aşaması: Yirmili yaşların başında birey profesyonel bir kimlik geliştirir ve mesleki anlamda aşırı bir genişlemeye girer. Mesleki anlamda ne kadar iyi olduğunu anlamak için bu süreçte kendini diğerleriyle karşılaştırır. Bunun sonucunda kendini olumsuz gören birey yetersizlik duygusuna kapılır mesleki ilerlemesi yavaşlar ve mesleğin ilk yıllarında olan birey, tükenmişlik riski altına girer.

3. Verimlilik, durgunluk aşaması: Mesleğinin çıraklık yıllarının ardından otuzlu yaşlara gelen meslek elemanı ilk kez ciddi olarak kariyerinin amacını sorgular. Bu aşamada birey kendine has bir ürün ortaya koymak ve adını duyurmak ister. Bunu başardığı sürece verimli ve etkili olduğunu düşünür. Fakat tersi bir durumda ne yapacağını bilemez ve durgunluk yaşar.

4. Yeniden oluşturma, hayal kırıklığı aşaması: Hayatta yapılan tercihlerin sorgulandığı bu dönemde birey tatminsizlik yaşar ve tüm bunların ona mükemmel bir hayat getirmediğini görür. Stres, baskı sonucunda bu durum bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olur. Yeniden oluşturma aşamasında bulunan birey ise kişisel ve mesleki yaşamında nasıl biri olmak istediğine karar verdiği bir süreçtir.

### **2.1.1.3.3. Meier tükenmişlik modeli**

Tükenmişlik modelini Bandura'nın öz yeterlilik (self efficacy) kavramı üzerine temellendiren Meier'e göre tükenmişlik; bireyin işe ilişkin olumlu pekiştiricilerinin olmasıyla ilgili beklentilerinin ve pekiştiricileri kontrol edebilmesi yönündeki isteklerinin çok düşük olduğu, pekiştiricileri kontrol edebilmek için gerekli davranışları yapmayla ilgili kişisel başarı beklentisinin yetersiz olduğu ve bunlara ek olarak ceza beklentisinin yüksek olduğu bir durumdur (Meier, 1983). Olumlu pekiştiricilerden çok ceza ile karşı karşıya gelebileceğini düşünen, bu tür beklentilere kendini hazırlayan birey tükenmişlik durumu yaşar.

Meier'in tükenmişlik modeli; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme süreci şeklinde dört temel değişkenden oluşmaktadır (Meier, 1983).

1. Pekiştirme beklentileri: Kişiden kişiye göre değişen iş yaşantılarının bireylerin istek ve amaçlarını karşılayıp karşılamayacağına ilişkin beklentilerdir. Bu beklentiler gerçekleşmediği zaman işten doyum alınmaz ve memnuniyetsizlik yaşanır.

2. Sonuç beklentileri: İstenilen sonuçlar için hangi davranışların olması gerektiğini tanımlar. Başka bir deyişle birtakım sonuçlara neden olan davranışların tasvir edilmesidir.

3. Yeterli olma beklentileri: İstenilen sonuçları ortaya çıkaracak davranışları yapmadaki kişisel yeterliliklerle ilgili beklentilerdir.

4. Bağlamsal bilgi işleme süreci: Bireyin davranışlarını anlamlandırma sürecidir. Bu tür davranışlar bireyin iş yaşamındaki olaylara nasıl tepkide buldukları, hissettiklerini davranışlarına nasıl yansıttıklarıyla ilgilidir.

#### **2.1.1.3.4. Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeli**

Kişisel ve çevresel değişkenlerin üzerinde duran Pearlman ve Hartman'ın modeline göre tükenmişlik, yaşanan duygusal bir strese verilen tepkidir (Sarıkaya, 2007). Bu modele göre tükenmişliğin dört aşaması bulunmaktadır. Birey ilk olarak kendinde var olan kabiliyetlerin işe yönelik beklentileri karşılamadığını görünce içinde bulunduğu durum bireyi strese götürür. Ardından bireyin yaşadığı stres düzeyinin nasıl algılandığı ortaya çıkar. Bu aşamada bireyin kişiliği ve önceki yaşantıları algılarını büyük oranda etkilemektedir. Daha sonra mevcut strese verilen davranışsal, fizyolojik ve duygusal-bilişsel tepkiler belirlemektedir. Son aşamayı da bu tepkinin sonucu oluşturmaktadır (Pearlman ve Hartman, 1982).

Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeline göre tükenmişlik üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her biri belirli stres semptomlarını yansıtmaktadır. Bunlar;

- Baş ağrısı, yorgunluk gibi somatik belirtileri ifade eden fizyolojik stres semptomları,
  - Tutum ve duygulara odaklanan duyusal ya da bilişsel stres semptomları,
  - Düşük iş performansı ve verimsizlik gibi davranışsal stres semptomları
- şeklinde sınıflandırılmaktadır (Sarıkaya, 2007).

### **2.1.1.3.5. Edewich ve Brodsky tükenmişlik modeli**

Edewich ve Brodsky'nın modelinde tükenmişlik, insanlarla ilgili meslek çalışanlarında ortaya çıkan ve ağır iş şartlarının sonucunda oluşan istek, enerji ve hedeflerin kaybı olarak tanımlanır (Yıldırım, 1996; akt. Dinç, 2008).

Bu modele göre tükenmişlik, art arda belirli aşamalardan geçmektedir. Bu süreci oluşturan aşamalar; idealistlik coşku, durgunluk, engellenme ve duyarsızlaşma/duygusuzlaşma/ apati şeklinde ifade edilir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

### **2.1.1.4. Tükenmişliğin sonuçları**

Tükenmişliğin sonuçlarına bakıldığında işte yaşanan kazalarda artış, işe geç gelme veya işe gelmeme, işi bırakma eğilimindeki artış, kişiler arası iletişimin bozulması, çevreden uzaklaşma gibi durumlar görülmektedir (Sosyal, 2011). Tükenmişlik yaşayan kişilerde baş ağrıları, iştah kaybı, sindirim problemleri ve yorgunluk gibi fiziksel sonuçların yanında öz saygının azalması, depresyon, alınganlık ve kaygı gibi duyuşsal problemler de ortaya çıkmaktadır (Torun, 1995; akt. Çapulcuoğlu, 2012).

Tükenmişliğin sonuçlarından sadece sendromu yaşayan birey değil, onun kadar; eşi, ailesi, iş arkadaşları kısacası çevresi de etkilenmektedir. Karamsar, şüpheli ve daha az toleranslı olan bireyin çevresindekilere karşı tahammülü olmadığı için kolay sinirlenip etrafındakilere karşı olumsuz duygular geliştirebilmektedir (Sarıkaya, 2007). Bu tür duygular genellikle bireyin nerede nasıl davranacağı ile ilgili görevlerini karıştırması sonucu oluşur. Meslekte ve ailede üstlenilen roller arasındaki ayrım bozulunca bireyler yaşamlarında da işteki gibi davranıp ailesiyle ilişkilerine zarar vermektedir (Demir, 2010). Bu durum bir süre sonra birçok yakın ilişkileri olumsuz etkileyerek bireyin çevresinden izole olmasına neden olur.

### **2.1.1.5. Okul tükenmişliği**

İlk zamanlarda tükenmişlik, insanlarla bire bir iletişimi gerektiren öğretmenlik, doktorluk, hemşirelik gibi meslek elemanlarında ele alınmıştır (Maslach ve Leiter, 1997). Fakat son zamanlarda araştırma grubunun öğrenciler (Aypay ve Eryılmaz, 2011;

Çapulcuoğlu, 2012; Meier ve Schmeck, 1985; Kutsal ve Bilge, 2012; Schaufeli ve diğerleri, 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Yang ve Cheng, 2005) tarafından oluşturulduğu çalışmalar da görülmektedir. Dolayısıyla tükenmişlik, yalnızca iş yerinde ya da meslek elemanlarında görülmez. Yaşamdaki amacına ulaşamamış bir bireyde ya da girmiş olduğu sınavdan hedeflediği puanı alamamış bir öğrencide de baş gösterebilir (Sarigöz ve Çermik, 2012). Akademik yönden ilerlemenin getirdiği zorluklar, değişen çalışma koşulların kriterleri ve sınav kaygısı öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişliğin diğer mesleklerden daha farklı olduğunun göstergesidir (Tümkiye, 2000; Kutsal ve Bilge, 2012).

Bir meslek olarak değerlendirilmemesine rağmen öğrenciliğin birtakım aktiviteleri iş olarak tanımlanmaktadır. Okula devam etme, derse girme, öğrencilik rollerine uygun davranma, meslek edinmek için gerekli donanımları edinme, sınavları geçip gelecek adına hazırlık içine girme gibi sıralanabilen bu aktiviteler ‘iş’e denk bir anlamı ifade etmektedir (Schaufeli ve diğerleri, 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Ayrıca Yang ve Farn (2005), Salmelo-Aro ve diğerleri (2008) öğrencilerin sınavlarını ve derslerini geçmek için ödevlerini yapmalarını ve okula devam etmelerini gerekli gördüklerinden okul yaşantısını bir iş olarak kabul etmişlerdir.

Bir süreç olarak değerlendirilen okul yaşantısında öğrenciler bazen istenmeyen durumlar ile karşılaşabilmektedirler. Okulda yaşanan tükenmişlik bu yaşantıların olumsuzluklarından biridir (Baş, 2012). Bu bağlamda okul tükenmişliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve okulun fazla taleplerinin öğrenciler üzerinde duygusal, bilişsel ve bedensel yıpratma etkisini ifade eder (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Dolayısıyla okul tükenmişliği, öğrencilerin kendilerine yönelik beklentileri ile öğretmen, ebeveyn ve akranlarının beklentileri arasındaki uyumsuzluktan ve öğrencilerin okul çalışmalarına ilişkin öz kaynaklarının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Meier ve Schmeck (1985) rutin bir şekilde işlenen derslerin öğrencileri sıkıldığını ve bir süre sonra tükenmişliğe yol açtığını ifade ederler. Süreç içerisinde meydana gelen okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde birtakım belirtiler gözlemlenmektedir. Bunlar;

- Okul ödevlerine karşı ironik bir tavır takınma
- Okul görevlerine ilişkin yorgunluk hissi

- Yetersizlik algısı
- Akademik başarının düşmesi
- Mevcut kabiliyetlerden kuşku duyma
- Okula ve okula ilişkin aktivitelere karşı olumsuz tutum geliştirme

gibi belirtiler şeklinde sıralanabilir (Salmelo-Aro ve diğerleri, 2008; Yang ve Farn, 2005; Zhang ve diğerleri, 2007). McCarthy ve diğerlerine (1990) göre okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerdeki en dikkat çekici belirtini okulda üstlenilen rol ve sorumluluklar sonucu yaşanan baskı ve stres durumudur. Ayrıca yaşanan bu tükenmişlik okul bırakma oranında artış, okula devamsızlık ve akademik anlamda düşük güdülenme gibi durumlara da neden olmaktadır. Okul ortamındaki ve eğitim-öğretim sürecindeki akademik yük, stres, düşük motivasyon gibi baskılar öğrencilerin duygusal açıdan tükenmelerine, duyarsızlaşmalarına ve kişisel başarı eksikliği hissetmelerine sebep olmaktadır (Yang ve Farn, 2005).

Öğrencilerde görülen tükenmişlik ile ilgili ilk araştırmalar (Meier ve Schmeck, 1985; Ören ve Türkoğlu, 2006; Yang, 2004; Yang ve Cheng, 2005) üniversite öğrencileri üzerine yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda (Santos, Ana, Grosseman, Oliva ve Edmea, 2011; Tukaiev, Piskorska, Natalya ve Tatyana, 2011) özellikle üniversitenin ilk yılında daha çok duygusal tükenmişliğin meydana geldiği sonraki yıllarda da duyarsızlaşma ve düşük yeterlilik hissini yaşadığı belirtilmiştir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar (Salmelo-Aro ve diğerleri, 2008; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Yang, 2004) da okul tükenmişliğinin öğrencilerde önemli düzeyde gözlemlendiğini saptamıştır. Bu bağlamda sosyal çevre ve arkadaşlıklar, ana-baba ve öğretmen tutumları, sınav kaygısı ve yoğun okul yaşantısı ile karşı karşıya gelen öğrenciler tükenmişlik yaşamaktadırlar (Çapulcuoğlu, 2012). Başka bir deyişle öğrenciler üzerinde ergenlik özellikleri, gelişimsel ödevler, kariyer planları ve akademik başarıyı ölçen sınavlar baskı ve tükenmişlik yaratmaktadır (Kutsal, 2009).

### **2.1.2. Kaygı**

İnsanlık tarihinde çok sık kullanılan kullanılan kaygı kavramı üzerindeki psikolojik çalışmalar 1940'lı yıllarda başlamıştır (Köknel, 1999). Bu süreç içerisinde kaygı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Kaygı, bireylere tedirginlik ve huzursuzluk veren ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan bir duygudur (Gökçedağ, 2001). Tehdit olarak algılanan, tedirginlik duygusunu beraberinde getiren ve uzun süreli bir huzursuzluk durumu (Kurt, 2006) şeklinde açıklanan kaygıyı Cüceloğlu (1991) kötü bir durumun olacağına dair duyulan sürekli bir korku hali olarak tanımlamıştır.

Baymur'a (1998) göre kaygı, bireyin temel gereksinimlerinin karşılanmaması sonucunda meydana gelen ve gerginliğe sebep olan rahatsız edici bir duygudur. Öner (1990) ise kaygının insan yapısında var olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda genel olarak kaygıyı psikolojik ve sosyal olaylara karşı verilen duygusal bir tepki olarak görmüştür. Dar anlamda ise kaygıyı bünyesinde fizyolojik değişimleri barındıran ve bilinçsizce hissedilen bir yaşantı durumu şeklinde tanımlamıştır.

Kaygı üzerinde yapılan tanımlarda kaygının üzüntü, yetersizlik hissi, suçlanma, sonucu bilememe, huzursuzluk ve korku gibi duyguları içerdiği görülmektedir (Cüceloğlu, 2010). Dolayısıyla korku ile kaygı kavramları çoğu zaman karıştırılıp birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Kaygı süreç içerisinde gelişen ve daha çok geleceğe ilişkin durumlarla bağlantılı bir tepki iken korku o an ortaya çıkan bir duygudur (Köroğlu, 2006).

Cüceloğlu'na (2010) göre bazı psikologlarca yapılan korku ile kaygı arasındaki ayrım şu şekildedir:

1. Kaynak: Korkunun kaynağı net iken kaygının kaynağı belirsizdir.
2. Şiddet: Korku hemen ortaya çıktığı için şiddeti kaygıdan daha fazladır.
3. Süre: Kaygının oluşumu ve devam etmesi belirli bir sürede gerçekleşirken korku o an yaşanır.

Korku sırasında bireyin yaşadığı duygusal tepki tehdit durumunun var olduğu süre ile sınırlıdır. Bu süreçte kişi var olan tehdidi ortadan kaldırmak için zihinsel ve bedensel güçlerini amaçlı bir şekilde kullanır. Dolayısıyla korku normal bir duygudur. Kaygı esnasında ise bireyin yaşadığı duygusal durum, tehdidin varlığından bağımsız devam eder ve var olduğu süre belli değildir. Bu bağlamda birey tehdit durumunu ortadan kaldırmak için zihinsel ve bedensel güçlerini işlevsel bir şekilde kullanamaz (Baltaş ve Baltaş, 2004).

