

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDANMASINDA**  
**PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Abdullah GÜNEŞ**

**İstanbul**

**Mart, 2016**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDANMASINDA**  
**PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Abdullah GÜNEŞ**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel Erdoğan**

**İstanbul**

**Mart, 2016**

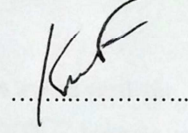
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

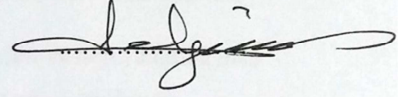
Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK

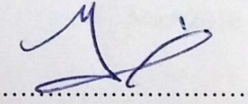


Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerinin etkisi incelenmiştir.

Çalışmamın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini her zaman paylaşan çok değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yüksel ERDOĞDU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamda hayati öneme sahip olan tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık envanterlerini kullanmama izin veren, bu anlamda yardımlarını esirgemeyen Doç.Dr. Ayşe AYPAY ve Yunus ALTUNDAĞ hocalarıma ve çalışmamın istatistik kısmını, kimseye muhtaç olmadan tek başıma yapmamı sağlayan istatistik dersi hocam Yrd. Doç. Dr. Nur ÇAYIRDAĞ'a teşekkür ederim.

Uygulama yapılan tüm okul yönetimi ve öğretmenlerine ayrıca verilerin toplanmasında en az benim kadar hassas davranan Meltem GÜNDÜZ hocama ve veri toplama araçlarına içtenlikle cevap veren araştırma örneklemine teşekkür ederim.

Bunun yanında hayatım boyunca beni hep destekleyen ve hep yanımda olan canım anneme ve babama, araştırma süresince beni motive eden, yardımını esirgemeyen karşılaştığımız güçlükleri birlikte göğüslediğimiz, sabırlı ve anlayışlı biricik eşim Yasemin GÜNEŞ'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Abdullah GÜNEŞ

Mart 2016

## ÖZET

Bu araştırmanın ana amacı “Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi yordamak” olarak belirlenmiştir. Bu sebeple bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 153 erkek, 153 kız öğrenci olmak üzere toplam 306 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği, ergen psikolojik dayanıklılığı ölçeği ve problem çözme becerileri envanteri kullanılmıştır. Araştırmada iki değişken ortalamaları arasındaki ilişkiler için t testi, ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için tek yönlü varyans analizi, okul tükenmişliği ile psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerini yordamadaki önem sırasını belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetine göre okulda yetersizlik ile dinlenme ve eğlence ihtiyacı alt ölçekleri, yaş değişkenine göre ders çalışmaktan tükenme, aile kaynaklı tükenme, okula ilgi kaybı, öğretmen tutumlarından bunalma alt ölçekleri ve genel okul tükenmişliği arasında; sınıf değişkenine göre ders çalışmaktan tükenme, aile kaynaklı tükenme, okula ilgi kaybı, öğretmen tutumlarından bunalma alt ölçekleri ve genel okul tükenmişliği arasında; okul türü değişkenine göre ödevden tükenme, okula ilgi kaybı alt ölçeği arasında, üniversite sınavına girmek istediği alan değişkenine göre okula ilgi kaybı ile aile kaynaklı tükenme alt ölçekleri ve akademik başarı değişkenine göre okula ilgi kaybı alt ölçeğinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin genel okul tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme becerileri arasında negatif bir ilişki olduğu ve elde edilen puanlara ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde okul tükenmişliği düzeyindeki varyansın % 17'sini açıkladığı; yordayıcı değişkenlerin okul tükenmişliği üzerindeki göreceli önem sırası; psikolojik dayanıklılık ve problem çözme olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık, problem çözme becerisi

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate “The relationship between school burnout and psychological resilience and problem solving skills”. To this end a correlational survey design was used in this study. The population of the study was determined as all high school students in Küçükçekmece district of the city of Istanbul. The sample consisted of 306 students (153 boys and 153 girls). Participants received a demographic form, secondary school burnout scale, adolescent psychological resilience scale and problem solving inventory. Comparative analyses between two means were examined through *t*-tests and comparison among three means was tested via analysis of variance. Regression analyses were used to reveal the relative importance and predictive power of psychological resilience and problem solving skills on school burnout.

Significant differences were found between boys and girls on feeling of insufficiency at school and need to rest and time for fun subscales. There were also significant differences across age groups on the subscale scores of burnout from studying, burnout from family, loss of interest to school, burnout from teacher attitudes, and general burnout. When schools types were compared, there were significant differences in burnout from homework and loss of interest to school subscales. Students’ burnout scores were then compared based on their general academic orientation (verbal, quantitative, and both verbal and quantitative) and they differed significantly on loss of interest to school and burnout from family. Lastly, academic achievement was related to loss of interest to school. General burnout was negatively related to psychological resilience and problem solving skills. Psychological resilience and problem solving skills explained 17% of variance in school burnout and resilience was a relatively more important factor than problem solving skills for burnout.

**Keywords:** Burnout, psychological resilience, problem solving skills

## İÇİNDEKİLER

## Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	I
ÖN SÖZ .....	II
ÖZET .....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	6
1.3.Önem.....	7
1.4.Varsayımlar .....	8
1.5.Sınırlılıklar .....	8
1.6.Tanımlar .....	8
1.7.Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II .....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Çerçeve .....	10
2.1.1.Tükenmişlik Kavramı.....	10
2.1.2.Okul Tükenmişliği .....	11
2.1.3.Tükenmişlik Belirtileri.....	13
2.1.4.Tükenmişliğin Evreleri.....	15
2.1.4.1. I.Evre : Şevk ve Coşku Evresi.....	15
2.1.4.2. II.Evre : Durağanlaşma Evresi.....	15
2.1.4.3. III.Evre : Engellenme Evresi.....	15
2.1.4.4. IV.Evre : Umursamazlık Evresi.....	16
2.1.5. İlgili Araştırmalar.....	17
2.1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar.....	17
2.1.5.2. Yurtdışında Yapılan Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar.....	22
2.2 Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	23
2.2.1. Psikolojik Dayanıklılığın Boyutları.....	24
2.2.1.1. Bağlanma.....	24
2.2.1.2. Denetim.....	25
2.2.1.3. Meydan Okuma.....	25
2.2.2. Psikolojik Dayanıklılığın Gelişiminde Risk ve Koruyucu Faktörler.....	26
2.2.2.1. Risk Faktörleri.....	27

.2.2.2.2. Koruyucu Faktörler.....	27
2.2.3. İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Psikolojik Dayanıklılıkla İle İlgili Araştırmalar.....	28
2.2.3.2. Yurtdışında Yapılan Psikolojik Dayanıklılıkla İle İlgili Araştırmalar.....	31
2.3 Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	33
2.3.1. Problem Çözme Becerisi.....	35
2.3.2. Problem Çözme Basamakları.....	36
2.3.3. İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.3.1.Yurtiçinde Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.3.2. Yurtdışında Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	41
BÖLÜM III .....	44
3. YÖNTEM .....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	45
3.4. Verilerin Toplanması .....	48
3.5. Verilerin Analizi .....	49
BÖLÜM IV .....	50
4. BULGULAR VE YORUMLAR .....	50
BÖLÜM V .....	69
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	69
5.1. SONUÇLAR .....	69
5.2. ÖNERİLER .....	74
5.2.1 Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler.....	74
5.2.2 Araştırmalara-Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	76
KAYNAKÇA .....	77
EKLER .....	92
Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesine Yazısı.....	92
Ek-2 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı .....	93
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu .....	94
Ek-4 Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Bir Kısmı.....	95
Ek-5 Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Bir Kısmı.....	96
Ek-6 Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin Bir Kısmı.....	97



## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa no</u>
Tablo3.2. 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları .....	44
Tablo3.2. 2. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımları .....	45
Tablo 4.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Envanteri; Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 4.2. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.3 Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Yaşa Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.4 Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 4.5. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Okul Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.6 Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Üniversite Sınavına Girmek İstedikleri Alana Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4.7. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Akademik Başarı Durumlarına Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 4.8. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.9. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.10. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Sınıfa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.11. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	62

Tablo 4.12. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Üniversite Sınavına Girmek İstedikleri Alana Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.13. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Akademik Başarı Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.14. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçekleri ile Problem Çözme Envanteri ve Psikolojik Dayanıklılık ile Alt Ölçekleri Sonuçlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.15. Öğrencilerin Okul Tükenmişliklerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	68



## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu çerçevede; araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve bu araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem

Eğitim, en genel anlamıyla, istendik bir davranış değişikliği olarak tanımlanmış; formal ve informal yollarla, birey ve topluma sunulması ve bu sayede belirlenen hedeflere ulaşma süreci olarak değerlendirilmiştir.

Formal eğitim, ulusların yarına kalabilmesi, dünya konjonktüründe, ön saflarda yer alabilme, eğitilmiş ve müreffeh bir toplum oluşturulması gibi amaçları karşılama yönünde hayati bir öneme sahiptir. Bu önem ülkelerin eğitime yatırım yapmalarını zorunlu hale getirmiş ve zorunluluk da kurallar bütünüyle verilmeye çalışılmıştır. Bu kuralların en önde gelenlerinden birisi, eğitimin bir disiplin, plan ve program dahilinde, okullar aracılığıyla verilmesidir. Çeşitli türlere sahip olmakla birlikte okullar, belli kurallara sahip örgütlü yapılardır.

Okul, çeşitli beklentileri ve iş yükü ile bir örgüt ya da organizasyon olmasına rağmen, öğrenciler açısından bir işyeri gibi de değerlendirilebilir (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Yang ve Farn, 2005). Çünkü öğrenciler derslere devam etmek, kendilerine verilen ödevleri yapmak, ahlak ve davranış kodlarına uymak ve derslerden geçmek için gerekli olan notları almak zorundadır (Balogun, Helgemoe, Pellegrini ve Hoerberlein, 1996; Chambel ve Curral, 2005; Fimian Fastenau, Tashner ve Cross, 1989).

Okullarda, öğrencilerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları, zamanında yerine getirme zorunluluğu; okulun bir stres kaynağı olarak değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Stres kaynağının temelinde, taleplerin, öğrenciler tarafından 'aşırı' olarak değerlendirilmesi yatmaktadır. Bu durum

öğrencilerde tükenmişlik yaşanmasına sebep olmaktadır. (McCarthy ve ark., 1990; Yang ve Farn, 2005).

Tükenmişlik (Burnout) kavramı psikolojik bir sendrom olarak ilk defa 1974 yılında Freudenberger tarafından ortaya atılmıştır. Freudenberger, tükenmişliği güç, enerji ve diğer bireysel kaynakların yoğun ve aşırı kullanımı sonucu ortaya çıkan başarısız olma, yıpranma ya da bitkin düşme hali olarak tanımlamaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Seidman ve Zager, 1991).

Tükenmişlik ilk olarak, çalışanlara ilişkin bir kavram olarak öne sürülmekle birlikte son yıllarda öğrencilerin okul konusunda yaşadıkları bir durum olarak da ele alınmaktadır. Öğrenciler ne çalışan ne de iş sahibi olmalarına rağmen psikolojik acıdan bakıldığında, okuldaki çalışmaları iş olarak kabul edilebilir. Öğrenciler sınavlarını geçmek ve sınıf düzeylerini yükseltmek için sınıflarına devam ederler ve ödevlerini yaparlar (Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008). Okul tükenmişliği, öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili öz kaynaklarının eksikliği ve öğrencinin kendisinden beklentileri ile; ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanır. Okul tükenmişliğinin tükenme boyutu akademik stres ile bağlantılıdır. İncinini kaybetme düşük öğrenme motivasyonu; azalmış özyeterlilik ile düşük akademik öz algı ile benzerlik göstermektedir (Kiuru, Aunolo, Nurmi, Leskinen ve Salmelo-Aro, 2008). Oluşabilecek bu akademik stresin çok daha olumsuz düzeylere çıkabileceği ve risk faktörü olarak değerlendirilebileceği araştırmalarda mevcuttur. Örneğin Dyrbye ve arkadaşlarının (2006) araştırma bulguları okulda tükenmişliğin yol açabileceği sorunların ciddiyeti konusunda ipuçları vermektedir. Bu araştırmada, tıp fakültesi öğrencilerinin yaklaşık olarak %50 sinin tükenmişlik sendromu geliştirdiği; bunların %10 luk bir bölümünün intihar düşüncesi taşıdığı ve hatta intihar planlarını dahi yaptığı belirlenmiştir.

İntihar düşüncesi gibi büyük bir risk faktörü, öğrencilerin sorunlarıyla başa çıkabilme, aynı zamanda okul ortamlarındaki yıpratıcı durumlarla mücadele etme ve ayakta kalabilme kapasitelerini sorgulama zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Günümüzde tüm bireyler gibi ergenler de farklı zorluklarda yaşam olaylarıyla karşılaşabilmektedirler. Bu zorluklar deprem, sel gibi doğal afetler olabileceği gibi, anne-babanın veya sevilen bir yakının kaybı, anne-babanın ayrılması, okul ya da adres değişikliği gibi kişinin yaşamını etkileyen farklı sorunlar olabilmektedir. Bu olaylar karşısında bazı ergenler zorlanabilirken bir kısmı da etkilenmeden bu durumun üstesinden gelebilmekte ya da duruma uyum sağlayıp daha hızlı bir biçimde toparlanabilmektedir. Uyum sürecinde etkili olan en temel faktör, kişilerin gösterdikleri çaba, zaman ve devamlılık gerektiren bir kavram olan psikolojik dayanıklılık olgusudur (Masten,2001).

İngilizcede “resilience” “resiliency” kavramları çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü, dirençlilik, esneklik, sağlamlık anlamlarında kullanılmaktadır(Bezmez ve ark. 1999; Akt. Gürkan, 2006). Bu kavramın dilimize kazandırılmasında da bir birlikteliğe varılamamıştır. “Sağlamlık”, “dayanıklılık”, “yılmazlık”, “güçlülük”, “toparlanma”, “psikolojik dayanıklılık” ve “psikolojik sağlamlık” gibi çeşitli isimler verilmiştir. Bu kavram kargaşasından kurtulmak için şöyle bir yöntem denenmiştir. Ülkemizde bu kavramla ilgili çalışan doçent ve profesörlerden oluşan 23 öğretim üyesine hangi kavramın daha uygun olduğuna ilişkin derecelendirmeli bir anket formu gönderilmiş ve öğretim üyelerinden gelen cevap ve değerlendirmeler sonucunda “psikolojik dayanıklılık” kavramında karar kılınmıştır (Basım ve Çetin, 2011). Bu çalışmada da yapılan son değerlendirme baz alınarak “psikolojik dayanıklılık” kavramı tercih edilmiştir.

Walsh (2006), dayanıklılığı “bir zorluk ile karşılaşıldığında bu durumdan daha güçlü bir şekilde çıkmayı, bir kriz durumunda gelişim göstermeyi ve dayanıklı olmayı sağlayan aktif bir süreç” olarak tanımlarken; Masten (1994) ise dayanıklılığı “riskli durumlara ve zorluklara rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlamak olarak değerlendirmiştir.

Dayanıklılık risk ve koruyucu faktörlerin etkileşiminden oluşan bir süreçtir. Risk faktörleri, hayattaki stresli yaşam olayları ve zararlı çevresel etkenler olup bireyin zarar görmesine neden olur. Koruyucu faktörler kişisel, ailesel, toplumsal ve çevresel kaynaklıdır ve bunlar risk altındaki bireylerde destek vazifesi görür, zararlı etkiyi azaltır ve koruyucu bir işlev sağlar (Kumpfer, 1999; Norman, 2000).

Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler stresli olaylarla karşılaştıklarında problem çözme ve planlama gibi daha yaklaşımacı stratejileri kullanarak kaçınmacı stratejileri tercih etmezler. Etkili başa çıkma becerilerine sahip bu bireyler bu nedenle daha az stres yaşarlar ve daha az rahatsızlık belirtisi gösterirler (Klag ve Bradley, 2004).

Dayanıklılıkla ilgili yaklaşımacı stratejilerden biri olan problem çözme becerileri gencin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Problem bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine engel olabilen ağır ve karmaşık olabildikleri gibi bireylerin yaşantılarını çok fazla etkilemeyecek kadar basitte olabilirler. Birey, hayatı boyunca çok farklı problemlerle karşı karşıya kalmakta ve problemlerin durumuna göre farklı çözüm yolları geliştirmektedir (Karabulut ve Kuru, 2009).

Bir problem karşısında kişi; yaşamına sağlıklı bir şekilde devam etmek, amaçlarını gerçekleştirmek veya gereksinimlerini karşılamak, özgüven duygusunu korumak gibi nedenlerle, kendisine engel oluşturan durumu çözmek istemektedir. (Gündoğdu, 2010)

Problem çözme, kişinin bir amaca erişmekte karşılaştığı güçlükleri hissedişinden ona çözüm yolu bulana kadar geçirdiği bir düşünme ve problemi yenme sürecidir (Ülküer,1988).Bu süreç koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Bu bakımdan problem çözme “öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri kapsamlı bir yetenektir” ve sürekli geliştirilmeyi gerektirir (Sungur, 1992).

Kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözmesi ve hayatına sosyal ve ruhsal açıdan sağlıklı bir şekilde devam etmesi için etkili problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gündoğdu, 2010).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylerle karşılaştırıldığında, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları,

başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemlerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985).

Tükenmişlik ile ilgili çalışmalara bakıldığında Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002), üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeylerini ve akademik performansın öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Zhang, Gan ve Chan (2005) 353 üniversite öğrencisi üzerinde Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlar ve tükenmişliği etkileyen akademik özellikleri incelemiştir. Addis (2006) 51 kız 73 erkek öğrenci olmak üzere 124 spor eğitimi alan üniversite öğrencisinin tükenmişlik düzeylerini sınıf, yaş ve spor faaliyetlerindeki durumuna göre incelemiştir. Weckwerth ve Flynn (2006) tarafından üniversite öğrencilerinde algılanan destek ve tükenmişlik üzerinde cinsiyet etkisi incelenmiştir. Zhang, Gan ve Chan (2007) 482 Çinli üniversite öğrencisi üzerinde mükemmeliyetçilik, akademik tükenmişlik ve okul bağlılığı ilişkisini araştırmışlardır. Esteve (2008) tükenmişliğin ve okul bağlılığının tahmininde ortak rol oynayan özyeterkinliği incelemiştir. Esteve (2008) diğer bir araştırmasında, öğrencilerin akademik çevrelerinin, yetersiz kütüphane, bilgisayar eksikliği ve yetersiz ders programları vb. kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı olmasının izleyen yıllardaki akademik performansı ile tükenmişlik ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ören ve Türkoğlu (2006)' nun eğitim fakültesi öğrencilerinin tükenmişlikleri, tutumlarına etki eden çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Eker (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Çavuşoğlu (2009), Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, mezun oldukları lise türü, yerleştirildikleri bölüm tercih sırası, genel not ortalamaları ve öğrenimini devam ettiren barınma yerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Yılmaz (2009), toplam 360 tıpta uzmanlık öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ile ilişkili etmenlerin saptamak ve elde edilen verilere dayanılarak sağlık çalışanlarında tükenmişliğin üstesinden gelmek için alınacak önlemlere ışık tutmak amacı gütmüştür. Kutsal (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve öğrencilerin niteliklerine göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Balkıs, Duru, Buluş,

Duru(2011)' nun yaptıkları çalışmada, tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı ile demografik özellikler ve akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011)'in yaptığı Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTEÖF)'nun Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasıdır. Son yıllarda ülkemizde yapılan bir diğer çalışma ise Aypay (2011)'de İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde uygulanmak üzere okul tükenmişliği ölçeklerini geliştirmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin, psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri ile yordandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla okul tükenmişliğini önlemede, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ve içinde birçok zihinsel işlevi barındıran ve kapsamlı bir yetenek olarak değerlendirilen problem çözme becerileriyle olan ilişkisi irdelenmiştir. Elde edilecek sonuçların eğitimcilere, ailelere ve araştırmacılara yol göstereceği umulmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın problemi; “Psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerinin okul tükenmişliğini yordamasıdır”.

