



**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK
TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Cahit SUNAY

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

2018

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE TÜRK DİLİ VE
EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(An Examination of the Relationship between School Burnout and Attitudes towards the
Turkish Language and Literature Course in High School Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cahit SUNAY

Danışman: Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

Erzurum
Eylül, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Cahit SUNAY tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 21 / 09 / 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

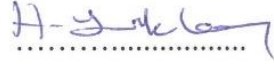
Jüri Başkanı: Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK
Atatürk Üniversitesi

Danışman: Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hakan YEKBAŞ
Cumhuriyet Üniversitesi


.....


.....


.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

26 Eylül 2018



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Türk Dili Ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21 / 09 / 2018


Cahit SUNAY

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı hazırladığımız süreçte desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Furkan KAŞIKÇI, Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS, Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK, Doç. Dr. İsmail SEÇER ve danışmanım Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER'e teşekkür ederim.

Cahit SUNAY



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
DERSİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cahit SUNAY

2018, 67 Sayfa

Amaç: Bu araştırma sürecinde lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları ile okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler ele alınmıştır. Son yıllarda öğrencilik yaşamını tehdit eden önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkan okul tükenmişliğinin öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ve yaklaşımları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olacağı varsayılarak bu araştırma deseni tasarlanmıştır.

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın hedef evreni Erzurum il merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrencileri, örnekleme ise bu evrenden küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri ile belirlenen toplam 482 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma sürecinde veri toplamak için okul tükenmişlik ölçeği ve Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Veri analiz sürecinde bağımsız örneklem t testi, tek faktörlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri okul türüne ve barınma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve yine tükenmişlik yaşama durumunun Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun olumsuz olmasının önemli ve anlamlı bir açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan hareketle okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik süreçlerini ve dolayısıyla da Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ve yaklaşımlarını tehdit eden önemli bir risk kaynağı olduğu ve bu nedenle lise öğrencilerine yönelik koruyucu ve önleyici müdahale süreçlerinin planlanması ve Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik uygulanacak süreçlerde okul tükenmişliği yaşama durumlarının olumsuz etkilerinin de göz önünde bulundurulmasının olumlu bir noktaya çekilmesine yönelik uygulamalara ağırlık verilmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi, Tutum, Yordama,

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL BURNOUT
AND ATTITUDES TOWARDS THE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE
LESSON IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Cahit SUNAY

2018, 67 Pages

Aim: This study examined the predictor relationship between the attitudes of high school students towards the Turkish philology lesson and school burnout. This study was grounded on the assumption that school burnout which has emerged as a problematic area threatening students’ school experiences in the recent years may have a negative effect on their attitudes towards and approaches to the Turkish language and literature course.

Method: This study was conducted with the relational screening model. The target population of the study was high school students in the city center of Erzurum and the sample involves 482 students selected through cluster sampling, proportional sampling and convenience sampling. The data were collected through the school burnout scale and the attitude scale towards Turkish philology course. The data were analyzed through independent samples t-test, one-factor variance analysis, correlation analysis and regression analysis.

Findings: The results revealed that the school burnout scores of the participants showed significant differences based on their gender, age, grade, the school type and accommodation. School burnout was revealed to have a significant relationship with the attitudes towards the Turkish philology course in a negative way. In addition, experiencing school burnout was a significant predictor of the negative attitudes towards the Turkish language and literature course.

Conclusion: In the light of the findings, school burnout can be said to be an important risk factor threatening the academic lives of the students; therefore, their attitudes towards and the approaches to the Turkish language and literature course. Thus, it is suggested that protective and preventive intervention processes should be planned and the negative effects of school burnout on the students’ attitudes towards the Turkish language and literature course should be taken into consideration in designing the process.

Keywords: School burnout, the Turkish language and literature course, attitude, predictor

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM.....1

Giriş	1
Araştırma Konusu ve Problemi	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Alt Problemleri	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Varsayımlar	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Tanımlar	6
Tükenmişlik.....	6
Okul tükenmişliği.....	6

İKİNCİ BÖLÜM7

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
Tükenmişlik Nedir.....	7
Tükenmişlik Boyutları.....	8
Duygusal tükenme.....	8
Duyarsızlaşma.	8
Düşük kişisel başarı hissi.	9
Tükenmişliğin Evreleri	9
Şevk ve coşku evresi.	9
Durağanlaşma evresi.	10
Engellenme evresi.	10
Umursamazlık.	10
Okul Tükenmişliği.....	11

Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	12
Okul Tükenmişliğinin Belirtileri	13
Okul Tükenmişliği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler	13
Cinsiyet.	13
Sınıf düzeyi.	14
Akademik başarı.....	15
Akademik güdülenme.	15
Akademik erteleme.	16
Yetkinlik inancı.....	17
Algılanan ebeveyn tutumları.	18
Algılanan sosyal destek.....	18
Öznel iyi oluş.	19
Akademik stres.....	19
Tükenmişlik ile Başa Çıkma.....	20
Yurt içi ve Yurt Dışı Araştırmalar	22
Yurt içi araştırmalar.	22
Yurt dışında yapılan araştırmalar.	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	28
Yöntem	28
Araştırma Deseni	28
Çalışma Grubu.....	29
Veri Toplama Araçları.....	29
Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu.	29
Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği.	29
Kişisel bilgi formu.	30
Süreç.....	30
Veri Analizi ve işlem.....	30
Araştırmacı Rolü	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	33
Bulgular	33
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	40
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	40

Sonuç ve Tartışma	40
Öneriler.....	44
Alan uzmanları ve eğitimcilere yönelik öneriler.....	44
Araştırmacılara yönelik öneriler.	45
KAYNAKÇA.....	46
EKLER	51
EK-1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ.....	51
EK-2. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI	52
EK-3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	52
EK-4. OKUL TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ.....	53
EK-5. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	54
ÖZGEÇMİŞ	55

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Sürecinde Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Normallik Değerleri	31
Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	33
Tablo 3. Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular.....	34
Tablo 4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	35
Tablo 5. Barınma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	36
Tablo 6. Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler.....	37
Tablo 7. Önem Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	38
Tablo 8. İlgi Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	38
Tablo 9. Bilgi Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	39
Tablo 10. Kaçınma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	39

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: aktaran
F	: Varyans Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Katılımcı Sayısı
OTÖ	: Okul Tükenmişlik Ölçeği
p	:Anlamlılık Değeri
r	: Korelasyon Analizi
R	:Regresyon Analizi
Ss	: Standart Sapma
t	: t testi
TBP	: Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı
TDEDYTÖ	: Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
vb.	: ve benzeri
X	: Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırma Konusu ve Problemi

Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin çoğunlukla alışık olmadıkları akademik, eğitsel ve sosyal içeriklerin bir arada bulunduğu bir evre olarak görülebilir. Bu evre öğrencilerin artan akademik ve eğitsel görev ve sorumluluklarının yanında yetişkinliğe de önemli oranda hazırlandıkları dönem olan ergenliğin en yoğun olarak yaşandığı bir süreci kapsamaktadır. Bu dönem öğrencilerin mesleki anlamda önemli kararlar almalarını da gerektiren iki önemli süreci içermektedir. Birincisi lise tercihi ikincisi ise üniversite ve bölüm tercihi. Her ikisi de önemli oranda bu evre içerisinde gerçekleşmektedir. Bu durum öğrencileri önemli oranda stres yaratan birtakım olumsuzluklar ile karşı karşıya getirebilmektedir. Dolayısıyla bir yandan akademik görev ve sorumlulukların artması bir yandan da ergenliğe bağlı gelişimsel etmenler ortaöğretim döneminde öğrencileri çok yönlü olarak etkileyebilmektedir.

Akademik beklenti ve taleplerin bir sonucu olarak birbirleriyle büyük bir yarışın içine giren öğrenciler, bir yandan girdiği merkezî sınavlarda başarılı olmaya çalışırken, diğer yandan da okuldaki görev ve sorumlulukları ve talepleri yerine getirmeye zorlanmaktadırlar. Bunlara, ailelerin yüksek beklentileri ve bu beklentiler sonucunda oluşan baskılar da eklenince, öğrencilik yaşamı öğrencilerin tamamı için yoğun ve yıpratıcı bir stres kaynağına dönüşebilmektedir. Öğrencilerin akademik süreçlere bağlı görev ve sorumlulukları ile ebeveynleri ve öğretmenlerinden gelen aşırı talepler karşısında yaşamış oldukları bu yoğun stres ve baskı unsurları, lise öğrencilerinin bilişsel ve duygusal yönlerden yıpranmasına neden olmakta ve son yıllarda okul tükenmişliği olarak tanımlanan bir kavramı gündeme getirmektedir.

Tükenmişlik kavramı her ne kadar özellikle son yıllarda okula bağlı süreçlerle birlikte anılır olmuşsa da genel olarak iş ve meslek yaşamı ile ilgili bir sorun olarak bilinmektedir. Literatüre bakıldığında 1970'li yılların sonunda ilk olarak Freudenberger (1974)'in enerji, güç ve diğer kişisel iç kaynakların aşırı kullanımı sonucunda ortaya çıkan yıpranma, başarısız olma ve bitkin düşme hali olarak tanımladığı bir kavram olan tükenmişliğin, ilerleyen yıllarda yapılan çok sayıda araştırma (Maslach ve Jackson, 1981) ile tüm dünyada dikkat çeken ve ele alınmaya başlanılan bir problem olduğu söylenebilir. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını,

ağırlıklı olarak çaresizlik ve umutsuzluk gibi duyguların oluşması, yapılan işe, insanlara ve hayata olumsuz bir tavır sergilenmesi gibi bedensel ve zihinsel bir çok boyutu içeren bir sendrom olarak ifade etmiştir.

Tükenmişlik yalnızca iş yerlerinde çalışan kişilerde görülen bir durum değildir. Umudunu yitirmiş ve olumsuz düşüncelerle mücadele eden birçok bireyde tükenmişlik yaşanabilir. İşsiz bir bireyde, hayatta amaçlarına ulaşamamış bir yetişkinde ya da sınavlardan beklediği ölçüde puanlar elde edememiş bir öğrencide de olumsuz duygularla beraber tükenmişlik ortaya çıkmış olabilir (Sarıgöz ve Çermik, 2012). Öğrencilerin okulda bir çalışan olmamasına karşın; okulun ve ailenin öğrenciden beklentileri ve okuldaki görev ve sorumlulukların süreklilik göstermesiyle beraber, öğrenciliğin bir iş olarak değerlendirilmesi söz konusu olmuştur (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, ve Nurmi, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Öğrenciler eğitim yaşantısında başka öğrencilerle rutin etkileşimler kurarken, devamlı ders görmekte ve akranları ile sorunlar yaşamaktadır. Bu doğrultuda eğitim faaliyetlerinin öğrenciler açısından stresli ve yorucu bir iş olduğu belirtilmektedir (Akçamete, 2002).

Akademik görev ve sorumlulukların fazlalığı ve niteliği öğrencilerde önemli bir stres kaynağı olarak görülebilir. Nitekim yapılan birçok araştırma önemli sınavların üstesinden gelmek durumunda olan öğrencilerde stres düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koyar niteliktedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Öğrencilerde okul kaynaklı olarak yaşanan stresin okul tükenmişliğinin en önemli sebeplerinden biri olduğunu ortaya koyan çalışmalarda göz önünde bulundurulduğunda (Seçer, 2015) okula bağlı etmenlerden ötürü ortaya çıkan stresin birçok bakımdan öğrencilerin yaşam kalitelerini, akademik başarılarını, okula bağlılıklarını vb. etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okul tükenmişliği kavramını ele almak bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Aypay (2011) okul tükenmişliğini; okulun ve genel anlamda eğitim hayatının öğrenciden gereğinden fazla talepte bulunması sonucu, öğrencinin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yıpranması ve bitkin düşmesi olarak açıklamaktadır. Buna paralel olarak okul tükenmişliği, öğrencinin okulun beklentilerinden tükenmesi, okula dair alaycı ve umursamaz tutum geliştirmesi ve kendini yetersiz hissetmesi şeklinde ifade edilmiştir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009). Eğitim sürecinde, ders yükü nedeniyle öğrencilerde stres ve psikolojik baskı oluşurken, bu stres ve baskılar öğrencilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı duygusu yaşamasına yol açabilmektedir (Aypay, 2011).

