

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE
AKADEMİK BEKLENTİLERİN YILMAZLIK, OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ VE OKUL ÇALIŞMALARINA
BAĞLANMA İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AYSUN BURSALI

**ANKARA
MART, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE
AKADEMİK BEKLENTİLERİN YILMAZLIK, OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ VE OKUL ÇALIŞMALARINA
BAĞLANMA İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AYSUN BURSALI

DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
MART, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aysun BURSALI adlı öğrencinin hazırladığı “Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ve Akademik Beklentilerin Yılmazlık, Okul Tükenmişliği ve Okul Çalışmalarına Bağlanma ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

Üye: Prof. Dr. Figen Çok

Üye: Prof. Dr. Şener Büyükoztürk

Üye: Prof. Dr. Müge Artar

Üye: Doç.Dr. Neslihan Karaman

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Aysun BURSALI



ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE AKADEMİK BEKLENTİLERİN YILMAZLIK, OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE OKUL ÇALIŞMALARINA BAĞLANMA İLE İLİŞKİSİ

BURSALI, Aysun

Doktora Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Mart, 2021, xix + 232 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinde yılmazlık (içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ile akademik beklentiler arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesidir.

Araştırma yordayıcı korelasyonel araştırma modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın örneklemini Denizli ilinde Tabakalı Örneklem Yöntemi ile seçilen on okuldan, basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 2008 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %50.5'i kız (n=1014), %49.3ü (n=990) erkektir. 9,10,11,ve 12. sınıflarda eğitim gören katılımcıların yaşı 14 ile 20 arasında değişmektedir.

Değişkenler arasındaki örüntünün değerlendirilmesinde yapısal eşitlik modeli, verilerin analizinde SPSS 25 ve LISREL 8.8 paket programları kullanılmıştır.

Çalışmada öncelikle verilerin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkiler verildikten sonra, araştırma modeli test edilmiş; lise öğrencilerinin yılmazlık(okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal eşitlik modeli aracılığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından oluşturulan modelin lise öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde doğrulandığı ve modelin kabul edilir olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların (A) Yılmazlık, (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin demografik

değişkenlerine göre (cinsiyet , yaş, sınıf, anne eğitimi, baba eğitimi düzeyi, ekonomik düzey) incelenmesine yer verilmiştir.

Öğrencilerin dışsal koruyucu faktörleri, içsel koruyucu faktörleri ve okula bağlılıklarının dolayısıyla yılmazlıklarının arttırılmasının, okul çalışmalarına bağlılıkları ile öznel iyi oluşlarının arttırılması ve okul tükenmişliklerinin azaltılması açısından önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yılmazlık, Okul Tükenmişliği, Okul Çalışmalarına Bağlanma, Öznel İyi Oluş, Akademik Beklentiler



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE WELL BEING, ACADEMIC EXPECTATIONS, RESILIENCY, SCHOOL BURNOUT AND SCHOOL WORK ENGAGEMENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

BURSALI, Aysun

Dissertation, Department of Psychological Services in Education

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

March, 2021, xix + 232 pages

The main purpose of this research is to examine the relationship between resilience, school burnout, schoolwork engagement, subjective well-being and academic expectations in high school students by using structural equation modeling.

The study used predictive correlational model. Relations between the variables are analyzed via Structural Equation Modeling. Data is analyzed using SPSS 25 and LISREL 8.8.

The sample of study consists of 2008 high school students selected by Simple Random Sampling from the 10 schools in Denizli chosen via Simple Stratified Random Sampling. 50.5 % of the sample are female (n=1014) and 49.3 % is male (n=990) The age of the participants ranges between 14 ve 20. Students are educated at high school; 9,10,11,ve 12. classes.

For data analyses purposes first the reliability and validity of scales have been tested. Following that descriptive statistics and relations between variables are given. Next, conceptual model or the relationship between (A) resiliency (school connectedness, internal protective factors, external protective factors) (B) school burnout (C) school work engagement, (D) subjective well being ve (E) academic expectations have been tested.

Finally, students (A) resiliency (B) school burnout (C) school work engagement, (D) subjective well being ve (E) academic expectations have been evaluated based on demographic variables (sex, age, classroom level, mother educational , father education, economic level).

Results showed that the Conceptual Models produced by the researcher verified and confirmed by the data obtained for this sample of high school students.

Keywords: Resiliency, School Burnout, Schoolwork-engagement, Subjective Well-Being, Academic Expectations



TEŞEKKÜR

Bu tez lise öğrencilerinin yılmazlık (okul çalışmalarına bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okula bağlı tükenmişlik, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelemeyi amaçlamaktadır.

Doktora Tezimin gerçekleştirilmesi sürecinde desteğini esirgemeyen, geniş bilgi birikimi, eğitimde yeni yaklaşımlara yönelik merakı, yapıcı tavrı, sabrı, sakinliği, verdiği güven ve bir eğitimci olarak örnek tavrı ile her zaman gayret veren değerli hocam ve tez danışmanım Profesör Dr. Selahiddin Öğülmüş'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde bulunan gelişim ve eğitim psikolojisi alanına önemli katkıları olan, çalışma sürecimde değerli görüşleri ile çalışmalarımı destekleyen Prof. Dr. Figen Çok'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yoğun programları arasında zaman ayırarak tezimin gelişimini izleyen ve istatistiksel anlamda destekleyen Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e kıymetli zamanını ayırdığı için teşekkürlerimi sunarım.

Tez Sınav Jürimde bulunan Prof. Dr. Müge Artar ve Doç. Dr. Neslihan Karaman'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitim sürecim boyunca varlığıyla bu süreci güzelleştiren değerli arkadaşım Doç.Dr. Esra Çalık Var'a teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen ve eğitime verdikleri önemi derinden hissettiren çok kıymetli annem, babama ve tüm aile bireylerime en içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Aykut, İlke ve sevgili Bulut'umuz sizi anmamak mümkün mü...

Görev yaptığım okulda bana olan güvenleri ile tez sürecimi destekleyen Okul Müdürüm ve Müdür Yardımcıma teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde görev yaptığım okullar ve bu okullardaki kıymetli çalışma arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkürler...

Anket çalışması sürecinde emeği gecen tüm MEB personeline ve anket çalışmalarını yanıtlayan tüm öğrencilere teşekkürler...

Zaman geçer günler, aylar, yıllar geçer; her geçen gün yeni bir şeyler öğrenir, yeni şeyler keşfeder insan...

Aysun BURSALI

Anneme ve Babama ...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Giriş	1
Bir Gelişim Dönemi Olarak Ergenlik ve Okul	2
Ergenlik Dönemi ve Okul Tükenmişliği.....	5
Bir Sağlık/Ruh Sağlığı Sorunu olarak Okul Tükenmişliği ve Okul Tükenmişliğinin Ekonomik Boyutu	7
Okul Çalışmalarına Bağlanma ve Ergen Sağlığı	9
Pozitif Psikoloji ve Yılmazlık.....	11
Pozitif Psikoloji ve Öznel İyi Oluş ile Akademik Beklentiler.....	13
Problem.....	14
Amaç / Araştırma Soruları.....	14
Önem.....	15
Sayıtlar.....	18
Sınırlılıklar	18
Tanımlar.....	19
BÖLÜM 2.....	21
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	21
Araştırmanın Genel Kuramsal Çerçevesi	21
Paradigma Değişimleri: Pozitif Psikoloji, Pozitif Ergen Gelişimi ve bu Tezin Paradigmaların Kesişim Noktasındaki Yeri	21

Pozitif Psikoloji, Eğitim ve Okulun Koruyucu-Geliştirici Rolü Kapsamında Bir Modelin Geliştirilip Test Edilmesi	22
Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Kuramsal Çerçeve	24
Yılmazlık	24
Yılmazlığı Oluşturan Faktörler.....	33
Yılmazlık Modelleri.....	38
Yılmazlık ve Ergenlik Dönemi.....	43
Yılmazlık ve Okul.....	49
Yılmazlığın Önleme ve Müdahale Çalışmalarındaki Yeri.	56
Türkiye’de Yılmazlığa İlişkin Çalışmalar.	57
Okula Bağlı Tükenmişlik (Student Burnout).....	64
Tükenmişlik Kavramı.	64
Tükenmişlik Modelleri	68
Okul Tükenmişliği Kavramı	70
Okul çalışmalarına Bağlanma (Schoolwork Engagement).....	77
Çalışmaya/İşe Bağlanmaya (Work Engagement) ilişkin Çalışmalar.....	77
Okul Çalışmalarına Bağlanmaya ilişkin Çalışmalar.....	80
Türkiye’de Okul Çalışmalarına Bağlanmaya İlişkin Araştırmalar.	82
Öznel İyi Oluş.....	83
Öznel İyi Oluş Kuramları	83
Türkiye’de Öznel İyi Oluşa İlişkin Çalışmalar.	85
Akademik Beklentiler	89
BÖLÜM 3	91
YÖNTEM	91
Araştırma Modeli	91
Çalışma/Araştırma Grubu- Evren ve Örneklem	91
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	92
Verilerin toplanması	94
Etik Kurul Yazısı Ek.5’te sunulmuştur.....	94
Veri Toplama/Ölçme Araçları	94
Yılmazlık Ölçeği.....	94
Okul Tükenmişliği Ölçeği.	95

Okul Çalışmalarına Bağlılık Ölçeği.....	96
Öznel İyi Oluş Ölçeği.	96
Akademik Beklentiler.....	97
Kişisel Bilgi Formu.	98
Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Çalışmalar	98
Yılmazlık Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	98
Tükenmişlik Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.	102
Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	105
Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.	107
Akademik Beklentiler Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	109
Verilerin Analizi / Çözümlemesi	110
Veri Analizinin Kuramsal Altyapısı, Veri Analiz Süreci ve Önerilen Model ..	110
Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Kısa Bir Değerlendirme.	110
Veri Analiz Süreci.	111
YEM İle Test Edilmek Üzere Bu Çalışma Kapsamında Önerilen Model = Değişkenler Arasında Beklenen İlişkilerin Modellenmesi.	112
BÖLÜM 4.....	115
BULGULAR VE YORUM	115
Bulgular	115
Katılımcıların (A) Yılmazlık (Okula Bağlılık, İçsel Koruyucu Faktörler, Dışsal Koruyucu Faktörler) , (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	115
Katılımcıların (A) Yılmazlık (i.Okula Bağlılık, ii.İçsel Koruyucu Faktörler, iii.Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyi Arasındaki İlişki	116
Araştırma Modeline İlişkin Bulgular	118
Katılımcıların (A) Yılmazlık (i.Okula Bağlılık, ii.İçsel Koruyucu Faktörler, iii.Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesi	121
Cinsiyete Göre Bulgular:	121

Yaşı Göre Bulgular:	122
Sınıf Düzeyine Göre Bulgular:	125
Kardeş Sayısına Göre Bulgular:	128
Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulgular:	129
Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulgular:	131
Ekonomik Düzeye Göre Bulgular:	134
Yorumlar	136
Araştırma Modeline İlişkin Bulguların Yorumlanması	136
Katılımcıların (A) Yılmazlık (Okula Bağlılık, İçsel Koruyucu Faktörler, Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine ilişkin Yorumlar	140
Cinsiyete göre Bulguların Yorumlanması.	141
Yaşı göre Bulguların Yorumlanması.	145
Sınıf Düzeyine Göre Bulguların Yorumlanması.	148
Kardeş Sayısına Göre Bulguların Yorumlanması	152
Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumlanması	153
Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumlanması.	154
Ekonomik Düzeye Göre Bulguların Yorumlanması	156
Genel Yorum ve Tartışma	158
BÖLÜM 5	165
SONUÇ VE ÖNERİLER	165
Sonuçlar	165
Sosyo-Demografik Bulgulara İlişkin Sonuçlar	165
Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar	168
Öneriler	169
Araştırmaya Yönelik Öneriler	169
Uygulamaya Yönelik Öneriler	170
KAYNAKLAR	173
Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.) <i>Theories of Organisational Stress</i> (pp. 68-85). Oxford University Press. Oxford. UK.	195
EKLER	211
EK 1. MEB'e Bağlı Okullarda Araştırma İzni için MEB'den Alınan İzin Yazısı ..	213

EK 2. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Onam Formu	214
EK 3. Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve Ölçeklere İlişkin Örnek Maddeler	215
EK 3.1. Kişisel Bilgi Formu	215
EK 3.2. Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler	216
EK 3.3. Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler.....	217
EK 3.4. Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler.....	218
EK 3.5. Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler	219
EK 3.6. Akademik Beklentiler Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler.....	220
EK 4. Araştırmada kullanılan Ölçeklerin Uygulanabilmesi için Alınan İzin Yazıları.....	221
EK 4.1. Yılmazlık Ölçeği Kullanım İzni	221
EK 4.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği Kullanım İzni.....	223
EK 4.3. Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeği Kullanım İzni.....	224
EK 4.4. Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni	225
EK 5. Etik Kurul Kararı Belgesi	227
BENZERLİK BİLDİRİMİ	229
KISA ÖZGEÇMİŞ	231

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1.1. (Yılmazlık) Ergen Populasyonunun Gösterimi	26
Tablo 1.2. Kuramcıların Anahtar Kavramlarının Karşılaştırılması	29
Tablo 1.3. Koruyucu Faktörlerin Özeti	35
Tablo 1.4. Koruyucu Süreçler.....	36
Tablo 1.5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	92
Tablo 2.1. Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri	99
Tablo 2.2. Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri.....	102
Tablo 2.3. Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri	105
Tablo 2.4. Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri	107
Tablo 2.5. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler	115
Tablo 2.6. Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Sonuçları	116
Tablo 2.7. Cinsiyete Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları	122
Tablo 2.8. Yaşa Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları	123
Tablo 2.9. Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular	124
Tablo 2.10. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Bulgular	126
Tablo 2.11. Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular	127
Tablo 2.12. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları.....	128
Tablo 2.13. Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular	129
Tablo 2.14. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları	130
Tablo 2.15. Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular	131
Tablo 2.16. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları	132

Tablo 2.17. Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Fark İlişkin Bulgular	133
Tablo 2.18. Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları	134
Tablo 2.19. Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Fark İlişkin Bulgular	135



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1.1. Genç Gelişimi Kavramsal Modeli	40
Şekil 1.2. Tükenmişliğin 12 Evresi (Freudenberger ve North, 1992)	65
Şekil 1.3. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli	66
Şekil 1.4. Tükenmişlik ve İşe Bağlanmayı Sınıflandıran Entegre Model, Russel ve Carol, 1999	78
Şekil 2.1. Yılmazlık - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli	101
Şekil 2.2. Okul Tükenmişliği - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli..	104
Şekil 2.3. Okul Çalışmalarına Bağlanma - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli	106
Şekil 2.4. Öznel İyi Oluş - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli	108
Şekil 2.5. Akademik Beklentiler- Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli	109
Şekil 2.6. Ön Model: İlişkilerin Modellenmesi	113
Şekil 2.7. Ön Model: İlişkilerin Modellenmesi	114
Şekil 2.8. Yapısal Modele İlişkin Anlamlılık Değerleri	118
Şekil 2.9. Elde Edilen Yapısal Modele İlişkin Anlamlılık Değerleri	119
Şekil 2.10. Elde Edilen Yapısal Modele İlişkin Standardize Edilmiş Yol Değerleri ...	120

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiği İndeksi
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
CHKS	: California Healthy Kids Survey
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)
NFI	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
NNFI	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi veya Tucker Lewis indeksi (Non-Normed Fit Index –or– Tucker Lewis İndeksi)
OOTÖ	: Ortaöğretimde Okul Tükenmişliği Ölçeği
p	: İstatistiksel anlamlılık değeri (significance)
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
sd	: Standart sapma (Standart Deviation)
t-testi	: Hipotez testinde iki grup ortalamasının karşılaştırılarak gruplar arası farkın rastlantısal mı, istatistiksel olarak anlamlı mı olduğunu gösteren istatistiksel yöntem
χ^2	: Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness)
UWES	: Utrecht Work Engagement Scale
Res	: Resilience = Y:Yılmazlık
Burn	: School Burnout = OBT: Okula Bağlı Tükenmişlik
Work E	: Work Engagement = OÇB:Okul Çalışmalarına Bağlanma
SWB	: Subjective Well Being = ÖİÖ : Öznel İyi Oluş
SAsp	: Student Aspirations = AB : Akademik Beklentiler
SEM	: Structural Equation Modelling = YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi
Res	: Resilience (Yılmazlık)
Burn	: Burnout (Okul Tükenmişliği)
WorkE	: Work Engagement (Okul Çalışmalarına Bağlanma)
SWB	: Subjective Well Being (Öznel İyi Oluş)
SAsp	: Student Aspirations=Academic Expectations= (Akademik Beklentiler)
OB	: Okula Bağlılık

K F	: Koruyucu Faktörler
DKF	: Dışsal Koruyucu Faktörler
İKF	: İçsel Koruyucu Faktörler
OT	: Okul Tükenmişliği/Okula Bağlı Tükenmişlik
OÇB	: Okul Çalışmalarına Bağlanma
ÖİO	: Öznel İyi Oluş
AB	: Akademik Beklentiler
Bağlılık	: Okula Bağlılık
Dışsal	: Dışsal Koruyucu Faktörler
İçsel	: İçsel Koruyucu Faktörler
Tükenmi	: Okula Bağlı Tükenmişlik
Bağlanma	: Okul Çalışmalarına Bağlanma
Özneliyi	: Öznel İyi Oluş
Akademik	: Akademik Beklentiler
bag	: Okula Bağlılık

BÖLÜM 1

Bu bölümde araştırmaya ilişkin giriş, problem, amaç, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilecektir.

GİRİŞ

Bu bölüm yılmazlık (dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, okula bağlılık), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkileri araştıran bu çalışma için giriş niteliğindedir.

Bu bölümde Bir Gelişim Dönemi olarak Ergenlik ve Okul, Ergenlik Dönemi ve Okul Tükenmişliği, Bir Sağlık/Ruh Sağlığı Sorunu olarak Okul Tükenmişliği ve Okul Tükenmişliğinin Ekonomik Boyutu, Okul Çalışmalarına Bağlanma, Pozitif Psikoloji ve Yılmazlık, Pozitif Psikoloji, Öznel İyi oluş ve Akademik Beklentiler üzerinde durularak bu değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuş ve çalışmaya ilişkin genel bir değerlendirmede bulunulmuştur.

Bu bölümde ayrıca araştırmanın problemleri, amacı, önemi, araştırmaya ilişkin araştırma soruları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin tanımlara yer verilmektedir.

Giriş

Okul, gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemde olan ergenler için önemli bir yaşam alanıdır. Okul, ergenlerin sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerini destekleyerek onları sağlıklı ve iyi bir geleceğe hazırlar. Dolayısıyla da okulun hem çocuklar hem de ergenlerin yaşamında çok özel ve önemli bir yeri vardır. Bununla birlikte bazı öğrenciler kendilerini bu derece destekleyen ve gelişimleri açısından bu derece önemli bir ortam olan okulda tükenmişlik yaşayabilmektedir.

Okul tükenmişliği günümüzde öğrenci açısından önemli bir risk faktörü olarak ele alınmakta ve okul tükenmişliğinin ergenlik döneminin içerdiği risklerle birlikte öğrencinin iyi oluşunu tehdit ettiği görülmektedir. Yine de öğrencilerin büyük bir kısmı okul çalışmalarına bağlanarak ergenlikte olumlu bir öğrencilik süreci geçirmektedirler.

Öğrencilerin ergenlik sürecinde önemli bir değişken de yılmazlıktır. Yılmazlık, bireylerin çeşitli risk faktörlerine karşı içsel ve dışsal (çevresel) koruyucu faktörlerini harekete geçirerek yeni beceriler kazandıkları ve mevcut durumdan güçlenerek çıktıkları bir süreçtir. Bu çalışmada yılmazlık, ergenlik dönemindeki öğrencileri okul tükenmişliğine karşı koruyan ve öğrencinin okul çalışmalarına bağlanmasını arttıran bir değişken olarak ele alınacak, yılmazlık okul tükenmişliği ve okul çalışmalarına bağlamanın ergenlerin öznel iyi oluşları ve akademik beklentileri üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır. Bunun için öncelikle aşağıda kısaca ergenlik döneminin özellikleri ve bu süreçte okulun yeri ve önemi üzerinde durulacaktır.

Bir Gelişim Dönemi Olarak Ergenlik ve Okul

Ergenlik, gelişim sürecinde önemli bir geçiş dönemidir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik, genellikle 10 – 24 yaş arası bir dönem olarak ele alınmaktadır (Lerner ve Steinberg, 2009). Bu dönem 10 – 13 yaş arası erken dönem, 14 – 17 yaş arası orta ergenlik, 18 – 24 yaş arası geç ergenlik olmak üzere kendi içinde de 3 ayrı döneme ayrılmaktadır (Lerner ve Steinberg, 2009). Kişinin birçok gelişimsel görevle (Havinghurst, 1972) karşı karşıya kaldığı ergenlik, çocukluktan yetişkinliğin olgunluğuna geçiş ve geleceğe hazırlanma süreci olarak ele alınır (Steinberg, 2008).

Hall (1904), ergenliği “Fırtına ve stresler” dönemi olarak ele almıştır. Freud’un (1958) ergenlerle ilgili görüşleri ile Erikson’un (1968) ergenlik dönemini “kimlik krizi” dönemi olarak ele alması da Hall’ın yaklaşımının devamı niteliğindedir. Bu yaklaşımlar daha çok psikolojideki klinik/biomedikal bakış açısını yansıtır ve ergenlik dönemini değişken duygu durumu, ebeveynle çatışmalar ve riskli davranışlar içeren zor bir dönem olarak ele alır. Bu yaklaşım ergenliğin uzun yıllar içsel çatışmalar, duygularda dalgalanmalar ve sorunlarla dolu bir dönem olarak değerlendirilmesine neden olmuştur.

Offer, Ostrow ve Howard (1989), ergenlikteki davranış sorunlarının yaşam döngüsünün diğer dönemleriyle aynı olduğunu belirtmiş ve ergenlikte yoğun duygusal dalgalanmalar ve sorunlar yaşayan gençlerin profesyonel yardıma ihtiyacı olduğunu

vurgulamışlardır. Newcomb (1996) ergenliğin sosyal olarak yapılandırıldığını ve aslında normal bir süreç olan ergenliğin patolojikleştirildiğini belirtmektedir. Newcomb (1996) bu gelişimsel dönemin aslında yaşama sürecindeki en olumsuz değil, en güçlü dönem olarak kavramsallaştırılabileceğini belirtmiştir. Arnett (1999) ise aslında tüm ergenlerin fırtına ve stres yaşamadığını, fakat fırtına ve stresin diğer yaşam dönemlerine nazaran ergenlikte daha olası olduğunu belirterek ergenliğin fırtına ve stres dönemi olduğuna ilişkin görüşü revize etmiştir. Aslında pek çok ergenin bu dönemi normal akışı içinde çok ciddi sıkıntılar yaşamadan da geçirdiği gözlemlenmiştir. Hatta Çok (2018) ergenliği bir fırsatlar dönemi olarak da ele almıştır.