### **1.2.Amaç**

Araştırmanın genel amacı: “Psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerinin okul tükenmişliğini yordamasıdır”.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul tükenmişlik düzeyleri öğrencilerin, cinsiyetine, yaşına, sınıfına, okul türüne, üniversite sınavına hangi alandan sınava gireceklerine ve ne derece başarılı bir öğrenci olduklarına göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

3. Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri, okul tükenmişliğini yordamakta mıdır?



### 1.3.Önem

Türkiye gibi iyi eğitim alabilmenin yolunun ciddi bir rekabetten geçtiği bir ülkede, eğitimin her aşamasının öğrenciler açısından ne kadar zorlu ve talepkar olabileceği açıktır. Her eğitim düzeyindeki öğrenciler bir üst eğitim düzeyinde daha kaliteli eğitim alabilmenin bir şartı olarak not ortalaması ve sınav baskısı ile yüzleşmektedir. Eğitim sistemindeki bu rekabet ortamı, not ortalaması ve sınav baskısını sadece öğrencilere yaşatmakla kalmamakta, öğrenci aileleri de bu baskıdan paylarını almaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Akdemir ve Çuhadaroğlu Çetin (2008)'e göre ergenlik döneminde kimlik oluşum süreciyle birlikte bilişsel gelişimin hızlanması, duygusal gereksinimlerde ve duygu yoğunluğunda artma, meslek seçimi, karşı cinsle kurulan ilişkiler, anne babadan ayrılma, bireyselleşme sürecinin yaşanması gibi nedenlerle ergenler bu dönemde özgül zorluklar ve çatışmalar yaşamaktadır.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek ve etkili problem çözme becerilerine sahip ergenlerin, yaşamış oldukları zorlukların daha kolay üstesinden gelebilecekleri düşünülmektedir. Korkmaz (2010) ve Kulaksızoğlu (1998)'e göre problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevreyle başa çıkabilme sürecinde en belirleyici etkenlerden biridir. Problem çözme becerisi kişinin gelişiminde en kritik ve çalkantılı dönem olan ergenlik döneminin sağlıklı yaşanma sürecinde de önemli rol oynar.

Bunun yanında psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler stresli olaylarla karşılaştıklarında problem çözme ve planlama gibi daha yaklaşımacı stratejileri kullanarak kaçınmacı stratejileri tercih etmezler. Etkili başa çıkma becerilerine sahip bu bireyler bu nedenle daha az stres yaşarlar ve daha az rahatsızlık belirtisi gösterirler (Klag ve Bradley, 2004).

Öğrencilerin, tükenmişlik sendromu geliştirme nedenlerinin ve tükenmişlik sendromunun öğrenciler üzerindeki etkilerinin farklı öğretim kademelerindeki öğrenci grupları ile yapılacak çalışmalarla ortaya konulmasının öğrencilerin sağlıklı ve başarılı bir akademik geleceğe sahip olmasına önemli katkılar sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. (Ertugut ve Soyşekerci, 2010).

İlgili literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin, psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileriyle bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla, güçlükler karşısında ayakta kalma becerisi olarak psikolojik dayanıklılık ve içinde birçok zihinsel işlevi barındıran, kapsamlı bir yetenek olarak değerlendirilen problem çözme becerilerinin, okul tükenmişliğini ne derece yordadığı irdelenmiştir. Elde edilen sonuçların ileride yapılacak betimsel ve deneysel çalışmalara yönlendirici veriler sağlayacağı ve aynı zamanda eğitimcilere, ailelere ve araştırmacılara yol göstereceği umulmaktadır.

#### 1.4.Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Anket ve ölçeklere, öğrencilerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

#### 1.5.Sınırlılıklar

Bu çalışma açısından sınırlama oluşturan bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki lise öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, kişisel bilgi formu, ölçeklerle sınırlıdır.

#### 1.6.Tanımlar

**Tükenmişlik (Burn-out):** Mesleğe bağlı tutum ve davranışlardaki değişiklikler sonucu ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve ruhsal yorgunluk şeklinde ifade edilen ve sonuç olarak kişisel başarı ve yeterlik duygularının azalmasına yol açan bir durumdur (Maslach,Schaufeli ve Leiter, 2001)

**Psikolojik Dayanıklılık:** Olumsuz yaşantılara maruz kalan bireylerin, yaşamlarını tehdit eden faktörler karşısında kendini toparlayabilmesi (Terzi, 2008).

**Problem:** Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Bireyi, fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, birden çok çözüm yolu olasılığı görünen her durum bir problemdir (Karasar, 2005).

**Problem Çözme Becerisi:** Yaşamının tümünde etkili olan ve basitten karmaşıklığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşam becerisidir. Birey, kazandığı problem çözme becerisi sayesinde, verdiği doğru ya da yanlış kararlarla hayatına olumlu ya da olumsuz yön verebilmektedir (Gülşen, 2008).

### **1.7.Kısaltmalar:**

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

**YGS:** Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

**LYS:** Lisans Yerleştirme Sınavı

## BÖLÜM II

### 2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

#### 2.1.Tükenmişlik İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Aşağıda tükenmişlik kavramı, belirtileri, evreleri ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1.Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik (Burnout) kavramı ilk kez Helbert Freudenberger (1974)'in 'Journal of Social Issues' dergisinde yayınlanan makalesi ile literatüre girmiştir. Freudenberger'e göre tükenme, başarısızlık, yıpranma veya enerji, güç ve potansiyel üzerinde aşırı isteklerde bulunulmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği, insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır.

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık Raporu'nda tükenmişliği; fazla çalışma ile ortaya çıkan bir aşırı duygusal yorgunluk ve bunun sonucunda iş ve sorumluluklarını yerine getirememe durumu olarak tanımlamıştır (Oruç, 2007).

Tükenmişlik, bireyin ters giden bir şeyin olduğunu düşündüğü ve bu durumun düzeleceğine inanmayı reddettiği zaman gelişir. Tükenmişlik, sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükeniştir. Birey, bu duruma engel olma çabası içinde değildir; hatta bazen bu duruma uyum gösterir. Bireyin yaratıcılığı yok olur ve o daha iyisini yapmak için uğraş vermez (Dursun, 2000).

Tükenmişlik, toplumsal yaşantının bir ürünü, yaşama anlam kazandırma, çabalarının bir sonucudur. Tükenmişlik içindeki birey yaşamın anlamını yitirdiğini ve tüm isteklerinin kaybolduğunu düşünür. Daha önce bireyin kendisi için çok anlamlı olan uğraşları, artık sıkıcı gelmekte ve hiçbir ödül vaat etmemektedir. Bu insanlar, garip, eleştirici, kızgın, katı, önerilere kapalı ve insanları iten davranışlar içinde görülebilirler; hayatta büyük beklentilere sahiptirler ve hiçbir zaman daha azıyla yetinmeyi kabul etmemişlerdir (Kalkan, 1996).

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

İnsanın günlük hayatında, birçok stres kaynağı mevcuttur. Birey sürekli olarak stresle mücadele içindedir. Birey psikolojik sağlığını koruma amacıyla stres ile baş edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirir; fakat bireysel olarak stresle baş çıkamadığı ve bu konuda yeterli sosyal desteği göremediği zaman stres ilerler ve kişinin başa edemeyeceği bir seviyeye yükselir. Tükenmişlik, stres ile sağlıklı bir şekilde başa çıkamama sonucu meydana gelmektedir ve sürekli stres sonucunda yaşanmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002). Tükenmişlik uzun süren iş yoğunluğu ile ilgili stresin sonucu olarak, bireyin işinde etkili olarak işlevde bulunamamasıdır. Olumsuz stres koşullarıyla başa çıkmada başarısız girişimler sürecinin son aşaması, tükenmişlik olarak düşünülebilir (Byrne, 1993).

### **2.1.2.Okul Tükenmişliği**

Ülkemizde eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme

sahiptir. Bu nedenle, bu öğretim kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Orijinalinde işle ilgili bir fenomen olarak ifade edilen, ancak öğrencilerde de görüldüğü rapor edilen tükenmişliğin Türk öğrencilerinde de var olması olası görünmektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Türkiye gibi iyi eğitim alabilmenin yolunun ciddi bir rekabetten geçtiği bir ülkede, eğitimin her aşamasının öğrenciler açısından ne kadar zorlu ve talepkar olabileceği açıktır. Her eğitim düzeyindeki öğrenciler bir üst eğitim düzeyinde daha kaliteli eğitim alabilmenin bir şartı olarak not ortalaması ve sınav baskısı ile yüzleşmektedir. Eğitim sistemindeki bu rekabet ortamı, not ortalaması ve sınav baskısını sadece öğrencilere yaşatmakla kalmamakta, öğrenci aileleri de bu baskıdan paylarını almaktadır. Ekonomik açıdan daha güçlü birçok anne baba ilköğretim öğrencisi çocuklarını dershaneye göndermekle de kalmayıp ilköğretim birinci kademedan başlayarak çocuklarına özel dersler bile aldırılmaktadır. Tüm bu nedenlerle öğrenciler çok erken yaşlardan itibaren sürekli olarak daha fazla ders çalışmak ve daha fazla test çözmek zorunda kalmaktadır. Anne babalar ve öğretmenler başta olmak üzere, hemen herkes öğrencilerden yüksek akademik başarı beklemekte ve onlara sürekli daha çok ve daha düzenli çalışmalarını gerektiğini hatırlatmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003).

İlköğretimden başlayan yukarıdaki tablonun, diğer eğitim-öğretim kademeleri için de değişmediği ve stres yükünün artarak devam ettiği düşünülmektedir. İyi bir liseye gitmek ne kadar önemli ise; iyi bir üniversiteye de gitmek o kadar önemlidir. Üniversitede ise alınan eğitimin niteliği ne kadar iyi ise; yurtdışı kabullerine, iş bulma olanaklarına v.b ulaşmak o kadar kolaylaşmaktadır. Belirlenen bu yüksek amaçlar, ailenin ve öğrencilerin stresini artırmakta ve bunun yanında sürekli ve yüksek bir performans sağlanmasını gerektirmektedir. Bu durum okul tükenmişliği riskini de beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarından dolayı yaşadıkları stres ve baskı, onlarda tükenmişliğin tipik özellikleri olarak görülen duyarsızlaşma, duygusal olarak tükenme ve kendini başarısız algılama durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum da, öğrencilerin derslere olan motivasyonlarının

düşmesine, okulla daha az ilgilenmeleri dolayısıyla devamsızlık yapmaya başlamalarına ve hatta okulu bırakmalarına yol açmaktadır. Bunun yanında, derslerdeki rutin uygulamaların da öğrencileri ciddi biçimde sıkarak bir süre sonra tükenmişliğe yol açtığı gözlenmektedir. Öğrenci tükenmişliği okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açmaktadır. Öğrenme sürecinde, dersler nedeniyle oluşan stres, ders yükü ya da diğer psikolojik baskı unsurları, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı hissine neden olabilmektedir (Yang ve Farn, 2005).

### 2.1.3. Tükenmişlik Belirtileri

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

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

Tükenmişlik fiziksel anlamda öncelikle hafif belirtiler olarak kendisini göstermektedir. Bu belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik hissi, baş ağrısı, uyuşukluk, uyku bozuklukları şeklinde sıralanmaktadır. Önlem alınmazsa devam eden süreçte; geçmeyen soğuk algınlıkları, enfeksiyonlara karşı direncin azalması, kilo kaybı veya şişmanlık, solunum güçlüğü, genel ağrı ve sızılar, mide bağırsak hastalıkları, yüksek tansiyon, yüksek kolesterol, kas gerilmeleri, kalp çarpıntısı ve cilt hastalıkları

oluşmaya başlayabilir (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Leiter, 1997; Potter, 1995; Çam, 1992).

Psikolojik belirtiler, tükenmişlik yaşayan kişilerde görülebilecek diğer belirtilere oranla daha az belirgindir. Bu belirtiler; engellenmişlik hissi ve sinirlilik, psikolojik incinmeye açıklık, nedeni bilinmeyen huzursuzluk ve tedirginlik duygusu, sabırsızlık, özgüvende azalma, çevreye karşı düşmanlık duygusu, güçsüzlük, enerji kaybı, iş ile ilgili ümitsizlik, diğer insanları eleştirme, ilgisizlik, aile içi sorunlarda artış, tatminsizlik, hayata karşı negatif tutumlar geliştirme, nezaket, saygı ve arkadaşlık gibi olumlu duygularda azalma, düşüncelerde belirsizlik ve karmaşıklık, asılsız şüpheler ve paranoya, depresyon, suçluluk hissi ve çaresizlik şeklinde sıralanabilir. Ayrıca tükenmişliğin psikolojik belirtileri işi bırakmayı düşünme ve sık sık işe gitmek istememe olarak da kendisini göstermektedir (Perlman ve Hartman, 1982; Leiter ve Maslach, 1988; Çam, 1992; Tümkaya, 1999; Sabuncuoğlu, 1996; Potter, 1998).

Davranışsal belirtiler fiziksel ve psikolojik belirtilere göre başkaları tarafından daha kolay gözlenebilen tükenmişlik belirtileridir. Bu belirtiler unutkanlık, başarısızlık hissi, aile içi çatışmalar, konsantrasyon düşüklüğü, çabuk öfkelenme, ani sinir patlamaları, sık gelen ağlama nöbetleri, yalnız kalma isteği, alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme, işi yavaşlatma, hırsızlık eğilimleri, işten uzaklaşma, işine karşı gittikçe büyüyen hoşnutsuzluk, hizmetin niteliğinde bozulma, hizmet verilen kişilere hatalı müdahaleler ve hizmet verilenlerin şikayet sayılarındaki artış, evraklarla ilgili sahtekarlıklar, düşük iş performansı, iş arkadaşlarına karşı alaycı ve suçlayıcı olma, iş tatminsizliği, yeni bir meslek eğitimi alma eğilimi, işe geç gitme ve gitmemeler, örgütsel bağlılıkta azalma, iş gücü devrinde yükselme, hastalıktan kaynaklanan nedenlerle işe gelmemelerde ve geç gelmelerde artış, işten ayrılma ve başka iş alanlarına transfer olma isteği şeklinde sıralanabilir (Freudenberger ve Richelson, 1981; Perlman ve Hartman, 1982; Leiter ve Maslach, 1988; Çam, 1992; Potter, 1998).



### **2.1.4.Tükenmişliğin Evreleri**

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişlik sendromunun dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir (Akt. Karataş, 2006)

#### **2.1.4.1. I - Evre: Şevk ve Coşku Evresi (Enthusiasm)**

Coşku dönemi, çalışma motivasyonu, heyecan ve beklentilerin en yoğun olduğu dönemdir. Bu evrede yüksek bir umutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler sergilenmektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir. Uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı üstün bir uyum sağlama çabasındadır (Kaçmaz, 2005).

Bu çalışma tarzı ve hizmet verilen kişilerle aşırı özdeşleşme kişinin enerjisini hızlı ve verimsiz bir biçimde tüketmesine yol açar. Zamanla daha zorlu durumlarla karşılaştıkça, mesleğindeki bilgi ve deneyim eksikliğini de eklenmesi ile yıpranmaya, mesleki doyumu azalmaya, hayal kırıklığı giderek artmaya başlar. Hayal kırıklığı içinde gayretle çalışan birey, tükenmişliğin durgunluk dönemine girmeye başlar. Durgunluk; genellikle çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkar (Özdemir,2001).

#### **2.1.4.2. II- Evre: Durağanlaşma Evresi (Stagnation)**

Bu evrede artık istek ve umutlulukta bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştığı güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan “işten başka bir şey yapmıyor olmak” tır. Zira, mesleği kuramsal ve pratik tüm yönleri ile kişinin varoluşunu tamamen dolduramamıştır (Akt.Kaçmaz, 2005).

#### **2.1.4.3. III- Evre: Engellenme Evresi (Frustration)**

Bu dönemde, kişi yaşadıklarını tekrar değerlendirmeye başlar. Zaman geçtikçe, işini en üst düzeyde başarma gayretlerinin ve gerçekleştirmek istediği amaçlarının engellendiğini düşünür. Bu dönem duygusal, davranışsal ve fiziksel

sorunların ortaya çıktığı dönemdir. Bu dönemde, birey işinin değersiz olduğunu düşünür (Akt. Karataş, 2006).

Başka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin de ne kadar zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar (Akt.Kaçmaz 2005).

#### **2.1.4.4. IV- Evre: Umursamazlık Evresi (Apathy)**

Umursamazlık evresi tükenmişlik sürecinde en güç ifade edilebilen dönemlerden birisidir. Bu evrede kişi engellenmişlik ve öfke duygularını yitirir, yaptığı iş ile olan duygusal bağını kaybeder. Yüksek düzeyde ilgisizlik, sık yakınmalar, çekişmeler şeklinde de ortaya çıkmaktadır. Apati yaşayan kişiler, işlerinin verdiği doyumsuzluğu bu şekilde kapatmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle apatiye ilerlemiş bir “baş etme” dönemi de denilmektedir. Bu dönem aynı zamanda verilen hizmeti de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu dönemde çalışanlar işe geç gelme, işten kaçma ve hizmet verdikleri kişiler ile olabildiğince yüz yüze gelmeme eğilimi gösterebilmektedir. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok uzak, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan olacaktır (Düzyürek S.,Ünlüoğlu G, 1992).

#### **2.1.5. İlgili Araştırmalar**

##### **2.1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar**

Eğitim alanında yapılan tükenmişlik araştırmalarının çoğu öğretmenler üzerinden yürütülmüştür. Öğretmenlik, insanlarla yoğun etkileşim içeren, dolayısıyla tükenmişlik sendromuna maruz kalan bir meslek grubudur (Erdemoğlu, 2007). Bir meslek olarak öğretmenlik, öğretebilme yeteneği, iletişim becerisi, sabır ve anlayış gibi birçok özelliğe sahip olmayı gerektirse de verimli bir öğretmen olabilmek için kişinin mesleğini sevmesi, destek görmesi ve çalışma koşullarının iyi olması gerekmektedir. Meslek seçimi sırasında birçok öğrenci bunu düşünememekte ve göreve başladığında hayal ettiği bir çalışma ortamı bulamamaktadır. İşte bu nokta da

tükenmişlik devreye girmekte ve kişiyi verimsizleştirmeye başlamaktadır (Çavuşoğlu, 2009).

Öğrenciler, son yıllarda tükenmişlik araştırmalarının üzerinde çalıştığı bir grup olarak görülmektedir (Hu ve Schaufeli, 2009). Ergenlik dönemi etkilerinin baş gösterdiği ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin de tükenmişlik yaşama olasılıkları azımsanmayacak kadar fazla olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk ve polislik gibi meslek dallarında araştırmaya konu olmuş olsa da tükenmişlik öğrenciler üzerinde pek fazla çalışılmamıştır. Yoğun okul hayatı, ergenlik dönemindeki değişimler, sosyal çevre ve arkadaşlık, ana-baba tutumları, sınav sistemi, sınav kaygısı ve okul başarısı gibi etmenler öğrencilerin tükenmişlik yaşama risklerini artırmaktadır (Çapulcuoğlu,2012).