Literatüre ilişkin veriler okul tükenmişliğinin bazı değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda okul tükenmişliği ile akademik başarı (Balkıs, Duru,

Buluş ve Duru, 2011) ve öznel iyi oluş arasında (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Parker ve Salmela-Aro, 2011) negatif yönlü ilişki olduğu, buna karşın akademik stres (Santen ve ark., 2010), depresif belirtiler (Dahlin ve Runeson, 2007), okula devamsızlık ve okul bırakma niyeti (Meier ve Schmeck, 1985) ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

İlgili alan yazına ilişkin veriler doğrultusunda tükenmişliğin öğrencilerin akademik süreçlere ilişkin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri noktasında önemli bir dezavantaj oluşturduğu düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle özellikle lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının yaşamış oldukları tükenmişlik probleminden önemli oranda etkilenebileceği değerlendirilmektedir. Tükenmişliğin yalnızca psikolojik belirtiler ile kendini göstermeyeceği ve ikinci süreçler ile de öğrencilerin belirli derslere ve akademik görevlere ilişkin durumlarını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Problem durumunda verilen bilgiler doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı dersi sadece bilgi aktarımının yapıldığı bir ders olmanın ötesinde bireyin sosyalleşmesi, kültürlenmesi yolunda önemli bir işlev görmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde hem ana dil bilinci kazanılmakta hem içinde yaşanılan toplumun yüzyıllar içerisinde biriktirdiği kültürel değerler manzumesinin aktarımı sağlanmakta hem de öğrencilerin bütün hayatları boyunca kullanacakları anlama ve anlatma becerileri geliştirilmektedir. Ortaöğretim müfredatında her kademedede ağırlıklı olarak yer alan bu derslerde kazandırılan becerilerin doğası gereği diğer bütün dersler ile doğrudan ilişkili olması dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki akademik başarı, genel okul başarısı üzerinde de etkili olmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde anlama ve anlatma becerileri gelişen öğrenciler, bu becerileri kullanarak diğer derslerde de mesafe kaydedebilmektedir. Ancak öğrencilerin tükenmişlik benzeri olumsuzluklar nedeniyle bu kazanımları edinmekte ve buna uygun davranışlar sergilemekte güçlük yaşayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle yürütülecek araştırma sürecinde lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilecek olan bulgulardan yola çıkılarak liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersinin daha etkili öğretiminin sağlanması noktasında psikolojik değişkenlere dikkat çekilmesi ve dersin kazanımlarının edinilmesi aşamasında bu süreçlerinde devreye sokulması yoluyla etkili bir öğretim sürecinin oluşturulması için alan uzmanları ve eğitimcilere yönelik önerilerin geliştirilebilmesinin mümkün olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıda sorulara cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği öğrenim gördükleri okul türüne anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği barınma durumlarına göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İlgili alan yazın incelendiğinde lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşünülen birçok değişkenin ele alındığı ve incelendiği gözlemlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin psikolojik niteliklerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların ise oldukça sınırlı ve yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma sürecinde son yıllarda öğrencilik yaşamı bakımından önemli bir olumsuzluk olarak görülen ve öğrencilerin hem gelişimsel süreçlerini hem de akademik aktivitelerini etkileyen okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir derse yönelik tutumu etkilemesi muhtemel çok sayıda değişkenin olması muhtemeldir. Ders materyalleri, eğitim ortamları, müfredatlar, okul ortamı, öğretmen tutumları vb. bunlar arasında gösterilebilir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda bu yönde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım doğru olmakla birlikte önemli bir sınırlılık içermektedir. Öğrencilerin psikososyal varlıklar oldukları göz önünde bulundurulduğunda sahip oldukları kimi psikolojik niteliklerin de Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları hatta başarıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle bu araştırma sürecinde öğrencilerin sahip oldukları psikolojik nitelikler ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi arasındaki olası ilişkilerin ortaya konulmasının önemli bir özgün değer olarak taşıdığı düşünülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı

dersine yönelik tutumlar ile okul tükenmişliği arasındaki olası ilişkilerin belirlenmesi yoluyla Edebiyat öğretmenlerinin dersin kazanımlarını oluşturmak için yalnızca uygun ve etkili öğrenme öğretme süreçleri oluşturmanın yanında bireysel faktörleri de göz önünde bulundurmaları yönünde bir farkındalık oluşturulmasına katkı sağlanacağı ve bu yolla dersin beklenen amaçlara ulaşmasına önemli bir katkı sağlanacağı değerlendirilmektedir.

Bütün bunlara ek olarak Türk Dili ve Edebiyatı dersinin müfredatında yer alan kazanımların, öğrencilerin psikososyal gelişimlerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin okul tükenmişliğinin etkilerinin azaltılması yönünde katkısı olacağı da düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilmesi muhtemel bulguların bu yönüyle de özgün bir özgün bir değer taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın özgün değerine ek olarak araştırma sürecinde beklenen sonuçlara ulaşılması durumunda bilimsel birikime ve uygulamalara yönelik olarak şu yaygın etkilerin de oluşması beklenmektedir.

Öncelikle Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik kazanımların gerçekleştirilmesi noktasında yalnızca eğitim öğretim süreçlerinin yeterli olmayacağı buna ek olarak psikolojik niteliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiğine ilişkin farkındalığın oluşmasına katkı sağlanması ve bu yönde yapılacak olan temel ve uygulamalı araştırmalara esin kaynağı oluşturması beklenmektedir.

İkinci olarak da öğrencilerin psikolojik niteliklerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını etkilemesine ilişkin sonuçlara ulaşması durumunda disiplinler arası yaklaşımların geliştirilmesi ve öğrencilerin dersin kazanımlarına ilişkin olarak psikolojik nitelikler bakımından da hazırbulunuşluluk düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin uygulamaların ortaya çıkması ve zenginleşmesine yönelik farkındalığın oluşmasına da katkı sağlanması beklenmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde anlama ve anlatma becerileri gelişen öğrencilerin okul tükenmişliği bakımından durumlarının tespit edilmesinin neticesinde bu yönde bir farkındalık oluşacağı ve buna bağlı olarak benzer yeni araştırma ve proje fikirlerinin ortaya çıkmasını destekleyeceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırma sürecinde;

1. Ulaşılan örneklem sayısının araştırma evrenine genelleme yapmaya yeterli olduğu,

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

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın bulguları Erzurum il merkezinde öğrenim görmekte olan lise düzeyindeki öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları kullanılan araştırma yönteminden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu çalışmada yer alan kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger'in "*Journal of Social Science*" da yazdığı bir makalede yer almıştır. Freudenberger sağlık çalışanları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda gözlemlediği yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmaya kadar varan tükenmişliği, "enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yorulması ve tükenmesi" olarak tanımlamıştır (Kara, 2014).

Freudenberger'in ardından araştırmacılar tarafından yapılan tükenmişlik tanımları birbiriyle benzerlik göstermekle birlikte her birinde farklı noktalar vurgu yapıldığı görülmektedir (Çam, Deniz, Kurnaz, 2014). Tükenmişlik, Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışan bireylerde sıklıkla görülen, temelinde yoğun duygusal tükenme hissi olan, çaresizlik ve mutsuzluk duyguları ile birlikte yaptığı işe ve çevresindeki bireylerin beklentilerine karşı umursamaz ve alaycı tavırları barındıran fiziksel ve zihinsel belirtiler olarak tanımlanmıştır.

Okul tükenmişliği.

Okul tükenmişliği, duygusal tükenme olarak nitelendirilen öğrencinin görev ve sorumluluklardan kaynaklanan bitkinlik hissini, duyarsızlaşma olarak ifade edilen okula ve okulla ilgili görevlere karşı ilginin kaybolmasını ve kendisini akademik olarak başarısız ve yetersiz olarak tanımlama gibi durumları içinde barındırır (İlbay, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Tükenmişlik Nedir?

Bireyin yaptığı işten zevk alamaması, mesleki açıdan doyum sağlayamaması, artan stres ile birlikte işinin getirdiği sorumluluklardan kaçması gibi belirtilerle ortaya çıkan tükenmişlik sendromu, son yıllarda oldukça sık görülen bir kaygı durumudur. Tükenmişlik ilk başta iş yaşamındaki problemleri akla getirirse de uygun başa çıkma yöntemleri kullanılmadığı zaman, bireyin yaşam kalitesini düşürmektedir. Yapılan çalışmalar (Taycan, Kutlu, Çimen, Aydın, 2006) tükenmişliğin, aile içi ilişkileri olumsuz etkilediğini, alkol-sigara kullanımına, uykusuzluğa, bazı psikosomatik rahatsızlıklara ve depresyon gibi ruhsal hastalıklara yol açtığını göstermektedir.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger'in "Journal of Social Science" da yazdığı bir makalede yer almıştır. Freudenberger sağlık çalışanları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda gözlemlediği yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmaya kadar varan tükenmişliği, "enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yorulması ve tükenmesi" olarak tanımlamıştır (Kara, 2014).

Freudenberger'in ardından araştırmacılar tarafından yapılan tükenmişlik tanımları birbiriyle benzerlik göstermekle birlikte her birinde farklı noktalar vurgu yapıldığı görülmektedir (Çam, Deniz, Kurnaz, 2014).

Tükenmişlik, Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışan bireylerde sıklıkla görülen, temelinde yoğun duygusal tükenme hissi olan, çaresizlik ve mutsuzluk duyguları ile birlikte yaptığı işe ve çevresindeki bireylerin beklentilerine karşı umursamaz ve alaycı tavırları barındıran fiziksel ve zihinsel belirtiler olarak tanımlanmıştır.

Maslach, Shafueli ve Leiter(2001)'e göre tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlık ve yetersizlik olmak üzere üç boyutta tanımlanan, işten ve kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan stres faktörlerinin uzun süreli etkisi sonucu oluşan bir sendromdur.

Farber (1991)'e göre tükenmişlik, bireyin işini yaparken duygularından uzaklaşıp mekanikleşmesi, işe ve iletişimde bulunduğu kişilere karşı olumsuz ve umursamaz tavırlar

sergilemesi, seyrek de olsa bireyde öfke patlamalarıyla kendini gösteren uzun süreli ve yüksek düzeydeki stres tepkileridir (akt: İlbaş, 2014).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) ise tükenmişliği, kişinin mesleğine ve yaşamına dair sorumluluklarını yerine getirememesi sonucu, genel iyilik hâlinin bozulması olarak tanımlamaktadır.

Tükenmişlik, üç temel bileşenden oluşan ve bu bileşenlerin birbiriyle ilişkili olduğu kompleks bir yapıya sahiptir. Bireyin yaptığı işten zevk alamaması, sorumluluk almaktan kaçınması gibi tepkilerle açıklanan duygusal tükenme, uygun başa çıkma yöntemleri kullanılmadığı takdirde duyarsızlaşmaya yol açmaktadır. Duyarsızlaşan birey, başarılı olacağına dair inancını yitirmekte ve soruna çözüm bulmak için harekete geçme gücünü kendinde bulamamaktadır.

Tükenmişlik Boyutları

Tükenmişliğin tanımından yola çıkarak araştırmacılar, tükenmişliğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak sıralanmaktadır.

Duygusal tükenme.

Tükenmişliğin temel bileşeni, başlangıç noktası olarak kabul edilen duygusal tükenme, bireylerde fiziksel ve duygusal aşınmaya yol açmakta ve tükenmişliğin stres boyutunu oluşturmaktadır(Ünlü, Yürür, 2015). Duygusal kaynakların tükenmesiyle birlikte birey, enerji eksikliği hissetmekte, bu enerji eksikliğine hayal kırıklığı ve gerginlik duyguları eşlik etmektedir. Artık eskisi gibi kendini işine veremediğini, sorumluluklarını yerine getiremediğini düşünen kişi, ertesi gün tekrar işe gitmek zorunda olduğu gerçeğiyle karşılaşınca korkuya kapılabilmektedir (Şıklar, Tunalı, 2012). Duygusal tükenme yaşayan birey kendisi ve çevresindekiler için alternatif çözümler bulamaz ve bu durum işten ve sorumluluklardan kaçma tepkisiyle sonuçlanır.

Duyarsızlaşma.

Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişiler arası boyutunu oluşturmaktadır. Duygusal tükenmenin ardından birey, benliğini koruyabilmek için insanlarla ilişkilerini sınırlandırmakta ve uzak kalmayı tercih etmektedir. Duyarsızlaşan birey, hayatının başkalarının elinde olduğunu, onlar tarafından yönetildiğini düşünür ve diğer insanları hayatından çıkarıp tek başına kalmayı ister. Bunun sonucunda yalnızlaşan ve diğer insanlara karşı mesafeli davranan birey, artık yaptığı işin çalıştığı kuruma ve topluma katkı sağlamadığına inanarak yetersizlik duygusuna

kapılır (Ardıç, Polatçı, 2009). Duyarsızlaşma, bireyin duygusal olarak tükenmesiyle birlikte sosyal çevresindeki kişilere karşı katı, umursamaz, alaycı tepkiler göstermesi, beklentilere cevap vermemesi ve ara sıra öfke patlamalarıyla kendini gösteren tepkiler bütünüdür (İlbay, 2014).

Düşük kişisel başarı hissi.

Tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu ifade etmektedir. Yetersizlik, başarısızlık duygusu, üretkenliğin azalması, kişiler arası anlaşmazlıklar, sorun çözmedeki yetersizlik, suçluluk duygusu, benlik saygısının azalması gibi belirtilerle karakterize edilen düşük kişisel başarı hissi, kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması şeklinde açıklanmaktadır (Akten, 2007). Yetersizlik duygusu bireyin yaptığı işten zevk alamamasına, başarılarını önemsiz ve değersiz görmesine, işe yaramadığını düşünmesine ve bunun sonucu olarak depresif tepkilerde bulunmasına yol açabilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde tükenmişlik kavramının bir süreç olarak ele alındığı ve iki modelin var olduğu görülmektedir. Bunlar Maslach Modeli ve Golembiewski Modelidir. Maslach'a göre tükenmişliğin temelinde duygusal tükenme vardır. Duygusal tükenmeye karşı savunma mekanizması olarak birey, diğer insanlarla arasına bir mesafe koyarak kendini soyutlar ve duyarsızlaşır. Duyarsızlaşma sonucu, birey kendisinden beklenen performansı gösteremediğini fark ederek yetersizlik duygusuna kapılır. Kısacası Maslach Modeli'nde duygusal tükenme duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma da düşük kişisel başarının nedenidir. Golembiewski Modeli'nde ise tükenme süreci duyarsızlaşma ile başlar. Duyarsızlaşma kişinin performansını olumsuz etkiler, başarılı olma ümidini ve benlik saygısını yitirmesine yola açar. Özetle, Golembieski Modeli'nde düşük kişisel başarı hissine, düşük kişisel başarı hissi de duygusal tükenmeye sebep olur (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişliğin Evreleri

Tükenmişlik, dört evrede gerçekleşmektedir. Bunlar sırasıyla şevk ve coşku evresi (enthusiasm), durağanlaşma evresi (stagnation), engellenme evresi (frustration) ve umursamazlık evresi (apathy)'dir (Kaçmaz, 2005).

Şevk ve coşku evresi.

Bu evrede birey başarılı olacağına dair yüksek bir beklenti içerisinde. Enerjide artma ve gerçekçi olmayan mesleki beklentiler görülür. Aşırı çalışmanın sonucu olarak uykusuzluğa ve yorgunluğa karşı dayanıklılık kazanmış ve yoğun iş temposuna ayak uydurabilmiştir.