### **2.1.2.1. Kaygı türleri**

Spielberger (1995) bireyin içinde bulunduğu ortamı stresli algılaması sonucunda oluşan kaygıyı durumluk ve sürekli olmak üzere 2'ye ayırmaktadır (Akt. Öner, 1990).

#### **2.1.2.1.1. Durumluk kaygı**

Durumluk kaygı, yaşanan duruma özgü bir şekilde meydana gelen ve geçici bir karaktere sahip kaygı türüdür. Bu kaygı türünde belirli bir uyarıcı vardır ve kişi bu uyarıcıyı potansiyel bir tehdit olarak algılar (Öner, 1990).

Durumluk kaygının olduğu anda bilinç açıktır ve kaygının yaşandığını gösteren belirtiler oluşur (Köknel, 1982). Dolayısıyla kişinin yaşadığı kaygının nedeni başkaları tarafından açıkça anlaşılır. Fakat içinde bulunulan durumla açıklanamayan ve diğer insanlar tarafından sebebinin anlaşılmadı, nevrotik kaygı olarak da adlandırılan sürekli kaygıda (Şahin, 1985) durum böyle değildir.

#### **2.1.2.1.2. Sürekli kaygı**

Bu kaygı türü, kişinin kaygı durumuna karşı yatkınlığını ifade eder. Olumlu veya olumsuz bir karakter taşımayan duruma karşı bireyin tehdit edildiğini düşünmesi sonucu oluşan mutsuzluk ve hoşnutsuzluk halidir (Öner ve LeCompte, 1998).

Bireylerde kişilik özelliği olarak bulunan sürekli kaygının yüksek olduğu kişilerde genellikle öz değerlerine tehdit düşüncesi ve mutsuzluk hissi görülmektedir (Öner, 1997). Dolayısıyla bu tür kaygıyı taşıyan kişiler daha kolay karamsarlığa kapılarak stres yaşamaya eğilimlidirler (Öner ve LeCompte, 1998).

#### **2.1.2.2. Kaygının belirtileri**

Kaygı belirtileri, kaygıya sebep olan dış koşullardan onu oluşturan bireye doğru yaklaştıkça yoğunlaşır. Kaygılı insanlarda birtakım ortak tepkiler meydana gelir (Baltaş ve Baltaş, 2004). Bu tepkiler duyuşsal, bilişsel ve bedensel belirtiler olarak sınıflandırılabilir.



### 2.1.2.2.1. Duyuşsal belirtiler

Kaygılı kişilerin duyguları inişli çıkışıdır. Gergin, ürkmüş, huysuz, tetikte, sıkıntılı, sabırsız ve korkulu olabilirler (Bozkurt, 2012). Bu ruh halindeki kişiler genellikle aniden sinirlenip aşırı tepkide bulunurlar (Cüceloğlu, 2010).

### 2.1.2.2.2. Bilişsel belirtiler

Dikkat toplama ve karar vermede güçlük çekme, unutkanlık, nesnel olamama, bilişsel çarpıtmalar gibi tepkiler kaygının zihinsel belirtilerindendir (Yeşilyurt, 2007).

### 2.1.2.2.3. Bedensel belirtiler

Kaygılı bir kişide bedensel olarak nefes darlığı, kalp çarpıntısı, terleme, kesik kesik nefes alma, ishal ya da kabızlık, mide ağrısı, boyun kaslarının gergin olması, sürekli yorgunluk ve baş ağrısı, titreme, el ve ayak parmaklarının soğukluğu gibi belirtiler görülür (Cüceloğlu, 2010). Ayrıca kaygılı bir kişinin dış görünüşü, her işi aynı anda yapmak isteyen ama kararını veremeyen panik bir haldedir (Baltaş ve Baltaş, 2004).

### 2.1.2.3. Kaygının nedenleri

Bireyin algıları ve içinde yetiştiği kültür kaygının ortaya çıkmasını etkiler. Herhangi bir durumda kendini güvende ve huzurlu hisseden bir kişi kaygı yaşamazken, aynı durumda bir başka kişi içinde bulunduğu ortamı tehlikeli bulabilir. Bu tür farklı algılamalara kişinin içinde yaşadığı kültür de sebep olmaktadır. Bu farklılıklara karşın kaygının ortaya çıkmasına neden olan bir takım genel ortak yönler de sıralanabilir (Cüceloğlu, 2010).

- **Destegin çekilmesi:** Bireyin o ana kadar içinde bulunduğu çevrenin ortadan kalkması durumunda kaygı duyulur. Çünkü birey için alışlagelmiş çevre sahip olduğu destekleri ifade eder.

- **Olumsuz bir sonucu beklemek:** Herhangi bir durumdan veya olaydan sonra olumsuz sonuçların olacağına dair beklentiye girildiği zaman kaygı duyulur.

- **İç çelişki:** Değer verdiğimiz düşüncelerle yaptığımız davranışlar arasında bir çelişki meydana geldiğinde gerginlik hissi oluşur. Önemli bir heyecan kaynağı olan çelişkiler ortadan kaldırılincaya kadar çözüm yolları aranır. Bu süreçte ise kaygı durumu oluşur.

- **Belirsizlik:** Bireyler gelecekte ne olacağını bilmedikleri zaman yoğun bir kaygı yaşarlar. Dolayısıyla ilerde istenmeyen bir olayın olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye tercih edilir.

Bozkurt (2012) kaygıyı oluşturan nedenlerin tam olarak bilinmediğini belirtmiş ve kaygıyı etkileyen unsurlara değinerek bunları yaş, kalıtım, anne-baba tutumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, anne- babanın eğitim durumları ve öğrencilerin başarı durumu şeklinde sınıflandırmıştır.

Başaran (1992) ise ergenlik döneminde bulunan bireylerin yaşadığı kaygı nedenlerini şu şekilde açıklamıştır;

- Öğretmenin ve anne-babanın beklentilerini yerine getirememe
- Başarma isteğine rağmen başarısızlık korkusu duyma
- Edinilen başarılar ile rutin davranışların birbirine tezat olması.

Kaygı gelişimsel bir süreç olarak doğumdan başlayıp yaşamın sonuna kadar devam ettiğinden eğitim-öğretim sürecinde bulunan bireyler kaygı durumuyla oldukça sık karşılaşmaktadırlar. Bu süreçte birey için kaygıyı oluşturan en önemli unsur sınavlardır. Dolayısıyla sınav kaygısını bireyler öğrencilik hayatları boyunca sürekli yaşarlar (Gençdoğan, 2006).

#### 2.1.2.4. Sınav kaygısı

Kaygı, eğitim ile ilgili çalışmalarda çok sık karşılaşılan bir değişkendir. Eğitim-öğretim ortamı olan okullarda kaygı durumu daha çok sınavlarda görülür (Baltaş, 2002). Bu bağlamda sınav kaygısı kaygının özel bir halidir.

Sınav kaygısı formel bir değerlendirme esnasında yaşanan, istenmeyen sonuçlara yol açan, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal özellikleri olan özel bir kaygı türüdür (Öner, 1990; Spielberger, 1980; Zeidner, 1998). Genellikle ergenlikte görülen bu kaygı türü çoğunlukla sınav öncesinde ve sınav esnasında meydana gelir ve negatif

düşünce, davranış ve duygulardan beslenir (Albayrak Kaymak, 1987). Dündar, Yapıcı ve Topçu (2008) ise söz konusu kaygının oluşmasında üç temel faktöre dikkat çekmiştir. Bunlar;

- Okulun öğrenci üzerindeki politikaları ve beklentileri
- Anne-babanın öğrenci üzerindeki istek ve beklentileri
- Sınava girecek öğrencide bulunan kişilik özellikleri

şeklinde sıralanmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre sınav kaygısının oluşmasında birçok neden bulunmaktadır. Turan Başoğlu (2007) bu nedenleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencinin görevlerini devamlı ertelemesi
- Öğrencinin sınav öncesinde sürekli başarısız olacağını düşünmesi
- Öğrencinin düşük özgüvene sahip olması
- Olumsuz öğretmen ve anne-baba davranışları
- Öğrencinin sınavı hayatının bir amacı olarak görmesi
- Öğrencinin sürekli diğerleriyle kıyaslanması
- Öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığından yoksun olması
- Uyku, beslenme, güven gibi öğrencinin fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmemesi
- Toplum ve çevre tarafından başarısız algılanma endişesi
- Öğrencinin gerekli durumlarda zamanı etkin kullanamaması.

Sınav kaygısının iki boyutu bulunmaktadır. bunlar kuruntu ve duyusallık olarak sınıflandırılmaktadır (Doctor ve Altman, 1969; Liebert ve Morris, 1967). Kuruntu kaygının bilişsel boyutunu oluşturur. Sınav esnasında öğrencinin yapamayacağına, başarılı olamayacağına, geçmiş başarısız sınav sonuçları gibi olacağına dair bilişsel çarpıtmaları, aşırı genellemeleri ve mantık dışı inanışları içerir. Örneğin öğrencinin ‘Bu sınavı başaramazsam sonum ne olur?’ gibi iç konuşmalarıyla sınava odaklanmasını engelleyen düşünceleri ifade eder. Duyuşsal ve fizyolojik bileşenlerle ortaya çıkan duyusallık ise özerk sinir sisteminin uyarılmasıdır. Bu süreçte ateş basması ve hemen sonra üşüme, terleme, hızlı kalp atışları, sindirim sorunları ve sinirlilik gibi bedensel reaksiyonların yaşanır (Spielberger, 1980).

Sınav kaygılı bireyler sadece sınav esnasında değil topluluk içinde konuşma, tartışmalara girme, soru sorma gibi durumlarda da gergin ve heyecanlı olurlar. Bireylerin bu duyuş ve kuruntuları sınav sorularını doğru cevaplamaları, istenilen performans sergileme gibi davranışlara da etki eder (Atak, 2004). Söz konusu durumlar kendini davranışsal, fizyolojik ve bilişsel tepkiler ile belli eder (Şahin, Günay ve Batı, 2006).

Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencide davranışsal olarak dersleri boş verme, öfke hali, gerginlik gibi belirtiler görülürken fizyolojik olarak mide bulantısı, uykusuzluk, sınav esnasında ani ateş basması ve üşüme gibi durumlar ortaya çıkar (Boyacıoğlu, 2010). Bu öğrencilerde bilişsel manada ise;

- Tek amaç olarak sınavı kazanmaya odaklanma
- Başaramama ihtimalini bir son olarak görme
- Sınavı bilgiler yerine kişiliği değerlendiren bir araç olarak görme
- Diğer başarısızlıklardan dolayı genelleme yapılarak tüm sınavlarda başarısız olunacağını bekleme
- Sınavlarda başarısız olma durumundaki üzüntü ve hayal kırıklıkları yaşanma ihtimallerine yoğunlaşma

şeklinde düşünceler meydana gelmektedir (Atak, 2004).

Sınav kaygısını açıklamak amacıyla çeşitli kuramsal modeller geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise temel olan 4 modele yer verilmiştir.

#### **2.1.2.4.1. Bilişsel dikkat modeli**

Sınav kaygısıyla ilgili kuramsal açıklamaları içeren ilk modeldir. Wine ve Sarason tarafından geliştirilmiştir. Bu model sınav kaygısının oluşumunu bireylerin sınav esnasında kuruntulara fazla zaman ayırmasına ve bilişsel dikkate müdahale eden faktörlere bağlamaktadır (Ergene, 1999; akt. Kabalcı, 2008).

Sarason ve Stoops'a (1978) göre bireyler sınav anında sınavla ilgili olan ve olmayan bütün düşüncelerden dolayı kaygı yaşamaktadırlar. Bu süreçte bireyler değerlendirmeyi yapan kişinin kendiyile ilgili fikirlerini, diğer insanların

performanslarını ve kendilerinin yetersiz olduklarını sürekli olarak zihinlerinden geçirirler.

#### **2.1.2.4.2. Çalışma becerileri yetersizliği modeli**

Bu modele göre sınav kaygısı, yetersiz çalışmalardan kaynaklanan akademik hataların tekrarlanmasıyla oluşur. Zamanı etkili kullanma ve bilgileri organize etme konularında oldukça sıkıntılar yaşayan sınav kaygılı öğrencilerin yetersiz çalışma becerileri sınav performanslarını düşürmektedir (Zeidner, 1995). Buna karşın çalışma becerilerinin yeterli olduğu bireylerde de sınav kaygısı görülmektedir (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004). Dolayısıyla çalışma becerileri hem yeterli olan hem de yetersiz olan öğrencilerin sınav kaygısı durumlarını incelemek amacıyla bilgi-süreç modeli geliştirilmiştir.

#### **2.1.2.4.3. Bilgi süreç modeli**

Benjamin ve arkadaşları (1987) tarafından tanımlanan bu modelde sınav kaygısı yaşayan öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. İlk grupta yeterli çalışma bilgi ve becerilerine sahip ancak sınav esnasında sıkıntı yaşayan öğrenciler bulunurken ikinci grupta çalışma alışkanlığı ve bilgiyi organize etme becerisi yetersiz öğrenciler vardır (Akt. Erkan, 1991).

Benjamin (1991) sınav kaygısının yaşanmasında yetersiz çalışma alışkanlıklarının tek başına bir sebep olmadığını savunarak bireyin sınava hazırlanma düzeyinin ve yeterlilik duygusunun da önemli olduğunu belirtmiştir.

#### **2.1.2.4.4. Sosyal öğrenme modeli**

Bu modelin temeli, geleneksel sosyal öğrenme modellerinden oluşmaktadır (Kabalcı, 2008). Modelde öğrencilerin motivasyonları, edimleri ve benlik kavramlarına ilişkin fikirleri kavramsallaştırma süreçleri belirtilmiştir. Ayrıca bu yaklaşım sınav kaygısı ile benlik saygısı, denetim odağı ve öz yeterlilik kavramları arasındaki ilişkiyi de açıklamıştır (Smith, Arnkoff ve Wright, 1990).

Sınav kaygısının olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için birçok çalışma yapılmıştır (Cohen, 1968; Hall, 1970; Madrazo-Peterson, 1977). Dixon (1966) sınav kaygısına yönelik sistematik duyarsızlaştırma tekniğini, Pless (2010) bilgisayar destekli programı, Hyman (2005) hipnotik tedavi yöntemini kullanarak sınav kaygısının sağaltımına yönelik çalışmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin ortadan kaldırılması planlanmaktadır.

### 2.1.3. Akademik başarı

Bireyleri ilerideki gelişim dönemlerine hazırlayan, gerekli bilgileri kazanmasına olanak sağlayan, sosyalleşme ve çevresindekilerle birlikte yaşama alışkanlığı kazandıran okul ortamı öğrenciler için oldukça önemlidir (Yenidünya, 2005). Gerçekçi algıların oluşmasında, ruhsal yönden olgunlaşmada ve sağlıklı bir iletişim içinde olmada önemli etkiye sahip olan okulun kişiliği etkilediği düşünülmektedir (Kabalıcı, 2008). Her öğrencide farklılık gösteren kişilik tipleri öğrencilerin öğrenme stillerini etkiler. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeyi nasıl edindiğinin farkında olması akademik başarıyı beraberinde getirir (Ay, 2009).