Masten ve Garnezy (1985) ve Werner ve Smith (1982) ergenlerden pek çoğunun yetişkinliğe pek az güçlük ve dikkate değer bir yılmazlıkla geçtiğini belirtmişlerdir. Özellikle ebeveynleri ve okulla bağları sağlam olan ergenlerin ergenlik dönemini daha sakin ve sorunsuz geçirdiği de literatürde yer bulmuştur. Örneğin Resnick ve diğerleri (1997) okul ve aile bağları güçlü ergenlerin yüksek-riskli davranışlar gösterme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Blum ve Nelson-Mmari (2004) Dünya Sağlık Örgütünün verilerini değerlendirerek ebeveynlerle olumlu ilişkiler ve olumlu okul ortamının ergenler açısından iki önemli koruyucu faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ergenler izolasyon içinde değil pek çok farklı mikro çevrenin etkisi ile gelişirler (Brofenbrenner,1979). Ekolojik kuram açısından ele alındığında, aile ve iş ortamı gibi okullar da öğrencilerin günlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri mikro çevrelerden biri olarak değerlendirilir. Mikro çevrelerin öğrenciler üzerinde bağlamsal etkileri vardır ve okul ergenler için ailelerinin yanısıra en önemli mikro çevredir. Çünkü ergenler zamanlarının çoğunu okul ortamında öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve okul personeli gibi diğer kişilerle yüz yüze etkileşimde bulunarak geçirirler.

Okul, dünyanın hemen hemen her ülkesinde çocukların ev dışında yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri en organize kurumdur (Eccless ve Roeser, 2012) ve ergenler için önemli bir gelişim ortamı sunar (Eccless, 2004; Eccless ve Roeser, 2003; Eccless ve Roeser, 2008). Okul ergenlere bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyecek deneyimler kazandırır, onları hayata hazırlar ve pek çok açıdan hayattaki seçeneklerini arttırarak onları güçlendirir (Brooks, 2006).

İlk bakışta okulun öncelikle yerine getirmesi gereken görevinin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemek olduğu değerlendirilmektedir. Ancak okulun görevi, öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemekten çok daha kapsamlıdır. Okulun çocuk ve

ergenleri koruyucu, önleyici, geliştirip destekleyici işlevleri, okulu çocuk ve ergen açısından oldukça önemli bir ortam haline getirir. Okul, yaşamları zorlu, kaotik ve tehlikeli olabilecek öğrencilere bir sakinlik adası, rutin ve güvenli bir ortam sağlar (Masten, 2014). Zaman zaman okul sistemine yönelik eleştiriler gündeme gelmekle birlikte, okulun öğrencilere sağladığı katkıların bu eleştirilere görece çok daha fazla olduğu söylenebilir.

Okullar eğitim ve öğretimin yanı sıra, genel olarak sağlığı (WHO, 1996,1997; Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown,ve Sowden 1999; Leger, 2001, 2004; S.Stewart-Brown, 2006; Pommier ve ark., 2010; Melynk ve ark., 2013) ve özel olarak da ruh sağlığını (Roeser, Eccless & Stroebe, 1998; Rowling, 2003a, 2003b, 2005; Adelman ve Taylor, 2010; Slee, Dix, Askill-Williams, 2011; Weare ve Nind, 2011; Ashton, 2014) koruma ve geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Ergenlerin günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri ortam olan okul, onların sağlıklarının ve sağlıklı bir geleceğe hazırlanmalarının en önemli, temel belirleyicilerindendir (Call, Riedel, McLoyd, Patersen ve Kipke 2002). Victor Hugo'nun “Bir okulun yapılması bir hapishanenin kapanmasıdır” (Yavuzer, 2006) sözü de okulun özellikle suçu önlemedeki önemini ve toplumsallaşmadaki etkilerini güçlü bir şekilde ifade etmektedir.

Bronfenbrenner'in öne sürdüğü İnsan Gelişimi Ekolojik Modeli'ne göre en önemli mikro sistemlerden bir olan okul (Bronfenbrenner, 1979), öğrencinin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Okullar bir sistem olarak öğrencinin yaşamı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Okul ve okulun kazandırdığı deneyimler sayesinde ergen içinde yaşadığı topluma uyum sağlar, üretken bir birey haline gelir ve topluma güçlü bir birey olarak katılır. Bu bağlamda okulun sadece bireysel gelişimi desteklemekle kalmadığı, toplumsal gelişmeyi de destekleyen en önemli kurum olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle okul öğrencinin bireysel gelişimi açısından olduğu kadar toplumsal gelişim açısından da oldukça önemlidir. Öyle ki birincil olarak eğitimi genel olarak maddi bir yatırım olarak gören, okul ve okullaşmanın maddi getirilerine odaklanan ekonomistler bile okulun kazandırdıklarının sadece maddi kazançlarla sınırlandırılmayacak kadar değerli ve paha biçilemez olduğunu belirtmektedirler (Oreopoulos ve Salvanes, 2011).

Ergenlik Dönemi ve Okul Tükenmişliği

Okul, çocuk ve ergen gelişimi ile toplumsal gelişme açısından bu denli önem taşımasına karşın, özellikle yoğun başarı beklentisi ve baskısı nedeniyle okul görevleri ve okul çalışmaları bir stres faktörü olarak ortaya çıkmaktadır (Chang, Rand, Shunk, 2000; Aypay, 2017). Çocuğun okuldaki yaşantısı, zaman zaman aile yaşamındaki benzer bir şekilde, gelişim açısından ciddi bir risk ve tehdit oluşturabilir. Örneğin okulun zaman zaman zorbalık, şiddet, yetersiz kalitede eğitim, eğitsel ihmal veya öğrencinin ilgi alanında yeterli uyarı alamaması gibi nedenlerle bir sorun kaynağı olabileceği belirtilmiştir (Masten, 2014). Aslında okul öğrenciler ve toplum için bir rutindir ve normal bir durumu ifade eder. Ciddi felaketler sonrasında bile hayatın normale dönmesini temsil eden ve öğrencinin yaşamında son derece önemli yeri olan okulun, paradoksal olarak zaman zaman stres kaynağı da olabileceği belirtilmektedir. Örneğin son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulla ilgili stres düzeylerinde ve stres kaynaklı sağlık sorunlarında artış olduğunu (Özdemir, 2015), okula bağlı stres semptomlarının kendini okul tükenmişliği şeklinde gösterdiğini ortaya koymaktadır (Salmela-Aro, 2000; Aypay, 2011). İş yaşamında tükenmişlik (burnout) kavramının okula uygulanmış biçimi olan okul tükenmişliği de hem yurtdışında (örneğin Salmela-Aro, 2009) hem de yurt içinde (örneğin Aypay, 2011; Kutsal ve Bilge, 2012; Çam ve Öğülmüş 2017,2019) çok sayıda araştırmaya konu olmuştur.

Savolainen (2001) okulların öğrenci, öğretmen ve okulda çalışan görevliler için işyeri olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu benzetmeden (metafordan) hareket edilerek, okullarda tükenmişlik konusu farklı açılardan araştırmalara konu olmuştur. Örneği Schaufeli ve arkadaşları, üniversite öğrencilerinde tükenmişlik kavramını çalışmışlardır (Schaufeli, Martinez, Marquez-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002).

Schaufeli ve Taris (2005) psikolojik bir bakış açısı ile tükenmişlik kavramının yapılandırılmış, zorlayıcı ve belli bir amaca yönelik olan çalışma yaşamı dışındaki işe-benzer etkinliklere de uyarlanabileceğini belirtmiştir. Schaufeli ve Taris (2005) öğrencilerin derslere katılmak, sınavları geçmek veya bir derece elde etmek (özel hedefler) için ödevler yapmaları (yapılandırılmış, zorlayıcı etkinliklerde bulunmaları) gerektiğini; bunun da psikolojik açıdan tıpkı bir iş niteliğinde sayılabileceğini, dolayısıyla öğrencilerde duygusal tükenmeyle ve çalışmalara yönelik alaycı/umursamaz ve ilgisiz bir tutumla kendini gösteren tükenmişlik gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Okul tükenmişliği kavramını literatürde ilk olarak kullanan ve kavramı ergenlerle çalışan Salmela-Aro (2008, 2009) öğrenciler okul ortamında iş yaşamındaki anlamı ile çalışıyor olmamakla birlikte, öğrencilerin okulda/okul için gerçekleştirdikleri çalışmalara psikolojik anlamda iş ve çalışma niteliği atfettiğini belirtmektedir. Kimi zaman öğrencilerin bu iş niteliği atfedilen çalışmalarının ve yoğun çalışma tempolarının, iş yaşamındaki stresin yol açtığı tükenmişlik semptomlarına benzer çeşitli psikolojik tepkilere yol açabildiği görülmektedir. Aypay ve Sever (2015) "Bir İşyeri Gibi Okul" adlı makalelerinde, öğrencilerin okulda birçok sorumluluğu yerine getirmeleri nedeniyle, aslında bir yaşam alanı olan okulun bir işyeri gibi algılandığını belirtmektedirler. Öğrenciler okulda iş yaşamındaki anlamıyla çalışıyor olmasalar da derslere devam etmeleri, sınavlarda başarılı olmak veya bir derece elde etmek için hazırlık yapmaları ve çalışmalarına psikolojik anlamda çalışma niteliği atfedilmesi, tükenmişlik kavramının okula uyarlanması olan okul tükenmişliği kavramını gündeme getirmiştir (Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi, 2008). Bunun sonucunda da üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002), lise öğrencilerinde okul tükenmişliği (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, Nurmi, 2008; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008) çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Okul tükenmişliği kavramı, duygusal tükenme, okula karşı olumsuz tutum ve hisler ve giderek artan yetersizlik hissi ile tanımlanan bir süreçtir (Salmela-Aro, 2009). Okul tükenmişliği, okul ve eğitimin “aşırı” taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromu olarak da ele alınabilir (Aypay, 2011). Bu bağlamda öğrenciler için eğitsel, koruyucu ve önleyici bir ortam olan okulda bazı öğrencilerin zaman zaman işyerlerindeki tükenmişliğin bir benzeri olan okul tükenmişliği semptomları sergiledikleri gözlenmektedir (Salmela-Aro, 2008, 2009; Aypay, 2010, 2011, 2015).

Daha önce de belirtildiği gibi ergenlik dönemi sosyal, bilişsel, duygusal ve profesyonel gelişim açısından pek çok önemli gelişimsel görevin başarılmaması gereken bir dönemdir (Havinghurst, 1948). Bu dönem aynı zamanda çocukluktan yetişkinliğe geçiş ve geleceğe hazırlanma sürecini içerir (Steinberg, 2008). Ergenlikte bir yandan bu gelişim görevlerinin sağlıklı bir şekilde tamamlanması gerekirken, ergenler bir yandan da ortaokuldan liseye geçiş sürecinin zorlukları ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenciler yüksek başarı beklentisi, olası sınav kaygısı, stres, yorgunluk birikimi ile geldikleri lisede yine yoğun bir başarı beklentisi ve gelecekleri için ciddi bir önem atfedilen yükseköğretim sınavlarına hazırlanmaktadır. Tüm bunlar ergenler için lise yıllarını

okul tükenmişliği açısından özellikle riskli bir dönem haline getirmektedir (Aypay, 2017; Salmela-Aro, 2013). Tüm bunların yanı sıra, öğrencilerin kendi kişisel hayatlarında örneğin aile ve akran gruplarında stres faktörleri bulunabileceği ve bazı öğrencilerin ergenlik dönemini diğerlerine göre daha stresli geçirdikleri değerlendirilmektedir. Çoklu risk-stres faktörlerinin bir araya geldiği böylesi durumlarda, zaten kendisi de bir stres türevi olan okul tükenmişliğinin (Maslach, Zimbardo, 1982) ortaya çıkma olasılığının daha yüksek olması şaşırtıcı değildir.

Okul tükenmişliğinin ergen gelişimine etkisi sadece eğitsel sonuçlarla sınırlı değildir. Literatürde okul tükenmişliği ile birçok değişken arasında ilişki bulunmuştur. Örneğin okul tükenmişliği ile düşük motivasyon (Cazan, 2015; Lyndon ve diğerleri, 2017; Seçer, 2015; Özdemir, 2015; Aypay ve Eryılmaz, 2011a), akademik başarısızlık (Lyndon ve diğerleri, 2017; Mccarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang, 2004), okula devamsızlık (Mccarthy, Pretty ve Catano, 1990), eğitimde erteleme ve düşük eğitsel beklentiler (Vasalampi ve diğerleri, 2009), okul terki (Bask ve Salmela-Aro, 2012; Dyrbye ve diğerleri, 2010a; Deary, Watson, Hogston, 2003) bu değişkenler arasında sayılabilir. Bunlara ek olarak, okul tükenmişliğinin özgüvende düşüş (Dahlin, Joneborg, Runeson, 2007), yaşam doyumunda düşüş (Pınar, Bilgiç, Demirel, Akyüz, Karatepe, Sevim, 2015), psikolojik uyumsuzluk (Seçer, 2015), depresyon (Salmela-Aro, 2007; Salmela-Aro, Savoalinen, H. ve Halopainen, 2008), intihar düşüncesi (Dyrbye ve diğerleri, 2008; Dyrbye ve diğerleri, 2010b; van der Heijden, F., Dilingh, G., Bakker, A., Prins, J., 2008), kardiyovasküler (dolaşım sistemi; kalp ve kan damarları ile ilgili) sorunlar (May, Sanchez –Gonzalez, Brown, Koutnik, ve Fincham, 2014; May, Sanchez-Gonzalez, Fincham, 2015) gibi pek çok ruh sağlığı/sağlık sorunu ile de ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Bir Sağlık/Ruh Sağlığı Sorunu olarak Okul Tükenmişliği ve Okul Tükenmişliğinin Ekonomik Boyutu

Dünya Sağlık Örgütü (1948,1974,1980), sağlığı “yalnızca hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden tam bir iyilik hali” olarak tanımlamaktadır (s.1, s.X,s.VII). Ergen sağlığını da geniş anlamda fiziksel, sosyal ve psikolojik iyi-oluş ve gençlerin başkalarının iyi oluşuna katkıları çerçevesinde tanımlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2005) ruh sağlığını da “bireylerin kendi yeteneklerini fark ettiği ve yaşamın normal stresleri ile baş edebildiği, üretken bir

şekilde çalışabilir olduğu ve topluma katkıda bulunduğu iyi oluş hali'' olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla sağlık tanımının ruh sağlığını da içerecek şekilde ele alındığı görülebilir (UNICEF 2002).

Yukarıda değinilen çalışmalar, okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabileceğini ve eğitsel süreçler açısından risk oluşturacağını ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak da, okul tükenmişliği ergenlerin genel sağlığı ve özelde de ruh sağlığı açısından önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda paradoksal olarak öğrenciyi koruyup, geliştirmek üzere kurgulanan bir sosyal sistem olan ve öğrencilerin gelişimi açısından kritik önem taşıyan okula yönelik olarak, öğrenci için önemli bir risk faktörü olan okul tükenmişliğinin önlenmesi öğrencilerin ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır.

Bireysel olarak öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz etkileyen okul tükenmişliği, aynı zamanda kurum olarak okulun ve genel olarak toplumun ruh sağlığı açısından da önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır. Tükenmişlikle ilgili olarak; Edelwich ve Brodsky'nin (1980) "eğer tükenmişlik yalnızca yalıtılmış halde bireyleri etkileseydi, şu ankinden daha az önemli ve daha az zarar verici olabilirdi" (s.25) ifadesi bu olguya işaret etmesi açısından oldukça önemlidir.

Tükenmişlik sosyal olarak uyarılan veya tetiklenen, bulaşıcı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2006). Westman ve Bakker (2008), tükenmişliğin geçişliliği ve bulaşıcılığı üzerinde ayrıntılı bir biçimde durmaktadır. Tükenmişliğin kişiden kişiye geçen, geçişli, (Bakker, Schaufeli, Sixma ve Bosveld 2001; Bakker, Demerouti, Schaufeli, 2005; Bakker, Le Blanc ve Schaufeli, 2005; Bakker, van Emmerik ve Euwema, 2006; Bakker, Westman, Schaufeli, 2007), sosyal olarak uyarılan (Bakker, Demerouti, Schaufeli, 2003) ve duygusal olarak bulaşıcı (Bakker, Westman, Schaufeli, 2007; Bakker ve Schaufeli, 2000; Le Blanc, Bakker, Peeters, Heesch, Schaufeli, 2001) niteliğine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda, okul tükenmişliğine yönelik koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi katlanarak artacaktır.

Okul tükenmişliğinin aynı zamanda üretkenlik, verimlilik, ekonomik kayıplar ve ülkelerin/toplumların kalkınması açısından da değerlendirilmesi gereklidir. Tükenmiş bireyler tüm potansiyellerini ortaya koyamadıkları için kısa ve uzun vadeli ekonomik kayıplar söz konusudur. Tüm bunlarla birlikte bütün ruh sağlığı sorunlarında olduğu gibi rehabilitasyon ve tedavi sürecinin ekonomik boyutları da değerlendirilmelidir. Bu bağlamda okul tükenmişliğinin önlenmesi; birey ruh sağlığı, okul ruh sağlığı, toplum

ruh sağlığı ve bireysel /toplumsal gelişim ile ekonomik gelişim açısından çok boyutlu olarak ele alınması gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul Çalışmalarına Bağlanma ve Ergen Sağlığı

Okul tükenmişliğinin karşıtı olarak, literatürde *okul çalışmalarına bağlanma* (schoolwork engagement) üzerinde durulmaktadır. Genel olarak öğrencilerin büyük bir bölümü okul çalışmalarına bağlanmaya yatkındırlar. Okul çalışmalarına bağlanma kavramı, endüstri ve örgüt psikolojisinde kullanılan bir kavram olan işe bağlanma kavramının okul yaşamına ve okuldaki çalışmalara uyarlanması sonucunda ortaya çıkmıştır. İşe bağlanma birçok çalışmada tükenmişliğin karşıtı bir kavram olarak ele alınmıştır (Gonzales-Roma, Schaufeli, Bakker ve Lloret, 2006; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002; Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). İşe bağlanma kavramını önem kazanması, insanın güçlü yönleri ve optimal işlevselliği üzerine odaklanan pozitif psikolojinin gelişimiyle (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000) ilişkilidir. Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker (2002), işe bağlanmayı, heyecan, kendini işe adama ve işe yoğunlaşma ile nitelendirilebilecek, pozitif, doyurucu/insanı mutlu eden işle ilgili zihinsel bir durum olarak tanımlamıştır.

Okul çalışmalarına bağlanma kavramının gelişimi, iş yaşamında tükenmişliğin karşıtı olarak öne sürülen işe bağlanma (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002) kavramının kullanılmasına paralel olarak gelişmiştir. İş yaşamındakine benzer bir şekilde, eğitim yaşantılarında da okul tükenmişliği kavramına karşı okul çalışmalarına bağlanma kavramı kullanılmıştır. Okul çalışmalarına bağlanma, anlık özel bir durumu ifade etmekten çok, belli bir nesne, durum, kişi ve davranışa odaklanmadan süreğen ve etkili bir duyuşsal-bilişsel durumu içerir. Okul çalışmalarına bağlanma, enerji, kendini çalışmalarına adama ve okul çalışmalarına yoğunlaşma ile tanımlanır (Salmela-Aro ve Upadyaya,2002; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Kuramsal olarak okul tükenmişliğinin karşıtı olarak ele alınan okul çalışmalarına bağlanma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin söz konusu olduğu çok sayıda çalışma bulunmaktadır. (Salmela-Aro, Read, 2017; Salmela-Aro, Kuntuu, 2010; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Yapılan çalışmalarda tükenmişlik, kayıp kaynaklar döngüsü (loss spiral/cycle of resources)(Llorens-Gumbau, Salanova-Soria, 2014), çalışmaya bağlanma ise kazanılan kaynaklar döngüsü (gain

cycle of resources) ile ilişkilendirilmektedir (Llorens, S. Schaufeli, W. Bakker, A. Salanova, M., 2007; Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou, Bakker, 2010; Llorens-Gumbau, Salanova-Soria, 2014). Özetle, tükenmişlik uzun vadede olumsuzluk ve kayıplara neden olurken, çalışmaya bağlanma ise olumlu durumların artmasına neden olmaktadır. Tükenmişlik kişiyi olumsuz bir döngüye, çalışmaya bağlanma ise olumlu kaynak ve deneyimlerin arttığı bir döngüye yöneltmektedir.

Okul çalışmalarına bağlanmanın (school work engagement) arttırılması, öğrenci ruh sağlığı ve verimliliği açısından oldukça önemlidir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Literatürde genel olarak çalışma, verimlilik ve üretkenliğin olumlu ruh sağlığı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2004). Okul çalışmalarına bağlanma, verimlilik ve üretkenlik içerdiği için öğrencinin eğitsel gelişimi ve sağlığı açısından olumlu bir değişken olarak ele alınmaktadır. Ayrıca günümüzde sağlık tanımları da çalışma, üretkenlik ve topluma katkı kavramlarını içerecek şekilde genişletilmiştir. Örneğin Dünya Sağlık Örgütü (2005) ruh sağlığını “bireylerin kendi yeteneklerini fark ettiği ve yaşamın normal stresleri ile baş edebildiği, üretken bir şekilde çalışabildiği ve topluma katkıda bulunduğu iyi oluş hali” şeklindeki tanımlamaktadır. Dikkatli bir bakış okul çalışmalarına bağlanmanın; Dünya Sağlık Örgütü’nün (2005) ruh sağlığı tanımı açısından önemini gösterir, bu da okul çalışmalarına bağlanmayı ergen ruh sağlığı açısından daha önemli bir kavram haline getirir.

Call, Riedel, McLoyd, Patersen ve Kipke (2002), ergen sağlığının toplumun tüm sektörleri tarafından şekillendirildiğini belirtir ve aynı zamanda ergen sağlığının sadece sağlık kurumları veya ergenlerin kendi sorumluluğu olmadığını vurgular. Unutmamak gerekir ki ergenin en çok zaman geçirdiği mikro-ortamlardan biri okuldur. Bu bağlamda okulun ergen sağlığı ve iyi oluşu üzerindeki etkileri ile bir kurum olarak okulun ergen sağlığını korumadaki rolü yadsınamaz.

Bu çalışmada yukarıda yapılan değerlendirmeler ve okulun eğitici, koruyucu ve geliştirici temel işlevleri dikkate alınmaktadır. Okul tükenmişliğinin yine okullar tarafından alınacak tedbirler ile önlenebileceği ve öğrenci üzerinde olumlu etkileri olan okul çalışmalarına bağlanmanın yine okul tarafından yapılacak uygulamalarla arttırılabileceği öngörülmektedir. Bir başka deyişle aslında son yıllarda önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan okul tükenmişliğinin panzehirinin yine okulda olduğu ve okulda sunulabileceği söylenebilir.

Pozitif Psikoloji ve Yılmazlık

Psikoloji alanında son 25 yılda meydana gelen en önemli değişiklik, insanın yetersizliklerini, zayıflıklarını, karşı karşıya kaldığı riskleri vurgulamak yerine, insanın olumlu ve güçlü yanlarını (strengths) vurgulayan pozitif yaklaşımın ortaya çıkmış olmasıdır. Pozitif yaklaşımın ortaya çıkması psikolojide önemli bir paradigma değişikliğidir. Bu yeni paradigma ile klinik/biyomedikal modellerin vurguladığı ‘‘patoloji’’ veya ‘‘kriz’’ odaklı yaklaşımdan giderek uzaklaşmış, insanın güçlü yönleri ve olumlu özelliklerine odaklanılmıştır. Pozitif Psikoloji insanın sadece olumlu yönlerini vurguladığı için zaman zaman eleştirilmiştir. Elbette müdahale ve tedavi odaklı yaklaşımlar gerektiğinde kullanılmaktadır ama pozitif yaklaşımla birlikte önleme ve geliştirme kavramları daha fazla öne çıkmış, bu yöndeki çalışmalar hızla artmıştır. Başka bir deyişle, pozitif psikoloji olumsuz yaşam deneyimlerini, risk faktörlerini ve müdahaleyi yok saymamakla beraber, genel olarak önleyici ve geliştirici bir bakış açısını ön plana çıkarmaktadır (Diener, 2009; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji ruhsal hastalık ve sorunlara ilişkin mevcut bilgi birikimine pozitif duyguların ve insanın güçlü yönlerinin araştırılmasını ekleyerek kapsamlı ruh sağlığı yaklaşımına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Norrish ve Vella-Brodrick, 2009, s.275). Ne kadar kapsamlı yapılsa yapılsın insanın sadece olumsuz yönlerini incelemenin yeterli olmayacağı, insanın gelişip serpilmesiyle ilgili yeterli bilgiye ulaşabilmek için olumlu yönlerinin çalışılması gerektiği belirtilmektedir (Norrish ve Vella-Brodrick, 2009).