Durağanlaşma evresi.

Mesleki beklentilerde ve çalışma isteğinde belirgin bir azalma görülür. İşini yaparken karşılaştığı zorluklardan, çevresindekilerce ‘işten başka bir şey yapmıyor’ şeklinde değerlendirilmekten rahatsız olmaya başlamıştır. Yaptığı işi sevemediğini düşünür ve spor aktivitelerine, ailesiyle ilgilenmeye daha çok vakit ayırarak iş ile ilgili düşüncelerden uzaklaşmaya çalışır.

Engellenme evresi.

Birey, bu evrede pratiğin teoriiyi aştığını fark eder. Başlangıçta, insanlara ve kurumuna hizmet etmek anlayışıyla mesleki yaşamına adım atan kişi, bir süre çalışma koşullarını, mevcut düzenin aksayan yönlerini ve insanları değiştirmenin çok zor olduğunu anlar. Bu durumda yoğun bir engellenme duygusu yaşar. Engellenen kişinin seçebileceği üç yol vardır. Bunlardan ilkinde birey adaptif savunma ve başa çıkma stratejilerini kullanarak soruna çözüm bulmaya çalışır. İkinci olarak maladaptif savunmalar ve başa çıkma stratejileri gelir ki bunlar, tükenmişliğin ilerlemesine sebep olur. Üçüncü olarak da birey kendini çekme veya kaçınma yoluna başvurabilir (Kaçmaz, 2005).

Adaptif savunmalar, uyum sağlayıcı savunma biçimleridir. Kişi çalışma koşulları ile içinde bulunduğu durum arasında denge kurmaya çalışarak tükenmişlikten kurtulur. Maladaptif savunmalarda bunun tam tersi olarak kişi sorunun varlığını kabul etmez, çözümü daha çok çalışmakta arar. Bu durum tükenmişliğin artmasına yol açar. Durumdan kendini çekme tepkisi ise, bireyi katı, donuk, işini mekanik boyutta sürdüren mekanikleşmiş bir kişi hâline getirir. Bu tepki de maladaptif savunmalarda olduğu gibi tükenmişliğin artmasına neden olur (Akten, 2007).

Umursamazlık.

Birey bu evrede yoğun bir duygusal çöküntü yaşar ve karamsarlık duyguları hâkim olur. Mesleğini yalnızca ekonomik kaygılardan dolayı ve sosyal güvencesini devam ettirmek için yapar. Bu durum bireyi mekanikleştirir, duygudan yoksun bir şekilde işini yapmasına sebep olur. Böylelikle mesleği kişi için, doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmak yerine huzursuzluk ve mutsuzluk kaynağı olur.

Araştırmacılar tarafından bir süreç olarak ele alınan tükenmişlik, uygun başa çıkma stratejileri kullanılmadığı zaman bireyde ruhsal birtakım problemlere yol açabilmekte ve yaşamın tüm alanlarında etkili olabilmektedir. Başlangıçta tükenmişlikle ilgili çalışmalar çalışan bireyler ve meslek gurupları üzerinde yoğunlaşmış ancak son yıllarda öğrenci tükenmişliği ile ilgili çalışmaların sayısında artış gözlenmiştir.

Öğrenciler birer çalışan olmamalarına rağmen, uzun süreli öğrenim yaşantısındaki akademik içerikli görev ve sorumlulukların süreklilik gösteriyor olması, okul-aile ve öğrencinin kendinden kaynaklanan beklentilerin varlığı gibi nedenlerle öğrencilik bir iş olarak kabul edilmekte ve tükenmişlik kapsamında ele alınmaktadır (Seçer, 2015-b).

Okul Tükenmişliği

Okul tükenmişliği kavramı mesleki tükenmişlik kavramının bir türevi olarak son yıllarda ortaya çıkmış ve dünyanın birçok yerinde araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir problem alanı hâline gelmiştir. Tükenmişlik, Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışan bireylerde sıklıkla görülen, temelinde yoğun duygusal tükenme hissi olan, çaresizlik ve mutsuzluk duyguları ile birlikte yaptığı işe ve çevresindeki bireylerin beklentilerine karşı umursamaz ve alaycı tavırları barındıran fiziksel ve zihinsel belirtiler olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik daha önce de ayrıntılarıyla anlatıldığı gibi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir.

Duygusal tükenme, kişinin yapmakta olduğu iş nedeniyle kendisine aşırı yüklenildiğini düşünmesi ve tüketildiğini hissetmesi; duyarsızlaşma kişinin hizmet verdiği kişilere, çevresindeki bireylerin beklentilerine karşı alaycı ve duygudan yoksun bir şekilde tutum ve davranışlar sergilemesi; düşük kişisel başarı hissi ise bir sorunun üstesinden gelebilme konusunda kişinin kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlanabilir. (Sayıl, Haran, Ölmez ve Özgüven,1997). Parker ve Salmela-Aro (2011), duygusal tükenmenin okul tükenmişliğinin birincil bileşeni olduğunu ve duyarsızlaşmaya sebep olduğunu belirtmişlerdir. Duyarsızlaşma ise kişilerde uygun olmayan başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına ve dolayısıyla da yetersizlik duygusunun artmasına yol açmaktadır. Düşük kişisel başarı hissi ise kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması olarak açıklanmaktadır. (Maslach, Schafueli ve Leiter, 2001).

Tükenmişlik konusunda başlangıçta iş yaşamını ele alan çalışmalar, ilerleyen yıllarda farklı meslek guruplarını ve öğrencileri kapsayarak yaygınlaşmıştır. Öğrencilerin okul yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, bir çalışan olmamalarına rağmen okuldaki görev ve sorumluluklarının süreklilik arz etmesi nedeniyle öğrencilik yaşamı bir iş olarak kabul edilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012). Salmela-Aro ve Upadyaya (2014)'a göre okul tükenmişliği oldukça yeni bir kavram olup, öğrencilerin okul yaşamından ve yoğun akademik taleplerden dolayı bitkinlik yaşamalarını, okula ve ödevlere karşı ilgisiz tutumlarını, yetersizlik duygularını içinde barındırır.

Okul tükenmişliği, duygusal tükenme olarak nitelendirilen öğrencinin görev ve sorumluluklardan kaynaklanan bitkinlik hissini, duyarsızlaşma olarak ifade edilen okula ve okulla ilgili görevlere karşı ilginin kaybolması gibi durumları içinde barındırır (İlbay, 2014).

Öğrencilerde tükenmişlik duygusunun temellerinin çok erken dönemlerde atılmaya başlandığını söyleyebiliriz. Türk Millî Eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olan yöneltme faaliyeti yıllardır Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim göz ardı edilerek gerçekleştirilmektedir. Meslek liseleri ve meslek yüksekokulları düşük puanla öğrenci alan eğitim kurumları olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Bu durum, genel liselere ve 4 yıllık lisans programlarına olan talebi artırmakta ve bu da sınavların yapılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Yükseköğrenime devam edebilmek için Fen veya Anadolu liselerini kazanmanın şart olduğu algısıyla öğrenciler, daha ortaokul sıralarından başlayarak kendilerini yoğun bir çalışma temposunun içinde bulmaktadırlar. Bir yandan öğrencilerin gelecek hayalleri öte yandan da ailenin, öğretmenlerin ve hatta yakın çevrenin başarı beklentisi ve söylemleri öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmelerine sebep olabilir. Bu durum öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları ihtimalini de artırmaktadır.

Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul tükenmişliği üzerinde dışsal faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Okulun öğrencilerden beklentisi öğrenci üzerinde baskı oluşturmakta ve öğrenciler tarafından stres kaynağı olarak algılanmaktadır. Bu durumun okul tükenmişliği için bir risk kaynağı oluşturacağı söylenebilir. Öğretmenlerin destekleyici tutumları öğrencilerdeki tükenmişliği azaltan bir faktördür. (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Okulun başarı beklentisi karşısında yoğun bir baskı hisseden öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine karşı destekleyici, motive edici, takdir edici davranışları sergilemeleri durumunda başarılı olabileceklerine ilişkin inançları ve okula olan bağlılıkları artabilir.

Okul tükenmişliğinin nedenleri birçok farklı faktöre dayanmaktadır. Bu nedenler arasında dışsal faktörler olduğu gibi öğrenciden kaynaklanan faktörler de vardır. Mükemmeliyetçilik, motivasyon, kişisel beklentiler buna örnek verilebilir. Bireysel özellikler öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlı olarak herkeste aynı etkiyi bırakmayabilir. Benzer koşullarda öğrenim gören öğrencilerden bir kısmı tükenmişlik hissederken diğerlerinde bu durum gözlenmeyebilir (Şıklar, Tunalı, 2012).

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

belirlemesi, kendini aşırı güdülemeye çalışması, katı kurallar dışına çıkmaması, her şeyi mükemmel yapma isteği tükenmeye yol açabilmektedir.

Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Öğrencilerde görülen, akademik çalışmalardan dolayı bitkin düşme, bıkkınlık hissi, okula ve okuldaki aktivitelere karşı ilginin azalması, okul ödevlerine karşı ilgisizlik ve umursamaz bir tavır sergileme, yetersizlik algısı, başarılarını küçümseme, yeteneklerinden şüphe duyma ve bunun sonucunda akademik başarının düşmesi gibi belirtiler okul tükenmişliğinin en önemli belirtileri arasındadır(Seçer, 2015-b).

Öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin belirtileri şu şekilde sıralanabilir (Eker ve ark. 2011):

- Okul sorumluluklarının yerine getirilmesinde sıklıkla hatalar yapma
- Okuldan kaçma veya devamsızlık yapma
- Derslere geç kalma
- Okul içinde ve dışında kuralları çiğneme eğilimi
- Asosyal nitelikli davranışlar
- Yalnız kalmayı tercih etme
- Unutkanlık
- Sık yaşanan rol çatışmaları
- Sorumluluklardan kaçış ve yadsıma
- Kişisel başarısızlık duygusu
- Özgüven kaybı
- Kendi yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili şüphe duyma
- Ders hakkındaki konuşmalardan kaçınma
- Akademik konulara, okul ile ilgili aktivitelere karşı ilgisiz davranma ve alaycı tavırlar sergileme
- Kronik yorgunluk
- Öfkeli ve saldırgan davranışlar
- Suçlayıcı tavırlar geliştirme

Okul Tükenmişliği ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Cinsiyet.

Cinsiyet ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011, Çapulcuğlu ve Gündüz,2013-a, Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012,

Kara, 2014, Kutsal ve Bilge, 2012, Seçer ve Gençdoğan, 2012, Seçer, 2015-b), erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Araştırmacıların çalışmalarından elde edilen ortak sonuç cinsiyetin tükenmişliği anlamlı derecede yordadığıdır. Kız ğrencilerin duygusal tükenme puanları daha yüksek iken erkek öğrencilerin duyarsızlaşma alt boyutundaki puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, toplum tarafından kadın ve erkeklere atfedilen özellikler etkili olabilir. Her ne kadar kadınların iş yaşamında etkin olarak yer almasıyla birlikte cinsiyet rolleri arasındaki fark azalsa da, toplumda var olan cinsiyete özgü kalıp yargılar varlığını sürdürmektedir. Daha çok küçük yaşlardan itibaren erkek çocukların atılğan, gl, rekabetçi olmaları beklenirken, kız çocukların uysal, çevresindekilere duyarlı, ana özelliklere sahip olmaları beklenir ve çocuklar bu yönde yetiştirilirler. Bu durum erkeklerin herhangi bir problemle karşılaştıkları zaman yardım aramaktan ve hatta bunu dile getirmekten kaçınmalarına yol açar. Böylelikle akademik açıdan problem yaşan erkek öğrenciler çözüm bulmak için destek almaktan veya yardım aramaktan kendilerini geri çekebilirler.

Sınıf düzeyi.

Tükenmişliğin belirtileri arasında gösterilen yaş faktörü, tükenmişlik düzeyi ile negatif yönde ilişkilidir. Ardıç ve Polatçı (2009)'a göre işe yeni başlamış tecrübesiz bireylerde tükenmenin daha fazla görülmesi, bu kişilerin daha heyecanlı ve istekli olmaları nedeniyle çok fazla enerji harcayıp kısa zamanda yorulmalarına bağlı olabilir. Kendini ispatlama isteği, bireylerin gerçekçi olmayan hedefler belirlemelerine, kısa zamanda çok büyük başarılar elde edebileceklerine inanmalarına yol açabilir. Sonuç olarak başarısız olduğunda birey, gerçeği kabullenmek yerine hayal kırıklığı ve tükenmişlik yaşar.

Öğrencilerin ğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda (Balkıs ve diğerleri, 2011, Gündüz ve diğerleri, 2012, Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013-b, Kutsal ve Bilge, 2012), mesleki tükenme ve yaş ilişkinin aksine, sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığını saptamışlardır.

Gündüz ve ark. (2012), niversite ğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmada, birinci sınıf ğrencilerinin tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanlarının st sınıflarda okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç, niversiteye yerleşebilmek için yoğun bir çalışma süreci geçiren öğrencilerin niversite öğrenimine başladıkları ilk yıllarda üzerindeki baskıların azaldığı şeklinde açıklanabilir. Ayrıca st sınıflardaki öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma belirsizliği, kamu kuruluşlarında istihdam edilebilmek amacıyla merkezi sınavlara hazırlanmaları gibi nedenlerden dolayı daha fazla stres ve tükenmeyle karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

Kutsal ve Bilge (2012), ortaöğretime devam eden öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığını bulmuşlardır. On ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler yaklaşan üniversite sınavı nedeniyle çalışmalarını daha da yoğunlaştırmaktadırlar. Bununla birlikte meslek seçimi konusundaki kararsızlıklar da öğrencilerin daha fazla kaygı duymalarına neden olmaktadır. Sınava giren öğrencilerin sadece bir kısmının üniversite programlarına yerleşebildiği gerçeği ve ailelerin başarı beklentisi, öğrenciler üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı son sınıf öğrencilerinin duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeyleri en yüksek seviyeye ulaşabilmektedir.