Akademik başarı odaklı olan Türk Eğitim Sisteminde anne-babaların ve öğretmenlerin nihai amaçları öğrencilerin derslerden yüksek not almasını sağlamaktır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Dolayısıyla anne-babaların duyduğu en yoğun kaygılardan biri çocuklarının akademik başarı düzeylerinin düşmesidir (Tarhan, 2013). Öğrencilerin akademik başarıları gerek okul içi sınavlarla gerekse yapılan merkezi sınavlarla ölçülmektedir (Demircan, 2014). Bu bağlamda akademik başarı öğrencilerin eğitim yaşantısında oldukça önemli bir kavram olarak görülmektedir.

En genel ifadeyle uyumlu yaşamak olan başarı bireyin hedeflerini kademeli bir şekilde gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. Başarılı kişiler birtakım özelliklere sahiptir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Baltaş, 1998):

- Zamanı etkili kullanma
- Kendiyle ilgili farkındalık kazanma
- Dinleme ve gözleme
- Durumunu tarafsız bir şekilde değerlendirebilme
- Gerektiğinde sessizliğini koruyabilme

- Yardım isteme
- Hedef belirleme.

Birçok unsuru içeren başarı eğitimde öğrencilerin sınav notlarını, ders içerisindeki durumlarını veya hedeflenen bilgi ve becerilerin kazanım düzeylerini kastetmektedir. Bu ifadeler ise akademik başarı kavramına karşılık gelmektedir (MEB, 1999).

Akademik başarı, öğrencinin önceden belirlenmiş program hedeflerine yönelik sergilediği yeterli olma düzeyini öğretim programı sürecinde veya bu sürecin sonunda yapılan değerlendirmelerle göstermesi olarak tanımlanır (Öztekın, 2012). Bir başka deyişle öğrencilerin belirlenmiş amaçlarla öğrenme düzeylerine ne derece ulaştıklarını gösteren ve öğretim sürecinin sonunda belirlenen bir değerlendirmenin ürünüdür (Özçelik, 1998).

Öğrencilerin ilköğretimden üniversite hatta lisansüstü öğreniminin sonuna kadar birçok öğretim kademesinde karşılaştığı akademik başarı kavramı öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler aldıkları yüksek notlardan keyif alıp öğrenmeye karşı ilgi duyarken, düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin okul ortamında kendilerini gerçekleştirme motivasyonlarının oldukça düşük olduğu ve kendilerini yeteneksiz olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sebepten ötürü çağdaş eğitim anlayışı akademik başarı kavramını salt başarı kavramına denk görmemektedir ve başarının bilişsel ürünler kadar tutum, ilgi ve kişilik özelliklerini de kapsadığını savunmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002; Purkey, 1970; Yavuzer, 1993).

### **2.1.3.1. Akademik başarıyı etkileyen etmenler**

Birçok duyuşsal, bilişsel ve çevresel etmenler akademik başarıyı etkilemektedir (Aydın, 2010). Dolayısıyla akademik başarıyı etkileyen etmenler tek bir sebeple bağlantılı değildir (Demircan, 2014). Bunlar Yenidünya'ya (2005) göre:

1. Sosyo-kültürel nedenler
  - Aileden kaynaklanan nedenler
  - Okuldan kaynaklanan nedenler

- Ekonomik durumdan kaynaklanan nedenler
- 2. Psikolojik nedenler
  - Kaygı (anksiyete)
  - Depresyon
- 3. Bireysel nedenlerdir.

Razon (1987) ise akademik başarıyı etkileyen faktörleri üç grupta incelemiştir (Akt. Ünal, 2001):

1. Aileden kaynaklı nedenler
  - Anne-baba tutumları
  - Eğitime ilişkin motivasyon düzeyi
  - Disiplin anlayışı
2. Okuldan kaynaklı nedenler
  - Öğretmen tutumları
  - Derste kullanılan yöntem, teknik ve programlar
3. Öğrenciden kaynaklı nedenler
  - Bedensel sağlık durumu
  - Zeka kapasitesi
  - Duyuşsal ve ruhsal özellikler
  - Sosyal olgunluk düzeyi.

Çeşitli unsurlarla bağlantılı olan akademik başarıyı etkileyen faktörler çevresel ve bireysel etmenlerden kaynaklanan nedenler olarak sınıflandırılabilir.

#### **2.1.3.1.1. Çevresel etmenlerden kaynaklanan nedenler**

Anne-babalar için çocuklarının bir üst eğitime girmenin ön koşulu olan sınavlardan elde ettiği akademik başarı düzeyi oldukça önemlidir (Aydın, 2010). Bu nedenle öğrencilerin eğitim hayatları boyunca ailenin etkisi göz ardı edilemez. Özellikle annelerin başarıya yönelik tavır ve tutumlarının çocuklarının akademik başarılarına etkisi olduğu düşünülmektedir (Woods, 2001). Örneğin ebeveynin çocuklarına karşı otoriter tutum takınmaları, başarısızlıklarını sürekli cezalandırmaları, hoşgöründen



yoksun bir disiplin anlayışı oluşturmaları akademik başarı düzeyini düşürmektedir (Yenidünya, 2005). Bu bağlamda anne-babanın eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyinin yanı sıra öğrenci ile kurduğu iletişim, takındığı tutum ve tavır, yaşantılarını algılama biçimleri öğrencilerin akademik başarı düzeyinin yüksek veya düşük olmasına neden olur (Ünal, 2001).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi öğrenciye sunulan eğitimin süresi ve türünü etkilemektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan aileler çocuklarının bir an önce bir meslek edinip maddi kazanım sağlamalarını istediklerinden eğitimi uzun süren yüksek maliyetli okullar yerine çocuklarını meslek liselerine göndermektedirler. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler ise çocuklarına daha fazla eğitim sunma imkanları olduğu için uzun yılları ve yüksek maliyeti gerektiren eğitimlerden kaçınmazlar (Tezcan, 1997).

Yenidünya'ya (2005) göre anne-babanın tutum ve özelliklerinin yanı sıra öğrencinin günün büyük bir bölümünü geçirdiği okul ortamı, ders programları, öğretim yöntemleri ve öğretmen davranışları gibi unsurlar da akademik başarıyı etkilemektedir. Otoriter tutumun hakim olduğu okul yönetimi ve öğretmen davranışları, tekdüze anlatılan monoton dersler ve öğrenci ilgi ve yeteneğinden bağımsız olarak hazırlanmış ders programları düşük akademik başarıya neden olmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarıları ve öz saygıları okulda kurulan sosyal iklimle olumlu düzeyde gelişir. Okul ortamında kendini kabiliyetli ve yetkin gören, arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen ve öğretmeni ile sağlıklı iletişimi olan öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılarak daha fazla doyum alırlar. Öğretmenin istenmeyen tutum ve tavırları ile sınıf içindeki söz konusu sosyal iklim bozulabilmektedir. Bu tür öğretmen davranışları genellikle aile içinde problemleri olan, sınıf içi sorunları sağıtamayan tükenmiş öğretmenlerde görülmektedir. Bu bağlamda düşmanlık, kıyas ve uzaklaşma gibi unsurların hakim olduğu sınıflarda öğrencinin kaygı düzeyi artar ve akademik yönden gelişme sağılanamaz (Tümkiye, 2005).

#### **2.1.3.1.2. Bireysel etmenlerden kaynaklanan nedenler**

Öğrencilerde motivasyon eksikliği, ilgi ve yetenekten bağımsız olan beklentiler, depresyon ve kaygı düzeyleri, bedensel, zihinsel ve ruhsal sağılık, algılar, özsaygı,

sosyal destek ve utangaçlık özellikler ve kişilik faktörlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkileyen önemli faktörlerdir (Gallese, 1958; Osborne, 1963; Ünal, 2001; Yıldırım ve Ergene, 2003).

Şengüder'e (2006) göre akademik başarı öğrenmeye yönelik güdülenme ile yakından ilişkilidir. İçsel güdülenme öğrencinin kendini yeterli hissetmesi ve kendine güven duyması gibi birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla içsel olarak güdülenme öğrencilerin okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve istenen akademik başarı düzeyine sahip olmalarını sağlayan önemli bir faktördür.

Düşük kişisel başarıya farklı kişisel özelliklerden ötürü verilen tepkiler farklılık göstermektedir. Öz saygısı düşük bireyler karşılaştıkları herhangi bir başarısızlık durumunda hemen pes etme eğilimindeyken öz saygısı yüksek olanlar başarmak için daha fazla çaba göstermektedirler (Burger, 2006).

Öğrencilerin yaşadığı yüksek sınav kaygısı bir süre sonra depresyona sebep olur (Lufi ve Darliuk, 2005). Dolayısıyla birtakım davranışsal, duyuşsal ve zihinsel belirtileri taşıyan depresyonun ve sınav kaygısının oluşumunda bilişler ve zihinsel süreçler öncelikli olarak sorumlu olduğundan akademik başarının bu durumdan etkilenmesi kaçınılmazdır (Yenidünya, 2005). Akademik başarı ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, akademik başarının sınav kaygısı tarafından yordandığı, başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları bilinmektedir (Albayrak Kaymak, 1987; Benjamin, 1991; Öner, 1990). Bu bağlamda yaşanan depresif karakterli yaşantılar ve sıkıntılar okul yaşamının monotonlaşmasına ve akademik çalışmaların kötü gitmesine sebep olur (Lazarus, 1984). Salmelo-Aro, ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışma da öğrencilerin gösterdiği depresif belirtiler ile okul tükenmişliği arasında bağlantı olduğunu göstermiştir.

## **2.2. İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.2.1. Okul tükenmişliği üzerine yapılmış belli başlı çalışmalar**

Slivar (2001) tarafından lise öğrencilerinin tükenmişlik, benlik saygısı ve kaygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma 15 ile 19 yaş arasında 1868 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik sendromunun farklı

düzeylede ortaya çıkığı, benlik saygısı düzeyinin tükenmişliği etkilediği ve negatif benlik saygısına sahip ergenlerin daha çok tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Schaufeli ve diğerleri (2002) üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini ve sorumluluklarını incelemişlerdir. Araştırma 623 İspanyol, 727 Portekiz, 311 Hollandalı üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda tükenmişlik ile sorumluluk alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kovach (2003) yapmış olduğu çalışmasında psikolojik danışmalıkta doktora yapan öğrencilerin sosyal destek, tükenmişlik ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal destek ve toplum algısının tükenmişlik üzerindeki stresin etkisini azaltmadığı fakat genel stres, danışmanlık desteği ve toplum algısının tükenmişliğin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lackritz (2004) çalışmasında üniversitelerde yaşanan tükenmişliği performans, görülüş sıklığı ve demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonunda bayanların duygusal tükenmişlik alt boyutunun erkeklerden daha yüksek olduğu, duyarsızlaşma alt boyutunun ise daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yang (2004) tarafından 'Tayvan'da bulunan çeşitli mesleki ve teknik liseleri programına kayıtlı öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen faktörler' isimli araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri birçok programının tükenmişlik yaşamalarına ve akademik başarılarına etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yaşamış olduğu tükenmişliğin akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde negatif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yang ve Farn (2005) çalışmalarında teknik meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerini etkileyen faktörleri incelemiş ve sosyal destek, kadınlık cinsiyet özellikleri, öz yeterlik faktörlerinin tükenmişliğin oluşumunda belirleyici bir güce sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sosyal destek ve erkeklik cinsiyet özelliklerinin öz yeterlik üzerinde belirleyici bir gücü olduğu bulunmuştur.

Pöhlmann, Jonas, Ruf ve Harzer (2005) tarafından 'Klinik dış hekimliği eğitiminde stres, tükenme ve sağlık' adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma Dresden, Freiburg ve Bern üniversitelerinde 4 ve 5. sınıfta okuyan 161 öğrenci üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin %10'u duygusal tükenmişlik, %17'si kişisel başarı eksikliği ve %28'i duyarsızlaşma semptomlarını taşıdığı görülmüştür. Tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenmişliğin üniversitelerde farklı seviyelerde olduğu bulunmuştur. Dresden ve Freiburg üniversitelerinin öğrencilerinde daha fazla duygusal tükenmişlik görüldüğü ve ayrıca Dresden'deki öğrencilerin diğerlerine oranla daha çok sağlık problemleri yaşadığı tespit edilmiştir.

Dahlin, Joneborg ve Runeson (2007) tarafından tıp öğrencilerinin tükenmişlik ve öz saygılarına dayalı performanslarının incelendiği araştırmanın sonucunda bayanların erkeklerden daha tükenmiş oldukları ve 6. sınıf öğrencilerinin örneklemdeki diğer sınıf düzeyleri içerisinde okulla en ilgisiz grup oldukları saptanmıştır. Performansa dayalı öz saygı ile tükenmişlik arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Salmela-Aro ve diğerleri (2009) yapmış oldukları çalışmada ergenlerde görülen okul tükenmişliği ve depresif belirtileri 2 aşamada incelemişlerdir. İlk aşamada 15 yaşlarında toplam 1950 öğrenciye depresyon semptomları ile okul tükenmişliği ölçeği final döneminde iki kez, bir üst kademeye geçtikten sonra bir kez uygulanmıştır. İkinci aşamada ise 17 yaşlarında toplam 1300 öğrenciye buldukları üst kademenin üç eğitim yılı boyunca her iki ölçek uygulanmıştır. Her iki çalışma sonucunda okul tükenmişliği ile depresif semptomların orta derecede kararlılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliği ile depresyon semptomlarının karşılıklı olarak birbirlerini yordadığı görülmüştür. Okul tükenmişliği ile depresyon düzeyinin birikerek çoğalan bir döngü olduğu tespit edilmiştir.

Aypay (2011) ilköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. 691 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada güvenirlik katsayısı .92 - .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği için Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanterinin kullanıldığı çalışmada iki ölçek puanları arasındaki korelasyonlar .20 - .38 arasında bulunmaktadır.

Aypay ve Eryılmaz (2011) tarafından 'Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler' isimli çalışma yapılmıştır. Araştırma 185'i erkek, 188'i kız olmak üzere toplam 373 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin aileden kaynaklanan tükenmişlik düzeyleri ile okula ilgi kaybı yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğrenciler arasındaki tükenmişliğin yaygınlığını incelemişlerdir. Örneklemini 487 kişinin oluşturduğu araştırmaya göre öğrencilerin %17'sinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca tükenmişliğin öğrenim görülen sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baş'ın (2011) Seviye Belirleme Sınavının öğrenci tükenmişliğini yordayıp yordamadığını araştırdığı çalışmasına Niğde il merkezinde bulunan 11 ilköğretim okulundan 394 öğrenci katılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre tükenmişliğin tüm boyutlarının Seviye Belirleme Sınavına girme değişkeni tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından 'Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi' isimli çalışma yapılmıştır. Araştırma lisede okuyan 282'si kız 221'i erkek olmak üzere toplam 503 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin lise türüne, cinsiyete, dershaneye gidip gitmeme durumuna, akademik başarıya ve akademik alana göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) tarafından üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri çalışılmıştır. 822 öğrencinin katıldığı araştırmada sosyal destek, fakülte, doğup büyüdüğü yer, cinsiyet, haftalık ders yükü ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre öğrencilerin tükenmişlik puanlarının farklılaştığı görülmüştür.

Kutsal ve Bilge (2012) tarafından lise öğrencilerinin tükenmişlik ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmaya genel liselerde öğrenim gören 657 öğrenci katılmıştır. Araştırmada sosyal destek düzeyinin öğrenci tükenmişliğini yordadığı, yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin orta düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha az tükenmişlik yaşadıkları, sınıf düzeyine göre tükenmişliğin arttığı görülmüştür.