Yılmazlık ve öznel iyi oluş, pozitif psikolojinin en önemli kavramları arasında yer almaktadır. Yılmazlık bireyin güçlü yanlarından biridir. Ergenlerde yılmazlığın ve yılmazlık becerilerinin geliştirilmesi onların daha rahat ve kolay bir ergenlik süreci geçirmelerine katkıda bulunabilir. Bu araştırmada yılmazlığın ergenlerde okul tükenmişliğini önleyerek ve okul çalışmalarına bağlanmayı artırarak ergenlerin öznel iyi oluşlarına katkı yapacağı düşünülmüş ve bu değişkenler araştırmaya dahil edilmiştir.

Yılmazlığın genel olarak kabul gören ortak bir tanımını yapmak oldukça zordur. Masten (1994), yılmazlığı riskli durumlara ve zorluklara rağmen başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Yılmazlık çabuk toparlanma ve güçlükleri yenebilme gücü olarak ele alınmakta, bireylerin stres içeren zorlu durumlarda sağlık ve iyi oluşları için koruyucu bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Masten, 2001).

Yılmazlığın çabuk iyileşme, yüksek risk koşullarına rağmen başarılı olma ve uyum sağlamayı içerdiği belirtilmektedir (Luthar, Cichetti ve Becker, 2000; Masten, 2001).

Henderson ve Milstein (1996), yılmazlığı bireyin herhangi bir travmanın olumsuz etkilerinden çabucak sıyrılarak travmayı kısa sürede atlatması, toparlanması ve iyileşebilmesi bağlamında ele almıştır. Rirkin ve Hoopman (1991), yılmazlığı “geriye sıçrama, geri sekme, sıkıntı karşında başarılı bir biçimde uyum sağlama kapasitesi ve ciddi bir strese ya da sadece günümüz dünyasında var olan strese rağmen sosyal, akademik ve mesleki yeterlilikleri başarma kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Öğülmüş (2001) “Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık” adlı çalışmasında Türkçe literatürde ilk kez kullandığı yılmazlık kavramını, Henderson ve Milstein’in (1996) belirttiği gibi “stres ve risk altındaki çocukların kaçınılmaz olarak psikopatoloji geliştirecekleri ya da yoksulluk, istismar, okul başarısızlığı ve şiddet içeren bir kısır döngü geliştirmeye mahkûm oldukları şeklindeki bilgi birikimine meydan okuyuş” olarak açıklamıştır .

Bu çalışma, okul tükenmişliğinin önlenmesi ve okul çalışmalarına bağlılığın artırılması aracılığıyla, yılmazlığın öğrenci iyi oluşunda ve akademik beklentilerin yükseltilmesinde etkili bir faktör olacağı düşüncesinden yola çıkılarak gerçekleştirilmektedir. Yılmazlık, ergenlerin içsel ve dışsal koruyucu kaynaklarını kullanarak tükenmişlikle başa çıkmasını sağlayabilir. Smith, Tooley, Cristopher ve Kay (2010) stresle başa çıkma yeteneği olarak yılmazlığın önemli bir kişisel kaynak olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yılmazlığın, kişinin strese eşlik eden negatif duygularla başa çıkmasında etkili bir mekanizma olduğu (Masten, 2001), stresin okul ve öğrenci yaşamına ilişkin bir türevi olan tükenmişliğin önlenmesinde önemli bir faktör olacağı değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme yetişkinlerde tükenmişliğin önlenmesinde yılmazlığın etkisini inceleyen çok sayıda çalışmanın sonucudur. Örneğin doktorlar (Zwack ve Schweitzer, 2013), stajyer doktorlar (Chaukos ve diğerleri, 2017; Olson, Kemper ve Mahan, 2015), hemşireler (Kutlutürkan, Sözeri, Uysal ve Bay, 2016; Guo ve diğerleri, 2017; Rushton, Batchaller, Schroeder ve Donohue, 2015) ve öğretmenlerle (Richards, Levesque-Bristol, Templin, ve Graber, 2016; Howard, Johnson, 2004; Lo, 2014) gerçekleştirilen pek çok çalışma, yetişkinlerde tükenmişlik ve yılmazlık arasındaki olumsuz ilişkileri ve tükenmişliği önlemede yılmazlığın önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ergenlik döneminde bu konuya ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamakla birlikte, özellikle oldukça zor/talepkâr bir eğitim gerektiren tıp fakültesi ve hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, yılmazlık ve psikolojik

stres (Bacchi ve Liccinio; 2017) ile yılmazlık ve tükenmişlik (Kharameh ve diğerleri, 2017; Houpy, Lee, Woodruff, Pincavage, 2017; Zwack ve Schweitzer, 2013) arasındaki olumsuz ilişkiler gösterilmiştir. Yine pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinde de tükenmişlik ve yılmazlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Büyükhahin-Çevik, Doğan ve Yıldız, 2016). Tüm bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, bu çalışmada ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinde yılmazlığın, tükenmişliğin önlenmesi ve okul çalışmalarına bağlılığın artırılmasını destekleyerek, öğrencilerin öznel iyi oluşunun artırılmasını sağlayacak bir faktör olarak ele alınmasının kuramsal arka planını oluşturmaktadır.

Pozitif Psikoloji ve Öznel İyi Oluş ile Akademik Beklentiler

Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri de “Öznel İyi Oluş”tur. Yaşam kalitesine ilişkin önemli bir gösterge olan öznel iyi oluş, bireylerin kendi yaşamlarının bilişsel ve duyuşsal değerlendirmesidir (Diener, 2000). Literatürde öznel iyi oluş mutlulukla özdeşleştirilmekte ve bu iki kavramın sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Suldo ve Schaffer-Hudkins (2008) öznel iyi oluşun mutluluk için kullanılan bilimsel bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Diener (1984) ise öznel iyi oluşun daha kapsamlı olduğunu, duygu-durumda denge ve yaşam memnuniyeti gibi bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle öznel iyi oluş, pozitif duyguların sıklığı, negatif/olumsuz duyguların seyrek oluşu ve yaşam koşullarına ilişkin genel olumlu bir değerlendirmeyi içeren yaşam memnuniyetinden oluşmaktadır (Diener ve Lucas, 1999).

Yaşam kalitesinin/sağlığın göstergesi olan öznel iyi oluş ya da mutluluk, öğrencinin bireysel yaşamının, toplum sağlığının ve eğitim politikalarının değerlendirilmesi açısından önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar. İyi oluş (well being) aslında pek çok açıdan ölçülüp değerlendirilebilmesine rağmen, öznel iyi oluş (subjective well being) bireyin kendi kişisel değerlendirme ve algılarının belirleyici olması açısından önemlidir. Ayrıca bireylerin iyi oluşlarına ilişkin öznel algılarının, “iyi hayatı” değerlendirirken sağlık ve eğitime erişim imkanlarından bile daha önemli bir faktör olarak karşımıza çıkması (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999), ergenlerin öznel iyi oluşun bu çalışmada bir çıktı değişkeni / bağımlı değişken olarak ele alınmasında belirleyici olmuştur.

Ergenlerde akademik beklentiler konulu literatürde, akademik beklentiler, öğrencilerin gelecek başarılarını belirlemede akademik başarıdan bile daha önemli bir faktör olarak ele alınmış; ayrıca Almroth ve diğerleri (2019) tarafından akademik beklentileri üniversiteden düşük ergenlerin dışayönelim problemi gösterdiği bulunmuştur. Bu nedenle öznel iyi oluşun yanı sıra akademik beklentileri de öğrencilere ilişkin önemli bir faktör olarak ikinci bir çıktı değişkeni/ bağımlı değişken olarak bu araştırmada ele alınacaktır.

Problem

Genel olarak tükenmişliğin öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkileyen bir faktör olacağı, okul çalışmalarına bağlanmanın ise öznel iyi oluşu olumlu etkileyeceği, yılmazlığın bu süreçte tükenmişliği azaltıcı, okul çalışmalarına bağlanmayı ise arttırıcı bir faktör olarak öğrenci öznel iyi oluşunda etkili bir faktör olacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmada yılmazlığın, okul tükenmişliğini önlemesi ve okul çalışmalarına bağlanmayı artırması yolu ile öğrencilerin öznel iyi oluşlarının ve akademik beklentilerinin arttırılmasında etkili olacağına dair bir model geliştirilerek bu modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle bu çalışma yılmazlık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir modeli test edecektir. Yapılan literatür taramalarında şimdiye kadar tüm bu değişkenler arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile test eden bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç / Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel amacı; lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve akademik beklentilerin, yılmazlık (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği ve okul çalışmalarına bağlanma ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Lise öğrencilerinde a) yılmazlık (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler), b) okul tükenmişliği, c) okul çalışmalarına bağlanma, d) öznel iyi oluş ve e) akademik beklenti düzeyleri nedir?

2. Lise öğrencilerinin a) yılmazlık (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler) düzeyleri, b) okul tükenmişliği, c) okul çalışmalarına bağlanma, d) öznel iyi oluş ve e) akademik beklentileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin a) yılmazlık (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler) düzeylerinin b) okul tükenmişliği, c) okul çalışmalarına bağlanma üzerinden d) öznel iyi oluş ve e) akademik beklentilere dolaylı ve doğrudan etkilerine ilişkin önerilen model istatistiksel olarak doğrulanmakta mıdır?
 - a. Yılmazlık (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler), a) okul tükenmişliği, b) okul çalışmalarına bağlanma, c) öznel iyi oluş ve d) akademik beklentiyi yordamakta mıdır?
 - b. Okul çalışmalarına bağlanma ve okul tükenmişliği a) akademik beklenti ve b) öznel iyi oluşu yordamakta mıdır?
 - c. Yılmazlığın (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği ve okul çalışmalarına bağlanma üzerinden a) öznel iyi oluş b) akademik beklentilere dolaylı etkisi var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin (a) yılmazlık (i.okula bağlılık, ii.içsel koruyucu faktörler, iii.dışsal koruyucu faktörler), (b) okul tükenmişliği, (c) okul çalışmalarına bağlanma, (d) öznel iyi oluş ve (e) akademik beklenti düzeyleri arasında
 - (1) Yaşa,
 - (2) Cinsiyete,
 - (3) Sınıf Düzeyine,
 - (4) Anne Eğitim Düzeyi
 - (5) Baba Eğitim düzeyi ve
 - (6) Sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Bu araştırma öncelikle Türkiye’de lise öğrencilerinin yılmazlık, tükenmişlik, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerine ilişkin kapsamlı bilgiler ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın yılmazlık (içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık), okul tükenmişliği,

okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri ilk kez bir arada incelemesi, daha önce böyle bir çalışma olmaması, sebebi ile eğitim psikolojisi alanındaki bilimsel birikime ve okullarda gerçekleştirilen uygulamalara katkı sağlayacağı ve bu bağlamda özgün bir değeri olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ergenlerde yılmazlık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi yolu ile ortaya koyarak eğitim psikolojisi literatürüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ele alınan yılmazlık öğrencilerin ruh sağlıklarının korunup desteklenmesi açısından özel bir öneme sahiptir. Okul tükenmişliği ise son yıllarda öğrencilerin akademik süreçleri ve ruh sağlıkları açısından önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa ki öğrencilerin tükenmişlik geliştirmeyi okul çalışmalarına bağlanmaları da mümkündür. Tüm bunların öğrencilerin öznel iyi oluş ve akademik beklentileri üzerinde önemli etkileri olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle bu derece önem arz eden bu değişkenler arasındaki ilişkilerin kapsamlı olarak araştırılması önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarının çocuk ve ergen psikolojisine, genel olarak okullarda ruh sağlığının korunup desteklenmesi sürecine ve özelde okullarda rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin çalışmalarına katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmada yılmazlık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi yolu ile incelenmesi; pozitif psikoloji, ergen gelişimi ve Yapısal Eşitlik Modellerinin Eğitim Psikolojisi araştırmalarında kullanımı gibi paradigma değişimlerinin kesişim noktasında gerçekleştirilmekte olup, tüm bunlar araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır.

Araştırmanın bulguları, pozitif Psikoloji kapsamında okullarda uygulanacak önleyici-destekleyici çalışmalar ve programlar geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin çalışmaların, bu araçların Türkçeye uyarlanmasına katkıda bulunacak olması da bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeği bu çalışma için Türkçe'ye uyarlanmış, Akademik Beklentiler Ölçeği ise , Plucker'ın (1996) geliştirmiş olduğu Hırs (Ambition) Ölçeğine 3 yeni madde eklenerek, bu çalışma için geliştirilmiştir.

Bu araştırma ülkemizde ergen yaş grubundaki öğrencilere ilişkin demografik verileri , korelasyonel bulguları ve katılımcıların (A) yılmazlık, (B) okul tükenmişliği, (C) okul çalışmalarına bağlanma, (D) öznel iyi oluş ve (E) akademik beklenti düzeyinin demografik değişkenlere göre incelenmesini içermesi açısından da önemlidir. Genel olarak elde edilen bulguların yeni çalışmalara ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada yılmazlık(içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık), okul çalışmalarına bağlanma, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli (SEM), sürekli ya da süreksiz bir ya da daha fazla bağımsız değişken ile sürekli ya da süreksiz ve bir ya da daha fazla bağımlı değişken arasındaki ilişki dizilerini test eden istatistiksel teknikler topluluğudur (Ulmann, 2015). Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) yapılırken aşağıda belirtilen aşamalardan geçilir (Eroğlu, 2003, s. 292):

1. Bir teorik model geliştirmek,
2. Geliştirilen model için nedensel ilişkileri gösteren diyagram çizmek,
3. Çizilen diyagramı yapısal ve ölçüm modellerine çevirmek,
4. Yapısal modeli tahmin etmek ve değerlendirmek,
5. Yapısal modelin uygunluk ölçütlerini hesaplamak,
6. Sonuçları yorumlamak.

Bu çalışma yukarıda belirtilen aşamalar izlenerek yılmazlık, okul çalışmalarına bağlanma, okul tükenmişliği, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkilere ilişkin geliştirilen kapsamlı modelin ileri düzeyde istatistiksel bir yöntem olan Yapısal Eşitlik Modeli ile sınanmasını içerip, kullanılan yöntem de bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yöntem açısından değerlendirildiğinde Yapısal Eşitlik Modellemesi ile gerçekleştirilen çalışmalar Eğitim Psikolojisi alanında sınırlı sayıdadır ve son yıllarda yaygınlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın kullandığı yöntem açısından da önem taşıdığını ve yöntemin ülkemizde eğitim psikolojisi çalışmalarında kullanımının artırılması açısından da önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Genel olarak yılmazlık becerilerinin (içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık) okula bağlı tükenmişliği azaltacağı, okul çalışmalarına bağlanmayı arttıracacağı öznel iyi oluş ve akademik beklentiler üzerinde olumlu etkisi olacağı değerlendirilmektedir. Öğrencilerde yılmazlığın artırılması yolu ile okul tükenmişliğinin azaltılması ve okul çalışmalarına bağlanmanın artırılması, öznel iyi

oluş ve akademik beklentileri arttıracak olup; tüm bu bulgular öğrencilerde okul tükenmişliğinin azaltılması için yılmazlığın desteklenmesi gerektiğini göstermeksi bakımından önemlidir. Bu bağlamda okul tükenmişliğinin panzehiri okul ortamında sunulabilecek ve okul çalışmalarına bağlanma , öznel iyi oluş ve akademik beklentiler desteklenebilecektir. Öğrencilerin (A) Yılmazlık, (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin 1)cinsiyet, 2) Yaş, 3) Sınıf Düzeyi, 4) Kardeş Sayısı 5)Anne Eğitim Düzeyi, 6) Baba Eğitim Düzeyi 7) Ekonomik Düzey Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesi öğrencilerin desteklenmesi açısından Eğitim Psikoloji açısından önemli bulgular ortaya koymaktadır. Gerek doğrulanan modeller, gerekse katılımcıların (A) Yılmazlık, (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesi; uygulamada öğrencinin yılmazlığının desteklenmesi, okul tükenmişliğinin azaltılması ve okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentilerinin arttırılmasına yönelik önemli bulgular ortaya koymaktadır.

Tüm bunların eğitim psikolojisi alanındaki bilimsel birikime ve okullarda gerçekleştirilen uygulamalara katkı sağlayacağı ve bu bağlamda özgün bir değeri olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırma, öz-bildirime dayalı olarak elde edilen verilere dayalıdır. Öz-bildirime dayalı bu verilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın sonuçları değerlendirirken verilerin öz-bildirime dayalı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Tükenmişliğin nesnel ölçümleri (kalp atışı gibi daha objektif ölçümleri) bulunduğu göz ardı edilmemelidir.
2. Araştırma verileri tek bir ildeki farklı okul türlerinden toplanmıştır, dolayısıyla araştırma sonuçlarını farklı özelliklere sahip illerdeki ergenlere genellemek yerine, sonuçların farklı illerdeki ergenlere ilişkin sadece ipucu verebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Tanımlar

Yılmazlık (Resilience) Türkçe literatürde “Sağlamlık”, “Psikolojik Sağlamlık”, “Dayanıklılık”, “Kendini toparlama gücü” gibi farklı terimlerle ifade edilen Yılmazlık; bu çalışmada “hayatta karşılaşılan zorluklar karşısında yılgınlığa düşmeme, pes etmeme, çabuk iyileşme, çabuk toparlanma, güçlükleri / zorlukları yenebilme becerisi” olarak tanımlanmıştır.

Koruyucu Faktörler (Protective Factors) : Sağlıklı uyumu ve bireyin yeterliliklerini geliştiren (olası veya varolan) risk ya da zorluğun etkisini yumuşatan, azaltan veya ortadan kaldıran etkenlerdir (Masten, 1994).

İçsel Koruyucu Faktörler: İşbirliği, iletişim, empati, problem çözme becerileri vb. bireyin içinden gelen kendisine özgü, içsel koruyucu faktörlerdir

Dışsal Koruyucu Faktörler: Okuldaki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, toplumsal ilişkilerde ilgi ve sevecenlik , arkadaş ilişkilerinde ilgi ve sevecenlik, toplumsal yüksek beklentiler, evdeki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik vb. bireyin dışından gelen, dışsal koruyucu faktörlerdir.

Okula Bağlılık (School Connectedness (SC)) : Öğrencilerin okula bağlılıklarına ilişkin öz-değerlendirmeleri

Okul Tükenmişliği (School Burnout) : Okula ilişkin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik hissi ile tanımlanan olumsuz bir zihinsel durum, bir sendrom.

Okul Çalışmalarına Bağlanma (School Work Engagement) : Okul tükenmişliğine karşıt olarak geliştirilmiştir; okul çalışmalarına yönelik enerji, kendini okul çalışmalarına adanma ve odaklanma ile karakterize olumlu bir zihinsel durum (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002).

Akademik Beklentiler (Academic Aspirations) : Akademik beklentiler öğrencinin başarmak için belirlediği hedefler, eğitimlerini hangi seviyeye kadar sürdürmek istediklerini içerir.

Öznel İyi oluş (Subjective Well Being) : Öğrencilerin algıladıkları iyi oluş ve yaşam doyumu ile tanımlanan bir değişken (Diener,1994).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle “Paradigma Değişimleri: Pozitif Psikoloji, Pozitif Ergen Gelişimi ve bu Tezin Paradigmaların kesişim noktasındaki yeri” ile “Pozitif Psikoloji, Eğitim ve Okulun koruyucu-önleyici-geliştirici rolü kapsamında bir modelin geliştirilip test edilmesi” üzerine genel bir literatür taramasına yer verilmiştir.

Sonrasında ise yılmazlık (dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, okula bağlılık), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik değişkenlerinden her biri üzerine kapsamlı literatür taramasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Genel Kuramsal Çerçevesi

Paradigma Değişimleri: Pozitif Psikoloji, Pozitif Ergen Gelişimi ve bu Tezin Paradigmaların Kesişim Noktasındaki Yeri

Bir konuda zihinsel ve kavramsal bir modele sahip olmak anlamına gelen paradigma kavramı, Thomas S. Kuhn’un Bilimsel Devrimlerin Yapısı (The Structure of Scientific Revolutions, 1962) adlı kitabı ile gündeme gelmiştir. Kuhn’a (1962) göre bilimin gelişmesini sağlayan anahtar bir kavram olan paradigma, bilim adamlarının hangi sorunları öncelikli kabul edeceklerini ve hangi soruları soracağını belirler. Paradigmalar zamanla yetersiz hale gelir. Mevcut bakış açısı ve yaklaşımların yerine, yeni bir paradigma ortaya koymak gerekir. Bu araştırma, psikoloji ve ergenlik gibi iki farklı paradigma değişikliğinin kesiştiği bir konu alanını kapsamaktadır.

Psikoloji bilimi yıllarca insanın zayıf yönlerini, yetersizliklerini ve bireyi kötü yaşam koşullarına götüren deneyimleri vurgulamış; sorunların ve eksikliklerin iyileştirilmesi üzerinde durmuştur. Bireyin zayıf yönleri yerine güçlü yönlerini öne çıkaran pozitif psikolojinin gelişmesi, genelde psikoloji bilimi, özelde ise eğitim psikolojisi alanında önemli bir paradigma değişimidir.

Öte yandan, ergenlik döneminin kriz ve fırtınalar dönemi olarak anılmaktan çıkması ve bir çok ergenin bu dönemi kritik bir sorun yaşamadan geçirdiğine yönelik

yeni bulgular, ergenlik kavramının da paradigma değişimine uğradığını göstermektedir. Hem pozitif psikoloji paradigmasının gelişmesi, hem de ergenlik dönemine ilişkin bakış açısının değişmesi nedeniyle, bu araştırmanın bu iki paradigma değişikliğinin kesiştiği bir noktada kurgulandığını söylemek mümkündür.

Bu tezde incelenen değişkenler arasında yer alan yılmazlık ve öznel iyi oluş, psikolojide yeni bir paradigma olan pozitif psikoloji kapsamında geliştirilen en temel kavramlardandır. Pozitif psikoloji paradigması kapsamında, psikoloji ve eğitim alanlarında (özellikle eğitim psikolojisi alanında ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında) tedavi ve müdahale vurgusu yerini önlemeye bırakmış; birincil, ikincil ve üçüncül önleme kavramları geliştirilmiştir. Tedavi ve müdahale odaklı yaklaşımlar da gereği halinde kullanılmakla birlikte, daha önce üzerinde pek durulmayan önleme ve geliştirme kavramlarının önemi artmıştır. Bunun sonucunda önleme ve geliştirme odaklı çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmada ele alınan yılmazlık ve öznel iyi oluş kavramları da bu önleme ve geliştirme odaklı yaklaşımı yansıtmaktadır. Zira bu çalışmanın konusu, ergenlerde yılmazlığın, okula bağlı tükenmişliğin, okul çalışmalarına bağlanmanın, öznel iyi oluş ve akademik beklentilerin artırılmasının test edilmesidir. Bu konularda elde edilecek veriler, ergenlere yönelik önleyici ve geliştirici programların geliştirilmesine zemin oluşturacaktır.