Akademik başarı.

Akademik taleplerden dolayı bıkkınlık hissi, okul ödevlerine ve okulla ilgili aktivitelere karşı ilgisiz davranma şeklinde tanımlanan okul tükenmişliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ters yönlü bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Tükenmişlik yaşayan öğrenci, akademik yetkinlik inancının azalmasıyla birlikte başarılı olmak için çalışmaktan vazgeçebilir ve okula devam etmeyebilir. Bir değişken olarak akademik başarının okul tükenmişliği üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Balkıs ve diğerleri, 2011, Kara, 2014, Bilge, Dost ve Çetin, 2014, Kutsal ve Bilge, 2012, Seçer ve Gençdoğan, 2012) akademik başarı arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin azaldığı bulunmuştur. Akademik yönden başarılı öğrenciler üzerindeki aile ve öğretmen kaynaklı baskı azalmakta, ve kendilerini daha yetkin hissetmektedirler.

Seçer ve Gençdoğan (2012), akademik başarının öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini yordadığını bulmuşlardır. Karnesinde zayıf notu olan öğrencilerin okula ilgi kaybının fazla olduğu, ders çalışmaktan tükenme boyutunda ise akademik yönden başarılı öğrencilerin daha fazla tükenme yaşadıklarını saptamışlardır. Zayıf notu olan veya zayıf notu olmayan ama başarı belgesi de alamayan öğrenciler teşekkür belgesi alan öğrencilere göre daha fazla tükenme yaşamakta ve aileden kaynaklanan baskı da daha fazla olmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenci başarısı arttıkça aileden kaynaklanan tükenme puanında düşüş görülmektedir. Yetkinlik algısı boyutunda, başarılı öğrencilerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Araştırma sonuçları, akademik başarı arttıkça öğrencilerinin yetkinlik inancının arttığını ve akademik başarı arttıkça yaşanan tükenmişliğin azaldığını göstermektedir.

Akademik güdülenme.

Öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen üç faktör vardır. Bunlardan birincisi derslere katılım düzeyidir. İkincisi ise derse katılma isteğinin olması yani güdülenmişlik seviyesinin yüksek olmasıdır. Üçüncü faktör ise okul tükenmişliğidir (Aypay ve Eryılmaz, 2011-a).

Martin(2004)'e göre akademik güdülenme, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel potansiyelini ortaya çıkarmalarını sağlayan ve yeni öğrenmeler için gerekli olan güçtür (akt:Seçer, 2015-b). Öğrencinin okula devam etmesi ve belirlediği hedeflere ulaşabilmesi akademik güdülenmeye bağlıdır. Motivasyon eksikliği, öğrencilerde uyumsuz birtakım davranışlara yol açmakta, okuldan kaçma, devamsızlık, görevlerin yerine getirilmemesi, sorumluluktan kaçma gibi eğilimler görülmektedir.

Sonuçları karşılaştırıldığı zaman okul tükenmişliği ile akademik güdülenmenin birbiriyle ilişkili olduğu görülür. Yapılan araştırmalarda da (Seçer, 2015-a, Aypay ve Eryılmaz, 2011-a) akademik güdülenme artıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı bulunmuştur. Derse katılma konusunda isteksiz davranan öğrenciler bir süre sonra derslerin ve okulun anlamı ve gerekliliği hakkında çelişkiler yaşayabilir ve okula devam etme konusunda gönülsüz davranabilirler.

Seçer (2015-a) tarafından yapılan bir araştırmada okul tükenmişliğinin akademik güdülenmeyi negatif yönlü olarak yordadığı bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda duygusal tükenmenin, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları enerjiyi harekete geçiren güç olarak tanımlanan akademik güdülenmeyi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum duygusal tükenme yaşayan öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları enerjiyi harekete geçirebilecek gücü kendilerinde bulamamaları ile açıklanabilir. Duyarsızlaşma açısından bakıldığında, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı katı, umursamaz, alaycı tavırlar sergileyen öğrencinin uyum problemleri artacak ve bu da derslere karşı ilgisizlik ve okula gitmek istememe gibi davranışlarla sonuçlanacaktır. Yetkinlik inancı boyutunda tükenmişlik yaşayan öğrenci ise ne yaparsa yapsın başarılı olamayacağını düşündüğü, yetersiz olduğunu hissettiğinden öğrenmek için veya başarılı olmak için bir çabada bulunmayacaktır. Bu durumda akademik güdülenmenin gerçekleşmesi söz konusu değildir. Özetle, okul tükenmişliği akademik güdülenmenin önündeki önemli engellerden biridir.

Akademik erteleme.

Erteleme davranışı, hedeflerine ulaşmak için gerekli çabayı göstermemesi, çalışmayı çeşitli bahaneler ileri sürerek daha sonraki zamana bırakması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Akademik erteleme eğiliminde olan öğrencilerde sınavlara hazırlanma veya teslim edilecek ödevleri son dakikada yapma söz konusudur.

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler, ödevlerini ve okula ilişkin sorumluluklarını zamanında yerine getirmektedirler. Motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerde akademik erteleme eğiliminin olduğu söylenebilir. Erteleme davranışının en önemli nedenlerinden birisi

de zamanı etkili kullanamamaktır. Akademik erteleme eğiliminde olan bireyler, zamanı daha az etkili bir şekilde düzenlemekte ve işi yapmayı geç saatlere bırakmaktadırlar (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006).

Başarısızlık korkusu, akademik erteleme davranışının nedenlerinden bir olarak görülebilir. Başarısızlık korkusu yaşayan bireylerin kullandıkları en yaygın savunma tepkilerinden biri de başarılı olmak için gerekli çabayı en aza indirerek başarısızlıktan kaçma davranışdır. Bunun için birey, sınavlara hazırlanmama ya da hazırlanmak için son saatleri bekleme, erteleme, başarısızlığı kabul edilebilir bir forma sokmak adına gerçekçi olmayan ve aşırı yüksek amaçlar belirler (Abacı, Akın, 2011).

Balkıs (2013), öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Öğrenciler arasında yaygın olarak görülen erteleme eğilimi, öğrencilerin yaşadığı stres durumunu artırmakta, bu da stres ve yoğunluğun bir sonucu olarak ortaya çıkan okul tükenmişliğini tetiklemektedir. Çalışmada akademik erteleme eğiliminin tükenmişliğin tüm boyutları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, akademik erteleme eğiliminde olan öğrenciler yüksek düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısına sahiptirler.

Yetkinlik inancı.

Yetkinlik inancı Bandura (1997) tarafından, “bireylerin istedikleri sonuçları elde edebilmesi için gerekli davranışları organize etme ve bunları yerine getirebilme kapasitelerine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır (akt: Çelikkaleli, Akbay, 2013).

Yetkinlik inancının oluşmasında etkili olan dört faktör vardır. Bunlar başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumlardır. Başarılı performanslar bireylerin önceden sergiledikleri hedefe ulaşmış, takdir edilmiş performanslardır ve kişinin yetkinlik algısının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Ancak daha önceki başarısız performanslar da bireyin yetkinlik inancını olumsuz yönde etkiler. Birey özdeşim kurduğu, kendisiyle benzerliğinin olduğunu düşündüğü kişilerin başarılı performanslarını gözlemleyerek “ben de yapabilirim” şeklinde kendini motive eder ve bu dolaylı yaşantı yetkinlik inancının oluşumuna katkı sağlar. Sosyal ikna, bireyin çevresinde önemli bulduğu akran, anne baba, öğretmenleri gibi kişilerden performansı hakkında aldığı geri bildirimi içermektedir. Duygusal durum ise bireyin o andaki duygusal yaşantısıyla ilişkilidir. Yüksek düzeydeki kaygı bireyin kendini yetersiz hissetmesine yol açmaktadır (Atıcı, 2001).

Bilge, Dost ve Çetin (2014), lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ve okula bağlılığı etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmada, yetkinlik inancının okul tükenmişliğini anlamlı

düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yetkinlik inancı okul tükenmişliğinin tüm boyutlarıyla negatif yönde ilişkilidir. Yetkinlik inancı düşük olan öğrenciler, daha fazla duygusal tükenme yaşamakta, daha çok umutsuzluğa kapılmakta ve başarılı olabileceklerine dair inançlarını yitirmektedirler.

Algılanan ebeveyn tutumları.

Kişilik gelişimi büyük ölçüde çocukluk yıllarında şekillenmektedir ve anne-babaların sergiledikleri tutumlar bu yıllara damgasını vurmaktadır. Bu yüzden kişilik gelişimi anne-baba tutumlarından belirgin bir şekilde etkilenmektedir.

Sıklıkla karşılaşılan koruyucu anne baba tutumları, çocuğun yaparak ve yaşayarak yaşamasının önündeki en büyük engellerden biridir. Çocukların kendi başlarına karşılayabilecekleri ihtiyaçları ebeveynleri tarafından yerine getirilerek çocuğun özerkleşmesine izin verilmez ve sonuç olarak çocuklar bağımlı bireyler olarak yetiştirilirler. Baskıcı anne baba tutumunda çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınmaz, anne-baba kendi uygun buldukları davranışı yapmasını çocuktan bekler ve yerine getirilmediği zaman cezaya başvurlar. Bu tutum, çocukların saldırgan davranışlar sergileme eğiliminde olmalarına, duygularını açıkça ifade edememelerine yol açar. Çocukların kişilik gelişimi için en uygun anne baba tutumu demokratik tutumdur. Anne baba kararlarında hemfikirdir ve tutarlıdır. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak özgürce gelişmesine, yeteneklerini ortaya çıkarmasına izin verirler (Kulaksızoğlu, 2008, Sezer, 2010).

Öğrencilerin tükenmişlik yaşamlarının nedenlerinden biri olarak görülen ailenin başarı beklentisinin öğrenciye yansması, anne babanın çocuk yetiştirmede benimsemiş oldukları tutumun etkisiyle olacaktır. Çapulcuğlu ve Gündüz (2013-b), anne baba tutumlarının tükenmişliğe etkisini incelemişler ve koruyucu anne baba tutumunun tükenmişliği artırırken, demokratik anne baba tutumunun tükenmişliği azalttığını bulmuşlardır. Koruyucu tutum sergileyen anne babalar, çocuklarının tek başlarına iş yapmalarına izin vermedikleri için çocukta yetkinlik inancının oluşması beklenemez. Yeteneklerinin farkına varamamış, başarılı olacağı konusunda şüphe duyan öğrencinin tükenmişlik yaşaması olası bir durumdur.

Algılanan sosyal destek.

Sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği, sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir. Sosyal destek kuramsal olarak üç farklı kaynaktan elde edilmektedir. Bunlar; aile, arkadaşlar ve birey için önem taşıyan diğer kişilerdir(Yıldırım, 1997). Birey, duygusal gerginlik anında yardım arama amacı ile ilk olarak aile bireylerine, yakın arkadaşlarına

başvurma eğilimi gösterir. Formel olmayan kaynaklardan alınan bu yardım, bireyin psikolojik iyi oluşuna ve duruma uyum sağlamasına katkıda bulunur.

Kutsal ve Bilge (2012), algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliği ile ilişkisini ele almış ve sosyal destek düzeyi arttıkça öğrencide tükenmişliğin azaldığını ve öğrenciler üzerinde aile ve arkadaş desteğinden ziyade öğretmenlerin desteğinin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu durum öğretmenlerin destekleyici, cesaretlendirici ve takdir edici davranışlarının öğrencilerin akademik gelişimine olan katkısını gözler önüne sermektedir.

Tükenme yaşayan öğrenciler, genellikle okulla ilgili konuşmalardan kaçınırlar, sosyal ortamlarda bulunmak istemezler ve nihayetinde yalnız kalmayı tercih ederler. Sosyal ortamlardan kaçma kişilerarası sorunlara yol açtığından, kişinin algıladığı sosyal destek düzeyinde belirgin bir azalma görülür. Sosyal destekten yoksun kalan kişi, sorunun sorunu için gerekli olan yardım arama davranışında bulunamaz ve işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerini kullanarak (kaçınma gibi) yaşadıkları tükenmişlik düzeyini artırır. Çam, Deniz ve Kurnaz (2014), sosyal desteği okul tükenmişliği için bir tampon bölge olarak nitelendirmişlerdir. Bu bağlamda, okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin sosyal destek ağlarının genişletilmesinin var olan tükenmişlik düzeyini azaltacağı söylenebilir.

Öznel iyi oluş.

Diener (2001)'e göre öznel iyi oluş, bireyin kendi yaşamını değerlendirmesidir ve psikolojik sağlık için önemli koşullardan biridir. Öznel iyi oluşun olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç bileşeni vardır. Olumlu duygulanım güven, neşe, heyecan, ümit gibi duyguları; olumsuz duygulanım öfke, nefret, suçluluk gibi duyguları; yaşam doyumu ise bireyin kendi yaşantısıyla ilgili değerlendirmelerini içerir (Eryılmaz, 2009).

Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olmasının, bireylerin sıklıkla olumlu duyguları, nadiren de olumsuz duyguları yaşamalarına bağlı olduğu söylenebilir. Aypay, Eryılmaz (2011b) lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklanan tükenme ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri düştükçe, okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklanan tükenme düzeyleri artmaktadır biçiminde ifade edilebilir.

Akademik stres.