Baş (2012) yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim öğrencilerinde görülen tükenmişliği çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 394 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin orta düzeyde tükenmişlik algısına

sahip oldukları ve tükenmişliğin cinsiyet, özel ders alma, Seviye Belirleme Sınavına girme ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Naçar, Baykan ve Çetinkaya (2012) tıp fakültesinde öğrenim gören 1 ve 2. Sınıf öğrencilerinin yaşadığı tükenmişlik ve eğitimin bu duruma etkisinin araştırıldığı çalışmada yaşanan tükenmişliğin özellikle duygusal tükenme alt boyutunun verilen stres yönetimi eğitimi ile azaltıldığı saptanmıştır.

Kiuru ve diğerleri (2013) tarafından 'Ergenlerin okul tükenmişliklerinde akran gruplarının seçimi ve etkisi' isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akran grubu etkisinin akran grubu benzerliğine etkisi olduğu, yüksek akademik başarının okul tükenmişliğinin artmasına engel olduğu ortaya çıkmıştır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) akademik yetkinlik, stresle başa çıkma, ebeveyn tutumları, sınav kaygısı değişkenlerinin öğrenci tükenmişliğine etkisini incelemişlerdir. 1385 lise öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre stresle başa çıkma ve sınav kaygısının tükenme alt boyutunu, demokratik ebeveyn tutumlarının yetkinlik alt boyutunu, sınav kaygısı ve olumsuz stresle başa çıkmanın ise duyarsızlaşma alt boyutunu yordadığı bulunmuştur.

Jacobs ve Dodd (2013) sosyal destek, kişilik ve iş yükü fonksiyonlarının öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğe etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda yüksek düzeyde yaşanan tükenmişliğin algılanan işgücü tarafından yordandığı, düşük düzeyde yaşanan tükenmişliğin ise sosyal destek gruplarına ve ders dışı etkinliklere katılım tarafından yordandığı görülmüştür.

Seçer (2015a) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen 'Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi' isimli çalışmanın sonucunda ise okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, akademik güdülenmenin örtük değişkenleri olan keşif, bilgiyi kullanma ve kendini aşma alt boyutlarında okul tükenmişliğinin etkisi olduğu ve akademik güdülenme ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif bir yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Seçer (2015b) tarafından 'Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi' adlı çalışma yapılmıştır. Üniversitede öğrenim gören toplam 527 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın

sonucunda okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyutlarında psikolojik uyumsuzluğun etkisi olduğu, psikolojik uyumsuzluk ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının öğrenim görülmekte olan bölüme ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

### 2.2.2. Sınav kaygısı üzerine yapılmış belli başlı çalışmalar

Dew, Galassi ve Galassi (1983) öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada çocukların bazı durumlarda korku ve kaygı duygularını yaşadığını ve kaygı yaşayan çocukların daha çok matematikte zorluk çeken öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir.

Vlach-Kolesar (1991) tarafından sınav kaygısı yaşayan üniversite öğrencileri üzerinde akademik başarı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda kaygı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,

Beer (1991) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerini incelemiştir. Araştırma Kansas'ın kuzey bölgesindeki okullarda bulunan 27 üstün yetenekli öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısıyla ilgili istenmeyen bir durumda veya depresyon eğiliminde olmadıkları görülmüştür.

Onwuegbuzie ve Daley (1996) yapmış oldukları çalışmada kaygı ve performans ilişkisi üzerinde problem çözme stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırma 26 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda sınav kaygısı düzeyi ile problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Riketta (2004) kaygı ve özgüven arasındaki korelasyonun yükselmesinde sosyal kabulün etkisini incelemiş ve sosyal kabul faktörünün özgüven ve kaygı arasındaki ilişkiyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Palti, 2012).

Yıldırım (2004) tarafından 'Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek' isimli çalışmada öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısının bir süre sonra depresyona sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gençdoğan (2006) tarafından 'Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler' isimli araştırma iki farklı

örneklem grubu üzerinde yapılmış olup bu çalışmada 130 öğrenciye envanter uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda sınav kaygısının kuruntu, duyuşsal alt boyutları ve toplam puanı ile boyun eğicilik arasında ( $p < 0.05$ ) anlamlı ilişkiler olduğu ve sınav kaygısı arttıkça boyun eğiciliğin de arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çakmak (2007) tarafından meslek lisesi, imam hatip lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi ve genel lisede okuyan lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygı düzeylerini ve sınav kaygısında etkili olan unsurları ilişkisel olarak ele alıp değerlendirmek için ‘Sınav kaygısı’ isimli çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonunda farklı tür liselerde okuyan öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin bulgular şu şekildedir; genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği puan ortalamaları diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı puan ölçeğinden daha düşüktür. Ayrıca erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kabalıcı (2008) yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı ve benlik saygısı değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sınav kaygısı duyuşsallık alt boyutu, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, okul-akademik benlik saygısı, sosyal benlik saygısı bağımsız değişkenlerin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür.

Sezer (2009) tarafından ‘Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi’ adlı çalışmada üniversite ve lisede öğrenim gören 98 öğrenciye yönelik sınav kaygısı ölçeği, öfke tarz ölçeği ve deneysel işlem öncesi ve sonrası müzikle terapinin etkililiğini saptamak amacıyla seans öncesi ve sonrası anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda Klasik Türk müziği ve Klasik Batı müziği kullanarak uygulanan müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin sağaltımında etkili olduğu kanısına varılmıştır.

Yağcı (2010) tarafından Ankara ilinin Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan 153’ü kız, 142’si erkek olmak üzere, hafta içi ve hafta sonu kurs dönemine devam eden öğrenciler üzerinde ‘Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi’ isimli bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin sınav kaygısı üzerinde ne



derece etkili olduğu araştırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir; öğrencilerin arkadaştan ve aileden aldığı sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma yok iken öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek arttıkça sınav kaygısının azaldığı bulunmuştur. Sınava birde fazla giren öğrencilerin ilk kez sınava giren öğrencilere kıyasla daha çok sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Sınav kaygısını ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aydın (2010) tarafından ortaöğretim öğrencilerinde sınav kaygısı, öz yeterlilik, akademik güdülenme ve akademik başarının ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışma lisede okuyan 906 öğrenci üzerinde gerçekteştirilmiştir. Araştırma sonucunda; sınav kaygısı kuruntu boyutu, sınav kaygısı duyuruşsallık boyutu, akademik öz yeterlilik, sayısal ve sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı görölmüştür.

Atasoy (2012) tarafından ‘Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması’ isimli araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı, ortaöğretim ve üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin düşük ve yüksek olduğu durumlarda gelecek zaman perspektiflerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Kartopu (2012) yapmış olduğu çalışmasında lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini okul türü, yaş, cinsiyet, dramatik tecrübe, öznel dindarlık algısı ve öznel sağlık algısı açasından incelemiş ve araştırma sonucunda, dramatik tecrübe değişkeni hariç tüm değişkenlerin kaygı seviyesine göre farklılaşma tespit edilmiştir.

Çapulcuoğlu (2012) tarafından ‘Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi’ isimli çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, algılanan başarı düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türüne göre tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve öğrenci tükenmişliği ile sınav kaygısı, stresle başa çıkma, anne-baba tutumları ve akademik yetkinlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya

koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 1385 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda duyarsızlaşma alt boyutunun olumsuz stresle başa çıkma ve sınav kaygısını, tükenme alt boyutunun olumlu stresle başa çıkma ve sınav kaygısını yordadığı belirlenmiştir.

Palti (2012) yapmış olduğu çalışmasında üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime giriş sınavı öncesi ve sonrasında sınav kaygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda sınav öncesine ait sınav kaygısı envanteri toplam puanı ve bu envanterin alt boyutları olan duyusallık ve kuruntu puanlarında sınav sonrasına göre anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür.

Güler ve Çakır (2013) tarafından ‘Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi’ isimli bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde akılcı olmayan inançların, cinsiyetin ve algıladıkları anne-baba tutumlarının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 418 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır; cinsiyetin sınav kaygısı toplam, duyusallık ve kuruntu puanlarını yordadığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Akılcı olmayan inançların en güçlü yordayıcı olduğu ve sadece anneden algılanan sıkı denetimin sınav kaygısı puanını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

### **2.2.3. Akademik başarı üzerine yapılmış belli başlı çalışmalar**

Walden ve Ramey (1983) tarafından akademik başarı ile öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarındaki denetimlerine yönelik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademik güçlükleri daha fazla riskli algılayan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha yüksek düzeyde kişisel denetime sahip oldukları bulunmuştur.

Zais (1986) tarafından yapılan çalışmada akademik başarı ve zeka arasındaki ilişkiye sınav kaygısı ve kişilerarası ilişkilerdeki stresin etkisi araştırılmıştır. Askeri okulda öğrenim gören toplam 400 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucunda sınav kaygısının akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi olduğu, kişilerarası ilişkilerde oluşan stresin ise akademik başarı üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur.

Pintrich ve De Groot (1990) yapmış oldukları araştırmada öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançlar ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öz yeterlilik algısı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, akademik başarının sınav kaygısı, öz düzenleme ve öz yeterlilik algısı tarafından yordandığı görülmüştür.

Bandura ve diğerleri (1996) yapmış oldukları çalışmalarında sosyal yeterliliğin akademik başarıya katkı sağladığı ve akademik yeterliliğe ilişkin inançların olumlu sosyal davranışları, akademik başarıyı ve akademik istekleri artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Busato ve diğerleri (2000) tarafından akademik başarının yordanmasında öğrenme stilleri, kişilik, zihinsel yetenek ve başarı güdülerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma 409 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda akademik başarı ile başarı güdüsü ve zihinsel yetenek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2000) tarafından ‘Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek’ isimli araştırma yapılmıştır. Bu çalışma 280’i kız 265’i erkek olmak üzere toplam 545 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarının aile desteği, sınav kaygısı ve yalnızlık tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı bulunmuştur. Ayrıca arkadaş desteği değişkeninin akademik başarıyı yordamadığı bulunmuştur.

Ünal (2001) yapmış olduğu çalışmada sosyal ve fiziksel yeterlilikleri zayıf, orta ve iyi düzeyde okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları arasındaki farklılığı incelemiştir. Araştırmanın sonunda sosyal ve fiziksel yeterlilikleri zayıf düzeyde olan okulda öğrenim gören öğrencilerle iyi düzeyde olan okulda öğrenim gören öğrenciler arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Sosyal ve fiziksel yeterlilikleri zayıf düzeyde olan okulda öğrenim gören öğrenciler ile orta düzeyde okulda öğrenim gören öğrenciler arasında da önemli bir fark olduğu saptanmıştır.

Akbiyık (2002) tarafından ‘Eleştirel düşünme ile akademik başarı’ isimli çalışma yapılmıştır. Araştırmada düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler ile yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda genel akademik başarı ve

matematik, fen grubu, Türk dili dersi akademik başarı yönünden yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Yenidünya (2005) lise öğrencilerinde akademik başarı, rekabetçi tutum ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasına 458 lise öğrencisi katılmıştır. Elde edilen bulgular akademik başarı puanı ile benlik saygısı ve rekabetçilik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kabalıcı (2008) tarafından ‘Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler’ adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmaya Ankara’da öğrenim gören 237’si kız 189’u erkek olmak üzere toplam 426 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda sınav kaygısı duyusallık alt boyutu, sınav kaygısı kuruntu alt boyutu, baba öğrenim durumu, cinsiyet, akademik benlik saygısı, sosyal benlik saygısı değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür. Aile benlik saygısı, genel benlik saygısı, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi değişkenlerinin ise akademik başarıyı yordamadığı bulunmuştur.

Ay (2009) tarafından öğrencilerin kişilik tiplerinin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. 10. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişilik tiplerinden sadece dışadönük-içedönük kategorilerinin akademik başarı üzerinde etkiye sahip olduğu ve anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

İlmen (2010) yapmış olduğu çalışmada okul grubunun akademik başarı ve okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 270 öğrenci ve 150 branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul grubunun öğrencilerin sınav puanları üzerinde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca okul yaşam kalitesine yönelik algıların öğrencilerin buldukları okul grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öztekin (2012) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bağımsız düşünme stiline sahip oldukları görülmüştür.

Tarhan (2013) yapmış olduğu çalışmada ergenlerdeki depresyon düzeylerini akademik başarı ve internet kullanım amaçları açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma İstanbul ilinde bulunan beş liseden 10, 11 ve 12. Sınıfta öğrenim gören 663 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda interneti yoğun kullanan öğrencilerde depresyon sonuçlarının arttığı bulunmuştur. Ayrıca akademik başarı ile internet kullanımı, bilgisayar oyunu oynama, bilgisayar oyununa ayrılan zaman ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Çetin (2014) tarafından 'Etkili dönütün akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığa etkisi' isimli çalışmada öğretmenin eğitim sürecinde etkili dönüt vermesinin öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını ve farkındalıklarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna varılmıştır.

Doğan Gül (2014) tarafından düşük ve yüksek kaygılı öğrencilerin akademik başarı puanlarının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. Ankara ilinin dört merkez ilçesinden seçilen 578 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda test maddelerinin kolaydan zora doğru farklı şekilde sıralandığı formları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel nitelikli ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırmalarda yalnızca olayları belirlemenin yanı sıra değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde çalışarak durumu daha iyi anlamak için ilişkisel araştırmalara da gereksinim vardır. Modelin örnekleri nedensel ve korelasyonel karşılaştırma yöntemlerinden oluşmaktadır. Tarama ise bir durumla veya konuyla ilgili katılımcıların tutum, ilgi, beceri, yetenek veya fikirlerinin belirlendiği ve genelliklere yapılan diğer çalışmalara oranla sayıca daha büyük örnekleme uygulanan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

#### 3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, Erzurum merkezde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında örgün öğrenimlerine devam etmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

#### 3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 'küme örnekleme' yöntemi ile araştırma evreninden seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Küme örnekleme yöntemi evrendeki tüm kümelerin birer birer aynı oranda seçilme olanağında olduğu durumlarda yapılan örnekleme türüdür (Karasar, 1999). Bu bağlamda Erzurum İl merkezde bulunan lise türlerine göre kümeler ayrılarak bu kümelerden 'basit seçkisiz örnekleme' yöntemi ile uygulama yapılan liseler belirlenmiştir. Belirlenen liselerin her birinden 'kolay ulaşılabilir örnekleme' yoluyla 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan birer şube belirlenerek araştırmanın

uygulaması yapılmıştır. Araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

*Araştırma Örnekleme ile İlgili Tanıtıcı Bilgiler*

<b>Kişisel Bilgilerin Dağılımı (N=465)</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	206	44.3
	Erkek	259	55.7
<b>Okul Türü</b>	İbrahim Hakkı Fen Lisesi	72	15.5
	Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi	90	19.4
	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	100	21.4
	Özel Final Okulları	71	15.3
	Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	60	12.9
	Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi	72	15.5
	<b>Sınıf Düzeyi</b>	9. Sınıf	122
	10. Sınıf	108	23.2
	11. Sınıf	111	23.9
	12. Sınıf	124	26.7

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Okul Tükenmişliği Ölçeği’, Spielberg ve bir grup doktora öğrencisi tarafından geliştirildikten sonra 1980 yılında yayınlanan ve Öner ve Albayrak tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Sınav Kaygısı Envanteri’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır.

