

**T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**



**COVID- 19 SÜRECİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN
OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE EĞİTİM STRESİNİN ANNE VE
BABA TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ÇINAR

İSTANBUL, 2022

**T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**



**COVID- 19 SÜRECİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN
OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE EĞİTİM STRESİNİN ANNE VE
BABA TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ÇINAR

İSTANBUL, 2022

KABUL VE ONAY

Zeynep Çınar tarafından hazırlanan “**Covid- 19 Sürecinde Lise Öğrencilerinde Görülen Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresinin Anne ve Baba Tutumları Açısından İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunması 22.07.2022 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Prof. Dr. Sefa Bulut

.....

Üye

Doç. Dr. Pervin Nedim BAL

.....

Üye

Dr. Emine Aydın

.....

İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....

Prof. Dr. Ali AKDEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Covid- 19 Sürecinde Lise Öğrencilerinde Görülen Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresinin Anne ve Baba Tutumları Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22.07.2022

ZEYNEP ÇINAR

ÖZET

COVID 19 SÜRECİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNDE GÖRÜLEN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE EĞİTİM STRESİNİN ANNE VE BABA TUTUMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ÇINAR

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

(DANIŞMAN: PROF. DR. SEFA BULUT)

İSTANBUL, 2022

Bu araştırmada, Covid-19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öncelikle bağımsız değişken anne ve baba tutumlarının bağımlı değişkenler okul tükenmişliği ve eğitim stresi üzerindeki etkilerine bakılmış, lise öğrencilerinin okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri arasındaki etki ve ilişkiler incelenerek bu değişkenlerin demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da ikamet eden ve lise öğrenimine devam etmekte olan 173 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılardan gerekli olan veriler, Eğitim Stresi Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Ana-Baba Tutumu Ölçeği ile elde edilmiş, ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu öğrencilere verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS for Windows 22.00 ve AMOS 24.0 programı kullanılmış, araştırmada kullanılan Anne Baba Tutumu (ABT), Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) ve Okul Tükenmişlik Ölçeğinin (OTÖ) yapısal geçerliliğinin kontrol edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeklerin 'yüksek güvenilirlik' seviyesinde olduğu ve geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin boyut ortalamalarının normallik analizi çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak yapılmıştır. Elde edilen boyut ortalamalarının demografik özelliklere göre tüm boyutlarda normal dağılıma uygunluk gösterdiği anlaşılmış ve bu sebeple değişkenler, parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda bağımlı değişkenler tükenmişlik ve stresin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, anne ve baba tutumunun okul tükenmişliği ve eğitim stresi düzeyi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkilerinin olduğu, anne ve baba tutumunun eğitim stresini ($R^2=,16$) %16 oranında, okul tükenmişliğini ($R^2=,06$) ise %6 oranında yordadığı tespit

edilmiştir. Anne baba tutumu alt boyutlarından Demokratik tutum boyutunun eğitim stres değişkeni ve okul tükenmişlik değişkenini ($P>0,05$) etkilemediği, koruyucu / istekçi ebeveyn tutumunun ise Okul tükenmişlik değişkenini ($P>0,05$) etkilemediği tespit edilmiştir.

Etkiler konusunda Koruyucu /İstekçi ebeveyn tutumunun Eğitim Stres ölçeği puanına etkisinin ($\beta= ,235$; $p<0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu, eğitim stresini ($R^2= 0,156$) %15,6 oranında yordadığı, Otoriter ebeveyn tutumunun Eğitim Stresine etkisinin ($\beta= ,238$; $p<0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu, eğitim stresini ($R^2= ,145$) %14,5 oranında yordadığı; Otoriter ebeveyn tutumunun Okul tükenmişlik değişkenine etkisinin ($\beta= ,304$; $p<0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu, okul tükenmişliğini ($R^2= ,184$) yüzde 18,4 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler konusunda Eğitim stresinin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin ($\beta= ,567$; $p<0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu, eğitim stresinin okul tükenmişliğini ($R^2= ,314$) %31,4 oranında yordadığı görülmüş ve araştırma bulguları; sonuçlar, öneriler, literatür ve önceki çalışmalar dikkate alınarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, Eğitim stresi, Anne baba tutumu, Covid-19

ABSTRACT

SCHOOL BURNOUT AND EDUCATIONAL STRESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF PARENTAL ATTITUDES DURING THE COVID-19 PROCESS

MSC THESIS

ZEYNEP ÇINAR

GRADUATE SCHOOL, ISTANBUL AREL UNIVERSITY

PSYCHOLOGY

(SUPERVISOR: PROFESSOR DOCTOR, SEFA BULUT)

İSTANBUL, 2022

In this study, it was aimed to examine school burnout and educational stress in high school students in terms of parental attitudes during the Covid-19 process. In line with this main purpose, first of all, the effects of the parent attitude scale on dependent variables school burnout and educational stress were examined, then the effects and relationships between high school students' school burnout and educational stress levels were examined and it was tested whether these variables differed significantly in terms of demographic variables.

The research group of the study consists of 173 students residing in Istanbul and continuing their high school education in the 2020-2021 academic year. Relational screening method was used in the study. The necessary data from the participants were obtained with the help of tools such as the Educational Stress Scale, the School Burnout Scale and the Parental Attitude Scale, and the Personal Information Form was shared with the students in order to determine the demographic characteristics of the students. In the analysis of the data obtained, SPSS for Windows 22.00 and AMOS 24.0 programs were used, and confirmatory factor analysis were carried out in order to check the structural validity of the Parental Attitude (PA), Educational Stress Scale (ESS) and School Burnout Inventory (SBI) used in the study. As a result of the analyses, it has been determined that 3 scales and all sub-dimensions are at the 'high reliability' level and its validity is ensured. The normality analysis of the size averages of the scales was performed by calculating the skewness and kurtosis coefficients. It was understood that the obtained dimension averages were in accordance with the normal distribution in all

dimensions according to the demographic characteristics, and therefore the variables were tested with the independent sample t-test from parametric tests and one-way analysis of variance (ANOVA).

As a result of the analyses made, it was found that dependent variables burnout and stress do not differ according to gender, grade level, educational status of parents, that parental attitudes have positive and significant effects on school burnout and educational stress level, and that they predict educational stress at the rate of ($R^2 = .16$) 16% and school burnout at the rate of 6%. ($R^2 = .06$). It was determined that the Democratic attitude dimension, which is one of the parent attitude sub-dimensions, did not affect the education stress variable and school burnout variable ($P > 0.05$), and also the protective parent attitude did not affect the school burnout variable ($P > 0.05$). In terms of effects, the effect of Protective parent attitude on the Educational Stress Scale score ($\beta = .235$; $p < 0.05$) was positive and significant; it predicted educational stress ($R^2 = 0.156$) by 15.6%. It was determined that the effect of authoritarian parenting attitude on Educational Stress ($\beta = .238$; $p < 0.05$) was positive and significant, and it predicted educational stress ($R^2 = .145$) by 14.5 percent. What is more, It was determined that the effect of authoritarian parental attitude on the school burnout variable ($\beta = .304$; $p < 0.05$) was positive and significant, and it predicted school burnout ($R^2 = .184$) by 18.4 percent. Regarding the relationships between dependent variables, it was seen that the effect of educational stress on school burnout ($\beta = .567$; $p < 0.05$) was positive and significant, and educational stress predicted school burnout ($R^2 = .314$) by 31.4%. Research findings are presented by considering the results, recommendations, literature and previous studies.

Key Words: School Burnout, Educational stress, Parental attitudes, Covid-19 pandemic

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	1
ABSTRACT	3
İÇİNDEKİLER	5
ŞEKİL LİSTESİ.....	8
TABLO LİSTESİ.....	9
KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ.....	10
ÖNSÖZ.....	11
1 GİRİŞ	12
1.1 Problem Durumu	19
1.2 Amaç ve Kapsam	22
1.3 Araştırmanın Sayıtları	23
1.4 Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	23
1.5 Araştırma Yöntemi.....	23
1.6 Araştırma Planı.....	24
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	26
2.1 Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı	26
2.2 Tükenmişlik Modelleri.....	28
2.2.1 Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	29
2.2.2 Cherniss Tükenmişlik Modeli	30
2.2.3 Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli	31
2.2.4 Golembiewski Tükenmişlik Modeli.....	31
2.2.5 Pines ve Aranson Tükenmişlik Modeli	32
2.2.6 Maslach Tükenmişlik Modeli	33
2.3 Tükenmişliğin Boyutları	33
2.3.1 Duygusal Tükenme:	33
2.3.2 Duyarsızlaşma	34
2.3.3 Kişisel Başarının Azalması	34
2.4 Okul Tükenmişliği Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı.....	35
2.5 Okul Tükenmişliği Ölçekleri.....	36
2.6 Okul Tükenmişliğinin Sebepleri	38
2.7 Okul Tükenmişliğinin Belirtileri ve Sonuçları.....	39
2.8 Okul Tükenmişliği ile İlgili Faktörler	39
2.8.1 Okul Tükenmişliği ve Cinsiyet İlişkisi	39
2.8.2 Okul Tükenmişliği ve Sosyal Destek İlişkisi	41
2.8.3 Okul Tükenmişliği ve Stres İlişkisi.....	42
2.8.4 Okul Tükenmişliği ve Anne - Baba Tutumu İlişkisi.....	43
2.9 Anne- Baba Tutumları.....	44
2.10 Anne Baba Tutumları ve Kültür.....	45
2.11 Anne Baba Tutumlarının Sınıflandırılması	47
2.11.1 Demokratik Anne- Baba Tutumu.....	48
2.11.2 Otoriter Anne Baba Tutumu	49
2.11.3 Koruyucu - İstekçi Anne Baba Tutumu	51
2.12 Stres Kavramı ve Tanımı	52
2.13 Eğitim Stresi Kavramı ve Tanımı	54
2.14 Eğitim Stresinin Nedenleri.....	56
2.15 Eğitim Stresi ve Sonuçları.....	58
2.16 Eğitim Stresi ile İlgili Faktörler	59

2.16.1	Eğitim Stresi ve Aile	59
2.16.2	Eğitim Stresi ve Cinsiyet.....	61
2.16.3	Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişliği İlişkisi.....	61
2.16.4	Eğitim Stresi ve Sınıf Seviyesi.....	62
3	YÖNTEM.....	63
3.1	Araştırma Modeli	63
3.2	Evren ve Örneklem	63
3.3	Veri Toplama Araçları	66
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu EK-2	66
3.3.2	Eğitim Stresi Ölçeği EK-5	66
3.3.3	Okul Tükenmişlik Ölçeği EK-4	67
3.3.4	Ana-Baba Tutumu Ölçeği EK-3.....	67
3.4	Verilerin Toplanması	68
3.5	Verilerin Analizi.....	68
3.5.1	Modelde Yer Alan Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizleri	69
3.5.2	Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) için Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	69
3.5.3	Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi	70
3.5.4	Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi	71
3.5.5	Geçerlilik, Güvenilirlik ve Normallik Testleri.....	73
4	BULGULAR.....	75
4.1	Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
4.2	Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
4.3	Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular	76
4.4	Anne Baba Tutumlarının Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Yapılan İncelemelere Yönelik Bulgular.....	78
4.5	Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	83
5	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	85
5.1	Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	85
5.2	Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	88
5.3	Lise Öğrencilerinin Anne Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	91
5.4	Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Etkilere Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	93
5.5	Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Anne Baba Tutumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	95
	ÖNERİLER	100
6	KAYNAKÇA	102
7	EKLER.....	134
7.1	Anket ve Araştırma İzinleri.....	134
7.2	Demografik Bilgi Formu.....	135

7.3	Ana Baba Tutum Ölçeği.....	136
7.4	Okul Tükenmişlik Ölçeği.....	139
7.5	Eğitim Stresi Ölçeği	140
7.6	Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Parametre Tablosu 141	
7.7	Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Parametre Tablosu.....	142
7.8	Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) Doğrulayıcı Faktör Analizi Parametre Tablosu.....	143
7.9	Ölçeklerden Alınan Puan Ortalamaları Tanımlayıcı Değerleri.....	145
7.10	Anne Baba Tutum Ölçeği İzin E-Postası	146
7.11	Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Ölçeği İzin E-Postası.....	147
8	ÖZGEÇMİŞ.....	148



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Örneklemin cinsiyet dağılımı grafiği.....	67
Şekil 2. Katılımcı öğrencilerin sınıf dağılımı grafiği.....	68
Şekil 3. Ebeveyn eğitim düzeyi dağılımı grafiği	69
Şekil 4. Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) Doğrulayıcı faktör analizi	73
Şekil 5. Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) Doğrulayıcı faktör analizi.....	74
Şekil 6. Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) Doğrulayıcı faktör analizi	75
Şekil 7. Hesaplanan değişkenlerle yapılan yol analizi (ilkmodel).....	82
Şekil 8. Hesaplanan değişkenlerle yol analizi (2.model)	84

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo1. Örneklemelere ait demografik özelliklerin yüzdesel dağılımı	67
Tablo2. Ebeveyn eğitim durumu yüzdesel dağılımı.....	68
Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum Değerleri	72
Tablo 4. Standart faktör yüklerinden hesaplanan yakınsama ve ayrışma geçerlilik değerleri	76
Tablo 5. Ölçek boyutlarının normallik analizi, çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	75
Tablo 6. Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.....	78
Tablo 7. Sınıf düzeyine göre ölçek puanlarının karşılaştırılması	79
Tablo 8. Anne eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılması	80
Tablo 9 . Baba eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.....	80
Tablo 10 . Modelde yer alan regresyon parametrelerin değerleri	83
Tablo11. Modelde yer alan regresyon parametrelerin değerleri	85
Tablo 12. Okul tükenmişliği ve eğitim stresi arasında uygulanan korelasyon analizi.....	86
Tablo 13. Eğitim stresinin okul tükenmişliği yordaması modeli.....	87

KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
COVID-19	: Koronavirüs-19
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
MTÖ	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği
MTÖ-GA	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği Genel Anketi
TÖ	: Tükenmişlik Ölçeği
OOTÖ	: Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
ABT	: Anne Baba Tutumu
ESÖ	: Eğitim Stres Ölçeği
OTÖ	: Okul Tükenmişlik Ölçeği
DT	: Demokratik Ebeveyn Tutumu
KİT	: Koruyucu (İstekçi) Ebeveyn Tutumu
OT	: Otoriter Ebeveyn Tutumu

ÖNSÖZ

Covid 19 Pandemi süreciyle birlikte dünyadaki birçok ülke gibi ülkemizde de “Hayat eve sığar” sloganıyla eğitim ve iş hayatı zorunlu olarak ev ortamında sürdürülmeye başlandı. Bu süreçte, özellikle eğitimdeki farklılaşmalarla birlikte uzaktan eğitim yöntemiyle okullardaki tahtalar yerine evlerdeki bilgisayar ekranlarına bakılmaya ve eğitimin paydaşları olan okuldaki öğretmenlerden ve akranlardan daha çok evde anne, baba ve kardeşlerle birlikte vakit geçirilmeye başlandı.

Yeni eğitim uygulamalarıyla ilk defa tecrübe edilen ve zorunlu olarak içinde yer alınan bu süreç, aynı zamanda teknolojiye erişim, ailenin eğitimde üstlendiği yeni roller ve görevler, sürecin ne kadar süreceğine dair yaşanan belirsizlikler ve yaşanan can kayıpları başta olmak üzere birçok problemi de beraberinde getirerek öğrencilerin ve ailelerinin içinde bulundukları ruh halleri sebebiyle stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden oldu. Bu açıdan “Covid 19 Pandemi Sürecinde Lise Öğrencilerinde Görülen Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresinin Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışması, süreci ailesiyle birlikte geçiren öğrencilerin eğitim sebebiyle yaşadıkları tükenmişlik ve stres duygularında ebeveyn tutumlarının ne denli önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Yapmış olduğum ve literatüre katkı sağlamasını temenni ettiğim tez yazma sürecimde bana her zaman destek olan ve beni özgür çalışabilmem konusunda teşvik eden başta kıymetli hocam Prof. Dr. Sefa Bulut’a, tez jürimde yer alarak değerli ve önemli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Pervin Nedim Bal ve Dr. Emine Aydın’a, araştırma ve yazma süreçlerinde bana destek olan ve güzel enerjileriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan Nur Faden Karaçam, Gülmin Candaş ve Gülten Sanioğlu başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma, sonsuz sevgi ve desteği ile eli her zaman omzumda ve yüreğimde olan canım Annem ve ablam Nuray Çınar başta olmak üzere tüm aileme, teşekkürü bir borç bilirim.

22.07.2022

ZEYNEP ÇINAR

1 GİRİŞ

Geçen zamana paralel olarak toplumsal hayatta da birtakım geçişler ve değişimler yaşandığı gözlenmektedir. Toplumda yaşanan bu değişimler, o toplumda yaşayan bireylerin ve toplumsal hayatın sağlık, eğitim, bilim, teknik ve sanat başta olmak üzere birçok alanda sahip olduğu alışkanlıklarını değiştirip dönüştürmektedir. Bu anlamda ilk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde görülen ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 12 Mart 2020 tarihi itibarıyla pandemi olarak ifade edilen Covid 19 salgını, tüm dünyayı etkisi altına alarak dünyada yaşayan insanların sosyal, fiziki ve ruhsal yaşamını değiştirmiş ve bu insanların başta sağlık ve eğitim olmak üzere birçok alanda sahip oldukları alışkanlıklarını yerle bir ederek bir tehdit ve tehlike unsuru olarak değerlendirilmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020).

Türkiye'de Covid 19 salgını sebebiyle 12 Mart 2020 tarihinde ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte, okula gidemeyen öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşamamaları adına 23 Mart 2020 tarihinde resmî olarak başlatılan uzaktan eğitim sürecinde dijital araçların kullanımıyla birlikte eğitim yönteminde farklılaşmaya gidilmiş ve öğrencilerin eğitimlerini uzaktan eğitim yoluyla kesintisiz bir şekilde almaları sağlanmıştır (Kırmızıgül, 2020). Bu süreçte, Milli Eğitim Bakanlığının yürütücülüğünde devlet okullarında eğitim gören öğrenciler için EBA ve TRT EBA TV üzerinden bilgisayar ve televizyonlar aracılığıyla öğrencilerin eğitim içeriğine ulaşması ve canlı ders uygulamalarına dâhil olmaları sağlanmış (Canpolat ve Yıldırım, 2021) ve ayrıca farklı devlet ya da özel okullar da kendi geliştirmiş oldukları dijital içeriklerle eğitimlerini farklılaştırmaya devam etmiştir.

Covid 19 sürecinde öğrencilerin okulda yüz yüze eğitim görmek yerine zorunlu olarak evden çevrim içi olarak senkron (eğitmen ve öğrencinin eş zamanlı etkileşim içerisinde olmaları) ve asenkron (bilginin eğitmen tarafından önceden üretilmesi ve öğrencinin bilgi içeriğine zaman açısından istediği zaman, gecikmeli olarak ulaşabilmesi) olarak eğitim içeriklerine ulaşmaları ve eğitim görmeleri süreci ile birlikte "Uzaktan Eğitim" kavramı yerine özellikle bu süreç için uygulama

gerekçesi ve süresi açısından literatürde “Acil Uzaktan Öğretim” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Keskin, 2020: 132).

Uzaktan Eğitim, esasında eğitimcilerin ve öğrencilerin farklı ortamlarda yer aldıkları; mektup, internet, radyo ya da televizyon gibi farklı iletişim araçları kullanılarak oluşturulan içeriklerle bu içeriklere farklı zaman dilimlerinde ulaşabilmenin mümkün olduğu öğrenme ve öğretme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Moore & Kearsley, 1996). Ancak beklenmeyen zor süreçlerde teknolojiiden yararlanarak öğretim yöntemlerinin yüz yüze eğitimde olduğu gibi gerçekleştirilmeye çalışılması süreci (Sezgin, 2021) şeklinde tanımlanan Acil Uzaktan Öğretim süreci, uzaktan eğitim sürecinden farklı olarak eğitime geçiş sürecinin sınırlı olarak pandemi sonrasında tekrar normalleşme süreci gerçekleşene kadar sürecek olması ve bu eğitime geçişin çok hızlı olarak gerçekleşmesi (Keskin, 2020:132) sebebiyle uzaktan eğitim sürecinden ayrılmaktadır.

Eğitimde yaşanan “Acil Uzaktan Öğretim” süreciyle birlikte Covid 19 salgın süreci, insanların hayatlarında var olan alışkanlıkları değiştirerek kişileri bir belirsizlik sürecine sokmuş ve bu süreç ölüm ve hastalanma korkusu, sosyal desteğin azalması gibi faktörlerin de etkisiyle gündelik yaşamlarında hayatın getirdiği stres kaynaklarına ilaveten bireylerin daha fazla stres yaşamasına sebep olmuş ve insan hayatında başlı başına bir stres kaynağı olarak etkisini sürdürmüştür (Özok, 2020: 47).

Stres kavramı literatürde psikolojik anlamda ilk olarak Hans Selye (1973) tarafından “Bedenin herhangi bir ihtiyaca karşı gösterdiği nedeni belli olmayan yaygın bir tepki” (Akt. Izgar, 2015) olarak tanımlanmıştır. Alanyazınında stres kavramı dışında öğrencilerin eğitim hayatlarına yönelik hissettikleri “akademik stres” ve “eğitim stresi” olarak farklı isimlerle nitelendirilen bir stres türünden de aynı zamanda bahsedilmektedir. Özellikle okullarda farklı kademelerde eğitim gören öğrenciler, okul hayatları süresince birbirinden değişik eğitim talepleri ile karşı karşıya kalarak her bir kademede gittikçe karmaşılaşıp zamanla okul sınavları ve merkezi sınavların da etkisiyle içinden çıkılmaz bir hal almaya başlayan durumlar sebebiyle, okul hayatını genel olarak stresli bir süreç olarak değerlendirmektedirler (Mori, 2000). Bu süreçte öğrencilerin yerine getirmesi gereken tüm akademik talepleri yerine getirebilecek düzeyde ve beceride olmaması ya da öğrenciden

beklenen taleplerin onun var olan akademik beceri ve seviyesini aşması olarak ifade edilen eğitim stresi durumu ortaya çıkar (Wilks, 2008).

Stres, bireyin içerisinde yer aldığı ortamda görülen değişimlerin etkisiyle, kişilik ve sahip olduğu birtakım özelliklerin de etkisiyle vücudunda görülen biyolojik ve kimyasal değişimler sonucunda göstermiş olduğu yaygın bir tepki olarak nitelendirilebilir (Pehlivan, 1995) ve kişi, hayatındaki alışlageldik olaylar dışında dengesini bozmasına sebep olabilecek uyarıcılarla karşı karşıya kaldığında tepkisini stres yaşayarak göstermektedir. Özellikle pandemi sürecinde yeni bir süreci deneyimleyen ve bu sürece uyum sağlamaya çalışan öğrenciler, bu süreçte de eğitim stresine sebep olarak var olan stresörlere ilaveten okulların kapalı olması, öğrenme ortamlarından uzak olma, çevrim içi öğrenme yöntemleri, akran desteğinin olmaması, mezuniyet törenlerinin iptali, çevrim içi eğitimde kullanılan eğitim araçlarına ulaşmada yaşanan zorluklar başta olmak üzere yeni stres kaynaklarına sahip olmuşlardır (Özok, 2020: 49).

Ergenlerin, hayatlarının büyük bir bölümünü kapsayan okul yaşamlarına baktığımızda onların okullarda gelişimsel olarak birçok farklı dönemlerden geçtiğini (Eccles, 2004) ve okulların bu yönüyle onların duygusal, akademik ve davranışsal gelişimlerine fırsat yarattığını görebiliriz (Blum, 2005). Okulların bu yönüyle öğrencilere olumlu bir gelişim avantajı sunması gerekirken öğrencilerin okul bağlamından kaynaklı duygusal, bilişsel ve bedensel açıdan yıpranarak okul tükenmişliği yaşamasına (Salmela Aro ve ark., 2009; Aypay ve Eryılmaz, 2011) gerekçe olarak okul ortamından ve öğrencinin gelişimsel özelliklerinden kaynaklı birçok sebep gösterilebilir (Aypay, 2011).

Eğitim stresi, öğrencilerin okulla ilgili yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin ortaya çıkması açısından önemli ve güçlü bir sebep olarak görülmektedir. Bu anlamda eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Cherniss, 1988; Kutsal & Bilge, 2012; Polat ve Özdemir, 2018; Aypay, 2018). Özellikle Salmela-Aro ve arkadaşları (2008) okul tükenmişliğini okula özgü bir şekilde ortaya çıkan stres durumu (Akt. Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014) olarak ifade ederken McCarthy, Pretty ve Catano (1990) stresin okuldaki sorumluluklardan kaynaklı olarak yaşanan okul tükenmişliğinin en önemli belirtisi olduğunu belirtmektedir.

İnsanlara hizmet sunan doktor, hemşire ve sosyal hizmet uzmanı gibi çeşitli meslek çalışanlarının işlerinden kaynaklı yaşadıkları duygusal stres, yorgunluk, enerji tükenmesi, bitkinlik, isteksizlik gibi durumlarını tanımlamak için kullanılan tükenmişlik kavramı (Freudenberger 1974; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) ilk olarak 1970’li yıllarda Herbert Freudenberger tarafından hizmet sektöründe faaliyet gösteren kişilerin yaşadığı “isteklerin yerine getirilmemesi sebebiyle hissedilen tükenmişlik ve başarısızlık duygusu, güçlü ve enerjik olma halinin yitirilmesi ve kişinin yıpranması” (Freudenberger, 1974) şeklinde ifade edilmiş ve zamanla, tükenmişliğin sadece insanlara hizmet sunan belli meslek alanlarında değil birçok farklı meslek grubunda çalışan kişilerde de görülebilecek bir durum olduğunun fark edilmesiyle birlikte tükenmişlik kavramı farklı alanlarda araştırma konusu olarak yer almıştır (Maslach ve Leiter, 1997). Okullarda idareci, öğretmen gibi okul çalışanlarının yaşadıkları tükenmişlik durumu ile ilgili yapılan bu çalışmalar neticesinde okul çalışanlarının ciddi bir tükenmişlik yaşadığının anlaşılması ile birlikte bağlamsal olarak okulların, çalışanların yaşadıkları tükenmişliğin odak noktası olduğu anlaşılmıştır (Chang, Rand ve Strunk, 2000). Okullarda eğitimcilerin ve okul çalışanlarının yoğun olarak yaşadıkları tükenmişlik durumları ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde okullarda yer alan öğrencilerin de bir meslek çalışanı olmamakla birlikte herhangi bir çalışanın mesleği ile ilgili yerine getirmesi gereken yükümlülükler gibi eğitim ortamından kaynaklı yerine getirmesi gereken devamsızlık yapmama, ödevlerini yapma, aile ve okulun beklentilerini karşılama, bir üst sınıfa geçebilmek için sınavlara hazırlanma gibi birtakım sorumluluklara sahip oldukları görülmüş ve yerine getirilmesi gereken tüm bu sorumluluklar neticesinde öğrencilerin zorunlu olarak bir “iş” sorumluluğuna sahip oldukları görülmüş ve bu durum, okulun da bir iş yeri olarak nitelendirilmesini sağlamış ve (Lee ve ark., 2010; Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012; Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen) bu sebeple yapılan çalışmalarla birlikte öğrencilerin okuldan kaynaklı yaşadıkları tükenmişlik durumları ile ilgili okul tükenmişliği kavramı üzerinde durulmuştur.

Türkiye’deki eğitim sistemine baktığımızda akademik müfredatın çok yoğun olduğunu görülmektedir. Özellikle lisede eğitim görmek ve lise eğitimi sonrasında hedeflediği üniversiteye girmek isteyen öğrenciler, yoğun bir sınav maratonu içerisine girmektedirler. Öğrencilerin girdikleri sınavlar, sınav sisteminin sürekli değişiyor olması, okuldaki yoğun ders programları ve bunlara ilaveten aldıkları özel

dersler düşünöldüğünde eğitim sisteminin öğrenciyi çok fazla zorladığı ve bu zorluğun altından kalkamayan öğrencilerin ise strese girerek bir zaman sonra tükenmişlik duygusunu yaşadıkları söylenebilir (Kutsal ve Bilge, 2012). Tükenmişliğin önemli bir belirtisi olarak okulla ilgili stres yaşayan öğrencilerde okul başarısında düşüş, derse ve okula yönelik ilgi kaybı, okulu bırakma ve ikili ilişkilerde problem yaşama gibi farklı belirtiler görölebilir (Aypay, 2011; Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012). Salmela Aro ve arkadaşları (2009) okul tükenmişliğini okula yönelik bir stres olarak ifade ederken Finlandiya’da yaşayan ergenlerin %10’unun okul tükenmişliği yaşadığını ve bu ergenlerden özellikle akademik alanda eğitim alanların akademik liseler için istenen yüksek puanlar nedeniyle stres ve tükenmişlik duygularını birlikte yaşadığını ifade etmektedir.

Eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Cherniss, 1988; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve ark., 2015; Özdemir ve Özdemir, 2015; Aypay, 2018) ve ailelerin sağladığı sosyal desteğin, öğrencilerin okula yönelik yaşanması muhtemel eğitim stresi ve okul tükenmişlik düzeyleri üzerinde yordayıcı bir etkisi mevcuttur. Ailenin sağladığı sosyal desteğin öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu (Slivar 2001; Çapulcuoğlu, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012) ve öğrencilerin aileden aldıkları sosyal desteğin okul tükenmişlik riskini azalttığı, alanda yapılan birçok çalışmada görölmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012). Aynı şekilde ailenin desteği, bir öğrencinin okula yönelik eğitim stresini yaşamaması adına önemli bir itici güç olarak görölmekle birlikte ailelerin öğrenciye yönelik yüksek beklenti içerisinde olmaları ve bu sebeple onları sürekli olarak sınavlarda yüksek not almaları için derslerine çalışmaları konusunda teşvik etmeye çalışmaları öğrencilerin eğitim stresi yaşamalarına sebebiyet vermektedir. (Deb, Strodl & Sun, 2014; Akt. Kaya, Peker ve Gündüz, 2016). Özellikle bu konuda akademik anlamda çok başarılı olmayan ve bu sebeple imtihanlardan düşük not olan öğrenciler, ailelerinin ders çalışmaları hususunda daha çok baskısına maruz kalmakta (Bjorkman, 2007; Akt. Kaya, Peker ve Gündüz, 2016) ve bu sebeple eğitim stresi yaşamaktadır.

Aile, toplumun en küçük ve temel yapısını oluşturur. Bu yapı içerisinde yer alan çocuklar, anne ve babalarının davranışlarını gözlemleyerek onları taklit ederler ve daha sonra onlardan öğrendikleri çerçevesinde kendi kişiliğini oluştururlar (Kaya,

1997; Eldeleklioğlu, 1996; 1997; 1998). Anne ve babaların çocuklarına yönelik tutumları; çocukların kişilik gelişimi ile birlikte psikolojik ve sosyolojik gelişimleri üzerinde de etkilidir. Bu sebeple davranışları ile çocuklarına rol model olan ve bu sayede onların kişilikleri üzerinde etkili olan anne- babaların, tutumlarında çocuklardan bekledikleri davranışlara uygun olarak önce kendilerinin örnek davranışları sergilemeleri, çocuklarıyla tutarlı davranışlar ve sağlıklı ilişkiler içerisinde olmaları gerekmektedir (Yavuzer, 2007).

Anne ve baba tutumları ile ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Bu alanda öncü çalışmaları yapan Baumrind olmuştur. Baumrind (1971) ebeveyn tutumlarını izin verici, otoriter ve demokratik olmak üzere 3'e ayırmış (Yılmaz, 2000) ve bu tutumları; ebeveyn ve çocukların ev içerisindeki durumlarının gözlemlenmesi ve laboratuvar ortamındaki çalışmaları doğrultusunda "açık iletişim, bakım- destek, kontrol ve olgunluk beklentisi" olmak üzere 4 alt boyuta göre sınıflandırmıştır (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011). Anne-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Türkiye'de ilk defa Uluğtekin (1970) tarafından " Anne -Baba Davranış Ölçeği" geliştirilmiş (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999) ve Uluğtekin'den sonra özgün ölçek geliştiren ikinci isim Kuzgun (1972) olmuştur. Kendisi, üniversite öğrencilerine uyguladığı "Anne- Baba Tutum Envanteri" adlı ölçekle anne- baba tutumlarını demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak tanımlamış ve bu ölçek Kuzgun ve Eldeleklioğlu tarafından yeniden ele alınarak "Anne -Baba Tutumları Ölçeği" adıyla revize edilmiştir. Geliştirilen bu yeni ölçekte "otoriter, koruyucu-istekçi ve demokratik" olarak 3 ebeveyn tutumu belirlenmiş ve bu ölçek, üniversite öğrencilerine uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları test edilmiştir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999).