Ülkemizde henüz yeni çalışılmaya başlanan öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır (Kutsal, 2009; Tümkiye,1996; Çam ve Çavuşoğlu, 2009; Öztan,2014).

Ören ve Türkoğlu (2006)'nun öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği ile Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya Dekorasyon ve Elektronik-Bilgisayar Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinin tükenmişlikleri, tutumlarına etki eden çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Örneklem bu fakültelerin 4. sınıflarında öğrenim gören 268 kişiden oluşmuştur. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Cinsiyetlere göre, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin tükenmişlik düzeyleri yüksek, duygusal tükenmede ise kızların tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Bölümlere göre Elektronik ve Bilgisayar bölümlerinin tükenmişlik düzeyleri yüksek, Okul Öncesi Öğretmenliğinin düşük çıkmıştır. Yaşa göre de 23 yaş ve üzerindeki öğrencilerin tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik düzey yönünden önemli bir fark bulunmamıştır.

Eker (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden faydalanılarak saptanması ve öğrencilerin tükenmişlik seviyelerini kontrol altına almalarına yardımcı olacak önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmada, İstanbul'daki 15 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumundaki Elektrik-Elektronik Teknolojileri, Bilişim Teknolojisi, Makine Teknolojisi ve Metal Teknolojisinde öğrenim gören 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinden 396 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler, özgürlükleri kısıtlandığında, sürekli baskı altında tutulduklarında, tehdit edildiklerinde, şiddete maruz kaldıklarında, saygı ve sevgi görmediklerinde, iletişim ve güven eksikliğinde, paylaşım ve işbirliği içinde olmadıklarında tükenmişlik duygusunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çavuşoğlu (2009), Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, algıladıkları ekonomik düzey, mezun oldukları lise türü, yerleştirildikleri bölüm tercih sırası, genel not ortalamaları ve öğrenimini devam ettirirken barınma yerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, Lisans Programında öğrenim gören 137'si kız, 96'sı erkek olmak üzere toplam 233 son sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Pines (2005) tarafından geliştirilen "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu (BMS)"; kişisel bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adayının %28,3'ünün tükenmişlik düzeylerinin çok düşük olduğu, %42,5'inin tükenmişlik tehlikesi yaşadığı, %20,6'sının tükenmişlik yaşadığı ve %8,6'sının ciddi düzeyde tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tükenmişlikleri sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterirken, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri tercih sırası, genel not ortalaması ve barınma yerine göre farklılaşmamıştır. Nitel verilerin analizleri sonucunda ise düşük tükenmişlik yaşayan öğretmen adayları yüksek tükenmişlik yaşayanlardan farklı olarak okudukları bölümden beklentilerinin karşılandığı ve gelecekte umutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), mesleki kaygılar, mesleğe hazır hissetme, mesleğin toplumda algılanan statüsü ve yaşanan problemlere yaklaşım biçimleri konusunda ise her iki grup da ortak görüş bildirmişlerdir.

Yılmaz (2009), 360 tıpta uzmanlık öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ile ilişkili etmenlerin saptamak ve elde edilen verilere dayanılarak sağlık çalışanlarında tükenmişliğin üstesinden gelmek için alınacak önlemlere ışık tutmak amacı

gütmüştür. Araştırma sonucunda; yaş ilerledikçe, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik puanlarının azaldığı; cinsiyetin, tükenmişlik düzeyini etkilediği, kadınlarda genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğu; mezuniyet yılı yakın olanlarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma, genel tükenmişlik puanlarının yükseldiği; aylık gelir durumu ile tükenmişlik düzeyinin etkilenmediği; aldıkları ücreti yeterli bulmayanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçek puanları yüksek olduğu; üstlerinden takdir görmeyenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve genel tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu gibi sonuçlara varılmıştır.

Kutsal (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve öğrencilerin niteliklerine göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Çorum ili merkez ilçesindeki genel liselerde öğrenim gören 657 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla, Bilge (2008)'nin üniversite öğrencileri için Türkçeye çevirdiği ve uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) uygulanmıştır. Araştırmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile yordandığı ve cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu saptanmıştır. Yaş artışı ve sınıf düzeyindeki yükselmeye bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin de yükseldiği; herhangi bir alanda öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları; okulun fiziksel koşullarının uygun olmasının düşük düzeyde tükenmişlik yaşanmasında etkili olduğu; kardeş sayısının ise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkilemediği sonuçlarına varılmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş, Duru (2011)'nin yaptıkları çalışmada, tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı ile demografik özellikler ve akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı alanlarda öğrenim gören yaşları 18 ile 24 arasında değişen toplam 487 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Öğrenci Versiyonu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Analizler, öğretmen adaylarının % 17' sinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermiştir. Analiz sonuçları ayrıca tükenmişliğin; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve tükenmişliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde yapılan bir diğer çalışma ise Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011)'in yaptığı Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTEÖF)'nun Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik çalışmasıdır. Bu çalışmada, Schaufeli ve diğ. (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nun Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını yapmak amaçlanmıştır. 16 maddeden oluşan MTE-ÖF, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu'nun öğrenciler için uyarlanmış hali olup, öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki tükenmişliklerini ele alan; duygusal tükenme (exhaustion), duyarsızlaşma (cynicism) ve mesleki yetkinlik (professional efficacy) faktörleri bulunan bir ölçektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yüksekokullarında okumakta olan 782 üniversite öğrencisinden oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda, orijinal ölçekten farklı olarak 13 maddeden oluşan ve özdeğerleri 1'den büyük 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 4.30; 1.96). Bu iki faktörün toplam varyansın % 48.15'ini açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: % 33.04; % 15.11).

Aypay (2011) dört ildeki 14 ortaöğretim okulundaki 728 öğrencinin katıldığı çalışmasıyla Ortaokul öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği geliştirmiştir. 7 faktörden oluşan ölçeği geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmış olup, toplam varyansın %61'ini açıkladığını belirtmiştir. Bunun yanında Eskişehir'deki on ilköğretim okulundaki 691 ilköğretim öğrencisinden oluşan çalışma grubuyla "İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği"ni geliştirmiştir. Ölçekteki 26 madde dört faktöre yüklenmektedir. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %59 olduğunu belirtmiştir.

Çapulcuoğlu (2012), Mersin merkez ilçelerinde bulunan liselerin hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1385 öğrenci ile yaptığı çalışmasında;

öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü ve algılanan başarı düzeyine göre tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve öğrenci tükenmişliğinin; stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, erkek öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında kız öğrencilerden yüksek olduğu; tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfı, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. sınıf ve yetkinlik alt boyutunda ise 11. sınıf öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin üç alt boyutta da yüksek tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Algılanan başarı düzeyinde ise, tükenme boyutunda anlamlı bir fark tespit edilememesine karşın, başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, MTE-ÖF'nin üç alt boyutunda en fazla yordama katkısını akademik yetkinlik değişkeninin sağladığı saptanmıştır. Bu değişkenin yanı sıra, tükenme alt boyutunda olumlu stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; duyarsızlaşma alt boyutunda olumsuz stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; yetkinlik alt boyutunu ise sosyal destek arama yaklaşımı ve demokratik ana-baba tutumlarının yordadığı sonuçlarına varılmıştır.

Öztan (2014) ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelemiş; İstanbul'un Esenyurt ilçesindeki 3 devlet okulu ve 1 özel okulda öğrenimlerine devam eden (12-15 yaşları arasındaki) 230 kız (%45,5) ve 276 erkek (%54,5) olmak üzere 506 öğrenciyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin tükenmişlikleri ile yaşam doyumları ve yakın ilişkisellik benlik kurgusu arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda yakın ilişkisellik benlik kurgusu ile genel yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu yapılan regresyon analizi sonucunda bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurgularının bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyleri, okul türleri, dershaneye gitmeleri, cep telefonu ve internete sahip olmaları) göre farklılaştığı da bulunmuştur.

### 2.1.5.2. Yurtdışında Yapılan Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar

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

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

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



## 2.2 Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Psikolojik dayanıklılık kavramı, esnek ve elastik olma (resilient) anlamına gelmekte olup latince "resilire" kökünden türemiştir (Masten, 1994). İngilizcede "resilience" "resiliency" kavramları zorlukları yenme gücü, dirençlilik, esneklik, sağlamlık, dayanıklılık anlamlarında kullanılmaktadır (Avery, Bezmez, Edmonds ve Yaylalı, 2009). Bu kavramın dilimize kazandırılmasında da bir birlikteliğe varılamamıştır. "Sağlamlık", "dayanıklılık", "yılmazlık", "güçlülük", "toparlanma", "psikolojik dayanıklılık" ve "psikolojik sağlamlık" gibi çeşitli isimler verilmiştir. Basım ve Çetin (2011), yaptıkları bir çalışmada bu kavram fazlalığından kurtulmak için bir yöntem geliştirmişler ve ülkemizde bu kavramla ilgili çalışan doçent ve profesörlerden oluşan 23 öğretim üyesine "Kendini toparlama gücü", "Toparlanma", "Güçlülük", "Psikolojik güçlülük dirençlilik", "Yılmazlık", "Sağlamlık", "Psikolojik dayanıklılık", "Dayanıklılık", "Psikolojik sağlamlık" adlandırmalarının, kavramı ne derece ifade ettiği konusundaki görüşlerini 7 noktalı bir ölçek üzerinde ağırlıklandırmaları istenmiştir. Gelen cevap ve değerlendirmeler sonucunda "psikolojik dayanıklılık" kavramında karar kılmışlardır.

Psikolojik dayanıklılık, olumsuzluklara rağmen mevcut zorlukları aşabilen ve beklenenden daha iyi gelişim gösteren insanların ayakta kalmalarını sağlayan özellik veya kişisel bir yeteneğe sahip oldukları inancı, stresli yaşam deneyimleri karşısında kişinin çabuk uyum gösterebilme yeteneğini ve travmaları atlatma durumudur (Tümlü, 2012).

Stresli yaşam olayları genellikle ruhsal bozuklukların yanı sıra fiziksel hastalıkların da başlıca nedenlerinden biri olarak kabul edilir. Aslında insanlar strese aynı şekilde maruz kalsa bile bazı insanlar için, stresli yaşam olaylarına uyum oldukça zordur (Kurt, 2011).Stres ve kriz dönemlerinde bireylerin olayları algılama şekilleri, tutumları ve olumsuz şartlarla mücadelede tercih ettikleri yollar farklılık göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık, stresli durumlarda bireyin performans, sağlık ve ruh hallerinin olumlu kalmasını ifade eden kişilik özelliğidir (Maddi, 1990, 1994, 1998; Akt: Yalçın 2013).

Başka bir ifadeyle psikolojik dayanıklılık olumsuz durumlarla, engellerle ve belirsizliklerle karşılaşan bireyin bu olumsuzluklar karşısında sergilediği başa çıkma, uyum ve başarılı olma becerisidir (Block ve Kremen, 1996).

Literatürde psikolojik dayanıklılıkla ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Her bir tanım psikolojik dayanıklılığın farklı bir özelliğini içinde barındırır. Masten ve arkadaşlarının (1990), oluşturdukları alan yazın taraması ile tanımların ortak noktalarını ele alarak psikolojik dayanıklılık kavramını üç temel özellik ile ele almışlardır. Bunlar özellikler şöyle sıralanmaktadır.

a) Birinci psikolojik dayanıklılık özelliği, olumsuzluklara karşı sıkıntılarla başedebilen ve beklentilerden daha iyi performans gösteren kişilerin yeteneği olarak tanımlanmıştır.

b) İkinci psikolojik dayanıklılık özelliği, strese karşı sağlanan çabuk uyum becerisini ifade eder. Burada psikolojik dayanıklılık olgusu aile içinde yaşanan çatışmaları ve boşanmaları odağına almaktadır.

c) Üçüncü psikolojik dayanıklılık özelliği ise, doğal felaket yaşama, çok sevilen yakını kaybetme, kazalara maruz kalma gibi travmaları atlama durumudur. (Ülker, 2012).

### **2.2.1. Psikolojik Dayanıklılığın Boyutları**

Kobasa'ya göre psikolojik dayanıklılık, birbirleriyle ilişkili bağlanma, denetim ve meydan okuma boyutlarından oluşmaktadır. (Holt, Fine & Tollefson,1987; Skau,1994; Florian, Mikulincer & Taubman, 1995: Akt:Terzi, 2008)

#### **2.2.1.1. Bağlanma (Commitment)**

Kobasa (1979) bağlanmayı, bireyin yaşamın çeşitli alanlarıyla ilgilenme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Psikolojik dayanıklılık teorisine göre, devam eden yaşam olaylarına katılma eğilimi olan bağlanma, amaç duygusunu, anlamlılığı ve kendini anlamayı yansıtır. Bireyler bağlanma duygusu ile kim olduklarının ve ne yaptıklarının anlamını bulmayı düşünürler. Stresli durumlarda pasif kalma ya da

kaçma davranışlarını sergilemek yerine aktif olmayı tercih ederler (Holt, Fine & Tollefson,1987: Akt:Terzi, 2008 ).

Bağlanma, genel anlamda kişinin kendini bir işe, yaşama veya amaca bağlanma olan güçlü bir kendini adama realitesini içerir. Hayata ilgi duyma, kendine inanma, duygusal destek almaya ve vermeye istekli olma, kendi değerlerinin ve amaçlarının farkına varma ile oluşan bu realite, eğer durumlar değişirse bağlanma durumunun da yeniden değerlendirileceğine işaret eder. Bağlanması yüksek olan kişiler, kendilerini ve çevrelerini ilginç ve zaman harcamaya değer olarak düşünürler; bu nedenle yaptıkları her işte meraklarını giderecek ve anlamlı olan bir şeyler bulabilirler (Kamya, 2000).

#### **2.2.1.2. Denetim (Control)**

Denetim bireyin yaşamındaki çeşitli durumları etkileyebileceğine olan inancını ifade eder. Denetim bireyin yaşamındaki durumları değiştirebilecek düşünceleri ve eylemleri içerir (Holt, Fine ve Tollefson, 1987: Akt:Terzi, 2008).

Yaşamda, güçlüklerle karşılaşıldığında çaresiz kalmak yerine olayların sonuçlarını etkileyebilme inancı olan denetim, öz disiplini, başarı yönelimli olmayı, özerkliği ve içsel motivasyonu, karar verme becerisini, kişisel özgürlük ve seçim yapabilmeyi içermektedir (Kamya, 2000).

#### **2.2.1.3. Meydan Okuma (Challenge)**

Bağlanma ve kontrol boyutlarının kullanımı ile olayları, ilişkileri, problemleri, fırsatları bir tehdit olarak algılamadan görmeyi içerir. Bağlanma ve kontrol boyutlarının kullanımı bireye ne zaman durması gerektiğini ve hatta durumu dikkate dahi almaması gerektiğini bilme imkanı verir. Olaylar karşısında meydan okuma aynı zamanda kişilerin hataları kişisel yanlışlar olarak değil de hataları hata olarak kabul etmelerine yardımcı olur (Gökçe, 1993).

### 2.2.2. Psikolojik Dayanıklılığın Gelişiminde Risk ve Koruyucu Faktörler

Psikolojik dayanıklılık olgusundan bahsedebilmek için öncelikle bireyin maruz kaldığı riskler olması ve bu risk faktörlerinin olumsuz etkilerinin azaltılmasına ya da ortadan kaldırılmasına yardımcı olacak koruyucu faktörlerin bulunması önemlidir. Risk, psikolojik dayanıklılık için önkoşuldur. Risk dendiğinde bir problemin oluşma, devam etme veya kötüye gitme olasılığını artıran herhangi bir olay, durum, deneyim ya da olumsuz bir sonuç görülme olasılığını artıran bir ya da daha fazla faktörün varlığı anlaşılmalıdır(Jenson ve Fraser, 2006).

Risk durumları ve zarar verici yaşam koşulları altında yetişen çocuk ve ergenlerin, gelişimlerini tehdit eden tüm olumsuzluklara rağmen nasıl başarılı olabildiklerini ve dayanıklı bir birey olarak kalabildiklerini anlamak, benzer riskler altındaki diğer çocuk ve gençlere yönelik yapılabilecek önleyici çalışmalara ışık tutacaktır (Masten ve Reed, 2002).

Koruyucu faktörler ise risklerin ve kötü koşulların olumsuz etkilerini azaltan ya da ortadan kaldıran faktörlerdir (Ramirez, 2007). Koruyucu faktörlerin varlığı, bir taraftan problemi ortaya çıkmadan önce tespit edip önlemeyi ve bir problem davranışın oluşumunu azaltmayı sağlarken diğer bir taraftan var olan sorunun etkisini azaltarak bireyin duygusal ve fiziksel iyi oluşunu arttıracak davranışları, tutumları ve bilgileri güçlendirmesine yardımcı olarak problemler karşısında ayakta kalmasını sağlamaktır (Romano ve Hage, 2002: Akt:Terzi, 2005).

Stresli yaşam olayları ve zararlı çevresel etkenler gibi risk faktörleri, bireyin zarar görmesini arttırabilir. Diğer yandan koruyucu faktörler ise kişisel, ailesel, toplumsal ve çevresel kaynaklıdır. Bunlar risk altındaki bireylerde destek vazifesi görür, zararlı etkiyi azaltır ve koruyucu bir işlev görür (Kumpfer, 1999; Norman, 2000).

### 2.2.2.1. Risk Faktörleri

- a) **Bireysel Risk Faktörleri:** Kişinin kendine güveninin az olması, problemle etkili başa çıkma mekanizmalarının olmaması, kendini kontrol etme yeteneğinin az olması, agresif kişilik yapısına sahip olması, sosyal değerlere yabancı olması ve uyumsuz davranışlar sergilemesini içermektedir (Ruther, 1987; Luther ve Zigler, 1992, Baldwin, Baldwin, Kasser, Zax, Sameroff ve Seirer, 1993; Mangham, Mcgarth, Reid ve Stewart, 1988: Akt Terzi 2005; ).
- b) **Ailesel Risk Faktörleri:** En az dört çocuklu kalabalık aileye sahip olma, İki çocuk arasındaki yaş farkının iki yıldan az olması, ruhsal/kronik bir hastalığı olan ebeveyn, madde kullanan ya da suç işlemiş ebeveyn, evlat edinilme, ebeveynlerin boşanması, ölümü ya da tek ebeveyne sahip olma, aile içi şiddete maruz kalma, zayıf ve yetersiz aile ilişkileridir (Terzi, 2008; Kararırmak ve Siviş-Çetinkaya, 2011).
- c) **Çevresel Risk Faktörleri:** Düşük sosyo-ekonomik durum, fiziksel ve cinsel yönden suistimal, evsizlik, çocuk ihmali, yetersiz beslenme, olumsuz akran desteği ve toplumsal şiddete maruz kalma, sosyal afetler gibi faktörlerdir (Ruther, 1987; Luther ve Zigler, 1992, Baldwin, Baldwin, Kasser, Zax, Sameroff ve Seirer, 1993; Mangham, Mcgarth, Reid ve Stewart, 1988: Akt Terzi 2005; ).

### 2.2.2.2. Koruyucu Faktörler

- a) **Bireysel koruyucu faktörler:** Zeka ve bilişsel kapasitenin etkililiği, olumlu akademik benlik, yüksek benlik saygısı, gelecek için plan yapma ve iyimser olma, kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olma, mizah duygusuna ve etkili problem çözme becerilerine sahip olma, empati, sorumluluk ve yardımseverlik duygusu
- b) **Ailesel koruyucu faktörler:** Olumlu anne-çocuk ilişkisi, ailenin çocuğa ilişkin gelecek beklentilerinin olumlu olması, aileyle birlikte yaşama, iyi eğitilmiş anne ve babaya sahip olma

- c) **Çevresel koruyucu faktörler:** Bir yetişkinle (komşu, öğretmen vb) olumlu ilişkiye sahip olma, olumlu toplumsal destek, olumlu okul ilişkileri, olumlu arkadaş desteği ve olumlu rol modelinin olması(Yıldırım,2014).