### 3.4.1. Okul tükenmişliği ölçeği

Okul tükenmişliği ölçeği, Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olup Seçer ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 9 maddeden oluşmaktadır ve üç alt boyut içermektedir. ‘Duygusal tükenmişlik’ alt boyutu dört, ‘duyarsızlaşma’ alt boyutu üç, ‘düşük kişisel başarı hissi’ alt boyutu ise iki maddeden oluşmaktadır (Ek-1).

#### 3.4.1.1. Okul tükenmişliği ölçeğinin puanlanması

Okul tükenmişliği ölçeği, Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından öğrencilerin okulda yaşadıkları tükenmişliği ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ‘derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum’ ve ‘okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor’ gibi ifadelerin yer aldığı 9 maddelik, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ters maddelerin yer almadığı ölçekte seçenekler ‘hiç katılmıyorum=1’ ile ‘tamamen katılıyorum=5’ arasında yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan 45’tir. Ölçekten alınan en düşük puan öğrencinin okul tükenmişliği yaşamadığını, en yüksek puan ise okul tükenmişliğini yoğun bir şekilde yaşadığını göstermektedir.

#### 3.4.1.2. Okul tükenmişliği ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla test tekrar test, iki yarı güvenilirlik ve iç tutarlık yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin test tekrar test güvenilirliği .80, iki yarı güvenilirliği .72 ve iç tutarlık katsayısı .75 olarak saptanmıştır. Her bir alt boyut yapılan güvenilirlik çalışmaları açısından değerlendirildiğinde ise ‘duygusal tükenmişlik’ alt boyutunda test tekrar test güvenilirlik katsayısının .84, iki yarı güvenilirliğinin .71, iç tutarlık katsayısının .75, ‘duyarsızlaşma’ alt boyutunda test tekrar test güvenilirliğinin .83, iki yarı güvenilirliğinin .70, iç tutarlık katsayısının .74, ‘düşük kişisel başarı hissi’ alt boyutunda test tekrar güvenilirlik katsayısının .83, iki yarı güvenilirliğinin .74, iç tutarlık katsayısının .76 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda okul tükenmişliği ölçeğinin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Seçer ve diğerleri, 2013).

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları için yapı geçerliliğine kanıt olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin üç



alt boyutta toplam % 66,858 varyans açıkladığı görülmüştür. Uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanan üç boyutlu ölçeğin model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile kontrol edilmiştir (Seçer ve diğerleri, 2013).

### **3.4.2. Sınav kaygısı envanteri**

Spielberger (1980) bir grup doktora öğrencisi ile birlikte 1974-1979 yılları arasında sınav kaygısı envanterini geliştirmiştir. 1980 yılında ilk kez yayınlanan envanter Türkçeye Öner ve Albayrak Kaymak (1986) tarafından uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan sınav kaygısı envanterinin iki alt boyutu bulunmaktadır. ‘Kuruntu’ alt boyutunda sekiz, ‘duyuşsallık’ alt boyutunda ise 12 madde bulunmaktadır (Ek-2).

#### **3.4.2.1. Sınav kaygısı envanterinin puanlanması**

Sınav kaygısı envanteri ‘başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur’ ve ‘bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim’ gibi ifadelerin yer aldığı 20 maddelik, 4’lü likert tipi bir envanterdir. Envanterdeki seçenekler ‘hemen hiçbir zaman=1’ ile ‘hemen her zaman=4’ arasında değişmektedir. Envanterde yalnızca ilk madde ters anlatımlıdır, dolayısıyla tersine puanlanır. Envanterden üç türlü puan alınır. Kuruntu alt boyut puanı 8-32, duyuşsallık alt test puanı 12-48, tüm test puanı ise 20-80 arasında değişir. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği yaşanan sınav kaygısının yüksekliğini belirtir (Öner, 1990).

#### **3.4.2.2. Sınav kaygısı envanterinin güvenilirliği ve geçerliliği**

Envanterin güvenilirliğini belirlemek amacıyla test tekrar test, homojenlik ve iç tutarlık yöntemleri kullanılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ile alfa korelasyonlarıyla saptanan homojenlik katsayıları .70 ile .90 arasında olduğu, iç tutarlık katsayılarının ise tüm test için .46’nın, alt boyutlar için .43’ün altına düşmediği bulunmuştur (Öner, 1990).

Envanterin geçerliği kavramsal geçerlik yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda sınav kaygısı envanterinin; kuruntu ve duyuşsallık alt testleri, sürekli kaygı ve durumluk kaygı ölçeği, minnesota danışma envanteri ve öz kavramı ölçeği ile ilişkilerine

bakılmıştır. Sınav kaygısı envanterinin kuruntu ve duyuşsallık alt testleri ile sürekli kaygı ölçeği puanları arasındaki korelasyonların .45 ile .60, durumluk kaygı ölçeği ile korelasyonlarının .39 ile .70 arasında olduğu saptanmıştır. Bu envanterin minnesota danışma envanteri ile arasındaki ilişkinin .60 ile .22, öz kavramı ölçeği ile arasındaki ilişkinin ise -.31 ile -.56 düzeylerinde olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu bulgular araştırmanın beklentilerini desteklemektedir (Öner, 1990).

### **3.4.3. Kişisel bilgi formu**

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğrencinin cinsiyeti, okul türü (Fen lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Anadolu lisesi, Özel lise, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi ve Anadolu İmam Hatip lisesi), sınıf düzeyi (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve akademik başarı düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri birinci dönem not ortalamaları yüzölçümüne göre alınmıştır (Ek-3).

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Örnekleme bulunan öğrencilerin buldukları okullara ilişkin uygulamalar için il milli eğitim müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğrencilere araştırmanın amacı anlatılarak cevapların gizli tutulacağına dair bilgilendirme yapılmıştır ve ardından ölçekler uygulanmıştır. Veriler 2014-2015 eğitim öğretim yılının mart ayında İbrahim Hakkı Fen Lisesi, Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, Özel Final Okulları, Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere 6 liseden araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 20.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

1. Bağımsız Örneklem t Testi
2. Tek Yönlü Varyans Analizi
3. Scheffe Post Hoc Testi

#### 4. Korelasyon Analizi

#### 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Araştırmanın amacı olan okul tükenmişliğini açıklayan değişkenlerin belirlenmesinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada öncelikle verilerin uç değerlerine bakılmış ve veri setinin yapılacak işlemler için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklık katsayısı incelenmiştir.

Okul tükenmişliği puanları ortalamaları ile öğrencilerin cinsiyeti arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi yapılmıştır. Okul tükenmişliği puanları ortalamaları ile okul türü, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyleri arasındaki farklar ise Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla da Scheffe Post Hoc testi yapılmıştır. Sınav kaygısı, akademik başarı ve okul tükenmişlik puanları arasındaki ilişkiye bakıldıktan sonra bağımlı değişkenin üzerinde bağımsız değişkenlerden hangisinin anlamlı etkiye sahip olduğunu saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR ve YORUM

#### 4.1. Okul Tükenmişliği, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin okul tükenmişliği, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4.1.

*Okul Tükenmişliği, Sınav Kaygısı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular*

		1	2	3	4	5	6	7	8
1.Duygusal Tükenmişlik	r	1							
	p								
2. Duyarsızlaşma	r	.775	1						
	p	.000							
3.Düşük Kişisel Başarı Hissi	r	.747	.748	1					
	p	.000	.000						
4.Okul Tükenmişliği	r	.935	.925	.880	1				
	p	.000	.000	.000					
5.Kuruntu	r	.402	.273	.322	.366	1			
	p	.000	.000	.000	.000				
6.Duyuşsallık	r	.446	.374	.403	.446	.723	1		
	p	.000	.000	.000	.000	.000			
7.Sınav Kaygısı	r	.456	.348	.390	.437	.929	.927	1	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
8.Akademik Başarı	r	.352	.414	.325	.400	-.093	-.006	-.054	1
	p	.000	.000	.000	.000	.045	.892	.246	

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’ ile ölçeğin ‘Duygusal tükenmişlik’ ( $r = .935$ ,  $p = .000$ ), ‘Duyarsızlaşma’ ( $r = .925$ ,  $p = .000$ ), ‘Düşük kişisel başarı hissi’ ( $r = .880$ ,  $p = .000$ ) alt boyut puanları, ‘Akademik başarı’ ( $r = .400$ ,  $p = .000$ ), ‘Sınav kaygısı envanterinin toplamı’ ( $r = .437$ ,  $p = .000$ ) ve sınav kaygısı envanterinin alt boyutları olan ‘Kuruntu’ ( $r = .366$ ,  $p = .000$ ) ve ‘Duyuşsallık’ ( $r = .446$ ,  $p = .000$ ) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine Tablo 4.1

incelendiğinde ‘Akademik başarı’ ile ‘Kuruntu alt boyutu’ ( $r = -.093$ ,  $p = .045$ ) puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup ‘Akademik başarı’ ile ‘Sınav kaygısı envanterinin toplamı’ ( $r = -.054$ ,  $p = .246$ ) ve ‘Duyuşsallık alt boyutu’ ( $r = -.006$ ,  $p = .892$ ) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.1’den okul tükenmişliği ölçeğinin her bir alt boyutuna bakıldığında; ‘Duygusal tükenmişlik’ alt boyutu ile ‘Kuruntu’ ( $r = .402$ ,  $p = .000$ ), ‘Duyuşsallık’ ( $r = .446$ ,  $p = .000$ ), ‘Sınav kaygısı’ ( $r = .456$ ,  $p = .000$ ) ve ‘Akademik başarı’ ( $r = .352$ ,  $p = .000$ ) arasında; ‘Duyarsızlaşma’ alt boyutu ile ‘Kuruntu’ ( $r = .273$ ,  $p = .000$ ), ‘Duyuşsallık’ ( $r = .374$ ,  $p = .000$ ), ‘Sınav kaygısı’ ( $r = .348$ ,  $p = .000$ ) ve ‘Akademik başarı’ ( $r = .414$ ,  $p = .000$ ) arasında; ‘Düşük kişisel başarı hissi’ alt boyutu ile ‘Kuruntu’ ( $r = .322$ ,  $p = .000$ ), ‘Duyuşsallık’ ( $r = .403$ ,  $p = .000$ ), ‘Sınav kaygısı’ ( $r = .390$ ,  $p = .000$ ) ve ‘Akademik başarı’ ( $r = .325$ ,  $p = .000$ ) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutlarının arasındaki ilişkiye bakıldığında; ‘Duygusal tükenmişlik’ ile ‘Duyarsızlaşma’ ( $r = .775$ ,  $p = .000$ ) ve ‘Düşük kişisel başarı hissi’ ( $r = .747$ ,  $p = .000$ ) puanları arasında ve ‘Duyarsızlaşma’ ile ‘Düşük kişisel başarı’ ( $r = .748$ ,  $p = .000$ ) puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

‘Sınav kaygısı envanterinin toplamı’ ile bu envanterin alt boyutları olan ‘Kuruntu’ ( $r = .929$ ,  $p = .000$ ) ve ‘Duyuşsallık’ ( $r = .927$ ,  $p = .000$ ) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca ‘Kuruntu’ ile ‘Duyuşsallık’ ( $r = .723$ ,  $p = .000$ ) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Literatüre bakıldığında öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmaların çoğunda okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Balkıs ve diğerleri, 2011; Jacobs ve Dodd, 2003; Kiuru ve diğerleri, 2008; McCarthy ve diğerleri, 1990; Schaufeli ve diğerleri, 2002; Slivar, 2001; Yang, 2004).

Okul tükenmişliği ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlendiğinden öğrencilerde sınav kaygısı arttıkça okul tükenmişliğinin de arttığı söylenebilir. Bu durum sınav kaygısı ve okul tükenmişliğinin hem duygusal hem de bilişsel karakterler taşıması ile ilişkilendirilebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul tükenmişliği ile sınav kaygısı arasındaki anlamlı ilişki, Slivar (2001)

tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise sınav kaygısı ile okul tükenmişliğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanması araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Sınav kaygısı ve alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde sınav kaygısı ve duyusallık alt boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu bazı çalışmalarla paralellik göstermemektedir (Aydın, 2010; Bozkurt, 2012; Kabalcı, 2008; Yıldırım, 2000; Yıldırım ve Ergene, 2003). Buna karşın sınav kaygısının kuruntu alt boyutu ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu Aydın (2010) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Kabalcı (2008) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin olumsuz düşüncelerini arttıkça akademik başarılarının düştüğü ve dolayısıyla akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

## **4.2. Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Okul Tükenmişliğini Yordama Gücü ile İlgili Bulgular**

Sınav kaygısı ile akademik başarının okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğinin her bir alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır.

### **4.2.1. Sınav kaygısı ve akademik başarının ‘duygusal tükenmişlik’ alt boyutunu yordama gücü ile ilgili bulgular**

Sınav kaygısı ile akademik başarının ‘Duygusal tükenmişlik’ boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Duygusal Tükenmişliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-2.101	1.028	-	-2.043	.042	-	-
Kuruntu	.125	.029	.236	4.312	.000	.402	.197
Duyuşsallık	.150	.029	.278	5.095	.000	.446	.231
Akademik Başarı	.112	.011	.376	9.931	.000	.352	.420

R= 0.592      R<sup>2</sup>= 0.351  
F<sub>(3, 461)</sub>= 83.060      p= .000

Tablo 4.2 ele alındığında kuruntu, duyuşsallık ve akademik başarı değişkenlerinin birlikte duygusal tükenmişlikteki toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıkladığı görülmektedir (R= 0.592, R<sup>2</sup>= 0.351, p< .05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenmişlik üzerindeki görece önem sırası; akademik başarı, duyuşsallık ve kuruntudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kuruntu, duyuşsallık ve akademik başarı değişkenlerinin duygusal tükenmişlik üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Sınav kaygısı ve akademik başarının 'duyarsızlaşma' alt boyutunu yordama gücü ile ilgili bulgular

Sınav kaygısı ile akademik başarının 'Duyarsızlaşma' boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Duyarsızlaşmanın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-3.240	.942	-	-3.440	.001	-	-
Kuruntu	.040	.027	.084	1.494	.136	.273	.069
Duyuşsallık	.152	.027	.316	5.650	.000	.374	.254
Akademik Başarı	.113	.010	.424	10.909	.000	.414	.453

R= 0.562      R<sup>2</sup>= 0.316  
F<sub>(3, 461)</sub>= 71.110      p= .000

Tablo 4.3 incelendiğinde kuruntu, duyusallık ve akademik başarı değişkenlerinin birlikte duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıkladığı görülmektedir ( $R= 0.562$ ,  $R^2= 0.316$ ,  $p< .05$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma üzerindeki görelî önem sırası; akademik başarı, duyusallık ve kuruntudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise duyusallık ve akademik başarı değişkenlerinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Kuruntu değişkeni anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4.2.3. Sınav kaygısı ve akademik başarının 'düşük kişisel başarı hissi' alt boyutunu yordama gücü ile ilgili bulgular

Sınav kaygısı ile akademik başarının 'Düşük kişisel başarı hissi' boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

#### *Düşük Kişisel Başarı Hissinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-1.694	.651	-	-2.601	.010	-	-
Kuruntu	.040	.018	.126	2.187	.029	.322	.101
Duyusallık	.102	.019	.314	5.459	.000	.403	.246
Akademik Başarı	.061	.007	.339	8.482	.000	.325	.367
R= 0.526		R <sup>2</sup> = 0.277					
F <sub>(3, 461)</sub> = 58.929		p= .000					

Tablo 4.4 ele alındığında kuruntu, duyusallık ve akademik başarı değişkenlerinin birlikte düşük kişisel başarı hissindeki toplam varyansın yaklaşık %28'ini açıkladığı görülmektedir ( $R= 0.526$ ,  $R^2= 0.277$ ,  $p< .05$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin düşük kişisel başarı hissi üzerindeki görelî önem sırası; akademik başarı, duyusallık ve kuruntudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kuruntu, duyusallık ve akademik başarı değişkenlerinin düşük kişisel başarı hissi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.