Bilgi toplumunda yaşayan birey, teknolojik gelişmelere paralel olarak gittikçe hız kazanan zamanı yönetme ödevi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bir yanda yapılması gereken işlerin yoğunluğu diğer yanda zamanı etkili kullanamama bireyin stres düzeyinin artmasına yol

açmaktadır. Stres, insan yaşamında oldukça sık rastlanan bir olgu hâline gelmiştir. Uzun yıllar süren öğrenim yaşamı ve süreklilik gösteren sorumluluklar karşısında öğrencilerin akademik stres yaşamaları kaçınılmazdır. Uzun süreli stres ve uygun başa çıkma yöntemlerinin kullanamama durumu öğrencinin yetkinlik inancını yitirmesine yol açacak bu da tükenmişlik düzeyini artıracaktır.

Seçer ve Öztürk (2015) tarafından yapılan bir okul tükenmişliğinin akademik stres ve akademik güdülenme arasındaki ilişkide tam aracı rol üstlendiği bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin yaşamış olduğu akademik stresin okul tükenmişliğine etki etmesi ve okul tükenmişliğinin de akademik güdülenme üzerinde olumsuz bir etki oluşturması mümkündür. Seçer (2015-b)'in üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir diğer araştırmada, psikolojik uyumsuzluğun göstergeleri olan stres, anksiyete ve depresyonun okul tükenmişliğini yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği yaşamalarının nedenlerinden biri olarak stres, anksiyete ve depresyona işaret etmektedir. Öğrencilerin stresle başa çıkma yollarını öğrenmeleri, anksiyete ve depresyon belirtileri gösterenlerin ise profesyonel yardım almaları okul tükenmişlik düzeyini azaltmaya yardımcı olabilir.

Okul tükenmişliği uygun olmayan stresle başa çıkma yöntemlerinin bir sonucu olarak da görülmektedir ve okul tükenmişliği ile stres arasındaki ilişki çeşitli çalışmalarda incelenmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Seçer ve Öztürk, 2015). Öğrenciler öğrenim hayatları boyunca kişisel, sosyal, akademik açıdan kendileri için yoğun stres kaynağı olabilecek birçok durumla karşılaşabilmektedirler. Karşılaşmış oldukları stres faktörleri karşısında koruyucu bir unsur olarak öğrencilerin olumlu başa çıkma becerileri gösterilebilir. Ancak olumlu başa çıkma becerilerinin bütün bireylerde aynı düzeyde olmadığı ve bu nedenle okul tükenmişliği yaşamayan birçok öğrenci için kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Tükenmişlik ile Başa Çıkma

Baş çıkma, bireylerin stres faktörlerine karşı sergiledikleri bilişsel ve davranışsal nitelikli tepkilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (İlbay, 2014). Tükenmişlikle başa çıkabilmek için tükenmişliğe neden olan faktörlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Tükenmişliği ortaya çıkaran en önemli faktörlerden biri strestir ve stresle başa çıkma yollarının bilinmesi tükenmişlikle başa çıkma yolundaki en önemli adımlardan birini oluşturmaktadır.

Farklı stresle başa çıkma yöntemleri vardır ve bireysel boyutta başa çıkma yöntemleri dört grupta toplanmaktadır (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002):

1. Bedenle başa çıkma yolları: Gevşeme egzersizleri, solunum egzersizleri ve beslenme şeklinin düzenlenmesini içerir.

2. Zihinsel başa çıkma yolları: Gerilime sebep olan faaliyetlerden, işlerden uzak durma, öz-düzenleme ve zihinsel düzenleme tekniklerini içerir.
3. Davranışla başa çıkma yolları: A tipi davranış biçimlerinin değiştirilmesidir. Bunlar; agresif, sabırsız, insan ilişkilerinde zayıf, çok fazla işe yönelik, kısa zamanda çok başarılı olmak isteyen bireylerin ağırlıklı olarak sergiledikleri davranış biçimleridir.
4. İnançla başa çıkma yolları: insanın kendisini manevi olarak geliştirmesi, evrensel normlara ve toplumsal kurallara uyumlu bir yaşam tarzının benimsenerek stresle başa çıkmaya çalışılmasıdır.

Stresle mücadelenin temel adımı, bireyin kendisi için gerginlik yaratan ortamları veya koşulları değiştirmesidir. Ardından birey, değiştiremeyeceği gerçeklerin varlığını kabul etmelidir. Kontrol edemediği, gücünün ve sınırlarının dışındaki pozitif bir yaklaşımla kabul etmelidir. Üçüncü adım olarak, gerçek dışı beklentilerini değiştirmeli veya bunlardan vazgeçmelidir. Böylelikle gerçekleştirmesi mümkün olmayan hedeflerinin ağırlığı altında ezilmeyecektir. Son adım olarak birey, gevşeme ve solunum egzersizlerini kullanarak, sosyal destek alanını genişleterek kısacası yaşam şeklini yeniden biçimlendirerek stres oluşturan durumları benliği için tehdit oluşturacak seviyeye gelmeden manipüle edebilecektir (Okutan, Tengilimoğlu, 2002).

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

- Tükenmişlikle ilgili bilgi sahibi olmak,
- Kendini iyi tanımak ve ihtiyaçlarını belirlemek,
- Gerçekçi ve ulaşılabilir akademik hedefler belirlemek,
- Nefes alma ve gevşeme tekniklerini öğrenmek, rahatlamak için müzik dinlemek, spor yapmak,
- Hobi edinmek,
- Zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olmak,
- Stresle başa çıkma yöntemlerini öğrenmek,
- İnsan olarak sınırlılıklarını bilmek ve kabul etmek.

Zaman yönetimi tükenmişlik yaşayan bireylerin en büyük problemleri hâline gelebilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin zamanı etkili kullanma yöntemlerini bilmeleri tükenmişlikle başa çıkmada etkili bir yöntem olabilir.

Yurt içi ve Yurt Dış Araştırmalar

Yurt içi araştırmalar.

Aşağ ıda son yıllarda okul tkenmişliğı üzerine yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Atik (2016) tarafından yapılan bir çalışmada okul tkenmişliğı ile öğretmene güven, okula karş ı tutum ve akademik başarı arasında olumsuz yönde orta düzeyde ilişki olduğu; okul tkenmişliğı ile okula yabancılaşma arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki olduğu; öğrencilerin öğretmenlerine yönelik güven düzeyleri arttıķa, okul tükenmişlik düzeylerinin azaldığı; okula yabancılaşan öğrencilerin, daha çok okul tkenmişliğıne maruz kaldıkları; okula yabancılaşma ve okul tükenmişlikleri yüksek düzeydeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha çok düşük olduğu saptanmıştır.

Aypay ve Sever (2015) yaptıkları araştırmada kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin daha çok okul tükenmişlik yaşadıklarını; öğrencilerin sınıf düzeyi arttıķa, tükenmişlik düzeylerinin de arttığını bulmuştur.

İlbay (2014) okul tükenmişliğinin önlenmesi amacıyla yaptığı “zm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın niversite ğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi” adlı çalışması kapsamında geliştirdiğı “Tükenmişlikle Başa ıkma Programı”nı (TBP)” yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan öğrencilere uygulamıştır. Yaptığı araştırma sonucunda bu programın öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde azalttığını gözlemlemiştir.

Kara (2014) yaptığı çalışmasında öğrencilerin okul tkenmişliğı ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu; öğrencilerde okul tkenmişliğı arttıķa, psikolojik iyi olma düzeylerinin azaldığını, okul tkenmişliğı ile sosyal destek arasında negatif ilişki olduğunu ve öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Kutsal (2009) alışmasında okul tkenmişliğı ile sosyal destek arasında negatif yönlü ilişki olduğunu; öğrencilerin sosyal destek düzeyleri arttıķa, okul tkenmişliğı düzeylerinin azaldığını ve öğrenciler için en etkili sosyal desteğin sırasıyla; öğretmeden, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek olduğunu tespit etmiştir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013a) yaptığı çalışmalarında okul tükenmişliğin tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında erkek öğrencilerin, yetkinlik alt boyutunda kız öğrencilerin daha çok tükenmişliğe maruz kaldıklarını; duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan öğrencilerin başarı düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013b) yaptığı çalışmalarında okul tükenmişliğini en çok yordayan değişkenin sırasıyla akademik yetkinlik, başa çıkma yaklaşımları, sınav kaygısı ve ana-baba tutumları olduğunu; okul tükenmişliği ile olumlu başa çıkma yöntemleri kullanma arasında olumsuz, olumsuz başa çıkma yöntemlerini kullanma arasında olumlu ilişki olduğunu; okul tükenmişliğini koruyucu ve mükemmeliyetçi ebeveyn tutumlarının arttırdığını saptamıştır.

Çakır (2015) yaptığı araştırmalarında ders çalışmaktan tükenme alt boyutuyla ödev yapmaktan tükenme alt boyutunda erkek öğrencilerin; okulda yetersizlik alt boyutunda ise kız öğrencilerin daha çok tükenmişlik yaşadıklarını gözlemlemiştir.

Seçer (2015a) yaptığı araştırmasında okul tükenmişliğinin akademik güdülenmeyi olumsuz yönde yordadığını ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenme bakımından risk kaynağı olduğunu saptamıştır.

Avara (2015) yaptığı çalışmasında akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında olumlu yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu, akademik güdülenme ile okul tükenmişliği arasında olumsuz yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ve okul tükenmişliği düzeyi düşük, akademik öz-yeterliliği ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi yüksek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Akpınar (2016) çalışmasında akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin, yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu; okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu; okul tükenmişliği ile depresyon düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ve okul tükenmişlik düzeyi arttıkça, depresyon düzeyinin de arttığını; okul tükenmişliğinin akademik stres ile öznel iyi oluş arasında aracı rol oynadığını ve akademik stresin okul tükenmişliği için, okul tükenmişliğinin de öznel iyi oluş için risk kaynağı olabileceğini bulmuştur.

Seçer (2015b) araştırmasında üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini; üniversite öğrencilerinde psikolojik uyumsuzluğunun okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı olduğunu, öğrencilerin psikolojik uyumsuzluk düzeyleri arttığında okul tükenmişlik düzeylerinin de arttığını saptamıştır.

Gündüz (2016) yaptığı araştırmasında lise öğrencilerinin en çok ders çalışmaktan tükenme alt boyutunda tükenmişlik yaşadıklarını; anne babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin olumlu kendine saygı düzeylerinin yüksek, okul tükenmişliği düzeylerinin düşük olduğunu ve okula karşı ilgilerinin arttığını, okulda yetersizlik duygusunu daha az

yaşadıklarını; anne babalarını otoriter ve koruyucu olarak algılayan öğrencilerin ise olumlu kendine saygı düzeylerinin düşük, okul tükenmişliği düzeylerinin yüksek olduğunu ve okulda yetersizlik duygusunu daha fazla yaşadıkları; ders çalışma, ödev yapma, öğretmen ve aileleri kaynaklı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur.

Özgen (2016) yaptığı çalışmasında okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasında anlamlı ilişki olduğunu ve okul tükenmişliğinin psikolojik yardım ihtiyacını anlamlı düzeyde yordadığını saptamıştır.

Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) yaptıkları araştırmalarında erkek öğrencilerin duyarsızlaşma alt boyutunda, kız öğrencilerin tükenme alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını; sosyal destekten mahrum olan öğrencilerin kendilerini yetkin hissedemediklerini ve daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir.

Gündoğmuş (2017) yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin yalnızlık ve tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu; öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin sınıflarına göre farklılık göstermediğini; akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre kendilerini daha az yalnız hissettiklerini ve daha az tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur.

Torun (1995) yaptığı çalışmasında tükenmişliğin aile yapısıyla ve sosyal destekle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Saraçoğlu (2013) yaptığı çalışmasında travma ve tükenmişlik arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu; tükenmişlik üzerinde problem odaklı başa çıkmanın olumsuz; duygu odaklı başa çıkmanın ise olumlu yordayıcı olduğunu; tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Kutsal ve Bilge (2012) yaptıkları çalışmalarında algılanan sosyal desteğin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini yordadığını; cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini orta düzeyde etkilediğini; orta akademik başarı gösteren öğrencilerin yüksek başarı gösterenlere göre daha çok tükenmişliğe maruz kaldıklarını saptamıştır.

Çakmak ve Şahin (2017) yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin cinsiyeti ile sosyal ilişki unsurları ölçeği puanları arasında yalnız aile desteği alt boyut puanı bakımından anlamlı ilişki bulmuştur. Kız öğrencilerin aile desteğinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu; baba eğitim durumuna göre aile desteği ve arkadaş desteği boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu; babaları lise mezunu olan öğrencilerin babaları ortaokul mezunu olanlardan, babaları ortaokul mezunu olanların babaları ilköğretim mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde aile desteği algısına sahip olduklarını saptamıştır.

Öztan (2014) yaptığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri yaşam doyumları ve ilişkisel benlik kurguları arasında olumsuz ilişki olduğunu; öğrencilerin yaşam doyumları ile benlik kurgusu arasında olumlu ilişki olduğunu, öğrencilerin yakın ilişkisel benlik kurgusu düzeyi arttıkça, yaşam doyumları düzeylerinin de arttığını; öğrencilerin tükenmişlik, yaşam doyum ve benlik kurgularının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yaşam doyum ve benlik kurgusu düzeylerinin daha fazla olduğunu; öğrencilerin okul tükenmişliği ve yaşam doyumunun karşılıklı etkileşim içinde olduğunu; öğrencilerin yaşam doyum düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığını belirlemiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012), öğrenci tükenmişliğini cinsiyet açısından boylamsal olarak incelemişler ve okul tükenmişliği ile mesleki alandaki tükenmişlik etkileşimine dikkati çekmişlerdir. Erkeklerin hem akademik alanda hem de mesleki alanda üç alt boyutta da tükenmişlik düzeyleri artış gösterirken, kızların akademik alanda özellikle yetersizlik alt boyutunda daha fazla tükenme yaşadıkları gözlenmiştir. Öte yandan kızların mesleki alanda duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik düzeyinin azalması araştırmanın dikkati çeken sonuçlarından biridir.