### 2.2.3. İlgili Araştırmalar

#### 2.2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Psikolojik Dayanıklılıkla İle İlgili Araştırmalar

Terzi (2005) tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiş, araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin ‘‘Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’’nden aldıkları toplam puanlar ile ‘‘Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’’nden aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon anlamlı bulunmuştur.

Özcan (2005) yapmış olduğu araştırmasında lise öğrencilerinin sahip oldukları psikolojik dayanıklılık özellikleri ve koruyucu faktörler ailelerinin birliktelik ile boşanmışlık durumuna ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Mamak ilçesindeki liselerden 70’i anne-babası boşanmış, 82’si anne-babası birlikte yaşayan olmak üzere, toplam 152 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, anne-babası birlikte olan lise öğrencilerinin sahip olduğu dayanıklılık özellikleri ve koruyucu faktörler anne babası boşanmış olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Gürkan (2006) tarafından yapılan çalışmada, yılmazlık eğitimi grup danışma programının üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde ‘‘yılmazlık eğitimi grup danışma programı’’ uygulanan grubun ve uygulanmayan grubun ‘‘Yılmazlık Ölçeği’’ (YÖ) öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Yılmazlık Eğitimi Grup Danışma Programı’nın deneklerin yılmazlık özelliklerini artırmakta etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu görülmüştür.

Eminağoğlu (2006) sokak çocuklarının dayanıklılığı üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada sokak çocuklarının dayanıklılık özelliklerinin çalışan çocuklarından hangi açılardan farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; sokak çocuklarının, çalışan çocuklara oranla işbirliği ve duygusal yakınlık kurma davranışına daha yatkın olduğu görülmüştür. Sokak çocuklarının çalışan çocuklardan farklılaşan yetersizlikleri ya da kötü özellikleri: yüksek düzeyde depresif duygulanıma sahip olmaları, etkili örgütsel davranış yetersizlikleri ve daha yüksek bilişsel katılık özelliklerine sahip olmalarıdır.

Önder ve Gülay (2008) tarafından, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını kendilik kavramı ve cinsiyet açısından incelemek üzere İstanbul ilinde yaşayan 98 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada, cinsiyet ile benlik kavramının psikolojik dayanıklılık ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle araştırmacıların ve uygulamacıların çalışmalarıyla psikolojik dayanıklılık konusu üzerinde durmanın önemi vurgulanmıştır.

Kararımak ve Çetinkaya (2011) benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağamlık üzerine etkisini incelediği araştırmasında, psikolojik sağamlık ve denetim odağı arasında negatif korelasyon bulmuşlardır. Bu bulgu, denetim odağı dış etkenlere bağlandıkkça psikolojik sağamlığın azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, denetim odağı benlik saygısı ve pozitif duygular ile negatif yönde ilişkili bulmuşlardır.

Yılmaz-Irmak (2011) yapmış olduğu çalışmalarında, hem RSB hem de RAD açısından dayanıklı olan ve olmayan gruplar anneye bağlanma, benlik saygısı ve denetim odağı ölçümlerinde anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Dayanıklı grup, dayanıklı olmayan gruba göre, anneye güvenli bağlanan, yüksek benlik saygısına sahip ve iç denetim odaklıdır. RSB açısından dayanıklı olan ve olmayan grupların cinsiyet açısından anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Kız öğrenciler, dayanıklı olmayan, erkek öğrenciler ise çok dayanıklı grupta yer almışlardır. Anne-babaların eğitim düzeyi düşük olduğunda ergenlerin dayanıklı grupta olma oranı

artmakta, dayanıklı olmayan grupta olma oranları azalmaktadır. Anne-babanın çalışması açısından iki grup arasından anlamlı fark bulunmamıştır.

Aydoğdu'nun (2013) yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir. Başka bir ifade ile üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Altundağ (2013) anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaşam doyumu ve yalnızlık açısından değerlendirdiği araştırmasında, Bolu ilinde öğrenim gören anne-babası resmi olarak boşanmış 144 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık, yalnızlık ve yaşam doyumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından okul desteği boyutunda kız ergenlerin puanı daha yüksek çıkmıştır. Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle yaşam doyumları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunurken, psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık değişkeninin anne-babası boşanmış ergenlerde psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Kılıç'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin bazı değerşkenlere göre incelenmeyi amaçlamıştır. 673 öğrencinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, psikolojik dayanıklılıkları arasında olumsuz yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin anne-baba birliktelik durumu, algılanan anne-baba tutumu, mutluluk algısı, beklentilerini gerçekleştirme algısı, gelecekte umutlu olma algısına göre yalnızlık düzeyi ile; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, algılanan anne-baba tutumu, en uzun süreyle yaşadığı yerleşim yeri, mutluluk algısı, beklentilerini gerçekleştirme algısı, gelecekte umutlu olma algısı ile de psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.



### 2.2.3.2. Yurtdışında Yapılan Psikolojik Dayanıklılıkla İle İlgili Araştırmalar

Werner'in(2004), 1955-1995 boyunca Kauai'de yaptığı 40 yıl süren boylamsal çalışma psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan en önemli araştırmalardan biridir. Bu araştırmada, doğum komplikasyonu olan, ailesinde psikopatoloji öyküsü ve ebeveynleri arasında anlaşmazlık görülen ya da kronik yoksulluk içinde büyümüş çocukların biyolojik, psikolojik ve sosyal risk faktörlerinden nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Ebeveynlerde alkolizm öyküsü ya da ruhsal bir rahatsızlığı olan erkeklerde kırk yaşına gelindiğinde olumsuz sonuçlara yatkınlık tespit edilmiştir. Erken yaşta gebe kalan ve çocukluğunda mental retardasyon tanısı alan kişilerin ciddi sağlık sorunu geliştirme eğilimleri daha yüksektir. Ayrıca daha fazla stresli yaşam olayıyla karşılaşanların diğerlerine nazaran daha ciddi sağlık problemleri yaşadıkları görülmüştür.

Voegler (2000), barınakta yaşayan 9-15 yaş grubundaki 50 çocuk ve anneleriyle görüşerek evsiz gençlerin dayanıklılığı üzerinde kümülatif riskin etkisini azaltmada çocuk ve anne faktörlerinin rolü araştırmıştır. Çocukların dayanıklılığı çeşitli ölçeklerce ölçülen, yüksek risk karşısında sosyal davranışlar, sosyal yaşantılar ve afektif yanıtlardan yüksek puan alma ile tanımlanmıştır. Çocukların dayanıklılığıyla en çok, bilişsel yetenek, uyum, sosyal öz-etkililik gibi bireysel özellikler ilişkili bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda çalışma hayatından memnun, yaptığı işten doyum sağlayan çalışanların, karşılaştıkları zorluklara karşın psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek ve yaşam içerisinde stresle etkili başa çıkabilen bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cencirulo, 2001; Akt: Kurt, 2011).

Psikolojik dayanıklılık sürecinin oluşmasında hangi faktörün etkili biçimde rol oynadığını anlamak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Masten ve Reed (2002) en azından tek bir destekleyici kişinin bu süreçteki önemi üzerinde durmaktadır. Maddi vd (2002) ise bu süreçte stresle baş edebilme yanında, psikolojik sağlamlığın önemini vurgulamaktadır. Connor ve Davidson (2003) psikolojik dayanıklılığın öğelerini "gerçeğin olduğu biçimde kabulü, derin bir inanç, güçlü benimsenen değerlerle destekleme, yaşamı anlamlı kılma, olağanüstü bir doğaçlama yeteneği" olarak sıralamaktadır.

Sills, Cohan ve Stein (2006), üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık, kişilik özellikleri, başa çıkma tarzları ve psikiyatrik belirtiler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Psikolojik sağlamlık kişilik boyutlarından vicdanlılık ve dışa dönüklük ile olumlu yönde; nevrozizm ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Başa çıkma tarzlarının psikolojik sağlamlığı kişilik boyutlarından daha önemli derecede yordadığı görülmektedir. Görev yönelimli başa çıkma psikolojik sağlamlık ile olumlu yönde ilişkiliyken, duygu yönelimli başa çıkma olumsuz yönde ilişkili olarak bulunmuştur.

Bonanno, Galea, Bucciarelli, ve Vlahov (2009), 11 Eylül saldırılarına tanık olan 2752 bireyden oluşan örnekleme gerçekleştirdikleri araştırmalarında, travma sonrası psikolojik dayanıklılığın bu bireyler arasındaki yaygınlığını incelemişlerdir. Araştırma 11 Eylül saldırılarından sonra geçen 6 aylık bir zaman içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada psikolojik dayanıklılık, travma sonrası stres bozukluğunun sadece bir belirtisinin görülmesi ya da hiç belirtinin görülmemesi olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak bu örneklem içinde psikolojik dayanıklılığın oldukça yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılarda psikolojik dayanıklılığın yaygınlığı kadın katılımcılardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Javanmard, (2013) dini inançlar ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yüz altmış üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada dini inançlarını yerine getirme ile psikolojik dayanıklılık arasında ileri düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Noorafshan, Jowkarb ve Hosseini (2013), yaptıkları bir araştırmayla aile içi ilişki biçimlerinin psikolojik dayanıklılıkla ilişkisini incelemişlerdir. Üç yüz otuz ergenle yaptıkları bu çalışmada aile içi ilişkilerin dört farklı biçimi üzerinde durmuşlardır. Çocukların kararlarının en çok sorulduğu biçimden en az sorulduğu ve iletişimin en düşük olduğu biçime doğru dört farklı iletişim biçimi tarif edilmiştir. İletişimin yüksek olduğu (ortak karar alan ve herkesin fikrini söyleyebildiği) ilk iki iletişim biçiminde ortalama dayanıklılık düzeyi yüksekken, iletişimin daha düşük olduğu, kararların çocuklardan bağımsız alındığı (koruyucu ve engelleyici) iletişim tiplerinde dayanıklılık düzeyi daha düşük bulunmuştur.

Sagone (2013) İtalya'da yaptığı çalışmasında, psikolojik dayanıklılık, özyeterlilik ve düşünme stilleri arasındaki karşılıklı ilişkilere bakılmıştır. Yüz otuz ergenin dâhil edildiği bu çalışmada psikolojik dayanıklılıkla deneyim arasında ve özellikle farklı düşünme stilleri arasında oldukça yüksek pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Ssenyonga (2013) mülteci kampında kalanlarla yaptığı çalışmasında, psikolojik dayanıklılık, travma sonrası büyüme ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yaş ortalaması otuz beş olan 426 mülteci ile yapılan çalışmada psikolojik dayanıklılık ile travma sonrası büyümenin koruyucu faktörler olduğu gösterilmiştir.

### **2.3 Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kuramsal Çerçeve**

Problem kavramı çok geniş kapsamlı ve sınırlarını çizilmesi son derece güç bir kavram olarak görülmektedir. Problem Latince bir kavramdır. Problema sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça'da ise mesele olarak kullanılmıştır. (Güçlü, 2003; Ağır, 2007).

Arseven (1994) problemi, çözümü olan fakat henüz çözüme kavuşturulmamış sorunlar olarak tanımlamıştır. Morgan (1999) ise problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme (frustration) ile karşılaştığı bir çatışma (conflict) durumu olarak tanımlar. Karasar (2005) bireyi, fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durumu problem olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki problem tanımlarında görüldüğü gibi, problem, sezinlenen güçlük olarak değerlendirilir ve bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine engel olabilen ağır ve karmaşık olabildikleri gibi bireylerin yaşantılarını çok fazla etkilemeyecek kadar basitte olabilirler.

Birey, hayatı boyunca çok farklı problemlerle karşı karşıya kalmakta ve problemlerin durumuna göre farklı çözüm yolları geliştirmektedir (Karabulut ve

Kuru, 2009). İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürlerine başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 2005). Bir problem karşısında kişi; yaşamına sağlıklı bir şekilde devam etmek, amaçlarını gerçekleştirmek veya gereksinimlerini karşılamak, özgüven duygusunu korumak gibi nedenlerle, kendisine engel oluşturan durumu çözmek istemektedir. (Gündoğdu, 2010)

Wickelgren (1979), her problem için, bir hedefin, verilerin ve işlemlerin belirlenebileceğini belirtmektedir. Veriler, hedefe ulaşmak için kullanılacak gerçekler, sözcükler, kavramlar ve işlemlerdir. İşlemler, hedefe ulaşabilmek için verileri manipüle etme yollarıdır. Hedef ise problemin çözümüdür.

Problem çözüme, kişinin bir amaca erişmekte karşılaştığı güçlükleri hissedişinden ona çözüm yolu bulana kadar geçirdiği bir düşünme ve problemi yenme sürecidir (Ülküer, 1988). Problem çözüme insan yaşamı için hatta bunun ötesinde karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede zorunlu olarak, sıklıkla başvurduğumuz bir beceridir (Merzona 1989). Problem çözüme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür (Oğuzkan, 1985). Etkili çözüm yollarının ortaya konması sonucunda, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi kapsamlı bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bu süreç koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Bu bakımdan problem çözüme “öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri kapsamlı bir yetenektir” ve sürekli geliştirilmeyi gerektirir (Sungur, 1992). Bingham (1983)'a göre çocuklar ilkokula başladıkları zaman çok çeşitli problemlerle karşı karşıya kalırlar. Ancak problemlerle karşılaşmak sadece okulda geçen yıllara özgü değildir. Bu yüzden problem çözüme bütün hayat boyunca ihtiyaç duyulan bir yetenektir.

### 2.3.1. Problem Çözme Becerisi

Kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözmesi ve hayatına sosyal ve ruhsal açıdan sağlıklı bir şekilde devam etmesi için etkili problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gündoğdu, 2010). İnsanlar, problem çözme yeteneğiyle doğmazlar. Ancak eğitim alarak problem çözme becerisini geliştirebilirler. Fakat bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin önemini kavrayabilmiş çok az kişi vardır (Kneeland, 2001).

Problemlerle başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985).

Karşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özellikleri kendine güven duygusu, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilme v.b' dir (Saygılı, 2000).

Günümüzde endüstrileşmenin artması ve teknolojinin hızla gelişmesi, bireyi yeni ve artan problem durumlarıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Hem kişisel, hem sosyal, hem de sağlık ve iş problemlerini çözmek zorunda kalan birey bu problemlerini çözdükçe kendine güveni artacak ve yeni problemleri çözebilecek gücü kendinde bulabilecektir (Taylan, 1990).

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylerle karşılaştırıldığında, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemlerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985). Problem çözmeye başarılı olan öğrenciler ise; kendilerini, problem çözmeye karşı güdülenmiş ve içten denetimli olarak değerlendirmekte; daha kararlı, dikkatli, sezgili, tutarlı ve sistematik olarak algılamaktadırlar (Heppner, 1991).

### 2.3.2. Problem Çözme Basamakları

Problem çözme süreci, bir durumun problem olarak algılanması ile başlar ve istenilen amaca ulaşmak için bir çok seçenekten uygun olanın seçilmesi ve uygulanmasını içerir. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olmakta birlikte, problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan,1993).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (Programme for International Student Assessment PISA) hazırladığı rapora göre ise problem çözme sürecinde izlenmesi gereken adımlar:

- Problemin bağlamında tanımlanması
- Sınırlılıkların belirlenmesi
- Olası seçenek ya da çözüm yollarının sunulması
- Problemin çözülmesi
- Çözümün kontrol edilmesi
- Sonuçların paylaşılması olarak sıralanmıştır (PISA, 2003).

Stevens (1998) Problem çözme sürecinin aşamalarını şöyle sıralamaktadır:

- Problemin anlaşılması,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin özüne inilmesi,
- Çözüm yollarının ortaya konulması,
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Problemin çözülmesi.

Morgan (1999) problem çözme sırasında neler olup bittiğini araştırmak için ünlü düşünürlerin problem çözme biçimlerini incelemiştir. Bu kişiler problem çözme konusunda şu dört aşamayı izleme eğilimindedirler:

- **Hazırlık (Preparation):** Bu aşamada problemin gerçekten nasıl olduğu ortaya konur ve ilişkili görünen bilgi, malzeme toplanır. Bundan sonra problem çözmeye çalışılır. Eğer problem çözülemezse, ileride daha fazla başarılı olunacağı umularak, bir süre çözüm aramaktan vazgeçilir ve diğer aşamaya geçilir.
- **Kuluçka (incubation):** Bu aşamada, önceden çözümü engelleyen bazı fikirler kaybolmaya başlar. Problem çözümünü gerçekleştirecek başka şeyler yapılır ya da öğrenilir. Bu arada bilinçaltı (unconscious) süreçler de iş başındadır.
- **Kavrayış ya da aydınlanma (insight or illumination):** Bu aşamada bir kavrayış söz konusudur. Yeni ve ani fikirler doğar. Bu noktada, düşünme yoluyla yepyeni bir çözüm üretilir. Çoğu kimse böyle bir yaşantıya sahiptir.
- **Değerlendirme ve düzeltme (evaluation and revision):** Son aşamada kişi fikrinin gerçekten çalışıp çalışmadığını sınar. Bazen bulduğu çözüm işe yaramaz ve yeniden başlangıç noktasına döner. Bazı kez de fikir doğrudur, fakat birkaç küçük değişiklik ya da diğer ufak tefek problemlerin çözülmesi gerekir.

Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, (2002) problem çözme sürecinde insanların kullandığı problem çözme stratejini şu şekilde belirtmiştir:

- **Farklılık Azaltma:** Problemdaki şimdiki durumumuz ve hedef durumumuz arasındaki farklılığı azaltarak çözüm sağlayabilmektir.
- **Araç-sonuç Analizi:** Bu daha karmaşık bir stratejidir. Burada, şimdiki durumumuz ile hedef durum arasındaki en önemli farkı bulmak için karşılaştırırız, bu farkın ortadan kalkması başlıca hedefimiz haline gelir.

- **Geriye Doğru Çözme:** Bu özellik matematik problemlerinin çözümünde yararlıdır. Bir alt hedeften başka bir alt hedefe doğru akıl yürütülür ve bu bir alt hedefe ulaşıncaya kadar devam eder.

### 2.3.3. İlgili Araştırmalar

#### 2.3.3.1.Yurt İçinde Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Korkut (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada 394 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destekten kaynaklan sıkıntılar ve sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Danışık (2005) ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, 555 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme becerileri ile öfke kontrolü arasındaki ilişkinin cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşımın değişkenlerinin etkisi kontrol edildikten sonra anlamlı olduğu görülürken, problem çözme becerileri ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından problem çözme becerilerinin kızlar lehine farklılaştığı, kızların erkeklere göre daha etkin problem çözme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çilingir (2006) fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında 400 lise öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve kardeş sayısı gibi değişkenler açısından da farklılaşmadığı tespit edilmiştir.



Aksan (2006) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada 208 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu tespit edilmiştir. Problem çözenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrencilerin, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girdikleri görülmüştür. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrencilerin ise problem çözme sürecinde değerlendirci yaklaşımı daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir.

Derin (2006) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 434 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve akademik başarıya göre öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark görülmemiş, ekonomik düzey ve öğrenim gördükleri okul ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ağır (2007), üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 251 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyet, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı, yaş, ekonomik durum, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görmeye dayalı bilişsel çarpıtmaları artış gösterdikçe, buna bağlı olarak problemleri çözme konusundaki kendilerine olan güven düzeylerinin de düşüş gösterdiği tespit edilmiştir.