#### 4.2.4. Sınav kaygısı ve akademik başarının okul tükenmişliği toplam puanını yordama gücü ile ilgili bulgular

Sınav kaygısı ile akademik başarının okul tükenmişliği toplam puanının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

#### *Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-7.035	2.309	-	-3.047	.002	-	-
Kuruntu	.205	.065	.169	3.146	.002	.366	.145
Duyuşsallık	.403	.066	.327	6.113	.000	.446	.274
Akademik Başarı	.286	.025	.418	11.264	.000	.400	.465

R= 0.613 R<sup>2</sup>= 0.375

F<sub>(3, 461)</sub>= 92.269 p= .000

Tablo 4.5 ele alındığında kuruntu, duyusallık ve akademik başarı değişkenlerinin birlikte okul tükenmişliğindeki toplam varyansın yaklaşık %38'ini açıkladığı görülmektedir (R= 0.613, R<sup>2</sup>= 0.375, p< .05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul tükenmişliği üzerindeki görece önem sırası; akademik başarı, duyusallık ve kuruntudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise kuruntu, duyusallık ve akademik başarı değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2, 4.3, 4.4, 4.5. incelendiğinde akademik başarı değişkeninin okul tükenmişliğinin ve her bir alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Yang (2004) yapmış olduğu çalışmada akademik başarının okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. Ayrıca Kutsal ve Bilge (2012) tarafından yapılan bir çalışmada başarı algısının öğrencilerin yaşamış olduğu tükenmişlik üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin akademik başarıya yükledikleri anlam

ile açıklanabilir. Anne-babalar, öğretmenler ve hatta toplum yüksek akademik başarıyı öğrencinin birincil görevi olarak görür. Bu bağlamda öğrenciler edindikleri başarı ile kendilerini ispatlama yoluna giderek akademik başarıya olduğundan fazla önem yüklerler. Dolayısıyla bu durumun okul tükenmişliğini etkileyebilme olasılığı yüksektir.

Araştırma bulguları ele alındığında duyusallık değişkeninin okul tükenmişliğinin ve her bir alt boyutunun; kuruntu değişkeninin ise okul tükenmişliği ile duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sınav kaygısı ölçeğinin alt boyutlarının okul tükenmişliğini etkilediği söylenebilir. Literatürde benzer sonuçları olan çalışmalar mevcuttur (Baş, 2011; Çapulcuoğlu, 2012). Slivar (2001) tükenmişliğin boyutlarında kaygının etkisini incelemiş ve kaygının duygusal tükenmişlikteki toplam varyansın yaklaşık %31'ini, duyarsızlaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %11'ini ve kişisel başarı eksikliğindeki toplam varyansın %20'sini açıkladığını saptamıştır. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) ise sınav kaygısının tükenmişliğin tüm alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel ve duygusal anlamda yaşadıkları sınav kaygısı okul tükenmişliğini etkileyebilmektedir. Bu durum öğrencilerin çok sık girdikleri sınavlarda rekabet ortamı olmasından, ebeveynin sınav sonuçlarını gereğinden fazla önemsemesinden ve akranlarıyla kıyaslanmalarından dolayı oluşan sınav kaygısının öğrencilerin okul ve okula karşı görevlerden tükenmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

### **4.3. Cinsiyete Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular**

Öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Bağımsız Örneklem t Testi' uygulanmıştır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6.

*Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	P
Duygusal Tükenmişlik	Kız	206	13.58	4.02	3.838	.000
	Erkek	259	12.08	4.31		
Duyarsızlaşma	Kız	206	10.18	3.71	2.587	.010
	Erkek	259	9.27	3.81		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Kız	206	6.58	2.54	3.275	.001
	Erkek	259	5.81	2.50		
Okul Tükenmişliği	Kız	206	30.35	9.46	3.549	.000
	Erkek	259	27.17	9.71		

Tablo 4.6 incelendiğinde kız ve erkekler ile okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutları olan ‘Duygusal tükenmişlik’ ( $t_{463}= 3.838$ ,  $p= .000$ ), ‘Duyarsızlaşma’ ( $t_{463}= 2.587$ ,  $p= .010$ ), ‘Düşük kişisel başarı hissi’ ( $t_{463}= 3.275$ ,  $p= .001$ ), ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’ ( $t_{463}= 3.549$ ,  $p= .000$ ) puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Kızların okul tükenmişliği ölçeğinin toplam puanı ile bu ölçeğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi toplam puanları açısından ortalamaları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda kızların erkeklerden anlamlı bir şekilde daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgu Slivar (2001) tarafından orta dereceli okulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu durum toplumun kızlara duygusal yönden yüklemiş olduğu rol, sorumluluk ve akademik yönden beklentiler ile ilişkilendirilebilir. Söz konusu durum bir bakıma toplumun kadına yüklediği rol ve beklentilerle benzerlik gösterebilir. Kadınların tükenmişliği daha fazla yaşamaları hem evde hem de iş yaşamındaki sorumluluklarının fazla olması ile açıklanabilir. Bazı çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir (Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen Kutanis, 2009; Üngüren, Doğan, Özmen ve Tekin, 2010). Dahlin ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tükenmiş oldukları bulunmuştur. Söz konusu araştırmacılar bu durumu kızların sahip oldukları karakter özelliklerinin tükenmeye daha meyilli olduğu şeklinde açıklamışlardır.

Okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki ilişki bazı çalışmalarda farklılaşmaktadır. Bazı araştırmalar duygusal tükenmişlik ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu gösterirken (Lackritz, 2004; Seçer ve Gençdoğan, 2012), bazı araştırma bulguları aradaki ilişkinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir (Breso, Salanova ve Schaufeli, 2007; Kutsal ve Bilge, 2012; Naçar ve diğerleri, 2012; Seçer, 2015b). Ören ve Türkoğlu'nun (2006) çalışmasında duygusal tükenmişlik alt boyutunda kızların tükenmişliği daha fazla görülmüştür. Buna karşın kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında erkeklerde daha fazla tükenmişlik olduğu görülmektedir. Bu durum kızların duygusal anlamda tükenmişliğe eğilimli olması ile açıklanabilir (Slivar, 2001). Bu bulgu, Baş (2012), Gündüz ve diğerleri (2012), Lackritz (2004), Ören ve Türkoğlu'nun (2006) bulguları ile paralellik gösterirken; Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) bulguları ile paralellik göstermemektedir.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi duyarsızlaşma alt boyutunda kızların tükenmişlikleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Bu durum toplumun ve ailenin cinsiyetlere farklı roller yüklemesiyle ilişkilendirilebilir. Aileler genellikle erkek çocuklarını daha bağımsız, dayanıklı, atak ve dışa dönük yetiştirirken, kız çocuklarını bağımlı, pasif ve çekingen yetiştirir (Çapulcuoğlu, 2012). Bu bağlamda kızların kişilerarası iletişim boyutunda herhangi bir problemle karşılaştıklarında içe dönük tavırlar sergileyerek yalnız kalmaya eğilimli oldukları düşünülebilir. Düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ise kızların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşamaları mükemmeliyetçilik algılarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Kızların erkeklerden daha fazla mükemmeliyetçiliğe sahip olduğu düşünülmektedir (Kıral, 2012). Bu bağlamda en küçük bir başarı eksikliği kızların düşük kişisel başarı hissetmelerine sebep olabilir. Bu bulgu Lackritz (2004), Seçer'in (2015b) bulguları ile paralellik gösterirken; Baş(2012), Gündüz ve diğerleri (2012), Kutsal ve Bilge (2012), Naçar ve diğerleri (2012), Ören ve Türkoğlu'nun (2006) bulguları ile paralellik göstermemektedir.

Okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmaların birbiri ile farklı sonuçlar verdiği görülmektedir (Breso ve diğerleri, 2007; Lackritz, 2004; Sarıgöz ve Çermik, 2012). Bu farklılık cinsiyet etkisinin araştırma grubuna ya da topluma göre değişebildiğini düşündürmektedir (Çivitçi, 2009). Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin nasıl algılandığı toplumdan topluma değişebilir.

#### 4.4. Okul Türüne Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ uygulanmıştır (Tablo 4.7).

Tablo 4.7.

*Okul Türü Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular*

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S.s	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenmişlik	Fen Lisesi	72	15.45	3.00	17.225	.000	1-3,4,5,6 2-3,4,5 6-5
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	14.27	3.82			
	Anadolu Lisesi	100	11.52	3.42			
	Özel Lise	71	11.80	4.50			
	Teknik ve Mesleki Lise	60	10.26	4.23			
	İmam Hatip Lisesi	72	12.86	4.56			
Duyarsızlaşma	Fen Lisesi	72	12.50	2.56	27.360	.000	1-3,4,5,6 2-3,4,5 6-5
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	11.27	3.29			
	Anadolu Lisesi	100	8.24	3.27			
	Özel Lise	71	8.52	3.55			
	Teknik ve Mesleki Lise	60	7.06	3.37			
	İmam Hatip Lisesi	72	10.16	3.91			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Fen Lisesi	72	8.06	1.91	24.891	.000	1-3,4,5,6 2-3,4,5 6-5
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	7.08/	2.34			
	Anadolu Lisesi	100	5.25	1.94			
	Özel Lise	71	5.16	2.21			
	Teknik ve Mesleki Lise	60	4.63	2.41			
	İmam Hatip Lisesi	72	6.55	2.80			
Okul Tükenmişliği	Fen Lisesi	72	36.02	6.41	27.538	.000	1-3,4,5,6 2-3,4,5 6-5
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	32.64	8.50			
	Anadolu Lisesi	100	25.01	7.73			
	Özel Lise	71	25.49	9.23			
	Teknik ve Mesleki Lise	60	21.96	9.11			
	İmam Hatip Lisesi	72	29.58	10.35			

1= Fen Lisesi, 2= Sosyal Bilimler Lisesi, 3= Anadolu Lisesi, 4= Özel Lise, 5= Teknik ve Mesleki Lise  
6= İmam Hatip Lisesi

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre, ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’ (F= 27.538, p= .000), bu ölçeğin ‘Duygusal tükenmişlik’ (F= 17.225, p= .000), ‘Duyarsızlaşma’ (F= 27.360, p= .000), ‘Düşük kişisel başarı hissi’ (F= 24. 891, p= .000) alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’, bu ölçeğin ‘Duygusal tükenmişlik’, ‘Duyarsızlaşma’, ‘Düşük kişisel başarı hissi’ alt boyutları öğrenim görülen okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okul türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda, bireylerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ‘Duygusal tükenmişlik’, ‘Duyarsızlaşma’, ‘Düşük kişisel başarı hissi’ boyutları ile ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamında’ ‘Fen Lisesi’ ile ‘Anadolu Lisesi’, ‘Özel Lise’, ‘Teknik ve Mesleki Lise’ ve ‘İmam Hatip Lisesi’ arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma ‘Fen Lisesi’ lehine anlamlıdır. ‘Duygusal tükenmişlik’, ‘Duyarsızlaşma’, ‘Düşük kişisel başarı hissi’ boyutları ile ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamında’ ‘Sosyal Bilimler Lisesi’ ile ‘Anadolu Lisesi’, ‘Özel Lise’ ve ‘Teknik ve Mesleki Lise’ arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma ‘Sosyal Bilimler Lisesi’ lehine anlamlıdır. ‘Duygusal tükenmişlik’ boyutunda ‘İmam Hatip Lisesi’ ile ‘Teknik ve Mesleki Lise’ arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu fark ‘İmam Hatip Lisesi’ lehine anlamlıdır. ‘Düşük kişisel başarı hissi’ boyutunda ‘İmam Hatip Lisesi’ ile ‘Anadolu Lisesi’, ‘Özel Lise’ ve ‘Teknik ve Mesleki Lise’ arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma ‘İmam Hatip Lisesi’ lehine anlamlıdır. ‘Duyarsızlaşma’ boyutunda, ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamında’ ‘İmam Hatip Lisesi’ ile ‘Anadolu Lisesi’ ve ‘Teknik ve Mesleki Lise’ arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu fark ‘İmam Hatip Lisesi’ lehine anlamlıdır. Buna göre Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir.

Bu bağlamda temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavıyla girilen yüksek puanlı liselerdeki öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin kendilerine akademik anlamda fazla yüklenmeleri, elde ettikleri başarıdan sürekli daha fazlasına ulaşmayı hedeflemeleri ve bu öğrenciler üzerinde ailelerin ve öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip olmaları ile açıklanabilir. Tablo 4.7. incelendiğinde İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin tüm alt boyutlarda Meslek Lisesindeki öğrencilerden ve duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarında ise Anadolu Lisesi, Özel Lise ve Meslek Liselerindeki öğrencilerden daha tükenmiş olmaları İmam Hatip Liselerinin hem dini dersleri içeren hem pozitif bilimi içeren yoğun ders programlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna karşın Fen ve Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan öğrencilerden daha fazla tükenmişlik yaşamadıkları

görülmektedir. Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesindeki öğrencilerde görülen tükenmişliğin daha fazla olmasını Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) okuldaki rekabet ortamının aşırılığı ve merkezi sınavlarda yarışacak öğrenci sayısının artması ile ilişkilendirmektedir. Bu bulgu Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan çalışma sonucu ile paralellik gösterirken, bazı çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermektedir (Çavuşoğlu, 2009; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

#### 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular:

Öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ uygulanmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8.

*Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular*

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.s	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenmişlik	9. Sınıf	122	12.83	4.40	1.051	.370	-
	10. Sınıf	108	12.63	4.73			
	11. Sınıf	111	12.25	3.74			
	12. Sınıf	124	13.21	4.06			
Duyarsızlaşma	9. Sınıf	122	9.09	3.67	5.384	.004	4-1,2,3
	10. Sınıf	108	9.27	4.02			
	11. Sınıf	111	9.44	3.67			
	12. Sınıf	124	10.81	3.60			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	9. Sınıf	122	6.35	2.61	.949	.417	-
	10. Sınıf	108	6.00	2.53			
	11. Sınıf	111	5.89	2.46			
	12. Sınıf	124	6.32	2.57			
Okul Tükenmişliği	9. Sınıf	122	28.28	9.93	1.982	.116	-
	10. Sınıf	108	27.91	10.55			
	11. Sınıf	111	27.58	8.90			
	12. Sınıf	124	30.35	9.34			

1= 9. sınıf, 2= 10. sınıf, 3= 11. sınıf, 4= 12. sınıf

Tablo 4.8. incelendiğinde ‘Duyarsızlaşma’ (F= 5.384, p= .001) alt boyutunda öğrencilerin okul tükenmişliklerinin buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyine

göre ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’ ( $F= 1.982, p= .120$ ), bu ölçeğin ‘Duygusal tükenmişlik’ ( $F= 1.051, p= .370$ ), ‘Düşük kişisel başarı hissi’ ( $F= .949, p= .417$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Öğrencilerin ‘Duyarsızlaşma’ alt boyutu puanları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Scheffe uygulanmış ve sonucunda ‘Duyarsızlaşma’ boyutunda ‘12. sınıf’ ile ‘9. sınıf’, ‘10. sınıf’ ve ‘11. sınıf’ arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma ‘12. sınıf’ lehine anlamlıdır. Buna göre 12. sınıfta bulunan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir.