Okul tükenmişliği ile ilişkisi araştırılan faktörlerden biri de mükemmeliyetçiliktir. Gerçekçi olmayan, aşırı yüksek hedef ve beklentilerle karakterize edilen mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğini artıran faktörlerden biri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Chang, Lee, Byeon, Seong ve Lee, 2016; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016). Tükenmişlik şevk ve coşku evresi, duraklama evresi, engellenme evresi ve umursamazlık evresi olarak dört evrede gerçekleşen bir durumdur. Şevk ve coşku evresinde birey, çok fazla güç ve çaba harcayarak kısa zamanda başarılı işler ortaya koymak ister. Mükemmeliyetçi eğilime sahip kişiler de her zaman ulaşılması güç ve gerçekçi olmayan hedefler peşinde koşar, başarısızlığa uğradıklarında kendilerini yetersiz hissederek başkalarıyla kıyaslamalar yaparlar. Mükemmeliyetçi bireyler, başkalarının kendilerinden her zaman daha başarılı olduklarına ve bu başarıya en kısa zamanda, en az performans ve hata ile ve maksimum özgüven ile ulaştıklarına inanırlar. Süreklilik gösteren suçluluk ve başarısızlık hissi kaygı durumunun artmasına yol açabilmektedir. Mükemmeliyetçi bireylerde stres düzeyi artmakta, artan stres tükenmeye yol açmakta ve tükenme de duyarsızlaşmayı beraberinde getirmektedir.

Chang ve diğerleri (2015), mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide motivasyonun aracı ilişkisini inceledikleri çalışmada, motivasyonun beş türünü ayrı ayrı ele almışlar ve mükemmeliyetçiliği de uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak iki

kategoride değerlendirmişleridir. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyon ile uyumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken okul tükenmişliği ile ilişkisi negatif yönlüdür. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon tükenmişliği azaltırken dışsal motivasyon tükenmişliği artırmaktadır ve aynı şekilde uyumlu mükemmeliyetçi eğilime sahip öğrencilerde tükenme düzeyi azalırken uyumsuz mükemmeliyetçi tutumlar sergileyen öğrencilerde tükenmişlik düzeyi artmaktadır.

Cazan ve Nastasa (2015), niversite ğrencilerinde akademik tükenmişliğin yaşam doyumunu ve duygusal zekâ ilişkisindeki aracı rolünü inceledikleri çalışmada, duygusal zekânın anksiyete, stres ve tükenmişlikle negatif yönde yaşam doyumunu ile de pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Akademik tükenmişliğin duygusal zekâ ile yaşam doyumunu arasında aracı rolünün olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Özetle, ğrencilerin yaşam doyumları azaldıkça tükenmişlik düzeyleri artmaktadır ve bu durum sahip oldukları kişisel özelliklerin etkisiyle şekillenmektedir.

Okula bağlılık öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltıcı bir role sahiptir (Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene, Raiziene, 2011; Wang ve diğerleri, 2015). Okulla ilgili olumsuz tutumlar öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır. Ancak ğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri, kendilerini okula ait hissetmeleri, okuldan algıladığı sosyal desteğin güçlü olması, arkadaşlık ilişkileri ve öğretmenlerden aldığı destek tükenmişlik düzeyinin azalmasına yardımcı olabilir.

Wang ve diğerleri (2015), lisede öğrenim gören ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini incelemişler ve sınıf düzeyi arttıkça akademik performanslarının yüksek olmasına rağmen okula olan bağlılıklarının azaldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca ergenlerin sınıf seviyesi arttıkça okulu daha az eğlenceli buldukları, değersiz gördüklerini, kendilerini daha çok bunalmış hissettiklerini ve okulla ilgili endişelerini de arttığını bulgulamışlardır. Bu durum öğrencilerin zaman geçtikçe ideallerinden uzaklaşmaları, beklentilerine cevap bulamadıkları, artan ders yükünden dolayı bıkkınlık yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik, motivasyon, sosyal destek gibi kişisel özelliklerinden kaynaklanan değişkenlerin yanı sıra okul tükenmişliğini etkileyen çevresel faktörler de mevcuttur. Walburg, Mialhes ve Moncla (2016)'ın ele aldıkları facebook kullanımı çevresel faktörler arasında sayılabilir. Araştırma sonuçlarına göre gençler facebook gibi sosyal iletişim araçlarını sıklıkla kullanmaktadırlar. Problematik hale dönüşen facebook kullanımı öğrencilerde tükenmişliğin artmasına yol açmaktadır. Çalışmanın sonucunda problemli facebook kullanımı gözlenen kız öğrencilerin okul ödevlerinden tükenme yani duygusal tükenme boyutunda, erkek öğrencilerin ise düşük kişisel başarı hissi boyutunda daha fazla

tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Sosyal medya hesapları özellikle gençler tarafından büyük ilgi görmekte ve saatlerce ekran karşısında kalmalarına yol açabilmektedir. Ekran bağımlılığı olarak nitelendirilebilecek bu durum öğrencilerin zamanı etkili kullanamamalarına sebep olur ve gerçekte var olan sosyal çevrelerinden uzaklaşmaya başlarlar. Algılanan sosyal destek düzeyi düşük, zaman yönetimini bilmeyen kişilerin de tükenmişlik yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma sürecinde okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve ilişki düzeyinin tespit edilmesi, değişkenler arasındaki ilişkileri yorumlama ve sonuçlara ilişkin çıkarımlarda bulunma olanağı sunan bir bilimsel araştırma yöntemidir (Tekbıyık, 2015). Araştırma sürecinde okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi ve kategorik değişkenleri analiz etmek için ise bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sürecinde bağımlı değişken Türk Dili ve Edebiyatı Dersine yönelik tutumdur ve bağımsız değişkenler ise okul tükenmişliği ile öğrencilere ilişkin çeşitli demografik değişkenlerdir. Araştırma sürecinde iç ve dış geçerliği sağlamak amacıyla bir dizi işlem uygulanmıştır. Öncelikle dış geçerliği sağlamak amacıyla araştırmanın hedef evreni çeşitli özelliklere göre analiz edilmiş ve bu kapsamda lise öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullar ve bu okulların evrendeki oransal değerleri belirlenerek örneklem birim sayısı hesaplanmıştır. Belirlenen örneklem birim sayılarına ulaşmak için ise uygun örnekleme süreçleri yoluyla ve evrenin sahip olduğu çeşitli özellikler göz önünde bulundurularak olabildiğince evreni temsil etme gücüne sahip ve genelleme yapılabilir düzeyde bir örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla ise özellikle veri güvenliğine odaklanılmıştır (Büyüköztürk, 2012, Pallant, 2010). Bu amaçla parametrik nitelik taşıyan veriler ile çalışılmıştır. Bu süreçte özellikle kayıp veri, uç değer analizi ve normallik analizleri yoluyla toplanan veriler gözden geçirilmiş ve parametrik niteliği etkilemesi muhtemel olan veriler ayıklanarak analiz dışı bırakılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Erzurum şehir merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Bu kapsamda Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verilerine göre yaklaşık olarak 20500 öğrenci bu okullarda öğrenim görmektedir ve araştırma sürecinde % 95 güven aralığında 377 öğrenciye ulaşılmasının yeterli olacağı hesaplanmıştır. Bu kapsamda olası kayıp veri, uç değer vb. analizler yoluyla yaşanacak olan veri kayıpları göz önünde bulundurularak toplamda 510 öğrenciye ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu bağlamda ulaşılan örneklem içerisinde parametrik koşulları sağladığı belirlenen toplam 482 lise öğrencisi ile araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu.

Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar kuramsal yapıya uygun şekilde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarıdır. Öğrencilerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ölçeklerinden aldıkları puanların yüksekliği okul tükenmişliğine işaret ederken düşük kişisel başarı hissi alt boyutundan alınan puanın düşüklüğü okul tükenmişliğinin yaşandığına işaret etmektedir.

Bu araştırma sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç faktörlü yapısının model uyumunun korunduğuna işaret ettiği bulunmuştur (RMSEA: 071, CFI: .96, GFI: .95). Ölçeğin güvenirlik değerleri ise ölçek toplamı için .79 ve iki yarı için .71 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin okul tükenmişliğini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği.

Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ise Veyis (2015) tarafından Türk Edebiyatı Dersi Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 27 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen bulgular ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda Türk Edebiyatı Dersine Yönelik

Tutum Ölçeğinin alan araştırmalarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir (Veyis, 2015).

Bu araştırma sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin dört faktörlü yapısının model uyumunun korunduğuna işaret ettiği bulunmuştur (RMSEA: 044, CFI: .97, GFI: .97). Ölçeğin güvenirlik değerleri ise ölçek toplamı için .81 ve iki yarı için .74 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumu ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kişisel bilgi formu.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı okul tükenmişliği ve Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla geliştirilecek olan Kişisel Bilgi Formudur. Bu form öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan kapalı uçlu sorulardan oluşacaktır.

Süreç.

Araştırma etik kurul ve ilgili kurumların sağladığı izinler doğrultusunda Erzurum şehir merkezinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde bütün veri toplama süreçleri araştırmacı tarafından yüz yüze veri toplama yolu ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde hedef örneklem birimlerinin belirlenmesinde küme örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri referans alınmış ve maksimum çeşitlilik sağlanacak şekilde araştırma evreninde yer alan birimlerin olabildiğince temsil edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanması sürecinde % 95 temsil gücü referans alınmıştır. Toplanan veriler öncelikle kayıp veri ve sistematik doldurma süreçleri bakımından incelenmiş ve uygun bulunmayan veriler ayıklanmıştır. Kalan veriler ise bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler için normallik ve homojenlik analizi gibi parametrik analiz koşulları gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda veri setinin parametrik nitelik taşıdığı belirlendiği için analizler alt problemler ve araştırma soruları bağlamında parametrik nitelik taşıyanlar ile gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak araştırma sürecinde okul tükenmişliğine yönelik olarak yurt içi ve yurt dışı literatür incelenmiş ve özellikle son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar ve yayınlar derlenerek araştırma sürecinde raporlaştırılmıştır.

Veri Analizi ve işlem

Araştırma sürecinde bütün veri toplama işlemleri araştırmacı tarafından gerekli izinlerin alınmasından sonra uygulanmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler bilgisayar ortamına

aktarıldıktan sonra öncelikle kayıp veri kontrolü yapılmış ve uygulanan ölçeklerin 11’inde ciddi düzeyde boşluklar olduğu belirlendiği için analiz dışı bırakılmıştır. Kalan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra uygun düzeydeki boşluklar aritmetik ortalama ile doldurulmuştur. Kayıp veri analizinden sonra uç değer analizi yapılmış ve bu kapsamda basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir.

Bu analiz sürecinde toplam 14 kişiye ait verinin normalliği etkileyecek düzeyde uç değer taşıdığı belirlendiği için analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Kalan 482 kişilik veri seti ile normallik ve homojenlik analizleri yapılmış ve veri setinin parametrik koşulları sağlayıp sağlamadığı gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda kolmogorov-smirnov normallik testi ve histogram analizleri yapılmış ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde verilerin parametrik nitelik taşıdığının belirlenmesinden dolayı analiz sürecinde Korelasyon analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Bağımsız örneklem t testi ve Bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz süreci bilgisayar ortamında ve SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Sürecinde Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Normallik Değerleri*

		X	Ss	Ortanca	Mod	Skewness	Kurtosis
TDEDYTÖ	İlgi	13.64	1.74	13.00	12.00	.327	-.473
	Önem	12.81	2.32	12.00	13.00	-.242	-.655
	Kaçınma	13.62	3.41	12.00	13.00	-.354	.074
	Bilgi	14.77	2.14	13.00	13.00	.516	-.699
OTÖ	Duygusal tükenme	11.58	2.62	11.00	12.00	-.225	-.222
	Duyarsızlaşma	10.78	2.22	11.00	11.00	-.133	-.287
	Yetkinlik inancı	8.42	2.20	8.00	9.00	-.231	-.398

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama, mod ve medyanların birbirine denk veya çok yakın oldukları ve ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırma örneklemine ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Seçer, 2015).

Araştırmacı Rolü

Bu araştırma sürecinde araştırmacı aşağıda verilen rol ve sorumlulukları yerine getirmiştir.

1. Araştırma konusunun, ilgili değişkenlerin ve ilgili alan yazının taranması noktasında gereken çalışmaların yapılması, a

2. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul ve araştırma izinlerinin alınması,
3. Verilerin toplanarak bilgisayar ortamına aktarılması ve analize uygunluğunun incelenmesi,
4. Veri analizlerinin yapılması ve elde edilen bulguların raporlaştırılarak önerilerin geliştirilmesi
5. Araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında tez sürecinin tamamlanması araştırmacının rolü kapsamında gerçekleşen uygulamalar olarak gösterilebilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

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

Alt Problem 1. *Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?*

Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t testinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme için $F(2, 480) = .745, p>.05$, duyarsızlaşma için $F(2, 480) = .615, p>.05$ ve kişisel başarısızlık hissi için $F(2, 480) = 1.228, p>.05$ olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür

Tablo 2. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Tükenmişlik	Değişken	N	X	Ss	t	p
Duygusal tükenme	Kız	245	13.17	2.22	2.35	.03
	Erkek	237	12.40	3.01		
Duyarsızlaşma	Kız	245	9.16	2.25	1.17	.60
	Erkek	237	8.85	2.47		
Düşük başarı hissi	Kız	245	5.47	1.34	3.16	.02
	Erkek	237	8.16	1.29		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda [$t(480) = 2,35, p<.05$] ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda [$t(480) = 3,16, p<.05$] cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda duygusal tükenme alt boyutunda kızların puan ortalamalarının, düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ise erkeklerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular kızların daha fazla duygusal tükenme yaşadığı ve erkeklerinde daha fazla başarısızlık hissi yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Buna karşın duyarsızlaşma alt boyutunda [$t(480) = 1.17, p > .05$] öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu ise cinsiyetin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Alt Problem 2. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta göstermekte midir?

Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme için $F(4, 477) = 1.11, p > .05$, duyarsızlaşma için $F(4, 477) = 1.21, p > .05$ ve kişisel başarısızlık hissi için $F(4, 477) = .34, p > .05$ olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 3. Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Tükenmişlik	Sınıf	N	X	Ss	F	p
Duygusal tükenme	9. sınıf	130	10.25	2.23	3.37	.03
	10. sınıf	125	12.49	2.10		
	11. sınıf	122	12.55	2.12		
	12. sınıf	105	12.95	2.05		
Duyarsızlaşma	9. sınıf	130	6.45	2.12	.750	.62
	10. sınıf	125	6.85	2.20		
	11. sınıf	122	7.14	2.40		
	12. sınıf	105	7.25	2.33		
Düşük başarı hissi	9. sınıf	130	5.15	2.45	1.28	.33
	10. sınıf	125	5.10	2.20		
	11. sınıf	122	4.98	2.52		
	12. sınıf	105	4.70	2.80		

Tablo 3 incelendiğinde lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda [$F(4, 477) = 3.37, p < .05$] öğrenim görülmekte olunan sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve 12 sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 9. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Buna karşın lise öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının duyarsızlaşma alt boyutunda [$F(4, 477) = .750, p > .05$] ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda [$F(4, 477) = 1.28, p > .05$] öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve öğrenim görülen sınıf

düzeyinin duyarsızlaşma ve düşük başarı hissinin ortaya çıkması noktasında belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Alt Problem 3. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme alt boyutu için $F(4, 477) = .087$, $p > .05$, duyarsızlaşma için $F(4, 477) = 1.01$, $p > .05$ ve kişisel başarısızlık hissi için $F(4, 477) = 1.21$, $p > .05$ olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tükenmişlik	Okul Türü	N	X	Ss	F	p
Duygusal tükenme	Anadolu Lisesi	130	11.47	3.15	3.54	.03
	Fen-Sosyal	101	13.24	4.30		
	İmam-Hatip	122	10.95	3.78		
	Meslek	129	9.97	3.71		
Duyarsızlaşma	Anadolu Lisesi	130	6.86	3.36	.24	.06
	Fen-Sosyal	101	6.59	3.79		
	İmam-Hatip	122	6.59	3.62		
	Meslek Lisesi	129	6.27	3.23		
Kişisel başarı hissi	Anadolu Lisesi	130	5.95	2.13	4.33	.04
	Fen-Sosyal	101	4.94	2.30		
	İmam-Hatip	122	6.12	2.40		
	Meslek Lisesi	129	7.94	2.13		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda [$F(4, 477) = 3.54$, $p < .05$] ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda [$F(4, 477) = 4.78$, $p < .05$] öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar arasında ki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve duygusal tükenme alt boyutunda Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının Meslek liselerinde ve İmam Hatip liselerinde öğrenim görmekte olanlara anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı söylenebilir.

Düşük kişisel başarı hissinde ise Meslek lisesi ve İmam Hatip liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre ve Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Buna karşın öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının duyarsızlaşma alt boyutunda [$F(4, 477) = .24, p>.05$] öğrenim görülmekte olan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiş ve okul türünün duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Alt Problem 4. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları barınma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?

Öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının barınma durumlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve duygusal tükenme $F(2, 480) = 1.42, p>.05$, duyarsızlaşma için $F(2, 480) = .245, p>.05$ ve kişisel başarısızlık hissi için $F(2, 480) = .780, p>.05$ olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 5. Barınma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tükenmişlik	Değişken	N	X	Ss	t	p
Duygusal tükenme	Ailesinin Yanı	328	11,48	1,45		
	Yurt-Pansiyon	154	13,33	2,21	4.16	.02
Duyarsızlaşma	Ailesinin Yanı	328	6.45	1.14		
	Yurt-Pansiyon	154	7.02	1.52	1.28	.55
Düşük başarı hissi	Ailesinin Yanı	328	6.85	2.48		
	Yurt-Pansiyon	154	4.92	2.30	3.47	.02

Tablo 5 incelendiğinde lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının duygusal tükenme alt boyutunda [$t(480) = 4.16, p<.05$] ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda [$t(480) = 3,47, p<.05$] barınma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda duygusal tükenme alt boyutunda Yurt ve Pansiyonda kalan öğrencilerin puan ortalamalarının ailesinin yanında kalanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve dolayısıyla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ise ailesinin yanında kalan öğrencilerin puan ortalamalarının yurt ve pansiyonda kalanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum ailesinin yanında kalan öğrencilerin aile baskısı gibi süreçler ile daha

fazla karşı karşıya kaldıkları ve buna bağlı olarak daha fazla başarısızlık hissi yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Bununla birlikte lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının duyarsızlaşma alt boyutunda [$t(480) = .24, p>.05$] barınma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiş ve barınma durumunun öğrencilerinin duyarsızlaşmaları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Alt problem 5. *Lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik tutumları ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır ve okul tükenmişliği Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?*

Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik tutum ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 6. *Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler*

	Duygusal tük.	Duyarsızlaşma	Düşük başarı Hissi
İlgi	-.44**	-.33**	-.36**
Önem	-.45**	-.37**	-.30**
Kaçınma	.22**	.42**	.42**
Bilgi	-.21**	-.40**	-.48**

Tablo 6 incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun alt boyutları olan ilgi, önem ve bilgi boyutları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul tükenmişliğinin artması durumunda Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik tutumun ilgi, önem ve bilgi boyutlarında azalma olacağı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bakımdan okul tükenmişliği yaşamının Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumu olumsuz etkilediği ve öğrencilerin bu derse yaklaşımı bakımından önemli bir risk kaynağı olduğu söylenebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun kaçınma boyutu ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgu ise okul tükenmişliğinin artması durumunda öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik olarak olumsuz bir bakış açısı geliştireceği ve kaçınma tepkileri gösterebileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Korelasyon analizleri sonucunda okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve bu ilişkilerinde genel itibarıyla orta

düzeyde olduğu söylenebilir. Korelasyon analizi sonucunda herhangi iki değişken arasında çok yüksek düzeyli anlamlı ilişkilerin olmayışı veri setindeki değişkenler arasında çoklu bağıntı ve doğrusallık probleminin bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Dolayısıyla değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra ikinci adımda değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenebilmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. *Önem Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular*

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	15.65	.458		14.52	.00
Duygusal tükenme	-.45	.223	-.46	3.45	.00
Duyarsızlaşma	-.40	.324	-.42	3.42	.00
Düşük başarı hissi	-.38	.119	-.37	2.90	.00

R= .55, R²= .30, F= 27.12, p<.05

Tablo 7 incelendiğinde algılanan okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun önem boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (**R= .55, R²= .30, F= 27.12, p<.05**). Elde edilen bulgular okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun önem boyutundaki varyansın %30'unu açıkladığını ve dolayısıyla lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine vermiş oldukları önemin şekillenmesinde okul tükenmişliğinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Tablo 8. *İlgi Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular*

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	12.45	.528		12.38	.00
Duygusal tükenme	-.51	.123	-.52	4.12	.00
Duyarsızlaşma	-.48	.214	-.50	4.01	.00
Düşük başarı hissi	-.42	.209	-.48	3.90	.00

R= .62, R²= .38, F= 21.48, p<.05

Tablo 8 incelendiğinde okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun ilgi boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (**R= .62, R²= .38, F= 21.48, p<.05**). Elde edilen bulgular okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun ilgi boyutundaki varyansın %38'ini açıkladığını ve dolayısıyla lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine yönelik ilgilerinin şekillenmesinde okul tükenmişliğinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Tablo 9. *Bilgi Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular*

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	12.45	.528		12.38	.00
Duygusal tükenme	-.32	.223	-.32	3.42	.00
Duyarsızlaşma	-.30	.204	-.31	3.40	.00
Düşük başarı hissi	-.29	.201	-.30	2.82	.00

R= .47, R²= .22, F= 10.48, p<.05

Tablo 9 incelendiğinde okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun bilgi boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (**R= .47, R²= .22, F= 10.48, p<.05**). Elde edilen bulgular okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun bilgi boyutunda ki varyansın %22'sini açıkladığını ve dolayısıyla lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine yönelik bilgilerini şekillenmesinde okul tükenmişliğinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Tablo 10. *Kaçınma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular*

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	17.12	.322		12.38	.00
Duygusal tükenme	.44	.332	.40	4.12	.00
Duyarsızlaşma	.41	.305	.39	3.75	.00
Düşük başarı hissi	.31	.324	.29	2.98	.00

R= .37, R²= .13, F= 7.45, p<.05

Tablo 10 incelendiğinde okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun kaçınma boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (**R= .37, R²= .13, F= 7.45, p<.05**). Elde edilen bulgular okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumun kaçınma boyutundaki varyansın %13'ünü açıkladığını ve dolayısıyla lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine yönelik kaçınma yaklaşımlarının şekillenmesinde okul tükenmişliğinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler bağlamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar betimsel ve ilişkisel olmak üzere iki başlık halinde ele alınması mümkündür. Bu bağlamda öncelikle betimsel sonuçlara ardından ilişkisel sonuçlara yer verilmiştir.

Alt Problem 1. *Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?*

Araştırmadan elde edilen sonuçlar lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiğini ve kızların duygusal tükenme alt boyutunda erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı buna karşın düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ise erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Alan yazına bakıldığında öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının cinsiyetlerinden etkilendiğini gösteren araştırma sonuçları bulunmakta ve bu araştırmadan elde edilen bulguları genel olarak destekleyen bulgular bulunmaktadır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Weckwerth ve Flynn, 2006).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda cinsiyetin lise öğrencilerinin okul tükenmişliği yaşamalarında önemi bir etmen olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kız öğrencilerin duygusal tükenmişlik hissini daha fazla yaşamalarının cinsiyet özellikleri ve buna bağlı kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Düşük kişisel başarı hissini erkek öğrencilerin daha fazla yaşamalarının önemli bir nedeni olarak toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak erkek öğrenciler üzerinde akademik başarı açısından toplumsal baskı ve beklentinin daha fazla olması gösterilebilir. Toplumun erkek cinsiyetine yüklediği anlam ve gelecek beklentileri bu öğrencilerin akademik süreçlerde kendilerini daha fazla yetersiz hissetmelerine ve tükenmişlik yaşamalarına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Alt Problem 2. *Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta göstermekte midir?*

Araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin okul tükenmişliği yaşamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, bu farkın yalnızca duygusal tükenme alt boyutunda olduğunu ve 12. Sınıf öğrencilerinin özellikle 9 ve 10. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu ilgili alan yazın ile örtüşmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Lise öğrencilerinin özellikle duygusal tükenmişliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşması manidardır. Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak tükenmişlik hissinde de artış olduğunu göstermektedir. Bu durum lise öğrenim süreci ile ilişkili olarak düşünülebilir. Ortaokuldan liseye geçiş sürecini kapsayan ilk yıllarda önemli sınav süreçlerinin de henüz bulunmayışı nedeniyle öğrencilerin daha az tükenmişlik yaratacak süreçle karşı karşıya olduğu buna karşın 11. Sınıftan itibaren üniversiteye geçiş sınavlarının ve mezuniyet aşamalarının yaklaşmasına bağlı olarak öğrencilerin hem kişisel beklentilerinin hem öğretmenlerinin hem de ailelerinin baskı ve beklentilerinin artmasına bağlı olarak duygusal yıpranma yaşamaları ve buna bağlı olarak da tükenmişlik hissetmelerinin olası bir durum olduğu değerlendirilmektedir.

Alt Problem 3. *Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin tükenmişlik puanlarının öğrenim gördükleri okul türünden etkilendiğini ve anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tükenmişlik puanları duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı ve fen-sosyal bilimler liseleri ile Anadolu liselerinde öğrenim görenlerin duygusal tükenmişlik hissi puanlarının imam hatip ve meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fen-sosyal bilimler ve Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin duygusal olarak imam hatip ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla tükenmeleri bu okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin hem kendi akademik performans ve başarı beklentileri ile hem de aileleri ve öğretmenlerinin beklentilerinin yüksek oluşu ile açıklanabilir. Diğer okullardan mezun olanların üniversite dışı mesleki birim ve diploma benzeri olanaklara sahip olmasına karşın bu okullardan mezun olanların en önemli seçeneklerinin üniversiteye yerleşmek başka bir deyişle akademik başarı göstermek zorunda olmalarının üzerlerinde hissedecekleri baskıyı ve kendilerinden beklentinin yüksek olmasını kaçınılmaz hale getirecektir. Bu durumun lise öğreniminin süresi ve yine lise öğrenim yıllarının aynı zamanda ergenlik döneminin önemli bir

kısmına denk gelmesi nedeniyle duygusal yıpranmaya ve tükenmişliğe zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Okul türü bağlamında bir diğer bulgu ise öğrencilerin düşük başarı hissi puanlarının okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi ve meslek lisesinde öğrenim görenler ile imam hatip liselerinde öğrenim görenlerin fen-sosyal ve Anadolu lisesinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Elde edilen bu bulgunun söz konusu okulların öğrenci profilleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü Türkiye’de liseler önemli oranda sınav puanı ile öğrenci kabul etmektedir ve fen-sosyal ve Anadolu liseleri en yüksek yerleştirme puanına sahip olan okullar olarak bilinmektedir. Bu bağlamda bu okulları daha iyi bir eğitim almak amacıyla akademik olarak başarılı olan öğrencilerin tercih etmesine bağlı olarak meslek liseleri ve imam hatip liselerine akademik performansı daha düşük öğrencilerin gitmek durumunda kalması elde edilen bu bulgunun temel sebebi olarak görülebilir.