Gökbüzoğlu (2008) ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 304 sekizinci sınıf öğrencisine

ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca demografik değişkenlerden cinsiyet, saldırganlık düzeyinde bir farklılığa neden olmazken, problem çözme becerisinin yaklaşma kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur; yaş ise saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratırken, problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmamıştır.

Dönmez (2010) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal öz yeterlilikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 791 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğrencilerinin özyeterlilikleri ile problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri puanları üzerinde mezun oldukları ortaöğretim kurumu açısından, meslek lisesi grubundaki öğrencilerin puanlarının genel lise grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olması sebebiyle anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Problem çözme becerileri puanları üzerinde farklı yaşlar düzeyinde 21-23 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarının 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olmasından, 24 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin puanlarının da 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gündoğdu (2010) Bursa il merkezindeki anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 519 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılayış düzeylerinin devam ettikleri lise türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyleri yönünden; çatışma eğilimlerinde ise cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenleri yönünden anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanları 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük bulunmuştur.

Gölgeleyen (2011) Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmada 487 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin, öğretmenlerinin tutumunu demokratik ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin, annelerinin tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin, 11 ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin, serbest zamanlarını değerlendiren öğrencilerin ve kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı ölçüde daha iyi olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin problem çözme becerilerinin; algılanan baba tutumu, anne babanın çalışıp çalışmaması, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin arkadaş ilişkileri, sosyal faaliyetlere katılım, anne baba eğitim durumu, okuduğu okulu, bölümü kendine uygun bulma ve okuduğu okulu/bölümü seçme şekli değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Eren ve Berkant (2013) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında 77 öğrenciye ulaşmışlardır. Çalışmada ‘‘Problem Çözme Envanteri’’ (Heppner ve Petersen, 1982) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne, anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Yılmaz (2013) lise 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 400 öğrenciyle yaptığı araştırmasında internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme beceri puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyete, ekonomik düzeye, internet kullanım amacı ve süresine göre; problem çözme becerilerinin ise cinsiyete, okul türüne, interneti kullanım amacı ve süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

### **2.3.3.2. Yurtdışında Problem Çözme Becerileri İle İlgili**

#### **Araştırmalar**

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 671 öğrencinin katıldığı araştırmada psikolojik

uyum ‘‘MMPI ölçeği’’ ile, problem çözme becerisi ise ‘‘Problem Çözme Envanteri’’ ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda kendilerini etkisiz problem çözücü olarak değerlendiren öğrencilerin, kendini etkili problem çözücü olarak değerlendiren öğrencilere kıyasla psikolojik uyum düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Marx ve Schulze (1991), yirmi depresif ve yirmi de depresif olmayan öğrenciyi problem çözme stratejilerini kullanabilmeleri bakımından karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, depresif öğrencilerin problem çözme becerileri eksikliği olduğunu göstermiştir. Depresif öğrencilerin problemi tanımlamada ve hedef belirlemede yeterli görüldüğü, buna karşılık eylem yönelimli stratejilerde önemli bir eksikliğe sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Lochman ve Dodge (1994) sosyal bilişsel süreçler ve saldırganlık üzerine yaptığı araştırmada hepsi erkek olan 296 çocuk ve ergene ulaşmıştır. Çocuk ve ergenlerdeki bilişsel süreçleri saldırgan olan ve olmayanlar üzerinden karşılaştırmıştır. Sosyal bilişsel süreçlerin içinde problem çözme becerileri de ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık davranışlarının problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu, saldırgan grubun problem çözme becerilerinin daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) iletişim becerileri ve problem çözme becerileri eğitiminin çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yaptıkları araştırmada, yaşları 4 ile 8 arasında değişen 99 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, eğitime katılan çocukların kendilerine ve çevrelerine daha az zarar verdikleri, çevreleriyle daha iyi iletişim kurdukları, okuldaki saldırganlık davranışlarının azaldığı ve çatışma çözme becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında da kazanılan becerilerin belli bir düzeyde devam ettiği görülmüştür.

D’Zurilla ve Jaffee’nin (2003) ergenler ve ebeveynlerin problem çözme becerileri üzerine yaptıkları araştırmada 117 lise öğrencisine ve 156 ebeveyne ulaşmıştır. Araştırmada ergenlerin ve ebeveynlerin problem çözme beceri düzeyleri incelenmiştir. Buna göre ergenlerin problem çözme becerileri, ebeveynlere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur. Annelerin ise babalara göre anlamlı

derecede problem çözüme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir bulgu ise riskli davranışlara sahip ergenlerin (saldırıcılık, suç ve madde kullanımı) problem çözüme becerilerinin düşük olduğudur.

Grawitch, Munz, Eliot ve Adam (2003) duygu durumları (pozitif-negatif) ve problem çözüme becerileri üzerine yaptığı çalışmada 54 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, özerklik duygusu yüksek öğrencilerin, özerklik duygusu düşük olan öğrencilere göre etkili problem çözüme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) saldırıcılık davranışı, sosyal problem çözüme becerileri ve benlik saygısı üzerine yaptığı çalışmada 205 kolej öğrencisine ulaşmıştır. Benlik saygısı ve sosyal sorun çözüme becerisi aynı zamanda ölçülürken, saldırıcılık 6-8 hafta sonra ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, düşük benlik saygının, öfke ve düşmanlıkla ve sorun çözüme boyutunun da öfke, düşmanlık ve saldırıcılıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Triplett ve Payne (2004) madde kullanan ergenlerin problem çözüme becerileri üzerine yaptığı çalışmada yaşları 11 ile 17 arasında değişen 1725 öğrenciye ulaşmıştır. Bu araştırma devlet destekli bir proje kapsamında 1 yıl sürmüştür. Ergenlerin madde kullanım oranları ve toplumsal ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre madde kullanan ergenlerin problem çözüme becerileri zayıf çıkmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin problem çözüme becerilerinin geliştirilmesinin, madde kullanımını azaltacağı görüşü savunulmuştur.

Arie, Apter, Orbach, Yefet ve Zalzman (2008) ergen hastalarda otobiyografik bellek, intihar davranışı ve kişisel problem çözüme üzerine yaptığı çalışmada yaşları 12 ile 19 arasında değişen 75 kişiye ulaşmışlardır. Araştırmada ergenler “intihar girişiminde bulunan”, “intihar girişimi dışında psikiyatrik hastalığı olan” ve “sağlıklı olan” şekilde üç gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kişisel problem çözüme ile depresyon ve intihar davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Kişisel problem çözüme becerileri düşük olan ergenlerin intihar ve depresyon puanları yüksek bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, “Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi” yordamaktır. Bu sebeple araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

#### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ve özel liselerdeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma küme örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Okullar türlerine göre kümelendirilerek her kümeden bir lise random olarak belirlenmiştir.

Örneklem seçiminde "küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde, araştırma tekniklerine göre; %10'un evreni temsil edebildiği göz önüne alınmıştır. Ölçekler 326 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde istenilen ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınamayan öğrenci sayısı 20 olup geri kalan 306 öğrencinin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

153 erkek 153 kız öğrenci olmak üzere toplam 306 öğrenci araştırmanın Örneklemine oluşturmaktadır.

**Tablo3.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	N	(Yüzdeler)
Kız	153	50
Erkek	153	50
Toplam	306	100

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi 153 erkek 153 kız öğrenci olmak üzere toplam 306 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

**Tablo3.2.2. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımları**

Branşı	N	(Yüzdeler)
Özel Lise	97	31.7
Anadolu Lisesi	109	35.6
Meslek Lisesi	100	32.7
Toplam	306	100

Tablo 3.2.2’de görüldüğü gibi çalışmaya 97 Özel Lise, 109 Anadolu Lisesi, 100 Meslek Lisesi öğrencisi katılmıştır.

Araştırma için İstanbul Valiliğinden izin alınmıştır. (EK-1),(EK-2)

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Örnekleme alınan öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.(EK-3)

Araştırmada kullanılan *Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)*, öğrencilerdeki okul tükenmişliğini ölçmeyi amaçlayan, iş yaşamında kullanılan ölçeklerin okul ortamına uyarlanması ile geliştirilmiştir (Aypay,2011). (EK-4)

Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği ölçeği hazırlık aşamasında, Türkiye’nin çeşitli illerindeki 14 lisedeki 728 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler hem Açıklayıcı hem de Doğrulayıcı Faktör Analizine(DFA) tabi tutulmuştur. OOTÖ’nün KMO değeri 0.88; Bartlett’s Testi sonucu ( $\chi^2(946) = 5517,651$ ,  $p < .001$ ),manidar bulunmuştur. Varimax Döndürme’si sonucu, özdeğerleri 1’den büyük ve toplam varyansın % 61’ini açıklayan yedi faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktör Analizi yedi faktörlü bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. İçerdikleri maddelerin vurguladıkları anlamlara uygun olarak faktörlere sırasıyla *Okula İlgili Kaybı*, *Ders Çalışmaktan Tükenme*, *Aileden Kaynaklı Tükenmişlik*, *Ödev Yapmaktan Tükenme*, *Öğretmen*

*Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma, Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi ve Okulda Yetersizlik* isimleri verilmiştir. Yedi faktörün açıkladığı toplam varyans %61'dir.

AFA ile belirlenen ölçeğin dört faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğine ilişkin ek kanıtlar elde etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Model veri uyumuna ilişkin hesaplanan Ki-Kare değeri [ $\chi^2=1141,11$ ,  $df=506$ ,  $p<.01$ ] manidardır. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaplama dahil edildiği “Ki-Kare Serbestlik Derecesi” oranı ise oldukça düşük bulunmuştur (1141.11/sd=2.25). DFA da elde edilen modelin uyum indeksleri modelin uyumlu olduğunu göstermiştir.

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçek alt boyutları için. 67-.86 arasındadır. Ölçeğin iki- yarı test güvenilirliği ölçek altboyutları için. 63-.88 arasındadır. Ölçeğin ölçüt geçerliliği için Akademik Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler arasında düşük ve orta düzeylerde anlamlı korelasyonlar hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek, ergenlerin psikolojik dayanıklılık durumlarını belirlemek için Bulut, Doğan ve Altundağ (2013) tarafından geliştirilen *Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği*' dir. (EK-5) Ölçek lise ergenlerinde kullanılabilir. 29 maddeden oluşan ölçeğin altı boyutu vardır. Bu boyutlar *Aile desteği, Akran desteği, Okul desteği, Uyum, Mücadele Azmi ve Empati*' dir.

Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 347 lise öğrencisi katılmıştır. Yapı geçerliği için Açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin toplam varyansın %57'sini açıklayan 29 madde ve 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur. Ölçüt Geçerliği için yapılan çalışmada Problem çözme envanteri ile -.47, Beck umutsuzluk ölçeği ile -.61 ve Kontrol odağı ölçeği ile -.46 korelasyon bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı. 87, alt ölçeklerin alfa değerleri işe. 61 ile. 89 arasında değiştiği bulunmuştur. İkinci olarak bir ay ara ile yapılan test-tekrar-test sonucu korelasyon katsayısı. 87 olarak bulunmuştur. Yapılan bir diğer güvenilirlik çalışması %27'lik alt-üst grup karşılaştırmasında tüm maddelerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak madde toplam korelasyon analizine bakılmış ve ilişkinin. 59 ile. 81 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak geliştirilen Ergen Psikolojik Dayanıklılık



Ölçeği' nin eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı ise *Problem Çözme Envanteri'* dir.(EK-6) Ölçeğin özgün adı, Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)'dır. Ölçek, P.P. ve Petersen, (1982) tarafından geliştirilmiştir. Heppner ve Peterson tarafından (1982) geliştirilen Problem Çözme Envanteri bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını yansıtmaktadır. Burada problem kavramı yaşanan sürekli bir kararsızlık, bireyin karşısına çıkan herhangi bir durumun istenmedik bir şekilde engellenmesi, içinde bulunulan durumdan hoşnut olmama, bireyin başka bireylerle çelişen istek ve amaçları, yaşanan kaygı ve bunalımlar, arkadaşları ile geçimsizlik vb. gibi daha birçok kişisel durumları ifade etmektedir. Envanter bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışlarını değerlendirmektedir (Şahin ve Savaşır, 1997).

Bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışına yönelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ergen ve yetişkinlerde uygulanmaktadır. Grup olarak uygulanabilen, zaman sınırlaması bulunmayan bir ölçektir. Bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, uygulaması kolay bir ölçektir. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır

Seçenekler: “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım, Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığı göstermektedir (Ağır, 2007).

Heppner ve Petersen tarafından 1982'de geliştirilen ölçeğin, 1993 yılında Nail Şahin, Nesrin Şahin ve Paul Heppner tarafından Türkiye uyarlamasıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik iç tutarlık Cronbach Alfa

katsayısı. 88 yarıya bölme tekniğiyle güvenilirlik katsayısı da. 81 olarak bulunmuştur. (Savaşır ve Şahin, 1997)

### **3.4.Verilerin Toplanması**

2015–2016 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Anket ve ölçekler çoğaltılıp öğrencilere Aralık 2015’ te uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken zaman sınırlaması yapılmamıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konular yer almıştır. Ölçekler 326 öğrenciye uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 20 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 306 kişi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, SPSS programının hesapladığı değer 0.05’den küçükse anlamlıdır, 0.05’den büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir.

Karşılaştırma testlerinde (değişkenlerin demografik özelliklere göre karşılaştırılmasında) parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik sınaması yapılmıştır. Normallik sınamasında Kolmogorov Smirnov (örneklem büyüklüğü 50’nin altında olduğunda Shapiro Wilk) testi kullanılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde elde edilen istatistik değerine ait p değerinin tüm alt gruplarda (örneğin hem kadın hem de erkek örnekleme) 0,05’den büyük çıkması dağılımın normal olduğu; normal dağılımdan aşırı sapma olmadığı anlamına gelir (Büyüköztürk, 2011).

Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlerin (t testi, varyans analizi vb.) alternatifi olarak non-parametrik testler (Mann Whitney U, Kruskal Wallis vb.) kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

İkiden fazla bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için alt boyut ve toplam puanların normallikleri dikkate alınarak Tek Yönlü Varyans analizi veya Kruskal Wallis tekniği; iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de alt boyut ve toplam puanların normallikleri dikkate alınarak ilişkisiz t testi veya Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Kullanılan ölçeklerin alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişki için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

Ayrıca kullanılan ölçeklerin toplam puanlarıyla da regresyon analizi yapılmıştır. Ergen psikolojik dayanıklılık ölçeği ve problem çözme envanterlerinden elde edilen puanların öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2011). Bu analizlerde okul tükenmişliği toplam puanı bağımlı değişken, ergen psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen toplam puan ile problem çözme envanterinden elde edilen toplam puan bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Analizler yorumlanırken regresyon katsayıları, standartlaştırılmış regresyon katsayıları, regresyon katsayılarına ilişkin t testi sonuçları, çoklu korelasyon katsayıları ve açıklama katsayıları dikkate alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Envanteri; Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri**

ÖLÇEKLER	ORTALAMA	STANDART SAPMA	MİNİMUM	MAKSİMUM
<b>Toplam Problem Çözme</b>	68,70	11,83	39,00	110,00
<b>Toplam Psikolojik Dayanıklılık</b>	60,21	19,13	31,00	113,00
<b>Genel Okul Tükenmişliği</b>	86,14	15,39	43,00	124,00

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Envanteri'nden aldıkları toplam puanların ortalaması ( $\bar{X}=68,70$ ), standart sapması  $ss=11,83$  ve alınan en düşük puan(39,00) iken maksimum puan (110,00) olarak gerçekleşmiştir. Genel olarak bakıldığında örneklem grubundaki öğrencilerin ortalamasının biraz üzerinde problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ortalaması ( $\bar{X}=60,21$ ), standart sapması  $ss=19,13$  ve alınan en düşük puan(31,00) iken maksimum puan (113,00) olarak gerçekleşmiştir. Genel olarak bakıldığında örneklem grubundaki öğrencilerin ortalamasının biraz altında psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ortalaması ( $\bar{X}=86,14$ ), standart sapması  $ss=15,39$  ve alınan en düşük puan(43,00) iken maksimum puan (124,00) olarak gerçekleşmiştir. Genel olarak bakıldığında örneklem grubundaki öğrencilerin ortalamasının biraz üstünde okul tükenmişliği yaşadığı görülmektedir.

**Tablo 4.2. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları**

<i>Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}\pm S$	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Okulda	Erkek	153	10,33±2.62	304	3,55	.000**
Yetersizlik	Kız	153	9,18±3.01			
Ödevden Tükenme	Erkek	153	12,49±2.41	304	,293	.770
	Kız	153	12,41±2.26			
Ders Çalış. Tükenme	Erkek	153	14,58±3.95	304	-1,12	.262
	Kız	153	15,07±3.68			
Genel Okul Tüken.	Erkek	153	87,08±15.24	304	1,06	.286
	Kız	153	85,20±15.55			

\*\* $p<.01$ ,  $p>.05$

Tablo-4.2.'de görüldüğü gibi öğrencilerin “Okulda Yetersizlik” alt ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. [ $t(304)=3.55$ ,  $p<.01$ ]. Erkek öğrencilerin okulda yetersizlik alt ölçek puanları ( $\bar{x}=10.33$ ) kız öğrencilere göre ( $\bar{x}=9.18$ ) daha yüksektir. Diğer bir ifade ile erkek öğrencilerin kendilerini okulda yetersiz hissetmeleri, kız öğrencilerden yüksektir. Erkek öğrencilerin okulda yetersizlikle ilgili algılamalarının standart sapması (2,62), kız öğrencilerin okulda yetersizlikle ilgili algılamalarının standart sapması (3,01) olmuştur. Bu da erkek öğrencilerin okulda yetersizlikle ilgili algılamalarının kız öğrencilerden daha güvenilir olduğunu göstermektedir.