Pozitif Psikoloji, Eğitim ve Okulun Koruyucu-Geliştirici Rolü Kapsamında Bir Modelin Geliştirilip Test Edilmesi

Psikoloji alanındaki paradigma değişikliği, eğitim alanına da yansımıştır. Örneğin, genelde psikoloji özelde eğitim psikolojisi alanında patoloji ve kriz odaklı yaklaşımdan ve medikal modelden gittikçe uzaklaşarak, gelişimsel yaklaşım ve yöntemler ön plana çıkmaya başlamıştır. Benzer bir biçimde, sorun odaklı yaklaşımlar yerini bireylerin güçlü yönlerinin ve iyilik hallerinin araştırılmasına ve desteklenmesine bırakmıştır.

Seligman ve Csikzentmihalyi'nin (2000) psikoloji bilimine getirdikleri yeni bir yaklaşım olan Pozitif Psikoloji, koruyucu ve önleyici çalışmalara önem vermekte ve güçlü yönler ile bu yönlerin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Bir başka deyişle pozitif psikoloji açısından uyum, problemlerin yokluğundan daha fazlasını; problemlerin önlenmesi ve tedavinin yanı sıra yeterliliklerin ve güçlü yönlerin geliştirilmesine yönelik etkili müdahaleleri içermektedir. Pozitif psikoloji bireylerin

pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, pozitif deneyimler yaşamalarına ve öznel iyi oluşlarını arttırıcı programlar aracılığı ile onların ruh sağlıklarının korunmasına odaklanmaktadır (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000).

Okullarda ruh sağlığının korunması farklı seviyelerde gerçekleştirilebilir. Okul ruh sağlığını korumada en önemli yaklaşımlardan biri tüm okul yaklaşımıdır. Bu yaklaşım müdahale alanı olarak tüm okul ortamını, genel müfredatın bir bölümünü, okulda ek yardıma ihtiyaç duyan çocukları ve ek ruh sağlığı müdahalesi ihtiyacı olan çocuklarla gerçekleştirilebilecek çalışmaları içerir. Bu bağlamda tüm okula hitaben zihinsel ve duygusal iyi oluş ile pozitif iletişimi arttıracak etkinlik geliştirilmesi, tüm okul ve öğrencilere yönelik bilgi, tutum ve davranışı içeren ruh sağlığı eğitimi verilmesi, belli grupları hedefleyen erken önleme programları geliştirilmesi ile çocuk ve ergen ruh sağlığı servislerince sunulan profesyonel müdahaleler önem taşımaktadır. Aslında okullarda ruh sağlığı hizmetleri çerçevesinde sunulan hizmetler, birincil önleyicilik, ikincil önleyicilik ve üçüncül önleyicilik kavramları ile de ele alınabilir. Birincil önleme, problemlerin ortaya çıkmadan önlenmesi; ikincil önleme, risk grubunda olan bireylerin korunması; üçüncül önleme ise problemlili veya hasta bireylerin desteklenerek veya tedavi edilerek hastalıktan kurtulmasını amaçlar. Okullar birincil, ikincil ve üçüncül önleme çalışmaları ile öğrenci ruh sağlığını destekleyebilmektedir. Okul çocuklar için önemli bir gelişim ortamıdır ve çocuğun gelişimini şekillendirir. Bu çerçeveden bakıldığında okul ortamında olumlu gelişimi destekleyen modeller ve çalışmalar öğrenci gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Sylva (1994), okulun çocuk gelişimi üzerindeki etkileri adlı çalışmasında okulun öğrenciler üzerindeki önemli etkilerini vurgulamıştır. Young (2011), “Okullar ne için (var)?” adlı makalesinde okulun öğrenciler açısından önemi üzerinde durmaktadır. Ailelerin özellikle gelişen ülkelerde bazen büyük özverilerle çocuklarını okulda daha uzun süre tutmaya çalıştıklarını belirten Young (2011), okulun gençleri evde ve toplumda günlük yaşamlarında edinemeyecekleri bilgilerle donattığı üzerinde durmaktadır. Uzman bilgisinin aktarılması okulun görevlerinden biridir. Fakat yapılandırmacı yaklaşımlar okulu bilginin birlikte yapılandırıldığı ortamlar olarak ele alırlar.

Bilginin aktarılması ve birlikte yapılandırılması rolünün yanı sıra okullar, öğrencileri koruyan, onların beden ve ruh sağlıklarının desteklendiği, koruyucu ve önleyici rolü olan ortamlardır. Okulun, tüm çocuk ve ergen gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla destekleyen bu kapsamlı işlevleri değerlendirildiğinde; öğrencilerin okula

ilişkin algılarının olumlu olması, öğrencilerin okul tarafından sunulan her türlü hizmete ulaşmalarını ve bu hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmalarını kolaylaştıracaktır.

Yurtdışında öğrencilerin gelişiminin bütüncül ve pozitif bir bakış açısı ile farklı seviyelerde desteklendiği çalışmalar yaygındır. Ülkemizde de pozitif psikoloji uygulamalarının gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılmasına ilişkin çalışmalar (Eryılmaz, 2013) yapılmaktadır.

Yılmazlık ve öznel iyi oluş kavramları, pozitif psikoloji yaklaşımının olumlu gelişim çerçevesinde ele aldığı en önemli kavramlardandır. Yılmazlık, genel olarak kişinin zorlu koşullar ile karşılaştığında çabuk iyileşme, çabuk toparlanma ve güçlükleri yenebilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık ilk planda travmatik yaşam olayları gibi belirgin tehditlerin söz konusu olduğu ortamlarda pozitif uyum ile ilişkilendirilmiştir. Yüksek birikimli riskler veya olumsuzluklar durumunda bile bazı çocukların yılmazlık özellikleri sergiledikleri yani koşullarından beklenenden daha üst düzeyde uyum gösterdikleri gözlenmiştir. Yılmazlık Rirkin ve Hoopman (1991) tarafından ise *“geriye sıçrama, geri sekme, sıkıntı karşısında başarılı bir biçimde uyum sağlama kapasitesi ve ciddi bir strese ya da sadece günümüz dünyasında var olan strese rağmen sosyal, akademik ve mesleki yeterlilikleri başarma kapasitesi”* olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar yılmazlık faktörünün çocukların gelişiminde olumlu koruyucu-önleyici-destekleyici rol oynadığını göstermiştir.

Yılmazlık ve öznel iyi oluş, bu araştırmada da incelenen değişkenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle aşağıda bu kavramlara ilişkin daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Kuramsal Çerçeve

Yılmazlık

Yılmazlık (resilience) kavramı İngilizce sözlüklerde “sıkıştırılıp bastırılıp, esnetildikten sonra orijinal şekline veya pozisyonuna geri dönebilme gücü ve yeteneği” (The Random House Dictionary of English, 1967); “bastırılıp esnetildikten sonra eski şekline dönme yeteneği veya ruhun neşeyi yerine getirebilme yeteneği” (Webster’ New Twentieth Century Dictionary of the English Language, 1958); “kişi veya kurumların gerileme, şanssızlık veya hastalıklardan hızla iyileşebilmesi, eski haline geri dönmesi”; “bir şeyin sağlam-dayanıklı olması ve vurma, çekiştirilme veya bastırılması sonucu

kolay zarar görmemesi hali” (Collins Cobuild English Language Dictionary,1988) olarak tanımlanmaktadır.

Resilience kavramı mühendislikte kullanılan bir kavramdır. Bu kavram, bir materyalin bir stres-baskı faktörü ortadan kalktıktan sonra oluşan düzelme miktarını ve hızını belirtmektedir. Psikolojide de bu kavram bir kişinin stresle nasıl başa çıktığı, travmadan nasıl kurtulduğu ve risklerle nasıl başa çıktığını ifade etmek için kullanılmaktadır.

Resilience kavramı Türkçe’ye **yılmazlık** (Öğülmüş, 2001), **psikolojik sağlamlık** (Gizir, 2004; Kararımak, 2006; Aydın ve Egemberdiyeva, 2018), **kendini toparlama gücü** (Terzi, 2006, 2008a; Işık 2016), **psikolojik dayanıklılık** (Basım ve Çetin, 2011; Terzi, 2008b) olarak çevrilmiştir. Öğülmüş (2001) “Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık” adlı çalışmasında Türkçe literatürde ilk kez kullandığı yılmazlık kavramını, Henderson ve Milstein’in (1996) belirttiği gibi “stres ve risk altındaki çocukların kaçınılmaz olarak psikopatoloji geliştirecekleri ya da yoksulluk, istismar, okul başarısızlığı ve şiddet içeren bir kısır döngü geliştirmeye mahkûm oldukları şeklindeki bilgi birikimine meydan okuyuş” olarak açıklamıştır . Yılmazlık kavramının psikolojik sağlamlık, dayanıklılık, kendini kısa sürede toparlama gücü ve psikolojik dayanıklılık kavramlarını da kapsadığı söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmada “resilience” terimi için Öğülmüş (2001) tarafından önerilen yılmazlık kavramı kullanılmıştır.

Yılmazlık paradigması pozitif psikolojinin sıklıkla vurguladığı güçlü yönler (strengths) vurgu yapar. Yılmazlık, zorluklara rağmen güçlü bir duruş sağlayarak gelişimi olumlu yönde desteklediği için önemli bir kavramdır. Fraser, Galinsky ve Richman (1999, s.136) yılmazlığı “sıra dışı şartlara iyi uyum sağlayan, olumsuz koşullarda beklenmedik olumlu sonuçlar elde eden bireylerin yeteneği” olarak ele alır. Bu bağlamda yılmazlık olumsuz yaşam koşullarında pozitif adaptasyonu sağlayan dinamik bir süreçtir.

Garnezy, Masten ve Tellegan (1984) yılmazlığı “strese karşı dayanıklılığa ilişkin bir kavram olup stresli yaşam olaylarına rağmen yeterlilik göstergelerinin olması” bağlamında değerlendirmiştir. Spina (1998) yılmazlığın stres karşısında bile kişisel bütünlüğü korumak olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Masten, Best ve Garnezy (1990), yılmazlığı “zorlu ve tehditkar koşullara rağmen başarılı uyum süreci, kapasitesi ve bu uyum sürecinin sonuçları” olarak tanımlamaktadır. Rutter (1999) yılmazlığı “Psikopatoloji için önemli bir risk taşıdığı gösterilen deneyimlere rağmen görece iyi sonuçlar” (s.119) olarak tanımlamaktadır. Rutter (2006) ise yılmazlığı

“çevresel risk deneyimlerine karşı azalan hassasiyet, stres ve zorlukların üstesinden gelinmesi veya risk deneyimlerine karşı görece iyi sonuçlar” ve “ciddi risk deneyimleri ve bu deneyimlere rağmen görece iyi psikolojik sonuçlardan oluşan etkileşimli bir kavram” olarak tanımlamaktadır.

Yılmazlık, yüksek risk faktörlerine rağmen kişiyi koruyan özellikler olarak ele alınmıştır. Risk faktörlerinin çocuk ve ergenlerin yaşam süreçlerini olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir. Bununla birlikte risklere ve çevresel olumsuzluklara rağmen, herhangi bir psikopatoloji veya olumsuz anti-sosyal davranış geliştirmeksizin normal yaşamlarını sürdüren, her türlü olumsuzluğa rağmen ayakta kalabilen, sağlıklı uyum sağlayan çocuk ve gençler sosyal bilimcilerin ilgisini çekmiştir.

1955’te başlayan Kauai adasındaki 698 bebeğin 40 yıl boyunca izlendiği boylamsal araştırma, yılmazlık araştırmalarının (Werner ve Smith, 1982,1992; Werner, 1993) temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada yer alan çocukların büyürken doğum öncesi stres, kronik yoksulluk, ebeveynlerin yetersiz eğitimi, ailede alkolizm veya ruhsal hastalıkların yol açtığı sorunlar gibi olumsuz koşullarla karşılaşmış oldukları gözlenmiştir. Bu çocuklardan büyük bir bölümünün bu olumsuz koşullara rağmen yaşamlarında başarılı olmaları araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Werner ve Smith (1982) nasıl olup ta bazı çocukların olumsuzluklara rağmen sosyal ve duygusal olarak iyi olduklarını anlamaya çalışmışlar ve tüm bu risklere rağmen başarılı olan bu çocukları “savunmasız, incinebilir, risk altında fakat yenilmez” olarak adlandırmışlardır.

Fergus ve Zimmerman (2005), Tiet ve Huizinga’dan (2002) yaptığı alıntı ile yılmazlığı risk ve sonuçların olası kombinasyonları üzerinden açıklar. Bu kombinasyonlara göre ergenlerde yılmazlık yüksek riske rağmen pozitif çıktılar olduğu noktada görülür. Bu ilişki Tablo 1.1’de gösterilmektedir. Tablo 1.1’e göre düşük risk ve pozitif çıktı normatif gelişimi gösterirken, yüksek riske rağmen pozitif çıktılar bireylerin yılmaz bireyler olduğunun göstergesidir.

Tablo 1.1.

(Yılmazlık) Ergen Populasyonunun Gösterimi

	Düşük Risk	Yüksek Risk
Pozitif çıktı	A (Normatif Gelişim)	B (Yılmazlık Kuramı)
Negatif çıktı	C (Yetersiz Risk Ölçümü)	D (Risk Modelleri)

Tiet ve Huizinga, 2002 akt. Fergus ve Zimmerman, 2005

Masten, Cutuli, Herbers ve Reed (2009) de benzer şekilde düşük riske rağmen düşük yeterlilik ve uyum gösterenlerin yüksek düzeyde incinebilir, yüksek riske rağmen düşük yeterlilik gösterenlerin uyumsuz, düşük risk karşısında yüksek yeterlilik ve uyum sergileyenleri yeterli fakat zorlukla karşılaşmamış, yüksek riske rağmen yüksek uyum sergileyenlerin ise yılmaz olduklarını belirtmektedirler.

Gelişimsel psikopatolojinin gelişimi ile eşzamanlı olarak ortaya atılan yılmazlık kavramı, gelişimsel psikopatoloji araştırmaları sırasında, özellikle risk altındaki çocukların önemli bir bölümünün olumlu gelişim ve uyum göstermesinin araştırmacıların dikkatini çekmesinin sonucunda ortaya çıkmıştır (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984; Masten ve Tellegen, 2012). Gelişimsel psikopatoloji alanında önemli çalışmaları olan Garmezy, 1950’lerde şizofreninin gelişimi ile ilgilenmekteydi. Çalışma sürecinde yüksek riske ve olumsuz yetiştirme koşullarına rağmen başarılı olan büyük bir grup çocuk Garmezy’nin dikkatini çekti. Garmezy’nin yüksek risk altında yetiştirmelerine rağmen hiçbir psikolojik rahatsızlık geliştirmeden hayatlarını devam ettiren çocukları ve bu çocukların olumlu bir gelişim göstermelerinin altında yatan nedenleri incelediği araştırmaları sonucunda yılmazlık kavramı ortaya çıkmıştır (Masten ve Tellegen, 2012). Garmezy’nin risk araştırmaları, gelişimsel psikopatolojide yönelik çalışmaları, stres, başa çıkma ve gelişime yönelik çalışmaları ve sonrasında Masten tarafından sürdürülen Yeterlilik Projesi Boylamsal Araştırması (Project Competence Longitudinal Study) ile risk altında yeterlilik ve başarmaya yönelik çalışmalar, yılmazlık çalışmalarının gelişimsel tarihçesi açısından dikkate değer gelişmelerdir (Masten ve Tellegen, 2012).

Yılmazlık çalışmaları öncesinde; travma ve olumsuz yaşam olaylarına ilişkin çalışmaların genel olarak yetersizlikler, riskler ve bireyleri kötü yaşamsal sonuçlara götüren deneyimlere odaklandığı söylenebilir. Yılmazlık araştırmalarının olumlu sonuçlar, güçlü yönler ve koruyucu faktörlere odaklanması, psikolojide önemli bir paradigma değişimidir. Bu paradigma değişimi problem ve yetersizlik odaklı çalışmaların yerini güç (strength) odaklı çalışmaların alması olarak tanımlanabilir. Masten, Cutuli, Herbers ve Reed (2009) “Sağlıklı gelişimin ve yeterliliklerin geliştirilmesinin en az problemlerin önlenmesi kadar önemli olduğunu ve aynı amaca hizmet ettiğini” belirtmişlerdir. Bu da psikolojide klinik, medikal modellerden, güç temelli (strength-based) modellere geçişteki paradigma değişimini en güzel şekilde ifade eder.

Bu paradigma değişimi yoğun bir şekilde “Neden bazı insanlar baskı altında yaşarken, diğerleri şiddetli hastalık, sevilen birinin ölümü ve hatta doğal afetler ve savaş

gibi büyük felaketler karşısında zarar görmemiş gibi görünmektedir?” (National Institute of Mental Health, 1995, s.26) sorusunun yanıtının arandığı bir dizi yılmazlık çalışmasını beraberinde getirmiştir. Garnezy ise yılmazlığı okul ortamında ve öğrencilere odaklanarak incelemiştir. “Okulunuzda, geçmişine baktığınızda sizi endişelendiren ama şu anda sınıfın veya okulun bir parçası oldukları için gurur duyduğunuz öğrencileriniz var mı?”, “Bu nasıl oluyor?” sorusunun yanıtını aramıştır (Garnezy akt. Glantz ve Johnson,1999 s.7).

Yılmazlıkla ilgili çalışmalara ilişkin literatür taraması yapan Shean’ın (2015), yılmazlığın öncüleri ve alandaki önemli kuram ve araştırmacıların öne sürdüğü kavramlara ilişkin karşılaştırması, Tablo.1.2.’de sunulmuştur.



Tablo 1.2.

Kuramcıların Anahtar Kavramlarının Karşılaştırılması

	Tanımlar	Kuram	Araştırma desteği	Terapi/Toplum sağlığı açısından etkileri
Rutter	Çok ciddi risk deneyimleri ve bu deneyimlere rağmen görece pozitif çıktılar/sonuçlara ilişkin interaktif bir kavram (Rutter, 2006)	• Riskle kısa süreli karşılaşmak, “güçlendiren olaylar” olarak etki gösterebilir. • Zihinsel özellikler (özerklik hissi) • Dönüm noktaları; (ileri yaşlarda yılmazlığı etkileyebilir) • Yılmazlıkta biyoloji ile genetik ve çevre etkileşimine önem verir. • Sosyal ilişkiler koruyucu olabilir	Wright Adası ve Londra çalışmalarında (Rutter, 1979); • İki farklı ortamdaki çocukların karşılaştırılması • Yeterlilikler üzerinde odaklanma	• Psikopatolojiye genetik ve çevresel etkileri değerlendirir • Nedenselliğe katkısı olan risklerin özelliklerini belirler • Zihinsel özellikleri öğretir • Başa çıkma becerilerini destekleyen durumları sürdürür • Yetişkinliğe geçiş/dönüşüm noktaları • Biyolojik yollara/etkilere dikkat
Garmezy	Yılmazlık, stresten etkilenmemek anlamına gelmez; stresli bir olaydan sonra ortaya çıkan yetersizliği izleyen, uyumsal davranış kapasitesini yansıtır (Garmezy,1991a)	• Gelişim odaklı • Pozitif odaklı • Toplumsal, ailevi ve bireysel düzey faktörlerine vurgu yapar. Örneğin: huy/mizaç, ilgili bir yetişkinin bulunması, dışsal destek kaynakları	Yeterlilik Projesi (Garmezy ve diğerleri,1961); • Minnesota’da yapılmıştır • Pozitif odaklıdır • Şizofren ebeveynlerin çocukları ve problem davranışa ilişkin tanısı olan çocukları incelemiştir	• Müdahaleler tüm seviyelere (toplum, aile, bireysel faktörler)

(Devam ediyor)

Tablo 1.2. (Devam)

Kuramcıların Anahtar Kavramlarının Karşılaştırılması

Werner	İçsel ve dışsal stres kaynakları ile etkili şekilde başa çıkma kapasitesi (Werner, 1982)	• Yılmazlığı birey, aile ve toplum düzeyinde etkileyen faktörler arasındaki farkları belirler. • Erkeklerle kızlar arasındaki farkları belirler • Yılmazlık zaman içinde değişir (yılmazlık değişmez-sabit değildir) • Yılmazlık koruyucu faktörler ve risk faktörleri arasındaki dengeye dayanır	Kauai Boylamsal Araştırması (Kauai Adasında doğan 698 bebek); • Risk ve yılmazlıkta bireysel, ailevi ve toplumsal farklılıkları belirtir 1985-86'da Kauai Araştırmasının İzlemi ile tespit edilen koruyucu faktörler: • Bireyin huy/mizacına ilişkin özellikler • Aile ile duygusal olumlu bağlar • Dışsal destek kaynakları (dini kurumlar, iş)	• Araştırılanların çoğu çocuktur ve çok uzun süreli ve olumsuz durumlar dışındaki koşullarda “kendilerini iyileştirmişlerdir sağaltmışlardır” • Sosyal politikaların etkilerini araştırdı • Büyükanne/büyükbaba ve kardeşlerin rolünü araştırdı • Aile dışından desteğin önemini vurguladı • Çocuğun tutarlılık algısını geliştirir • Doğru kaynaklarla değişimin ve iyileşmenin mümkün olduğunu vurgular
Luthar	Belirgin olumsuzluklar ve zorlukların bulunduğu ortamda pozitif uyumu içeren dinamik bir süreç (Luthar ve diğerleri, 2000)	• Yılmazlık çok boyutludur; birey bazı alanlarda yeterli olup diğerlerinde olmayabilir • Faktörler kutupsal olarak zıt değildir • Alanların ölçümünde çok fazla farklılık vardır	• Şehrin iç bölgelerindeki devlet okullarında 144 öğrenci (ortalama yaş 15,3) (Luthar,1991) • Madde kullanan 227 anne ve onların çocukları (Luthar et al., 2003) • Varlıklı gençler (Luthar ve Latandresse, 2005)	• “belli bir yaşam ortamında belirgin olan ve o gruptaki görece çok sayıda insanı etkileyen faktörlere” dikkat edilmesini vurgular (Luthar et al., 2006) • Biyolojik etkilere odaklanır

(Devam ediyor)

Tablo 1.2. (Devam)

Kuramcıların Anahtar Kavramlarının Karşılaştırılması

Masten	Gelişimsel uyum için çok ciddi tehditlere rağmen iyi durumda olan çocuklar (Masten, 2001). Sistemin işlevselliğini tehdit eden olumsuzluklara başarıyla uyum sağlayabilme süreci (Masten, 2014).	- Değişken odaklı; Değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkiler ve örüntüler - Birey odaklı. Yılmaz kişileri ve onların yılmaz olmayanlardan nasıl farklı olduklarını belirler. - Çocuk, aile ve toplum düzeyinde faktörler bulunuyor - Yılmazlık Olgusu, temel insani uyum sistemleri yoluyla ortaya çıkan sıradan bir gelişim süreci - Geç parlayanlar 2014’de bağlam ve kültürü tartışmıştır	Yeterlilik Projesi Çocukluktan geç ergenliğe kadar ebeveynlik kalitesi ve zihinsel işlevsellik arasındaki etkileri test etmiştir (8-12 yaş arası 205 çocuk, daha sonra, 7-10 yıl sonra 14-19 yaş arasında 189 çocuk)	- Bazı çocuklar ‘‘uyumsal gelişimlerini destekleyecek temel kaynaklar ve deneyimlerden’’ yoksundur(Masten, 2001) - Değişimin önemli noktalarını belirler (Masten,2007’yi görün) - Pozitif hedeflere sahip olmayı vurgular - Yeterlilikleri desteklemeye odaklanır - Yeterlilik yeni yeterliliklere yol açar - Gelişimi gelişimsel yeterlilikler çerçevesinde izler
Ungar	Bireyin olumsuz toplumsal koşullarda kendini sağlıklı olarak tanımlayabilmesi için çevre ile alış-verişte bulunması (Ungar, 2004)	Yılmazlığın yedi gerilimi: 1. Maddi kaynaklara ulaşım 2. İlişkiler 3. Kişilik 4. Güç ve kontrol 5. Sosyal adalet 6. Kültürel bağ 7. Uyum - Çevrenin gelişimi desteklemedeki kapasitesine vurgu - Bireysel özellikler çevre tarafından uyarılır veya bastırılır	- Çocukluktan yetişkinliğe geçişte (12-23 yaş) 89 genç. 11 niceliksel araştırma (15-18 yaş arası 89 Kanadalı gencin oluşturduğu örneklem) 19 Aborginal Kanadalı ve Aborginal olmayan Kanadalı ergenlerle görüşüldü (Ungar ve diğerleri, 2008) 1500’den fazla gençle metot araştırması	- Yerel bilgiye önem verir - Müdahalelerde kaynakları etkili kullanır - Birçok düzeyde müdahale söz konusudur ✓ Kültür ✓ Toplum ✓ İlişkiler ✓ Birey - Çocukların gerilimlere rağmen sağlıklı gelişmesi için müdahale - Yerel gençlerin yılmazlık yapılarının belgelenmesi, daha iyi müdahaleler.