Bahsedilen ölçeklerde yer alan demokratik, otoriter, koruyucu istekçi ve izin verici ebeveyn tutumları dışında literatürde hoşgörülü, tutarsız, ilgisiz vb. farklı isimlendirme ve özelliklerle ilgili birçok sınıflandırma mevcuttur. Bu sınıflandırmalardan Demokratik Anne- Baba tutumuna sahip ailelerde yetişen çocuklar, aile içerisinde bir birey olarak kabul edilirler ve aile, çocukların duygu ve düşüncelerine, tercihlerine ve kararlarına saygı göstererek çocuğa sevgi ve saygı çerçevesinde hoşgörü ile yaklaşarak çocuğun kendisini gerçekleştirme konusunda fırsatlar yaratır (Kaya, 1997). Hatta çocuk, sorumluluklarını ve uyması gereken

kuralları yerine getirmediğinde birtakım yaptırımlarla karşılaşır ancak bu yaptırımlar, çocuğa duygusal anlamda zarar verecek ve yıpratıcı şekilde değil, onun sorumluluk duygusunu geliştirecek şekildedir (Goodall, 2013). Algılanan anne - baba tutumlarına bağlı olarak öğrencilerin yaşamış oldukları akademik stres boyutu da birbirinden farklı olabilmektedir. Bu anlamda demokratik ebeveynlere sahip çocuklar, diğer tutuma sahip ailelerde yetişen çocuklara göre daha az akademik stres yaşamakta ve stres kaynaklı davranışlarını yönetebilme konusunda da daha başarılı olabilmektedirler (Carducci ve Zimbardo, 1995; Akt. Hamarta ve ark., 2010).

Covid sürecinde aileler de çocuklarının eğitim sürecinde; onların yanında bulunma, çocuklarına eğitim sürecinde destek olma ve onlarla daha çok zaman geçirme gibi yeni alışkanlıklar edinmeye başlamışlardır (Farantika, Kurniasar ve Kholida, 2020; Akt. Mukba, 2020:343). Bu süreç, hem aileler hem de eğitimlerini okul yerine evde sürdüren öğrenciler için yeni stres kaynakları yaratmıştır. Özellikle ev içerisinde çocuklarının eğitiminde yeni bir rol edinen ve evden çalışan aileler yeni eğitim uygulamalarıyla beraber öğrencilerle birlikte deneyimledikleri bu eğitim sürecinde aşırı stres yaşamaya başlamışlardır (Özok, 2020: 48). Anne ve babaların pandemi sürecinde çocuklarıyla kurdukları ilişkinin uyumlu ya da uyumsuz olması da onların ebeveynlik stiline bağlı olarak değişmiş ve özellikle bu süreçte Demokratik ebeveyn stiline sahip anne ve babalar çocuklarıyla kaliteli vakit geçirerek onlarla eğlenceli ve yaratıcı deneyimler elde etmişlerdir (Mukba, 2020:345).

Demokratik anne- baba tutumu dışında geleneksel aile yapımızda sıkça rastlanan otoriter anne baba tutumunda (Yavuzer, 2007) çocukların bir birey olarak varlıklarını oluşturan istek ya da itiraz durumlarını göz ardı ederek anne babanın aile içerisinde sadece kendi koyduğu kurallara katı bir şekilde uyulmasını bekledikleri bir yapı söz konusudur (Güngör, 2014). Bu tutumun hâkim olduğu ailelerde anne- baba çocuğa sert bir disiplin uygulayarak onu baskı altına alır ve çocuk bu ortamda kendisine sunulan her kurala karşı çıkmaksızın uymak zorunda bırakılır (Yavuzer, 2007; Sezer, 2010). Ailelerin çocukları üzerindeki baskıcı, otoriter tutumları çocukların kendilerini gerçekleştirmeleri konusunda engelleyici bir işlev görmektedir. Ailelerin başarılı olması konusunda çocuk üzerinde kurdukları baskı, onların eğitim stresi yaşamasına sebep olur (Balamurugan ve Kumaran, 2008;

Blazer, 2010). Bu anlamda ailesini otoriter ya da koruyucu olarak algılayan ergenler, demokratik olarak algılayan ergenlere göre aile beklentileri ile bağlantılı olarak daha fazla akademik stres yaşayabilmektedirler. Bu duruma sebep olarak da demokratik aile yapılarında öğrencinin kendisi ile ilgili konularda söz hakkına sahip olması ve aile üyelerinin birlikte karar alarak öğrenciyi bir birey olarak değerlendirmesi örnek gösterilebilir (Bayram, 2019).

Anne- babaların ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik geliştirdikleri büyük beklentiler, bireylerin bu beklentiler sebebiyle hissettikleri ezilmişlik duygusu sebebiyle stres yaşamalarına sebep olur ve yaşanan bu stres duygusu da öğrencilerde tükenmişlik duygusunu hissetmelerine zemin hazırlayabilir (Murberg ve Bru, 2004). Anne- baba tutumlarının ergenlerin yaşadıkları okul tükenmişliği üzerindeki etkisi yapılan sınırlı çalışmalarda görülmektedir. Yapılan çalışmalarda anne- baba tutumlarından demokratik anne- baba tutumlarının ergenlerin yaşadığı öğrenci tükenmişliğini azaltırken koruyucu- otoriter anne-baba tutumlarının öğrencilerin okul tükenmişliğini arttırdığını göstermektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

1.1 Problem Durumu

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte dünya genelinde eğitimde zorunlu olarak değişim ve dönüşüm süreci yaşanmış ve kapanma ile birlikte yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Hazırlıksız yakalanan bu durum, eğitim uygulayıcıları, aileler ve öğrenciler açısından belirsiz bir sürecin içerisine dâhil olmalarına sebep olmuş ve bu süreçte, okullardaki yüz yüze eğitim uygulamaları yerine acil uzaktan öğretim sürecine geçilerek okul yerine ev ortamında yeni bir eğitim hayatını deneyimleyen öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşları ile birlikte bilgisayar programları, sosyal medyada yer alan uygulamalar ve dijital oyunlar aracılığıyla iletişim kurmaya başlamışlardır (Dunton, Do ve Wang, 2020).

Pandemi sebebiyle dünyada toplam 191 ülkede okul öncesinden yükseköğretim seviyesine kadar her 10 öğrenciden 9'u, Türkiye'de ise 24.901.925 olarak belirlenen yaklaşık 25 milyon öğrencinin eğitimi sekteye uğramıştır (UNESCO, 2020). Dolayısıyla bu süreç, birçok öğrencinin ülkemizde ve dünyanın farklı bölgelerinde eğitimle ilgili problem yaşamalarına sebep olmuş ve öğrencilerin daha önceden akademik stres ve okul tükenmişliği yaşamalarına sebep olabilecek

durumlarla birlikte yeni eğitim stresi ve okul tükenmişliği durumlarıyla karşılaşmalarına yol açmıştır.

Öğrenciler, “eğitmenlerin, okulların ve ailelerin kendilerine yönelik yüksek beklenti içerisinde olmaları (Harrington & Clark, 1998; Wilks, 2008; Leung, Yeung ve Wong, 2010), zaman yönetimini bilememeleri, çok fazla ders çalışmaları ya da çalışma konusunda birtakım zorluklar yaşamaları (Jain, Billaiya ve Malaiya, 2017; Akt. Bedel ve Güler, 2021), ödev yükü (Katz, Buzukashvili ve Feingold, 2012; Liu ve Lu, 2012) ve yaşanan sınav sistemi (Kara, 2009)” vb. sebeplerle yaşadıkları eğitim stresi durumları ile “okula yönelik girmesi ve başarması gereken sınavlarla ilgili yaşadıkları duygusal stres (Salmela-Aro ve ark. 2008; 2009; Aypay, 2011), derslerde sürekli aynı uygulamaların yapılması sebebiyle yaşadıkları sıkıntı (Meier ve Schmeck, 1985; Akt. Aypay ve Eryılmaz, 2011) ve motivasyon eksikliği (Slivar, 2001) gibi farklı sebeplerle hissettikleri okul tükenmişlik durumlarına ek olarak pandemi sürecinde de eğitimle ilgili stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilecek yeni durumlarla karşılaşmışlardır. Özellikle bu süreçte öğrenciler, yeni eğitim uygulamalarına adapte olma, yakınlarının ölüm ve /veya sağlık problemlerine şahit olma gibi birtakım zorluklar yaşamış ve bu süreçte, “teknolojiye erişemeyen, teknoloji okuryazarlığı, motivasyonu, kendi kendine öğrenme becerileri düşük bireyler de dezavantajlı duruma düşerek (Keskin, 2020:142) eğitim streslerine ve okul tükenmişliklerine sebep olabilecek yeni stresörler edinmişlerdir.

Covid 19 sürecinde eğitimlerini bilgisayar başında uzaktan eğitim yöntemiyle evden takip eden öğrenciler, ailelerinin yaşamını da büyük ölçüde etkilemiş ve bu süreçte ailelerinin eğitim ortamlarına katılımı konusunda onlarla daha yakın temas içerisinde bulunarak ailenin eğitimlerine dolaylı da olsa dâhil olabilmelerine şahit olmuşlar (Kırmızıgül, 2020) ve bu sayede aileler de eğitim sürecine bire bir dâhil olarak eğitim konusunda sahip oldukları rollere ilave olarak yeni roller edinmişlerdir (Bozkurt, ve ark., 2020).

Pandeminin yarattığı belirsizlik, yakınlarını kaybetmenin verdiği üzüntü ve iş kaynaklı yaşanan olumsuz durumlar, aileleri zor duruma sokmuş ve özellikle annelerin ve K12 düzeyinde bir mesleği olan ebeveynlerin bu süreçte sahip oldukları sorumluluklar daha çok artmış ve süreçle birlikte yeni problemler ortaya çıkmaya başlamıştır (Bozkurt, 2020). Covid 19 sebebiyle yaşanan bu ve benzer olumsuz

değişimlerle birlikte anne ve babaların stres ve tükenmişlik duygusu yaşamaları olasılığı artmış (Mukba,2020:345) ve yaşanan bu duygu durumları sebebiyle ebeveynlerin çocuklarına yönelik sahip oldukları farklı anne- baba tutumlarının da etkisiyle Covid 19 süreci ailelerin, çocuklarına yönelik davranışlarının nasıl olacağı konusunda etkileyici ve belirleyici olmuştur. Hatta bu süreçte stres ve tükenmişlik yaşama olasılığı artan ebeveynler, yaşadıkları bu duygular sonucunda çocuklarına yönelik otoriter bir tutum sergileme davranışları göstermeye başlamışlardır (Wu ve ark., 2020; Akt. Mukba, 2020:348).

Öğrenciler; içine doğdukları aile ortamı, aile ortamından sonra aldıkları zorunlu eğitim aracılığıyla en çok vakit geçirdikleri okul yaşantıları sebebiyle bağlantılı olarak anne- baba tutumları, akademik stres ve okul tükenmişliğinden kaynaklı olumlu ve/veya olumsuz birçok olay yaşamaktadırlar. Bunlardan anne-baba tutumları; çocukların psikolojik, sosyolojik ve kişilik gelişimleri üzerinde etkili olan en önemli unsurdur ve bu tutumlar çocukların ilerleyen süreçlerde nasıl bir birey olacağını belirlemektedir (Eldeleklioğlu, 1996; 1997;1998).

Akademik stres öğrencileri; psikolojik, mental ve fiziksel açıdan olumsuz anlamda etkilemekte (Göğer ve Çevirme, 2019) ve onların davranışsal olarak alkol, sigara ve madde kullanmalarına, ikili ilişkilerde problemler yaşamalarına, öğrencilerin derse katılım göstermeme ve yeme ile ilgili birtakım problemler yaşaması konusunda etkileyerek psikolojik olarak tükenmişlik ve korkaklık duygularını yaşama, konsantre olmakta zorluk çekme ve hayal kırıklığına uğramışlık gibi farklı ruh halleri içerisine sürükleyebilmektedir (Anand, 2019).

Aynı şekilde okul tükenmişliği de öğrencilerin tükenme süreçlerine paralel olarak çaresizlik, bitkinlik, öfke (Ören ve Türkoğlu, 2006), yorgunluk (Zhang, Gan ve Cham, 2007; Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012) ve depresyon (Salmela Aro ve ark., 2009) gibi farklı duygular hissetmelerine ve okula yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine (Lee ve ark., 2010) zemin oluşturmaktadır.

Bu sebeple öğrencilerin hayatlarının iki önemli merkezi olan aile ve okulla ilgili yaşanması muhtemel problemlerin kaynağını oluşturan eğitim stresi, okul tükenmişliği ve anne baba tutumları konusuyla ilgili bu çalışmada problem olarak pandemi sebebiyle ilk kez zorunlu olarak deneyimlenen acil uzaktan eğitim

sürecinde lise öğrencilerinin yaşadıkları eğitim stresleri ve stres sebebiyle yaşadıkları okul tükenmişlik durumlarının zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri anne-babalarının davranış farklılığına yol açan ebeveyn tutumları açısından incelenmesi konu edilmektedir. Bu amaçla araştırmanın belirtilen hedefleri doğrultusunda çalışma ile ilgili aşağıda yer alan alt problemler oluşturulmuş ve belirlenen alt problemlere elde edilen veriler doğrultusunda cevaplar aranmıştır.

Alt Problem 1. Öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 2. Öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 3. Öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanları anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 4. Okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında anlamlı ve yordayıcı ilişkiler var mıdır?

Alt Problem 5. Anne baba tutumları okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

1.2 Amaç ve Kapsam

Bu çalışmada lise Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf seviyesindeki öğrencilerin Covid 19 sürecinde yaşadıkları okul tükenmişliği ve eğitim stres düzeylerinin demokratik, otoriter ve koruyucu/istekçi ebeveyn tutumları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca lise seviyesindeki öğrencilerin okul tükenmişliği ve eğitim stresi düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte eğitim stresi ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve etkiler de değerlendirilmiştir.

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da ikamet eden ve lise öğrenimine devam eden 173 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların 85’i (% 49,1) kadın, 88’i (%50,9) erkektir. Çalışma grubunun 58’i hazırlık sınıfı öğrencisi

(%33,5), 38'i 9.sınıf öğrencisi (%22,0), 35'i 10.sınıf öğrencisi (%20,2), 32'si 11. sınıf öğrencisi (%18,5) ve 10'u 12.sınıf öğrencisi (%5,8)' dir.

1.3 Araştırmanın Sayıtları

1- Yapılmış olan bu çalışmada, İstanbul ilinde ikamet eden ve lise öğrenimine devam eden 173 öğrencinin Anne Baba Tutumları Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Eğitim Stresi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuna ilişkin verdikleri yanıtların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

2- Çalışmada yer alan örneklem grubunun araştırma evrenini yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.

3- Yapılan çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklerin araştırmadan geçerli ve güvenilir bir sonuç elde edilmesine olanak sağlayacağı varsayılmıştır.

4- Araştırma sonuçları ile ilgili elde edilen bulguların ilgili alan yazını temsil edebilecek oranda bilimsel sonuçlar sağlayabileceği varsayılmıştır.

1.4 Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

1- Bu çalışma, 2020- 2021 eğitim öğretim yılında lise öğrenimine Vakıf okulunda devam eden 173 öğrenci ile sınırlıdır.

2- Bu çalışmadan elde edilecek bulgular, Anne Baba Tutumları Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Eğitim Stresi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorulara öğrencilerin verecekleri yanıtlarla sınırlıdır.

3- Araştırma, ilgili alan yazını ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmaların yer alacağı literatür taramasıyla sınırlıdır.

1.5 Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada; okul tükenmişliği, eğitim stresi ve ebeveyn tutumu kavramları konusunda yurt içi ve yurt dışında oluşturulan tez, makale, kitap ve bildiri başta olmak üzere yazılı kaynaklarla ilgili literatür tarama yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada “okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından

incelenmesi” amacıyla nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tercih edilen bu araştırma modelinde araştırmacı tarafından, ölçülmek istenen değişkenler arasındaki ilişkinin var olup olmama durumu konusunda karar verilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu bağlamda çalışmada, okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri arasındaki etki ve ilişkiler incelenerek bu değişkenlerin demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve asıl olarak araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri anne- baba tutumları açısından incelenmiştir. Anne- baba tutumlarının öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin bir arada çözümlenmesine imkân veren istatistiksel bir yöntemdir (Schumacher ve Lomax, 2004; Seçer, 2015).

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 16 madde ve 5 alt boyuttan (çalışma baskısı, aşırı ders yükü, kendinden beklentiler ve umutsuzluk, başarı kaygısı) oluşan Eğitim Stres Ölçeği; Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen, Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 madde ve 3 alt boyuttan (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaştırma, düşük kişisel başarı) oluşan Okul Tükenmişliği Ölçeği ve ilk olarak Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen, daha sonra Eldeleklioğlu ve Kuzgun (1999) tarafından revize edilen 40 madde ve 3 alt boyuttan (demokratik tutum, koruyucu-istekçi tutum, otoriter tutum) oluşan Anne-Baba Tutum Ölçeği ölçek bataryası şeklinde bir arada uygulanmıştır. Ölçeklerde yer alan maddeler boyutlara ayrılarak Google Form üzerinden her bir ölçekle ilgili ifadeler 5’li likert ölçeği şeklinde oluşturulmuş ve kişisel bilgi formu ve ölçekler araştırmacı gözetimince çevrim içi olarak öğrencilerle paylaşılmıştır.

1.6 Araştırma Planı

“Covid 19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından incelenmesi” konulu tez çalışması 5 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “Giriş” adı altında çalışmanın amaç ve

kapsamı, çalışmada kullanılan yöntem, çalışmanın varsayım ve sınırlılıkları, problem durumu ve problemle ilgili oluşturulan alt problemler yer almaktadır. İkinci bölümde çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerden okul tükenmişliği, eğitim stresi ve anne-baba tutumu ile ilgili yapılan literatür çalışması doğrultusunda kavramsal çerçeve belirlenmiş ve değişkenlerle ilgili yapılmış güncel çalışmalar aktarılmıştır.

Üçüncü bölümde araştırmanın seçilen ilişkisel tarama yöntemi doğrultusunda evren ve örneklemine, araştırmada kullanılan Yapısal Eşitlik Modeline, veri toplama araçları olan ölçeklerle ilgili istatistiksel bilgilere, çalışma verilerinin analizi ile ilgili yapılmış faktör analizi, normallik, basıklık- çarpıklık, geçerlilik ve güvenilirlik testlerine yer verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular, çalışma verilerinin çıktısı olan tablo ve şekillerle de desteklenerek değerlendirilmiştir.

Son bölümde ise araştırmada elde edilen bulgularla ilgili sonuçlara yer verilerek yapılan korelasyon ve regresyon çalışmaları doğrultusunda ele alınan değişkenlerle ilgili alanda daha önceden yapılmış araştırma sonuçları, çalışmamızın sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve çalışma ile ilgili araştırma yapacak kişilere önerilerde bulunulmuştur.

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2019 yılında ilk defa Uluslararası Hastalık Sınıflandırılması listesine dahil edilerek “Kronik hale gelmiş iş yeri stresinin başarılı bir biçimde yönetilememesi sonucu yakalanan sendrom” (WHO, 2019) şeklinde tanımlanan tükenmişlik kavramı ilk olarak 1970’li yıllarda ABD’de hizmet sektöründe çalışan insanlar arasında ortaya çıkmaya başlamıştır (Maslach, 2017). Literatüre ilk olarak Amerikalı Psikiyatrist Herbert Freudenberger’in 1974 yılında “Journal of Social Science” da yayımladığı “Staff Burn-Out” isimli makale ile giren tükenmişlik kavramını Freudenberger, kronik uyuşturucu bağımlılılarıyla çalışan sağlık çalışanlarının işle ilgili yaşadıkları psikolojik bozulma ve streslerini tanımlamak için kullandıklarını ifade ederek tükenmişliği, tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında ortaya çıkan tükenme durumu şeklinde tanımlamıştır (Freudenberger, 1974; Akt. Maslach, 2017).

Tükenmişliğin literatürde yeni yeni görülmeye başlandığı 1970’li yıllarda çalışmalar yapan psikiyatrist Freudenberger’den ayrı olarak sosyal psikolog Christina Maslach da aynı yıllarda uzmanlık alanı olan sosyal psikoloji alanı ile bağlantılı olarak tükenmişlik durumunu incelemiş ve insanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde bulunan sosyal hizmet ve sağlık alanındaki meslek çalışanlarının hizmet verdikleri kişilerin yaşadıkları sorunları dinledikten bir zaman sonra hizmet verdikleri kişi ve işlerine yönelik eski ilgi ve duygularını tamamen kaybettiğini ve bu kişilerin yaşadıkları duygusal stresin son bulmaması sebebiyle bir zaman sonra tükenmişlik yaşadığını ifade etmiştir (Ahola ve Hakanen, 2007, Maslach, 2017).

Freudenberger’den sonra tükenmişlik literatürüne yaptığı katkılar ve özellikle tükenmişliğin ölçümüne dair geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981) sebebiyle en fazla anılan teorisyen Christina Maslach olmuştur (Arı ve Bal, 2008). Maslach, sağlık ve sosyal hizmet alanlarında çalışan işçilerin kendi işleriyle ilgili yaşadıkları psikolojik bozulmalarını ifade etmek amacıyla tükenmişlik kavramını kullandıklarını (Maslach 1976; 2017) ifade ederek tükenmişliği; işi

sebebiyle diğer insanlarla daha çok muhatap olmak ve onların isteklerini yerine getirmek zorunda kalan kişilerin, bir zaman sonra hissettikleri yıpranma, yorgunluk, umutsuzluk ve çaresizlik sebebiyle hem iş yerindeki hem de hayatındaki kişilere yönelik takındığı olumsuz tavırların dışa yansması şeklinde görülen bir sendrom şeklinde tanımlamıştır (Maslach ve Jackson, 1981; 2017).

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişlik tanımlarında tükenmişliğin günümüzde de yaygın olarak kabul edilen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi şeklinde birbiriyle ilişkili 3 boyuttan oluştuğunu ifade etmiş (Maslach, Schaufeli ve Leiter 2001; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2008) ve işi gereği insanlarla sürekli etkileşim içerisinde bulunan kişilerin yaşadıkları tükenmişliği ölçmek amacıyla geliştirmiş oldukları Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ile tükenmişliğin bu 3 boyutunu ölçmeyi hedeflemişlerdir (Maslach, Jackson ve Leiter 1996).

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında insanlarla işi gereği daha çok etkileşimde bulunan hemşirelik, doktorluk ve öğretmenlik gibi mesleklere yönelik çalışanların yaşadıkları mesleki tükenmişlik boyutunun Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ile ölçüldüğünü gözlemlemek mümkündür (Deliorman ve ark., 2009).

Ergin (1993), ülkemizde çalışan hemşire ve doktorların meslekleri ile ilgili yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla MTÖ'yi Türkçeye uyarlama çalışmalarını yapmış ve tükenmişliği, insanlarla iç içe olmayı gerektiren meslek kollarında çalışan kişilerin işleri sebebiyle iş ortamındaki diğer kişilere yönelik duygusal yönden kendilerini tükenmiş, bitkin hissetmeleri mesleki ve bireysel anlamda başarı ve yetkin olma duygularında azalma şeklinde ortaya çıkan bir sendrom şeklinde tanımlamıştır (Ergin, 1992).

Alanla ilgili yapılan ilk çalışmalarda, tükenmişliğin insanlara hizmet eden meslek gruplarında görüleceğinin ifade edildiğini ancak zamanla bu sendromun sadece öğretmen, hemşire ve sosyal hizmet uzmanı gibi kişilerde değil birçok farklı iş kolunda yaşandığının göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durulmuştur (Pines, 1993; Maslach ve Leiter,1997).

Maslach ve arkadaşları (1986) değişen zaman koşulları ve yapılan araştırma çalışmaları ile birlikte tükenmişliğin sadece sağlık çalışanlarında değil farklı kişilerde de görülebileceğinden hareketle daha geniş bir çalışma ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin eğitim ortamında çalışan eğitimcilerin meslekleri ile ilgili yaşadıkları tükenmişlik durumunu ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu'nu (MTÖ-EF) daha sonra ise insan odaklı olmayan farklı mesleklerde de yaşanan tükenmişliğin ölçülmesi amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin üçüncü versiyonu olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği -Genel Anketi'ni (MTÖ-GA) geliştirmişlerdir (Maslach ve ark., 1996; Maslach, 2001).

Tükenmişlik literatüründe Maslach'tan sonra kullanılan en yaygın ve geçerli tükenmişlik tanımı ve ölçme aracı Pines ve Aranson'a aittir (Çapri, 2006). Pines ve Aranson (1988), tükenmişliğin, tüm meslek gruplarında çalışan kişilerde görülebilecek bir durum olduğunu ifade ederek tükenmişliğin kişinin fiziksel, psikolojik ve bilişsel anlamda yorgunluk hissetmesine sebep olan stresli, çaresiz ve umutsuz hissetme hali şeklinde tanımlamış ve bu doğrultuda farklı meslek dallarında çalışan kişilerin tükenmişliğin zihinsel, fiziksel ve duygusal tükenme boyutuna yönelik yaşadıkları tükenmişliği ölçmek amacıyla Tükenmişlik Ölçeği'ni (TÖ) geliştirmişlerdir (Pines, Aranson ve Kafry 1981; Pines ve Aranson, 1988).

Çapri (2006), Pines ve Aranson'un geliştirmiş olduğu Tükenmişlik Ölçeği'nin (TÖ) Türkçeye uyarlama çalışmalarını yapmış ve tükenmişliği, çağımızın önemli fenomenlerinden biri olarak nitelendirerek teknolojik ve sosyal alanlarda ortaya çıkan radikal değişimlerin etkisiyle bireylerin hem gündelik hem de iş hayatında yaşadıkları sorunlar nedeniyle kişisel, sosyal ve mesleki açıdan tükenmişlik durumunu yaşadıklarını ifade etmiştir.

2.2 Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik literatürüne bakıldığında yaygın olarak kullanılan tükenmişlik tanım ve ölçme araçları da dâhil olmak üzere esasında tükenmişlikle ilgili genel tek bir tanımlamanın olmadığı, tükenmişliğin tanımlanmasına ve ölçülmesine dair birçok farklı görüşün ileri sürüldüğü görülür (Okutan, 2010). Bu tanım ve açıklamalar incelendiğinde ise her bir görüşün farklı bir tükenmişlik modelini ifade ettiği ve bu

modellerin tükenmişliğin yorumlanması ve tanımlanması hususunda tükenmişliğin farklı bir yönüne odaklandığı görülür.

2.2.1 Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli'ne (1980) göre tükenmişlik en çok insanlara belli bir hizmet sunan veya diğer kişilere faydalı olmak amacıyla çalışan kişilerde görülmektedir.

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin,

a- Şevk ve Coşku Evresi

b- Durgunlaşma (Durağanlaşma) Evresi

c- Engellenme Evresi

d- Umursamazlık (İlgisizleşme) Evresi olmak üzere birbirini takip eden süreçlerden oluştuğunu ifade ederken Ergin (1992), tükenme evreleri ile ilgili olarak “tükenme evreleri, kişinin bir evreden diğerine geçtiği kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

a- Şevk ve İdealistik Coşku Evresi:

Bu evrede kişinin mesleki olarak büyük bir heves ve istek içerisinde olduğu görülür. Kişinin işe başladığında mesleği ile ilgili gerçekleştirmek istediği birtakım ideallerinin olması bireyi heyecanlı ve coşkulu bir ruh hali içerisine sokarak onun işle ilgili yaşadığı zorlukları bertaraf etmesinde destek aldığı bir güç unsuru olarak işlev görür. Ancak kişi bu evrede çok uzun süre kalamaz. Özellikle kişinin uzun mesai saatleri ve işle ilgili beklentilerini karşılayamaması durumu, onun bu evreden diğer bir evre olan durgunlaşma evresine geçmesine sebep olur (Ünal, 2008).

b- Durgunlaşma (Durağanlaşma) Evresi

Bu evrede kişi, şevk ve coşku evresinde hissettiği heyecanı aynı derecede hissetmemeye başlar ve işle ilgili istek ve motivasyonunda azalma duygusunu yaşar. Bireyin bu aşamaya gelmesine sebep iş yerinde yaşadığı zorluklardır ve bu zorluklar,

kişinin işiyle ilgili yeterli bir doyum elde etmesine engel teşkil eder (Satır, 2019). Kişi, bu evreden sonra engellenme evresine geçer.

c- Engellenme Evresi

Tükenmişlikle ilgili ifade edilen “fiziksel, davranışsal ve duygusal belirtilerin” görüldüğü evre bu evredir. Kişi bu aşamada, sistemle ilgili birtakım soru işaretlerine sahiptir. Gelecekte ne yaşayacağı ve içerisinde bulunduğu olumsuz durumun devam edeceği ile ilgili olumsuz bakış açısı ve işini devam ettirme ya da ettirmeme noktasında hissettiği endişeler bireyin kendisini engellenmiş hissetmesine sebep olur (Osmanoğlu -Taştan, 2015).

Kişinin içinde bulunduğu bu durumdan çıkmak için kendisine 3 farklı yol seçtiği görülmektedir. Bunlar, içinde bulunduğu olumsuz durumun etkilerini ortadan kaldırabilmek için mücadele etmek ve bunun için farklı baş etme stratejileri geliştirmek, mücadele etmeyi bırakmayarak yaşanan tükenmişliği ilerletmek, yaşadığı olumsuzluktan kaçınmak ve geri çekilmektir (Diri, 2015).

d- İlgisizleşme (Umursamazlık) Evresi

Tükenmişliğin son evresinde birey artık mesleği ile ilgili güvenini ve ilgisini tamamen kaybetmiştir (Akıllıoğlu, 2017). İşiyile ilgili umudunu yitiren ve sorumluluklarını yerine getirmenin aksine işine eskisi gibi gerekli özeni göstermeyen bireyde işiyle ilgili şikayetlerde bulunma, çalışma isteği yerine işi sadece maddi bir gelir kapısı olarak görme, işe saatinde gitmeme ya da işe gitme konusunda isteksizlik hissetme gibi birtakım durumlar bu evrede gözlemlenebilir (Satır, 2019).

2.2.2 Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cherniss, (1980; 1988; 1998) tükenmişliği işine bağlı olan bir kişinin iş yerinde yaşadığı aşırı stres ve iş tatminsizliği sebebiyle işine karşı mesafeli durması (olumsuz tutum geliştirmesi, işe gitmemesi ya da işten uzaklaşması vb.) şeklinde tanımlamış ve tükenmişlikle ilgili “ Cherniss Tükenmişlik Süreci Modeli’ni (1980) geliştirmiştir. Bu modelde, kişinin yaşadığı tükenmişliğe sebep olarak “çalışma ortamının özellikleri”, “stres kaynakları” ve “kişinin kendisi ve sosyal destekleri ile ilgili tutumları” olmak üzere 3 faktörün etkili olduğundan bahsedilmiş ve stres

kaynakları dışında yer alan diğer faktörlerin “stresin” dolaylı bir yansıması olacağı üzerinde durulmuştur (Çam, 1998).

2.2.3 Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1982), tükenmişliğin ortaya çıkması aşamasında stres faktörünün önemli bir unsur olduğunu belirterek tükenmişliği açıklama noktasında kişisel ve örgütsel faktörleri dikkate almıştır.

Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli’ne (1982) göre tükenmişliğin,

a- Fiziksel ve duygusal tükenme

b- İşle ilgili üretim faaliyetlerini düşürme

c- Hizmet verilen kişilere karşı duyarsız hareket etme

şeklinde 3 boyutu vardır. Bu 3 boyut, aynı zamanda kişinin tükenmişliğine sebep olarak yaşadığı duygusal strese vermiş olduğu fizyolojik, duyuşsal/bilişsel ve davranışsal belirtilerin de ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Tükenmişlik boyutuna bağlı olarak stres kaynaklı bu belirtilere bakıldığında esasında bu belirtilerin aynı zamanda stresin de 3 temel semptom kategorisi ile benzerlik gösterdiği görülür (Perlman ve Hartman, 1982; Yıldız 2012).

Kişinin tükenmişlik durumuna etki eden stresle mücadele etmesi için sahip olduğu kişisel parametreler ile iş ve sosyal ortamını yorumlama şekli etkilidir (Perlman ve Hartman, 1982). Hatta kişinin özellikle toplumsal çevre ve iş ortamı, yaşadığı tükenmişlik duygusunu ortadan kaldırabilmesi açısından oldukça etkilidir (Dinç, 2008; Akt. Koç, 2019).

2.2.4 Golembiewski Tükenmişlik Modeli

Golembiewski Tükenmişlik Modeli’ne (1983) göre kişinin iş yerinde bir stres ya da baskı yaşaması tükenmişliğin ortaya çıkmasına sebep olan ana etkenlerdendir. Kişi; stres ya da baskı sebebiyle yaşadığı tükenmişliğin sonucunda fiziksel, kronik, duygusal ve zihinsel birtakım yıpranma belirtileri göstermektedir (Golembiewski ve ark., 1983).

Bu modelde Maslach Tükenmişlik Modeli'nde olduğu gibi tükenmişlikle ilgili duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme şeklinde 3 boyut bulunmaktadır. Maslach Tükenmişlik Modeli'nde kişi ilk önce tükenmişliğin ilk boyutu olan duygusal tükenme yaşarken Golembiewski Modeli'nde en son duygusal tükenme yaşar. Bu modele göre kişi, tükenmişlik sürecine duyarsızlaşma yaşayarak dâhil olur. Yaşanılan bu süreç, kişinin doğal olarak yaptığı işin kalitesine etki eder ve iş performansına yansiyarak kişinin kişisel başarısında düşme görülür. Kişisel başarısında düşme yaşayan kişi de artık bu durumdan sebep kendisini duygusal olarak tükenmiş hisseder (Maslach ve ark., 2001; Arı ve Bal, 2008).