Alt Problem 4. *Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları barınma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermekte midir?*

Araştırmadan elde edilen bulgular barınma durumunun lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olduğunu göstermiştir. Buna göre duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmalar söz konusudur ve duygusal tükenme alt boyutunda yurttan kalan öğrencilerin ailesinin yanında kalanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı buna karşın düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ailesinin yanında kalanların yurttan kalanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun ilgili alan yazın ile örtüştüğü görülmüştür (Akpınar, 2013; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Şimşek-Bekir, Şahin ve Şanlı, 2012). Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yurttan kalan öğrencilerin duygusal tükenme yaşamlarının önemli bir nedeni olarak henüz yetişkinlik dönemine ulaşmadıkları bir yaş döneminde aileden ve ailenin duygusal ve sosyal desteğinden uzak kalmış olmaları ve yurt ortamının gerektirdiği görev ve sorumlulukların etkili olduğu düşünülmektedir.

Düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda ise ailesinin yanında kalan öğrencilerin daha dezavantajlı bir konumda bulundukları belirlenmiştir. Bu bulgu ailesinin yanında kalan öğrencilerin ailenin akademik beklenti ve taleplerine daha fazla maruz kaldıklarını ve buna bağlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın yurttan kalan öğrencilerin ailenin doğrudan bir müdahalesine sıklıkla maruz kalmamaları üzerlerinde bir baskıda hissetmemelerinin ana kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu durum yurttan kalan öğrencileri okul tükenmişliği açısından avantajlı konuma getirmektedir de denilebilir. Bu bulgu

anı zamanda ailenin öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları noktasında önemli ve belirleyici bir değişken olduğunu da göstermektedir.

Alt Problem 5. *Lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik tutumları ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır ve okul tükenmişliği Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?*

Araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin tutumları ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ve okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun ilgi, önem ve bilgi boyutları ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu buna karşın Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun kaçınma boyutu ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları açısından önemli bir risk kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular okul tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumun ilgi, önem ve bilgi boyutlarının okul tükenmişliği tarafından negatif yönlü olarak yodandığını buna karşın kaçınma alt boyutunun ise pozitif yönlü olarak yordandığını göstermektedir. Yordama katsayıları göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik ilgilerini, bu derse verdikleri önem ve değeri ve dolayısıyla da bilgi düzeylerini etkileyen bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bir derse karşı tutumlarını etkilemesi muhtemel kişisel, durumsal ve ortamsal çok sayıda faktörün etkisinin olması muhtemeldir. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular ve yordama katsayıları göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının olumsuzlaşmasında önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir. Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları olumsuz bir noktada bulunan öğrencilerin diğer olumlu ve yapıcı faktörlerden etkilenme olasılıklarının ise düşük kalacağı değerlendirilmektedir. Çünkü tükenmişlik hissi bireyin sadece okul yaşantısını değil kişise yaşantısını, sosyal ilişkilerini, yaşam doyumunu ve hayattan beklentilerine kadar birçok sürecini doğrudan ve derinden etkileyebilmektedir. Bu nedenle Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin olarak gerçekleştirilecek olan uygulamalarda okul tükenmişliğinin bu rolünün göz önünde bulundurulmasının kaçınılmaz bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilere, alan uzmanlarına ve ebeveynlere yönelik olarak aşağıda verilen önerilerde bulunulmuştur.

Alan uzmanları ve eğitimcilere yönelik öneriler.

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği yaşama durumlarının cinsiyetlerinden etkilendiğini gösteren bulgular doğrultusunda kız öğrencilerin duygusal tükenmişliğe ve erkek öğrencilerin de düşük başarı hissi yaşamalarına zemin hazırlayan unsurların belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Lise öğreniminin sonlarına doğru yaklaşan sınav süreçlerine bağlı olduğu düşünülen etmenlerden dolayı öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle okullarda rehberlik servisleri aracılığıyla okul tükenmişliği yaşadığı ve yaşama olasılığı bulunan öğrencilerin belirlenmesine yönelik önleyici rehberlik uygulamalarına ve iyileştirici-rehabilite edici uygulamalara yer verilmesinde yarar bulunmaktadır.
3. Okul türü bağlamında özellikle fen-sosyal ve Anadolu grubunda yer alan öğrencilerin daha fazla duygusal tükenme yaşadığı ve meslek liseleri ile imam hatip grubunda yer alan öğrencilerinde daha fazla düşük kişisel başarı hissi yaşadığı bulgusu göz önünde bulundurularak bu okul süreçlerinin ve eğitim uygulamalarının gözden geçirilmesinde yarar bulunduğu düşünülmektedir. Bu okullara öğrenci seçim ve yerleştirme aşamalarında yalnızca sınava odaklı performans uygulamalarına başvurmak yerine diğer becerilerin de göz önünde bulundurularak bu işlemlerin gerçekleştirilmesinin okul tükenmişliği noktasında önemi bir kazanım sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Barınma durumu değişkeninden elde edilen bulgular, ailenin tükenmişlik açısından önemli bir tetikleyici olduğunu göstermiştir. Özellikle ailesinin yanında kalan öğrencilerin daha fazla düşük kişisel başarı hissi yaşadıklarının belirlenmiş olması ailenin çocuklar üzerinde kurmuş olduğu yüksek düzeyli baskı ve beklentilerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin ve rehberlik servislerinin aileleri çocuklara yaklaşım biçimleri ve gerçekçi beklenti oluşturma noktasında bilgilendirmelerinin gereği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda aile eğitim programlarının geliştirilmesi ve ailelere yönelik olarak uygulanmasının çocuklar açısından önemli sonuçlar doğuracağı değerlendirilmektedir.
5. Araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının okul tükenmişliğinden önemli oranda etkilendiğini göstermiştir.

Bu hususun özellikle edebiyat öğretmenleri tarafından göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır. Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının düşük olması ve akademik başarılarının istenilen düzeyde olmamasının önemli bir nedeni olarak okul tükenmişliğini göz önünde bulundurmaları ve bu bağlamda okul rehberlik servisleri ile çözüme yönelik müdahale süreçlerini belirlemek ve uygulamak üzere işbirliğine gitmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Bu araştırma yalnızca Erzurum özelinde gerçekleştirildiği için elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlı durumdadır. Daha genellenebilir sonuçlar elde etmek ve uygulamaya yönelik süreçleri daha gerçekçi olarak planlayabilmek için Türkiye genelinde daha geniş örneklemeler ile benzer çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Bu araştırma betimsel tarama deseninde olmasından dolayı bulgular yalnızca kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu nedenle öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumları üzerinde derinlemesine bilgi etmek amacıyla nitel destekli çalışmaların veya karma desenli çalışmaların planlanarak gerçekleştirilmesinin bu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha belirgin hale getirilmesi ve uygulamaya yönelik süreçlerin daha gerçekçi olarak planlanabilmesine zemin hazırlaması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.
3. Okul tükenmişliğinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum üzerindeki olumsuz etkisinden hareketle özellikle edebiyat öğretmenlerinin derse yönelik ilgi ve motivasyonu artırıcı uygulamalarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmaların tasarlanması yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R., Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 229-241.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 459516).
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 240932).
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ardıç, K., & Polatci, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-28.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Atık, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 452189).
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 412359).
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A., Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Journal of Theory and Practice in Education (Eğitimde Kuram ve Uygulama)*, 11 (2), 460-472.
- Balkıs, M. (2013). Akademik Erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S.(2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2) 57-73.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S.(2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29) 151-165.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bilge, F., Dost, M., Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cazan, A. M., & Năstăsă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.309
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226. doi:10.1016/j.paid.2015.03.027
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210. doi:10.1016/j.paid.2015.10.010
- Çakmak, A. ve Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582.
- Çam, Z., Deniz K.Z., Kurnaz A.(2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-325
- Çapri, B.; Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu (MTE-ÖF)'nun Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 134-147.
- Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013b). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B.(2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çelikkaleli, Ö., Akbay, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eker, D., Arkar, H. & Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formu'nun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Freudenberger, H. J. ve Richelson, G. (1980). *Burnout: The-cost of achievement*. New York: Doubleda.
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 469139).

- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- İlbay, A. B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358191).
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 385884).
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 258331).
- Kutsal, D., Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284-297
- Lee, H., Song, R., Cho, Y. S., Lee, G. Z., & Daly, B. (2003). A comprehensive model for predicting burnout in Korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 44(5), 534-545.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88(2016), 202-208.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Okutan, M., & Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: bir alan uygulaması. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(3), 1-27.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 410201).
- Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 433839).
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 364721).
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. maidenhead, PA: Open University Press
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.005

- Pilkauskaitė-Valickienė, R., Zukauskienė, R., & Raizienė, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.155
- Raizienė, S., Pilkauskaitė-Valickienė, R., & Zukauskienė, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254-3258. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.743
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. doi:10.1016/j.adolescence.2012.01.001
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36(2014), 60-68. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.016
- Saraçoğlu, B. (2013). *Ambulans personelinde travma, tükenmişlik ve yaşam doyumu ilişkisinde başa çıkma yollarının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 483864).
- Sayıl, I., Haran, S., Ölmez, Ş., Özgüven H. (1997). Ankara üniversitesi hastanelerinde çalışan doktor ve hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 5(2), 71-77
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Secer, İ , Gençdoğan, B . (2015). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37. doi:10.19128/turje.181045
- Seçer, İ ve Öztürk, Y. (2015, Haziran). *Okul tükenmişliğinin akademik stres ve akademik güdülenme arasındaki aracı rolünün incelenmesi*. 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seçer, İ. (2015a). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 424-433
- Seçer, İ. (2015b). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Shih, S. S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347.
- Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.
- Şimşek B., H., Şahin, H. ve Şanlı, H.S. (2012). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 18-32.

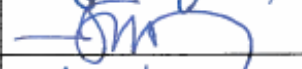
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., Aydın, N.(2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyo-demografik özelliklerle ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 100-108
- Tekbıyık A. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 42311).
- Tümekaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468- 481.
- Ünlü, O., Yürür, S. (2015). Duygusal emek, duygusal tükenme ve görev/ bağlamsal performans ilişkisi: Yalova'da hizmet sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37, 183-207
- Walburg, V., Mialhes, A., & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use?. *Children and Youth Services Review*, 61, 327-331. doi:10.1016/j.childyouth.2016.01.009
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.11.004
- 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.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.

EKLER

EK-1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 08 Karar No: 01	Toplantı Tarihi: 21.11.2017
	Aşağıda bilgileri verilen proje ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu projeyle alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü : Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER Çalışma Konusu : “Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Osman SAMANCI	Etik Kurul Üyesi	
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT	Etik Kurul Raportörü	

EK-2. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.20167250
Konu : Araştırma İzni (Cahit SUNAY)

27.11.2017

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 21/11/2017 tarihli ve 1700322429 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği, Üniversiteniz araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Cahit SUNAY'ın, "Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği İle Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının kabulüne ilişkin 27/11/2017 tarih ve 20099230 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Turan BAĞAÇLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Valilik olur yazısı ve ekleri

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
29.11.2017

Selçuk DİLER
Mentor

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

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: (0 442) 234 48 00
Faks: (0 442) 235 10 32

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ffc-a267-3a58-884c-0c9d kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. OKUL TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul yaşantısı içerisinde karşılaşılabileceğiniz bazı durumlar verilmiştir. Verilen ifadeleri dikkatlice okuyarak sizin durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Son günlerde.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-4. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, Bu ölçekte Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır.		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
İlgi Boyutu						
1	Türk edebiyatı dersini almak benim için büyük bir zevk.	5	4	3	2	1
2	Türk edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır.	5	4	3	2	1
3	Türk edebiyatı ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
4	Proje ve ödev çalışmalarımı, Türk edebiyatı dersinden almayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
5	Türk edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi.	5	4	3	2	1
6	Türk edebiyatı dersinin, ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
7	Türk edebiyatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
8	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmayı isterim.	5	4	3	2	1
9	Türk edebiyatı dersi konularına çalışmaktan çok zevk alırım.	5	4	3	2	1
10	Türk edebiyatı dersini ipe çekirim.	5	4	3	2	1
11	Türk edebiyatı dersi seçmeli ders de olsa seçerim.	5	4	3	2	1
Önem Boyutu						
12	Her öğrencinin, Türk edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
13	Türk edebiyatı dersinin, bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
14	Türk edebiyatı dersine ait konuları öğrenmenin, önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
15	Türk edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	5	4	3	2	1
16	Türk edebiyatı dersinin, okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
17	Türk edebiyatı dersinin, bireyin kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
18	Türk edebiyatı dersinin, bireye güzel konuşma becerisi kazandırdığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
19	Türk edebiyatı dersinin, bireyin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
Kaçınma Boyutu						
20	Türk edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem.	5	4	3	2	1
21	Türk edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
22	Türk edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem.	5	4	3	2	1
23	Türk edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
Bilgi Boyutu						
24	Türk edebiyatı dersi, dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı.	5	4	3	2	1
25	Türk edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi.	5	4	3	2	1
26	Türk edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir.	5	4	3	2	1
27	Türk edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Ağrı'nın Tutak ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Tutak'ta tamamladı. 1999 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Tutak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü emrine öğretmen olarak atandı. 2003-2016 yılları arasında Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı çeşitli birimlerde öğretmenlik ve idarecilik görevlerini yürüttü. 2017 yılında Atatürk Üniversitesi Aşkale MYO bünyesinde açılan sınavı kazanarak okutmanlık kadrosuna atandı. Cahit Sunay evli ve 3 çocuk babasıdır.