Shean’in (2015) Yılmazlığın öncüleri ve alandaki önemli kuram ve araştırmacıların öne sürdüğü kavramlara ilişkin karşılaştırması

Yılmaz kişiler genel olarak olumsuzluklar karşısında çabuk iyileşen, kendini çabuk toparlayarak güçlükleri yenme yeteneğine sahip olan kişilerdir. Luthar (2006) yılmazlığı durağan bir kişilik özelliği olmaktan çok zaman içinde değişim gösteren bir özellik olarak ele alır. Yılmazlık değişen yaşam koşulları ile yeni hassasiyetlerin ve güçlü yönlerin gelişimini içeren zihinsel bir süreç olarak görülmektedir. Rutter de (2012) yılmazlığı dinamik bir kavram olarak almış ve yılmazlığın geliştirilebilir olduğunu vurgulamıştır. Dinamik süreç yaklaşımına vurgu aslında Öğülmüş'ün (2001) yılmaz bireylerin özelliklerinin toplumdaki diğer bireyler tarafından da kazanabilecek özellikler olduğuna ilişkin vurgusu ile örtüşmektedir. Öğülmüş'ün (2001) okullarda şiddetin önlenmesinde yılmaz kişilerin özelliklerini vurgulamış olması, bireylere yılmazlık becerilerinin kazandırılmasının sonuçlarına dikkat çekmiştir. Yılmazlık becerilerinin geliştirilmesi sadece bireyler açısından değil, şiddet gibi toplumsal sorunların önlenmesi açısından da önem taşımaktadır. “Yılmazlık kuramı ve bireylerden toplumlara pozitif psikoloji uygulaması” adlı çalışmalarında Yates, Tyrell ve Masten, (2015), önemli bir pozitif psikoloji değişkeni olarak ele aldıkları yılmazlığın hem bireyler hem de toplumlar açısından önemini vurgulamışlardır.

Yılmazlığın anlaşılması risk ve olumsuzluklarla karşılaşan ya da bu koşullar içinde yaşayan çocukların ve ergenlerin yeterliliklerini geliştirmek, problemlerini önlemek, koşullarını iyileştirmek için uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi açısından önemli görülmüştür. Bu çalışmalar kuram, araştırma ve müdahale üzerinde önemli etkiye sahip çok sayıda model geliştirilmesine neden olmuştur. (Masten, Cutuli, Herbers ve Reed, 2009). Bu çerçevede önemli bir nokta yılmazlığın zaman içinde geliştirilebilir ve değiştirilebilir oluşuna yapılan vurgudur (Masten ve Tellegen, 2012). Bu vurgu iyi uyumu desteklemek açısından oldukça önemlidir.

Masten (2001) yılmazlık ve risk altındaki çocukları psikolojik olarak dayanıklı ve güçlü kılan etkenlerin; sıra dışı özellikler değil, her bireyde bulunan temel insani uyum sistemlerinin sonucu olduğunu belirtmiştir. Aslında temel insani uyum sistemlerine bu vurgu çocuk ve ergenlerde “bu sistemlerin korunduğu ve iyi şekilde çalışır olduğu durumlarda zorluklar karşısında bile gelişimin güçlü olduğunu” göstermektedir. Masten (2001) yılmazlıkla ilgili ilk çalışmalarında sıra dışı olanı incelerken sıradan olanın gücünü keşfettiklerini belirtmiştir. Yılmazlığın nadir ve özgül özelliklerden oluşmadığını, aksine sıradanın günlük mucizesinden, çocukların beden, zihin ve beyin kaynakları ile aileleriyle sosyal ilişkilerindeki ve toplumlarındaki normatif insan kaynaklarından doğduğunu belirtmiştir. Yılmazlığın bu şekilde sıradan

süreçler sonucu ortaya çıktığının vurgulanması yılmazlığın geliştirilmesi için daha iyimser bir bakış açısı sağlar. Masten (2001), çocuk ve ergenlerde yeterliliklerin ve yılmazlığın geliştirilmesinin bu sistemlerin desteklenmesine bağlı olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede risk faktörlerinin önlenmesi ve koruyucu faktörlerin desteklenmesi; çocuk ve ergenlerde yılmazlığı arttıran bir potansiyel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde yılmazlığı oluşturan risk faktörleri ve koruyucu faktörler ele alınacaktır.

Yılmazlığı Oluşturan Faktörler. Yılmazlık risk faktörleri ve koruyucu faktörler ve okula bağlılık bileşenlerinden oluşan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Risk Faktörleri. Gizir ve Aydın (2006) ve Gizir (2007) risk faktörlerini **a) Bireysel Risk Faktörleri** (Erken doğum, olumsuz yaşam olayları kronik hastalıklar); **b) Ailesel risk faktörleri** (Ebeveynlerin hastalığı veya psikopatolojisi, ebeveynlerin boşanması, ölümü ya da tek ebeveynle yaşamak veya ergenlik döneminde anne olmak) **c) Çevresel Risk faktörleri** (Ekonomik zorluklar ve yoksulluk, çocuk ihmali ve istismarı, savaş ve doğal afetler gibi toplumsal travmalar, toplumsal şiddet ve ailevi felaketler, evsizlik) olarak belirtmektedir.

Koruyucu Faktörler. Gizir'in (2004) Türkçe'ye uyarladığı Healthy Kids Survey Resilience Modülünde/Sağlıklı Çocuklar Anketi Yılmazlık Modülünde Koruyucu Faktörler; a) içsel ve b) dışsal koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmıştır. **a) İçsel Koruyucu faktörler;** işbirliği, iletişim, empati, problem çözme becerileri, kişisel farkındalık, amaçlar, eğitimsel beklentilerden oluşmaktadır. **b) Dışsal Koruyucu Faktörler** ise; okuldaki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, okuldaki yüksek beklentiler, okuldaki etkinliklere katılım, toplumsal ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, arkadaş ilişkilerinde ilgi ve sevecenlik, toplumsal yüksek beklentiler, toplumsal etkinliklere katılım, arkadaş grubunda yüksek beklentiler, evdeki ilişkilerde ilgi ve sevecenlik, evdeki yüksek beklentiler, evdeki etkinliklere katılımdan oluşmaktadır.

Gizir ve Aydın (2006) ve Gizir (2007) araştırmalarında ele alınan koruyucu faktörleri **a) bireysel koruyucu faktörler** (zeka, akademik başarı, olumlu veya kolay mizaç, iç kontrol odağı, benlik saygısı ve öz-yeterlilik, kişisel farkındalık ve kendini kabul, özerklik, yaşam hedeflerinin olması ve gelecek için olumlu beklentiler, etkili

problem çözme becerileri, iyimserlik ve umut, sosyal yetkinlik, mizah duygusuna sahip olma sağlık, cinsiyet ve yaş); **b) ailesel koruyucu faktörler** (destekleyici anne baba ya da bir aile üyesi ile olumlu ilişkiler, etkili ebeveynlik/evde yapı ve kurallar, çocuğa yönelik yüksek ve gerçekçi beklentiler) **c) çevresel koruyucu faktörler** (sosyal çevredeki destekleyici bir yetişkinle olumlu ilişkiler, akran/arkadaş desteği, etkili toplumsal kaynaklar; kaliteli okullar, gençlik merkezleri, gençlik organizasyonları) olarak listelemiştir.

Lessard, Butler-Kisber, Fortin ve Marcotte (2014) okulu terk eden öğrencilerle terk etmeyen öğrenciler arasında yılmazlık açısından 1) kendi içsel kaynaklarını kullanabilme, 2) dışsal kaynaklara ulaşabilme, 3) gerektiğinde limitleri de belirleyerek, öğretmen ve arkadaşlarla olumlu iletişim kurma v e sürdürme 4) planlama, karar verme ve kararları doğrultusunda ilerleme konularında farklılık gösterdiklerini belirlemiştir. Yılmaz öğrencilerin kendi yaşam çizgilerine ve zorlandıklarında her zaman kendilerine yardımcı olacağını bildikleri insanlara güvenen öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bunlar koruyucu faktörler olarak ele alınabilir.

Howard ve Johnson (2000) ergenlerde yılmaz ve yılmaz olmayan davranışlar üzerinde okulların fark yaratıp yaratmayacağını inceledikleri makalelerinde koruyucu faktörleri Tablo 1.3'deki gibi listelemişlerdir. Bu koruyucu faktörlerin olduğu koşullarda okulların yılmazlığın gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 1.3.

Koruyucu Faktörlerin Özeti

Yaşam Olayları	Kişi	Aile	Okul	Toplum
• Tam doğum -İyi bir doğum ağırlığı - • Süreğen iyi sağlık • Önemli yaşam geçişlerinde başarı • Önemli kişilerle tanışmak • Daha destekleyici bir çevreye taşınmak	• Kişisel özellikler - Kolay huy/mizaç - Akademik yeterlilik - Duygusal güçlülük - Özerklik hissi - Mizah duygusu - Sosyal yeterlilik/ yetkinlik - Fiziksel yeterlilik - Başa çıkma becerileri - Problem çözme becerileri - Aktif katılım - İyimserlik - Kararlılık/ sebat - Öz-yansıtmacılık - Kendisi hakkındaki inançları - Yüksek öz-saygı / benlik-saygısı - Pozitif öz-yeterlilik - Amacı olduğu hissi - Pozitif tutum - Öz-güven	• Sevgi ve bağlanma - Aile - Kardeşler - Geniş aile • Destek - Materyal - Duygusal • Ebeveynlik uygulamaları - Süreklilik - Pozitif/olumlu Beklentiler • Yılmazlık modelleri - Ebeveynler - Kardeşler - Geniş Aile • Okulla pozitif bağlar / ilişkiler	• İyi öğretmenler - Pozitif ilişkiler - Çocuk ve ergenler hakkında bilgi - Pozitif davranış yönetimi becerileri - Pozitif yeterlilik hissi • Destek - Zaman - Diğer yetişkinler - Kurumlar • Okul iklimi - Çocuk-odaklı - İşbirlikçi - Güvenli ve emin - Güçlendirici • Müfredat - İlgili - Zenginleştirilmiş - Yaşa uygun • Özel Programlar - Sosyal (“ Yaşam Becerileri”) - Akademik	• Yetişkinler - Destekleyici - Koruyucu - Gururlu • Topluma yararlı işler yapan akranlar - Destekleyici - Ortak ilgiler - Ortak deneyimler - Yardımcı - Beraber konuşulabilen ve dinleyen • Spor ve Klüpler - Pozitif Öz-kimlik - Ait olma ve bağlılık - Başarı için olanaklar • Kurumlar - Destekleyici - Koruyucu

(Summary of Protective Factors). (Howard ve Johnsson’dan (2000) uyarlanmıştır)

Shean (2015) koruyucu süreçlere ilişkin kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Shean (2015) bu çalışmasında koruyucu süreçlere ilişkin yılmazlık çalışmalarının gelişiminde en önemli yer tutan araştırmacılar olan Rutter, Werner, Garmezy ve Masten’in çalışmalarını özetlemiştir. Shean’ın (2015) Rutter, Werner, Garmezy ve Masten’e göre koruyucu süreçleri özetlediği bilgiler, Tablo 1.4’de sunulmuştur.

Tablo 1.4.

Koruyucu Süreçler

	Bireysel	Aile	Toplum
Rutter	• Zihinsel özellikler • Planlama • Öz-kontrol • Öz-yansıtma • Özerklik hissi • Öz-güven • Kararlılık	• Sosyal ilişkiler • Anne ilgi-sıcaklığı • Kardeş ilgi-sıcaklığı • Ebeveyn –çocuk ilişkisinde pozitif atmosfer (ebeveyn ve ebeveynlerle iyi ilişkiler)	• Okullar
Werner	• bebekliğin ilk iki yılında- aktif, ebeveynleri strese sokan yeme/uyuma alışkanlıklarının azlığı • yeni yürümeye başlayan çocuklarda- aktiflik ve özerklik, farklı deneyimleri arama eğilimi, pozitif sosyal yönelim ve daha üst düzey iletişim becerileri, denge- ve kendine-yardım becerileri • İlkokul – sınıf arkadaşlarıyla iyi geçinme, daha iyi mantık yürütme ve okuma becerileri, birçok ilgi sahibi olma • Lise – Olumlu benlik kavramı, daha sorumlu, başarı odaklı • En az bir, genellikle çok sayıda yakın arkadaş	• az sayıda kardeş • aileden az ayrılık • bazıları ilk yıl içinde aileden uzun süreli ayrı kalmış • bir bakım-verenle yakın bağ • Günlük rutinin bir parçası olarak yapı, kurallar ve önceden belirlenmiş görevler	• Bazılarının favori öğretmenleri var • Kurumsal olmayan destek ağlarına sahip • Daha fazla stres olduğunda, daha fazla koruyucu faktöre ihtiyaç duyulur
Garmezy	• Huy-mizaç (aktivite seviyesi), kişinin yeni durumları nasıl karşıladığı (diğerlerine olumlu tepkiler) ve bilişsel beceriler gibi çocuğun huyu/mizacına ilişkin faktörleri de içeren bireysel faktörler. Garmezy mizacın/huyun, stres faktörlerine aracılık ettiğini hafiflettiğini belirtir.	• (yoksulluk ve...) aile birliği ve sıcaklığı sorumlu bir ebeveyn bulunmadığı durumlarda (büyükanne büyükbaba gibi) ilgili bir yetişkinin bulunması veya ebeveynlerin çocukların iyi-oluşu konusunda endişe duyması, çocukların iyi oluşu ile ilgilenmesi, çocukların iyi oluşu için gayret etmesi	• Aile dışındaki destekleyici faktörler ve ebeveyn ve çocuklar tarafından dışsal destek sistemlerinin ulaşılabilirliği ve kullanımı; • destekleyici ve ilgili bir öğretmen, veya daha büyük toplumla bağları destekleyen kurumsal yapılar (dini kurumlar veya sosyal çalışmacı)

(Devam ediyor)

Tablo 1.4. (Devam)

Koruyucu Süreçler

Masten	• Etkili sağlık ve stresle başa çıkma sistemleri (Allostasis, normal bağışıklık ve HPA) • Problem çözme becerileri • Normal bilişsel gelişim, IQ • Dikkat, uyarılma ve tepkilerin öz-kontrolü için Öz-Düzenleme becerileri • Hayatın ilk iki yılını kapsayan bebeklik çağında kolay huy-mizaç, daha sonraki gelişimde uyumlu kişilik • Olumlu benlik-algısı ve öz-yeterlilik • İnanç ve yaşamda anlam hissi • Yaşama pozitif bir bakış • Kişi ve toplum tarafından değer verilen yetenekler • Diğerlerine genel çekicilik • Strese uyum sağlayabilme • Yönetmel işlevler • Öz-değer • Olumlu ilişkiler	• Olumlu bağlanma ilişkileri • Yeterli, olumlu sosyal yaklaşıma sahip topluma yararlı ve destekleyici yetişkinlerle ilişkiler • Sıcaklık, yapı/izleme ve beklentilerde yüksek içeren Authoritative /yetkili ebeveynlik • Güvenli bağlanma, yetenekli/yetkin ve ilgili yetişkinler, mentörler ile bağlar, sosyal destek • Ebeveynler arasında az düşünce ayrılığı, ihtilaf, çatışmanın olduğu olumlu aile iklimi • Düzenli bir ev çevresi • Ailelerin lise sonrası eğitimlerinin olması • Çocukta koruyucu faktörler olarak listelenen özelliklere sahip aileler • Ailelerin çocuğun eğitimi ile ilgilenmesi, çocuğun eğitime katılımı • Sosyoekonomik avantajlar • Topluma yararlı prososyal ve kurallara uyanlarla bağlar • Topluma yararlı prososyal ve iyi-uyum sağlayan partnerle romantik ilişkiler	• Etkili okullar • Okul, klüp, izcilik gibi topluma yararlı prososyal kurumlarla bağlar • Toplu yeterlilik, kültürel ritüel ve rutinler, topluma yararlı (pro-social) değerleri olan kurumlara bağlanma • İyi acil sosyal servisleri (000 gibi) • İyi toplum sağlığı ve sağlık hizmetlerinin ulaşılabilirliği • Hakimiyet için olanaklar ve pozitif yetişkin, akran ve komşularla ilişkiler
---------------	---	---	--

Rutter, Werner, Garnezy ve Masten (Shean (2015) ‘den uyarlanmıştır)

Tablo 1.4 Shean, M. (2015) Current Theories relating to resilience and young people: A literature review. p.40-41 Victorian Health Promotion Foundation. Melbourne.

Okula Bağlılık. Yılmazlığın önemli bir alt faktörü de okula bağlılıktır. Austin, Hanson ve Woight'e göre (2013) okula bağlılık "okula bağlanma ve ait olma hissi,okulu sevmeye ve onun değerlerini paylaşma"(s.1) olarak tanımlanmaktadır. McNeely, Whitlock ve Libbey (2009) okula bağlılığı birey olarak gençlerin kendilerinin ve diğer gençlerin okuldaki ... yetişkinler tarafından değer verildiği, güvenildiği ve saygı duyulduğunu algıladığı bir psikolojik durum olarak tanımlamaktadır

Libbey (2004, s.281) "Öğrencinin aidiyet ve okulun bir parçası olması hissi, öğrencilerin okulu sevip sevmeyi, öğretmen desteği ve ilgisinin düzeyi, okulda iyi arkadaşların olması, şimdiki ve ilerideki gelişmeye odaklanma, adil ve etkili disiplin, ve ders dışı etkinliklere katılımı" okula bağlılığın temel göstergeleri olarak ele almaktadır.

Blum ve Libbey (2004) ergenlerde okula bağlılığın sağlık ve eğitsel çıktılarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Blum ve Libbey'e göre (2004) okula bağlılık öğrencileri olumsuz davranışlarda bulunmaktan korurken, okula bağlılığın düşük olması akademik başarı ve sağlığı olumsuz etkilemektedir. McNeely, Whitlock ve Libbey'e göre (2009) okul içinde kurulan bağlar ve okula bağlılık daha genel anlamda genel sağlığı ve iyi oluşu etkilemektedir. Shochet, Dads, Hamm ve Montague'ye göre (2006) okula bağlılık ergen ruh sağlığı açısından maalesef gereği kadar üzerinde durulmayan önemli bir koruyucu faktördür.

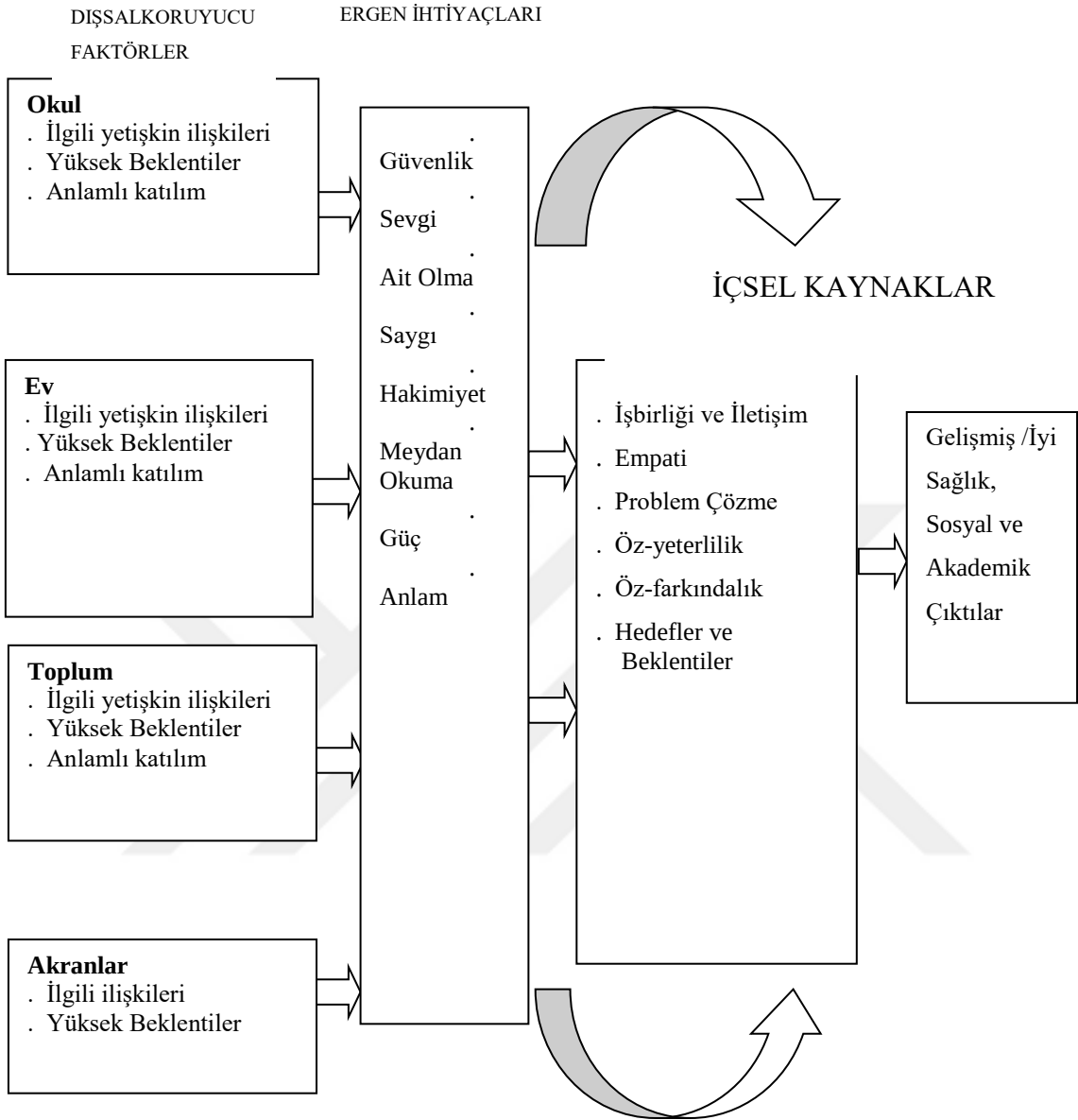
O'Malley ve Amarillas (2011) öğretmen ve yetişkinlerin öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak için öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya odaklanmaları, sınıf dışında da iletişim ve bağ sağlamaları, öğrenme şanslarını anlamlı kılmalarını, güvenli, ve dikkat dağıtmayacak öğrenme ortamları sağlamaların önermektedir. Ayrıca, bağlılığın değerini yansıtacak okul politika ve pratiklerinin okulda uygulanması için pratik öneriler sunmaktadırlar.