2.2.5 Pines ve Aranson Tükenmişlik Modeli

Pines ve Aranson (1988), geliştirmiş oldukları tükenmişlik modelinde tükenmişliğin, sadece insanlara hizmet veren belli meslek gruplarında değil tüm meslek gruplarında çalışan kişilerde görülebilecek bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

Pines'in tükenmişlikle ilgili Franklin'in İnsancıl Varoluşçu Paradigmasına dayandırarak geliştirmiş olduğu Psikoanalitik Varoluşçu Mesleki ve Eş Tükenmişlik Modeli'ne (Çapri, 2006) bakıldığında, insanın varoluşsal amacı olan “anlam arama” ihtiyacının giderilmesine yönelik odaklandığı iki alanın eş ve iş seçimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Pines ve Nunes, 2003).

Bu modelde belli bir iş alanına yönelen kişinin bu mesleği seçmesine sebep olarak çocukluk yıllarında aile ile olan ilişkileri ve kendi yaşantılarının etkili olduğu, kişinin çocukluğunda yaşadığı olaylara varoluşsal anlam vermek ve o dönem ihtiyacını hissettiği ancak gideremediği birtakım ihtiyaçları giderebilmek amacıyla yetişkinlik döneminde iş seçimine yöneldiği görülmektedir (Pines, 2000)

Kişinin çocukluk yaşantısı ile bağlantılı bir şekilde büyük bir anlam yükleyerek yöneldiği iş seçiminde doğal olarak büyük beklentiler içerisine girmesi ancak bu beklentilerinin zaman içerisinde karşılanmadığını deneyimlemesi çocukluk travmalarının tekrarlanmasına yol açarak kişinin tükenmişlik yaşamasına sebep olmaktadır (Pines 2000; Pines ve Nunes 2003; Çapri, 2006). Keza Pines (1996) de iş

tükenmişliğinin işle ilgili gerçekleştirmek istediği belli bir amacı olan idealist kişilerde daha çok görüldüğünü belirtmektedir.

2.2.6 Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliğin işi sebebiyle farklı kişilerle sürekli etkileşim içerisinde bulunan insanlarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi şeklinde birbiriyle ilişkili 3 boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir (Maslach ve ark., 2001; Akt. Ardıç ve Polatçı, 2008). Bu boyutlar birçok araştırma ve çalışma ile desteklenerek tükenmişlikle ilgili yapılan birçok tanım ve modelde referans kabul edilmiş ve yapılan çalışmalar neticesinde bu 3 boyutla ilgili tükenmişliğin merkezinde duygusal tükenmenin olduğu, diğer iki boyutun ise bu boyuta bağlı olarak ortaya çıkan etkenler olduğu ile ilgili fikirler ifade edilmiştir (Ergin, 1992).

Günümüzde de tükenmişlikle ilgili bu 3 faktörün ölçülmesinin hedeflendiği Maslach Tükenmişlik Modeli sıkça tercih edilmektedir (Arı ve Bal, 2008).

2.3 Tükenmişliğin Boyutları

2.3.1 Duygusal Tükenme:

. Duygusal tükenme, bu üç farklı boyut içerisinde ilk olarak ortaya çıkan (Maslach ve ark., 2001) ve tükenmişliğin en sık rastlanan ve üzerinde durulan boyutu olarak görülmektedir (Sürgevil, 2006). Duygusal tükenme ile ilgili Maslach ve Jackson (1981) duygusal tükenmenin yoğun ve yerleşmiş iş taleplerinin kişinin duygusal kaynaklarını tüketmesi sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) da duygusal tükenmişlik yaşayan bireylerin işlerinde yorulduklarını, yıprandıklarını ve duygusal kaynaklarının azaldıklarını ifade etmektedir. Bu süreci deneyimleyen kişiler ise yaptığı işle ilgili olarak kendilerini aşırı bitkin hissederek yaptığı işe karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedir.

2.3.2 Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin ilk boyutu olan duygusal tükenme sonrasında kişi duyarsızlaşma boyutuna geçer ve bu boyut, kişinin diğer insanlarla kurmuş olduğu ilişki ile kendini belli eder. Buna göre kişi bu boyut içerisinde sorumlu olduğu kişi ya da kurumlara karşı duygudan bağımsız bir şekilde yaklaşır ve onlara karşı “alay etme, küçümseme, katı davranışlar sergileme, insanları kategorize etme ve bunlardan herhangi bir rahatsızlık duymama”(Maslach ve ark., 2001; Schaufeli ve ark., 2009; Budak ve Sürgevil, 2005; Çimen, 2000) gibi umursamaz davranışlar sergileyerek karşısındaki kişileri bir birey olarak görmemeye başlar.

Duyarsızlaşan bir bireyin tüm bu olumsuz tutumları çalıştıkları işe ve iş yaşamında karşılaştığı kişilerle olan ilişkilerine de yansır. Kişi “işine yönelik idealizm kaybı ve motivasyonunda azalma hissederken” (Hock, 1988) iş yaşamında karşılaştığı kişilere yönelik soğuk, ilgisiz ve düşmanca bir tutum geliştirerek (Işıksan, 2004) birlikte çalıştığı iş arkadaşlarıyla arasına mesafe koyar. Bu durumda da kişi, iş çevresindeki mesai arkadaşlarından kendisini uzaklaştırarak yalnızlaşır ve sorunlarını çözme noktasında hissedebileceği sosyal destekten mahrum kalmış olur (Maslach ve Jackson, 1981).

Duyarsızlaşma boyutunda kişinin kendini içerisinde bulunduğu sosyal ortamdan uzaklaştırması esasında kendisine dış çevreden gelebilecek zararı önlemek adına geliştirdiği bir savunma mekanizmasıdır ve birey bunu bilinçli olarak yapmaz (Maslach ve Leiter, 1997).

2.3.3 Kişisel Başarının Azalması

Maslach Tükenmişlik Modeli’nde (1981) yer alan tükenmişlik boyutlarına bakıldığında tükenmişliğin bir süreç olarak ilerlediği ve bu modelde yer alan tükenmişlik boyutlarının birbiri ile bağlantılı olduğu görülür (Maslach ve Jackson, 1981). Buna göre tükenmişliğin ilk boyutunda yer alan duygusal tükenme içerisinde bulunan kişi, bu tükenmişliğin bir sonucu olarak hizmet verdiği kişilere yönelik düşmanca bir tavır ve olumsuz bir tutum içerisinde bulunarak duyarsızlaşma boyutunu yaşar, bu boyutta yaptığı işlerin gereklerini yerine getiremediği, problemlerini çözme noktasında sosyal destekten mahrum kaldığı, kendisine olan

başarma inancı ve motivasyonunu da kaybettiği için sonunda kişisel yeterlilik duygusunun azaldığını hisseder (Maslach ve ark., 2001).

2.4 Okul Tükenmişliği Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı

Tükenmişlik kavramı öncelikle insanlara hizmet sunan doktor, hemşire, öğretmen ve sosyal hizmet uzmanı gibi çeşitli meslek çalışanlarının işlerinden kaynaklı yaşadıkları duygusal stres, yorgunluk, enerji tükenmesi, bitkinlik, isteksizlik gibi durumlarını tanımlamak için kullanılmış (Freudenberger 1974; Maslach ve ark., 2001) ancak zamanla tükenmişliğin sadece insanlara hizmet sunan belli meslek alanlarında değil birçok farklı meslek grubunda çalışan kişilerde görülebilecek bir durum olduğu fark edilmiştir (Maslach ve Leiter, 1997).

Farklı sektör çalışanlarının (antrenör, bankacı, yönetici, gardiyan, şoför, eş vb.) yaşadıkları tükenmişlik durumlarının incelenmesi ve mesleki sektörlerin çeşitliliği ile birlikte zamanla “tükenmişliğin durumsal bağlamının” üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Maslach ve ark., 2001). Bu doğrultuda idareci, öğretmen gibi okul çalışanlarının yaşadıkları tükenmişlik durumu ile ilgili çalışmalar yapılmış ve yapılan bu çalışmalardan hareketle okul çalışanlarının ciddi bir tükenmişlik yaşadığının anlaşılması ile birlikte bağlamsal olarak okulların, çalışanların yaşadıkları tükenmişliğin odak noktası olduğu anlaşılmıştır (Chang, Rand ve Strunk, 2000; Akt. Uzun ve Karataş, 2019) Okulların tükenmişliğin yaşanmasında büyük bir rolünün olduğunun tespit edilmesi ile birlikte okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin de tükenmişlik durumu merak konusu olmuş ve bu amaçla öğrencilerin okuldan kaynaklı yaşadıkları tükenmişlikle ilgili olarak çalışmalara başlanarak ilk olarak üniversite öğrencileriyle ilgili çalışmalar yapılarak akademik tükenmişlik kavramı (Yang, 2004; Yang ve Farn, 2005; Akt. Çapri, Gündüz ve Gökçekan, 2011) ve daha sonra lise ve farklı eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerinin ölçümü ile birlikte okul tükenmişliği kavramı literatüre girmeye başlamıştır (Salmela Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Yang ve Farn (2005) okul tükenmişliğini, öğrencinin okul bağlamından kaynaklı sahip olduğu sorumluluklar neticesinde yaşadığı stresle birlikte ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde tanımlarken

(Aypay, 2012), Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) okul tükenmişliğini okulun beklentilerini karşılamakta zorlanan öğrencilerin yaratmış oldukları gerginlik ve stres durumu sebebiyle ders verimliliğinin azalmasına, okula yönelik umursamaz ve alaycı tutumlar geliştirmesine ve kendisini yetersiz hissetmesine kadar uzanan bir süreç şeklinde tanımlamış (Çam ve ark., 2014) ve yine aynı şekilde Schaufeli ve arkadaşları (2002) okul tükenmişliğini öğrencinin eğitimin beklentilerinden kaynaklı duygusal tükenme, duyarsızlaşma boyutuyla bağlantılı kendi performansını önemsiz görme ve kişisel başarıda düşme hissi boyutuna karşılık kendisini yetersiz hissetmesi şeklinde bir durum olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenciler esasında bir meslek çalışanı değildir ancak herhangi bir çalışanın mesleği ile ilgili yerine getirmesi gereken yükümlülükler olduğu gibi öğrencilerin de eğitim ortamından kaynaklı yerine getirmesi gereken devamsızlık yapmama, ödevlerini yapma, aile ve okulun beklentilerini karşılama, bir üst sınıfa geçebilmek için sınavlara hazırlanma gibi birtakım sorumluluklara sahiptirler ve yerine getirilmesi gereken tüm bu ve benzer sorumluluklar bir iş, okulun da bir iş yeri olarak nitelendirilmesini sağlamaktadır (Schaufeli ve ark., 2002; Salmela Aro ve ark., 2008; Schaufeli ve Taris, 2005; Yang ve Farn, 2005; Akt. Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

2.5 Okul Tükenmişliği Ölçekleri

Okulun bir iş yeri, öğrencilerin de bir çalışan olarak değerlendirilmesinin ardından öğrencilerin okulda yaşadıkları okul tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla farklı tükenmişlik ölçekleri geliştirilmeye başlanmıştır. İlk olarak Maslach ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu Maslach Tükenmişlik Ölçeği Genel Anketi (MTÖ-GA, 1986) Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından Maslach Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Formu (MTÖ- ÖF) olarak geliştirilmiş ve ölçek, daha sonra ülkemizde de Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türk diline uyarlanarak üniversite öğrencilerinin yaşadıkları okul tükenmişliği durumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Schaufeli ve arkadaşları (2002) MTÖ-GA'da (1986) yer alan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarını öğrencilerle ilgili olarak güncellemiş tükenmeyi, ders taleplerinden kaynaklı yaşanan sıkıntı ve yorgunluklar; duyarsızlaşmayı, öğrencinin derslerden düşünce olarak uzaklaşmasını; son yetkinlik

boyutunu da öğrencilerin ders başarılarını ifade etmek amacıyla kullanmışlardır (Çapri, Gündüz ve Gökçekan, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Daha sonra Salmela Aro ve arkadaşları (2009) ortaokul ve lise kademesinde eğitim gören öğrencilerin okul süreçlerinden kaynaklanan tükenmişlik durumlarını ölçmek amacıyla Bergen Tükenmişlik Envanteri 15'ten (BTE15) hareketle “Okul Tükenmişlik Envanteri’ni (OTE, 2009) geliştirmişler ve ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması çalışmalarını iki farklı çalışma olarak Seçer ve arkadaşları (2013) ile Çam ve Öğülmüş (2017) yapmışlardır. Bu ölçek, Schaufeli ve arkadaşlarının (2002) uyarlama çalışmalarını yaptığı Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu’na, sahip olduğu “tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik” boyutları sebebiyle benzetilmektedir. Bu ölçekte yer alan boyutlardan hareketle Maslach ve Jackson’ın (1981) geliştirdiği tükenmişlik modeline benzer şekilde okul tükenmişliğinin ilk olarak duygusal tükenme olarak yaşandığı, daha sonra yaşanan bu duygu durumu sebebiyle öğrencinin okula yönelik bir duyarsızlaşma geliştirerek derslere ve okula mesafeli yaklaştığı ve sonunda öğrencinin yaşamış olduğu bu tükenme boyutlarıyla etkili bir şekilde baş edememesi sebebiyle kendisini yetersiz hissederek okul tükenmişliğini bir süreç şeklinde belli boyutlarda belli belirtiler göstererek yaşadığı söylenebilir (Parker ve Salmela-Aro, 2011; Aypay, 2012; Çam ve ark., 2014).

Literatüre bakıldığında tükenmişlik ölçeklerinden uyarlanmış farklı okul tükenmişlik ölçeklerinin farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilere uygulandığı görülmektedir. Bu ölçeklerin Türk diline çevrilip Türk öğrencileri üzerinde uygulanması dışında Türkiye’de ilköğretim II ve ortaöğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul tükenmişlik seviyelerini ölçmek amacıyla (Aypay 2011; 2012) tarafından iki farklı ölçek geliştirildiği görülmektedir. Aypay (2012) var olan ölçekler dışında yeni bir ölçek geliştirme gerekçesi olarak ölçeklerin uygulandığı ve ergen olarak adlandırılan -ilköğretim 2. kademedan üniversiteye kadar olan- öğrenci gruplarının esasında farklı gelişimsel özellikler gösterdiğinin ve bağlama dayalı olarak tükenmişlik ölçümlerinin yapılmasından hareketle farklı eğitim seviyesinde yer alan öğrencilerin de bağlamsal olarak farklı ortamlarda bambaşka okul tükenmişlikleri yaşayabileceklerinin göz önünde bulundurulmasını istemektedir.

Aypay (2012) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ), “Okula İlgi Kaybı, Ders çalışmaktan Tükenme, Aileden Kaynaklı Tükenme, Ödev Yapmaktan Tükenme, Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma, Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi ile Okulda Yetersizlik” (Aypay, 2012) olmak üzere 7 farklı boyuttan oluşurken İlköğretim 2. kademedeki öğrenim görmekte olan öğrenciler için geliştirmiş olduğu İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (İOOTÖ) de “Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı” (Alpay, 2011) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

2.6 Okul Tükenmişliğinin Sebepleri

Ergenlerin, hayatlarının büyük bir bölümünü kapsayan okul yaşamlarına bakıldığında onların okullarda gelişimsel olarak birçok farklı dönemlerden geçtiği (Eccles, 2004) ve okulların bu yönüyle onların duygusal, akademik ve davranışsal gelişimlerine fırsat yarattığı görülür (Blum, 2005). Okulların bu yönüyle öğrencilere olumlu bir gelişim avantajı sunması gerekirken öğrencilerin okul bağlamından kaynaklı duygusal, bilişsel ve bedensel açıdan yıpranarak okul tükenmişliği yaşamasına (Salmela Aro ve ark., 2009; Aypay ve Eryılmaz, 2011) gerekçe olarak okul ortamından ve öğrencinin gelişimsel özelliklerinden kaynaklı birçok sebep gösterilebilir (Aypay, 2011).

Okul tükenmişliğine sebep olarak yakın çevrenin öğrenci ile ilgili beklentisinden bahsedilebilir. Bununla ilgili eğitim hayatı içerisinde belli sorumlulukları yerine getirmesi gereken öğrencilere yönelik öğretmenlerin, ailenin ya da arkadaşların öğrenciden kendi potansiyeline yönelik belli taleplerde bulundukları görülür. Öğrencinin kendini bilmesi ile kendisine yönelik beklentisinin çevrenin beklentisinden farklı olması ise öğrencinin duygusal strese girerek bu stresle baş edememesi sonucunda tükenmişlik yaşamasına sebep olabilmektedir (Slivar 2001; Yang ve Farn, 2005; Bedel ve Güler, 2021).

Öğrencilerin okula yönelik girmesi ve başarması gereken sınavlarla ilgili yaşanan duygusal stres (Salmela-Aro ve ark., 2008; 2009; Aypay, 2011), öğrencinin okulda kendisini güvende hissetmemesi ve okulun katı kurallar çerçevesinde

öğrencilerin yaptıkları hatalara hoşgörüyle yaklaşmamaları (Dilmaç ve Koç, 2020), derslerde sürekli aynı uygulamaların yapılması sebebiyle öğrencilerin sıkılması (Meier ve Schmeck, 1985; Akt. Aypay ve Eryılmaz, 2011), motivasyon eksikliği ve kişiler arası yaşanan sıkıntılar (Slivar, 2001), ergenlik döneminde hızlı bir şekilde görülen sosyal, psikolojik ve fiziksel değişimlerden kaynaklı yaşanan uyum problemleri (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009) öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliğine sebep olarak gösterilebilir.

2.7 Okul Tükenmişliğinin Belirtileri ve Sonuçları

Okul tükenmişliğinin belirti ve sonuçlarına bakıldığında tükenmişliğin boyutları olarak adlandırılan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarının eşlik ettiği duygusal, fiziksel, bilişsel ve davranışsal belirtilerin ve bu belirtilerin sebep olduğu sonuçların öğrencilerin okul bağlamından kaynaklı yaşadıkları tükenmişlik durumuna eşlik ettiği görülmektedir.

Buna göre “Tükenmişliğin Sebepleri” bölümünde ifade edilen farklı okul tükenmişliği sebeplerinden kaynaklı tükenmişlik durumlarında öğrenciler tükenme süreçlerine paralel olarak çaresizlik, bitkinlik, öfke (Ören ve Türkoğlu, 2006) yorgunluk (Zhang, Gan ve Cham, 2007; Akt. Seçer ve Gençdoğan, 2012), depresyon (Salmela Aro ve ark.,2009) gibi farklı duygular hissetme; “okula ve aktivitelerine yönelik olumsuz tutum geliştirerek” (Lee ve ark., 2010) devamsızlık yapma ya da okulu bırakma (Bask ve Salmelo-Aro, 2012; Salmela Aro ve ark., 2009; Yang, 2004, Akt. Külekçi -Akyavuz, 2019; Akt. Çam ve ark., 2014) yaşanan bu süreçler sonucunda da hissettiği yetersizlik duygusu ile birlikte kendisine olan inancını kaybetme ve akademik başarısını düşürme (Yang, 2004, Akt. Külekçi -Akyavuz, 2019; Seçer ve Gençdoğan, 2012) öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği sürecinde görülmektedir.

2.8 Okul Tükenmişliği ile İlgili Faktörler

2.8.1 Okul Tükenmişliği ve Cinsiyet İlişkisi

Okul tükenmişliği ile ilgili literatür incelendiğinde tükenmişlikle ilgili yapılan birçok çalışmada cinsiyetin okul tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği görülmektedir (Slivar, 2001; Eker, 2007; Kutsal, 2009; Aypay ve Sever, 2011; 2015; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Çapri ve Gökçakan, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Demir, 2015; Şeker ve Yavuzer, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Gündoğan, 2019).

Cinsiyetin okul tükenmişliğinin yordayısı olarak ifade edildiği bu çalışmalarla birlikte bazı araştırmalarda, elde edilen bulgulardan hareketle okul tükenmişliğinin cinsiyete göre kız ya da erkek hangi öğrenci grubunda ve hangi boyutta daha yüksek oranda yaşandığı ile ilgili açıklamalar mevcuttur. Ancak bu çalışmalarda alanda sıklıkla kullanılan Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF), Aypay tarafından geliştirilen Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği OOTÖ (2012), Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) vb. farklı ölçekler kullanıldığı ve söz konusu ölçeklerin alt boyutları da birbirlerinden farklılıklar gösterdiği için araştırma sonuçlarından hareketle “Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ya da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden hangi boyutlarda daha çok ya da az okul tükenmişliği yaşandığını ifade ederken bu sonuçları alanda farklı ölçeklerle yapılmış okul tükenmişliği ölçeklerinin alt boyutları ile karşılaştırmak birtakım karışıklıklara sebep olmaktadır.

Bu duruma paralel olarak ortaöğretim öğrencilerinin yaşadığı okul tükenmişliği ile ilgili çalışmada Acar ve Çakır (2015), Aypay (2012) tarafından geliştirilen okul tükenmişliği ölçeğini kullanmış ve cinsiyete dayalı elde ettiği bulguları alandaki benzer çalışmalarla karşılaştırma hususunda, kullandığı ölçekten farklı ölçekler kullanıldığı için ölçeklerden elde edilen sonuçları alt boyutlarla birlikte değerlendirmenin zor olacağını ifade etmiş ve sonuçların cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermeme durumlarını karşılaştırmanın daha isabetli olacağını bildirmiştir.

Literatürde farklı eğitim seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış olduğu okul tükenmişliği ile ilgili bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin okul tükenmişlik puanının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Gündüz ve ark., 2012; Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Şeker ve Yavuzer, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018) bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin farklı boyutlarda

erkek öğrencilerden daha çok okul tükenmişliği yaşadığı (Fang ve ark., 2012; Acar ve Çakır, 2015; Gündüz ve ark., 2012; Ören ve Türkoğlu, 2006; Gündoğan, 2019; Özer ve Şad, 2021) bulunmuştur.

Bu çalışmalardan farklı başka çalışmalarda ise kız ya da erkek öğrencilerin birbirinden farklı okul tükenmişliği yaşamalarının aksine okul tükenmişliğinin toplam ya da alt ölçek puanlarında cinsiyete göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar da vardır (Gündüz, 2004; Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010; Sarıgöz ve Çermik, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Çapri ve Yedigöz Sönmez, 2013; Kara, 2014; Seçer, 2015; Bilasa, 2016; Çakmak ve Şahin, 2017; Uzun ve Karataş, 2019).

2.8.2 Okul Tükenmişliği ve Sosyal Destek İlişkisi

Sosyal bir varlık olan insan, gündelik hayatında birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Kişilerin karşılaştıkları ya da karşılaştacak oldukları sorunlarla ilgili çevresinden alacakları yardımı ifade eden sosyal destek, onların sorunlarla başa çıkmasında önemlidir (Demirel ve Yücel, 2017) ve sosyal destekle kişinin arkadaş, aile ve çevresinde yer alan saygın olarak nitelediği insanlardan gördüğü destek olarak ifade edilmektedir (Yıldırım, 1998).

Okul ortamı içerisinde yer alan ve öğretmen, idare, arkadaş, aile gibi farklı kişilerle doğrudan bir iletişim içerisinde bulunan öğrencilerin eğitim ortamına yönelik yaşadıkları okul tükenmişliği ile sosyal destek ilişkisine bakıldığında alanda yapılan çalışmalardan hareketle sosyal desteğin okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordadığı ve sosyal destekle okul tükenmişliği arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmektedir (Gündüz, 2005; Kutsal ve Bilge, 2012; Şahan ve Duy, 2017; Gündoğan, 2019).

Literatürde üniversite ve ilköğretim kademesindeki öğrencilerin sosyal destek ve okul tükenmişlik ilişkileri ile ilgili yapılmış birçok çalışma mevcuttur ancak bu alanda ulusal ve uluslararası çalışmalarda ilk olarak lise öğrencilerinin sosyal destek ve okul tükenmişlik ilişkisinin incelendiği Kutsal ve Bilge'ye (2012) ait çalışma önemlidir ve bu çalışma göstermektedir ki çevresinden sosyal destek gören öğrenciler daha düşük düzeyde tükenmişlik duygusu yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin okul tükenmişliklerini azaltıcı etkisi bulunan sosyal desteğin bir yönünü öğretmenler oluşturmaktadır. Özellikle okulda yerine getirmesi gereken birçok sorumlulukla karşı karşıya kalan öğrenciler, okulun var olan isteklerinin artması noktasında tükenmişlik hissettiklerinde öğretmenlerinden alacakları sosyal destek, onların yaşadıkları tükenmişliğin azalmasında etkili olmaktadır (Kutsal, 2009; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Yine aynı şekilde ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin önemli olması sebebiyle arkadaşların vermiş olduğu sosyal destek, öğrencinin yaşadığı tükenmişliğin azalması açısından oldukça önemlidir. Özellikle bu alanda yapılan çalışmalarda arkadaşlardan alınan sosyal desteğin okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordadığı ve arkadaşlardan destek gördükçe okul tükenmişliğinin de azaldığı görülmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003; Gündoğan, 2019).

Sosyal çevrenin desteğinin okul tükenmişliğini azaltması hususundaki etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin arkadaş, aile ve öğretmenden gördüğü desteğin önemli olduğu ve onların öğrenciye yönelik beklentilerinin onun gücünü aşmayacak şekilde olması önemlidir (Demir, 1995; Kavla, 1998; Akt. Tansel, 2015). Hele ki bazı çalışmalarda ergenlik dönemindeki öğrencilerin öğretmenden aldıkları sosyal desteğin arkadaşlarından aldıkları sosyal destekten daha çok okul tükenmişliğini azalttığı (Kutsal ve Bilge, 2012) ya da bazı çalışmalarda öğretmenden yeterince destek görmeyen öğrencilerin okulu terk etme davranışları üzerinde bu durumun etkili olduğu (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Akt. Kutsal ve Bilge, 2012) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğrencileri destekleme, onların başarılarını takdir etme, yaşadıkları olumsuz olaylarda onları destekleme ve bilgi kaynaklı onlara geri bildirimlerde bulunma ve bilgi aktarmanın; tükenmişliği azaltma noktasında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Kutsal ve Bilge, 2012).

2.8.3 Okul Tükenmişliği ve Stres İlişkisi

Salmela-Aro ve arkadaşları (2008) okul tükenmişliğini okula özgü bir şekilde ortaya çıkan stres durumu (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014) olarak ifade ederken McCarthy, Pretty ve Catano (1990) stresin okuldaki sorumluluklardan kaynaklı olarak yaşanan okul tükenmişliğinin en önemli belirtisi olduğunu belirtmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Türkiye’deki eğitim sistemine bakıldığında akademik müfredatın çok yoğun olduğu görülmektedir. Özellikle lisede eğitim görmek ve lise eğitimi sonrasında hedeflediği üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler, yoğun bir sınav maratonu içerisine girmektedirler. Öğrencilerin girdikleri sınavlar, sınav sisteminin sürekli değişiyor olması, okuldaki yoğun ders programları ve bunlara ilaveten aldıkları özel dersler düşünüldüğünde; eğitim sisteminin öğrenciyi çok fazla zorladığı ve bu zorluğun altından kalkamayan öğrencilerin ise strese girerek bir zaman sonra tükenmişlik duygusunu yaşadıkları görülmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012).

Öğrencilerin okuldan kaynaklı sorumluluklarının artması, öğrencideki stres ve tükenmişlik durumunu artırmaktadır. Özellikle üniversite öğrencileriyle Çam, Deniz ve Kurnaz (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada, mükemmeliyetçi öğrencilerin okuldaki beklentilerden kaynaklı daha çok stres yaşadıkları, stresle birlikte öğrencilerde tükenmişlik durumunun ortaya çıktığı ve sonunda öğrencinin tükenmişlikten kaynaklı duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tükenmişlik ve stresle mücadele etme yöntemleri arasında negatif bir ilişkinin var olduğu, dolayısıyla okul tükenmişliği aşamasında olumlu başa çıkma stratejilerini kullanan öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliği düşürdükleri bazı araştırmalarda görülmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Gündüz, 2000).

2.8.4 Okul Tükenmişliği ve Anne - Baba Tutumu İlişkisi

Ailenin sağladığı sosyal desteğin öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu (Silvar 2001; Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012) ve öğrencilerin aileden aldıkları sosyal desteğin okul tükenmişlik riskini azalttığı ile ilgili alanda yapılan bazı çalışmalar mevcuttur (Kutsal ve Bilge, 2012).

Aileden kaynaklı sosyal destek dışında anne ve baba tutumlarının ergenlerin yaşadıkları okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, yapılan sınırlı çalışmalarda görülmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Gündüz ve Özyürek, 2018). Yapılan çalışmalarda anne baba tutumlarından “demokratik anne- baba tutumlarının ergenlerin yaşadığı öğrenci tükenmişliğini azaltırken koruyucu- otoriter anne ve baba tutumlarının öğrencilerin okul tükenmişliğini arttırdığını göstermektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Gündüz ve Özyürek, 2018).

Okul tükenmişliği ve sosyal destek ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin aile, öğretmen, arkadaş gibi yakınlarından alacağı sosyal desteğin onların yaşadığı tükenmişlik düzeyini azaltıcı etkisi olduğu bilinmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012; Şahan ve Duy, 2017; Gündoğan, 2019). Bu yargıdan hareketle Sağlam'ın (2007) yapmış olduğu çalışmasında ifade ettiği, demokratik ebeveyne sahip lise öğrencilerinin otoriter ebeveyne sahip öğrencilere göre sosyal destek seviyelerinin daha yüksek olduğu (Akt. Gündüz ve Özyürek, 2018) göz önünde bulundurulduğunda, demokratik ebeveyne sahip öğrencilerin ailesini demokratik olarak görmeyen öğrencilere göre daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşayabileceği hususunda yorum yapılabilir.

Yapılan çalışmalarda bahsedilen anne- baba tutumunun okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordaması, açıklamasından farklı olarak Öztan (2014), yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin ebeveyn tutumları ile tükenmişlik durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir (Akt. Gündüz ve Özyürek, 2018).

2.9 Anne- Baba Tutumları

Tutum; sosyal psikolojide önemli bir yeri olan ve gündelik hayatımızı, sosyal ilişkilerimizi büyük ölçüde etkileyen önemli bir kavramdır. Tutum; bireyin psikolojik bir nesneye yönelik sahip olduğu, direkt olarak gözlemlenemeyen ancak bireyin gözlemlenebilen davranışları aracılığıyla çıkarım yapılmasına imkân sağlayan duygu, düşünce ve davranışlarının ortaya çıkmasına imkân veren bir yönelimdir (Smith, 1968; Akt. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017:130).

Tutumların oluşumunda birçok farklı unsurdan bahsedilebilir. Tutumların, kişilik özellikleri ve genetik özelliklerin etkisiyle oluştuğunu gösteren birçok araştırma mevcuttur. Bununla birlikte kişi; medya, arkadaş çevresi, sosyal çevre ve anne-baba başta olmak üzere tutumlarını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Tutumların birçoğunu gözlemleyerek, başka insanlardan öğrendiğimiz göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun hayatında ilk olarak gözlemlediği ve onların davranışlarını taklit ettiği ailesi, tutumlarının kaynağı olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017). Çünkü anne ve babaları ile özdeşim kurup onların davranışlarını modelleyen çocuklar, yetişkin olduklarında anne-babalarından

gördükleri tutumlara benzer davranışlar içerisine girecek ve onlar da benzer tutumların aktarıcısı olarak hareket edeceklerdir (Grusec ve Davidov, 2007; Yavuzer, 2007).

Aile içerisine doğan çocuklar, anne ve babalarının davranışlarını gözlemleyerek onları taklit ederler ve daha sonra onlardan öğrendikleri çerçevesinde kendi kişiliğini oluştururlar (Kaya, 1997). Bu sebeple davranışları ile çocuklarına rol model olan ve bu sayede onların kişilikleri üzerinde etkili olan anne- babaların, tutumlarında çocuklardan bekledikleri davranışlara uygun olarak önce kendilerinin örnek davranışları sergilemeleri, çocuklarıyla tutarlı davranışlar ve sağlıklı ilişkiler içerisinde olmaları gerekmektedir (Yavuzer, 2007).

Ünlü Oyun Terapisti Byron Norton, “Bir çocuğun üç ebeveyni vardır. Annesi, babası ve annesiyle babasının ilişkisi. Bu üçüncü ebeveyn çocuklar üzerinde sandığımızdan daha etkilidir.” derken anne -baba arasındaki ilişkinin çocuğun gelişimi açısından çok fazla etkili olduğunu ifade etmekte ve anne- babaların sadece bireysel olarak çocuğa yaklaşımlarının değil, birbirlerine yönelik davranışlarının da çocuklar üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir (Satir, 2001).

Anne ve babaların çocuklarına yönelik tutumları; çocukların kişilik, psikolojik ve sosyolojik başta olmak üzere birçok açıdan gelişimi üzerinde etkilidir. Eldeleklioglu (1996;1997;1998) anne-baba tutumlarının çocukların kişilik gelişimi üzerinde en önemli unsur olduğunu ifade ederek bu tutumların çocukların ilerleyen süreçlerde nasıl bir birey olacağı konusunda da tayin edici bir işlevinin olduğunu bildirmektedir.