“Ödevden Tükenme” alt ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(304)=.293$ ,  $p>.05$ ]. Erkek öğrencilerin ödevden tükenme alt ölçek puanları ( $\bar{x}=12.49$ ) kız öğrencilere göre ( $\bar{x}=12.41$ ) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

“Ders Çalışmaktan Tükenme” alt ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(304)=-1.12, p>.05$ ]. Kız öğrencilerin ders çalışmaktan tükenme alt ölçek puanları ( $\bar{x}=15.07$ ) erkek öğrencilere göre ( $\bar{x}=14.58$ ) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

“Genel Okul Tükenmişliği”nden elde edilen puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(304)=1.06, p>.05$ ]. Erkek öğrencilerin genel okul tükenmişliğinden elde edilen puanları ( $\bar{x}=87.08$ ) kız öğrencilere göre ( $\bar{x}=85.20$ ) daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

**Tablo 4.3 Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Yaşa Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Ders Çalışmaktan Tükenme	14	41	14,51 $\pm$ 4.47	Gruplararası	123	3	41,307		
	15	78	13,93 $\pm$ 3.98	Gruplarıçi	4326	302	14,326	2,883	,036*
	16	102	14,98 $\pm$ 3.82	Toplam	4450				
	17 ve üstü	85	15,63 $\pm$ 3.12						
Genel Okul Tükenmişliği	14	41	81,46 $\pm$ 15.05	Gruplararası	2699	3	899,74		
	15	78	84,80 $\pm$ 17.43	Gruplarıçi	69634	302	230,57	3,902	,009**
	16	102	85,42 $\pm$ 14.49	Toplam	72333				
	17 ve üstü	85	90,49 $\pm$ 13.77						
Okulda Yetersizlik	14	41	10,04 $\pm$ 2.54	Gruplararası	32	3	10,629		
	15	78	10,03 $\pm$ 3.03	Gruplarıçi	2503	302	8,289	,708	,281
	16	102	9,31 $\pm$ 2.92	Toplam	2535				
	17 ve üstü	85	9,91 $\pm$ 2.82						
Ödevden Tükenme	14	41	12,04 $\pm$ 2.50	Gruplararası	11	3	3,879		
	15	78	12,58 $\pm$ 2.44	Gruplarıçi	1654	302	5,478	1,785	,708
	16	102	12,37 $\pm$ 2.18	Toplam	1665				
	17 ve üstü	85	12,63 $\pm$ 2.34						

\*\* $p<.01$ , \*  $p<.05$ ,  $p>.05$

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Ders Çalışmaktan Tükenme’ alt ölçeği, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-302)=2.88, p<.01$ ]. Yaşı “17 ve üstü” olan ( $\bar{x}=15,63$ ) öğrenciler, yaşı “16” olan ( $\bar{x}=14,98$ ) öğrencilere, yaşı “14” olan ( $\bar{x}=14,51$ ) öğrencilere ve yaşı “15” olan ( $\bar{x}=13,93$ ) öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir

farklılığın olup olmadığı Hochberg testi ile test edilmiş, yaşı ‘17 ve üzeri’ olan öğrencilerle yaşı ‘15’ olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘‘Genel Okul Tükenmişliği’’ puanına göre, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(3-302)=3.90, p<.05]. Yaşı ‘‘17 ve üzeri’’ olan ( $\bar{x}$ =90,49) öğrenciler, yaşı ‘‘16’’ olan ( $\bar{x}$ =85.42) öğrencilere, yaşı ‘‘15’’ olan ( $\bar{x}$ =84.80) öğrencilere ve yaşı ‘‘14’’ olan ( $\bar{x}$ =81.46) öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Hochberg testi ile test edilmiş, yaşı ‘‘17 ve üzeri’’ olan öğrencilerle ‘14’ olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Okulda Yetersizlik’ alt ölçeği, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(3-302)=.708, p>.05]

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Ödevden Tükenme’ alt ölçeği, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(3-302)=1.785, p>.05]

**Tablo 4.4 Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Sımf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçekler	Sımf	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	F	P
Ders Çalışmaktan Tükenme	9.	83	14,28 $\pm$ 4.18	Gruplararası	188	3	62,639	4,438	,002**
	10.	84	14,08 $\pm$ 4.15	Gruplarıçi	4262	302	14,115		
	11.	80	15,20 $\pm$ 3.37	Toplam	4450				
	12.	59	16,16 $\pm$ 2.92						
Genel Okul Tükenmişliği	9.	83	82,69 $\pm$ 14.73	Gruplararası	3804	3	1268,14	5,589	,001**
	10.	84	84,91 $\pm$ 17.40	Gruplarıçi	68529	302	226,91		
	11.	80	86,02 $\pm$ 13.49	Toplam	72333				
	12.	59	92,89 $\pm$ 13.90						
Okulda Yetersizlik	9.	83	9,77 $\pm$ 2.79	Gruplararası	4	3	1,506	,180	,910
	10.	84	9,89 $\pm$ 2.96	Gruplarıçi	2531	302	8,379		
	11.	80	9,57 $\pm$ 2.91	Toplam	2535				
	12.	59	9,83 $\pm$ 2.91						
Ödevden Tükenme	9.	83	12,43 $\pm$ 2.32	Gruplararası	,35	3	,118	,021	,996
	10.	84	12,45 $\pm$ 2.57	Gruplarıçi	1665,59	302	5,515		
	11.	80	12,43 $\pm$ 2.04	Toplam	1665,94				
	12.	59	12,52 $\pm$ 2.42						

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği ölçeğinin 'Ders Çalışmaktan Tükenme' alt ölçeği, öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-302)=4.43$ ,  $p<.01$ ]. "12. Sınıf" olan ( $\bar{x}=16,16$ ) öğrenciler, "11. Sınıf" olan ( $\bar{x}=15,20$ ) öğrencilere, "9.Sınıf" olan ( $\bar{x}=14,28$ ) öğrencilere ve "10. Sınıf" olan ( $\bar{x}=14,08$ ) öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Games Hovel testi ile test edilmiş, '12. Sınıf' olan öğrencilerle 9. ve 10. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Okul Tükenmişliği ölçeğinin "Genel Okul Tükenmişliği" puanına göre, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-302)=5.58$ ,  $p<.01$ ]. "12. Sınıf" olan ( $\bar{x}=92,89$ ) öğrenciler, "11. Sınıf" olan ( $\bar{x}=86,02$ ) öğrencilere, "10.Sınıf" olan ( $\bar{x}=84,91$ ) öğrencilere ve "9. Sınıf" olan ( $\bar{x}=82,69$ ) öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Gabriel testi ile test edilmiş, '12. Sınıf' olan öğrencilerle 9. 10. ve 11. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Okul Tükenmişliği ölçeğinin 'Okulda Yetersizlik' alt ölçeği, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(3-302)=.180$ ,  $p>.05$ ]

Okul Tükenmişliği ölçeğinin 'Ödevden Tükenme' alt ölçeği, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(3-302)=.021$ ,  $p>.05$ ]

**Tablo 4.5. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Okul Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçekler	Okul	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Ödevden Tükenme	Özel L.	97	12,91 $\pm$ 2.24	Gruplararası	35	2	17,66		
	Anadolu L.	109	12,09 $\pm$ 2.32	Gruplarıçi	1630	303	5,38	3,283	,039*
	Meslek L.	100	12,41 $\pm$ 2.38	Toplam	1665				
Genel Okul Tükenmişliği	Özel L.	97	87,98 $\pm$ 16.86	Gruplararası	513	2	256,755		
	Anadolu L.	109	84,92 $\pm$ 15.93	Gruplarıçi	71820	303	237,030	1,083	,340
	Meslek L.	100	85,68 $\pm$ 13.15	Toplam	72333				
Okulda Yetersizlik	Özel L.	97	10,24 $\pm$ 2.68	Gruplararası	40	2	19,983		
	Anadolu L.	109	9,36 $\pm$ 2.80	Gruplarıçi	2495	303	8,235	2,427	,090
	Meslek L.	100	9,73 $\pm$ 3.11	Toplam	2535				

\*  $p<.05$ ,  $p>.05$



**Tablo 4.5. ( DEVAMI ) Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Okul Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ders	Özel L.	97	14,63 ±4.06	Gruplararası	6	2	3,194		
Çalışmaktan	Anadolu L.	109	14,99 ±3.93	Gruplarıçi	4444	303	14,667	.218	.804
Tükenme	Meslek L.	100	14,85 ±3.45	Toplam	4450				

$p < .05$

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği ölçeğinin 'Ödevden Tükenme' alt ölçeği, öğrencilerin okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(2-303)=3.283$ ,  $p < .05$ ]. Okulu "Özel Lise" olan ( $\bar{x}=12,91$ ) öğrenciler, okulu "Meslek Lisesi" olan ( $\bar{x}=12,41$ ) öğrencilere ve okulu "Anadolu Lisesi" olan ( $\bar{x}=12,09$ ) öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Gabriel testi ile test edilmiş, okulu 'Özel Lise' olan öğrencilerle okulu 'Anadolu Lisesi' olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Okul Tükenmişliği ölçeğinin "Genel Okul Tükenmişliği" puanına göre, öğrencilerin okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.1083$ ,  $p > .05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin 'Okulda Yetersizlik' alt ölçeği, öğrencilerin okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=2.427$ ,  $p > .05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin 'Ders Çalışmaktan Tükenme' alt ölçeği, öğrencilerin okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.218$ ,  $p > .05$ ].

**Tablo 4.6 Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Üniversite Sınavına Girmek İstedikleri Alana Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçekler	Alan	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kare. Ortal.	F	P
					toplamı	sd			
Ders Çalışmaktan Tükenme	Sayısal	174	15,08 $\pm$ 3.81	Gruplararası	44	3	14,546	,997	,395
	Sözel	26	13,88 $\pm$ 4.65	Gruplariçi	4406	302	14,592		
	Eşit Ağır.	46	14,91 $\pm$ 3.52	Toplam	4450				
	Meslek A.	60	14,45 $\pm$ 3.67						
Genel Okul Tükenmişliği	Sayısal	174	87,34 $\pm$ 15.78	Gruplararası	1446	3	482,12	2,054	,106
	Sözel	26	79,69 $\pm$ 14.65	Gruplariçi	70887	302	234,72		
	Eşit Ağır.	46	86,84 $\pm$ 15.27	Toplam	72333				
	Meslek A.	60	84,91 $\pm$ 14.22						
Okulda Yetersizlik	Sayısal	174	9,79 $\pm$ 2.70	Gruplararası	3	3	1,124	,134	,940
	Sözel	26	9,46 $\pm$ 3.31	Gruplariçi	2531	302	8,383		
	Eşit Ağır.	46	9,69 $\pm$ 2.98	Toplam	2535				
	Meslek A.	60	9,86 $\pm$ 3.17						
Ödevden Tükenme	Sayısal	174	12,49 $\pm$ 2.32	Gruplararası	4	3	1,594	,290	,833
	Sözel	26	12,11 $\pm$ 2.19	Gruplariçi	1661	302	5,501		
	Eşit Ağır.	46	12,34 $\pm$ 2.42	Toplam	1665				
	Meslek A.	60	12,58 $\pm$ 2.39						

$p < .05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Ders Çalışmaktan Tükenme’ alt ölçeği, üniversite sınavına girmek istedikleri alana göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.997$ ,  $p > .05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘‘Genel Okul Tükenmişliği’’ puanına göre, öğrencilerin üniversite sınavına girmek istedikleri alana göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=2.054$ ,  $p > .05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Okulda Yetersizlik’ alt ölçeği, öğrencilerin üniversite sınavına girmek istedikleri alana göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.134$ ,  $p > .05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Ödevden Tükenme’ alt ölçeği, öğrencilerin üniversite sınavına girmek istedikleri alana göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.290$ ,  $p<.05$ ].

**Tablo 4.7. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçek Sonuçlarının Akademik Başarı Durumlarına Göre Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçekler	Başarı	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kare.		P
					toplamı	sd	Ortal.	f	
Ödevden Tükenme	Yüksek	163	12,55 $\pm$ 2.37	Gruplararası	4	2	2,276	.415	.661
	Orta	104	12,28 $\pm$ 2.23	Gruplarıçi	1661	303	5,483		
	Düşük	39	12,51 $\pm$ 2.46	Toplam	1665				
Genel Okul Tükenmişliği	Yüksek	163	87,87 $\pm$ 15.65	Gruplararası	1219	2	609,69	2,598	.076
	Orta	104	83,49 $\pm$ 14.88	Gruplarıçi	71114	303	234,70		
	Düşük	39	86,00 $\pm$ 15.06	Toplam	72333				
Okulda Yetersizlik	Yüksek	163	9,80 $\pm$ 2.85	Gruplararası	,867	2	,433	.052	.950
	Orta	104	9,75 $\pm$ 2.61	Gruplarıçi	2534	303	8,364		
	Düşük	39	9,64 $\pm$ 3.66	Toplam	2535				
Ders Çalışmaktan Tükenme	Yüksek	163	15,06 $\pm$ 3.99	Gruplararası	37	2	18,916	1,299	.274
	Orta	104	14,34 $\pm$ 3.50	Gruplarıçi	4412	303	14,563		
	Düşük	39	15,17 $\pm$ 3.86	Toplam	4450				

$p>.05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Ödevden Tükenme’ alt ölçeği, akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.415$ ,  $p>.05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Genel Okul Tükenmişliği’ puanına göre, öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=2.598$ ,  $p>.05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Okulda Yetersizlik’ alt ölçeği, öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=.052$ ,  $p>.05$ ].

Okul Tükenmişliği ölçeğinin ‘Ders Çalışmaktan Tükenme’ alt ölçeği, öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-303)=1.299$ ,  $p<.05$ ].

**Tablo 4.8. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<i>Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı	Erkek	153	166,97	25546,00	9644.00	.007**
	Kız	153	140,03	21425,00		
Okula İlgili Kaybı	Erkek	153	157,23	24056,50	11133,50	,459
	Kız	153	149,77	22914,50		
Aile Kaynaklı Tükenme	Erkek	153	151,98	23253,50	11472,500	,764
	Kız	153	155,02	23717,50		
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	Erkek	153	156,32	23917,50	11272,500	,575
	Kız	153	150,68	23053,50		

\*\* $p<.01$ ,  $p>.05$

Tablo 4.8’te görüldüğü gibi Okul Tükenmişliği Ölçeğinin “Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı” alt ölçeği puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ( $U=9644.00$ ,  $p<.01$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerinin “Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı” kız öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Okul Tükenmişliği Ölçeğinin “Okula İlgili Kaybı” alt ölçeği puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ( $U=11133.00$ ,  $p>.05$ ).

Okul Tükenmişliği Ölçeğinin “Aile Kaynaklı Tükenme” alt ölçeği puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ( $U=11472.00$ ,  $p>.05$ ).

Okul Tükenmişliği Ölçeğinin “Öğretmen Tutumlarından Bunalma” alt ölçeği puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ( $U=11272.00$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 4.9. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

<i>Ölçekler</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>Ki kare</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Okula İlgi Kaybı	A.14	41	128,46	3	10,73	,013*	A-C
	B.15	78	135,31				A-D
	C.16	102	166,00				B-D
	D.17 ve Üzeri	85	167,26				
Aile Kaynaklı Tükenme	A.14	41	130,82	3	8,59	,035*	A-D
	B.15	78	148,42				C-D
	C.16	102	148,23				
	D.17 ve Üzeri	85	175,44				
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	A.14	41	117,20	3	18,24	,000**	A-B
	B.15	78	161,62				A-D
	C.16	102	139,39				C-D
	D.17 ve Üzeri	85	180,49				
Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı	A.14	41	131,61	3	5,25	,154	
	B.15	78	155,87				
	C.16	102	148,38				
	D.17 ve Üzeri	85	168,03				

\*\*p<.01, \* p<.05, p>.05

Tablo 4,9’da görüldüğü gibi Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Okula İlgi Kaybı ” alt ölçeği puanları yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2$ =(sd=3, n=306)=10.73, p<.05. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 17 üzeri ve 16 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere göre ve 17 ve üzeri yaşında olan öğrencileri 15 yaşındakilere göre okula ilgi kayıplarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme ” alt ölçeği puanları yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2$ =(sd=3, n=306)=8.59, p<.05. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 17

ve üzeri yaşında olan öğrencilerin 14 ve 16 yaşındaki öğrencilere göre aile kaynaklı tükenmelerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Öğretmen Tutumlarından Bunalma ” alt ölçeği puanları yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2$ =(sd=3, n=306)= 18,24, p<.01. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 17 ve üzeri yaşında olan öğrencilerin 14 ve 16 yaşındaki öğrencilere göre ve 15 yaşında olan öğrencilerin 14 yaşındakilere göre öğretmen tutumlarından bunalma durumlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme ” alt ölçeği puanları yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2$ =(sd=3, n=306)= 5,25, p>.05.

**Tablo 4.10. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Sınıfa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

<i>Ölçekler</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>Ki kare</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Okula İlgi Kaybı	A. 9. Sınıf	83	133,89	3	11,52	,009**	A-C
	B.10.Sınıf	84	145,30				A-D
	C.11. Sınıf	80	161,70				B-D
	D.12. Sınıf	59	181,64				
Aile Kaynaklı Tükenme	A. 9. Sınıf	83	134,54	3	13,67	,003**	A-D
	B.10.Sınıf	84	155,93				B-D
	C.11. Sınıf	80	145,14				C-D
	D.12. Sınıf	59	188,05				
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	A. 9. Sınıf	83	137,70	3	16,05	,001**	A-D
	B.10.Sınıf	84	144,49				B-D
	C.11. Sınıf	80	149,64				C-D
	D.12. Sınıf	59	193,78				
Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı	A. 9. Sınıf	83	138,44	3	6,12	,106	
	B.10.Sınıf	84	157,95				
	C.11. Sınıf	80	149,14				
	D.12. Sınıf	59	174,26				

\*\*p<.01, p>.05

Tablo 4,10’da görüldüğü gibi Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Okula İlgili Kaybı ” alt ölçeği puanları sınıflarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2_{(sd=3, n=306)}=11.52, p<.01$ . Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 12. Sınıf öğrencilerinin, 9. ve 10. Sınıf öğrencilerine göre ve 11. Sınıf öğrencilerinin 9. Sınıf öğrencilerine göre okula ilgi kayıplarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2_{(sd=3, n=306)}=13.67, p<.01$ . Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 12. Sınıf öğrencilerinin, 9. 10. ve 11. Sınıf öğrencilerine göre aile kaynaklı tükenmelerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Öğretmen Tutumlarından Bunalma ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2_{(sd=3, n=306)}= 16,05, p<.01$ . Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 12. Sınıf öğrencilerinin, 9. 10. ve 11. Sınıf öğrencilerine göre öğretmen tutumlarından bunalmalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2_{(sd=3, n=306)}= 5,25, p>.05$ .

**Tablo 4.11. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçekler	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
Okula İlgi Kaybı	A.Özel Lise	97	164,86	2	10,18	,006**	A-C
	B.Anadolu L.	109	164,59				
	C.Meslek L.	100	130,40				
Aile Kaynaklı Tükenme	A.Özel Lise	97	147,48	2	2,75	,252	
	B.Anadolu L.	109	147,84				
	C.Meslek L.	100	165,51				
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	A.Özel Lise	97	168,94	2	5,18	,075	
	B.Anadolu L.	109	141,07				
	C.Meslek L.	100	152,07				
Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı	A.Özel Lise	97	159,47	2	3,44	,179	
	B.Anadolu L.	109	140,99				
	C.Meslek L.	100	161,35				

\*\*p<.01, p>.05

Tablo 4,11’de görüldüğü gibi Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Okula İlgi Kaybı ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}=10.18, p<.01$ . Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre Meslek Lisesi öğrencilerinin, Özel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre okula ilgi kayıplarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}=2.75, p>.05$ .

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Öğretmen Tutumlarından Bunalma ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}= 5,18, p>.05$ .



Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2$ =(sd=2, n=306)= 3,44, p>.05.

**Tablo 4.12. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Üniversite Sınavına Girmek İstedikleri Alana Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

<i>Ölçekler</i>	<i>Alan</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>Ki kare</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Okula İlgi Kaybı	A. Sayısal	174	167,68	3	16,44	,001**	A-B
	B. Sözel	26	119,27				A-D
	C.Eşit Ağırlıklı	46	160,58				B-C
	D.Mesleki A.	60	121,80				C-D
Aile Kaynaklı Tükenme	A. Sayısal	174	157,84	3	10,82	,013*	A-B
	B. Sözel	26	105,17				B-D
	C.Eşit Ağırlıklı	46	143,43				
	D. Mesleki A..	60	169,58				
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	A. Sayısal	174	158,25	3	4,93	,177	
	B. Sözel	26	121,48				
	C.Eşit Ağırlıklı	46	163,27				
	D. Mesleki A.	60	146,11				
Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı	A. Sayısal	174	147,09	3	6,12	,508	
	B. Sözel	26	155,19				
	C.Eşit Ağırlıklı	46	163,65				
	D.Mesleki A.	60	163,56				

\*\*p<.01, \* p<.05, p>.05

Tablo 4,12’de görüldüğü gibi Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Okula İlgi Kaybı ” alt ölçeği puanları üniversite sınavına girmek istedikleri alanlara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2$ =(sd=3, n=306)=16.44, p<.01. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre sayısal alandan sınava girecek öğrencilerin, sözel alan ve mesleki alandan sınava girecek öğrencilere göre ve eşit ağırlıklı alandan sınava girecek öğrencilerin, sözel ve mesleki alanlardan sınava girecek öğrencilere göre okula ilgi kayıplarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme” alt ölçeği puanları üniversite sınavına girmek istedikleri alanlara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2$ =(sd=3, n=306)=10.82, p<.05. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre sayısal alandan sınava girecek öğrencilerin, sözel alandan sınava girecek öğrencilere göre ve mesleki alanlardan sınava girecek öğrencilerin, sözel alandan sınava girecek öğrencilere göre aile kaynaklı tükenmelerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Öğretmen Tutumlarından Bunalma ” alt ölçeği puanları üniversite sınavına girmek istedikleri alanlara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2$ =(sd=2, n=306)= 4,93, p>.05.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı ” alt ölçeği puanları üniversite sınavına girmek istedikleri alanlara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2$ =(sd=2, n=306)= 6,12, p>.05.