Yılmazlık Modelleri. Yılmazlık çalışmaları çok büyük bir bilgi birikimi içerir. Bu bağlamda konunun daha detaylı anlaşılabilmesi açısından geliştirilen farklı yılmazlık modellerine bakmakta fayda olacaktır. Bu bölümde farklı yılmazlık modellerine yer

verilmektedir (Fergus ve Zimmerman, 2005, Zolkoski ve Bullock, 2012; Shean, M. 2015; Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer, ve Miller,2013).

Genç Gelişimi Kavramsal Modeli. Yılmazlık Genç Gelişim Modelinin Kuramsal Çerçevesi'ne (Using the resilience and youth development modul) göre (2003) “Yılmazlık Genç Gelişim Modelinin kuramsal çerçevesi yılmazlığı tüm insanlarda doğuştan bulunan sağlıklı gelişim ve başarılı öğrenme için bir kapasite olarak ele alır. Yılmazlık doğuştan gelen bir bilgelik olup insanları sevgi, ait olma, saygı kişilik, güç, aidiyet, saygı, kimlik, güç, hakimiyet, meydan okuma ve anlam ihtiyaçlarını karşılamaya motive eder. Bu ihtiyaçları karşılama süreci genç gelişimi olarak ele alınır. Modelde görüldüğü gibi, gençler evde, okulda, toplumda ve arkadaş çevresinde ilgili ilişkiler, yüksek beklentiler ve anlamlı katılım ve katkı için şanslar gibi zengin gelişimsel destekler ve şanslar bulduklarında, gençlerin bu gelişimsel ihtiyaçları karşılanır. Bunun sonucunda, gençler sağlıklı gelişim ve başarılı öğrenmeyi tanımlayan-sosyal yeterlilik, problem çözme, otonomi, amaç ve gelecek hissi gibi bireysel özellikler (içsel koruyucu faktörler veya yılmazlık özellikleri) geliştirilir.”(Yılmazlık Genç Gelişim Modelinin Kuramsal Çerçevesi (Using the resilience and youth development modul) (2003, s.3).

Şekil-1.1'de görülen Genç Gelişimi Kavramsal Modeline (CHKS Report 2007-08, s.8) göre dışsal ve içsel koruyucu faktörler gençlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılar, onları sağlık açısından riskli davranışlarda bulunmaktan korur ve onların sağlık, sosyal ve akademik olarak iyi oluşlarına katkı sağlar (CHKS Report 2007-08).



Şekil 1.1. Genç Gelişimi Kavramsal Modeli

Bu çalışmada Genç Gelişim Kavramsal Modeli temel alınarak Yılmazlığın Ölçümünde Şekil.1.1 de gösterildiği gibi California Sağlıklı Çocuklar Araştırmasında (California Healthy Kids Survey) yer alan okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler ve dışsal koruyucu faktörler kullanılacaktır. Bu faktörlerdeki yüksek puanlar öğrencilerde yılmazlığın yüksek olduğu şeklinde değerlendirilecektir.

Telafi Edici (Compensatory) Model. “Bu modelde stres faktörleri ve kişinin özellikleri, bireyin yeterliliğini tahmin etmek üzere birleşirler. Örneğin çocuk evde yüksek düzeyde çatışma yaşayabilir fakat büyükannesi veya büyükbabası ile sıcak yakın ilişkiler içinde olabilir. Bu koşullarda eğer çocuk yılmaz bir çocuk ise, çocuğun yılmaz

olması büyükanne ve/ya büyükbabası ile olumlu ilişkisinin genel olarak evde çatışma içeren olumsuz ortamı telafi etmesi nedeni ile olabilir. Bir diğer örnek yoksulluk içindeki gençlerin daha fazla şiddet içeren davranışta bulunmasıdır. Fakat gencin çevresindeki yetişkin desteğinin, yoksulluğun negatif etkilerini dengelemesi söz konusu olabilir. Bu durumda yetişkin desteği alan bir genç, yoksulluk durumunda dahi şiddet içeren bir davranışta bulunmayabilir yani yetişkin desteği, yoksulluğun olumsuz koşullarını/etkilerini telafi edebilir” (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.401).

Koruyucu (Protective) Faktör Model. “Bu model kaynakların riskin negatif sonuç üzerindeki etkisini düzenlediği (moderate ettiği) veya azalttığı bir modelidir. Örneğin yüksek düzeyde ebeveyn desteğinin yoksulluk ve şiddet davranışı arasındaki ilişkiyi azaltmasında olduğu gibi. Burada ebeveyn desteği koruyucu bir rol oynar ve yoksulluğun şiddet davranışı üzerindeki etkisini düzenler” (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.402-403).

Koruyucu - Sabitleyici (Protective-Stabilizing) Model. “Bu model koruyucu faktörün riskin etkisini nötralize ettiği durumları içerir. Koruyucu faktör olmadığında yüksek düzeyde risk, yüksek düzeyde negatif sonuç ile ilişkilidir. Koruyucu faktör olduğunda ise risk ile çıktı/sonuç arasında böylesi bir ilişki görülmez. Örneğin, yetersiz ebeveyn desteği (risk faktörü) olan gençler yetişkin bir mentöre ve/ya desteğe (koruyucu faktör) sahip değilse suça ilişkin davranışlar (çıktı davranış) gösterebilirler. Bir yetişkin desteğine sahip olan gençler ise, böylesi davranışlar sergilemeyebilir” (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.403).

Koruyucu- Tepkisel (Protective - Reactive) Model. “Bu modelde koruyucu bir faktör olmadığında risk ile çıktı arasındaki ilişki daha güçlüdür. Koruyucu faktörün risk ile çıktı arasındaki beklenen korelasyonu azalttığı fakat tamamen yok etmediği modeldir. Örneğin madde kullanan ergenler cinsel risk davranışlarını daha fazla gösterme eğilimindedirler. Ancak okullarında kapsamlı cinsellik eğitimi alan öğrenciler için madde kullanımı (risk faktörü) ve cinsel risk davranışı (çıktı) arasındaki ilişki zayıf olabilir (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.403).

Koruyucu-Koruyucu (Protective-Protective) Faktör. “Bu modelde bir koruyucu faktör diğer bir koruyucu faktörün etkisini arttırabilir. Örneğin aile desteği akademik yeterliliğin pozitif etkisini arttırabilir ve sonuçta her iki faktörün ayrı ayrı etkisinden fazla pozitif akademik sonuçlara neden olabilir. Fakat bu model risk faktörlerinin varlığını da içermediği için, bu modelin yılmazlık temelli bir model olmadığı üzerinde de durulmaktadır” (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.403).

Meydan Okuma(Challenge) Modeli. “Bu modelde stres faktörleri en düşük ve en yüksek düzeyler dışında uyumu arttırırlar. Çok yüksek düzeyde stres yeterliliği düşürür. Bu modele göre; yüksek ve düşük düzeyde risk faktörü negatif sonuçlar ile ilişkilidir. Fakat ortalama bir miktar stres genç bireylerin başa çıkma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olarak ve onların içsel ve dışsal kaynaklarını harekete geçirmelerini sağlayarak yardımcı olabilir. Ortalama düzeyde riskle karşı karşıya kalan gençlerin nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini sağladığı söylenebilir. Düşük düzeyde riskle karşılaşma gençlere yeteneklerini pratik etme ve kaynaklarını kullanma şansı verdiği için faydalı olabilir. Karşılaşılan risk, başa çıkma tepkisi oluşturacak kadar etkili olmalıdır ki ergenler riskle başa çıkma sürecinden bir şeyler öğrenebilsinler. Bu modelde risk ve koruyucu faktör aynıdır, bir faktörün risk mi koruyucu faktör mü olduğu karşı karşıya kalma düzeyine bağlıdır. Çok az düzeyde aile içi çatışma gencin ev dışındaki kişilerarası problemleri çözme öğrenmemesine neden olabilirken çok fazla çatışma gencin umutsuz ve stres altında hissetmesine neden olabilir. Ortalama düzeyde çatışma ise gencin çatışmanın gelişimi ve çözülmesini öğrenmesini sağlayabilir” (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.403).

Aşılama Modeli. “Bu model düşük düzeyde risk faktörü ile uzun süreli veya tekrarlı karşılaşmanın ergenleri gelecekte daha önemli risklerle karşı karşıya geldiklerinde bunların üstesinden gelmek üzere aşıladığını, güçlendirdiğini belirtir. Bir faktör olumsuz sonuçlara neden olduğunda riskli, ergenlere gelecekte stresle nasıl başa çıkılacağını öğrettiğinde destekleyici olarak değerlendirilir. Bu bağlamda meydan okuma modeline benzer. Yates ve diğerleri (2003) bu modelde yılmazlığı çocukların olumsuzluklarla karşılaştıklarında kaynaklarını harekete geçirmeyi öğrendikleri süreden bir gelişimsel süreç olarak ele alır. Çocuklar daha alt düzeydeki risklerin üstesinden geldikçe, artan riskle yüzleşmeye, başa çıkmaya hazır olurlar. İnsanlar yaşlanıp

olgunlaştıkça ve olumsuzluklarla karşı karşıya kalmaya devam ettikçe, riskler artmasına rağmen onların da başa çıkma kapasitesi artar’’ (Fergus ve Zimmerman, 2005, s.404).

Yılmazlık ve Ergenlik Dönemi. Yılmazlık gelişimsel olarak önemli bir kavramdır (Masten, Best ve Garmezy,1990; Masten ve Tellegen, 2012; Luthar,2006). Ergenlik döneminde yılmazlık ise, ergenlik döneminin kendine özgü özellikleri gereği, araştırmacılar için özel bir ilgi odağı olmuştur (Masten, Coastworth, Neemann, Gest, Tellegen ve Garmezy, 1995; Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer ve Miller,2013).

Ergenlik dönemi yılmazlığın gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde risk faktörleri birikebileceği gibi, koruyucu faktörler de birikimsel olarak strese karşı dayanıklılık oluşturabilir ve ergen için koruyucu bir çerçeve oluşturabilirler. Ergenlik dönemi ve öncesinde yılmazlık; sağlıklı ve iyi bir yaşam sürecinin desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla, ergenlik döneminde yılmazlığa ilişkin çok sayıda araştırma ve çalışma bulunmaktadır (Resnick, 2000; Davey, Eaker ve Walters,2003; Dumont ve Provost, 1999; Fergus ve Zimmerman,2005; Fergusson ve Lynskey, 1996; Haase, 2004; Haggerty, Sherrod, Garmezy, Rutter, 1994; Rew ve Horner, 2004; Howard ve Johnson, 2000; Hunter ve Chandler, 1999; Luthar, 1991; Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer, 2003; Prince-Embury, 2013; Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer ve Miller, 2013).

Ahern (2006) yılmazlık kavramını tanımladıktan sonra ergen popülasyonuna ait yirmiiki makaleyi incelemiş, sonuçta yılmazlığın ergenin özellikleri, sosyal destek kaynakları ve ulaşılabilir kaynakların bileşimi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beardslee ve Podorefsky (1988) anne babaları genellikle ciddi psikiyatrik rahatsızlıkların eşlik ettiği majör affektif rahatsızlığı olan onsekiz gençle yaptıkları çalışmalarında ortalama ikibuçuk yıl sonra bu onsekiz gençten onbeşinin iyi durumda olduklarını bulmuşlardır. Bu çocukların belirgin bir kendini anlama, ilişkilere derin bir bağlılık ve ailelerinden bağımsız düşünme ve davranabilme yeteneğiyle karakterize olduğunu görmüşlerdir. Çoğu hasta ailelerine bakım vermektedir. Bu bulgular önleme ve klinik müdahale çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Grossman, Beinashowitz, Anderson ve diğerleri (1992) ergenlikte risk ve yılmazlığı inceledikleri makalelerinde koruyucu faktörlerin riskten bağımsız olarak iyi uyumun yordayıcısı olduğunu ve küresel koruyucu faktörler yerine ortama özgü koruyucu faktörlerin önemine değinmişlerdir.

Blum ve Blum (2009) yılmazlık üzerine yazdıkları kitap bölümünde yılmazlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler, stres ve yılmazlık arasındaki ilişki, yılmazlığı destekleyen sağlık müdahaleleri ile sadece davranış değişikliğini amaçlayan uygulamaların karşılaştırılması üzerinde durmuşlardır. Blum ve Blum'un (2009) çalışması bize ergenlik döneminde yılmazlığın önemi ve yılmazlık kavramına ilişkin önemli bir bakış açısı sunar. Blum ve Blum (2009) yılmazlığı hedefleyen müdahalelerin sağlık risk davranışlarını etkilemede daha etkili olduğunu belirtmektedirler.

Coleman ve Hagel (2007a,b) Ergenlikte risk ve yılmazlığın doğası ve ergenlikte risk ve yılmazlık üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Yine Compass ve Reeslund (2009) ergenlikte risk ve yılmazlık üzerine önemli bir kitap bölümü yazmıştır.

Condly (2006) risk altındaki ergenler için programlar geliştirmek amacı ile yılmazlığı inceler. Davey, Eaker ve Walters (2003) yılmazlık süreçlerini kişilik profilleri, öz-değer ve başa çıkma bağlamında incelemişlerdir.

Davey, Eaker ve Walters (2003) zaman içinde yılmazlık çalışmalarında olumsuzluklarla karşılaşan çocukların özelliklerini belirlemek eğiliminden, normatif koşullarda yılmazlığı destekleyen süreçleri belirlemeye yönelik bir değişiklik olduğunu belirtmişlerdir.

Este, Sitter ve MacLaurin (2009) ergen yılmazlığını anlamak için karma-yöntem kullanılması gerekliliği üzerinde durarak ergen yılmazlığına metodolojik açıdan yaklaşmışlardır.

Fergusson ve Lynskey (1996) ailedeki zorlu koşullara rağmen yılmaz olarak yetişen ergenler üzerine çalışmıştır. Bu ailelerde güçlükler olmasına rağmen madde bağımlılığı, ergen saldırganlığı okul problemleri gibi ergen dışı-yönelim problemlerinin olmaması ergenlerin yılmaz olarak değerlendirilmesine neden olmuştur.

Goldstein, Brooks ve DeVries (2013) yılmazlık kuramının aileler, öğretmenler ve ruh sağlığı uzmanlarınca çocuk ve ergenler için kullanımına yönelik kapsamlı bir çalışma yayınlamışlardır. Çalışmalarında ergenlerin gelişimini aksatan veya onların gelişimine yardım eden ortamları ele alan yılmazlık şemsiye kavramının ergenlerin gelişimindeki önemli rolü üzerinde durmuşlardır. Yılmaz zihniyetin temel özellikleri ve yetişkinlerin çocuk ve ergenlerde yılmazlığı desteklemedeki uygulamalarına çalışmalarında yer vermişlerdir.

Lee, Cheung, Kwong (2012) yılmazlıkla pozitif/olumlu ergen gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyerek, okulun ergen gelişimini nasıl desteklediği üzerinde durmuştur.

Lerner, Agans, Arbeit, Chase ve diğerleri (2013) yılmazlığı Olumlu Ergen Gelişimi (Positive Youth Development) çerçevesinde ele almışlar ve “ilişkisel gelişimsel sistem modeli” çerçevesinde kapsamlı olarak inceleyerek kapsamlı bir yılmazlık modeli ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda yılmazlık ergen veya ergen gelişiminin ekosisteminin bir özelliği değildir. Yılmazlık ergen ile onun çok katmanlı ilişkisel gelişimsel sisteminin dinamik bir özelliğidir.

Shaw, McClean, Taylor, Swartout ve Querna (2016) yılmazlık çalışmalarının daha çok bireysel değişkenler üzerinde durduğunu belirterek, sistem düzeyinde değişkenlerin ele alınmasının önemine değinmiştir.

Haase (2004) araştırmaların pozitif sağlığa patoloji modellerinden daha az değindiğini belirterek, yılmazlık gibi pozitif sağlık kavramları üzerine yoğunlaşan kuramların etkili müdahaleler geliştirmek için önemini vurgulamıştır. Haase (2004) kanser hastası ergenler için bir Ergen Yılmazlık Modeli geliştirmiştir. Ergen Yılmazlık Modeli kanser hastası ergenlerin yılmazlığını arttırmak için geliştirilmiş kapsamlı bütünleştirici bir modeldir. Çalışma kanser hastası ergenler için geliştirilen ilk yılmazlık modeli olup pozitif sağlık kavramlarına odaklanması nedeniyle oldukça önemlidir.

Haggerty, Sherrod, Garmezy ve Rutter (1998) kitaplarında ergenlikte yılmazlığı tarihsel ve sosyo-kültürel bağlamda ele alarak ailenin boşanması ve benzeri farklı koşullarda yılmazlığı incelemişlerdir. Kitap yılmazlık kavramına kapsamlı bir bakış açısıyla incelemektedir.

Hauser, Vieyra, Jacobson, Wertlieb (1985) “Ergenlikte İncinebilirlik ve Yılmazlık” adlı çalışmalarında ergen gelişimi, önemli bir stres kaynağı olan kronik rahatsızlık ve anahtar psiko-sosyal ortam olarak okul arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışma yılmazlık çalışmalarına ilişkin geniş bir taramayı takiben bir kronik rahatsızlık olan diyabetin ergen gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durmaktadır. Ayrıca kronik rahatsızlığı olan ergenlerde yılmazlık gelişimi sürecinde ailenin rolü ve önemi üzerinde durması açısından önemlidir.

Hauser (1999) erken ve orta ergenlik döneminde ciddi şanssızlıklar deneyimleyen yetkin/başarılı yetişkinlerin yaşam süreçlerini boylamsal ve öyküsel çalışma ile inceleyerek, yılmazlık geliştirme süreçleri üzerinde durmuştur. Hauser (1999) özellikle nasıl olup ta yüksek risk grubu örneklemden, yetkin genç yetişkinler yetiştiğine odaklanmıştır.

Henderson ve Milstein (1996) ve Henderson (2004) okullarda yılmazlık üzerine çalışmış, Hederson, Benard, Sharp-Light (2000) yılmazlığı desteklemek için okul geneli yaklaşımlar üzerinde durmuştur. Henderson (2007) akademik başarının altında yatan etmen olarak yılmazlık ve yılmazlığın geliştirilmesi üzerinde durmuştur.

Yılmazlığı desteklemenin ekonomik olarak dezavantajlı etnik azınlık ergenlerde uyum sorunlarını engellediğini belirten Henderson, DeCuir-Gunby, Gill (2016); bu gençlerin risklere karşı durabilmesi ve olumlu adaptasyonlarının desteklenmesi için aile, okul ve toplumda çeşitli destekleyici faktörlere ulaşabilmeleri gerektiğine değinmiştir. Henderson, DeCuir-Gunby, Gill (2016) olumsuz okul ve sağlık çıktılarını engellemek üzere; aile, okul ve toplum sistemlerindeki güçlü yönler ile destekleyici faktörleri gözden geçirerek Sosyo-Ekolojik bir Yılmazlık Modeli geliştirmişlerdir. Henderson, DeCuir-Gunby ve Gill'in (2016) geliştirdiği Sosyo-Ekolojik Yılmazlık Modeline göre aile, okul ve toplum merkezli önleme modellerine odaklanarak ve gençlerin sosyal ekolojilerini değiştirerek, gençlerin yaşamını risk altında yerine ümit vadeden bir yöne çevirmek mümkündür. Bu yaklaşımla Henderson, DeCuir-Gunby ve Gill (2016) *“bir çocuk yetiştirmek bir köy gerektirir”* (s.1) yaklaşımını tekrar teyit etmişlerdir.

Hjemdal, Aunei, Reinfjell, Stiles ve Friborg (2007) korelasyonel çalışmalarında; ergenlerde depresyonun yordayıcısı olarak Ergenler için Yılmazlık Ölçeğinin üzerine odaklanmış olup; bazı risk faktörleri için kontrol edildikten sonra bile genç ergenlerde yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin daha az depresif semptom ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Rew ve Horner (2004) ergenlerin sağlıkları için riskli davranışlarda bulunduklarını, morbidite / ölüm oranının öncül nedenlerinin çocukluk ve ergenlikteki bazı sağlık riski davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Erken yaşta çocuklukta bazı koruyucu faktörleri desteklemek ergenlerin sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, Rew ve Horner'ın (2004) geliştirdiği Genç Yılmazlık Çerçevesi; ergenlik süresince sağlık sonuçlarını etkileyebilecek bireysel ve sosyokültürel riskler ile koruyucu kaynakları içermektedir. Bu çerçeve, gelişimsel bir yaklaşımla sağlığı destekleyici erken müdahaleler geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Howard ve Johnson (2000) yıkıcı suç davranışı için risk altında olarak kategorize edilen fakat daha sonra bu yönde gelişim göstermeyen yetmişbir ergenle yaptıkları çalışmalarında; yılmazlığın kişinin/ergenin kendisinde, aile ortamında, okulu veya bulunduğu toplumda bulunan koruyucu faktörler ve süreçler sayesinde

gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bulgular kriz durumunda aileleri destekleyen programların geliştirilmesi ve okulların destekleyici rolünün önemini vurgulamaktadır.

Howard, Johnson ve Graycar (2000) çocuk ve ergenlerde yılmazlığı; yaşam olayları, kişisel faktörler, aile, okul ve toplumdan etkilendiğini tüm bunların olumlu koşullarda koruyucu olduğunu belirtmişlerdir. Howard, Johnson ve Graycar (2000) göre yılmazlık ergenin kalıcı bir özelliği değildir ve çevresel faktörlere göre değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda ev, akran grubu, okul ve toplumun mikrosistemler olarak ergen yılmazlığını nasıl etkilediği, nasıl yeni olasılıklar ve kaynaklar sunduğu çalışmalarındaki en önemli sorulardandır.

Masten (2004) gelişimsel psikopatolojiye odaklanarak; ergenlikte yetkinlik ve psikopatoloji gelişimini; yılmazlık, riskler ve güçlü yönler ile incinebilirlik ve koruyucu faktörler açısından ele almıştır.

Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy ve Ramirez (1999) ergenlikte yılmazlık açısından IQ ve ebeveynliğin önemli olduğunu; bu faktörlerin akademik başarı, davranış gibi farklı yeterlilik alanlarında iyi sonuçlarla ilişkili olduğunu görmüşlerdir.

Lin, Sandler, Ayers, Wolchik ve Luecken (2004) önleyici servislere başvuran ebeveynlerini/bakımverenlerini kaybetmiş çocuk ve ergenlerde yılmazlık üzerine çalışmışlardır. Yas tutan yılmaz bir ergen olup olmamak hem aile hem de çocuğun özellikleri ile ilişkili bulunmuştur. Vefattan sonraki bakımverenin sıcaklığı ve disiplini, bakımverenin ruh sağlığı problemlerinin azlığı yılmazlığı etkileyen aileye ilişkin faktörler iken negatif olaylara ilişkin daha düşük bir tehdit algısı ve stresle başa çıkmada kişisel yeterlilik yılmazlığı etkileyen çocuğa ilişkin faktörler olarak bulunmuştur.

Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer (2003) ergenlerde yılmazlık üzerine daha iyi bir kavramsal netlik sağlayarak gençlere yönelik gerçekleştirilen uygulamalara daha büyük fayda sağlamasını bekledikleri bir kavram analizi yapmışlardır.

Pereira, Matos, Pinheiro ve Costa (2016) yılmazlık ve ergenlerde depresif semptomlar üzerine çalışmışlar ve psikososyal işlevselliğin iki değişken arasındaki moderatör/düzenleyici rolünü incelemişlerdir. Yılmazlık ve psikolojik işlevselliği yüksek olan ergenlerin daha az depresif semptom gösterdiğini bulan Pereira, Matos, Pinheiro ve Costa (2016) yılmazlık ve psikolojik işlevsellik üzerine odaklanan depresyon önleme programları geliştirmenin önemini vurgulamışlardır.