2.10 Anne Baba Tutumları ve Kültür

Toplumun en küçük birimi olan aileler, içinde yaşadıkları toplumu meydana getirirler. Aynı toplumun ve kültürün bir parçası olan aileler, yaşadıkları toplumda ürettikleri ortak kültür ve değer yargıları ile ortak bir bilinç oluştururlar ve bu bilinç, onların davranışlarında da kendini belli eder. Bu anlamda aynı kültür ve değer yargısına sahip anne ve babaların tutum ve davranışlarını kültürden bağımsız düşünmek çok mümkün değildir (Sümer, Aktürk- Gündoğdu ve Helvacı, 2010). Çünkü kültürlerin hepsinde anne ve babalar, sahip oldukları değer yargı ve tutumları

çocuklarına kazandırabilmek için içinde yer aldıkları kültüre özgü çocuk büyüme tutumlarını gündelik hayatlarında kullanırlar (Kağıtçıbaşı, 2007; Maccoby ve Martin, 1983; Akt. Sümer, Aktürk -Gündoğdu ve Helvacı, 2010).

Kültürel farklılıklar, anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ve çocukların anne- baba tutumlarını nasıl algıladıklarını belirleme hususunda etkili olmaktadır. Bu bağlamda, anne- baba tutumları, farklı ülkelerin ya da aynı ülkenin farklı kültürel ortamlarının etkisiyle değişkenlik gösterebilmektedir (Steinberg ve ark., 1991; Akt. Yılmaz, 2000). Fulugni (1998) tarafından yapılan kültürler arası bir çalışmada Avrupa kökenli Amerikalı ergenlere göre Filipinli, Meksikalı ve Çinli ergenler ebeveynlerin kendilerine yönelik davranışlarında kontrol ve otoriteyi bağımsızlık ve özerkliğe göre daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir (Akt. Yılmaz, 2000).

Türkiye, Tayland, Singapur, Kore, ABD ve Endonezya gibi farklı kültürlerden alınan ulusal örneklem yoluyla yapılmış “Çocuğun Değeri” adlı araştırmada Kağıtçıbaşı (1999), sosyo- ekonomik düzeyin düşük olduğu geleneksel aile yapısında otoriter yapının hâkim olduğunu ifade ederek “çocuğun anne ve babanın sözünden çıkmamasının ve onların otoritesini koşulsuz kabul etmesinin” en fazla değer verilen, çocuğun kendine güvenen ve kendi ayakları üzerinde bağımsız hareket eden” bireyler olmasının ise ailede “ en az değer verilen” özellikler olarak görüldüğünü ifade etmektedir (Eldeleklioğlu, 1996;1997;1998).

Kağıtçıbaşı (2007), anne- baba tutumlarının kültüre özgü farklılıkları ile ilgili olarak Türk kültüründe ve bu kültüre benzer kültürlerde disiplin ve sıcaklığın birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alındığını ve bizim kültürümüzde yer alan anne ve babanın çocuğa yönelik “aşırı korumacı” tavrın Batı kültüründen farklı olarak bizde ve Asya ülkelerinde olumlu olarak görüldüğü ve diğer kültürlerin aksine bakış açısının etkisiyle çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sebep olmadığını ifade etmektedir.

Türkiye’de anne-baba tutumlarının kültür içinde yer alan farklı kültürel bağlamlar üzerindeki farklılığını göstermesi açısından İmamoğlu ve Yasak-Gültekin (1993) tarafından yapılan çalışma önemlidir. İmamoğlu ve Yasak- Gültekin (1993) yapmış oldukları çalışmada Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan yüksek şehirli

annelerin çocuğun özerk olmasına ve kendine yetmesine önem verdiklerini, düşük ve orta düzey sosyo- ekonomik seviyede olan annelerin ise çocukların davranışlarında itaatkar ve sadık olmalarını çocuk eğitimi konusunda ön planda tutmaktadırlar (Yılmaz, 2000).

2.11 Anne Baba Tutumlarının Sınıflandırılması

Anne-baba tutumları ile ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Bu alanda öncü çalışmaları yapan Baumrind (1971) anne -baba tutumlarını demokratik, izin verici ve otoriter olmak üzere 3'e ayırmıştır (Akt. Yılmaz, 2000). Maccoby ve Martin (1983) de ebeveyn tutumları ile ilgili literatürde öncü çalışmalar yapmış ve yaptıkları çalışmalarda Baumrind'in izin verici anne baba tutumunu 2'ye ayırmış ve toplamda demokratik, otoriter, "izin verici - ihmalkâr" ve " izin verici- hoşgörülü" olarak 4 farklı ebeveyn tutumu tanımlamışlardır. Maccoby ve Martin bu sınıflandırmayı duyarlılık ve talepkarlık/ kontrol olmak üzere 2 boyut üzerinden elde etmiştir (Yılmaz, 2000).

Anne- baba tutumlarının ölçülmesi konusunda davranışların yerinde gözlenmesi ya da davranışları açıklayan maddelerin yer aldığı ölçeklerin anne- baba ve çocuklara ayrı ayrı olarak uygulanabilmesi şeklinde iki farklı yöntem bulunmaktadır. Ölçek yönteminden farklı olarak sistemli gözlem yöntemi, gözlem yapılacak ortamın sağlanması, eylemin uzun vakit alması ve gözlemi yapacak uzmanların yetiştirilmesi hususu sebebiyle sadece küçük çocukların davranışları ile ilgilenen psikologlar tarafından uygulanmaktadır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999).

Bu alanda öncü isimlerden Lamborn ve arkadaşları tarafından (1991) "Anne Baba Tutum Ölçeği" geliştirilmiş ve bu ölçeğin uyarlama çalışmaları Yılmaz (2000) tarafından yapılmıştır. Lamborn ve arkadaşları (1991) çalışmalarında Baumrind ve Maccoby ve Martin'in modelini temel alarak "demokratik, otokratik, ihmalkâr ve müsamahakâr" olmak üzere 4 farklı anne-baba tutumu tanımlamışlardır (Üredi ve Erden, 2009).

Anne-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Türkiye'de ilk defa Uluğtekin (1970) tarafından "Anne-Baba Davranış Ölçeği" geliştirilmiştir. Uluğtekin'den sonra özgün ölçek geliştiren ikinci isim Kuzgun (1972) olmuştur. Kendisi Uluğtekin gibi

sevgi ve denetim boyutlarını ele alarak üniversite öğrencilerine uyguladığı “Anne-Baba Tutum Envanteri” adlı ölçekte anne- baba tutumlarını demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak tanımlamıştır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Kuzgun tarafından geliştirilen bu ölçekte “demokratik, otoriter ve ilgisiz” olarak tanımlanan alt ölçeklerle ilgili korelasyonlar incelendiğinde ölçeğin güvenilirliği noktasında “yeterince güvenilir olmadığı” sonucuna ulaşılmış ve Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından Anne-Baba Tutum Envanteri yeniden ele alınarak “Anne -Baba Tutumları Ölçeği” adıyla revize edilmiş ve bu yeni ölçekte “otoriter, demokratik ve koruyucu-istekçi ” olmak üzere 3 alt ölçek belirlenmiştir.

Literatürde anne- baba tutumları ile ilgili demokratik, otoriter, hoşgörülü, tutarsız, koruyucu, ilgisiz başta olmak üzere birçok farklı sınıflandırma mevcuttur. Bu çalışmada, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından geliştirilen Anne- Baba Tutum Envanteri ele alındığından, anne- baba tutumları ile ilgili sınıflandırmalar konusunda ölçekte yer alan “otoriter, demokratik ve koruyucu-istekçi ” ebeveyn tutumları ele alınmıştır.

2.11.1 Demokratik Anne- Baba Tutumu

Demokratik anne ve baba tutumuna sahip ailelerde çocuklar, bir birey olarak kabul edilirler. Bu ailelerde yetişen çocukların duygu ve düşüncelerine, tercihlerine ve kararlarına saygı gösterilerek çocuğa sevgi ve saygı çerçevesinde hoşgörü ile yaklaşılır ve çocuğun kendisini gerçekleştirme konusunda fırsatlar yaratılır (Kaya, 1997).

Bu aile ortamında, koşulsuz sevgi ve saygıyla birlikte çocuğun diğer aile üyeleri gibi yerine getirmesi gereken birtakım kurallar ve sorumluluklar vardır. Çocuk, sorumluluklarını ve uyması gereken kuralları yerine getirmediğinde birtakım yaptırımlarla karşılaşır ancak bu yaptırımlar, çocuğa duygusal anlamda zarar verecek ve yıpratıcı şekilde değil; onun sorumluluk duygusunu geliştirecek şekildedir (Goodall, 2013). Çocuğa yanlış yaptığı davranışı ve davranışa yönelik yaptırımı ile ilgili aile tarafından mantıklı açıklamalar yapılır ve çocuğun bu anlamda kendisini bir birey olarak ifade etmesi sağlanarak kaygı ve korku duyması engellenmiş olur.

Demokratik ailelerde anne, baba ve çocuk arasında eşitlikçi bir ortam sağlanmaktadır ve bu ailelerde yetişen çocuklar, psikolojik ve sosyolojik açıdan diğer aile tutumlarına sahip ailelerde yetişen çocuklara göre daha sağlıklı bir ortamda büyümektedirler (Johnson ve Medinnus, 1965; Baumrind, 1966; Akt. Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Dolayısıyla bu ailelerde yetişen çocuklar diğer aile tutumlarına sahip çocuklara göre daha yüksek düzeyde sosyal gelişim özellikleri gösteren, yüksek kendilik ve öz yeterlilik algısına sahip olmaktadır (Maccoby ve Martin, 1983). Yapılan incelemeler sonucunda çocukların kişilik gelişimleri için en uygun olan anne-baba tutumunun demokratik anne-baba tutumu olduğu belirtilmektedir (Sezer, 2010). Bununla ilgili Steinberg (2001) demokratik aile ortamının çocukların psikolojileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve demokratik ebeveynlere sahip çocuklardaki bu etkilerin ailenin ekonomik durumu ve etnik kimliğinden bağımsız olarak çocuklar üzerinde gözlemlenebileceğini ifade etmektedir (Akt. Sümer, Gündoğdu- Aktürk ve Helavacı, 2010).

Demokratik aile ortamında büyüyen çocuklar stresle başa çıkma ve stres kaynaklı davranışlarını yönetebilme konusunda başarılıdırlar (Carducci ve Zimbardo, 1995; Akt. Hamarta ve Ark., 2010). Steinberg ve arkadaşları (1991) anne- baba tutumlarının özellikle “stres, özgüven, okul başarısı ve çocuk suçları” konularında ergenlerin davranışlarını etkilediğini ifade ederek demokratik aileye sahip ergenlerin daha özgüvenli, okulda daha başarılı, daha az stresli ve suç işlemeye daha az yatkın” olduklarını ifade etmişlerdir (Eldeleklioğlu, 1996;1997;1998).

Çiftçi ve Gülaçtı’ya göre (2019) demokratik tutuma sahip anne-babaların çocukları; sorumluluk duygusu gelişmiş, özgüvenli, lider özellikler gösteren, iletişim becerileri gelişmiş, sınırlarını bilen, öz değerlendirme yapabilen, girişken özelliklere sahip, insanlara karşı saygılı olan, yaratıcı fikirlere sahip ve kendisini gerçekleştirme konusunda istekli bireyler olmaktadır.

2.11.2 Otoriter Anne Baba Tutumu

Geleneksel aile yapımızda sıkça rastlanan otoriter anne-baba tutumu (Yavuzer, 2007), çocuklarla olumlu ya da olumsuz hiçbir iletişim kurmadan onların isteklerini peşinen reddetmek ve çocuklarla herhangi bir anlaşma yapmadan sadece

ebeveynler tarafından belirlenen kurallara çocukların hiçbir itirazda bulunmadan uymasının beklenmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Güngör, 2014).

Bu tutumun hâkim olduğu ailelerde anne-baba çocuğa sert bir disiplin uygulayarak onu baskı altına alır ve çocuk bu ortamda kendisine sunulan her kurala karşı çıkmaksızın uymak zorunda bırakılır (Yavuzer, 2007; Sezer, 2010). Ailenin baskın ve otoriter tutumu ile birlikte aile ilişkilerinin gergin olduğu ve çocuğun hangi davranışının ödül ya da hangi davranışının ceza ile karşılık bulacağını bilmediği bu aile yapısında çocuk, sergilediği her bir davranışında yanlış yapma korkusu yaşar çünkü sergilediği en küçük bir yanlış davranış dahi cezasız bırakılmaz (Kaya, 1997).

Otoriter tutuma sahip ailelerde, aile tarafından konulan yüksek standartlarla birlikte çocuğun bu standartlara karşı çıkmaksızın itaat göstermesi beklenirken bu durum çocuğun saygı ve kaygı konusunda düşük özsaygı ve yüksek kaygı yaşamasına sebep olmaktadır (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Özellikle bu tutuma sahip anne-babası olan erkek çocuklarda yüksek saldırganlıkla birlikte düşük öz saygıya sahip olma durumları gözlenmektedir (Maccoby ve Martin, 1983). Bu ailelerde, çocuklardan kendilerine açıklanmayan kurallara sadece uyum göstermesi, bu kurallara uygun davranmadığında ceza ile karşılık verilmesi sıkça görülür ve çocukla sınırlı duygusal ilişkiler kurularak onun ihtiyaç ve istekleri göz ardı edilir (Subaşı ve Özçelik, 2019).

Bu ortamda büyüyen çocuklar, içten geldiği gibi davranma özgürlüğüne sahip olmadıkları için bulundukları ortama göre davranmak zorunda bırakılırlar (Yavuzer, 2007). Kendi istediği gibi içinden geldiği şekilde özgür olarak davranamayan ve düşüncelerini ifade edemeyen baskıcı bir aile ortamında büyümüş bu çocuklar, bir zaman sonra kendilerine yönelik olumsuz bir benlik algısına sahip olarak kendilerini değersiz hissetmektedirler (Kaya, 1997).

Çiftçi ve Gülaçtı'ya (2019) göre baskıcı-otoriter tutuma sahip anne -babaların çocukları geçimsiz, çekimser, kendine güveni olmayan, zorluklar karşısında çabuk yılgınlık gösteren, alıngan, suskun, başka insanlardan çabuk etkilenen, kibar ve aşırı hassas özellikler gösterebilmektedirler.

2.11.3 Koruyucu - İstekçi Anne Baba Tutumu

Korumak, “Bir kimseyi veya bir şeyi dış etkilerden, tehlikeden, zor bir durumdan uzak tutmak, esirgemek, muhafaza etmek.” (TDK, 2011) anlamlarında kullanılmaktadır. Bu anlamda anne ve babaların çocuklarını tehlikelerden ya da tehlike arz edebilecek belli durumlardan sakınmak istemeleri ve korumaları oldukça doğaldır. Ancak her şeyde olduğu gibi aşırı tutumlar içerisinde olmamak, ebeveynlerin de çocuklarına yönelik tavırlarında beklenen bir davranıştır ve anne - babaların korumacı tavır içerisinde iken gereğinden fazla aşırı bir korumacı tavır içerisinde bulunmaları, çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından zarar görmelerine ve gelişimsel açıdan birçok öğrenme fırsatını kaçırmalarına sebep olmaktadır.

Çocukların daha çok ailede annenin aşırı korumacı tavrı sebebiyle işgal edildiği bu tutumun altında aslında annenin mutsuzluğu ve duygusal yalnızlığı yatmaktadır. Anne, belli bir beceriye sahip olan çocuğunu sanki o beceriden yoksunmuş gibi görerek kendisini adeta çocuğuyla özdeşleştirir ve çocuğuna kalkan olarak her şeyi onun yerine yapar ve bu yüzden çocuğun otonom (özerk) davranışlar göstermesini engelleyerek onu kendisine daha çok bağımlı hale getirir. Ve bu sayede de aslında bir nevi kendi yalnızlığını ve mutsuzluğunu iyileştirir (Yavuzer, 2007).

Koruyucu anne-babalık, “çocuğa olması gerekenden fazla kontrol ve özen gösterilmesi anlamına gelir ve bu durum, çocuğun diğer kimselere karşı aşırı bağımlı, güvensiz olmasına ve duygusal kırıklıkları olan bir birey haline dönüşmesine sebebiyet verebilir.” (Yavuzer, 2007). Anne ve babanın çocuğu sürekli kontrol altında tuttuğu, çocuğun isteklerini koşulsuz yerine getirdikleri ya da çocuğun yapması gereken işleri onun yerine kendilerinin yaptığı bu tutuma sahip ailelerde yetişen çocuklar; kendilerine güven konusunda sıkıntı yaşamakta ve kendilerini yönetme, bireysel ve bağımsız hareket edebilme konusunda problem yaşamaktadırlar (Navaro, 1989; Kaya, 1997; Eldeleklioğlu, 1996;1997; 1998).

Koruyucu/istekçi anne-baba tutumuna sahip ailelerin çocuklarıyla ilgili endişeli tavırları ve çocukların deneyimleyerek öğrenmesi gereken durumlarda onların yerine her şeyi yaptıkları müdahaleci davranışları, esasında çocukların kazanması gereken deneyim fırsatlarını elde etmelerini engellemekte ve bu yönüyle

çocukların gelişimsel özellikleri sebebiyle kazanmaları beklenen birtakım özellikleri elde etmelerine engel olmaktadır (Bilecik, 2017).

Çiftçi ve Gülaçtı'ya göre (2019) aşırı koruyucu tutuma sahip anne-babaların çocukları bencil, kendi kendisine karar almakta zorlanan, sakar, özgüvensiz, kıskanç, sosyal ilişkileri zayıf, bağımlı ve girişken özellikler göstermeyen bir yapıya sahip olmaktadır.

Steinberg (1950) koruyucu aileye sahip olan ergenlerin problemli davranışlar gösterebileceğini, okuldan kaçma ve zararlı maddelere -alkol, uyuşturucu- karşı bağımlılık geliştirebileceğini ifade etmiştir (Akt. Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Yavuzer (2007) de çocuğun bir birey olmasını engelleyen ve sosyal açıdan gelişimine ket vuran bu tutuma sahip anne-babalar sebebiyle çocukların zaman zaman asi ve toplumsal olarak kabul edilmeyen zararlı davranışlara yönelebileceğini ifade etmektedir.

2.12 Stres Kavramı ve Tanımı

Alanyazına bakıldığında ilk olarak fizik ve sonra biyoloji alanında kullanılan stres kavramı ile ilgili farklı alanlarda birçok tanımlama yapılmış ancak stresi günümüzdeki psikolojik anlamıyla ilk tanımlayan kişi Hans Selye olmuştur (Bayram, 2016). Selye (1973) stresi bedensel bir tepki olarak nitelendirmiş ve bu tepkinin hangi sebeple ortaya çıktığının bilinmediğini ve kişinin herhangi bir gereksinimine yönelik olduğunu ifade etmiştir (Akt. Izgar, 2015). Selye dışında Lazarus ve Folkman (1984) stresi, canlının iyi olma durumunu tehlikeli bir duruma sokan, var olan kapasitesini eskiye oranla azaltıcı ve zorlayıcı şeklinde yorumlayan kişi ve çevresi arasındaki etkileşim şeklinde tanımlamış ve stresi bireyin bilişsel algılamaları ve kişisel yorumlamaları ile yakından ilişkili olarak değerlendirmiştir (Lazarus ve Folkman, 1987). Yaygın olarak kullanılan diğer bir stres tanımının sahibi McGrath (1976) ise stresin, kişinin kendilik algısı ve kendisine güveni ile ilişkili olduğunu ifade ederek stresi, organizmanın fiziksel ve sosyal çevresi arasında yaşanan anlaşmazlık olarak nitelendirmiştir (Akt. Bayram, 2016).

Hans Selye yapmış olduğu laboratuvar çalışmaları neticesinde stresin “genel uyum sendromu” olarak adlandırdığı “alarm, uyum ve tükenme” olmak üzere 3

aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1999: 26). “Alarm” olarak adlandırılan ilk aşama “savaş ya da kaç” aşamasıdır ve bu aşamayı Ünlü Biyolog Walter Cannon (1932) stresi hayatta kalmak üzerine var oluş savaşı veren insanın, varlığını tehdit eden durumlar karşısında sempatik sinir sisteminin aktif hale gelmesi sebebiyle biyolojik olarak “savaşma” ya da “kaçma” tepkisini vermesi olarak değerlendirmiştir. İnsanın stres karşısında savaşma ya da kaçma tepkisini vermesine sebebiyet veren bu aşama, hormonlarıyla ilişkili olarak bireyin strese yönelik biyolojik tavrına bağlıdır.

“Uyum” olarak ifade edilen ikinci aşamada birey, stresi oluşturan duruma önce direnç gösterip sonra uyum sağlamaya başlar. Kişi eğer uyum sağlama konusunda başarılı olursa alarm aşamasında ortaya çıkan fizyolojik tepkiler ortadan kalkar ve bireyin nabız, kalp atışı ve solunumu gibi hayati fonksiyonları normal düzenine girer. Bu aşamada eğer uyum gerçekleşmez ve birey strese uzun süre maruz kalmaya devam ederse “tükenme” olarak adlandırılan üçüncü aşamaya geçer ve strese sebep olan stresörlerle mücadele edememeye ve tükenmeye başlar. Bu tükenme sonunda da çeşitli hastalıklar baş gösterir (Eren, 2001; Kocatürk, 2018).

Stresle ilgili ilk algı olumsuz olduğu yönündedir ancak literatürde stresin yalnızca olumsuz değil, olumlu açıdan da birçok özelliğinden bahsedilmektedir. Bu açıdan Selye, stresin sadece olumsuz olarak nitelendirilmemesi gerektiğini ifade ederek “iyi” ve “kötü stres” kavramlarının varlığından bahsetmektedir. Yoğun olarak hissedilmeyen iyi stresin kişinin daha çok gayret göstermesi ve motive olması konusunda kişiye olumlu etkileri olurken bireyin uzun süreli ve yoğun olarak hissettiği kötü stresin ancak ağır hastalıklara ve ruhsal bunalımlara sebep olduğunu ifade etmektedir.

Gadzella ve Masten (2005) aynı şekilde Selye gibi iyi huylu ve kötü huylu stresin varlığından söz ederek iyi huylu stresin yaratıcılık, kişinin motivasyon düzeyini yükseltmesi ve bireyi harekete geçirmesi yönüyle olumlu özellikleri olduğundan bahsederken kötü huylu stresin bedensel ve ruhsal hastalıklara sebebiyet verdiğini ifade etmektedir. Salleh ve diğerleri (2008) stresin ilk olarak olumsuz olarak algılandığını ancak stresin olumsuz özellikleri dışında olumlu özelliklerinin de olduğunu bildirmektedir. Özellikleri kontrol edilebilir düzeyde yaşanan stresin kişinin başarılı olmasında da etkili olduğunu ifade eder. Barutçugil (2004) de aynı

şekilde stresin yalnızca olumsuz olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ifade ederek literatürde birçok araştırmacıya paralel olarak belli bir orana kadar yaşanan stresin kişinin başarıma azmi, zorluklar karşısında dirençli olması ve gerekli motivasyonu hissetmesi hususunda bireyi olumlu etkilediğinden bahsetmektedir.

2.13 Eğitim Stresi Kavramı ve Tanımı

Okullarda farklı kademelerde eğitim gören öğrenciler, okul hayatları süresince birbirinden değişik eğitim talepleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu talepler, her bir kademede gittikçe karmaşılaşp zamanla okul sınavları ve merkezi sınavların da etkisiyle içinden çıkılmaz bir hal almaya başlamaktadır ve bu durum, bireyin okul hayatını genel olarak stresli bir süreç olarak değerlendirmesine sebebiyet vermektedir (Mori, 2000).

Okullar, öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri ve onlara sadece ders anlamında bir şeyler öğretmek amacıyla var olan öğretim ortamı olarak değil, aynı zamanda onları eğitmek amacıyla da kurulmuş yapılardır. Bu anlamda öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okullarda, dersler ve ders dışında onların psikolojisini olumsuz anlamda etkileyecek birçok unsur yer almaktadır. Var olan bu unsurların etkisiyle öğrencilerin yer aldıkları bu karmaşık akademik süreç içerisinde yaşadıkları stres, literatürde “akademik stres” ve eğitim stresi” olarak ifade edilen bir stres türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yerine getirmesi gereken tüm akademik talepleri yerine getirebilecek düzeyde ve beceride olmaması ya da öğrenciden beklenen taleplerin onun var olan akademik beceri ve seviyesini aşması olarak ifade edilen (Wilks, 2008; Akt. Kaya ve Sezgin, 2017) eğitim stresi, öğrencilerin yönetmekte zorlandıkları ve birçok açıdan olumsuz etkilendikleri bir stres türü olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenciler, okulda dersleri ile ilgili yerine getirmesi gereken birtakım sorumluluklara sahip olurlar ve kimi zaman bu sorumlulukları ile birlikte bazı sosyal aktiviteler içerisinde de yer almak istemektedirler. Öğrencilerin bir çatışma yaşamasına sebep olacak bu iki durum söz konusu olduğunda öğrencinin anlık keyif veren ve kısa süreli elde edeceği fırsatlarla ilgili tercih edebileceği aktiviteleri erteleyip okulla ilgili zamansal olarak uzun süreli hedef ve görevlerini yerine getirmeyi tercih etmesi, onun bilimsel alandaki isteklerini ertelemesi olarak ifade

edilir ve bu durum, öğrencinin okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirebilmesi konusunda ona avantaj sağlayarak öğrencinin daha az akademik stres yaşamasına neden olmaktadır (Bembenutty ve Karabenick, 1998; Akt. Bayram, 2019). Öğrencilerin birçok çeldiriciye rağmen akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmeleri, literatürde yer alan “akademik hazların ertelenmesi ilkesi”nin önemini göstererek öğrencilerin kendilerine yönelik akademik beklentilerini karşılamaları ile birlikte yaşanılması muhtemel eğitim stresini yaşamamaları konusunda da önemli bir durumun varlığına işaret etmektedir.

Gelişimsel süreç açısından kritik bir döneme karşılık gelen ergenlik döneminde öğrenciler, zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda, akademik sorumluluklar içerisinde geçirmekte ve bu süreçte akademik talepler ve farklı değişkenler sebebiyle yoğun bir baskı hisseden öğrenciler eğitim stresi yaşamaktadırlar (Özdemir ve Özdemir, 2015). Okul hayatında öğrencilerin dersleri ile ilgili süreçte birçok kez yaşadıkları bu stres (Jain, Billaiya ve Malaliya, 2017), onların okulla ilgili ders yükü, ödev yapma zorunlulukları, okulda başarılı olma ve sürdürme gayreti başta olmak üzere sahip oldukları eğitim talepleri karşısında fiziksel, psikolojik ve mental anlamda zorlandıklarını ve bu zorluklarla birlikte üzüntü, baskı ve stres yaşadıklarını göstermektedir (Misra ve ark., 2000).

Literatürde eğitim stresi ve akademik stres olarak ifade edilen stresin kendi içerisinde 4 temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar; akademik sorumluluklar, gelecekle ilgili beklentiler, kendine ait düşünceleri ifade etme durumu ve kişiler arası ilişkilerde yaşanan zorluklardır. Akademik sorumluluklar, öğrencinin eğitimle ilgili tamamlaması gereken ödevler; gelecekle ilgili beklentiler, öğrencinin geleceğe yönelik kariyer hedefleri ve bunun için yapmak zorunda olduğu şeyler; kendi düşüncelerini ifade etme, öğrencinin kendine ait düşüncelerini özgür bir şekilde dile getirememesi sebebiyle yaşadığı sıkıntılar; kişiler arası ilişkilerde yaşanan zorluklar ise arkadaşları ile ilişkilerinde yaşadığı zorluklar başta olmak üzere içerisinde bulunduğu ilişkilerde yaşadığı sıkıntıları ifade etmektedir (Garcia-Ros ve ark., 2012; Akt. Dereli, 2021).

Eğitim stresi; eğitim müfredatı ile birlikte kişinin aynı zamanda anne ve babası, öğretmeni ve arkadaşlarının beklenti ve baskıları sebebiyle hissettiği psikolojik durumlardır (Sarita, 2015). Bu açıdan sosyal destek ile akademik stres

arasında negatif bir korelasyon görülür ki birey, yakın çevresinden sosyal destek gördüğünde akademik stres seviyesi de düşmektedir (Sharma ve Tanmeet, 2012).

Stres durumu öğrencileri farklı açılardan etkileyebilmektedir. Yoğun stres öğrencilerin başarı ve sağlık durumları üzerinde olumsuz etkilere sahip olabiliyorken (Edwards ve ark., 2010) makul düzeyde yaşanan ve sağlıklı bir şekilde yönetilebilen stres, öğrencilerin eğitim sürecinde sahip oldukları akademik performans ve ruh halini olumlu olarak etkileyebilmektedir (Jimenez, Navia-Osorio ve Diaz, 2010; Akt. Akkaya, Babacan- Gümüş ve Akkuş, 2018) Düşük stres seviyesi öğrencilerin gerekli motivasyon ve enerji seviyesine sahip olmasını engellerken yüksek stres seviyesi, kusurlu hareketlerde bulunma ve karar vermekte zorlanma durumları sebebiyle öğrencilerin akademik verimliliğine zarar vermektedir. Bu açıdan stresin makul seviyede olması motivasyon üzerinde etkili olacağından olumlu bir durum olarak değerlendirilir (Blazer, 2010). Özellikle imtihanlara hazırlanan öğrencilerin kişisel özelliklerinin de etkisiyle yoğun bir stres yaşamayıp hafif seviyede bir stres yaşamaları, sınav öncesi çalışma motivasyonları elde etmelerine etki edecek, sınav sonucunda elde edecekleri puanlar üzerine etkili olabilecek ve onların sınavlarda başarılı olmalarını sağlayacaktır (Koyuncu, 2015; Bozkurt ve ark., 2010).

2.14 Eğitim Stresinin Nedenleri

Öğrencilerin akademik talepler karşısında kaygılanması ve strese girmesi olarak ifade edilen eğitim stresi, kişinin akademik başarısına etki eden önemli bir unsurdur (Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012). Akademik performansın bireyin hissettiği eğitim stresi ile ilişkili olduğu ve eğitim stresi arttıkça öğrencinin akademik başarı ve performansının azaldığı bilinmektedir (Engin, Demirci ve Yeni, 2013; Misra ve Castillo, 2004). Akademik başarı, eğitim stresini azaltan etkisi dışında aynı zamanda öğrencinin yaşadığı eğitim stresinin sebebi de olmaktadır. Özellikle akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin çevresindeki kişilerin kendisinden beklentisi doğrultusunda bu başarılarını devam ettirme ve başarı istikrarını sürdürme çabası, başarının da öğrencilerin eğitim stresi yaşamalarına sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Bingöl, 2013).

İlköğretim ve ortaöğretim kademesi başta olmak üzere eğitim sistemimizin birçok aşamasında yer alan merkezi sınavlar, öğrencilerin okulda yaşadıkları stresli

süreçler dışında onların zorunlu bir rekabet ortamına girmesine sebebiyet vermektedir ve bu durum, aile ve öğretmenden kaynaklı ve kendisi ile ilgili geliştirdiği yüksek akademik beklentilerle birlikte onların ayrı bir stres yaşamasına neden olmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Veyis ve Gökçen, 2015). Sınavlardan kaynaklı eğitim stresi sebebiyle öğrenciler, sınav öncesinde olumsuz anlamda psikolojik, ruhsal etkilenmelere maruz kalmakta hatta sınav esnasında da stresin devam etmesi sebebiyle sınava konsantre olamama ve sınav sorularını cevaplayamamasına sebep olmaktadır (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Sınavların öğrencilerde eğitim stresine sebep olma durumu açısından öğrencilerin sınavdan almak istedikleri yüksek notları alamayacak olmaları ve bu sonuçtan sebep “başarısız” etiketiyle nitelendirilecek olmalarının onların üzerinde yarattığı korku ve kaygı durumu gösterilebilir (Anand, 2013; Mishra, 2018).

Akademik seviyenin artması ile beraber sorumlulukların artması ve bu doğrultuda da öğrencilerin yaşayacakları eğitim stresinin de artması söz konusudur (Blazer, 2010). Özellikle okula yeni başlayan ya da okulda bir üst sınıfa geçen öğrenciler yeni bir sosyal ortama girdiklerinde o ortama uyum sağlama ihtiyacı ve tereddütü içerisinde bulunmaktadırlar. Bu durum yaşanan ders yükü, ödev ve sorumluluklar dışında öğrencilerin okul ortamına yönelik akademik stres yaşamalarına sebep olmaktadır (Essandoh, 1995; Mori 2000; Akt. Seçer, Veyiz ve Gökçen, 2015;).

Öğrencilerin yaşamış oldukları eğitim stresine sebep olarak farklı durumlar yaşanmaktadır. Merkezi sınavlar ve eğitim sistemindeki rekabetçi yapı sebebiyle öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmelliyetçi bir tutum geliştirmesi (Bayram, 2019), öğrencilerin yerine getirilmesi gereken akademik sorumluluklar yerine sosyal aktiviteleri tercih etmesi (Bembenuddy ve Karabenick , 1998), öğretmenlerin, okulların ve ailelerin öğrenciye yönelik yüksek beklenti içerisinde olmaları (Harrington ve Clark, 1998; Wilks, 2008; Leung, Yeung ve Wong, 2010), zaman yönetimini bilememek, çok fazla ders çalışmak ya da çalışma konusunda birtakım zorluklar yaşamak (Jain ve Ark., 2017; Akt. Bedel ve Güler, 2021), öğrencinin çok fazla ders yükünün olması (Johnson, 1978; Akt. Özdemir ve Özdemir, 2015), gelecek kaygısı yaşamak (Kara, 2009), ödevler (Katz, Buzukashvili ve Feingold, 2012; Liu ve Lu, 2012), yaşanan sınav sistemi (Kara, 2009), okulda yer alan öğrenci sayısı, okula

uyum konusu, okulun disiplin uygulamalarının katı olması (Wilks, 2008), ailenin öğrenciye yönelik baskı uygulaması, sınıf içi rekabet ortamının olması, öğrencinin yaşadığı başarısızlık korkusu ve kişisel beklentilerin yüksek tutulması (Cheng, Leong, ve Geist, 1993; Li ve Zhang, 2008; Akt. Seçer, Veyiz ve Gökçen, 2015), sınav kaygısı (Deb, Majumdar ve Sun, 2011; Özgan, Balkar ve Eskil, 2008; Balamurugan ve Kumaran, 2008), erteleme davranışı (Sharma ve Kaur, 2011) öğrencilerin cinsiyetleri, yaş düzeylerine ait gelişim özellikleri, sosyal durumları, ekonomik düzeyleri ve sahip oldukları kültürel durumların göz önünde bulundurulmaması (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Copeland 2008; Polat ve Özdemir, 2018) sınıfların sessiz, yeterince aydınlatılmış ve havalandırılmış olmaması (Copeland 2008) öğrencilerin okulda yaşadıkları eğitim stresine sebep olan bazı durumlara örnek olarak gösterilebilir.