**Tablo 4.13. Okul Tükenmişliği Alt Ölçek Sonuçlarının Akademik Başarı Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçekler	Başarı	N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
Okula İlgi Kaybı	A.Yüksek	163	167,48	2	9,07	,011*	A-B
	B.Orta.	104	140,14				
	C.Düşük.	39	130,72				
Aile Kaynaklı Tükenme	A.Yüksek	163	159,10	2	4,07	,131	
	B.Orta.	104	139,75				
	C.Düşük.	39	166,78				
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	A.Yüksek	163	161,42	2	3,21	,200	
	B.Orta.	104	141,65				
	C.Düşük.	39	151,99				
Dinlenme ve Eğlenme İhtiyacı	A.Yüksek	163	154,12	2	,22	,892	
	B.Orta.	104	150,72				
	C.Düşük.	39	158,32				

\* p<.05, p>.05

Tablo 4,13’de görüldüğü gibi Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Okula İlgili Kaybı ” alt ölçeği puanları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}=9.07, p<.05$ . Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre Akademik Başarısını yüksek olarak değerlendiren öğrencilerin, orta ve düşük olarak değerlendiren öğrencilere göre okula ilgi kayıplarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Aile Kaynaklı Tükenme ” alt ölçeği puanları akademik başarılarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}=4.07, p>.05$ .

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Öğretmen Tutumlarından Bunalma ” alt ölçeği puanları akademik başarılarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}= 3,21, p>.05$ .

Öğrencilerin Okul Tükenmişliği “Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı ” alt ölçeği puanları akademik başarılarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir.  $\chi^2_{(sd=2, n=306)}= ,22, p>.05$ .

**Tablo 4.14. Okul Tükenmişliği ve Alt Ölçekleri ile Problem Çözme Envanteri ve Psikolojik Dayanıklılık ile Alt Ölçekleri Sonuçlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları**

\*\*p<.01, \* p<.05, p>.05

	Aile Desteği	Akran Desteği	Okul Desteği	Uyum	Mücadele	Empati	Toplam Psikolojik Dayanıklılık	Toplam Problem Çözme
Genel Okul Tükenmişliği	-,30**	,77**	-,45**	-,19**	-,50**	-,07	-,37**	-,23**
Dinlenme ve Eğlence	-,04	,51**	-,27**	-,09	-,19**	,03	-,13*	-,05
Öğretmen Tutumlarından Bunalma	-,18**	,51**	-,41**	-,03	-,25**	,003	-,21**	-,09
Ödevden Tükenme	-,11*	,47**	-,28**	-,02	-,26**	,01	-,16**	-,18**
Aile Kaynaklı Tükenme	-,16**	,68**	-,20**	,04	-,25**	,08	-,10	-,25**
Okulda Yetersizlik	-,08	,69**	-,23**	-,15**	-,37**	,08	-,15**	-,17**
Ders Çalışmaktan Tükenme	-,23**	,34**	-,31**	-,13*	-,37**	-,11*	-,28**	-,17**
Okula İlgi Kaybı	-,44**	,35**	-,35**	-,41**	-,52**	-,32**	-,53**	-,12*

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi Genel Okul Tükenmişliği ile Toplam Problem çözme, Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (aile desteği, okul desteği, uyum, mücadele) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan 'Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı' ile Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (okul desteği, mücadele) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan ‘Öğretmen Tutumlarından Bunalma’ ile Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (aile desteği, okul desteği, mücadele) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan ‘Ödevden Tükenme’ ile Toplam Problem çözme, Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (aile desteği, okul desteği, mücadele) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan ‘Aile Kaynaklı Tükenme’ ile Toplam Problem çözme ve Psikolojik Dayanıklılık alt ölçekleri olan (aile desteği, okul desteği, mücadele) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan ‘Okulda Yetersizlik’ ile Toplam Problem çözme, Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (okul desteği, uyum, mücadele) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan ‘Ders Çalışmaktan Tükenme’ ile Toplam Problem çözme, Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (aile desteği, okul desteği, uyum, mücadele, empati) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Tükenmişliği alt boyutu olan ‘Okula İlgilili Kaybı’ ile Toplam Problem çözme, Toplam Psikolojik Dayanıklılık ve alt ölçekleri olan (aile desteği, okul desteği, uyum, mücadele, empati) arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki varken; akran desteği alt ölçeğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 4.15. Öğrencilerin Okul Tükenmişliklerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	118,78	5,11		23,24	,000		
Toplam Psikolojik Dayanıklılık	-,276	,043	-,343	-6,477	,000	-,369	-,349
Toplam Problem Çözme	-,233	,069	-,179	-3,382	,001	-,229	-,191

R=0.410 R<sup>2</sup>=0.168  
F(2,303)=30.53 P=.000

\*\*p<.01

Psikolojik Dayanıklılık ve Problem çözme, öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile anlamlı ilişkiler göstermektedir(R=.410, R<sup>2</sup>=.168, p.<0.01). Adı geçen iki değişken, okul tükenmişlik düzeyindeki varyansın % 17'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul tükenmişliği üzerindeki görelî önem sırası; psikolojik dayanıklılık ve problem çözmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise iki değişkenin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dönük tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

Problem Çözme Becerileri Envanteri'nden elde edilen betimsel istatistiklere göre örneklem grubundaki öğrencilerin ortalamasının biraz üzerinde problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile, örneklem grubundaki öğrencilerin problem çözme basamaklarını kısmen de olsa karşılaştıkları problemlerde kullanabildikleri düşünülebilir.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nden elde edilen betimsel istatistiklere göre örneklem grubundaki öğrencilerin ortalamasının biraz altında psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı oluşturan destek mekanizmalarına ve dayanıklılığın bileşenlerine tam olarak sahip olamadıkları düşünülebilir.

Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişlik Ölçeği'nden elde edilen betimsel istatistiklere göre örneklem grubundaki öğrencilerin ortalamasının biraz üzerinde okul tükenmişliği yaşadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okulun ve öğrenciliğin temel dinamiklerinin, öğrenci üzerinde bir baskı oluşturduğu ve oluşan bu baskının öğrencinin okul dışındaki yaşantısında da azaltılmadığı düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuca göre “Okulda Yetersizlik ile Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı” alt ölçekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kendilerini okulda yetersiz hissetmeleri ile dinleme ve eğlenme ihtiyaçları, kız öğrencilerden yüksektir. Bu bulgulardan hareketle toplumsal normlar dikkate alındığında erkeğin daha özerk ve dışadönük bir davranış kalıbı benimsenmesi desteklenmekte ve bu durumun doğal sonucu olarak okul dışındaki meşguliyetin artmasına sebep olabilmektedir.

Okul dışı faaliyetlerden kaynaklı olarak okul sorumluluklarının yeterince yerine getirilemeyişi erkek öğrencilerde okulda kendini yetersiz hissetmeye sebep olabildiği düşünülmektedir. Bunun yanında okul içi ve okul dışı faaliyetleri yorucu olarak değerlendiren erkek öğrencilerin dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarının fazla olması da iki alt ölçek sonuçlarının birbirine tamamladığını göstermektedir. Literatürde yukarıda bahsi geçen alt boyutların anlamlı çıktığı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte Kutsal (2009)'ın çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla öğrenim hayatına karşı inancını kaybettikleri, öğrenim hayatından daha hızlı uzaklaştıkları ve ilgilenmedikleri sonucuyla uyuşmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuca göre “Ödevden Tükenme, Ders Çalışmaktan Tükenme, Aile Kaynaklı Tükenme, Okula İlgi Kaybı, Öğretmen Tutumlarından Bunalma” alt ölçekleri ve Genel Okul Tükenmişliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Öztan (2014)'ın ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerini incelediği araştırmasındaki genel tükenmişlik, okula ilgi kaybı, aile kaynaklı tükenme alt boyutlarının sonuçlarıyla uyuşmadığı gözükmektedir.

Yaş değişkenine göre elde edilen sonuca göre Ders Çalışmaktan Tükenme, Aile Kaynaklı Tükenme, Okula İlgi Kaybı, Öğretmen Tutumlarından Bunalma” alt ölçekleri ve Genel Okul Tükenmişliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin yaşları büyüdükçe tükenmişliklerinin de yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin yaşa bağlı olarak okul ve öğrencilikle ilgili sorumlulukları artmakta buna bağlı olarak da okul ve ailenin beklentileri de artmaktadır. Beklentilerin artmasıyla öğrencilerin bu beklentilere cevap olamaması durumunda tükenmişlik düzeyinin arttığı düşünülmektedir. Literatürde yukarıda bahsi geçen alt boyutların anlamlı çıktığı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte Kutsal (2009)'ın çalışmasında genel okul tükenmişliğinin yaşa göre anlamlı sonuç çıktığı araştırması ile uyuşmaktadır.

Yaş değişkenine göre elde edilen sonuca göre Okulda Yetersizlik, Ödevden Tükenme, Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı” alt ölçekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğrencilerin yaşlarına bağlı olmaksızın alt ölçekleri yansıtan görevleri yerine getirip getirmeme de bir farkın olmadığı düşünülebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.



Sınıf değişkenine göre elde edilen sonuca göre ‘‘Ders alışmaktan Tükenme, Aile Kaynaklı Tükenme, Okula İlgi Kaybı, Öğretmen Tutumlarından Bunalma’’ alt ölçekleri ve Genel Okul Tükenmişliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğu sınıflar büyüdükçe tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yerine getirmeleri gereken görev ve sorumluluklar artmaktadır. Öğrenci hem okul başarısı sürdürmek zorunda; hem de üniversite sınavına hazırlanıp, iyi bir üniversite kazanmak zorundadır. Karşılaştığı karmaşık sorunlara çözüm yolları bulmaya çalışırken de okul ve ailenin gerçekçi veya gerçekçi olmayan beklentilerine de cevap vermesi gerekmektedir. Sınıf düzeyi artmasından kaynaklanan bu ve buna benzer gerginlik kaynaklarının yönetilememesi yukarıdaki alt ölçeklerin işaret ettiği görevlerin yerine getirilemediği ve genel okul tükenmişliğini yükselttiği düşünülebilir. Literatürde yukarıda bahsi geçen alt boyutların anlamlı çıktığı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte Kutsal (2009), Balkıs, Duru, Buluş, Duru (2011), Çapulcuoğlu (2012), Öztan (2014)’ın çalışmasında genel okul tükenmişliğinin sınıf değişkenine göre anlamlı sonuç çıktığı araştırmalarıyla uyumaktadır.

Sınıf değişkenine göre elde edilen sonuca göre Okulda Yetersizlik, Ödevden Tükenme, Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı’’ alt ölçekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıflarına bağlı olmaksızın alt ölçekleri yansıtan görevleri yerine getirip getirmeme hususunda bir farkın olmadığı düşünülebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul türü değişkenine göre elde edilen sonuca göre Ödevden Tükenme, Okula İlgi Kaybı,’’ alt ölçekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel lise öğrencilerinin anadolu lisesi öğrencilerine göre ödevden daha çok tükendikleri görülmüştür. Bu durumun özel liselerin anadolu liselerine göre daha dışa dönük projeler geliştirmeleri zorunluluğundan, yapmış oldukları ödev ve projeleri tanıtım amaçlı kullanabilmelerinden ve ödevin, okulun başarı kriteri olarak algılanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca özel lise ve anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre okula karşı daha çok ilgi kaybı yaşadıkları görülmüştür. Özel lise ve Anadolu liseleri üniversite sınavında başarılı olmayı hedefleyen öğrencilerin gittiği okullar olması nedeniyle, ders işlenişinden verilen ödevlere, istenen projelere ve yapılan sosyal etkinliklere kadar birçok farklı çalışma sürdürülmektedir. Öğrencilerin bu okullara TEOG’da aldıkları yüksek puanlarla girdikleri düşünüldüğünde okullardaki yüksek tempoya ayak uydurmaları beklenmektedir. Verilen

ödevlerin çokluğu ve yoğunluğunun bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula karşı ilgilerinin azalmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Literatürde yukarıda bahsi geçen alt boyutların anlamlı çıktığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul türü değişkenine göre elde edilen sonuca göre Okulda Yetersizlik, Ders Çalışmaktan Tükenme, Aile Kaynaklı Tükenme, Öğretmen Tutumlarından Bunalma Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı” alt ölçekleri ve Genel Okul Tükenmişliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğrencilerin okul türüne bağlı olmaksızın alt ölçekleri yansıtan görevleri yerine getirip getirmeme hususunda bir farkın olmadığı düşünülebilir. İlgili literatür incelendiğinde genel okul tükenmişliği ile ilgili araştırma sonucunun, Seçer (2012)’in yaptığı öğrenci tükenmişliği araştırmasında lise öğrencilerinin tükenmişliğinin okul türlerine göre değiştiğini; Öztan(2014)’ın özel lise öğrencilerinde tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu bulduğu araştırma sonucuyla uyummadığı görülmüştür.

Üniversite sınavına girmek istediği alan değişkenine göre elde edilen sonuca göre “Okula İlgili Kaybı” ve “Aile Kaynaklı Tükenme” alt ölçekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sayısal alandaki öğrenciler, sözel ve mesleki alanlara göre; eşit ağırlıklı alandaki öğrenciler ise sözel ve mesleki alanlara göre daha çok okula ilgi kaybı yaşamaktadır. Bu bulguya göre üniversiteye girilecek alanlar zorlaştıkça ve popüler mesleklerin içinde bulunduğu alanlarda sınava girecek öğrencilerde, okula ilgi kaybının yüksek olduğu; bu alanlarda başarı sağlaması gereken öğrencilerin yüksek performans göstermeleri gerektiği; ayrıca YGS-LYS’ ye yönelik motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklı olarak okula olan ilgilerinin düşük olduğu düşünülebilir. Aileden kaynaklı tükenme alt boyutunda sayısal alan öğrencilerinin sözel öğrencilere; mesleki alan öğrencilerinin sözel öğrencilere göre daha çok aile kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Bu bulguya göre sayısal alan öğrencilerinin yüksek düzeyde bir başarı ve performans göstermesi gerektiği algısına ailelerinde sahip olduğu ve öğrenci açısından bir baskı unsuru olarak değerlendirildiği düşünülebilir. Mesleki alan öğrencilerinin ise okul ve staj ortamlarındaki rahatlıklarının aile ortamlarında olmadığı, ailelerin mesleki alan dahi olsa yüksek beklentiye sahip olabilecekleri ve bunu öğrenciye yansıtabilecekleri düşünülebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Üniversite sınavına girmek istediği alan değişkenine göre elde edilen sonuca göre “Ödevden Tükenme, Okulda Yetersizlik, Ders Çalışmaktan Tükenme, Öğretmen

Tutumlarından Bunalma Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı” alt ölçekleri ve Genel Okul Tükenmişliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğrencilerin üniversite sınavına girmek istediği alana bağlı olmaksızın alt ölçekleri yansıtan görevleri yerine getirip getirmeme hususunda bir farkın olmadığı düşünülebilir. Literatürde yukarıda bahsi geçen alt boyutların anlamlı çıktığı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte Kutsal (2009)’ın genel okul tükenmişliğinin öğrenim görülen alan değişkenine göre farklı alanlarda okuyan öğrencilerin tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği araştırmasıyla uyuşmaktadır.

Akademik başarı değişkenine göre elde edilen sonuca göre “Okula İlgi Kaybı” alt ölçeği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Akademik başarısını yüksek olarak değerlendiren öğrenciler, orta ve düşük olarak değerlendiren öğrencilere göre daha fazla okula ilgi kaybı yaşamaktadırlar. Bu bulguya göre eğitim sistemimizin genel yapısı ve ders işlenişlerinin bu yapıya paralel olarak orta düzeyde işlenmesi, ders başarısı yüksek olan öğrenciler için sıkılma nedeni olabildiği bunun yanında ilerleyen sınıflarla beraber öğrencinin üniversite sınavına hazırlanma zorunluluğu ve bu yönde de performans göstermesi, okula olan ilginin azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Akademik başarı değişkenine göre elde edilen sonuca göre “Ödevden Tükenme, Okulda Yetersizlik, Ders Çalışmaktan Tükenme, Aile Kaynaklı Tükenme, Öğretmen Tutumlarından Bunalma, Dinlenme ve Eğlence İhtiyacı” alt ölçekleri ve Genel Okul Tükenmişliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde genel okul tükenmişliği ile ilgili araştırma sonucunun Çapulcuoğlu (2012)’nin algılanan başarı düzeyinin, tükenme boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmediği araştırmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin genel okul tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve problem çözme beceriler arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bir başka ifade ile yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin düşük düzeyde psikolojik dayanıklılığa ve problem çözme becerilerine sahip olduğu veya düşük okul tükenmişliğine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılığa ve problem çözme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular psikolojik dayanıklılık alt boyutları olan destek mekanizmalarının sosyal destek olarak yorumlandığı tükenmişlik konulu Weaver

(2000), Pazin (2000), Kovach (2002)'in araştırmalarında elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgu, Kutsal (2009)'ın yapmış olduğu tükenmişlik araştırmasının sosyal destek boyutuyla da paralellik göstermektedir. Bu bulgudan hareketle ergenlik dönemi içindeki öğrencilerin öğrenimleri boyunca ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden alacakları desteğin öğrencinin psikolojik dayanıklılığını artırarak tükenmişlik yaşamamasını önleyeceği söylenebilir. Bunun yanında karşılaştıkları problemleri çözme konusunda gerçekçi stratejiler belirlemeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri tükenmişliklerinin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada elde edilen puanlara ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri değişkenlerinin, öğrencilerin okul tükenmişliklerini yordadığını göstermektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğrenciler için psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerinin, okul tükenmişliğinin azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir. Okul ortamlarında karşılaşılan güçlüklerin azaltılması ve bu güçlüklerle mücadele gücünün artırılması için psikolojik dayanıklılığı sağlayacak destek mekanizmalarının artırılması ve ayrıca karşılaşılan sorunlara etkin bir şekilde çözüm yolları bulma adına problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünölmektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma sonuçlarına dönük önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulguları okul tükenmişliğinin önlenmesinde psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1 Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler

- Öğrencilerin okul tükenmişliğinin önlenmesinde, psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerilerine sahip olabilmeleri için ailenin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda özellikle ailelerin çocuklarını küçük yaştan itibaren karşılaştıkları sorunlarda etkili çözüm basamaklarının kullanıldığı çözüm metodlarını uygulamaları konusunda rehberlik yapmalarının son derece

önemli olduğu düşünülmektedir. Yine ailelerin, çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarının geliştirilmesi adına kullanmaları gereken destek mekanizmaları konusunda son derece hassas olmaları ve bu desteği esirgememeleri gerekmektedir. Bunun yanında ailelerin çocukları hakkında gerçekçi tanımlamalar yapmaları, onların güçlü ve zayıf yanlarını tespit ederek, yüksek beklentilerini ve kaygılarını sürekli paylaşmamaları önerilir.