Mowder, Cummings ve McKinney (2010) çalışmalarında ergen suçlularla Çocuk ve Ergenler için yılmazlık ölçeği ile çalışmışlardır. Çalışmanın amacı çocuk ve ergen suçluların uyum sağlayabilme, iyimserlik, öz-yeterlilik ve farklılıklara tolerans gibi olumlu özelliklerini bulmaktır. Bu güçlü yönlerin bulunması çocuk ve ergen suçluluğu için risk faktörlerinin önlenmesi ve yılmaz gençler yetiştirmek açısından önemli bulunmuştur.

Perkins ve Borden (2003) ergenlikte risk davranışları, risk faktörleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Koruyucu faktörler ve bunların risk faktörleri ile etkileşimi üzerinde durmuşlardır. Ergenlerin birçoğunun olumsuzlukların üstesinden gelebildiklerine ilişkin bulguların müdahalelere yön verdiğini belirtmişlerdir.

Resnick, Harris ve Blum (2008) ilgi ve bağlılığın ergen sağlığı ve iyi oluşu üzerinde etkisi üzerinde dururken, Resnick (2000) yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörleri arttırarak, risk faktörlerini azaltmanın ergen yılmazlığı ve ruh sağlığını desteklemedeki önemi üzerinde durmuşlardır. Resnick ve diğerlerinin (1997) ergenleri zarardan korumak adlı çalışmaları da bu çalışmalarla bağlantılı olarak okunabilir. Resnick ve diğerleri (1997) aile, okul ortamları ile bireyin/ergenin özellikleri sağlık ve risk davranışları ile etkili bulunmuştur. Araştırmanın bulguları sosyal servis çalışanları, eğitimciler ve ergenlerde risk faktörlerini, azaltma ve koruyucu faktörleri desteklemeye ilişkin ilk adımları atan herkes için önemli görülmektedir.

Thompson (2006) çocuk ve ergenlerde yılmazlığı, sosyal, duygusal ve bilişsel yeterlilikler yoluyla desteklemek üzerine yazdığı kitabında eğitimcilere ve yardımcı uzmanlara danışma teknikleri ve birincil önlemeye odaklanan psiko-eğitsel teknikler sunmuştur.

Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick ve Sawyer (2003) ergenlik döneminde yılmazlık kavramını anlayabilmek ve gençler için müdahaleler geliştirilebilmek için yılmazlığın temel elementlerini inceledikleri bir kavram analizi yaparak çok sayıda çalışmayı incelemişlerdir.

Rutter (1993) koruyucu faktörlerin farklı gelişim dönemlerinde farklı şekillerde etkisini göstereceğini; örneğin çocukluk döneminde çok önemli koruyucu rolü olan ebeveyn gözetimi ve izleminin ergenlik döneminde sağlıklı gelişimi engelleyebileceğini belirtmiştir.

Fergus ve Zimmerman (2005) yılmazlığın riskle karşı karşıya kalmakla ilgili olmakla birlikte; eksiklikler yerine güçlü yönler ve sağlıklı gelişim üzerine odaklandığını belirtir. Ergenlikte yılmazlığın durağan bir kişilik özelliği olarak değil

ekolojik yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Fergus ve Zimmerman (2005) aynı zamanda ergen yılmazlığını madde kullanımı, şiddet davranışı açısından da değerlendirmişlerdir.

Carbonell ve diğerleri (2002) toplum-tabanlı boylamsal çalışmalarında depresyon riskinde olan ergenler için koruyucu faktörlerin; genç erişkinlikteki yılmaz sonuçlarla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Burada sözü geçen koruyucu faktörler aile bütünlüğü, olumlu öz-değerlendirmeler, kişilerarası ilişkiler olarak belirtilmiştir. Bu çalışmadan da görülebileceği üzere ergenlikteki yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörler erişkinlikte yılmazlığı olumlu etkilemektedir. Bu bulgu önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesinde önemlidir.

Görüldüğü üzere ergenlik dönemi yılmazlık kavramının yoğun bir şekilde ele alındığı ve çalışıldığı bir dönemdir. Ergenlik, yılmazlık kavramı üzerinde durularak önleyici ve destekleyici müdahaleler geliştirmek açısından özel bir dönemdir. Bu çalışma bu nedenle ergenlik dönemindeki bireylerde yılmazlığın okul tükenmişliğini azaltma ve okul çalışmalarına bağlanmalarını arttırma yolu ile öznel iyi oluşlarını arttırma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Stattin'in (1995) "Tüm birey olarak ergen" adlı çalışmasında da görüleceği üzere ergenlerin çok boyutlu gelişimleri önemlidir. Bu çerçevede yılmazlığın desteklenmesi gereklidir. Bu bağlamda okullarda ergen yaşam çizgisini değiştirecek uygulamalar gerçekleştirilmesi önemli görülmekte ve aşağıda yılmazlık ve okula özgü çalışmalara yer verilmektedir.

Yılmazlık ve Okul. Okul yılmazlığın geliştirilmesi açısından özel bir öneme sahiptir. Birçok çalışma okulun çocuk ve ergenlerde yılmazlığı geliştirmedeki önemli rolü üzerinde durmaktadır (Kant-Schnaps,2013; Doll ve Lyon,1998; Doll, Zucker ve Brehm, 2004; Doll, Jones, Osborn ve Dooley,2011; Kiswarday,2012; Benard, 1991; Höjer ve Johansson, 2013; Nickolite ve Doll, 2008; Mallin, Walker, Levin, 2013; Masten, Herbers, Cutuli, Lafavor, 2008; Mergendolller,1982; Dray ve diğerleri, 2014; Dray ve diğerleri,2017; Thompson, 2006; Henderson, 2007; Henderson, Benard ve Sharp-Light,2000; Wernerve Smith,1987;Johnson,2008; Kuperminc, Chan, Hale, Joseph ve Delbasso,2020; Brooks, 2006; Stewart, Sun, Patterson, Lemerle, Hardie, 2004; Thomsen, 2002; Stewart ve Wang, 2012; Sun ve Stewart, 2010; Theron, 2016; Dent ve Cameron,2003; Toland ve Carrigan, 2011)

Rutter, Maughan, Mortimore ve Ouston (1979) okulun önemli bir koruyucu faktör olduğunu; dezavantajlı ailelerden gelen gençlerin okula devam ediyorsa,

akademik durumları iyi ise ve öğretmenleri ilgilirse daha büyük olasılıkla yılmaz özellikler gösterdiğini vurgulamışlardır.

Mergendholller (1982) liselerin bazı özelliklerinin ergen gelişimi üzerindeki etkisine bakmış ve başarılı okul-öğrenim uygulamaları için ekolojik bakış açısının önemi üzerinde durmuştur.

Benard (1991) yılmazlığı desteklemede aile, okul ve toplumdaki koruyucu faktörler üzerine önemli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Benard'a (1991) göre aile, okul ve toplumdaki koruyucu faktörler yılmaz öğrencilerin gelişmesi için oldukça önemlidir.

Doll ve Lyon (1998) risk ve yılmazlık kavramları üzerinde dururken; yetişkinlikteki uyum bozukluklarının sebebinin çocuklukta risk faktörlerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Yılmazlığın okullardaki eğitim ve ruh sağlığı hizmetleri açısından önemi üzerinde durmuşlardır. Doll, Zucker ve Brehm (2004) yılmaz sınıflar adlı kitaplarında yılmazlığı sınıf bazında inceleyerek öğrenme için sağlıklı ortamlar oluşturmanın önemine değinmişlerdir.

Nickolite ve Doll (2008) risk faktörleri ve koruyucu faktörleri göz önünde bulundurarak; Sınıf Haritası Görüşmesi adlı bir uygulama geliştirmişlerdir. Uygulamayı okullardaki psikolojik çalışmalar ve öğrencilerde yılmazlık ve iyi oluşu desteklemesi bakımından değerlendirmişlerdir.

Thompson (2006) çocuk ve ergenlerde yılmazlığı, sosyal, duygusal ve bilişsel yeterlilikler yoluyla desteklemek üzerine bir kitap yazmıştır. Kitabında eğitimcilere ve uzmanlara danışma teknikleri ve birincil önlemeye odaklanan psiko-eğitsel teknikler sunmuştur.

Henderson (2007) yılmazlığın geliştirilmesinin, etkili eğitimin temeli olduğunu ve etkili okul yapılanması ile yılmazlığın birbirini döngüsel olarak desteklediğini belirtmiştir. Henderson ve Milstein (1996) yılmazlık ve okul üzerinde dururken, Henderson, Benard ve Sharp-Light (2000) yılmazlığı arttırmak için okul geneli yaklaşımları ele almışlardır. Henderson (2004) ise öğrencilerde ve öğrencilere eğitim veren eğitimcilerde yılmazlığın artırılması ile yılmazlığı artıran okulların özellikleri üzerine “Okullarda Yılmazlık: Öğrenci ve Öğretmenler için (Yılmazlığı) Gerçekleştirmek” adlı kapsamlı bir kitap yazmıştır. Bu kitap aynı zamanda okulların yılmazlığı arttıran ortamlar haline getirilmesinden bahsetmesi açısından da önemlidir.

Brooks (2006) çocuk ve ergenlerde yılmazlığı geliştirme; okul yolu ile olanakları ve şansı artırma üzerine çalışmıştır. Okulda yılmazlığı desteklemenin nedenleri ve okulun yılmazlığı desteklemek üzere nasıl yapılandırılacağı üzerinde

durmuştur. Brooks (2006) gençlerde yılmazlığı desteklemek için bazı önerilerde bulunmuştur. Gençlerde yılmazlığı arttırmak için sosyal yeterliliği geliştirmek, öğrenci ve ilgili bir yetişkin arasındaki ilişkiyi geliştirmek, öğrencilerin akademik ve sosyal performansları için yüksek beklentiler geliştirmek, okulda anlamlı katılımlar için olanakları arttırmak, okul öğretmenleri ve personelinin yılmazlığını arttırmak ile aile ve toplumla etkili ortaklıklar kurmak; Brooks (2006) tarafından yılmazlığı geliştirmek için etkili yöntemler olarak ele alınmıştır.

Birçok çalışma bireysel olarak öğretmenlerin önemli koruyucu rolü olduğunu vurgulamaktadır (Werner ve Smith, 1987; Johnson, 2008). Johnson (2008) öğretmenlerin öğrencilerinin yılmazlığını arttırabilmek için yaptığı sıradan, günlük, ilişkisel “küçük şeyler” üzerinde durmuştur. Okuldaki günlük yaşamın nasıl yılmazlık kaynağı olabileceğini öğrencilerin bakış açısından göstermiştir.

Doll, Jones, Osborn ve Dooley (2011) yılmazlık kavramının okul ortamındaki ruh sağlığı hizmetleri açısından özellikle önemli bir kavram olduğu üzerinde durmuşlardır. Yılmazlık modellerinin okullarda uygulanabilirliğini güçlü yönleri ve sınırlılıklarını kapsamlı bir biçimde ele almışlardır. Özellikle yılmazlık çalışmalarında sıkça geçen erken risk belirtilerinin, öğrenci açısından daha sonraki kesin olumsuz gelişim olarak değerlendirilmemesi konusunda uyarıda bulunmuşlardır. Risk ve yılmazlığın zaman içinde değişiklik gösterebileceği ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik, duruma özgü esnek yaklaşımların önemini vurgulamışlardır.

Kiswarday (2012) toplumun, özellikle okulların çocukların yaşamlarına yüksek risklerin üstesinden gelmelerini sağlayacak kaynaklar eklemesinin önemine değinmiştir. Aileden sonra çocuğun yaşamındaki en önemli ortamın okul olduğunu ve okulun yaşam boyu öğrenme ve yetkin bir yetişkinliğin başlangıç aşaması olduğunu belirtmiştir. Yılmazlığın okulda desteklenmesi ve yılmaz sınıflar oluşturmanın önemine değinmiştir. Özellikle öğretmenlerin yılmazlığı geliştirmedeki önemine değinen Kiswarday(2012), okulda yılmaz bir tutumun, Güçlü Yönler bakış açısıyla hareket etmenin ve zaman ayırıp hiç vazgeçmemenin önemi üzerinde durmuştur. Yılmazlığın geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle pozitif, saygılı ve ilgili ilişkiler kurması, okulun öğrenciye düzen sağlayan kuralları olması, öğretmenlerin her gün gerekli olan yaşam becerileri ve stratejilerini öğretmesi, ilgi ve destek göstermeleri, yüksek ama gerçekçi beklentiler geliştirmeleri, anlamlı katkıya olanak sağlamalarının önemi üzerinde durmuştur.

Kant-Schaps (2013) önce okulun yılmazlığın geliştirilmesi için uygun bir ortam olup olmadığına baktıktan sonra ergenlerin sağlıklı gelişimlerinin ve yılmazlığın okulda nasıl desteklenebileceği üzerinde durmuştur.

Höjer ve Johansson (2013) da bakım altındaki çocuklar için okulu bir şans faktörü olarak ele alarak bakım altındaki gençlerde yılmazlığın geliştirilmesinde okulun rolü üzerinde durmuştur.

Mallin, Walker, Levin (2013) okullarda ruh sağlığını destekleme/çocuk ve ergenlerde yılmazlığın desteklenmesi üzerine çalışmalarında okul sistemlerinin rutin olarak ve uygun şekilde çocuk ve gençlerde yılmazlığı destekleyen ruh sağlığı stratejileri kullanmaları üzerinde durmuşlardır.

Taub ve Pearrow (2013) yılmazlığın üniversal okul geneli programlarda, birincil önlemede kullanmanın önemine değinmekte; okulun tüm öğrencilerine / çok sayıda öğrenciye ulaşarak çocuk ve ergenleri desteklemeyi amaçlamaktadırlar. Bir çok program ikincil önlemeye yani halihazırda problem davranış sergileyen bir gruba odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, bir çok programın ikincil önlemeye odaklanmasından, yani halihazırda problem davranış sergileyen bir gruba odaklanmasından; birincil önlemeye odaklanması yani tüm okula yönelik olması bakımından farklıdır. Taub ve Pearrow'a (2013) göre okul temelli - yılmazlık odaklı bir önleme öğrenci ile bireysel seviyede çalışarak öğrencinin içsel güçlü yönlerini arttırabilir, çevre düzenlemeleri yolu ile dışsal faktörleri geliştirebilir ve öğrenciye çeşitli yeterlilikler kazandırabilir.

Cohen (2013) yılmazlığın temeli olarak olumlu bir okul iklimi yaratmak üzerinde durmaktadır. Yılmazlığı kişinin stres ve zorlukların üstesinden gelme kapasitesi olarak ele alan Cohen (2013), tüm öğrenci ve tüm okul toplumunda yılmazlığı geliştirmek için okul iklimini kullanmak üzerine odaklanmıştır.

Bu tez açısından özellikle önemli bulduğum bir çalışma; Dray, Bowman, Freund ve diğerlerinin (2014) öğrenci yılmazlığını hedefleyen “Pragmatik Okul temelli genel müdahalelerin etkililiği ve ergenlerde ruh sağlığı problemlerinin azaltılması” (s.1) konulu makalesidir. Dray ve diğerleri (2014) dünya genelinde %10-20 ergenin ruh sağlığı problemi yaşadığını ve yılmazlığı güçlendiren yaklaşımların ergenlerde ruh sağlığı problemlerini azaltmakta önemli potansiyeli olduğunu belirtir. Yılmazlığı geliştiren etkili okul temelli programlar geliştirmenin güçlüklerini vurgular. Dray, Bowman, Campbell ve diğerleri (2017) ergenlerde ruh sağlığı problemlerini azaltmak için yılmazlığı destekleyici faktörlerin güçlendirilmesine yönelik yaklaşımların potansiyeline değinmiştir. Yılmazlığı güçlendirmeyi amaçlayan üniversal, okul-temelli

müdahalelerin ergenlerde ruh sağlığı problemlerini azaltmadaki yeri ve önemini incelemiştir. Dray, Bowman, Campbell ve diğerleri (2017) araştırmalarının sonucunda okul temelli önleme programının dışsallaştırıcı problem davranışı azalttığını belirtmişler, okul temelli önleme programları geliştirmenin zorlukları üzerinde durmuşlardır.

Kuperminc, Chan, Hale, Joseph ve Delbasso (2020) okul temelli desteğin, incinebilir lise öğrencilerini desteklemekteki rolü üzerinde durmuştur. Sonuçlar okulu bırakma konusunda yüksek risk altındaki gençlerin grup rehberliği yolu ile yılmazlıklarının desteklenmesi ve okul bırakma risklerinin azaltılmasını göstermesi bakımından önemlidir.

Howard, Johnson ve Graycar (2000) çocuk ve ergenlerde yılmazlığı; yaşam olayları, kişisel faktörler, aile, okul ve toplumdan etkilendiğini tüm bunların olumlu koşullarda koruyucu olduğunu belirtmişlerdir. Yılmazlık ergenin kalıcı bir özelliği değildir ve çevresel faktörlere göre değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda ev, akran grubu, okul ve toplumun mikrosistemler olarak ergen yılmazlığını nasıl etkilediği, nasıl yeni olasılıklar ve kaynaklar sunduğu çalışmalarındaki en önemli sorulardandır. Howard, Johnson ve Graycar (2000) özellikle ergen yaşamında okul ve okulun koruyucu rolü, okulun yılmazlık çerçevesinde sunduğu koruyucu faktörler üzerinde durmuştur. Onlara göre “gençler zamanlarının büyük bölümünü okulda geçirirler ve birçok koruyucu faktör ve süreç okulun rutin uygulamaları ve programlarına gömülebilir, yerleştirilebilir”. Nicel yöntem kullanan Howard, Johnson ve Graycar (2000) araştırmasında yılmaz gençler kabiliyetleri, kişisel başarıları, gurur duydukları yetenekleri, birey, grup veya kurumlara bağlılık hissi, özerklik üzerinde konuşarak gelecek planları ve geleceğe ait pozitif bir bakış açısı sergilemişlerdir. Örneğin; okullarda öğrencilere sadece akademik değil farklı yeteneklerini de sergileyebilecekleri sanat, drama, müzik, mesleki eğitim, iş deneyimi, liderlik, sosyal başarıların her birinin fark edilip bunlara değer verilmesi; okuma yazma alanında destek sunulması; kriter-temelli ölçme kullanılması, mesleki eğitime önem verilmesi, öğretmenlerin tüm öğrenciler için yüksek beklentiler sergilemesi, iyi öğrenme stratejilerinin açıkça ve hedefli olarak öğretilmesi, okulda spor çalışmaları ve spor kulüplerinin desteklenmesi; Howard, Johnson ve Graycar (2000) gençlerde yılmazlığın geliştirilebilmesi için sunduğu bazı önerilerdendir. Öğrencilerde yılmazlık gelişimine ilişkin böyle çok sayıda öneri getiren Howard, Johnson ve Graycar (2000) sonuçta okulun öğrencilerin yılmazlığının geliştirilmesinde onlara destek olan önemli bir mikrosistem olduğunu ve

koruyucu faktör ve süreçlerin bilinçli ve amaçlı olarak desteklenmesi için okulun ideal bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre okul kültürünü oluşturan rutin ve uygulamaların tekrar gözden geçirilmesi yolu ile; risk altındaki birçok gence yılmazlığı destekleyici alışkanlıklar, nitelikler, özellikler, vasıflar ve inançlar kazandırılabilir ve okul genç insanların yılmazlık geliştirmesinde önemli bir fark yaratabilir.

Stewart, Sun, Patterson, Lemerle, Hardie (2004) ilkokulda “kapsamlı sağlık geliştiren okul yaklaşımı” ile yılmazlığın geliştirilmesi üzerinde dururken; Stewart ve Wang (2012) okul-temelli sağlık geliştirme yoluyla yılmazlığın geliştirilmesi üzerinde dururlar.

Thomsen (2002) yılmazlığı halihazırdaki bilgi birikimimizle birleştirmek ve yılmaz öğrenciler geliştirmek üzerinde durmuştur. Okulda yılmazlığın geliştirilmesi üzerine kapsamlı bilgiler sunarak öğrencilerin daha sağlıklı güvenli ve yılmaz olmak üzere nasıl desteklenebileceğini anlatmıştır.

Sun ve Stewart (2010) öğrencilerde yılmazlık ve iyi oluşun geliştirilmesi üzerinde dururlar. Yılmazlığın düşük olmasının ruh sağlığı problemleri ile ilişki olduğu ve yılmazlığı destekleyen bütünsel okul yaklaşımının öğrenci iyi oluşunu destekleyerek ruh sağlığı problemlerini önlediğini vurgularlar.

Theron (2016) okulun öğrencinin yaşamındaki merkezi rolünü vurgulayarak, okulun günlük yaşamda yılmazlığı nasıl desteklediği üzerinde durmuştur. İdeal olarak, okulun aile gibi diğer sosyal-ekolojik yapılarla birlikte yılmazlığı desteklemesi gerektiğini vurgular. Theron (2016) özellikle kendilerini risk altına sokan aile ve toplumlardan gelen çocuklar için okul temelli desteğin öneminin katlanarak arttığını belirtir. Çocukları okulun günlük rutinlerine katmak, okul psikoloğu tarafından desteklemek, öğrencilerin okula katılımını destekleyen bir okul iklimi yaratmak, çocukların temel ihtiyaçlarına yanıt veren bir okul sistemi kurmak, yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmak, spor ve kültürel etkinliklere, müzik, akran öğretimi gibi ders dışı etkinliklere yer vermek ve optimal gelişimi destekleyen bir müfredat geliştirmek; Theron (2006) tarafından okulun her günlük etkinliklerinde yılmazlığı destekleyen çalışmalar olarak görülmekte ve önerilmektedir.

Dent ve Cameron (2003) yılmazlık kavramını kısaca tartışarak eğitim psikolojisi açısından yılmazlık kavramının kullanımına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu makaleye eğitim psikolojisi ile yılmazlık kavramının ilk kez bir arada ele alınması açısından önem atfedilebilir.

Sonraki yıllarda Toland ve Carrigan (2011) ‘‘Eğitim Psikolojisi ve Yılmazlık: Yeni Kavram, Yeni şanslar’’ adlı makalesinde eğitim psikolojisi açısından yılmazlığı daha detaylı olarak ve geniş ekolojik model içinde ele almıştır. Eğitim psikolojisinin okullarda kullanımı sürecinde yılmazlığın potansiyeli üzerinde durarak, kuramı uygulama ile ilişkilendirmiştir. Toland ve Carrigan (2011) yılmazlık kavramını eğitim psikoloji alanında kullanmanın; eğitim psikologlarının insanların yaşamlarında değişim yaratan anahtar faktörler konusundaki çaba ve stratejilerini arttırmakta, etkili olacağını belirtmektedir. Toland ve Carrigan (2011) yılmazlık kavramı, kavramın tarihçesi, kuramsal kökleri, telafi edici model ve yılmazlık üzerinde durmuşlardır. Gelişimsel yaklaşıma özel bir önem vermişler ve gelişimsel bakış açısıyla okulların yılmazlığı arttırmadaki rolü üzerine yazmışlardır. Gelişimsel yaklaşımla ocuk ve ergenlerin yaşamlarında onları şartsız kabul eden bir kişi olması ve biyolojik ebeveynleri onlarla ilgilenmediğinde dahi sosyal destek çevrelerinden faydalanabilecekleri bir kişilik yapısının ve bilişsel yetenekler ile kendini düzenleme yeteneklerinin çocukları koruduğunu belirtmişlerdir. Özellikle geçiş dönemlerinde olmak üzere ğretmen ve okul desteğinin önemi üzerinde durmuşlardır. Toland ve Carrigan (2011) okulların yılmazlığı geliştirmedeki kilit rollerini vurgulamışlardır. Onlara göre okul deneyimi ve oradaki ilişkiler öğrenciler için belirgin bir koruyucu role sahiptir. Özellikle yılmazlık kavramı, okulun öğrencilerin sosyal-yeterlilikleri ve iyi oluşları desteklemedeki rolü ile ilişkilidir. Bu bağlamda eğitim psikolojisinin okullarda yılmazlığı destekleyici çevreler sağlamada etkisi önemlidir. Yılmazlık Kuramının Brofenner’in ekolojik kuramına gömülü olduğunu belirten Toland ve Carrigan (2011); yılmazlığın tanılama, müdahale, danışma ve eğitim ve araştırmadaki yeri ve önemi üzerinde durmuştur. Onlara göre yılmazlık bireylerin uyum kapasitesini etkileyen dinamik bir kavramdır. Bağlama özgü olması dolayısı ile okulların ve özel olarak eğitim psikolojisinin yılmazlığı arttırmada önemli bir potansiyeli vardır. Toland ve Carrigan’a (2011) göre var olan yetenek ve yeterlilikleri fark edip desteklemek, yılmazlığı desteklemede önemlidir. Riskleri de yok saymadan yeterlilikleri desteklemenin üzerine gitmek, hem okullarda hizmet alanları (ğrenciler, veliler...) hem de eğitim psikologlarını mesleki olarak güçlendiren bir yaklaşımdır.