2.15 Eğitim Stresi ve Sonuçları

Akademik stresin öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında “stresin” eğitimdeki stresten bağımsız olarak nasıl ki süresi, yoğunluğu, stresi yaşayan kişinin özellikleri başta olmak üzere birçok değişkenin etkisiyle herkeste aynı olumsuz etkiyi uyandırmadığı hatta belli oranda hissedilen stresin bahsedilen değişkenler sebebiyle yaşayan kişiyi motive edici, işiyle ilgili daha çok gayret göstermesini sağlayan ve yaratıcılığını geliştiren olumlu özellikleri olduğu bilinirken (Torrance, 1965; Patel, 1989; Rowshan 1998; Gadzella ve Masten, 2005; Barutçugil, 2004) aynı durum akademik stres söz konusu olduğunda da geçerlidir. Bu anlamda akademik stresin de öğrenciler üzerinde görülmesi sadece olumsuz etkiler uyandırmamaktadır. Hatta stresin belli bir düzey ve sürede kalmak koşuluyla öğrenciyi sadece olumsuz değil, olumlu anlamda da geliştirdiği ve var olmasının normal olarak karşılanması gerektiği bilinmektedir (Jogaratham ve Buchanan, 2004; Richlin-Klonsky ve Hoe, 2003).

Akademik stresin öğrenciler üzerinde yarattığı etkilere bakıldığında stresin öğrencilerin psikolojik, mental ve fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir (Göğer ve Çevirme, 2019). Eğitim stresi öğrencileri davranışsal olarak alkol, sigara ve madde kullanımına, ikili ilişkilerde problemler yaşamaya, öğrencinin derse katılım göstermeme ve yeme ile ilgili birtakım problemler yaşaması konusunda etkilerken, psikolojik olarak tükenmişlik ve

korkaklık duygularını yaşama, konsantre olmakta zorluk çekme ve hayal kırıklığına uğramışlık gibi farklı ruh halleri içerisine sürükleyebilir ve fiziksel olarak da mide bulantısı, baş dönmesi, aşırı yemek yeme ya da yememe durumu ile sırt ve boyun bölgesinde ağrı hissetme durumları ile ilişkilendirilebilir (Anand, 2019).

Genel olarak bakıldığında eğitim stresi ile ilgili öğrencilerin yaşadığı mutsuzluk (Natvig, Alberktson ve Ovarnstom, 2003; King, Vidourek, Merianos ve Singh, 2014; Akt. Kaya ve Sezgin, 2017), depresyon (Mori, 2000; Ang ve Huan, 2006; Seçer, Veyis ve Gökçen, 2015), kaygı (Ang ve Huan, 2006), anksiyete (Mori, 2000; Ang ve Huan, 2006; Jun ve Choi, 2015), benlik saygısı (Park, Bae ve Jung, 2002; Kim, 2003), akademik performansın düşmesi, akademik başarısızlık (Stoeber ve Rambow, 2007; Copeland, 2008), iştahsızlık, halsizlik, mide ile ilgili rahatsızlıklar (Winkelman, 1994; Balamurugan ve Kumaran, 2008; Blazer, 2010), sıcak basması, ölüm korkusu (Balamurugan ve Kumaran, 2008), hayatına son verme düşüncesi (Sun, 2012), okula devam edememe, eğitimi yarıda bırakma (Daugherty ve Lane, 1999); sık sık yorgun ve hasta hissetme (Balamurugan ve Kumaran, 2008), uyku düzeni konusunda rahatsızlık yaşama (Ginsberg, 2006; Balamurugan ve Kumaran, 2008) konuları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

2.16 Eğitim Stresi ile İlgili Faktörler

2.16.1 Eğitim Stresi ve Aile

Ailenin desteği, bir öğrencinin okula yönelik eğitim stresini yaşamaması adına önemli bir itici güç olarak görülmekle birlikte ailelerin bu konuda baskıcı tutumları, öğrenciye yönelik yüksek beklenti içerisinde olmaları, onlara sürekli olarak sınavlarda yüksek not almaları için derslerine çalışmaları konusunda teşvik etmeye çalışmaları öğrencilerin eğitim stresi yaşamalarına sebebiyet vermektedir. (Deb, Strodl ve Sun, 2014; Akt. Kaya, Peker ve Gündüz, 2016, Harrington ve Clark, 1998, Cheng, Leong, ve Geist, 1993; Li ve Zhang, 2008; Akt. Seçer, Veyiz ve Gökçen, 2015). Anne ve babanın çocuklarına; ders çalışması, başarılı ise daha çok başarılı olması konusunda yaptığı baskılar ve onları akranlarıyla kıyaslayarak başarılı olacaklarına dair yanlış tutumları, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi ve akademik stres yaşamaları konusunda olumsuz bir etki yaratmaktadır (Kapıkıran, 2016). Özellikle bu konuda akademik anlamda çok başarılı olmayan ve bu sebeple

imtihanlardan düşük not olan öğrenciler, ailelerinin ders çalışmaları hususunda daha çok baskısına maruz kalmakta (Bjorkman, 2007; Akt. Kaya, Peker ve Gündüz, 2016) ve bu sebeple eğitim stresi yaşamaktadır.

Okul öncesi dönemde dahi bazı anne ve babalar çocuğunun okulda başarılı olabilmesi adına çocuk henüz okula başlamadan önce onun üzerine fazlaca düşmekte ve ona okuma ve yazma öğretmek, sayısal işlemlerde beceri kazanması adına öğretici bir tutum içerisinde olabilmektedirler (Scott, 2008). Ailelerin başarılı olması konusunda çocuk üzerinde kurdukları baskı, onların eğitim stresi yaşamasına sebep olmaktadır (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Blazer, 2010).

Öğrencilerin yaşamış oldukları eğitim stresi ile baş etme sürecinde sahip oldukları aile özelliklerinin önemli bir yeri vardır (Kara, 2009). Ergenlik dönemi, öğrencilerin kendilerini var etme dönemi olarak değerlendirilebilir. Ergenlikle birlikte okul hayatında eğitim gören öğrenciler, bu süreçte ebeveynlerinin kendileri için oluşturdukları yüksek hedefleri bir baskı unsuru olarak algılamakla birlikte bu hedeflere ulaşma gayreti gösterirler. Bu süreçte üzerlerinde farkında olmadıkları “mükemmel olma” algısı yaratılan bu öğrenciler, hedeflere ulaşma gayreti ile birlikte ergenliğin bir özelliği olarak ailenin bu baskıcı tutumu karşısında muhalif bir duruş sergileyebilirler (Hamachek, 1978; Akt. Bayram, 2019).

Algılanan anne-baba tutumlarına bağlı olarak öğrencilerin yaşamış oldukları akademik stres boyutu da birbirinden farklı olabilmektedir. Bu anlamda ailesini otoriter ya da koruyucu olarak algılayan ergenler, demokratik olarak algılayan ergenlere göre aile beklentileri ile bağlantılı olarak daha fazla akademik stres yaşayabilmektedirler. Bu duruma sebep olarak da demokratik aile yapılarında öğrencinin kendisi ile ilgili konularda söz hakkına sahip olması ve aile üyelerinin birlikte karar alarak öğrenciyi bir birey olarak değerlendirmesi örnek gösterilebilir (Bayram, 2019).

Anne ve babanın eğitim durumu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ebeveynlerin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin yaşadıkları eğitim stresi puanlarının azaldığı ortaya konulmuştur (Balta-Özkan, 2019) Metin (2019), lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yaşadığı eğitim stresinin azaldığını ortaya koymuştur.

2.16.2 Eğitim Stresi ve Cinsiyet

Cinsiyetin eğitim stresini anlamlı bir şekilde yordadığı ile ilgili birçok çalışma sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Misra, Mckean, West ve Russo (2000) yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eğitim stresi yaşadıklarını ve bu stresini erkek öğrencilere göre dışarıya daha çok belli ettiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Özgan, Balkar ve Eskil, 2008). Yine aynı şekilde üniversite, lisansüstü ve farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan birçok araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eğitim stresini yaşadıkları ile ilgili birçok araştırma sonucuna ulaşılmıştır (Özgan, Balkar ve Eskil, 2008; Altunkol, 2011; Yetim, 2014; Gabre ve Kumar, 2012; Akkaya, Babacan Gümüş ve Akkuş, 2017; Cahir ve Morris, 1991; Sharma ve Kaur, 2011 ; Shaban ve ark., 2012; Sohail, 2013; Macit, 2017; Abouserie, 1994; Mishra, 2018; Ye, Posada ve Liu, 2018).

Bununla birlikte literatürde yer alan bazı çalışmalarda kız öğrencilerden farklı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla eğitim stresini yaşadıkları ile ilgili birtakım sonuçlara da ulaşılmıştır (Aytekin ve ark., 2009; Bayram, 2016; 2019; Balta-Özkan, 2019). Bunlardan farklı olarak bazı çalışmalarda da erkek ve kız cinsiyetinden bağımsız olarak eğitim stresinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ile ilgili araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Liu ve Lu, 2011; Talib ve Zia-ur- Rehman, 2012; Taşdelen ve Zaybak, 2013; Koyuncu, 2015; Akbulut, 2016; Dada, Babatunde ve Adeleye, 2019).

2.16.3 Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişliği İlişkisi

Öğrenciler, eğitim stresi sebebiyle tükenmişlik yaşayabilmektedirler (McCraine ve Brandsma, 1988). Okul tükenmişliğinin eğitim stresini arttıran bir özelliği bulunmaktadır. Aynı şekilde stresin de okul tükenmişliğini arttıran bir yönü mevcuttur. Eğitim stresi, öğrencilerin okulla ilgili yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin ortaya çıkması açısından önemli ve güçlü bir sebep olarak görülmektedir. Bu anlamda eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Cherniss, 1988; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve ark., 2015; Özdemir ve Özdemir, 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Aypay, 2018).

Strese bu kadar yoğun bir şekilde maruz kaldığımız süreçte stres yönetimi yapabilmek önemli bir unsurdur (Seçer ve Öztürk, 2015). Özellikle stres oluşumuna sebep olan stresörlere karşı öğrencinin geliştirmiş olduğu tepkilere bağlı olarak yaşayacak olduğu tükenmişlik oranı farklılaşmaktadır. Bu anlamda stresi etkili bir şekilde yönetme becerisine sahip olan öğrenciler okul tükenmişlik oranını aktif baş etme yöntemi kullanmayan ve stresörü yok sayan ya da kaçma davranışı gösteren öğrencilere göre daha az yaşayacaktır (Simoni ve Paterson, 1997).

2.16.4 Eğitim Stresi ve Sınıf Seviyesi

Öğrencilerin kendilerinden hareketle okula yönelik oluşturdukları beklenti durumları, yaşanması muhtemel akademik stresleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu anlamda üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, okuldan beklentileri düşük olan öğrencilerin eğitim stresini daha çok yaşadıkları görülürken tam tersine beklentileri yüksek olan öğrencilerin stresi daha az yaşadıkları ölçümlenmiştir (Pancer, Hunsberger, Pratt ve Alisat, 2000; Akt. Koyuncu, 2015).

Eğitim kademesi olarak 12. sınıflar diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre geleceklerinin bir nevi köprüsü olarak gördükleri üniversiteye giriş sınavına hazırlanmaları sebebiyle diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre daha fazla eğitim stresi yaşayabilmektedirler (Bayram, 2019). Ortaokul öğrencileriyle yapılan bazı çalışmalarda sınıf seviyesi arttıkça akademik stres düzeyinin arttığı ile ilgili birtakım araştırma sonuçları ortaya konulmuştur (Balta-Özkan, 2019). Buna sebep olarak sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin sorumluluklarının artması ve sınavlarla boğuşması gösterilebilir. Yapılan bazı çalışmalarda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yaşadığı eğitim stresinin de arttığı gözlenmektedir (Yetim, 2014; Feld ve Shusterman, 2015; Akbulut, 2016; Bayram, 2016; Liu, 2017).

Diğer yandan, yapılan bazı çalışmalarda sınıf seviyesinin artması ile akademik stres seviyesinin artmadığı yönünde sonuçlar tespit edilmiştir (Misra ve McKean, 2000; Verma ve Verma, 2020). Bu çalışmalarda ilerleyen akademik seviyenin aksine öğrencilerin okulun ilk süreçlerinde, ilerleyen süreçlere nazaran daha yoğun akademik stres yaşadığı görülmektedir. Bu çalışmaların aksine yapılan bazı çalışmalarda da yaş unsurunun akademik stres üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Misra ve McKean, 2000).

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin sınanması ve toplanması ve çalışmada uygulanan istatistiksel değerlendirmeler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derinlemesine analiz edilmesi istendiğinde bu tarama modeli kullanılır. Bu çalışma modelinde, değişkenlerin doğal hallerini ölçerek değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığına karar verilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri; sınıf seviyesi, cinsiyet, baba eğitim durumu ve anne eğitim durumuna göre incelenmiş ve araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri anne-baba tutumları açısından incelenmiştir. Anne-baba tutumlarının öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin bir arada çözümlenmesine imkân veren istatistiksel bir yöntemdir (Schumacher ve Lomax, 2004; Seçer, 2015). Araştırma sürecinde yapısal eşitlik model uyumunu incelemek için çoklu uyum indeksleri olan GFI, CFI, SRMR ve RMSEA değerlerine bakılmış ve bu değerlerin, kabul edilebilir uyum aralığında olmalarına dikkat edilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

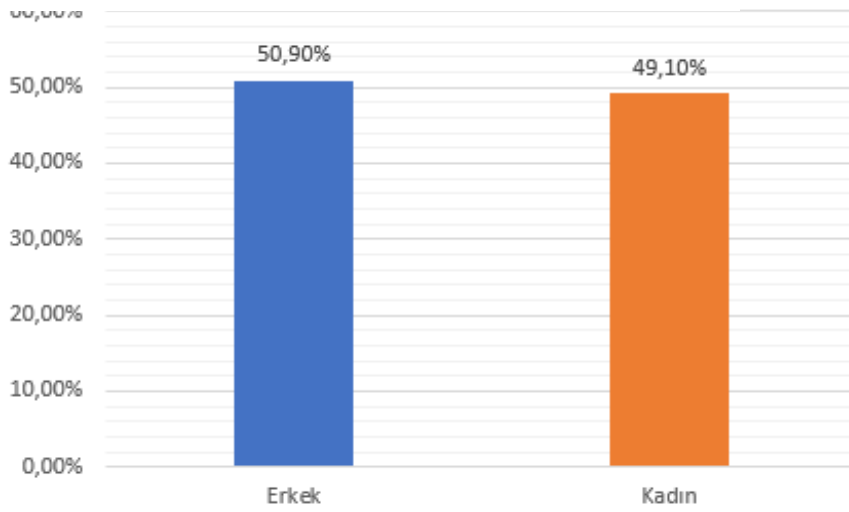
Çalışmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da ikamet eden ve Vakıf lisesinde öğrenimine devam eden 173 ergen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örneklemelere ait demografik özelliklerin yüzdesel dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Erkek	88	50,9%
	Kadın	85	49,1%
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	58	33,5%
	9.Sınıf	38	22,0%
	10.Sınıf	35	20,2%
	11.Sınıf	32	18,5%
	12.Sınıf	10	5,8%

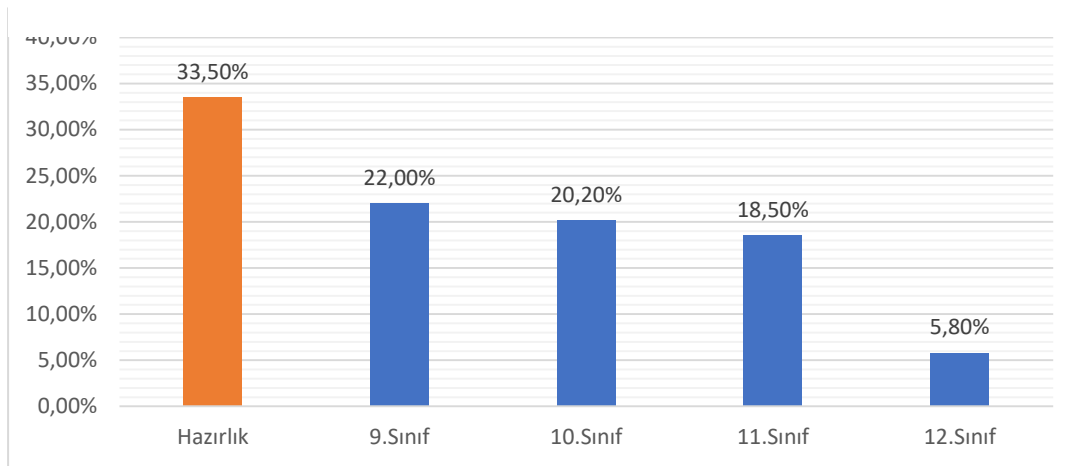
Örnekleme katılımcıların %50,9'u kadın, % 49,1'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin %33,5'i hazırlık sınıfında olduklarını ifade etmişlerdir. 9. sınıfta olanlar %22,0, 10.sınıfta olanlar %20,2, 11.sınıfta olanlar % 18,5 ve 12.sınıfta olanlar ise % 5,8 oranındadır.

Şekil 1. Örneklemin cinsiyet dağılımı grafiği



Örnekleme cinsiyet dağılımının dengeli olması cinsiyete göre yapılacak testlerin güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Şekil 2. Katılımcı öğrencilerin sınıf dağılımı grafiği



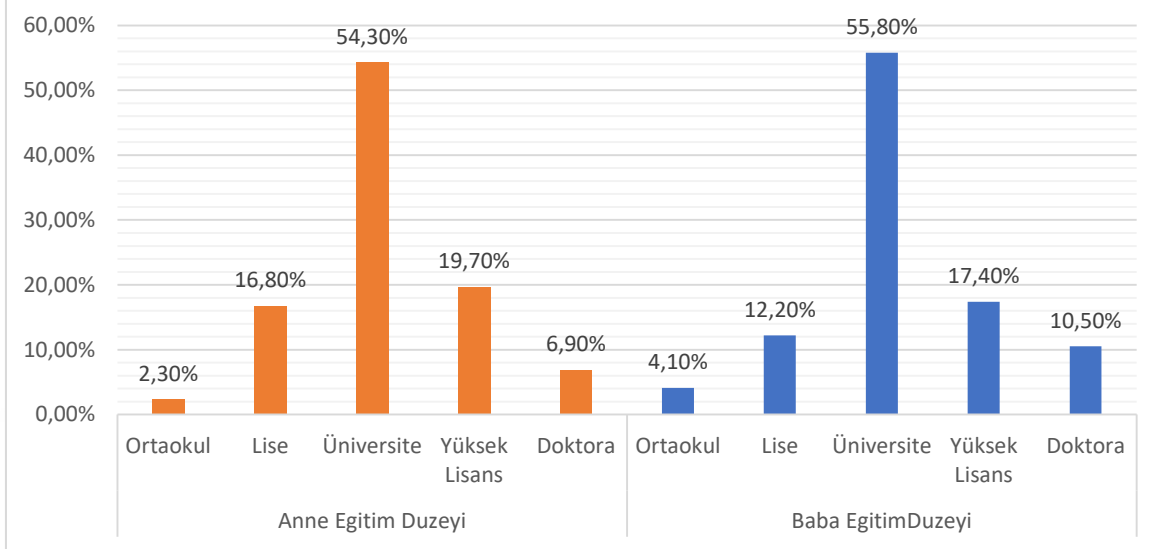
Katılımcıların sınıf dağılımlarında belirli bir homojenlik 9,10 ve 11. sınıflar açısından sağlanmıştır. Hazırlık sınıfından diğer sınıflara kıyasla biraz daha fazla örnek alınmıştır. 12.sınıflardan alınan örneklem diğer sınıflara oranla az olsa da temsiliyet açısından %5,8 (n=10) olduğundan yeterli olduğu görünmektedir.

Tablo 2. Ebeveyn eğitim durumu yüzdesel dağılımı

		n	%
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul	4	2,3%
	Lise	29	16,8%
	Üniversite	94	54,3%
	Yüksek	34	19,7%
	Lisans		
	Doktora	12	6,9%
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul	7	4,1%
	Lise	21	12,2%
	Üniversite	96	55,8%
	Yüksek	30	17,4%
	Lisans		
	Doktora	18	10,5%

Anne eğitim durumunda ortaokul mezunu %2,3, lise mezunu %16,8, üniversite mezunu %54,3, yüksek lisans mezunu %19,7 ve doktora mezunu %6,9 oranındadır. Baba eğitim durumunda ortaokul mezunu %4,1, lise mezunu %12,2, üniversite mezunu %55,8, yüksek lisans mezunu %17,4 ve doktora mezunu %10,5 oranındadır.

Şekil 3. Ebeveyn eğitim düzeyi dağılımı grafiği



Ebeveyn eğitim durumlarına bakıldığında üniversite mezunu olmayan anne oranı %19,1 baba oranı ise %16,3 olmuştur. Bu sonuçlara göre eğitim seviyesi oldukça yüksek bir kitlede bu anket uygulamasının yapıldığı söylenebilir.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu EK-2

Çalışmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda lise öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Eğitim Stresi Ölçeği EK-5

Araştırmada Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Eğitim Stres Ölçeği kullanılmıştır. Sun ve ark. (2011) eğitim stresi ölçeği 16 madde ve 5 alt boyuttan (başarı kaygısı, çalışma baskısı, kendinden beklentiler ve umutsuzluk, aşırı ders yükü) oluşmaktadır. Ölçek tam puan olarak da hesaplanmaktadır. Ölçekte hem doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hem de açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

AFA sonuçlarına göre, toplam varyansın %62.5 açıkladığı, DFA sonuçlarına göre ise (RMSEA=.054, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92) uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim stresi ölçeğinin güvenirlik katsayısı. 86 olduğu, test-tekrar test katsayısı ise. 81 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanmış olan bulgular dolayısıyla eğitim stresi ölçeğinin lise öğrencilerinin akademik streslerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

3.3.3 Okul Tükenmişlik Ölçeği EK-4

Araştırmada Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen, Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Tükenmişliği Ölçeği kullanılmıştır. Seçer ve ark. (2013) okul tükenmişliği ölçeği 9 madde ve 3 alt boyuttan (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaştırma, düşük kişisel başarı) oluşmaktadır. Ölçek tam puan olarak da hesaplanmaktadır. Ölçekte hem doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hem de açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre, toplam varyansın %63.25 açıkladığı, DFA sonuçlarına göre ise (RMSEA, .62, GFI, .98, CFI, .98, NFI,. 96, IFI,.96) uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Okul tükenmişlik ölçeğinin güvenirlik katsayısı. 89 olduğu, test-tekrar test katsayısı ise. 87 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanmış olan bulgular dolayısıyla okul tükenmişliği ölçeği lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

3.3.4 Ana-Baba Tutumu Ölçeği EK-3

Araştırmada ilk olarak Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen, daha sonra tekrar revize edilen Ana-Baba Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından geliştirilen Ana-Baba Tutumu Ölçeği 40 madde ve 3 alt boyuttan (demokratik tutum, koruyucu-istekçi, otoriter) oluşmaktadır. Ana-Baba Tutumu Ölçeğinin güvenirlik katsayısını iç tutarlılık sonuçları demokratik tutum için .89, koruyucu/istekçi tutum için .82 ve otoriter tutum için .78 hesaplanmıştır. Ölçekte hem doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ise (χ^2 /sd (2.02), GFI (.88), AGFI (.86), CFI (.92) ve RMSEA (.05) uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanmış olan bulgular dolayısıyla Ana-Baba Tutumu Ölçeğinin

lise öğrencilerinin ana-baba tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

3.4 Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçekler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında lise öğrenimine devam eden öğrencilere çevrim içi ortamda gerçekleşen ders saatleri içerisinde öğretmen gözetiminde Google Form aracılığıyla online olarak uygulanmıştır. Yapılan çalışma ile ilgili öğrencilere yazılı ve sözlü olarak gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, gizlilik çerçevesinde gerçekleşeceği ve çalışmada öğrencilerin herhangi bir şekilde kimlik bilgilerinin gerekli olmadığının altı çizilmiştir. Verilerin toplama aşamasına geçilmeden önce ölçme araçlarını geliştiren veya Türk kültürüne uyarlayan araştırmacılardan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan anket cevapları SPSS for Windows 22.00 ve AMOS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan Anne Baba Tutumu (ABT), Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) ve Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) yapısal geçerliliğinin kontrol edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu ölçeklere ait Ayrışma geçerliliği, Birleşik güvenilirlik (CR), Açıklanan ortalama varyans (AVE) ve Croanbach's alpha değerleri hesaplanmıştır. Araştırma modelinde Anne Baba Tutumu (ABT) değişkeninin Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) ve Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) puanlarına etkisi yapısal eşitlik yol analizi ile test edilmiştir. Ölçeklerin boyut ortalamalarının normallik analizi çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak yapılmıştır. Elde edilen boyut ortalamalarının demografik özelliklere göre testi bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. İstatistiksel testlerde anlam düzeyi olarak ($\alpha=0,05$) kabul edilmiştir.

3.5.1 Modelde Yer Alan Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Doğrulayıcı Faktör analizinde Örnek büyüklüğü arttıkça, özellikle 200'den büyük örneklerde Ki-Kare (χ^2) değeri de yüksek çıkmakta ve Ki-Kare (χ^2) testinin istatistiksel anlamlılık düzeyi düşük çıkmaktadır (Bollen, 1989: 256; Fornell ve Larcker, 1981:40; Bagozzi vd., 1999:396). Araştırma için kullanılan ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirmesinde ve genel test edilen modellerin uygun olup olmadığına, serbestlik derecesi ile düzeltilmiş Ki- Kare (χ^2) değeri (Ki-Kare değeri/Serbestlik derecesi), diğer uyum iyiliği indeksleri ve standartlaştırılmış artık (residual) kovaryans matrisinde yer alan değerlerin incelenmesi sonucunda karar verilmiştir (Bayram, 2013).

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum Değerleri¹

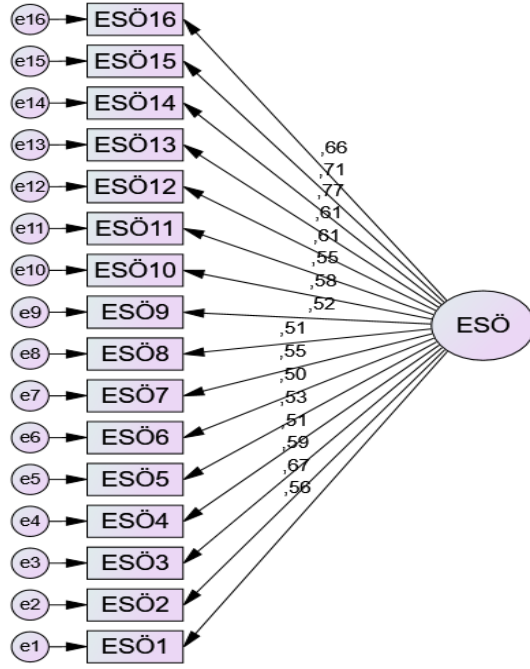
İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
GFI	$\geq 0,90$	0,85-0,89
CFI	$\geq 0,97$	, $\geq 0,95$
SRMR	$\leq 0,05$	, $06 \leq SRMR \leq ,08$
RMSEA	$\leq 0,05$	, $06 \leq RMSEA \leq ,08$

3.5.2 Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) için Doğrulayıcı Faktör Analizi

16 maddeli ve 5 alt boyutlu olarak literatürde yer alan Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde faktör yüklerinin tamamı ($FY > 0,50$) bulunduğundan analizden çıkarılan madde olmamıştır. Analizde faktör yükü standart değerleri ($,50; ,71$) aralığında yer almakta olduğu görülmektedir.

¹ CEM, H. Meydan. (2011). Yapısal Eşitlik Modellenmesi Amos Uygulamaları. Birinci Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık, s.182. 37.

Şekil 4. Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) Doğrulayıcı faktör analizi

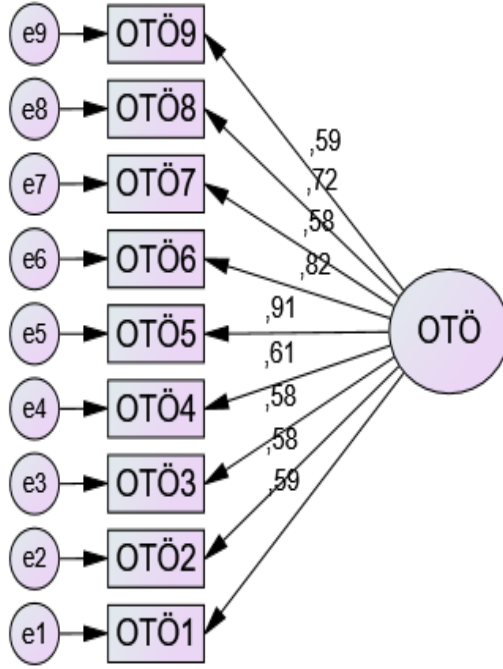


Doğrulayıcı faktör analizinde model fit değerleri, ($P < 0.05$) olmak üzere, χ^2 (244,816), χ^2/df (2,354) bulunduğundan Doğrulayıcı Faktör Analizinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Modelin uyum indeks değerleri GFI (.923) ve CFI (.962), SRMR (.0779), RMSEA (.0751) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığından ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanmış olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standart faktör yükleri ve anlamlılık değerleri “Eğitim stres ölçeği doğrulayıcı faktör analizi parametre tablosu” olarak eklerde sunulmuştur. Eğitim stres ölçeği doğrulayıcı faktör analizi parametre tablosunda, ölçekte yer alan tüm maddelerin standart faktör yükleri (0,50) değerinden yüksek ve anlamlı ($p < 0,05$) bulunmuştur. Tüm bu sonuçlara göre Eğitim Stres Ölçeğinin örneklem için geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

3.5.3 Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi

9 maddeli ve 3 boyutlu olarak literatürde yer alan Okul Tükenmişlik Ölçeği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde faktör yüklerinin tamamı ($FY > 0,50$) bulunduğundan analizden çıkarılan madde olmamıştır. Analizde faktör yükü standart değerleri (.51; .98) aralığında yer almakta olduğu anlaşılmıştır.