- Öğrencilerin okul tükenmişliğinin önlenmesinde öğretmen ve idarecilerinin üzerine düşen görev sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi her okul türünde farklı tükenmişlik alt boyutlarının anlamlı çıkması öğretmen ve idarecilerin okul türlerinin gerektirdiği doğrultuda görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi ve beklentilerini de bu doğrultuda gözden geçirmesi gerekmektedir. Yine okul öğretmen ve idarecilerinin, okulun aynı zamanda bir yaşam alanı da olduğunu ve bu bağlamda öğrencilerin karşılaştıkları sosyal ve duygusal sorunlarda da etkili sorun çözme metodları konusunda öğrencilere yardımcı olmaları ve bu doğrultuda rehberlik servisleriyle işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Okul öğretmen ve idarecilerinin öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının geliştirilmesi adına kullanmaları gereken destek mekanizmaları konusunda son derece hassas olmaları ve bu desteği esirgememeleri gerekmektedir.
- Okul tükenmişliği konusunda okul rehber öğretmenlerinin bilinçlendirilmeleri tükenmişlik yaşayabilecek öğrencilerin erken dönemde tespiti ve gerekli psikolojik desteği sağlanabilmesi için gerekli yönlendirme faaliyetlerinin sağlayabilecek bilgi ve birikime sahip olmaları yönünde gerekli girişimlerin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Okul idaresinin, öğrencilerin eğitim öğretim dışındaki faaliyetleri (öğrenci kulüpleri, yarışmalar v.s) desteklemesi, bu yönde ortam sağlaması ve elde edilecek sonuçları örnek teşkil edecek şekilde ilan etmesi, tükenmişlikle başetme yolunda bir okul kültürü gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Tükenmişliğin önlenmesinde okul ve ailenin işbirliği son derece önemlidir. Öğrencilerin okul ve ailede karşılaşılabildiği sorunlarla ilgili güçlü bir iletişim ağının kurulması, sorunlar büyümeden müdahale edilmesi ve bu konudaki eşgüdümün karşılıklı iyi niyetle sağlanması gerekmektedir.

### 5.2.2 Araştırmalara-Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada kullanılan tutumölçeğinin okul tükenmişliğı kavramını çok boyutlu olarak değerlendirdiğı ve bu tutumölçeğı ile yapılan araştırmaların son derece sınırlı olması nedeniyle araştırcıların çalışmalarında ortaokul öğrencileri için okul tükenmişliğı ölçeğini kullanmaları önerilir.
- Okul tükenmişliğı ile ilgili yapılabilecek boylamsal ve nitel araştırmalar bu konunun farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için benzeri araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda farklı değişkenlerin kullanıldığı araştırmalar tükenmişlik kavramının daha iyi anlaşılmasına ve önlenmesine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

## KAYNAKÇA

- Addis, R. S. (2006). *Burnout among under gradutae athletic training students*. Dissertation. California University, U.S.A.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdemir, D. ve Çuhadaroğlu Çetin, F. (2008). *Çocuk ve ergen psikiyatri bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1), 5–14.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Arie, M., Apter, A., Orbach, I., Yefet, Y. ve Zalzman, G. (2008). *Autobiographical memory, interpersonal problem solving, and suicidal behavior in adolescent inpatients*. Comprehensive Psychiatry 49, 22-29.
- Arseven, A. D. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler Teknikler Örnekler*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, J. D. ve Hoeksema, N. S. (2002). *Psikolojiye Giriş (Çev.Y. Alogan)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avery, R., Bezmez, S., Edmonds, A. G. ve Yaylalı M. (2009). *Redhouse İngilizce Türkçe Sözlük (4. Baskı)* İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aypay, A. (2011). *İlköğretim II.kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 511-527.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). *Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 151–165.

- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E. ve Hoerberlein, T.(1996).*Academic performance is not a viable determinant of physical therapy student's burnout*. Perceptual and motor skills, 83, 21-22
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). *Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Türk Psikiyatri Dergisi, 22 (2):104-116
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* .Çev.: Dr. A. Ferhan Oğuzkan, Dördüncü Baskı, MEB Basımevi, İstanbul.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). *IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*. Journal of personality and social psychology, 70(2), 349-361
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A.ve Vlahov, D. (2009). *Psychological Resilience After Disaster: New York City in the Aftermath of the September 11th Terrorist Attack* , Psychological Science, 17 (3), 181-186.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1993). *Maslach burnout inventory; testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary school teacher*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66 (3), 197-212.
- Chambel, M. J. ve Curren, L. (2005). *Stress in academic life: Work characteristics as predictors of studentwell-being and performance*. Applied Psychology: An International Review, 54 (1), 135-147
- Connor, K. M. ve Davidson, J. R. (2003). *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*. Depression and anxiety, 18(2), 76-82.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması*. VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.



- Çam, O. (1999). *Tükenmişlik üzerine yapılmış bir araştırma*. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi,
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)' nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 01 (40), 134–147.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- D'Zurilla, J. T. ve Jaffee, B. W. (2003). *Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents*. Behavior Therapy, 34, 295-311.
- D'Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). *Problem solving and behavior modification*. Journal of Abnormal Psychology. 78, 107-126.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). *Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students*. Journal of Social and Clinical Psychology, 22, 424-440.
- Danışık, D.N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dönmez, H. K. (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal öz yeterlilikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Düzyürek S, Ünlüoğlu G.(1992). *Hekimlerde tükenmişlik (burnout) sendromu*. Psikiyatri Bülteni, 1:108-112.
- Dyrbye L.N, Thomas M.R, Huntington J.L, Lawson K.L, Novotny P.J, Sloan J.A, Shanafelt T.D.(2006). *Personal life events and medical student burnout: a multicenter study*. Acad Med. 2006;81(4):374-84
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eren, İ. ve Berkant, G.H. (2013). *Investigating problem solving skills of students of primary school math teaching department in terms of some variables*. International Journal of Social Science, 6(3), 1021-1041.
- Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). *An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1399-1404.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and performance in academic settings*. The predicting role of self-efficacy. Dissertation, Universitat Jaume I, Spain.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H. ve Cross, A. Tashner, J. H.(1989). *The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students*. Psychology in the Schools, 26, 139-153
- Freudenberger, N. J. ve Richelson, G. (1981). *Burnout; how to beat the high cost of success*. Newyork: Bantam Books, Doubleday & Company.
- Freudenberger, N. J. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues, 30, 159-165.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gökçe, B.(1993). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Güçlülük ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Gölgeleyen, Y. (2011). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grawitch M. J., Munz D. C., Eliot E. K. ve Adam, M. (2003). *Promoting creativity in temporary problem solving groups: The effects of positive mood and autonomy in problem solving definition on idea-generating performance*. Group Dynamics: Theory Research and Practice, 7(3), 200-213.
- Güçlü, N. (2003). *Lise müdürlerinin problem çözme becerileri*. Milli Eğitim Dergisi160, 272-300.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Gündoğdu, Z. (2010). *Bursa il merkezindeki Anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Heppner P.P.ve Anderson W.P. (1985). *The relationship between problem solving self-appraisal & psychological adjustment*. CognitiveTherapy and Research. 4. 415-427.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. ve Jackson, J. (1985). *Problem solving self-appraisal, depression, and attributional styles: Are they related?* CognitiveTherapyandResearch, 9: 105-113.
- Heppner, P.P., Dixon, W.A., ve Anderson, W.P. (1991). *Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population*. Journal of Counseling Psychology, (38)1, 51-56.
- Hu, Q. ve Schaufeli, W. B. (2009). *The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in china*. Psychological Reports, 105, 394-408.

- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Javanmard, G. H. (2013). *Religious beliefs and resilience in academic students*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 744-748.
- Jenson, J. M. ve Fraser, M. W. (2006). *A risk and resilience framework for child, youth, and family policy*. *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective*, 5-24.
- Kaçmaz, N. (2005). *Tükenmişlik sendromu*. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1), 2932
- Kalkan, M. (1996). *Lise öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğitiminin tükenmişlik ve değişkenler ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Kamya, H. (2000). *Hardiness and spiritual well-being among social work students*. *Journal of Social Work Education*, 36 (2), 231-241.
- Karabulut, E.O. ve Kuru, E. (2009). *Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından İncelenmesi*. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 119-127.
- Kararımak, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). *Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü*. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, E. (2006). *Ankara ilindeki iki kamu hastanesinde çalışan sağlık personelinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kiuru, N., Aunolo, K., Nurmi, J.E., Leskinen E. ve Salmelo-Aro, K. (2008). *Peer group influence and selection in adolescent's school burnout*. *Merrill- PalmerQuarterly*. 54 (1), 23 55
- Klag, S. ve Bradley, G. (2004). *The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender*. *British Journal of HealthPsychology*, (9), 137-161.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*. (Çev. Nurdan Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, M. (2010). *İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Korkut, F. (2002). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumpfer, K. L. (1999). *Factors and Processes Contributing to Resilience*. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds. ), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kurt, N. (2011). *Çevik Kuvvet Personelinin Stresle Başa Çıkma Tutumları, Psikolojik Dayanıklılıkları ve İş Doyumu Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1988). *The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment*. Journal of Organizational Behavior, 9, 297–308.
- Lochman, J. E. ve Dodge, K. A. (1994). *Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62(2), 366-374.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Persico, M., Lu, J., Harvey, R. ve Bleecker, F. (2002). *The personality construct of hardiness: II. Relationships with comprehensive tests of personality and psychopathology*. Journal of Research in Personality, 36(1), 72-85.
- Marx, E., Schulze, C.(1991).*İnterpersonel problem-solving in depressed students*. Journal of Clinical Psychology. Newyork : Pergamon Press.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behaviour, 2 (2), 99-113
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Lossey-Bass
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. Annual Review Psychology, 52, 397- 422.
- Masten, A. S. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation Despite risk and adversity*. In Wang, M. C. and Gordon, G. W. (Eds.),*Educational Resilience in Inner-city America* (3-25). Hillsdale, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Masten, A. S. (2001). *Ordinarymagic: resilience processes in development*. American, Psychologist, 56(3), 227-238

- Masten, A. S. ve Reed, M. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder S. J. Lopez (Eds. ), *The Handbook of positive psychology* (pp. 74- 88). Oxford University Press.
- Mc. Carhy, M. E., Pretty, G. M. ve Catano, V. (1990). *Psychological sense of community and student burnout*. *Journal of College Student Development*
- Merzano, R; Brandt, R; Hughes, C. (1989). *Dimensions of Thinking*. USA: Semline Inc.
- Morgan C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev. H. Arıcı ve Ark. Meteksan Yayınları. 13 Baskı. Ankara.
- Noorafshan, L., Jowkarb, B. ve Hosseini F. S. (2013). *Effect of family communication patterns of resilience among Iranian adolescents*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 900 – 904
- Norman, E. (2000). *Introduction: the strengths perspective and resiliency enhancement - a natural partnership*. In E. Norman (Eds. ), *Resiliency Enhancement* (pp. 1-16). New York: Columbia University Press.
- Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (amaç, ilke - yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). *Öğretmen adaylarında tükenmişlik*. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özdemir, H. (2001). *Üniversite Akademik Personelinin Görev Unvanları Açısından Tükenmişliğin Düzeylerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi

- Perlman, B.ve Hartman, E. A. (1982). *Burnout: summary and future research*. Human Relations. 35 (4), 283–305.
- PISA 2003, <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- Potter, B. A. (1995). *Preventing Job Burnout Transforming Work Pressures into Productivity*. Thomson Crisp Learning, California.
- Potter, B. A. (1998). *Overcoming Job Burnout: How to Renew Enthusiasm for Work*. Ronin Publishing, California.
- Sabuncuoğlu, Z. (1996). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitabevi Yayınları, 2. Baskı. Bursa.
- Sagone, E.ve Caroli, M. E. D. (2013). *Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 92, 838-845.
- Salmelo-Aro, K.,Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2008). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies*. Journal of Youth Adolescence. DOI 10.1007/s10964-008-9334-3.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schaufeli, W. B. ve diğ. (2002). *Burnout and engagement in university students: A crossnational study*. Journal of Cross-cultural Studies. 33, 464–481.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sills, Laura C., Cohan S.L. ve Stein, M. B. (2006). *Relationship of Resilience to Personality, Coping and Psychiatric Symptoms in Young Adults*. Behaviour Research and Therapy, 44, 585-599.
- Ssenyonga, J., Owens, V., ve Olema, D. K. (2013). *Posttraumatic growth, resilience, and posttraumatic stress disorder (ptsd) among refugees*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 82, 144-148.
- Stevens, M. (1998). *Sorunu Çözümleme*. Çev. A.Çimen. Timaş Yayınları.
- Sungur, Nuray.(1992). *Yaratıcı Düşünme*. İstanbul. Özgür yayın Dağıtım
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Terzi, Ş.(2005). *Öznel İyi Olmaya İlişkin Psikolojik Dayanıklılık Modeli*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, Ş.(2008). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(29), 1-11.
- Triplett, R. ve Payne, B. (2004). *Problem solving as reinforcement in adolescent drug use; Implications for theory and policy*. Journal of Criminal Justice, 32, 617- 630.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). *Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (12), 1-11
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tümkaya, S. (1999). *Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Tümlü, G. Ü. (2012). *Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülker, G.(2012). *Psikolojik Dayanıklılıkları Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ülküer, N. S. (1988). *Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır? Yaşadıkça Eğitim*, n:5, Ekim, Kasım, Aralık.
- Voegler, M.E. (2000). *Risk and Protective Factors Associated with Social Resilience in Homeless Youth*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience*. (2nd ed. ). Guilford Press.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Hammond, M. (2001). *Social Skills and Problem-Solving Training for Children With Early-Onset Conduct Problems: Who Benefits?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42(7), 943–952.
- Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). *Effect of sex on perceived support and burnout in university students*. College Student Journal, 40, (2), 237–249.



- Werner, E. E. (2004). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery. Pediatrics*, 114(2), 492-492.
- Wickelgreen,W.(1979).*Cognitive psychology*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall
- Yalçın, S.(2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, H.- J.ve Farn, C.K.(2005). An investigation the factors affectting MIS student burnout in tecnical-vocational college. *Computer in Human Behavior*, 21, 917-932
- 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
- Yıldırım, P.(2014). *Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık İle Benlik Kurgusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Yılmaz, E.(2013).*Lise 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin internet Bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Yılmaz, T. D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanelerinde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Yılmaz I. T. (2011). *Fiziksel İstismara Uğrayan Ergenlerde Dayanıklılığın İncelenmesi*. Ege Eğitim Dergisi 2 (12): 1–211
- Zhang, Y.,Gan, Y. ve Cham, H. (2005). *There liability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout*. *ChineseJournal of ClinicalPsychology*, 13, 383-385.
- Zhang, Y.,Gan, Y. ve Cham, H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement chinese college students: a structural equation modeling analysis*. *Personality And Individual Differences*. <http://www.sciencedirect.com>

Ekler

Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Uygulama İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.11037449  
Konu: Abdullah GÜNEŞ

28.10.2015

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 13.10.2015 tarih ve 365 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 27.10.2015 tarih ve 11008363 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Abdullah GÜNEŞ'in "*Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Psikolojik Dayanıklılık ve Problem Çözme Becerileri*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aali Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	M. H. CELEBI
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	04.11.2015
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

## Ek-2 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.11008363

28/10/2015

Konu: Araştırma İzni (Abdullah GÜNEŞ)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 13.10.2015 tarih ve 365 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.10.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Abdullah GÜNEŞ'in "*Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Psikolojik Dayanıklılık ve Problem Çözme Becerileri*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan özel ve resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, problem çözme envanteri, ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişlik ölçeği ve ergen psikolojik dayanıklılık ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
28/10/2015

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

## Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

- 1. Cinsiyetiniz:**             Erkek             Kız
- 2. Yaşınız:**             14       15       16       17 ve üzeri
- 3. Sınıfınız:**             9. Sınıf             10. Sınıf  
                                  11. Sınıf             12. Sınıf
- 4. Okul Türünüz:**  Özel Lise     Anadolu Lisesi     Meslek Lisesi
- 5. Üniversite Sınavına Hangi Alandan Gireceksiniz? :**
- Sayısal     Sözel     Eşit Ağırlıklı     Mesleki Alanlar
- 6. Akademik Başarı Durumunuz Nedir? :**
- Yüksek             Orta             Düşük

## Ek-4 Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Bir Kısmı

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıda okula yönelik ve okulla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ya da yaşantı örnekleri maddeler biçiminde sıralanmıştır. Sizden istenen bu maddelerin size ne kadar uyduğunu **“Tamamen Katılıyorum”**, **“Katılıyorum”**, **“Katılmıyorum”** ve **“Hiç Katılmıyorum”** seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmenizdir. Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.				
2. Ders çalışmak istemiyorum.				
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.				
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Okulda öğrendiğim pek çok şeyi anlamsız ve gereksiz buluyorum.				
7. Okulda kendimi mutsuz hissediyorum.				
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum				
14. Ders çalışmaya olan motivasyonum oldukça yüksek.				
15. Okul ödevlerini ağır bir yük gibi algılıyorum.				
18. Öğretmenlerimizin sürekli ders çalışın demesinden ve öğüt vermesinden bunaldım.				
19. Okulu seviyorum.				
25. Sınav kaygısı yaşamaktan bir türlü rahatlayamıyorum.				
27. Ödev yapmaktan yoruldum.				
28. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
29. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.				
31. Öğretmenlerimin aşırı kontrol edici davranışlarına tahammül edemiyorum.				
32. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				
34. Okul ödevlerinin gerekli olduğuna inanıyorum.				

## Ek-5 Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Bir Kısmı

**ERGEN PSİKOLOJİK DAYANIKLIK ÖLÇEĞİ (EPDÖ)**

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlış yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

		Bana Çok Uygun	Bana Uygun	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1	Ailem benimle gerçekten ilgilenir.				
3	Ailemle eğlenceli zaman geçiririm				
6	Zor şartlarda dahi serinkanlı davranabilirim.				
8	Ailem paylaşacak bir şeyim olduğunda beni dinler.				
11	Öğretmenlerim içinde yaptığımı takdir eden kimse yok				
12	Ailemin yanında bulunmaktan mutluluk duyarım.				
13	Şartlar değiştiğinde ne yapmam gerektiğini çabucak anlarım				
15	Sorumluluk almak bana zor geliyor				
19	Bir kişinin bir olay ya da durum karşısında nasıl hissedeceğini anlamakta iyiyimdir				
21	Karşımdaki kişinin o anda neler hissettiğini anlayabilirim				
22	Okulda olmasam hiçbir öğretmenim bunu fark etmez.				
25	Sorunlarımı anlatabileceğim arkadaşlarım vardır.				
26	Yaşamımın alacağı yön üzerinde yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum				
28	Zor durumda kaldığımda arkadaşlarım bana yardım ederler				

## Ek-6 Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin Bir Kısmı

<b>PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ</b>	
<p>Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?" <b>1-Her zaman 2 -çoğunlukla 3-sık sık 4-arada sırada 5-ender olarak 6-hiçbir zaman</b></p>	
Yardımlarınız için teşekkür ederim.	
1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarımı düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığı şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarımdan pek çoğunu dikkate bile almam	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğu anlamaya çalışmaktır	(1) (2) (3) (4) (5) (6)