Bu bağlamda sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Bu durum son sınıf öğrencilerin okul yaşantısına, derslere ve akademik sorumluluklara sahip olma sürelerinin diğer düzeydekilerden daha uzun olması ile açıklanabilir. Son sınıf öğrencilerinin bu durumu okulda geçirilen her yılın öğrencilerin ödev yapmaktan daha çok tükenmeleri, okula daha az ilgi duymaları ve öğretmen tutumlarına yönelik hoşgörünün düşmesi ile ilişkilendirilebilir (Sever ve Aypay, 2011). Bu bulgu Kutsal ve Bilge (2012) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliklerini araştıran Seçer (2015b) araştırmasında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliğinin de yükseldiği sonucuna ulaşarak bu durumu öğrenciler üzerinde artan iş yüküne bağlamıştır. Bu bağlamda sınıf düzeyinin artmasının okul tükenmişliği yaşanma ihtimalini kuvvetlendirdiği söylenebilir.

Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık görülmesi bazı araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Baş, 2012; Dahlin ve diğerleri, 2007; Guthrie, Black ve Shaw, 1995; Gündüz ve diğerleri, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Naçar ve diğerleri, 2012; Seçer, 2015b; Sever ve Aypay, 2011). Ayrıca bazı araştırmalarda duyarsızlaşma boyutunun yanında düşük kişisel başarı hissi boyutunun da eğitimin sonraki yıllarında arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Jevtic, Backovic ve Zivojinovic, 2012; Santos ve diğerleri, 2011). Buna karşın bazı çalışmalarda bunun tersi sonuçlara ulaşılmıştır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).



Sınıf düzeyine göre duygusal tükenmişlik, düşük kişisel başarı hissi ve okul tükenmişliği toplam puanı açısından aralarında anlamlı farklılaşma bulunmaması öğrencilerin öğrenim gördüğü her dönemde farklı durumlarla karşılaşması ile açıklanabilir. Ayrıca sınıf düzeyinin duygusal tükenmişlik, düşük kişisel başarı hissi ve okul tükenmişliği toplam puanı açısından anlamlı bir faktör olmadığı söylenebilir.

#### 4.6. Akademik Başarı Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular:

Öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ uygulanmıştır (Tablo 4.9).

Tablo 4.9.

*Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular*

Boyutlar	Akademik Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.s	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenmişlik	85-100	163	14.79	3.77	20.016	.000	<b>1-2,3,4,5</b>
	70-84.99	153	12.43	4.05			
	60-69.99	84	10.96	3.89			
	50-59.99	35	11.05	3.82			
	0-49.99	30	10.30	4.43			
Duyarsızlaşma	85-100	163	11.95	3.09	31.854	.000	<b>1-2,3,4,5</b>
	70-84.99	153	9.12	3.47			
	60-69.99	84	7.80	3.47			
	50-59.99	35	7.65	3.42			
	0-49.99	30	7.70	3.88			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	85-100	163	7.36	2.35	18.346	.000	<b>1-2,3,4,5</b>
	70-84.99	153	5.86	2.46			
	60-69.99	84	5.10	2.18			
	50-59.99	35	4.94	2.42			
	0-49.99	30	5.36	2.47			
Okul Tükenmişliği	85-100	163	34.11	8.32	28.512	.000	<b>1-2,3,4,5</b>
	70-84.99	153	27.41	8.95			
	60-69.99	84	23.88	8.67			
	50-59.99	35	23.65	8.57			
	0-49.99	30	23.36	10.13			

1= 85-100, 2= 70-84.99, 3= 60-69.99, 4= 50-59.99, 5= 0-49.99

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre, ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’ ( $F= 28.512$ ,  $p= .000$ ), bu ölçeğin ‘Duygusal tükenmişlik’ ( $F= 20.016$ ,  $p= .000$ ), ‘Duyarsızlaşma’ ( $F= 31.854$ ,  $p= .000$ ), ‘Düşük kişisel başarı hissi’ ( $F= 18.346$ ,  $p= .000$ ) alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamı’, bu ölçeğin ‘Duygusal tükenmişlik’, ‘Duyarsızlaşma’, ‘Düşük kişisel başarı hissi’ alt boyutları akademik başarı düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Akademik başarı düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve sonucunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre ‘Duygusal tükenmişlik’, ‘Duyarsızlaşma’, ‘Düşük kişisel başarı hissi’ boyutları ile ‘Okul tükenmişliği ölçeğinin toplamında’ ‘85-100’ ile ‘70-84.99’, ‘60-69.99’, ‘50-59.99’ ve ‘0-49.99’ arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma ‘85-100’ lehine anlamlıdır. Dolayısıyla akademik başarı düzeyi ‘85-100’ arasında olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir.

Bu bağlamda yüksek akademik başarı düzeyinde bulunan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgu Seçer ve Gençdoğan’ın (2012) yapmış oldukları çalışma ile kısmen benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada ders çalışmaktan tükenme boyutunda en yüksek tükenmişliği takdir belgesi alan öğrencilerin yaşadığı görülmüştür. Bu durum yüksek düzeyde akademik başarısı olan öğrencilerin diğerlerine göre değerlendirilmeye alındıkları sınavlara daha fazla çalışmaları, akademik anlamda kendilerine aşırı yüklenmeleri ve hata yapmaktan kaçınmaları gibi etmenlerle ilişkilendirilebilir. Ayrıca bir kez kazanılan akademik başarının ardından bu durumu devam ettirmek için öğrencilerin daha çok çaba harcamaları da tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilir. Bu bağlamda öğrenci hem kendine hem ailesine hem de okul çevresindekilere kendini ispatlamak için kendine daha fazla yükleneyeceği ve ardından tükenmişlik yaşayabileceği düşünülmektedir.

Ancak yapılan bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Schaufeli ve diğ. (2002) ve Balkıs ve diğ (2011) yapmış oldukları araştırmada akademik başarı ile tükenmişlik arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Ayrıca yapılan bazı çalışmalar araştırma sonucu ile paralellik göstermemektedir (Çapulcuoğlu, 2012; Çavuşoğlu, 2009;

Kutsal ve Bilge, 2012). Bu durum ailelerin ve çevrenin öğrencilerin not ortalamasının düşmesi durumunda ders çalışma baskını artırdıkları için öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları ile ilişkilendirilebilir (Sever ve Aypay, 2011).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ile akademik başarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar araştırma problemlerinin sırasına göre verilmiş ve araştırmaya ilişkin öneriler sıralanmıştır.

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada istatistiksel analizler yoluyla elde edilen bulgulara bağlı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Okul tükenmişliği ile sınav kaygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısının kuruntu alt boyutu ile akademik başarı arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda akademik başarı puanları yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de yüksek olduğu ve yüksek okul tükenmişliği puanına sahip olan öğrencilerin sınav kaygılarının da fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca sınav kaygısına ilişkin düşünceleri yoğun olan öğrencilerin akademik başarı puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

Sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık ile akademik başarının, okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt boyutları ile akademik başarı %38 oranında okul tükenmişliğini açıklamaktadır. Okul tükenmişliğinin 'Duygusal tükenmişlik', 'Duyarsızlaşma' ve 'Düşük kişisel başarı hissi' alt boyutları ele alındığında ise; sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt boyutları ile akademik başarının 'Duygusal tükenmişliğin', 'Duyarsızlaşmanın' ve 'Düşük kişisel başarı hissini' anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt boyutları ile akademik başarı duygusal tükenmişliği %35, duyarsızlaşmayı %32, düşük kişisel başarı hissini %28 oranında

açıklamaktadır. Ayrıca okul tükenmişliğine ve her bir alt boyutuna ilişkin en yüksek yordama katkısını akademik başarının sağladığı sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul tükenmişlikleri ve okul tükenmişliğinin her bir alt boyutu açısından kızların lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle kız öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir. Kız öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşamaları toplumun ve kültürün kızlardan belirli rol ve sorumluluklar beklemesi ile ilişkilendirilebilir. Bir kız öğrencinin derste düzenli davranması, sınavlarda yüksek düzeyde başarı yakalaması, evde sorunsuz bir şekilde ödevlerini yapması beklendiğinden kız öğrencilerin bir süre sonra tükenmişlik yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu durum kızların duygusal yönden daha duyarlı olmaları ve yaşantılarındaki olaylardan erkeklere oranla daha kolay etkilenmeleri ile açıklanabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre okul tükenmişlikleri ve okul tükenmişliğinin her bir alt boyutu açısından fen lisesinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Başka bir deyişle fen lisesinde okuyan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca araştırma sonucunda sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin Anadolu lisesi, özel lise ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerden daha fazla tükenmiş oldukları görülmüştür. Bu durum merkezi sınavlarda yüksek puan alarak fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi gibi okullara yerleşen öğrencilerin aralarında yaşadıkları rekabet ile ilişkilendirilebilir. Ebeveynlerin çocuklarından sürekli olarak daha fazla başarı beklmeleri, okul ve okula ilişkin görevleri yaşantılarında ön plana almaları da bu durumu açıklayabilir.

Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutu açısından 12. sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle 12. sınıfta okuyan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir. Lise son sınıftaki öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşamaları girecekleri merkezi sınavlar nedeniyle daha yoğun çalışmalar ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu durum lisenin ilk yıllarındaki derslere oranla 12. Sınıf derslerinin daha yoğun ve ağır olması ile açıklanabilir. Son sınıfa gelen öğrencilerin daha uzun bir okul yaşantısına sahip olmaları da tükenmişlik yaşamalarının sebebi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre okul tükenmişlikleri ve okul tükenmişliğinin her bir alt boyutu açısından akademik başarı düzeyi '85-100' arasında olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Dolayısıyla yüksek akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir. Bu durum akademik başarı düzeyi arttıkça öğretmen ve ailelerin öğrencilere yönelik beklenti düzeylerinin yükselmesi ile açıklanabilir. Bu bağlamda yüksek başarılar elde etmiş öğrencilerin yaptıkları en küçük bir hata karşısında bu durumu kendilerine yakıştıramamaları, mükemmeliyetçi olma yolunda olduklarının göstergesi olabildiğinden herhangi bir başarısızlık durumunda karamsarlığa düşüp tükenmişlik yaşamaları olasıdır. Ayrıca yüksek akademik başarı edinmek için öğrencilerin daha fazla bilgi yüküyle karşılaşmaları ve kendilerine daha az zaman ayırabilmeleri de bu durum ile ilişkilendirilebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerde çeşitli demografik değişkenlere göre okul tükenmişliğinin belirlenmesine ve sınav kaygısı ile akademik başarının okul tükenmişliğini yordamasına yönelik bundan sonra yapılacak araştırmalara, okullarda yapılacak çalışmalara ve önleme hizmetlerine ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Eğitim sistemindeki yenilikler, odak noktası haline gelen yüksek akademik başarı, merkezi sınavlarda yapılan değişiklikler öğrencileri etkileyebileceğinden bu konuya ilişkin motivasyon çalışmaları, oryantasyon ve bilgilendirme hizmetleri okul psikolojik danışmanlarınca verilebilir.

2. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşamaları nedeniyle bu süreçte yapılacak olan psikolojik danışma hizmetlerine olabildiğince kız öğrencilerin ve 12. sınıf öğrencilerinin katılımı sağlanmalıdır.

3. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişlikleri diğer okullardaki öğrencilere göre daha yüksek çıktığından fen liselerinde görev yapan psikolojik danışmanların belirli zamanlarda aileler ile konsültasyon çalışmaları yaparak tükenmişlik riskine karşı destek çalışmalarda bulunmaları önerilebilir.

4. Akademik anlamda gelişirken duygusal anlamda tükenen öğrencilerin oluşumunu önlemek için öğrencilerin akademik başarıyı yakalarken kendilerini tüketmeden, sadece bilişsel ağırlıklı bir başarı değil aynı zamanda yaşamdan da doyum almayı içeren genel başarıyı edinmeleri adına bireysel veya grup rehberlik programları ve destek programları hazırlanabilir.

5. Okul psikolojik danışmanları ve ilgili uzmanların uygulayacağı farklı terapötik süreçlerde okul tükenmişliğinde sınav kaygısı ve akademik başarı durumlarının etkisine ilişkin bulguların dikkate alınması önerilebilir.

6. Okul tükenmişliğini etkileyen etmenleri daha geniş bir çerçevede araştırmak için görüşme, gözlem gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

7. Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisini inceleyen başka bir araştırma bulgusu olmadığından ileride yapılacak araştırmalar konu hakkındaki müdahaleler açısından faydalı olabilir.

8. Benzer bir araştırmanın ilköğretim I ve II. kademe öğrencileri üzerinde yapılması araştırmacılara önerilebilir.

9. Yapılan çalışmada okul tükenmişliğinin yordayıcıları incelenmiştir. Ancak bu yordayıcıların kapsamı dar tutulmuştur. Farklı karşılaştırmalar yapabilmek adına bu konuyla ilgili çalışacak olan araştırmacılara farklı değişkenlerin (akademik stres, öğretmen tutumları, ebeveyn tutumları, anksiyete duyarlılığı gibi) yordayıcı etkilerini incelemeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Albayrak Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve başarı*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Atasoy, S.(2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, A. (2009). *Lise 10. sınıf öğrencilerinin kişilik tiplerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi ( Gaziantep ili örneği )*.Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2) , 511-527.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.



- Baltaş, A. (1990). *Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. (1998). *Üstün başarı*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitap Yayınevi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları*. (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. and Pastorelli, C. (1996). Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Baş, G. (2011). Seviye belirleme sınavı (sbs): Öğrenci tükenmişliğinin muhtemel bir yordayıcısı mı? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 25-42.
- Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of European Education*, 2, 2146-2674.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Ay yıldız Matbaası.
- Baymur, F. (1998). *Genel psikoloji*. (14. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69 (3), 2-6.
- Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training program sintended for different types of test anxious students: Further support for an information processing model. *Journal of Education Psychology*, 83, 134-139.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelemesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Breso, E., Salanova, M. and Schaufeli, W.B. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460-478.
- Bronzaft, A. L. (1968). Test-anxiety, social mobility and academic achievement. *The Journal of Social Psychology*, 75, 217-222.
- Burger, J.M. ( 2006). *Kişilik*. (Çev. İ.D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. and Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1057-1068.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Caldwell, M. L. M. (1985). *Effects of training in cognitive coping and test-taking strategies on test anxiety and academic achievement in test-anxious baccalaureate nursing students (behavior modification, skills)* (Order No. 8611211) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303416075). <http://search.proquest.com/docview/303416075?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Cohen, R. (1968). *Group desensitization of test anxiety* (Order No. 6813820). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302396219). <http://search.proquest.com/docview/302396219?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. (9. Baskı ). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, G.H.(2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin*

- İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetin, M. F. (2014). *Etkili dönütün akademik başarı, derse yönelik tutum ve üst bilişsel farkındalığa etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu; Bazı kişisel bilgiler ve ailesel özelliklerin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Dahlin, M., Joneborg, N. and Runeson, B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29, 43-48.
- Dalkıran, O. (2012). *Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. (2010). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastaneleri çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dew, K. M. H., Galassi, J. P. and Galassi, M. D. (1983). Mathematics and Anxiety: Some Basic Issues. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 443-446.
- Dinç, K. (2008). *Yardım mesleklerinde tükenmişlik sendromu*. Tezsiz yüksek lisans dönem projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dixon, F. S. (1966). *Systematic desensitization of test anxiety* (Order No. 6608782). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302189630). <http://search.proquest.com/docview/302189630?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Doctor, R. M. and Altman, F. (1969). Worry and emotional as components of test anxiety: Replication and further data. *Psychological Reports*, 24, 563-568.
- Doğan, S.(1996). *Gazi üniversitesine devam eden son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen bazı faktörler üzerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan Gül, Ç. (2014). *Madde güçlüklerine göre farklı sıralanan testlerde düşük ve yüksek kaygılı öğrencilerin akademik başarı puanlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 171-186.
- Erkan S. (1991). *Sınav Kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esgin, E. (2010). *Sanal eğitsel ajanlara ait özelliklerin akademik başarı, teknik kullanılabilirlik ve duygusal tutumlara olan etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Freudenberger, Herbert J. (1974), Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Gallese, Arthur James, Jr. (1958). *Personality characteristics and academic achievement in school of engineering students* (Order No. 5901266). Available from

ProQuest Dissertations & Theses Global. (301915103). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/301915103?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.