Şekil 5. Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) Doğrulayıcı faktör analizi



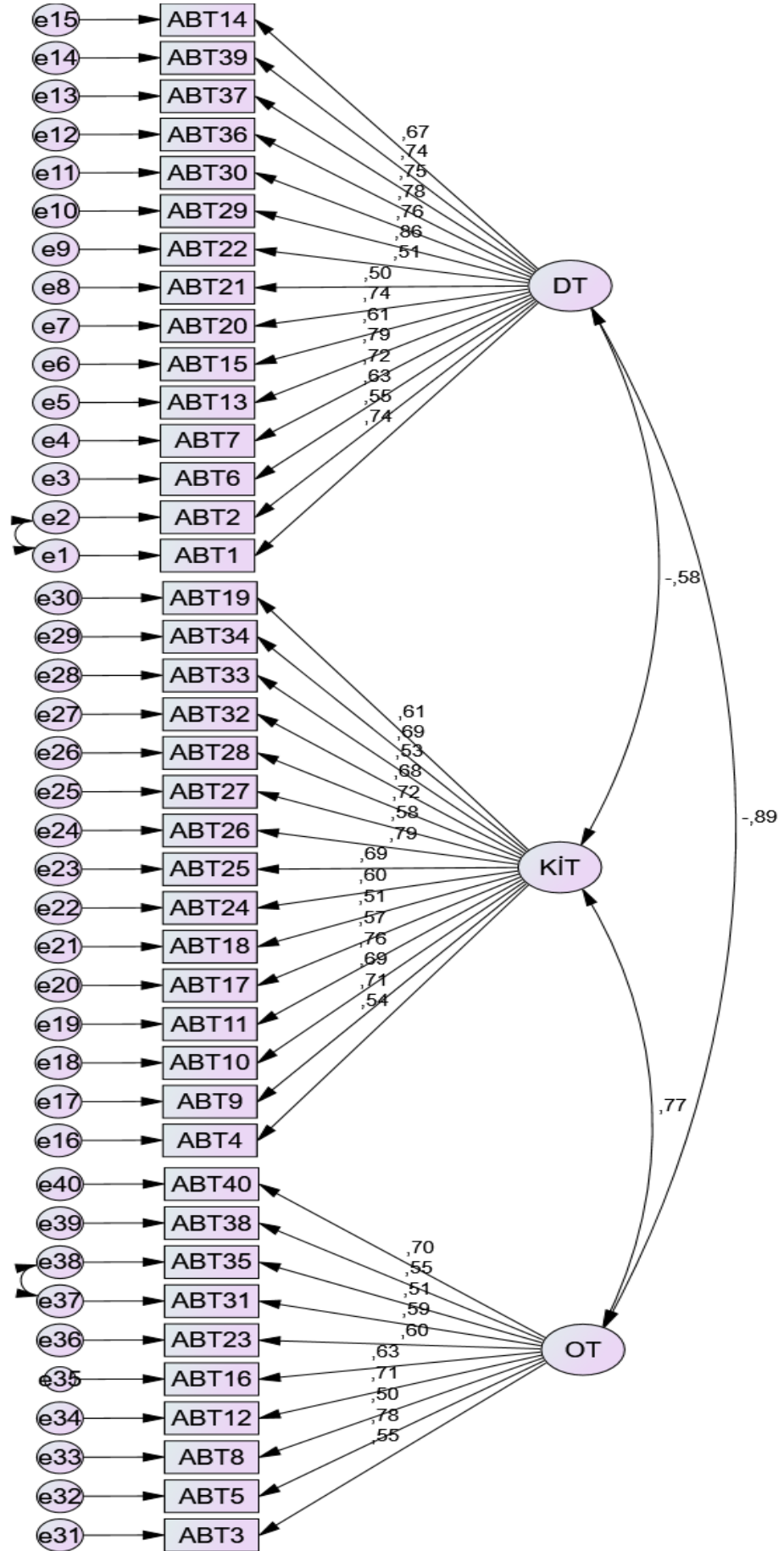
Doğrulayıcı faktör analizinde model fit değerleri, ($P < 0.05$) olmak üzere, χ^2 (67,257), χ^2/df (2,491) bulunduğundan Doğrulayıcı Faktör Analizinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Modelin uyum indeks değerleri GFI (.914) ve CFI (.940), SRMR (.0795), RMSEA (.0767) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığından örnekleme ölçeğin yapısal geçerliliğinin sağlanmış olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standart faktör yükleri ve anlamlılık değerleri “Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) doğrulayıcı faktör analizi parametre tablosu” olarak eklerde sunulmuştur. Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) doğrulayıcı faktör analizi parametre tablosunda, ölçekte yer alan tüm maddelerin standart faktör yükleri (0,50) değerinden yüksek ve anlamlı ($p < 0,05$) bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) örneklem için geçerli olduğu söylenebilir.

3.5.4 Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi

40 maddeli ve 3 boyutlu olarak literatürde yer alan Anne Baba Tutum Ölçeği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde faktör yüklerinin tamamı ($FY > 0,50$) bulunduğundan analizden elenen bir madde olmamıştır. Analizde faktör yükü standart değerleri (.50; .86) aralığında yer almakta olduğu görülmektedir.

Şekil 6. Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) Doğrulayıcı faktör analizi



Doğrulamalı faktör analizinde model fit değerleri, ($P < 0.05$) olmak üzere, χ^2 (1617), χ^2/df (2,20) bulunduğundan Doğrulamalı Faktör Analizinin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Modelin uyum indeks değerleri GFI (.918) ve CFI (.945), SRMR (.0642), RMSEA (.0681) iyi uyum sınırları içinde yer aldığından örnekleme ölçeğin yapısal geçerliliğinin sağlanmış olduğu görülmektedir. Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen standart faktör yükleri ve anlamlılık değerleri “Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) doğrulamalı faktör analizi parametre tablosu” olarak eklerde sunulmuştur. Ölçekte yer alan tüm maddelerin standart faktör yükleri (0,50) değerinden yüksek ve anlamlı ($p < 0,05$) bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) örneklem için geçerli olduğu söylenebilir.

3.5.5 Geçerlilik, Güvenilirlik ve Normallik Testleri

Birleşik güvenilirlik (CR) değerlerinin hesaplanabilmesi için doğrulamalı faktör analizinden hesaplanan faktör yüklerinin bilinmesi gerekmektedir. Birleşik güvenilirlik koşulunun sağlanabilmesi için Birleşik güvenilirlik değeri ($CR \geq 0.70$) olması gerekir (Raykov, 1997). Yakınsama geçerliliği, açıklanan ortalama varyans (AVE) değeri ile ifade edilir. Açıklanan ortalama varyans değeri ($AVE \geq 0.50$) olması durumunda yakınsama geçerliliğinin teyit edildiği söylenebilir (Fornell & Larcker, 1981).

Tablo 4. Standart faktör yüklerinden hesaplanan yakınsama ve ayrışma geçerlilik değerler

Boyut	Cronbach's Alpha (CA)	Composite reliability (CR)	Açıklanan Ortalama Varyans (AVE)
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	,894	,834	,512
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	,875	,823	,507
Demokratik Ebeveyn tutumu (DT)	,932	,897	,611
Koruyucu (İstekçi) Ebeveyn Tutumu (KİT)	,914	,903	,598
Otoriter Ebeveyn Tutumu (OT)	,854	,843	,576

Araştırmada yer alan ölçeklerden Eğitim Stres Ölçeğinde (ESÖ) iç tutarlılık değeri Cronbach's Alpha (.894), Okul Tükenmişlik ölçeğinde (OTÖ) ise bu değer (.875) bulunmuştur. 3 alt boyutlu Anne Baba Tutumu ölçeğinde Demokratik Ebeveyn Tutumu (DT) boyutunda (.932), Koruyucu İstekçi Ebeveyn Tutumu (KİT) boyutunda (.914) ve Otoriter Ebeveyn Tutumu (OT) boyutunda ise (.854)

bulunmuştur. Anne Baba Tutumu Ölçeği toplamda ise (,909) olarak iç tutarlılık ölçülmüştür. Bu değerler ile araştırmada yer alan 3 ölçek ve tüm alt boyutlarda ‘yüksek güvenilirlik’ seviyesinde olduğu anlaşılmıştır.

Birleşik güvenilirlik olarak sağlanması istenen ($CR \geq 0.70$) şartı tüm boyutlarda birleşik güvenilirlik değerlerinin yüksek değerler ($CR > ,824$) alması ile sağlanmıştır. Tüm değişkenler için ortalama açıklanan varyans değerlerinin ($AVE \geq 0.50$) bulunduğundan yakınsama geçerliliğinin de sağlanmış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Ölçek boyutlarının normallik analizi, çarpıklık ve basıklık katsayıları

Boyut	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	,145	-,496
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	,141	-,563
Demokratik Ebeveyn tutumu (DT)	,681	-,543
Koruyucu (İstekçi) Ebeveyn Tutumu (KİT)	,798	,318
Otoriter Ebeveyn Tutumu (OT)	,854	,183

Ölçek boyutlarının normallik analizi için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tüm boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerleri (-1,5; +1,5) değerleri arasında yer almakta olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle tüm boyutlarda hesaplanan puanların normal dağılıma uygunluk gösterdiği söylenebilir. Tüm boyut puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiğinden Hipotez testlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölüm, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere ilişkin bulguları kapsamaktadır. Çalışmanın her bir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında sırasıyla ele alınmıştır.

4.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 1. Öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve bununla ilgili bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	AO	SS	t	p
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	Erkek	88	26,4318	6,92952	-1,027	,306
	Kadın	85	27,5647	7,57258		
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	Erkek	88	49,5795	10,63039	-1,124	,263
	Kadın	85	51,3765	10,39457		

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada tüm boyutlar için ($p>0,05$) bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının kadın ve erkek katılımcılarda farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

4.2 Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 2. Öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bununla ilgili bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf düzeyine göre ölçek puanlarının karşılaştırılması

		N	AO	SS	F	P
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	Hazırlık	58	25,7241	7,78165	,739	,566
	9.Sınıf	38	28,1053	6,80139		
	10.Sınıf	35	27,5429	7,62867		
	11.Sınıf	32	27,1250	6,14213		
	12.Sınıf	10	27,7000	8,04225		
	Total	173	26,9884	7,25370		
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	Hazırlık	58	48,9138	11,14700	1,809	,129
	9.Sınıf	38	49,6842	10,58838		
	10.Sınıf	35	53,7143	9,58421		
	11.Sınıf	32	51,9688	9,46465		
	12.Sınıf	10	46,2000	11,20317		
	Total	173	50,4624	10,52323		

Katılımcı öğrencilerin sınıflarına göre yapılan karşılaştırmada tüm boyutlar için ($p>0,05$) bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesine göre farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.

4.3 Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 3. Öğrencilerin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanları anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik ve eğitim stresi puanlarının anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bununla ilgili bilgiler Tablo 8 ve Tablo 9 ‘da verilmiştir.

Tablo 8. Anne eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılması

		N	AO	SS	F	p
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	Lise	29	26,1034	6,79467	,621	,603
	Üniversite	94	26,7340	7,70864		
	Yüksek Lisans	34	27,5000	6,96854		
	Doktora	12	29,2500	5,61046		
	Total	169	26,9586	7,26485		
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	Lise	29	51,8966	9,10786	,916	,435
	Üniversite	94	50,4574	10,62627		
	Yüksek Lisans	34	48,3529	11,43859		
	Doktora	12	53,1667	8,52625		
	Total	169	50,4734	10,41980		

Katılımcı öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada tüm boyutlar için ($p>0,05$) bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 9. Baba eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılması

		N	AO	SS	F	p
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	Ortaokul	7	27,4286	7,56873	,325	,861
	Lise	21	27,1905	7,54731		
	Üniversite	96	26,4375	7,37251		
	Yüksek Lisans	30	27,4333	7,30462		
	Doktora	18	28,3333	6,51695		
	Total	172	26,9419	7,24888		
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	Ortaokul	7	54,7143	8,61615	,459	,766
	Lise	21	50,4286	10,19594		
	Üniversite	96	50,7292	10,93183		
	Yüksek Lisans	30	49,1333	11,64336		
	Doktora	18	49,3889	7,70896		
	Total	172	50,4360	10,54822		

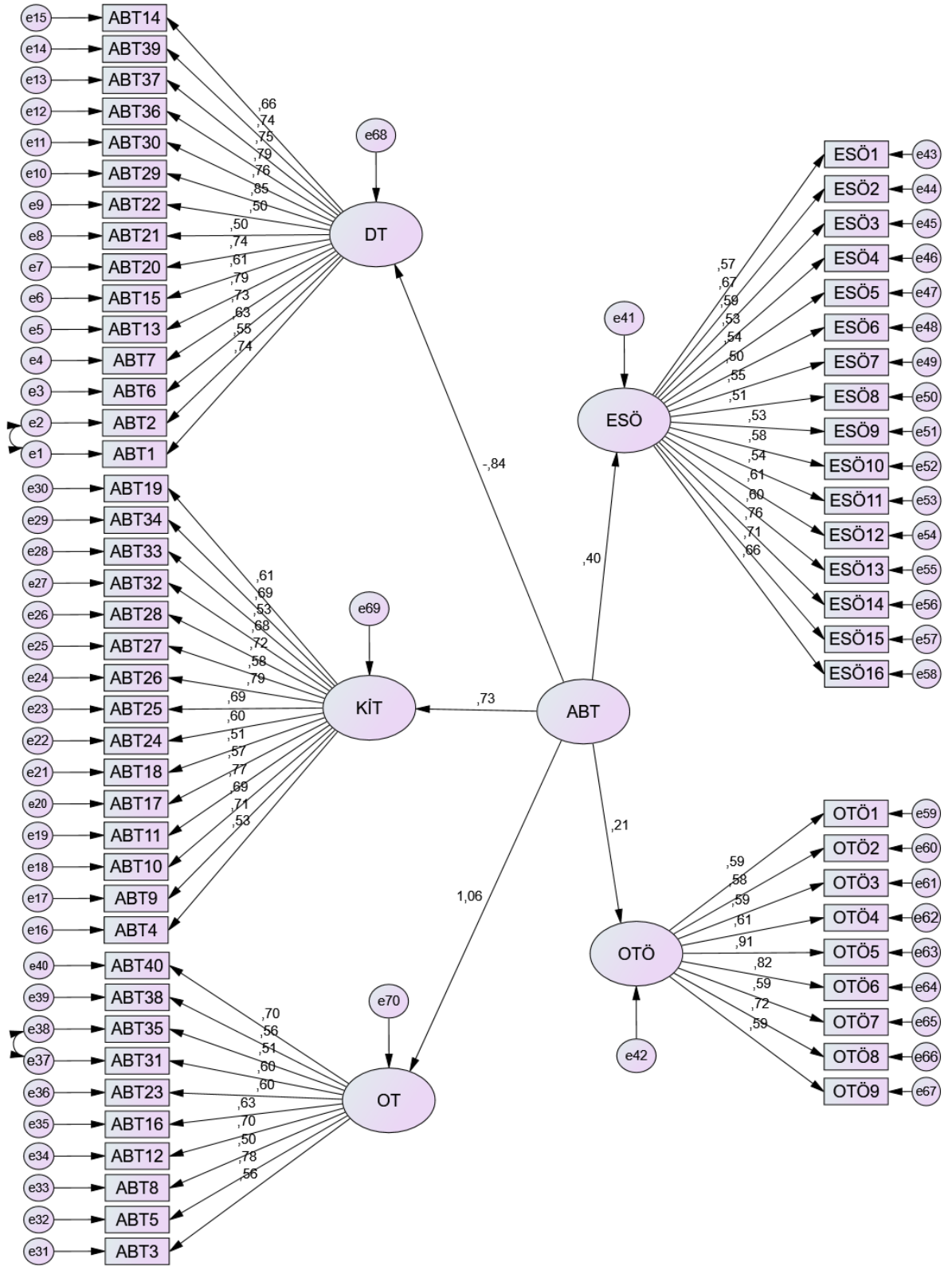
Katılımcı öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada tüm boyutlar için ($p>0,05$) bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.

4.4 Anne Baba Tutumlarının Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Yapılan İncelemelere Yönelik Bulgular

Alt Problem 4. Anne baba tutumları okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma modelinde Anne Baba Tutumu Ölçeğinin alt boyutları olan Demokratik, Koruyucu/ İstekçi ve Otoriter ebeveyn tutumlarının Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişliği Ölçeği puanını etkileyip etkilemediğine bakılmadan önce Anne Baba Tutumu Ölçeği tek boyut olarak alınıp model analiz edilmiştir. Bu modelde Anne Baba Tutumu ölçeğinden alınan puanların, Okul Tükenmişlik puanını ve Eğitim stres Ölçeği puanını etkileyip etkilemediği araştırılmış ve bunun için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Alt probleme yönelik oluşturulan bu modelde, kullanılan anne baba tutumu, okul tükenmişliği ve eğitim stresi üç sürekli değişkeninin her biri için birer örtük değişken tanımlaması yapılmış ve veri analizine, tanımlanan bu örtük değişkenler üzerinden devam edilmiştir. Tanımlanan örtük değişkenlerle oluşturulan yapısal eşitlik modelinde modelin anlamlılık ve geçerliliğini test etmek için model test değerlerine ve uyum indeks değerleri olan GFI, CFI SRMR, RMSEA değerlerine bakılmıştır. Örtük değişkenlerle yol analizi modelinde model test değerleri ($p < 0.05$) olmak üzere χ^2 (3911,58), χ^2/df (1,948) bulunduğundan modelin anlamlı olduğu anlaşılmış, modelin uyum indeks değerleri GFI (.866), CFI (.935), SRMR (.07722), RMSEA (.0740) kabul edilebilir uyum sınırları içinde yer aldığından modelin geçerli olduğu görülmüştür. Oluşturulan yapısal modelle ilgili yol analizine Şekil 7’de yer verilmiştir.

Şekil 7. Hesaplanan değişkenlerle yapılan yol analizi (ilk model)



Model parametreleri ile ilgili detaylı değerler Tablo 10’da yer almaktadır.

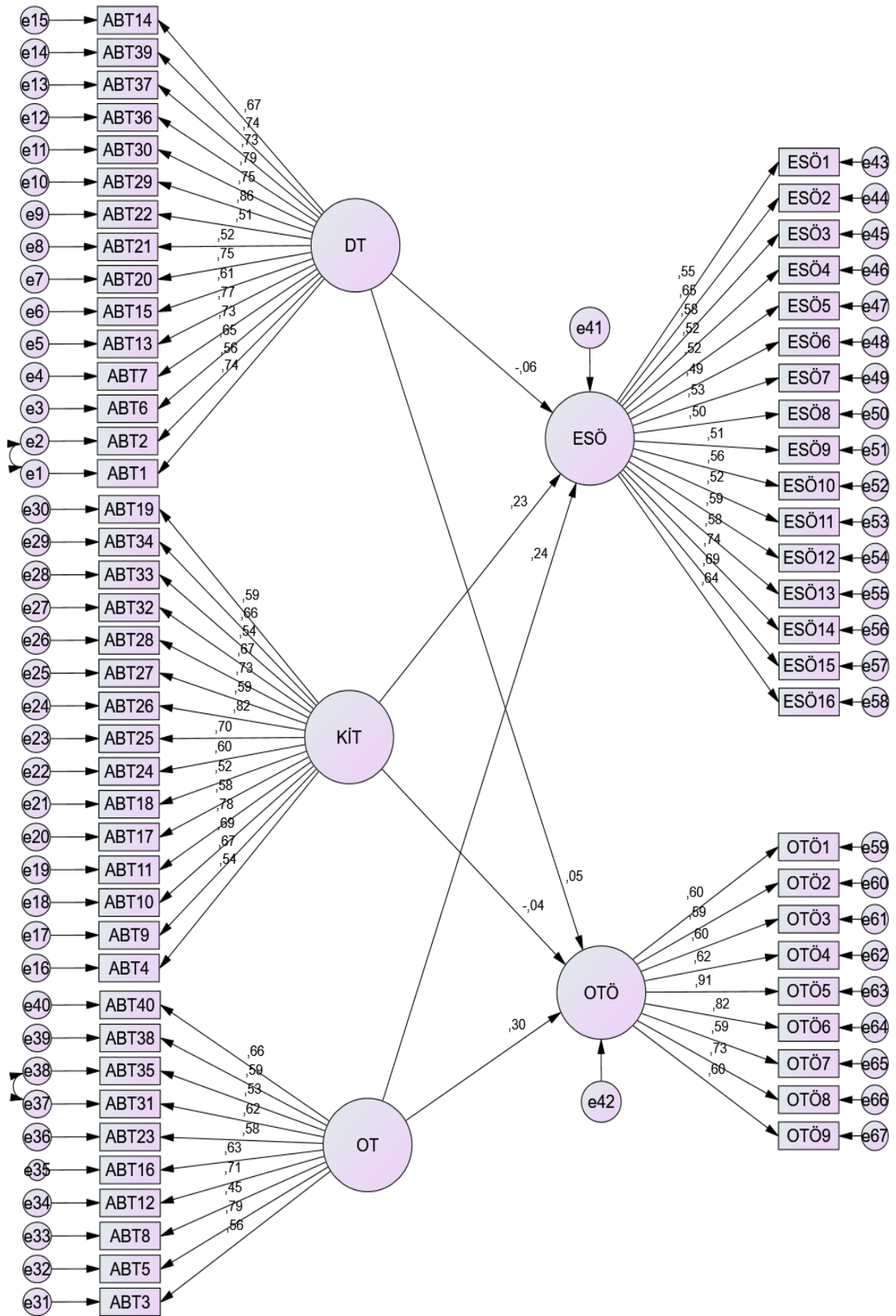
Tablo 10. Modelde yer alan regresyon parametrelerin değerleri

Boyutl	Boyutlar	Estimat	Std	Z	R2	P	Hipotez
ABT	→ ESÖ	,410	,40	3,945	,16	***	kabul
ABT	→ OTÖ	,332	,210	3,566	,06	***	kabul

Oluşturulan modele yönelik direkt etkilerin yer aldığı Tablo 10’da Anne Baba Tutumu (ABT) değişkeninin, Eğitim stres ölçeği puanına ve Okul Tükenmişlik puanına etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. “Anne Baba Tutumu Eğitim Stresinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen veriler doğrultusunda Anne Baba tutumu (ABT), toplam puanının Eğitim Stres ölçeği puanına etkisi ($\beta = ,40$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Anne baba tutumu puanının yükselmesi Eğitim stres puanının da yükselmesine neden olacağı anlaşılmaktadır. Tablodan hareketle, Anne baba tutumu eğitim stresini yüzde 16 oranında yordamaktadır. Yani eğitim stresinin yüzde 16’ sı Anne Baba Tutumundan kaynaklanmaktadır. “Anne Baba Tutumu Okul Tükenmişliğinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen veriler doğrultusunda Anne Baba tutumu (ABT), toplam puanının Okul Tükenmişlik ölçeği puanına etkisi ($\beta = ,210$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre Anne baba tutumu puanının yükselmesi Okul Tükenmişlik ölçeği puanının da yükselmesine neden olacağı görülmüştür. Anne baba tutumu okul tükenmişliğini yüzde 6 oranında yordamaktadır. Yani okul tükenmişliğinin yüzde 6’ sı Anne Baba Tutumundan kaynaklanmaktadır.

Araştırma modelinin analizinde ikinci olarak Anne baba tutumu ölçeğinin alt boyutlarının alındığı 2. yapısal model analiz edilmiştir. Bu modelde Anne Baba Tutumu ölçeğinden alt boyutları olan Demokratik Ebeveyn Tutumu değişkeni, Koruyucu (İstekçi) Ebeveyn Tutumu değişkeni ve Otoriter Ebeveyn Tutumu değişkeninin, Okul Tükenmişlik değişkeni ve Eğitim Stres Değişkeni puanını etkileyip etkilemediği araştırılmış ve her bir değişken için modelde örtük değişken tanımlaması yapılarak alt probleme yönelik cevaplar elde edilmeye çalışılmıştır. Hesaplanan değişkenlerle oluşturulan model yol analizi Şekil 8’de yer almaktadır.

Şekil 8. Hesaplanan değişkenlerle yol analizi (2.model)



Örtük değişkenlerle yol analizi modelinde model test değerleri ($p < 0.05$) olmak üzere χ^2 (4191,664), χ^2/df (2,089) bulunduğundan modelin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Modelin uyum indeks değerleri GFI (.876), CFI (.946), SRMR (.0792), RMSEA (.0761) kabul edilebilir uyum sınırları içinde yer aldığından modelin geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Model parametreleri ile ilgili detaylı değerler tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Modelde yer alan regresyon parametrelerin değerleri

Boyutl	Boyutlar	Estimate	Std	Z	R2	P	Hipotez
DT	→ ESÖ	-,061	-,059	-,737	-	,461	Ret
DT	→ OTÖ	,096	,051	,645	-	,519	Ret
KİT	→ ESÖ	,225	,235	2,625	0,156	,009**	Kabul
KİT	→ OTÖ	-,062	-,035	-,443	-	,658	Ret
OT	→ ESÖ	,215	,238	2,602	0,145	,009**	Kabul
OT	→ OTÖ	,502	,304	3,379	0,184	***	Kabul

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Direkt etkilerin yer aldığı tabloda Anne baba tutumu ölçeği alt boyutlarının, Eğitim stres ölçeği puanına ve Okul Tükenmişlik puanına etkisi incelenmiştir. Buna göre, Demokratik Tutum boyutu Eğitim stres değişkeni ve Okul tükenmişlik değişkenini ($P > 0,05$) etkilememektedir. Ayrıca Koruyucu / istekçi ebeveyn tutumu değişkeni de Okul tükenmişlik değişkenini ($P > 0,05$) etkilememektedir.

Koruyucu /İstekçi ebeveyn tutumu Eğitim Stres ölçeği puanına etkisi ($\beta = ,235$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Koruyucu/ istekçi anne baba tutumu puanının yükselmesi Eğitim stres puanının da yükselmesine neden olacağı anlaşılmaktadır. Yani Koruyucu, istekçi ebeveyn tutumu eğitim stresini yüzde 15,6 oranında yordamaktadır. Yani eğitim stresinin yüzde 15,6 ‘sı koruyucu / istekçi ebeveyn tutumundan kaynaklanmaktadır.

Otoriter ebeveyn tutumu Eğitim Stres ölçeği puanına etkisi ($\beta = ,238$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Otoriter anne baba tutumu puanının artması Eğitim stres puanının da yükselmesine neden olacağı anlaşılmaktadır. Yani Otoriter ebeveyn tutumu eğitim stresini yüzde 14,5 oranında yordamaktadır. Yani eğitim stresinin yüzde 14,5’i Otoriter ebeveyn tutumundan kaynaklanmaktadır.

Otoriter ebeveyn tutumu Okul tükenmişlik ölçeği puanına etkisi ($\beta = ,304$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Otoriter anne baba tutumu puanının artması Okul tükenmişlik puanının da yükselmesini de sağlayacağı görülmektedir. Yani Otoriter ebeveyn tutumu okul tükenmişliğini yüzde 18,4 oranında yordamaktadır. Yani okul tükenmişliğinin yüzde 18,4 Otoriter ebeveyn tutumundan kaynaklanmaktadır.

4.5 Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Alt Problem 5. Okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında anlamlı ve yordayıcı ilişkiler var mıdır?

Okul tükenmişliği ve eğitim stresi bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkinin ölçülebilmesi amacıyla öncelikle ölçek boyutları arasında Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve analiz sonucunda Okul Tükenmişlik Ölçeği puanı ile Eğitim Stres Ölçeği puanı arasında ($r = ,567$; $p < 0,05$) pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeklerle ilgili Korelasyon Analizi Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Okul tükenmişliği ve eğitim stresi arasında uygulanan korelasyon analizi

	OTÖ	ESÖ	DT	KİT	OT	ABT
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	1					
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	,567**	1				
Demokratik Ebeveyn Tutumu (DT)	-	-,298**	1			
	,224**					
Koruyucu (İstekçi) Ebeveyn Tutumu (KİT)	,194*	,451**	-	1		
			,482**			
Otoriter Ebeveyn Tutumu (OT)	,261**	,417**	-	,735**	1	
			,746**			
Anne Baba Tutumu Toplam (ABT)	,117	,353**	,024	,832**	,532**	1

Korelasyon analizinden sonra Eğitim stresinin okul tükenmişliğini yordaması modeli Basit Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi ile ilgili değerler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Eğitim stresinin okul tükenmişliği yordaması modeli

	Katsayı		Standart	t	R ²	p
	β	Ss	katsayı β			
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	,391	,043	,567	9,001	,314	,000**

Modelde Eğitim stresinin okul tükenmişliğine etkisi ($\beta=,567$; $p<0,05$) bulunduğundan, aralarında pozitif yönlü anlamlı bir etki söz konusudur. Bu modele göre eğitim stresinin okul tükenmişliğini %31,4 oranında yordamakta olduğu anlaşılmıştır. Yani okul tükenmişliğinin %31,4'ü eğitim stresinden kaynaklanmaktadır.

5 SONUÇ VE TARTIŞMA

Covid 19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne-baba tutumları açısından incelenmesinin temel hedef olarak ele alındığı bu çalışmada, anne baba tutumlarının eğitim stresi ve okul tükenmişliği üzerindeki etkileri, eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve etkiler ile anne baba tutumları, okul tükenmişliği ve eğitim stres düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair elde edilen bulgular ışığında, araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çalışmada yer alan değişkenlerle ilgili daha önceden yapılmış olan araştırma sonuçları karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1 Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Yapmış olduğumuz çalışmada cinsiyet değişkeni tüm boyutlar için ($p>0,05$) bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının kadın ve erkek katılımcılarda farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Okul tükenmişliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ile ilgili literatürde; elde etmiş olduğumuz sonucu destekleyen, aynı şekilde okul tükenmişliğinin cinsiyet değişkenine göre toplam ya da alt ölçek puanlarında farklılaşmadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Gündüz, 2004; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Sarıgöz ve Çermik, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Bekir, Şahin ve Şanlı, 2012; Çapri ve Yedigöz Sönmez, 2013; Kara, 2014; Seçer, 2015; Bilasa, 2016; Çakmak ve Şahin, 2017; Dünder, 2018; Uzun ve Karataş, 2019; Bedel ve Gürel, 2021). Ancak okul tükenmişliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ilgili alan yazınına incelediğimizde literatürde elde ettiğimiz sonuçtan farklı bulguların yer aldığını ve bu konuda tutarsızlığın olduğunu görmekteyiz.

Alanda yapılmış bazı çalışmalarda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (Slivar, 2001;

Yang, 2004; Ören ve Türkoğlu, 2006; Eker, 2007; Gündoğan, 2019). Öğrencilerin okul tükenmişliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını gösteren bu çalışmalarda, okul tükenmişliğinin kız ya da erkek hangi öğrenci grubunda daha yüksek oranda yaşandığı ile ilgili yapılmış bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin okul tükenmişlik puanının farklı boyutlarda kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu (Ören ve Türkoğlu, 2006; Salmela-Aro ve ark., 2008; Aypay ve Sever, 2011; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Gündüz ve arkadaşları, 2012; Çapri ve Yedigöz- Sönmez, 2013; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Akıl ve Yazar, 2014; Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Şeker ve Yavuzer, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Polat, 2018; Çelik ve Pesen, 2020) bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin farklı boyutlarda erkek öğrencilerden daha çok okul tükenmişliği yaşadığını görebilmekteyiz (Acar ve Çakır, 2015; Demir, 2015; Özdemir, 2015; Gündüz ve arkadaşları, 2012; Bayrakdar, 2016; Ören ve Türkoğlu, 2006; Çakmak ve Şahin, 2017; Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen ve Rimpelä, 2018; Gündoğan, 2019; Özer ve Şad, 2021).

Öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin ölçülmesine dair alanda birçok farklı ölçek kullanılmaktadır. Söz konusu ölçeklerde yer alan okul tükenmişliği alt boyutları birbirlerinden farklılıklar gösterdiği ve ölçekler farklı öğrenci gruplarına uygulandığı için araştırma sonuçlarından hareketle “kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ya da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden hangi boyutlarda daha çok ya da az okul tükenmişliği yaşadığını ya da cinsiyetler arası farklılaşma olmadığını ifade ederken bu sonuçları tartışmak ve alanda kullanılan farklı ölçekleri ve bu ölçeklerin alt boyutlarını karşılaştırmak elde edilen verilerin birbirinden farklılık göstermesine sebep olabilir.

Araştırmada elde etmiş olduğumuz verilerin analiz edilmesi sonucunda lise öğrencilerinde aynı zamanda eğitim stresi düzeyinin de cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Literatürde; elde ettiğimiz sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda aynı şekilde eğitim stresinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Liu ve Lu, 2011; Talib ve Zia-ur- Rehman, 2012; Taşdelen ve Zaybak, 2013; Koyuncu, 2015; Akbulut, 2016; Turaç, 2017; Dada, Bababunde ve Adeleye, 2019). Ancak eğitim stresinin cinsiyet

değişkeni üzerindeki etkisine baktığımızda ilgili alan yazınında elde ettiğimiz sonuçtan farklı bulguların yer aldığını görebilmekteyiz. Bununla ilgili bazı çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin eğitim stresi üzerinde etkili olduğuna dair birçok araştırma sonucuna ulaşılmaktadır. Üniversite, lisans üstü ve farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan bu çalışmaların çoğunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eğitim stresi yaşadığı ifade edilirken (Özgan, Balkar ve Eskil, 2008; Altunkol, 2011; Yetim, 2014; Cengiz ve Tekin, 2019; Gabre ve Kumar, 2012; Akkaya, Babacan Gümüş ve Akkuş, 2017; Cahir ve Morris, 1991; Sharma ve Kaur, 2011 ; Shaban ve ark., 2012; Sohail, 2013; Macit, 2017; Abouserie, 1994; Mishra, 2018; Ye, Posada, Liu, 2018) bazı sınırlı çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok eğitim stresi yaşadıkları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır (Aytekin ve ark., 2009; Bayram, 2019; Balta Özkan, 2019).

Eğitim stresi ile ilgili cinsiyetler arasında görülen farklılıklara sebep olarak bazı çalışmalarda erkeklerin ataerkil toplum ve aile yapısı sebebiyle kızlara göre ev geçindirme, iş bulma gibi ortak bir bilinçle toplumsal bir role sahip olmaları nedeniyle daha çok stres yaşadıkları ifade edilirken (Bayram, 2019) bazı çalışmalarda yapılan araştırmanın kadın ağırlıklı örneklem grubu üzerinde yapılması (üniversitedeki hemşirelik öğrencileri gibi) (Akkaya, Babacan Gümüş ve Akkuş, 2018) sebebiyle kız öğrencilerin daha çok stres yaşadıkları ya da bazı çalışmalarda da kız ve erkek sayısının birbirinden farklı olması gibi sebeplerin elde edilen sonuca etki edebileceği ileri sürülmüştür.

Yaptığımız çalışmada kız öğrenciler, örneklem grubunun % 49,10'unu; erkek öğrenciler ise % 50,90'ını oluşturmaktadır ki bu durum, araştırmada yer alan cinsiyet dağılımının dengeli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde etmiş olduğumuz okul tükenmişliği ve eğitim stresi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermeme gerekçesi olarak araştırma yaptığımız grupta yer alan öğrenci grubunun hepsinin lise seviyesinde olması gerekçesiyle homojen bir yapıda olması ve bu öğrencilerin ailesinde üniversite mezunu olmayan anne ve baba oranının (üniversite mezunu olmayan anne oranı %19,1 baba oranı ise %16,3) düşük olması ve ailelerin %60,14 seviyesinde demokratik bir tutuma sahip olması sebebiyle ailelerin erkek ve kız çocuklarına yönelik atfedilen geleneksel toplumsal roller dışında çocuklarına

yönelik daha bilinçli ve kız- erkek ayrımı yapmadan eşit bir şekilde yaklaşması elde etmiş olduğumuz okul tükenmişlik ve eğitim stres düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık göstermeme durumunu etkilemiş olabilir.

5.2 Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Katılımcı öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmada tüm boyutlar için $p>0,05$ bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesine göre farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır. İlgili literatüre bakıldığında yapılan bu çalışmada elde ettiğimiz, sınıf düzeyi değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucunu destekleyen alanda çok fazla çalışma yer almamaktadır. Elde edilen sonucu destekleyen Akpınar'ın (2016) Erzurum şehir merkezi ve ilçelerinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 438 ergenle yaptığı çalışmasında, sınıf düzeyi değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüş ve buna sebep olarak da örneklem grubunun niteliklerinden kaynaklı böyle bir sonuca ulaşılmış olunabileceği ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak alanda, okul tükenmişliği ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkilerde birbirinden farklı sonuçların yer aldığı görülse de yapılan araştırma bulgularından elde edilen ağırlıklı sonuç, sınıf düzeyi değişkeninin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündedir. Bununla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarda da ağırlıklı olarak farklı derecelerde eğitim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okul tükenmişlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003; Kutsal, 2009; Balkıs ve ark., 2011; Kutsal ve Bilge, 2012; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Çapri ve Yedigöz Sönmez, 2013; Öztan, 2014; Tansel, 2015; Seçer, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Şeker ve Yavuzer, 2017; Gündoğmuş, 2017; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Polat, 2018; Dünder, 2018; Gündoğan, 2019; Çelik ve Pesen, 2020; Kaya, 2020; Bedel ve Gürel, 2021; Deniz ve Karbeyaz, 2018). Yapılan bu çalışmalardan Kutsal ve Bilge'nin (2012) 9, 10, 11 ve 12. sınıf seviyesinden toplam 657 lise öğrencisiyle yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin daha çok tükenmişlik

yaşadıkları görülmektedir. Kutsal ve Bilge (2012) 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha çok tükenmişlik yaşama gerekçeleri olarak ise 12. sınıfta yaklaşan üniversiteye giriş sınavına yönelik öğrencilerin çalışma tempolarının artması ve lise mezuniyetinden sonra üniversiteye geçişle birlikte öğrencilerin hayatlarına nasıl yön verecekleri konusunda hissettikleri kaygıları gerekçe olarak ifade etmiştir.

Literatürde genel olarak yüksek sınıf seviyesinde öğrencilerin daha çok okul tükenmişliği yaşadığı sonucundan farklı olarak yapılmış bazı sınırlı çalışmalarda da öğrencilerin alt sınıf seviyesinde yüksek sınıf seviyesinden daha çok tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir (Küçüksüleymanoğlu ve Eğilmez, 2013; Özbakır, 2015; Şahan ve Duy, 2017; Çakmak, ve Şahin, 2017). Bununla ilgili Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) lise öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada tükenme alt boyutunda en çok Hazırlık sınıfı öğrencilerinin tükenmişlik yaşadığını ifade etmiş ve bu duruma sebep olarak hazırlık sınıflarının haftalık ders saatinin çoğunu yabancı dil dersleri ile geçirmeleri ve yabancı dil öğrenme sürecinde hissedilen kaygının öğrencilerin tükenmişlik puanlarını artıracak yönünde olduğunu bildirmiştir.

Araştırmada elde etmiş olduğumuz verilerin analiz edilmesi sonucunda lise öğrencilerinde aynı zamanda eğitim stresi düzeyinin de sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Literatürde elde etmiş olduğumuz sonucu destekleyen bazı sınırlı çalışmalar yer almaktadır. Bununla ilgili Koyuncu (2015), üniversitede eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 475 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada eğitim stresi düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade ederken Turaç (2017) da aynı şekilde üniversite Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 100, Antrenörlük Eğitimi bölümünden 100 öğrenci ile yaptığı çalışmada eğitim stresi düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade etmiştir. Macit (2017) de aynı şekilde üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada eğitim stresi düzeyi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bazı çalışmalarda ise bu sonuçtan farklı olarak sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yaşadığı eğitim stresi düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır (Yetim, 2014; Feld ve Shusterman, 2015; Akbulut, 2016; Bayram, 2016; Liu, 2017; Balta Özkan, 2019). Bununla ilgili olarak Akbulut (2016), üniversite öğrencileriyle

yapmış olduğu çalışmasında eğitim stresi düzeyi açısından 4. sınıf öğrencilerinin stres düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olduğunu ifade etmiş ve bu duruma sebep olarak öğrencilerin okul mezuniyeti sonrasında hayata atılmaları sebebiyle iş bulma ve gelecek kaygısı yaşamalarının stres seviyelerini artırdığını ileri sürmüştür. Aynı şekilde Bayram (2019) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında eğitim kademesi olarak üst seviyede yer alan 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre daha çok eğitim stresi yaşadıklarını ve bu durumu yaşamalarına sebep olarak da 12. sınıfların 9. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre geleceklerinin bir nevi köprüsü olarak gördükleri üniversiteye giriş sınavına hazırlanmaları sebebiyle özellikle aile/öğretmen beklentileri ve kendilerine ilişkin beklentiler sebebiyle daha çok eğitim stresi yaşayabildiklerini ifade etmiştir.

Yapılan bazı çalışmalarda da sınıf seviyesinin artması ile akademik stres seviyesinin artmadığı yönünde sonuçlar tespit edilmiştir (Misra ve McKean, 2000; Verma ve Verma, 2020). Bu çalışmalarda, ilerleyen akademik seviyenin aksine öğrencilerin okulun ilk süreçlerinde ilerleyen süreçlere nazaran daha yoğun akademik stres yaşadıkları görülmektedir.

Yapılan bu araştırmaya bakıldığında sınıf düzeyi ile ilgili öncelikle katılımcıların sınıf dağılımlarında belirli bir homojenliğin özellikle 9.sınıf (%22), 10. Sınıf (%20,20) ve 11. sınıf (%18,50) düzeylerinde sağlandığı görülmekle birlikte hazırlık sınıfından diğer sınıflara kıyasla %33,50 oranında biraz daha fazla örnek alındığını görmekteyiz. Araştırmadan elde edilen, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin okul tükenmişliği ve eğitim stresi düzeyi üzerinde etkili olmama gerekçesi olarak öğrencilerin içinde bulundukları ve ortak bir tehlike olarak yaşadıkları Covid 19 Pandemi süreci ve bu süreçteki eğitim uygulamaları çalışmadan böyle bir sonuç elde edilmesini etkilemiş olabilir. Özellikle bu süreçte MEB'in almış olduğu kararlarla tüm seviyelerde ölçme ve değerlendirme amacıyla yazılı sınavların yapılmamış olması, öğrencilerin Koronavirüs hastalığı sebebiyle sınıf düzeyinden bağımsız ortak stresörlerle karşı karşıya kalmaları, okul yerine ev ortamı içerisinde acil uzaktan eğitim yöntemiyle eğitimlerine devam etmeleri, çevrim içi uygulanan ders yöntemi ve bu konuda tüm öğrencilerin hazırlıksız olmaları ve teknolojiyen kaynaklı birtakım ortak problemler yaşamaları, ders içeriğinin ve işlenişinin tüm öğrenciler için farklılaşması, öğrencilerin okul iklimi içerisindeki akranlarından

farklı olarak ev ortamında daha çok aileleriyle birlikte olmaları gibi yaşanan birçok durumun her seviyedeki öğrenci grubu için geçerli olması sınıf düzeyinin okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğinin güçlü bir sebebi olarak görülen eğitim stresi üzerindeki farklılaşmama durumunu etkilemiş olabilir.

Literatürde özellikle okul tükenmişliği ile ilgili yapılmış çalışmalarda elde edilen sonuç, ağırlıklı olarak sınıf seviyesi arttıkça okul tükenmişliğinin arttığı yönünde ve özellikle de merkezi sınavlar sebebiyle son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyine göre daha çok tükenmişlik yaşadıkları doğrultusundadır. Örneklem grubumuza bakıldığında 12.sınıflardan genel olarak bu süreçte okul devamsızlık probleminin de ortadan kalkması ile birlikte alınan örneklem sayısının diğer sınıflara oranla temsiliyet açısından %5,8 (n=10) yeterli olmakla birlikte az sayıda olması da sonucun 12. sınıflarda da farklılaşmamasına neden olmuş olabilir. Çünkü bu süreçte özellikle 12. Sınıfların gireceği merkezi sınavlar olan TYT ve AYT ile ilgili sınav uygulama ve içeriklerle ilgili belirsizliklerin olması ve öğrencilerin süreçle birlikte kafasında farklı soru işaretlerinin yer alması sebebiyle geleceklerinin köprüsü olan bu süreçte hem sınav hem de pandemi sebebiyle belli bir stres içerisinde olmalarına karşın grubun ortalaması öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik ve stres düzeyini tam olarak yansıtamamış olabilir.

5.3 Lise Öğrencilerinin Anne Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Katılımcı öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda tüm boyutlar için $p>0,05$ bulunduğundan anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Eğitim Stres Ölçeği puanlarının anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır. Okul tükenmişliği ve anne baba eğitim durumu değişkenleri ile ilgili öncelikle literatür incelendiğinde ilgili alan yazında öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğinin anne- baba eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair sınırlı çalışmaların yer aldığı ve yapılan bu sınırlı çalışmalarda da ebeveynlerin eğitim durumlarının öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan Şeker ve Yavuzer (2017) 9-12. sınıf düzeyinde farklı lise türlerinde öğrenimlerine devam toplam 701 öğrenciyle yapmış oldukları

çalışmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini alt boyutlarına göre incelemiş ve anne eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik yaşarken, anne-baba eğitim durumu lise mezunu olan öğrencilerin ödev yapmaktan tükenmişlik yaşadıklarını belirterek anne ve babalarının eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ise diğer öğrencilere göre okulda daha az yetersizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Bununla ilgili Gündüz (2016); 9, 10, 11 ve 12. sınıf seviyesinden 560 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada anne- baba eğitim durumuna göre babası üniversite mezunu olan erkek öğrencilerin ölçek alt boyutu olan “ ödev yapmaktan tükenme” puanlarının ve annesi üniversite mezunu olan kız öğrencilerin ise “ ders çalışmaktan tükenme” puanlarının daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Anne baba eğitim düzeyi değişkeninin ilgili alan yazınında eğitim stresi üzerindeki etkisine bakıldığında, yapılan sınırlı çalışmaların bazılarında yapılan araştırmadan elde edilen “farklılaşmama durumu” destekleyen ebeveynlerin eğitim durumu değişkeni ile eğitim stresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bununla ilgili Koyuncu (2015), üniversitede eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmasında anne- baba eğitim düzeyi ile eğitim stresi düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiş, Turaç (2017) da aynı şekilde üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında anne- baba eğitim durumu ile eğitim stresi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak yapılmış bazı çalışmalarda ise öğrencilerin eğitim stresi düzeyi ile ebeveynlerinin eğitim durumu arasında anlamlı ilişkilerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili Balta Özkan (2019), anne- babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin yaşadığı akademik stres puanlarının azaldığını ifade etmiştir. Metin (2019) de yine lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yaşadığı eğitim stresi seviyesinin azaldığını ortaya koymuştur.

Literatürde ele alınan değişkenlerle ilgili yapılmış sınırlı çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, eğitim stresi değişkeninin anne baba eğitim düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını (Koyuncu, 2015; Turaç, 2017) görmekteyiz. Bu duruma sebep olarak örneklem grubunun diğer eğitim kademelerinden farklı olarak aileden daha bağımsız

olması ve yaş grubunun diğer eğitim seviyesindeki öğrencilerden farklı olarak daha büyük ve olgun olması bu duruma sebep olmuş olabilir. Bunun dışında alan yazınına baktığımızda genel olarak okul tükenmişliği ve eğitim stresi konusunda anne baba eğitim durumu değişkeninin yaşanan tükenmişlik ve stres düzeyleri üzerinde etkili olduğunu görmekteyiz ki özellikle eğitim stresi düzeyinde ailelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşadığı stres seviyesinin azaldığı görülmektedir.

Bu sonuçlardan bağımsız olarak yapılan bu çalışmada anne baba eğitim durumunun stres ve tükenmişlik düzeyini etkilememe gerekçesi olarak yaşanan Pandemi süreci ve öğrencilerin anne babalarının eğitim seviyesinin oldukça yüksek olması (üniversite mezunu olmayan anne oranı %19,1 baba oranı ise %16,3) sebebiyle homojen yapıda bir grupta çalışılmış olmasının sonucu etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

5.4 Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Etkilere Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Yapmış olduğumuz araştırma sonucunda Eğitim stresinin okul tükenmişliğine etkisi ($\beta=,567$; $p<0,05$) bulunduğundan, aralarında pozitif yönlü anlamlı bir etkinin söz konusu olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularla ilgili olarak eğitim stresinin okul tükenmişliğini %31,4 oranında yordamakta olduğu anlaşılmıştır ki bu durum, okul tükenmişliğinin %34'ünün eğitim stresinden kaynaklandığını göstermektedir. Elde etmiş olduğumuz sonuç, literatüre ilişkin bulguları desteklemektedir. Çünkü, eğitim stresi ve okul tükenmişliği bağımlı değişkenlerimizle ilgili alanda yapılmış birçok çalışmada eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında güçlü ve anlamlı, pozitif yönlü ilişkilerin yer aldığı görülmekte (Cherniss, 1988; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Kutsal & Bilge, 2012; Seçer ve Öztürk, 2015; Özdemir ve Özdemir, 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Aypay, 2018) ve birçok çalışmada eğitim stresinin okul tükenmişliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Aypay, 2018; Polat ve Özdemir, 2018).

Farklı eğitim kademesindeki öğrencilerle yapılmış olan bu çalışmalardan Sarıçam, Çelik ve Sakız (2017) elde ettikleri bulgularda, ergenlerde eğitim stresi düzeyi arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin arttığını ifade ederken Bedel ve Güler

(2021), 298 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada eğitim stresinin okul tükenmişliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ve aralarında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyonun olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Akpınar (2016), akademik stres ve okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu ifade ederek akademik stresin okul tükenmişliğini yüksek oranda yordadığını belirtmiştir. Erdemir (2019) 299 ortaokul 6-8. sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmasında eğitim stresinin başarı düzeyi ile birlikte okul tükenmişliğini artırdığını tespit etmiş ve Özdemir ve Özdemir (2015) de 192 ortaokul öğrencisiyle yapmış oldukları çalışmada, eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında doğrudan, anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyarak öğrencilerin akademik süreçler sebebiyle yaşadıkları stresin onların tükenmişlik yaşamalarına sebep olduğunu ileri sürmüştür. Seçer (2015) de üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu, stres düzeyinin arttıkça okul tükenmişliği düzeyinin de artacağını ifade ederek stresin okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmiştir.

Stres, kişinin hayatındaki alışlageldik olaylar dışında dengesini bozmasına sebep olabilecek uyarıcılarla karşı karşıya kaldığında göstermiş olduğu bir tepkidir ve Salmela-Aro ve arkadaşları (2008) okul tükenmişliğini okula özgü bir şekilde ortaya çıkan bir stres durumu olarak değerlendirmiştir. Özellikle ülkemizde eğitim gören öğrencilerin yapılan merkezi sınavlar, ders yükü, aile ve öğretmen beklentisi, okul iklimi başta olmak üzere birçok farklı sebeple stres ve tükenmişlik yaşadığı bilinmektedir. Yapılmış olan bu araştırmada literatürdeki bulgularla da desteklenen okul tükenmişliğinin eğitim stresinden kaynaklandığı sonucuna gerekçe olarak lise öğrencilerinin pandemi süreci sebebiyle hayatlarında ilk kez yaşadıkları ve alışlageldik düzenlerinden farklı olarak ilk kez deneyimledikleri belirsiz yeni eğitim sürecinde okulların kapalı olması, öğrenme ortamlarından uzak olma ve aile ile iç içe yeni bir eğitim ortamına sahip olma, çevrim içi öğrenme yöntemleri, akran desteğinin olmaması, mezuniyet törenlerinin iptali, çevrim içi eğitimde kullanılan eğitim araçlarına ulaşmada yaşanan zorluklar başta olmak üzere sahip oldukları yeni stres kaynakları onların eğitim stresi yaşamalarına ve bu sebeple de okul tükenmişliği geliştirmelerine sebep olmuş olabilir.

5.5 Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Anne Baba Tutumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Yapılan bu çalışma ile ilgili öncelikle anne baba tutum ölçeği toplam puanının ölçeğin alt boyutlarından bağımsız olarak eğitim stresi üzerindeki etkisine bakılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda Anne Baba tutumu (ABT) toplam puanının Eğitim Stres ölçeği puanına etkisinin ($\beta = ,40$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan, Anne baba tutumu puanının yükselmesinin Eğitim stres puanının da yükselmesine neden olacağı anlaşılmaktadır ki elde edilen veriler, Anne baba tutumunun eğitim stresini yüzde 16 oranında yordadığını yani eğitim stresinin yüzde 16'sının ebeveyn tutumundan kaynaklandığını göstermektedir.

Anne baba tutumu ölçeğinin alt boyutları olan Koruyucu/ İstekçi, Otoriter ve Demokratik ebeveyn tutumlarının eğitim stresi düzeyi üzerindeki etkisi ile ilgili elde edilen bulgulara baktığımızda, Demokratik Tutum boyutunun eğitim stres değişkenini ($P > 0,05$) etkilemediği görülürken, Koruyucu, istekçi ebeveyn tutumunun Eğitim Stres ölçeği puanına etkisinin ($\beta = ,235$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, Koruyucu / istekçi anne baba tutumu puanının yükselmesi Eğitim stres puanının da yükselmesine neden olacağı anlaşılmaktadır. Elde ettiğimiz bulgulara Koruyucu / istekçi ebeveyn tutumu eğitim stresini yüzde 15,6 oranında yordamaktadır. Yani eğitim stresinin yüzde 15,6'sı koruyucu /istekçi ebeveyn tutumundan kaynaklanmaktadır.

Otoriter ebeveyn tutumunun Eğitim Stres ölçeği puanına etkisinin de ($\beta = ,238$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Otoriter anne baba tutumu puanının artması Eğitim stres puanının da yükselmesine neden olacağı anlaşılmaktadır. Elde ettiğimiz bulgulara Otoriter ebeveyn tutumu eğitim stresini yüzde 14,5 oranında yordamaktadır. Yani eğitim stresinin yüzde 14,5'i Otoriter ebeveyn tutumundan kaynaklanmaktadır.

Anne baba tutumlarının eğitim stresi üzerindeki etkisi hususunda ilgili alan yazını incelendiğinde bu alanda yeterli sayıda çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan Bayram (2019) ergenlerle yapmış olduğu

çalışmasında anne-baba tutumlarına bağlı olarak öğrencilerin yaşamış oldukları akademik stres boyutunun birbirinden farklı olabileceğini ifade ederek ailesini otoriter ya da koruyucu olarak algılayan ergenlerin, ebeveynlerini demokratik olarak algılayan ergenlere göre aile beklentileri ile bağlantılı olarak daha fazla akademik stres yaşayabileceklerini ifade etmektedir ki bu durum, yapmış olduğumuz araştırma sonucunu destekleyen bir bulgudur. Bayram (2019) bu duruma sebep olarak demokratik aile yapılarında öğrencilerin kendisi ile ilgili konularda söz hakkına sahip olmalarını ve aile üyelerinin birlikte karar alarak öğrenciyi bir birey olarak değerlendirmesini öne sürmüştür.

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin ailelerinin %60.14'ünün demokratik ebeveyn tutumuna sahip olduğu ve demokratik ebeveyn tutumunun da eğitim stresini etkilemediği görülmüştür. Bu durum, literatürde demokratik aile ortamında büyüyen çocukların stresle başa çıkma ve stres kaynaklı davranışlarını yönetebilme konusunda başarılıdır (Carducci ve Zimbardo, 1995; Akt. Hamarta ve Ark., 2010) yargısını desteklemektedir. Yapılan bu çalışmada, lise öğrencilerinin ailelerinin %35,4'ü Koruyucu Ebeveyn tutumuna sahiptir ve yapılan analiz çalışmasında öğrencilerin yaşadığı eğitim stresinin %15,6'sının koruyucu/ istekçi ebeveyn tutumundan kaynaklandığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak öncelikle Covid 19 Pandemi sürecinde ebeveynleriyle iç içe olan öğrencilerin ailelerinin müdahaleci tavırları, ailelerin pandemi süreci ile birlikte yaşanan belirsizlik ortamındaki endişeleri ve bunları çocuklarına yansıtmaları ve bu süreçte öğrencilerin almış olduğu eğitime direkt dâhil ve gözlemci olmaları sebebiyle çocuklarına ve eğitim veren okul ve öğretmenleri hakkında gereğinden fazla yardım amaçlı kontrol etme çabası içerisinde olmaları, öğrencilerin sahip oldukları koruyucu/ istekçi ebeveyn tutumu sebebiyle eğitim stresi yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Aynı şekilde yapılan bu çalışmada, lise öğrencilerinin ailelerinin % 19,77'sinin Otoriter ebeveyn tutumuna sahip olduğu ve bu tutuma sahip ailelerin de öğrencilerin yaşadığı eğitim stres puanının yükselmesine neden olduğu görülmektedir. Bu duruma sebep olarak otoriter tutuma sahip aile yapılarında görülen ailenin baskın olması, çocukların bir birey olarak görülmeyip aile tarafından konulan kurallara karşı çıkmaksızın itaat edilmesinin beklenmesi, pandemi sürecinde pandemi öncesi zamandan daha çok anne ve babasıyla vakit geçiren ve onlarla daha içli dışlı olup pandemi öncesi zamanda ailelerin dâhil ve şahit olmadıkları eğitim ortamına

direkt dâhil olmaları sebebiyle bu durumdan rahatsızlık duyan öğrenciler, eğitim stresini yaşamış olabilirler.

Eğitim stresinde olduğu gibi ebeveyn tutumlarının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi ile ilgili öncelikle anne baba tutum ölçeği toplam puanının ölçeğin alt boyutlarından bağımsız olarak okul tükenmişliği üzerindeki etkisine bakılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda

Anne Baba tutumu (ABT) toplam puanının Okul Tükenmişlik ölçeği puanına etkisinin ($\beta = ,210$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Anne baba tutumu puanının yükselmesinin Okul Tükenmişlik ölçeği puanının da yükselmesine neden olacağı görülmüştür ki elde edilen veriler, Anne baba tutumunun okul tükenmişliğini yüzde 6 oranında yordadığını yani okul tükenmişliğinin yüzde 6'sının Anne Baba Tutumundan kaynaklandığını göstermektedir. Anne baba tutumlarının okul tükenmişliği ile ilişkisi konusunda literatürde Dünder (2018) da lise 9 ve 12. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin anne baba tutumları ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu ifade ederek elde edilen bu sonucu desteklemiştir.

Araştırmada ele alınan Anne baba tutumu ölçeğinin alt boyutları olan Koruyucu/ İstekçi, Otoriter ve Demokratik ebeveyn tutumlarının okul tükenmişliği düzeyi üzerindeki etkisi ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, Demokratik Tutum boyutu ve Koruyucu/ istekçi ebeveyn tutumunun Okul tükenmişlik değişkenini ($P > 0,05$) etkilemediği görülmektedir. Bununla birlikte elde edilen verilerden farklı olarak Otoriter ebeveyn tutumunun Okul tükenmişlik ölçeği puanına etkisinin ($\beta = ,304$; $p < 0,05$) pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir ki bu sonuca göre Otoriter anne baba tutumu puanının artması Okul tükenmişlik puanının da yükselmesine neden olmaktadır. Yani Otoriter ebeveyn tutumu okul tükenmişliğini yüzde 18,4 oranında yordamaktadır. Yani okul tükenmişliğinin yüzde 18,4'ü Otoriter ebeveyn tutumundan kaynaklanmaktadır.

Literatürde anne baba tutum ve okul tükenmişliği ilişkisi ile ilgili sınırlı çalışmalar yer almakta ve yapılmış çalışmalarda da ebeveyn tutumlarının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi ile ilgili birbirinden farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu konuda Gündüz (2016), yapmış olduğu çalışmasında ebeveynlerin

demokratik tutumlarının öğrencilerin okul tükenmişliğini azaltırken otoriter tutumlarının okul tükenmişliğini artırdığını, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) 1385 lise öğrencisiyle, Gündüz ve Özyürek (2018) 560 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada, anne baba tutumlarından “demokratik anne- baba tutumlarının ergenlerin yaşadığı öğrenci tükenmişliğini azaltırken koruyucu- otoriter anne ve baba tutumlarının öğrencilerin okul tükenmişliğini artırdığını ifade etmiş ve yapılan bu çalışmalar, ebeveynlerin otoriter tutumların okul tükenmişliğini artırdığı ortak bulgusuyla yapılan bu araştırmadan elde edilen otoriter tutumların eğitim stresini artırdığı bulgusunu desteklemiştir. Yapılan bu araştırma sonucundan farklı olarak Öztan (2014), 506 ortaokul öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin anne-baba tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir.

Yaptığımız araştırmadan elde etmiş olduğumuz otoriter ebeveyn tutumunun öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini etkileme gerekçesi olarak öğrencilerin sahip oldukları aile tutumu sebebiyle içerisinde bulundukları ruh hallerinin bu durumu etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Öncelikle literatüre baktığımızda tükenmenin kişinin sahip olduğu stresi yönetememesi sebebiyle tetiklendiği bilinmektedir ki yaptığımız analiz çalışmada da bu yargı eğitim stresinin okul tükenmişliğini etkilediği şeklinde doğrulanmıştır. Tükenmişlik yaşayan bireye bakıldığında kişinin kendisini bitkin hissetmesi ve yeni bir şeyler yapmak için şevk ve enerji duymaması şeklinde bir ruh hali içerisinde bulunduğunu görebiliriz. Pandemi süreci de hemen her gün birçok kişinin Covid 19 hastalığı sebebiyle hastaneye başvurduğu, kişilerin hastalık sebebiyle yakınlarını ve canlarını kaybettiği, ölen kişilerin her gün haber kanallarında tablolar halinde sayılarının verildiği, eğitimin acil uzaktan eğitim süreciyle devam ettiği ancak ne zamana kadar bu şekilde devam edeceğinin bilinmemesi sebebiyle televizyonlardan yetkili kişilerin belli aralıklarla eğitim süreci ve uygulamaları hakkında yeni bilgiler verdiği, okulların ne zaman açılıp açılmayacağı, merkezi ve yazılı sınavların ne zaman yapılacağı ya da yapılıp yapılmayacağı ile ilgili bir sürü soru işaretlerinin yer aldığı karmaşık bir süreci ifade eder. Eğitim, sosyal ve sağlık alanı başta olmak üzere hayatımızın hemen her sürecine sirayet eden, belirsizliklerle dolu bu süreç; hem ailelerin hem de öğrencilerin ruh hallerini ciddi şekilde etkilemiştir. Bu süreçte hastalık sebebiyle virüsün yayılımını engellemek amacıyla tam ve yarı zamanlı zorunlu kapanmaların

etkisiyle aileler ve öğrenciler birçok günler evden dışarıya çıkamamış ve bu süreci birlikte deneyimlemişlerdir. Dolayısıyla bu süreçte sahip oldukları aile tutumu sebebiyle içinden geldiği şekilde özgür bir şekilde davranma özerkliğine sahip olamayan ve süreçteki eğitim uygulamaları ve kararları sebebiyle bunalan ve kendisini bitkin hisseden öğrenciler; yine bu sürecin etkileri sebebiyle olumsuzluklar yaşayan ailelerinin, çocuğa sert bir disiplin uygulayarak onu baskı altına alma, baskın ve otoriter tutumları nedeniyle aile ilişkilerinin gergin olduğu, kurallara uygun davranmadığında karşılığında ceza aldığı ve aile üyeleriyle sınırlı duygusal ilişkiler geliştirdiği şeklinde karakterize edilen tutum ve davranışları sebebiyle öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik durumunu etkilemiş olabileceği söylenebilir.



ÖNERİLER

1- Okul tükenmişliği ve eğitim stresi, öğrencilerin eğitim hayatları süresince özellikle de ülkemizdeki öğrencilerin eğitim müfredatının yoğunluğu ve merkezi sınavlar sebebiyle yaşadığı olumsuz duyguların başında gelmektedir. Bu açıdan özellikle de Milli Eğitim Bakanlığının ve okulların eğitim müfredatını sadeleştirme ve öğrencilerin öğrenmekten keyif alacağı, kalıcı öğrenmelerin ön planda olacağı bir eğitim politikasıyla hareket etmesi ve eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğretim program içeriğini geliştirmesi öğrencilerin eğitim sebebiyle yaşayacağı stres ve tükenmişlik duygularını azaltabilir.

2- Öğrencilerin yaşaması muhtemel eğitim stresi ve okul tükenmişliği duygularıyla ilgili okulların Rehberlik Servisleri aracılığıyla özellikle stres ve tükenmişlik duygularını yönetme hususunda zorlanan öğrencilere tükenmişlik ve stresle baş edebilme konusunda yönlendirici ve bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

3 - Yapılan bu çalışmada özellikle koruyucu ve otoriter ebeveynlere sahip olan öğrencilerin eğitim stresi ve okul tükenmişliği yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi ve çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurma ve onlara rehberlik etme hususunda yönlendirilmesi amacıyla okulların Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisleri aracılığıyla Anne Baba Okulları kurulabilir ve bu okullarda ebeveynlerle uygulama çalışmaları yapıp seminerler düzenlenebilir.

4- Çalışmada sadece lise öğrencilerinin Anne baba tutumlarının okul tükenmişliği ve eğitim stresi üzerindeki etkilerinin ortaya konulmaya çalışılması bu araştırmanın kısıtlılıklarındandır. Dolayısıyla bu çalışmadan başka literatüre katkı sağlamak amacıyla benzer çalışmalar daha geniş örneklem grubu, farklı eğitim kademeleri, farklı okul ve bölgelerde uygulanabilir.

5- Çalışmada özellikle anne baba tutumlarının eğitim stresi üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu alanda literatüre katkı sağlamak amacıyla daha fazla çalışma yapılabilir.

6- Pandemi sürecinde kesitsel bir çalışma yöntemiyle yapılan bu çalışmadan başka özellikle de okullarda öğrencilerin stres ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek sınav öncesi ve sonrası durumlar başta olmak üzere ölçeklerin uygulanması hususunda zamanlara dikkat edilmesi, uygulama hususunda boylamsal çalışmalara yer verilmesi ve literatüre katkı sağlayacak olan bu çalışmaların uygulama zamanlarının akademik çalışmalarda belirtilmesi ölçeği uygulayacak kişiler için bilgilendirici olabilir.

7- Pandemi süreci sebebiyle teknoloji, eğitim içeriği ve uygulama yöntemleri konusu başta olmak üzere yaşanan birçok aksaklığı önümüzdeki süreçlerde, yaşanması muhtemel olası salgın ya da afet süreçlerinde yaşamamak adına eğitimle ilgili karar vericiler tarafından salgın süreçlerindeki eğitim uygulamaları konusunda bir yol haritasının önceden hazırlanması bu süreçte eğitimin sekteye uğramaması ve öğrencilerin bu süreçte yaşayacağı belirsizlik sebebiyle stres ve tükenmişlik duygularını önlemek ya da azaltmak adına faydalı olabilir.

8-Yapılan bu çalışma, pandemi sürecinde lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne baba tutumları açısından incelenmesi amacıyla ortaya konulmuş ve pandemi sürecinde özellikle çevrim içi derslere katılım göstermeyip devamsızlık yapan öğrenciler sebebiyle örneklem grubu 173 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. İlgili alan yazınında ilk olarak yapılan bu çalışma konusunun farklı zaman ve örneklem gruplarıyla da çalışılması önerilmektedir.

9- Covid 19 pandemi sürecinde yapılmış olan bu çalışmadan elde edilen, anne baba tutumundan kaynaklı eğitim stresi ve okul tükenmişlik değerlerinin örneklem grubu ile pandemi öncesinde benzer bir çalışma yapılmadığı ve dolayısıyla yapılmış olan bu çalışmadan elde edilen veriler pandemi öncesinde yapılmış benzer bir çalışma ile karşılaştırılamadığı için bu çalışmadan elde edilen bulguların Covid 19 pandemi sürecinden kaynaklı olup olmadığı bilinmemektedir. Dolayısıyla pandemi sürecinde yapılmış olan bu çalışma, pandemi sonrasında da benzer örneklem grubu ile yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak çalışmadan elde edilen verilerin pandemi kaynaklı olup olmadığı konusunda yorum yapılabilir.

6 KAYNAKÇA

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational psychology*, 14(3), 323-330.

Acar, H. ve Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği) . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (34) , 152-168.

Ahola, K. & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of affective disorders*, 104(1-3), 103-110.

Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Akçamete, A., Kaner, S. ve Sucuoğlu, N. (2001). *Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınevi,

Akıl, E. ve Yazar, T. (2014). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 51-67.