Gençdoğan, B.(2006).Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 153-164.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Grayson, J. L. and Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24, 1349-1363.

Guthrie, E.A., Black, D. and Shaw, C.M. (1995). Embarking upon a medical career: psychological morbidity in first year medical students. *Medical Education*, 29, 337-341

Gül, Ç.D. (2014). *Madde güçlüklerine göre farklı sıralanan testlerde düşük ve yüksek kaygılı öğrencilerin akademik başarı puanlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, D., Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.

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

Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Özen Kutanis, R. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 481-497.

- Hall, R. A. (1970). *Desensitization of test anxiety* (Order No. 7102441). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302398836). <http://search.proquest.com/docview/302398836?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Harrison, B. J. (1999). Are you destined to burn out? *Fundraising Management*, 30(3), 25-27.
- Hock, R. R. (1988); 'Professional Burnout Among Public School Teachers', *Public Personnel Management*, 17 (2), 167-189.
- Hyman, B. H. (2005). *Hypnotic treatment of test anxiety*. Doctoral dissertation. Carlos Albizu University, Florida.
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Jackson, S. E.; Schwab, R. L. and Schuler, R. S. (1986). 'Toward an understanding of the burnout phenomenon', *Journal of Applied Psychology*, 71 (4), 630-640.
- Jacobs, S. R., Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 291-303. doi: 10.1353/csd.2003.0028
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kartopu, S.(2012).Lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş örneği). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 147-170.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.E., Leskinen, E. ve Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55. doi: 10.1353/mpq.2008.0008.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 231-256.
- Kovach, H. R. (2002). *Relationships among stress, social support, and burnout in counseling psychology graduate students*. Doctoral dissertation. University of North Carolina, Kansas city.
- Köknel, Ö. (1982) *.Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. (15. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, E. (2006). *Kaygılarımız Korkularımız*. (2. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. Ankara: Asil Yayınevi
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284-297.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
- Larmore Bruehl, A. (2009). *General anxiety and academic indicators as predictors of test anxiety in adolescents*. Doctoral dissertation. University of Florida, ABD .

- Lazarus, R. S. (1984). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of Behavioural Medicine*, 7, 375-389.
- Lazarus, R. S, Folkman, S. (1984). Stress. Appraisal, and coping. *Springer*, New York.
- Lemay, P. M. (1993). *Stress, temperament, and academic achievement* (Order No. 9332451) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304049767). <http://search.proquest.com/docview/304049767?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Liebert, R. M. and Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lindsay, P. C. (2010). *Assessing the relationships among achievement goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance*. Master thesis. Northern Illinois University, Illinois.
- Lufi, D. and Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43, 236-249.
- Lufi, D., Okasha, S., and Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-195.
- Madrazo-Peterson, R. (1977). *Test anxiety desensitization* (Order No. 7728323). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302848150). <http://search.proquest.com/docview/302848150?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 73, 81-100.
- Maslach, C. (2003). Jobburnout: newdirections in researchandintervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189–192.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it? San Francisco, California, Jossey Bass.



- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982). Burnout – The Cost of Caring. *Prentice-Hall, Inc.*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psycholog*, 52, 397–442.
- Mc Carthy, M.E., Pretty, G.M., Catano, V., 1990. Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development* May, 211–216.
- MEB, (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü Brifing Dosyası*, Ankara.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36 (10), 899–910.
- Meier, S.F. ve Schmeck, R.R. (1985). The burned-out collegestudent: a descriptive profile. *Journal of College Student Personal* January, 63–69.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). 5(12), 2342.
- Naçar, M., Baykan, Z. ve Çetinkaya, F. (2012). Erciyes üniversitesi tıp fakültesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde tükenmişlik durumu ve eğitimin etkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 35, 9–20.
- Onwuegbuzie, A. J., Daley, C. E. (1996). The relative contributions of examination on taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: a concurrent analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (3), 287-303.
- Osborne, D. (1963). *The relationship of personality factors to academic achievement in college* (Order No. 6403128) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302112151). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/302112151?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı.
- Öner, N. (1997). Türkiye'de kullanılan psikolojik testler. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Öner, N. ve Albayrak Kaymak, D. (1986). The Transliteration equivalence and the reliability of the Turkish TAI. In R. Schwarzer, H.M. Van der Ploeg and C. D.

- Spielberger, Advances in test anxiety research (Vol. 5). Lisse: The Netherlands, 227-239.
- Öner, N. ve Le Compte A. (1998). *Sürekli Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztekin, Z.(2012). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk - sürekli kaygı düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pearlman, B. ve Hartman, A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human Relations*, 35 (4), 283-305.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pless, A. (2010). *Treatment of test anxiety: A computerized approach*. Doctoral dissertation. Central Michigan University, Michigan.
- Poe, C. S. (1992). *Three individualized treatments for test anxiety and academic achievement among community college students* (Order No. 9314288) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303997163). <http://search.proquest.com/docview/303997163?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.

- Pöhlmann, K., Jonas, I., Ruf, S. and Harzer, W. (2005). Stress, burnout and health in the clinical period of dental education. *European Journal of Dental Education*, 9, 78–84.
- Purkey, W. (1970). Self– Concept and School Achievement. *Prentice Hall, Inc.*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Rada, R.E. ve Johnson, C. (2004). Stress, burnout, anxiety and depression among dentists. *Journal of American Dentist Association*, 135, 788–794.
- Riketta, M. (2004). Does social desirability inflate the correlation between self-esteem and anxiety. *Psychological Reports*, 94(3), 1232-1234.
- Sakızlıoğlu, B. E.(2003).*Üniversite seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile ailevi ilişkileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I.E. and Nurmi, E.(2009). School-Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 25(1), 48–57
- Salmelo-Aro, K., Savolainen, H. and 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. ve Edmea F. (2011). Burnout syndrome among internship medical students. *Medical Education*, 45 (11), 1146-1146.
- Sarason, I. G. and Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 102-109.
- Sarıgöz, O. ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un Tükenmişlik Ölçeği ile MYO Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenerek Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 116-122.
- Sarıkaya, P. (2007). Tükenmişlik Sendromunun Kişilik Özelliklerinden Denetim Odağı ile İlişkisi ve Bir Uygulama. Yüksel lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M. and Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. and Schuler R. S. (1986) Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-17.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2).
- 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 İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 81-99.
- Sever, M. ve Aypay, A. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*.
- Sezer, F. (2009). *Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-2.
- Smith, R. J., Arnkoff D. B. and Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: a comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 313-322.
- Sosyal, A. (2011). İş yaşamında tükenmişlik. *Çimento işveren dergisi*, 6, 14-26

- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in research*. London: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). Preliminary professional manual for the Test Anxiety Inventory. Consulting Psychologist Press: Palo Alto. C.A.
- Suran, B. G. ve E. P. Sheridan (1985), Management of Burnout: Training Psychologists in Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology Research and Practice*, 16(6), 741-752.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, M. (1985). *Başarı düzeyi farklı üç grup lise öğrencisinin kaygı düzeyi yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107- 113.
- Şengüder, Ş.(2006). *Lise I-III. Sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Talip, T. (2013). *Ergenlerde depresyon düzeylerinin internet kullanım amaçları ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tarhan, T. (2013). *Ergenlerde depresyon düzeylerinin internet kullanım amaçları ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara.
- Tukaiev, S., Piskorska, V., Natalya G. and Tatyana V. (2011). Formation of Syndrome of emotional burnout in first-year students studying psychology. *Psychophysiology*, 48(1), 66-67.

- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkaya, S. (2000). Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 128-133.
- Tümkaya, S.(2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Ünal, E. (2001). *Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Üngüren, E., Doğan, H., Özmen, M. ve Tekin, Ö. A. (2010). Otel çalışanlarının tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 17(5), 2922-2937.
- Vlach-Kolesar, J. (1991). *The relationship between test anxiety and academic performance of untreated test anxious college students* (Order No. 1344913) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303978525). <http://search.proquest.com/docview/303978525?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Walden, T. A. , and Ramey, C. T. (1983). Locus of control and academic achievement: results from a preschool intervention program. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 347-358.
- Woods, E. C. (2001). *Socialization of academic achievement: The role of mothers' achievement attitudes on children's achievement attitudes and behavior*. Doctoral dissertation. Long Island University, ABD.
- Yağcı, M.V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, H. J. and Cheng, K. F. (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. and Farn, C. K. (2005). An investigation the factor saffecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yavuzer, H. (1993). *Anne-baba ve çocuk.* ( 8.Basım ). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS ve OKS' de sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 ,241-250.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zais, M. M. (1986). *Intelligence and academic achievement: The interactive effects of intelligence, interpersonal stress, test anxiety, and gender on academic achievement* (Order No. 8706709) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303524235). <http://search.proquest.com/docview/303524235?accountid=8403> 2 Temmuz 2015'te alınmıştır.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress&Coping*, 8(4), 279-298.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of The Art*. New York: Plenum.

Zhang, Y., Gan, Y. and Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and disengagement Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*. <http://www.sciencedirect.com> adresinden 14 Haziran 2015'te alınmıştır.





## EKLER

### EK 1. Okul Tükenmişliği Ölçeği

*Aşağıda çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin her birinin karşısında 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kısmen Katılıyorum', 'Katılıyorum' ve 'Tamamen Katılıyorum' seçenekleri yer almaktadır. Her bir cümleyi dikkatle okuyarak size en uygun seçeneğin altına (X) işareti koyunuz. Tercih ettiğiniz seçeneklerle görüş ve düşüncelerinizi açıklamış olacaksınız. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.*

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum					
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.					
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.					
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.					
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.					

## EK 2. SINAV KAYGISI ENVANTERİ

*Aşağıda bir dizi ifade yer almaktadır. Bu ifadelerin her birinin karşısında 'Hemen Hiçbir Zaman', 'Bazen', 'Sık Sık' ve 'Hemen Her Zaman' şeklinde seçenekler yer almaktadır. Her bir cümleyi dikkatle okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki rakamı işaretleyiniz. Tercih ettiğiniz seçeneklerle görüş ve düşüncelerinizi açıklamış olacaksınız. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.*

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

### EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

*Sevgili Öğrenciler;*

*Aşağıda sizinle ilgili bilgiler sorulmaktadır. Vereceğiniz cevapların 'doğru' ya da 'yanlış' diye bir ayrımı yoktur. Bu sebeple soruları gerçekçi, samimi ve içten cevaplamanız önemlidir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.*

*Meva DEMİR*

⇒ Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek

⇒ Okulunuzun Türü : ( ) Fen Lisesi

( ) Sosyal Bilimler Lisesi

( ) Anadolu Lisesi

( ) Anadolu İmam-Hatip Lisesi

( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

( ) Özel Lise

⇒ Sınıfınız : ( ) 9. Sınıf

( ) 10. Sınıf

( ) 11. Sınıf

( ) 12. Sınıf

⇒ Öğrenim Gördüğünüz Alan :

⇒ Akademik Başarı Durumunuz (1. Dönem ortalamanızı 100lük sisteme göre yazınız):

**EK 4. Araştırma İzin Yazısı**

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/6923574

03.07.2015

Konu: Araştırma İzni  
Meva DEMİR

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Atatürk Üniversitesinin 0604/2015 tarihli ve 7864 sayılı yazısı.  
b) Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616(2012/13) sayılı genelgesi.

Üniversitesiniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans öğrencisi Meva DEMİR'in "*Okul tükenmişliğin yordanmasında sınav kaygısı akademik başarı ve öğretmen tutumlarının etkisi*" konulu anket çalışmasını ek listede belirtilen okullarda yapma isteğine ilişkin, 02/07/2015 tarihli ve 6841920 sayılı onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Turan BAĞAÇLI  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:

1-Onay ve Ekleri

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

## EK 5. Ölçeklere İlişkin İzin Yazıları

07/07/2015 14:19 90-212-2872958

BUREM

PAGE 01

05-MAR-2005 04:21 FROM EGİTİM FAK DEK ERZURUM

TO 9902122872958

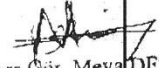
P.01

Sayın Necla ÖNER;

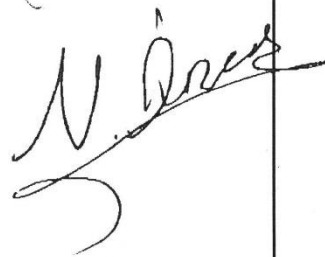
Atatürk Üniversitesi Psikoloji Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Sınav kaygısının okul tutkenmişliğinin muhtemel bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmak amacıyla tezimde sizin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığımız 'Sınav Kaygısı Envanteri'ni kullanmayı planlıyorum. Gerekli izni verirsiniz sevinirim.

İyi çalışmalar diliyorum..

0442 23142 88

  
Arş Gör. Meva DEMİR  
Atatürk Üniversitesi

Sevgili Mevula,  
Tez çalışmamda «Sınav  
Kaygısı» envanterini  
kullandım.



30.07.2015

Zimbra: Re: ölçek izni

Ara

Meva Demir

Posta Kişiler Takvim Görevler Evrak Çantası Tercihler Re: ölçek izni  
Kapat Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Sil İstenmeyen Posta İşlemler

**Re: ölçek izni**

Kimden: İsmail SEÇER

Kime: Meva Demir

Sayın Meva hanım;

Okul Tükenmişlik Ölçeğini Tezinizde ve ilerleyen dönemlerde yapacağınız araştırmaları güvenilirlik bilgilerini gözden geçirmenizin ölçeğin psikometrik özelliklerine katkı sa

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

İsmail SEÇER  
Atatürk University  
Psychological Counselling and Guidance  
[ismail.secer@atauni.edu.tr](mailto:ismail.secer@atauni.edu.tr)

-

## ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Erzurum'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 2013 yılında Atatürk Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden birincilikle mezun oldu ve aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisansa başladı. Yine 2013 yılında Erzurum Anadolu İmam Hatip Lisesine rehber öğretmen olarak atandı. Daha sonra 2014 yılında görevine Yakutiye Rehberlik ve Araştırma Merkezinde rehber öğretmen olarak devam etti. Şubat 2015'ten itibaren ise Atatürk Üniversitesi Psikoloji bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