Akıllıoğlu, F.S. (2017). *Tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti ilişkisi: Kastamonu İl Merkezindeki Banka Çalışanları Üzerine Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Kastamonu Üniversitesi SBE.

Akkaya, G., Babacan Gümüş, A. ve Akkuş, Y. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin eğitim stresini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi*, 15(4), 202-208.

Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Anand, K. V. (2013). Exam Stress-Tips to Help You Manage. Retrieved March, 2, from <https://www.free-ebooks.net/ebook/exam-stress-tips-to-help-you-manage>.

Anand, P. V. (2019). Occupational stress: relationship with emotional intelligence and coping self-efficacy. *Journal of Organisation ve Human Behaviour*, 8(1), 33-39.

Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği) . *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2) , 69-96.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme.

Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). *Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1) , 131-148.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTO). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 782-787.

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 511-527.

Aypay, A. ve Sever, M. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 5(7), 483-499.

Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students/Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.

Aypay, A. (2018). “The Relationship Between Punishment Sensitivity to Affection to School and School Burnout”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C 24, S 2, ss. 221-246.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.

Aytekin, S., Özer, F. G., Beydağ, K. D. (2009). Denizli Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin klinik uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10): 137-149.

Balamurugan, M., & Kumaran, D. (2008). Development and Validation of Students' Stress Rating Scale (SSRS). *Online Submission*, 7(1), 35-42.

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

Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1999). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barutçugil, İ.(2004). *Strategic Human Resource Management (in Turkish)*. Kariyer Yay., İstanbul, 218, 421- 423.

Bask, M. & Salmelo-Aro, K. (2012). “Burned out to drop out: Exploration the relationship between school burnout and school dropout”. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.

Baumrind, D. (1971). Harmonious Parents And Their Preschool Children. *Developmental psychology*, 4(1): 99-102.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behaviors. *Child Development* 37, 887-907.

Bayrakdar, N. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik (Uşak Üniversitesi Örneği). *Journal of International Social Research*, 9(45).

Bayram, S. B. (2016). *Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, S. B. (2019). Ergenlerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi ile Akademik Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35- 41-55.

Bayram, N. (2013). “Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları” Ezgi Yayınevi.

Bedel, A. ve Güler, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini açıklamada eğitim stresi ve okul doyumunun rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 795-813.

Bekir, H. Ş., Şahin, H., & Şanlı, H. S. (2012). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Vocational Education*, 7(2), 18-32.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and individual differences*, 10(4), 329-346.

Bilasa, P. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 79-122.

Bilecik, S. (2017). Anne baba tutumlarının bireylerin din algısına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 7-38.

Bingöl, G. (2013). *Stres ve stres yönetimi yaklaşımları: Kırklareli devlet hastanesi hemşireleri örneği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bjorkman, S. M. (2007). Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, DeKalb.

Blazer, C. (2010). Student Stress. Information Capsule. Volume 1006. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*, 1-18.

Blum R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables* (Vol. 210). s.-256, John Wiley & Sons.

Bozkurt, T., Uluğ, M., Çelik, A. T., Okyuğ, Z., İçellioğlu, S., Özden, M. S. ve Soysal, Ö. (2010). Stres. *İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları*, 122.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

Bozkurt, A. (2020), Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye.

Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.

Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi* , (1) , 62-79.

Cahir, N. & Morris, R. D. (1991). The Psychology Student Stress Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 97(3), 414-417.

Cannon, Walter B (1932). *The Wisdom of the Body*. AND: W. W. Norton and Company.

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.

Carducci, J. B ve Zimbardo, G.F. (1995) Are You Shy? *Psychology Today*, 28 (6), 34- 46.

Cengiz, S. ve Tekin, B. (2019). Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerde strese neden olan faktörlerle derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (81), 183-212.

Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.

Cheng, D., Leong, F. T. L., & Geist, R. (1993). Cultural differences in psychological distress between Asian and Caucasian American college students. *Journal of Multicultural Counseling*, 21, 182-190.

Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional children*, 54(5), 449-454.

Cherniss, C. (1998). Social and emotional learning for leaders. *Educational leadership*, 55(7), 26-28.

Cherniss C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: desen ve analiz.(Çev.Ed: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Copeland, E. P. (2008). Stress in Children and Adolescents: Tips for Parents. National Association of School Psychologists Communiqué, 37(3), 50-56.

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.

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. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).

Çam, O. (1998). Tükenmişlik Nedir?. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 51-53.

Çam, Z. ve Öğülmüş, S. (2017). Okul Tükenmişlik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 14-29.

Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 62-77.

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (mte-öf) Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1).

Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2012). Eş tükenmişliğinin yordanmasında cinsiyet farklılıkları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 35-53.

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

Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B.(2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(3), 201-218.

Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.

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

Çelik, A. ve Pesen, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım istemeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 351-362.

Çiftci, Z. ve Gülaçtı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve flört kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1282-1309.

Çimen, M. (2000). *Türk Silahlı Kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dada, J. O., Babatunde, S. O., & Adeleye, R. O. (2019). Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 367-378.

Daugherty, T. K., & Lane, E. J. (1999). A longitudinal study of academic and social predictors of college attrition. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 27(4).

Deb, S., Majumdar, B., & Sun, J. (2011). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian school students. In *International Conference on Students' Mental Health: Issues and Challenges*, Puducherry, July (pp. 25-26).

Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2014). Academic-related stress among private secondary school students in India. *Asian Education and Development Studies*.

Deliorman, R. B., Yıldız, S., Boz, İ. T. ve Yiğit, İ. (2009). Tükenmişliği ölçmede alternatif bir araç: Kopenhag tükenmişlik envanterinin Marmara Üniversitesi akademik personeli üzerine uyarlaması. *Yönetim*, 20, 63, 77-98.

Demir, G. (2015). *Kültürel zekâ ve tükenmişlik ilişkisi: konaklama işletmelerinde bir araştırma* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Demir, A. (1995). *Hemşirelerin tükenmişlik (burnout) düzeyleri ve tükenmişliği etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Demirel, Y. ve Yücel, M. (2017). Sosyal destek ve psikolojik güçlendirmenin duygusal tükenmişlik üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 310-321.

Demirel, Z., & Afat, N. (2018). Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğinin değerlendirilmesi. *ERPA 2018*, 317-324.

Deniz, L ve Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755.

Dereli, M. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Stres: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Akademik Özyeterlik, Akademik Sorumluluk ve Cinsiyet Değişkenlerinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dilmaç, B. ve Koç, A. (2020). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 175-185.

Dinç, K. (2008). Yardım mesleklerinde tükenmişlik sendromu. *Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Diri, M. S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Aydın ili örneği* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Dunton, G. F., Do, B., & Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC public health*, 20(1), 1-13.

Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R.M. Lerner & L.D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York: Human Sciences Press.

Edwards D, Burnard P, Bennett K, Hebden U. (2010) A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Educ Today*.30(1):78-84.

Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Eldeleklioğlu, J. (1996-1997-1998). Ana-baba tutumlarıyla ilgili yapılan bazı araştırmalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 285- 290.

Engin, A. O., Demirci, N., Yeni, E. ve Bakanlığı, M. E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki.

Erdemir, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinin Eğitim Stresi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 1(1), 44-55.

Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.

Eren, M. E. (2001). İstanbul Emniyet Müdürlüğü Tem. Şb. Md. personelinin stres kaynakları, belirtileri ve stresle başa çıkma yöntemleri.

Ergin, C. (1993). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Essandoh, P. K. (1995). Counseling issues with African college students in US colleges and universities. *The Counseling Psychologist*, 23(2), 348-360.

Fang, D. Z., Young, C. B., Golshan, S., Moutier, C., & Zisook, S. (2012). Burnout in premedical undergraduate students. *Academic Psychiatry*, 36(1), 11-16.

Farantika, D., Kurniasar, R. D., & Kholida, A. (2020). Attachment building between parents and children during the pandemic COVID 19. Proceeding International Webinar Series- Educational Revolution in Post COVID Era “Teaching and Evaluation for Children in COVID Era”, 39-47.

Feld, L. D., & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of adolescence*, 41, 31-42.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.

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

Fuligni, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds. *Developmental psychology*, 34(4), 782-792.

Gabre, H., & Kumar, G. (2012). The effects of perceived stress and Facebook on accounting students' academic performance. *Accounting and Finance Research*, 1(2), 87-100.

Gadzella, B. M., & Masten, W. G. (2005). An analysis of the categories in the student-life stress inventory. *American journal of psychological research*, 1(1), 1-10.

García-Ros, R., F. Pérez-González, J. Pérez-Blasco, ve L. A. Natividad. (2012). Academic stress in first-year college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154.

Ginsberg, J. (2006). Academic Worry As A Predictor of Sleep Disturbance in College Students. *Journal of Young Investigators*, (18).

Goger, S., & Cevirme, A. (2019). The Effect of Nursing Students' Self-Efficacy Levels on Education Stress/Hemsirelik Ogrencilerinde Oz Yeterlik Duzeyinin Egitim Stresi Uzerine Etkisi. *Journal of Education and Research in Nursing*, 16(4), 306-313.

Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133-150.

Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *The Journal of applied behavioral science*, 19(4), 461-481.

Grusec, J., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284–308). New York: Guilford.

Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 25-49.

Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Gündüz, Z. B. ve Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(1), 384-395.

Gündüz, Z.B. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendine saygı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük: Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).

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

Gündüz, B. (2000). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon

Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Güngör, M. (2014) Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A journal of human behavior*.

Hamarta, E., Baltacı, A. G. Ö., Ömer, Ü. R. E. ve Demirbaş, U. P. D. E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 73-82.

Harrington, R., & Clark, A. (1998). Prevention and early intervention for depression in adolescence and early adult life. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 248(1), 32-45.

Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public personnel management*, 17(2), 167-189.

İmamoğlu O, Yasak-Gültekin Y (1993) Önerilen dengelenmiş toplumsal birey modeli ışığında üniversite gençliğinin sorunları: 1982-92 döneminde yayınlanan araştırmalara ilişkin bir değerlendirme, yorum ve öneriler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8 (30): 27-41.

Işıkhani, V. (2004). Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları. Ankara: Sandal Yayınları.

Izgar, H. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim stresi ve öğrenmeye karşı tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(2), 385-399.

Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of college student development*, 44(3), 291-303.

Jain, P., Billaiya, R. & Malaiya, S. (2017). “A Correlational Analysis of Academic Stress in Adolescents in Respect of Socio-Economic Status”, *International Journal of Physical Sciences and Engineering (IJPSE)*, 1(1), 68-71.

Jimenez C, Navia-Osorio PM, Diaz C.V. (2010) Stress and health in novice and experienced nursing students. *J Adv Nurs*. 66(2):442–55. 2.

Jogarathnam, G., & Buchanan, P. (2004). Balancing the demands of school and work: Stress and employed hospitality students. *International journal of contemporary hospitality management*.

Johnson, E. E. (1978). Student-identified stresses that related to college life. ERIC Document Reproduction Service No. ED 170 630.

Johnson, R. C., & Medinnus, G. R. (1965). *Child psychology: behavior and development*. New York: Wiley.

Jun, S., & Choi, E. (2015). Academic stress and Internet addiction from general strain theory framework. *Computers in Human Behavior*, 49, 282-287.

Kadapatti, M. G., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors of academic stress--a study on pre-university students. *Indian Journal of Scientific Research*, 171-176.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, İstanbul: Evrim Yayınları. Karasu F. ve Ark.(2017). “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları”, *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 21-27.

Kagitcibasi, C. (2007). Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.

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

Kara, D. (2009). Eğitim-Öğretim Yaşantısında Stres Yaratan Faktörler ve Aile Özelliklerine Göre Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Davranışlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 255-263.

Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405-421.

Kavla İ (1998). *Hemşirelerde İş ile Tükenmişlik İlişkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Hemşirelikte Yönetim Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik Ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.

Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: Akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 245-264.

Kaya, F., Peker, A. ve Gündüz, B. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlılığının Eğitim Stresi Açısından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Keskin, S. (2020). “Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Ders Tasarımı”. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.). Pandemi ve Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık, 131-144.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 Özel Sayısı 2, 283-289 .

Kim, S. K. (2003). Life stress in freshman and adjustment to college. *Korean Journal of Youth Studies*, 10(2), 215-237

King, K. A., Vidourek, R. A., Merianos, A. L. & Singh, M. (2014). A study of stress, social support, and perceived happiness among college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2 (2), 132-144

Kocatürk, F. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmen Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Erişileri ve Sosyal Uyumlarına Etkisi.

Koç, A. (2019). *Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula yönelik tutumları ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Koyuncu, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.

Kutsal, D. (2009). *Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 69-77.

Kuzgun, Y. (1972) *Anne- baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Küçüksüleymanoğlu, R. ve Eğilmez, H.O. (2013).Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ Üniversitesi Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3).

Külekçi Akyavuz, E. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (2), 847-857.

Lamborn S.D., Mounts N.S., Steinberg L. & Dornbusch S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* 62: 1049-1065.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.

Leung, G. S., Yeung, K. C., & Wong, D. F. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of child and family studies*, 19(1), 90-100.

Li, H.& Zhang, Y. (2008). Factors predicting rural chinese adolescents' anxieties, fears and depression. *School Psychology International*, 29, 376-384.

Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, 28(4), 340-346.

Liu, Y., & Lu, Z. (2011). The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(1), 27-35.

Liu, F. (2017). Academic Stress And Mental Health Among Adolescents In Shenzhen, China. Master's Thesis. Queensland University Of Technology Faculty Of Health, Shenzhen.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York, NY: Wiley.

Macit, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili örneği) (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(2), 143.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99-113.

Maslach, C. (1976). 'Burned-out', *Human Behavior*, 5(9), 16-22.

Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology & health*, 16(5), 607-611.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory manual. (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach C., Jackson S.E. & Leiter, M.P. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press. 3rd ed.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey Bass.

McCranie, E. W., & Brandsma, J. M. (1988). Personality antecedents of burnout among middle-aged physicians. *Behavioral Medicine*, 14(1), 30-36.

McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of college student development*.

McGrath, J.E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M.D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp. 1351-1395). Chicago: Rand McNally.

Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*.

Metin, Ö. F. (2019). *Lise Öğrencilerinin Akademik Streslerinin, Matematik Kaygılarının Ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Meydan, C. H.(2011). Yapısal Eşitlik Modellenmesi Amos Uygulamaları. Birinci Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık, s.182. 37.

Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2).

Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of stress management*, 11(2), 132.

Mishra, M. (2018). A comparative study on academic stress level of male and female B. Ed. students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 9(1).

Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health studies*, 16(1), 41.

Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137–144.

Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.

Mukba, G.(2020). “Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocuk-Ebeveyn Etkileşimi”. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.). Pandemi ve Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık, 343-353.

Natvig, G. K., Alberktson, G. & Ovarnstrom, U. (2003). Associations Between Psychosocial Factors and Happiness Among School Adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.

Navaro, L. (1989). Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitime etkileri. 6. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 12, 13.

Okutan, E. (2010), *Kişilik Özelliklerinin Tükenmişliğe Etkisi: Bir Örnek Olay İncelemesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Osmanoğlu Taştan, N. (2015). *Mobbing (psikolojik şiddet) algısı, tükenmişlik sendromu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

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

Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.

Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.

Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri ile Bir Model Testi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 302-317.

Özer, N. ve Şad, S. N. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (229) , 393-417.

Özgan, H., Balkar, B. ve Eşkil, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 337-350.

Özok, H.İ. (2020). “Uzaktan Eğitim ile Ebeveynler ve Öğrencilerde Katlanan Stres ve Baş etme Yöntemleri”. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.). Pandemi ve Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık, 47-56.

Öztan, S.(2014) *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumları ve Benlik Kurgusu Algıları Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.

Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.

Park, H. S., Bae, Y. J., & Jung, S. Y. (2002). A study on self-esteem, self-efficacy, coping methods, and the academic and job-seeking stress of nursing students. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 621-631.

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.

Patel, C. (1989). *Stres Management*, Vermilion Pres, London.

Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283-305.

Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Pegem A Yayıncılık.

Pines, A. M. (1993). Burnout. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 386–402). Free Press.

Pines, A. M. (2000). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 633-642.

Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of employment counseling*, 40(2), 50-64.

Pines, A. (1996). *Couple burnout*. New York and London: Routledge.

Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.

Pines, A.M. & Aranson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*, New York: Free Pres, s. 9.

Polatçı, S. (2007), “Tükenmişlik Sendromu Ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde

Bir Analiz)”. Yüksek Lisans Tezi.Tokat.:Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış

Polat, Ş. ve Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406.

Polat, Ş.(2018). Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31(1), 257-277.

Raykov,T.(1997) Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21, 173-184.

Richlin-Klonsky, J. & Hoe, R. (2003). Sources and levels of stress among UCLA students. *Student Affairs Briefing*, 2. Senf, K., & Liao, AK (2013). The effects of positive interventions on happiness and depressive symptoms, with an examination of personality as a moderator. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 591-612.

Rowshan, A.(1998). Stres yönetimi. Çev.: Şahin Cüceloğlu, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Salleh, A. L., Bakar, & Keong. (2008). How detrimental is job stress? A case study of executives in the Malaysian furniture industry. *International Review of Business Research Papers*, 4(5), 64-73.

Salmelo-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., E., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 663-689.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13 (1), 12-23.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57.

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

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), 1316-1327.

Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225-236.

Saricam, H., Çelik, İ., & Sakiz, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school Burnout among adolescents. *Journal of Education and Future*, (11), 159-175.

Sarıgöz, O. ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği ile myo öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 116-122.

Sarita, S. (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents. *International Journal of Applied Research*, 1(10), 385-388.

Satır, S.(2019). *Tükenmişlik Sendromu ve İşe Adanmışlık ve Bir Uygulama* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).

Satir, V. (2001). *İnsan Yaratmak*, Beyaz Yayınları.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W.(2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A.B (2002). “The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach”, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M.& Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.

Scott, E. (2008). Social causes of school anxiety.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37.

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F.ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-24.

Seçer, İ. ve Öztürk, Y. (2015). Okul tükenmişliğinin akademik stres ve akademik güdülenme arasındaki aracı rolünün incelenmesi. Uluslararası Ejer Kongresi, 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.

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

Seçer, İ., Veyis, F.ve Gökçen, R. A. (2015). Eğitim stres ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik alışması. *Elementary Education Online*, 14(1), 216-229.

Seçer, İ. (2015). Üniversite ğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik Uyumsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1) , 81-99.

Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 424-433.

Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61 (6), 692- 699.

Sezer, . (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi (ss. 1-19). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 1-19.

Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: ne ıkan Kavramlar, Sorunlar ve ıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1) , 273-296.

Shaban, I. A., Khater, W. A., & Akhu-Zaheya, L. M. (2012). Undergraduate nursing students' stress sources and coping behaviours during their initial period of clinical training: A Jordanian perspective. *Nurse education in practice*, 12(4), 204-209.

Sharma, M.& Tanmeet, J. (2012). The Role of Perceived Social Support in Adolescents with Academic Stress. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 149-155

Sharma, N., & Kaur, A. (2011). Factors associated with stress among nursing students. *Nursing & Midwifery Research Journal*, 7(1), 12-21.

Simoni, P. S., & Paterson, J. J. (1997). Hardiness, coping, and burnout in the nursing workplace. *Journal of Professional Nursing*, 13(3), 178-185.

Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *J Coll Physicians Surg Pak*, 23(1), 67-71.

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.

Smith, M.B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the Social Sciences* (s. 458-467). Crowell Collier and Mac Millian.

Steinberg, L. Mounts NS, Lamborn SD, Dornbusch SM (1991) Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *J Research Adolescent* 1: 19-36.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-20.

Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences*, 42(7), 1379-1389.

Subaşı, D. ve Özçelik, A. Ö. (2019). Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 25-47.

Sun, Jiandong (2012). Educational Stress Among Chinese Adolescents: Measurement, Risk Factors and Associations with Mental Health, Queensland University of Technology, (Yayımlanmamış doktora tezi), Brisbane.

Sun, J., Dunne, M.P., Hou, X. & Xu, A. (2011) Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29(6) 534–546.

Sümer, N., Gündoğdu -Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.

Sürgevil, O. (2006). Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul Tükenmişliği: Okula Bağlanma, Sosyal Destek ve Öz Yeterliliğin Yordayıcı Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3) , 1249-1270.

Şeker, G. ve Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 919-935.

Talib, N., & Zia-ur-Rehman, M. (2012). Academic performance and perceived stress among university students. *Educational Research and Reviews*, 7, 127–132.

Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268.

Taşdelen, S. ve Zaybak, A. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik deneyim sırasındaki stres düzeylerinin incelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(2), 101-106

TDK. (2021). TDK Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (15 Ocak 2021).

Torrance, E. P. (1965). *Constructive behavior: Stress, personality, and mental health*.

Turaç, G. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

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.

UNESCO. (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO.<https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>

Uzun, K., & Karatas, Z. (2019). Peer bullying and cyber victimization as the predictor of school burnout in adolescents. *The Journal of International Social Research*, 12(6), 1108-1118.

Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 9-18.

Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.

WHO. (2019). Burn -out an “occupational phenomenon” International Classification of Diseases. World health Organization. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Wilks, S. E. (2008). Resilience amid Academic Stress: The Moderating Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125.

Winkelman, M. (1994). Culture shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73, 121–126.

Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33, 1-9.

Verma, G., & Verma, H. (2020). Model for predicting academic stress among students of technical education in India. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(4).

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

Yang, H. J. (2004). Factors Affecting Student Burnout And Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-Vocational Colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283- 301.

Yavuzer, H., (2007). Ana-Baba ve Çocuk (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuz, Ç. ve Akagündüz, N. (2004). Çocuk olmak. *İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*.

Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 56.

Yetim, N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.

Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 10(2). 33-45.

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

Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.



7 EKLER

7.1 Anket ve Araştırma İzinleri

İstanbul Arel Ünv. - Evrak Tarih ve Sayısı: 18.05.2021-171553



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-25209867
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri (Zeynep
ÇINAR)

GÜNLÜDÜR
17.05.2021

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi : a) Yemlik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 10.05.2021 tarihli ve 25121770 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzinleri konulu ilgi (b) oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

- Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Ölçekler

Mevcut Elektronik İmzalar

İRFAN BALLI (Yan İşleri Müdürü) 17.05.2021 17:24

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.muhimbi.gov.tr> ile doğrulanabilir.

Adı	: İrfan BALLI	Belge Doğrulama	: http://www.muhimbi.gov.tr
Telefon	: 0212 384 36 39	İlgi İşleri	: Aylık ÇALIŞ
E-posta	: irfanballi@ml.gov.tr	Yerleşim	: Bursa İlçesi
Kep Adresi	: irfanballi@ml.gov.tr	İmza Adresi	: http://www.muhimbi.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.muhimbi.gov.tr> ile doğrulanabilir. 8864-715b-33c6-9487-658c. Kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

7.2 Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

3. Okulunuz:

4. Kaçınca sınıfta okumaktasınız: ☐ Hazırlık ☐ 9. sınıf ☐ 10. sınıf
☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf

5. Annenizin eğitim durumu: ☐ ilkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

6. Babanızın eğitim durumu: ☐ ilkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

7. Aşağıdakilerden hangisi ekonomik düzeyinizi en iyi ifade etmektedir?

☐ Düşük

☐ Orta

☐ Yüksek

8. Ebeveynlerinizin size karşı genel tutumu nasıldır?

() Değişken ve tutarsız

() Demokratik ve ilgili

() Koruyucu ve kollayıcı

() İlgisiz ve ihmalkar

() Suçlayıcı, engelleyici, baskıcı ve otoriter



7.3 Ana Baba Tutum Ölçeği

ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Prof. Dr. Yıldız KUZGUN
Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU

Size ana babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derece benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek cevap kağıdınızdaki seçeneklerden uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir.

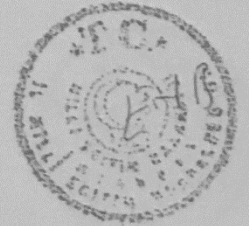
Cevaplamanın nasıl olacağını bir örnekle görelim:

Okula gidiş geliş saatlerimi çok sıkı kontrol eder, kimlerle arkadaşlık ettiğimi sorgular.

- A) Hiç uygun değil
- B) Pek uygun değil
- C) Biraz uygun
- D) Uygun
- E) Çok uygun

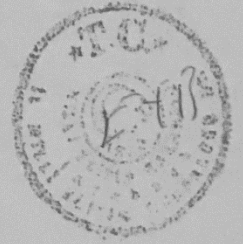
Eğer anne ya da babanız sizin hangi saat nerede olduğunuzu ve kimlerle ne yaptığınızı çok sıkı bir biçimde izliyorsa "*Çok uygun*" karşılığı olarak E'yi, "*Uygun*" karşılığı olarak D'yi, bunu çoğunlukla yapıyor ama bazen sizi serbest bırakıyorsa "*Biraz uygun*" karşılığı olarak C'yi, sizi genellikle serbest bırakıyorsa "*Pek uygun değil*" karşılığı olarak B'yi, sizin ne yaptığınızla hiç ilgilenmiyorsa "*Hiç uygun değil*" karşılığı olarak A'yi işaretlemeniz beklenmektedir.

Cevaplarınızı size verilen Cevap Kağıdına işaretleyiniz.

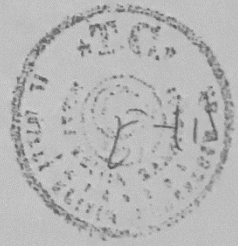


Cevaplarınızda içten davranmaya çalışınız. Çünkü cevaplarınız eleştirme amacı ile kullanılacak, hiçbir kurum ya da şahsa bildirilmeyecektir. Sonucu öğrenmek isterseniz size açıklama yapılacaktır.

- 1) Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.
- 2) Çok yönlü gelişme için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.
- 3) Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.
- 4) Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır.
- 5) Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.
- 6) Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.
- 7) Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.
- 8) Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.
- 9) Bana hükmetmeye çalışır.
- 10) Bugün bile alışverişi çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.
- 11) Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.
- 12) Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.
- 13) Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.
- 14) Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.
- 15) Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.
- 16) Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.
- 17) Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirirdi.
- 18) Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.
- 19) Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanır.
- 20) Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.
- 21) Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.



- 22) Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır, parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.
- 23) Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.
- 24) Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığımında cezalandırırdı.
- 25) Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.
- 26) Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.
- 27) Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.
- 28) Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.
- 29) Ona yakınlaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.
- 30) Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşılamıştır.
- 31) Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.
- 32) Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.
- 33) Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.
- 34) İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.
- 35) Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.
- 36) Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.
- 37) Beni olduğum gibi kabul etmiştir.
- 38) Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.
- 39) Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.
- 40) Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.

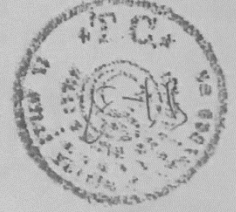


7.4 Okul Tükenmişlik Ölçeği

OKUL TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

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

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	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)



7.5 Eğitim Stresi Ölçeği

EĞİTİM STRES ÖLÇEĞİ
Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz

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



7.6 Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Parametre Tablosu

Boyut	İtem	Estimate	Std. estimate.	Z	P
ESÖ	→ ESÖ1	1,000	,559		
ESÖ	→ ESÖ2	1,184	,665	6,655	***
ESÖ	→ ESÖ3	1,120	,588	6,129	***
ESÖ	→ ESÖ4	1,046	,513	5,549	***
ESÖ	→ ESÖ5	,976	,530	5,683	***
ESÖ	→ ESÖ6	,877	,500	5,420	***
ESÖ	→ ESÖ7	1,139	,554	5,871	***
ESÖ	→ ESÖ8	1,030	,510	5,521	***
ESÖ	→ ESÖ9	1,116	,523	5,631	***
ESÖ	→ ESÖ10	1,058	,583	6,090	***
ESÖ	→ ESÖ11	,972	,547	5,820	***
ESÖ	→ ESÖ12	1,077	,612	6,294	***
ESÖ	→ ESÖ13	1,049	,608	6,270	***
ESÖ	→ ESÖ14	1,345	,766	7,249	***
ESÖ	→ ESÖ15	1,276	,709	6,924	***
ESÖ	→ ESÖ16	1,236	,660	6,620	***

7.7 Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi
Parametre Tablosu

Boyut	İtem	Estimate	Std. estimate.	Z	P
OTÖ	→ OTÖ1	,440	,593	8,654	***
OTÖ	→ OTÖ2	,667	,580	8,389	***
OTÖ	→ OTÖ3	,569	,585	8,481	***
OTÖ	→ OTÖ4	,687	,608	8,943	***
OTÖ	→ OTÖ5	1,000	,912		
OTÖ	→ OTÖ6	,868	,819	14,270	***
OTÖ	→ OTÖ7	,652	,581	8,419	***
OTÖ	→ OTÖ8	,815	,720	11,471	***
OTÖ	→ OTÖ9	,804	,594	8,666	***

7.8 Anne Baba Tutum Ölçeği (ABT) Doğrulayıcı Faktör Analizi

Parametre Tablosu

Boyut	İtem	Estimate	Std. estimate.	Z	P
DT	→ ABT1	1,000	,739		
DT	→ ABT2	,873	,555	10,328	***
DT	→ ABT6	1,131	,634	8,366	***
DT	→ ABT7	1,208	,725	9,658	***
DT	→ ABT13	1,572	,786	10,554	***
DT	→ ABT15	1,026	,611	8,036	***
DT	→ ABT20	1,421	,742	9,900	***
DT	→ ABT21	,909	,504	6,574	***
DT	→ ABT22	,913	,508	6,617	***
DT	→ ABT29	1,281	,856	11,596	***
DT	→ ABT30	1,306	,764	10,233	***
DT	→ ABT36	1,515	,784	10,526	***
DT	→ ABT37	1,456	,747	9,978	***
DT	→ ABT39	1,315	,736	9,820	***
DT	→ ABT14	1,050	,666	8,807	***
KİT	→ ABT4	1,000	,535		
KİT	→ ABT9	1,297	,710	6,762	***
KİT	→ ABT10	1,178	,689	6,648	***
KİT	→ ABT11	1,398	,764	7,041	***
KİT	→ ABT17	1,109	,570	5,905	***
KİT	→ ABT18	1,000	,509	5,457	***
KİT	→ ABT24	,957	,603	6,126	***
KİT	→ ABT25	1,272	,692	6,664	***
KİT	→ ABT26	1,453	,793	7,177	***
KİT	→ ABT27	,992	,580	5,968	***
KİT	→ ABT28	1,505	,723	6,829	***
KİT	→ ABT32	1,369	,683	6,612	***
KİT	→ ABT33	,950	,528	5,601	***
KİT	→ ABT34	1,280	,689	6,646	***
KİT	→ ABT19	1,221	,608	6,158	***
OT	→ ABT3	1,000	,547		
OT	→ ABT5	1,302	,781	7,272	***
OT	→ ABT8	,901	,500	5,424	***

Boyut	İtem	Estimate	Std. estimate.	Z	P
OT	→ ABT12	,915	,706	6,867	***
OT	→ ABT16	1,012	,634	6,426	***
OT	→ ABT23	,974	,595	6,163	***
OT	→ ABT31	,914	,595	6,160	***
OT	→ ABT35	,914	,506	5,493	***
OT	→ ABT38	,815	,554	5,866	***
OT	→ ABT40	,987	,701	6,839	***



7.9 Ölçeklerden Alınan Puan Ortalamaları Tanımlayıcı Değerleri

	AO	SS	Minimum	Maximum
Okul Tükenmişlik ölçeği (OTÖ)	26,99	7,25	10,00	44,00
Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ)	50,46	10,52	25,00	74,00
Demokratik Ebeveyn Tutumu (DT)	60,14	11,11	21,00	75,00
Koruyucu (İstekçi) Ebeveyn Tutumu (KİT)	35,40	11,35	16,00	73,00
Otoriter Ebeveyn Tutumu (OT)	19,77	7,12	10,00	43,00
Anne Baba Tutumu Toplam	115,31	13,50	84,00	162,00

7.10 Anne Baba Tutum Ölçeği İzin E-Postası



Tez Hk.

Yıldız Kuzgun

Alıcı: zeynep çınar

Sayın Zeynep Çınar

Ana baba Tutum Ölçeğini araştırmalarınızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Yıldız Kuzgun.

9 Şubat 2021 Salı 12:17:06 GMT+3 tarihinde, zeynep çınar

şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]



7.11 Okul Tükenmişlik ve Eğitim Stresi Ölçeği İzin E-Postası



Zeynep Çınar

Tez Çalışması Hk.

Doç. Dr. İsmail SEÇER
Alıcı: zeynep çınar

2 Mart 2019 21:33

Zeynep Hanım merhaba,

Tez çalışmanızda kullanmak üzere talep etmiş olduğunuz "Eğitim Stres ölçeği" ve "Okul Tükenmişlik ölçeğini" ekte gönderdim. Çalışmanızda ölçekleri kullanmanızdan memnuniyet duydum. Araştırmanızın sonuçlarını hem alan yazını hem de ölçeklerin psikometrik özelliklerini takip edebilmek adına bizimle de paylaşabilirsiniz çok memnun olurum. Ayrıca çalışmanız sürecinde katkı sağlayabileceğimiz herhangi bir durum olursa sormaktan çekinmeyiniz.

8 ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Zeynep Çınar

İletişim Adresi: Bahçelievler / İSTANBUL

ORCID Numarası: 0000-0002-1548-0903

Öğrenim Durumu

2004 - 2008 Lisans: Dumlupınar Üniversitesi– Türk Dili ve Edebiyatı

2022 - Devam Lisans: İstanbul Arel Üniversitesi – Psikoloji

2018 - 2022 Yüksek Lisans: İstanbul Arel Üniversitesi – Genel Psikoloji

Yüksek Lisans