Theron ve Donald (2012), Toland ve Carrigan’a (2011) karşılık olarak yazdıkları makalelerinde yılmazlığın altında yatan interaktif-etkileşimli süreçlere daha fazla vurgu yaparak, mezosistemler ve mikrosistemler iine gömülü ve makrosistemler tarafından etkilenen yakın, yüzyüze etkileşimlerin yılmazlığı nasıl şekillendirdiği üzerinde

durmuştur. Theron ve Donald'a (2012) göre yılmazlık çocuklar ve çevreleri arasında karşılıklı, dinamik, bağlamdan etkilenir, bu çerçevede okullarda eğitim psikologlarınca yılmazlığın desteklenmesi sürecinde hem çocuklar hem de sosyal-ekolojik-çevreleri güçlendirilmelidir.

Yukarıda da görüleceği üzere okul yılmazlığı geliştirmek için önemli bir ortam olarak karşımıza çıkar. Okulun bu önemli koruyucu-destekleyici rolü halihazırda çok sayıda çalışmaya konu olmuştur ve bundan sonra da konu olacaktır. Bu çalışma işte böylesi bir bağlamda okulda yılmazlığın geliştirilmesinin, okul tükenmişliğini önleme, okul çalışmalarına bağlanma yolu ile öğrenci öznel iyi oluşu ve gelecek beklentilerini arttıracak tezi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın gerek alanyazına gerekse uygulamada öğrencilere böylesi bir kesiti incelemek yolu ile önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yılmazlığın Önleme ve Müdahale Çalışmalarındaki Yeri. Yılmazlığın önleme ve müdahaledeki yeri çok sayıda araştırmaya konu olmuştur (Benard ve Marshall, 2012; Coven & Work, 1988; Cunningham, Brandon, Frydenberg, 1999; Masten, 1999; Masten, 2007; Hafen, 2014; Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer ve Miller 2013; Graeme ve Jean, 2001; Masten, 2007).

Özellikle okullarda önleme çalışmaları çok sayıda öğrenciye ulaşmak ve sağlıklı ve güçlü nesiller yetiştirmede önem taşımaktadır (Weare ve Nind, 2011; Weare ve Markham, 2005). Okullarda yılmazlığın kullanıldığı önleme çalışmaları ise çocuk ve ergenlerde yeterliliklerin güçlendirilmesi açısından oldukça önemli yer tutmaktadır (Dray, Bowman, Campbell, Freund, Wolfenden, Hodder ve Wiggers, 2017). Höjer ve Johansson (2013) da bakım altındaki çocuklar için okulu bir şans faktörü olarak ele alarak; bakım altındaki gençlerde yılmazlığın geliştirilmesinde okulun rolü üzerinde durmuştur. Bu çalışmada da görüldüğü üzere çocuklar okula pek çok farklı koşulda gelirler ve okul çocuklar için çok boyutlu destek sağlar. Bu bağlamda okulun öğrencide olumlu hisler uyandıran, pozitif bir yaşam alanı olması öğrenci gelişimi için önemlidir. Okullarda yılmazlığın geliştirilmesi ise öğrenciler açısından pek çok açıdan koruyucudur. Bu çalışmada ele alınan tükenmişliğin önlenmesi aslında yılmazlığın önleyici ve koruyucu yönlerinden sadece biridir. Bu ilişkinin ortaya koyulmasının önemi; okulun çocuk ve ergenin hayatındaki merkezi rolü, öğrencilerin okulda geçirdikleri geniş zaman dilimi ve okulun öğrenci gelişimin katkıları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Okul tükenmişliğinin yılmazlık yolu ile önlenmesi sonucunda;

öğrencilerin daha verimli ve mutlu bir okul süreci geçirerek; okulun sunduğu eğitim – öğretim, önleyici-koruyucu –destekleyici çalışmalardan azami şekilde yararlanmaları hedeflenmektedir.

Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda ergenlik döneminde yılmazlık, stres, tükenmişlik, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş bir bütün bir model olarak araştırılmamıştır. Özellikle oldukça zorlu/talepkar bir eğitim gerektiren tıp fakültesi ve hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalarda yılmazlık ve psikolojik stres (Bacchi ve Liccino; 2017) ve yılmazlık ve tükenmişlik (Kharameh ve diğerleri, 2017; Houpy, Lee, Woodruff, Pincavage, 2017; Zwack ve Schweitzer,2013) arasındaki olumsuz ilişkiler ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda yılmazlık çalışmalarının ergenlik döneminde koruma, önleme ve müdahalede kullanılması önemli olup, öncelikle bu çerçevede araştırılmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca, önleyici-iyileştirici müdahalelerin etkililiği Cunningham, Brandon ve Frydenberg'in (1999) de belirttiği gibi bu uygulamaların okullardaki müfredata ne düzeyde eklenebildiği ile de ilişkilidir ve bu yöndeki çabalar önem arz etmektedir.

Türkiye’de Yılmazlığa İlişkin Çalışmalar. Yurtdışında 1950’li yıllarda ortaya çıkan yılmazlık kavramı, Türkiye’de 2000’li yıllarda çalışılmaya başlanmıştır. Yılmazlık kavramının yurtdışındaki gelişimine paralel olarak Türkiye’deki yılmazlık çalışmaları da öncelikle çocuk ve ergenlerle gerçekleştirilmiştir.

Bununla birlikte eğitim alanında yılmazlık kavramı öğretmenler (Akyazı ve Özsoy, 2015; Irmak ve Izgar, 2015; Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010) ve okul yöneticileri (Karabulut ve Balcı, 2017), öğrenciler (Büyüksahin-Çevik, Doğan ve Yıldız, 2016; Onat, 2010) dahil olmak üzere pek çok meslek grubunda ve öğrenci örneğinde çalışılmıştır. Bu çalışmalar yılmazlığın her yaş grubunda farklı seviyelerde gözlenebilir, geliştirilebilir önemli bir kavram olduğunu göstermektedir.

Büyüksahin- Çevik, Doğan ve Yıldız (2016) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerini araştırmışlar; araştırma sonucunda yılmazlık ve tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Cinsiyete göre öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın bir diğer ilginç ve önemli bulgusu yanlış alan seçtiğini düşünen öğretmen adaylarının yılmazlık ve tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir fark olmasıdır. Yanlış alan seçtiklerini düşünen öğretmen adaylarının yılmazlık puanlarının daha yüksek olduğu, yanlış alan seçmediklerini düşünenlerin tükenmişlik

oranlarının ise yanlış alan seçtiklerini düşünenlere göre daha yüksek görülmüştür. Bir başka deyişle, yanlış alan seçtiğini düşünenlerin daha yüksek düzeyde yılmazlık daha az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu yanlış alan seçtiğini düşünenlerin okudukları ya da mezun oldukları alanla ilgili mücadele etmemelerinden, örneğin KPSS sınavına hazırlanmıyor olabileceklerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmada bir işte çalışanların yılmazlık puanlarının daha düşük olduğubulunmuş, bu bulgu çalışma ortam ve koşulları ile ilişkilendirilmiş, çalışanların zorlu yaşam koşulları ile mücadele etmeleri ve stresli yaşam olaylarının yılmazlık puanlarını etkileyebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Tükenmişliğin çalışan ve çalışmayan gruplarda farklılaşmadığı görülmüştür. KPSS Sınavına hazırlanma açısından değerlendirildiğinde sınava hazırlananların yılmazlık düzeyleri daha düşük bulunurken, tükenmişlik sonucunun iki grupta farklılaşmadığı, her iki grubun da risk altında olduğu ve ciddi düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Araştırmanın tükenmişliğe müdahale ve yılmazlığı yükseltmede önemli olabileceği değerlendirilmiştir.

Akyazı ve Özsoy (2015) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık (resilience) ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında psikolojik dayanıklılık ile tükenme arasında negatif ve anlamlı bir ilişki gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık ve duygusal tükenme arasında negatif ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiş, erkek öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının daha fazla olduğu, görev süresine göre 15 yıl ve üstü çalışanların tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akyazı ve Özsoy (2015) Genel olarak Psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasında bulunan negatif ve anlamlı ilişkinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azalabileceği şeklinde yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının artırılarak tükenmişlik düzeylerinin önlenmesine yönelik seminer ve motive edici faaliyetler önermişlerdir.

Yıldırım (2016) okul öncesi öğretmenlerinin meslekte tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ile ilişkisini incelediği çalışmasında tükenmişlik kavramının, yılmazlık kavramının tersi olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Aslında psikolojide yaygın olarak işe bağlanma kavramı tükenmişlik kavramının karşıtı olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada da işe/çalışmaya bağlanmanın tükenmişlik kavramının karşıtı olarak ele alınmasına paralel olarak, okul tükenmişliğinin karşıtı olarak okul çalışmalarına bağlanma kavramı kullanılacak, yılmazlık ise okul tükenmişliğini azaltan okul çalışmalarına bağlanmayı ise arttıran bir kavram olarak ele alınacaktır. Bu çalışma

Yıldırım'ın çalışmasından bu anlamda farklılık gösterir. Bununla birlikte Yıldırım'ın çalışmasında ortaya koyduğu bulgular dikkate değerdir.

Yıldırım'a (2016) göre psikolojik yılmazlık alt ölçeklerinde güçlü olma düzeyi mesleğini sevenlerde yüksek iken sevmeyenlerde düşük görülmüştür. Diğer bir deyişle mesleğini sevenler kendilerini güçlü hissetmektedir. Psikolojik yılmazlık alt ölçeği girişimci olma ile tükenmişlik alt ölçeklerinde duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Meslektaşlarından destek görmediğini düşünen öğretmenler tükenmişliğin alt boyutu duyarsızlaşmayı daha yoğun yaşamaktadırlar. Meslektaş desteği tükenmişliği azaltırken girişimciliği arttırmaktadır. Okul yönetiminden destek gördüğünü düşünen öğretmenler, psikolojik yılmazlık ölçeğinin amaca ulaşma alt ölçeğinden daha yüksek puanlar alırken, bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri de daha az olduğu bulunmuştur. Meslektaş ve yönetim desteği öğretmenin tükenmişliğini azaltan sosyal destekler olup, sosyal desteğin tükenmişliği belirleyen önemli faktörlerden olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada psikolojik yılmazlık alt ölçümlerinden güçlü olma ile tükenmişlik ölçümlerinden tümü negatif yönlü ilişki göstermiş olup; güçlü olma artarken duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düşüklüğü azalmaktadır. Yine yılmazlığın girişimcilik boyutu arttıkça tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu azalmaktadır. Bunlar ve araştırmanın benzer nitelikteki diğer bulguları psikolojik yılmazlık ile tükenmişlik arasında bazı alt boyutlarda ilişkiler ortaya koymuştur. Yılmazlık ve tükenmişlik arasındaki bu ilişkiler önemli olup; kuramsal olarak yılmazlığı tükenmişliğin karşıtı olarak değerlendirmek için gerekli altyapı bulunmamakla birlikte son yıllarda yurtdışı literatürde de sıklıkla vurgulanan ve bu tezde öngörülen yılmazlığın koruyucu ve önleyici yapısını destekler niteliktedir.

Altundağ ve Bulut (2014) ebeveynleri boşanmış ergenlerle yaptıkları çalışmalarında; yılmazlıkla yaşam doyumu arasında pozitif, yılmazlık ile yalnızlık arasında ise güçlü negatif ilişki bulmuşlardır.

Arastaman ve Balcı (2013) ise öğrencilerde yılmazlık algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Öğrencilerin yılmazlık algısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; akademik başarı ve devamsızlığın, öğrenci yılmazlığını düşük düzeyde yordadığını saptamışlardır. Ayrıca algılanan aile ve arkadaş desteği ile öğrenci yılmazlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görmüş, bu değişkenlerin, öğrenci yılmazlığının önemli yordayıcıları olduğu tespit etmişlerdir.

Arastaman ve Balcı'ya (2013) göre öğrenci yılmazlığına aile ve arkadaş grubu ile okul iklimi, öğretmen tutum ve davranışları gibi faktörler etki ettiği için; yılmazlık gelişimi sadece okulun ve öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmemelidir. Yılmazlığa etki eden dinamiklerin okul yönetimince ve ailelerle birlikte değerlendirilmesini, okulda yapılacak ders dışı etkinliklerin planlanmasında ailelerin de aktif katılımının sağlanmasını önermişlerdir.

Onat (2010) demokratik tutumun öğrencilerin yılmazlık düzeyi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Anne babalarını demokratik olarak algılayan lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyinin, anne babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeyinden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları (2019) çalışmalarında akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin yılmazlıklarının akademik başarısını ortanın altı, orta ve iyi olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeylerinden anlamlı bir şekilde düşük olduğunu saptamıştır. Akademik başarısını orta olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri akademik başarısını iyi olarak algılayanların yılmazlık düzeylerinden anlamlı bir şekilde düşüktür. Bu bulgular Arastaman ve Balcı'nın (2013) akademik başarıyı yılmazlığın bir yordayıcısı olarak bulduğu araştırmaları ile tutarlıdır. Çiftçi-Arıdağ ve Ünsal-Seydooğulları da (2019) öğrencilerin yılmazlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur.

Ülkemizde yılmazlığın ölçümüne ilişkin de çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Gizir ve Aydın'ın (2006) Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Gürkan'ın (2006b) Ergenler için Yılmazlık Ölçeğini geliştirmesi, ülkemizde ergenlerde yılmazlık konusunda gerçekleştirilen araştırmalar için önemli adımlardır. Terzi (2006) Kendini Toparlama gücü Ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. 2016 yılında ise Kurtoğlu ve Doğan (2016) tarafından Duygusal Yılmazlık ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği ergenler için değil daha küçük yaş grupları için gerçekleştirilmiş olup, bu ölçekle çocuklarda yılmazlık üzerine veri sağlayarak çalışmalar yapmak olasıdır. Çakar, Karataş ve Çakır (2014) Yetişkin Yılmazlık Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamıştır. Yılmazlıkla ilgili son yıllarda ülkemizde gerçekleştirilen önemi gelişmelerden biri de, Anne yılmazlık ölçeği (Kaner ve Bayraklı, 2010a) ve aile yılmazlık ölçeğinin geliştirilmesidir (Kaner ve Bayraklı, 2010b). Bu ölçeklerin yılmazlığın ebeveyn boyutunda gerçekleştirilecek pek çok çalışmaya ışık tutması beklenmektedir.

Çelik'in (2013) yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirdiği; lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi konulu çalışmasında; yılmazlık ile güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, yaşama bağlı olma, iletişim, ilişki kurma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma, araştırmacı olma, duygusal dışavurum, olumlu dışavurum ve dürtü şiddeti arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler görülmüştür. Çelik (2013) Yılmazlık ölçeğinin alt boyutlarından bazıları (iyimser olma, yaşama bağlı olma, iletişim kurma ve araştırmacı olmanın) ile duygusal dışavurumun (olumlu dışavurumun, olumsuz dışavurumun, dürtü şiddetinin) cinsiyete göre önemli bir şekilde farklılaştığı ve bu özelliklere kız öğrencilerin daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2013) bu sonucu lise çağındaki kız öğrencilerin erkeklerden daha erken gelişim göstermesi ve olgunlaşması ve ergenliğin bunalımlı ve stresli yaşantılarından erkeklerden daha erken yaşta kurtulma, daha dirençli olma ve gelecekteki yaşantıları konusunda daha fazla sorunluluk sahibi olma ile açıklamıştır. Çelik (2013) yılmazlık değişkeninin ise cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde değiştiğini bularak bu bulgunun Özcan'ın (2005) çalışması ile tutarlı olduğunu belirtmiştir. Çelik'in ergenlik dönemindeki öğrencilerin yılmazlık özelliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesine yönelik yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilen bu çalışması yılmazlığın kapsamlı anlaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Çelik (2013) çalışmasında ergenlerde yılmazlık düzeylerinin artırılarak, eğitim-öğretim sürecindeki çalışmalarla güçlendirilerek öğrencilerin doğru bir kimlik ve kişilik geliştirmelerinin destekleyebileceğini değerlendirmiştir.

Demirbaş (2010) yaşamda anlam ve yılmazlık üzerine yazdığı yüksek lisans tezinde; yaşamda anlam ölçeğini Türk Kültürüne uyarlamıştır. Yaşamda anlam ile yılmazlık arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğinde; yaşamda anlamın alt boyutlarından yaşamda anlamın varlığı ve aranması ile yılmazlığın iki alt boyutu olan toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler ve kendine yönelik olumlu değerlendirmeler arasında pozitif yönde düşük ilişki bulmuştur.

Turgut ve Eraslan-Çapan (2017) ergenlerde psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcılarını araştırdıkları çalışmalarında; algılanan sosyal destek ve okula bağlılığın ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Cinsiyet ve önemli yaşam olayı yaşamayanın ise psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olmadıklarını bulmuşlardır.

Bulut, Bulut, Yorguner-Küpeli, Aslan ve diğerleri (2018) zor koşullarda yaşayan ergenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda düşük sosyo-ekonomik düzey, suçluluk ve düşük eğitsel başarının düşük düzeyde yılmazlıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada olumsuz yaşam olaylarına bakıldığında; ailenin ekonomik seviyesinin düşük olması, ebeveynler arası çatışma, ailede ruh hastalığı bulunması ve alkol/madde bağımlılığı düşük düzeyde yılmazlıkla ilişkili bulunmuştur. Bulut, Bulut, Yorguner-Küpeli, Aslan ve diğerleri (2018) sonuçları değerlendirirken, psikolojik yılmazlığı artırmak üzere gerçekleştirilecek müdahalelerin kapsamlı ve çok-boyutlu olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Altuntaş ve Genç (2018) mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlığı ele almışlar ve öğretmenlerde mutluluk ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ve anlamlı yönde bir ilişki bulmuşlardır. Psikolojik sağlamlığın mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, bu tezde yılmazlığın öznel iyi oluşla ilişkisinin incelencek olmasının önemini de göstermektedir.

Turgut (2018) Türkiye'deki kurum bakımında büyümüş bireylerin psikolojik dayanıklılık (yılmazlık) düzeylerini incelediği tezinde; kurum bakımından ayrılan bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, kurum bakıma alınma yaşı, kurum bakımından ayrılma yaşı ve sorun yaşadığı dönemde yardım görme durumuna göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Koçyiğit (2018) üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, anne baba tutumları ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin anne baba tutum ölçeği ve algılanan sosyal destek ölçeğinden aldıkları puanların yılmazlık düzeylerini yordadığı görülmüştür.

Arslan (2015a) Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin psikometrik özellikleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada ölçeği geçerli ve güvenilir bulmuş ve ölçeğin Türkiye'de çocuk ve ergen psikolojik sağlamlığını ölçmede kullanılabileceğini belirtmiştir. Arslan (2015b) psikolojik sağlamlık, öz-yeterlilik ve benlik saygısı ve olumlu duygular arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu; ayrıca ergenlerde öz-yeterlilik, benlik saygısı ve olumlu duyguların psikolojik sağlamlığı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Arslan (2016) yine ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada psikolojik kötü muamelenin yılmazlıkla olumsuz ilişki gösterdiğini, yılmazlık ve öz-güvenin psikolojik olarak kötü muamele görmüş ergenlerde duygusal ve davranışsal problemlere karşı koruyucu rol oynadığını bulmuştur. Arslan (2020) ergenlerde yılmazlığın ve özgüvenin sosyal dışlanma ve yaşam doyumu arasındaki

ilişkideki aracı rolünü araştırmıştır. 1172 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyal dışlanma ve yaşam doyumu ile öz-güven ve yılmazlık arasında negatif anlamlı ilişki, yılmazlık yaşam doyumu ve özgüven arasında pozitif anlamlı ilişki bulmuştur. Sosyal dışlanma yılmazlık ve öz-güveni direk olarak yordarken, sosyal dışlanma yaşam doyumunu yılmazlık ve öz-güvenin aracılık etkisi ile yordamaktadır. Bu çerçevede Arslan (2020) yılmazlık ve özgüvenin, ergenlerde sosyal dışlanma ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirtmiştir.

Yıldırım, Arslan ve Wong (2021) genç yetişkinlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında anlamlı yaşamın, yılmazlık ve pozitif duyguyu olumlu pozitif yordadığını; yılmazlık ve duygusal dengenin genç yetişkinlerde anlamlı yaşam psikolojik sağlık üzerindeki etkisine aracılık ettiğini ve bu bulguların yılmazlık ve duygusal dengenin yılmazlık pozitif duygu-durum ve psikolojik sağlığı geliştirmek üzere tasarlanan anlam-odaklı önleme ve müdahalelerin önemli birer boyutunu oluşturduğunu belirtmektedir.

Çınar (2019) sanat uygulamalarına dayalı psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerine etkisini incelemiştir. Deney grubuna iki saatlik oturumlardan oluşan dokuz haftalık sanat uygulamalarına dayalı psiko-eğitim programı uygulamıştır. Sonuçta Sanat Uygulamalarına Dayalı Psiko-Eğitim Programının öğrencilerde psikolojik sağlamlık düzeyini arttırmada etkili olduğunu görmüştür. Dolayısıyla öğrencilerde psikolojik sağlamlığı arttırmada farklı yöntem ve tekniklere başvurulabilir. Bu yöntem ve tekniklerin etkililiği araştırılmalıdır.

Zor ve Özsoy (2019) psikolojik sağlamlığın ve genel öz-yeterliliğin çalışmaya tutkunluğa etkisini 215 çalışanın katılımı ile incelemişler; genel öz-yeterliliğin, psikolojik sağlamlığa göre çalışmaya tutkunluğu daha iyi açıkladığını bulmuşlardır. Çalışma bu çalışmada yılmazlığın okul tükenmişliği ve okul çalışmalarına bağlanma üzerinden öznel iyi oluşu incelemesi açısından önemli olup; bu tezde yılmazlık çalışmaya tutkunluğun öğrenci versiyonu olan okul çalışmalarına bağlılığı yordamıştır. Ancak bu tezde genel öz-yeterlilik değişkeni incelenmediği için çalışmalar arasında bu bağlamda bir karşılaştırma yapmak mümkün değildir.

Aydoğan ve Eryiğit-Madzwamuse (2019) “Okullarda Yılmazlığı Güçlendirme El Kitabı Tüm Okul Yaklaşımı” adlı bir kitap yayınlamışlar ve tüm okul yaklaşımı ile yılmazlığın geliştirilmesi üzerinde durmuşlardır. Yazarlar okullardaki psikolojik danışmanların uyguladıkları programlara entegre edilebilecek şekilde hazırlanmış olup sistem odaklı sosyal-ekolojik yaklaşım sunmaktadır. Yılmazlığı güçlendirme amacı ile

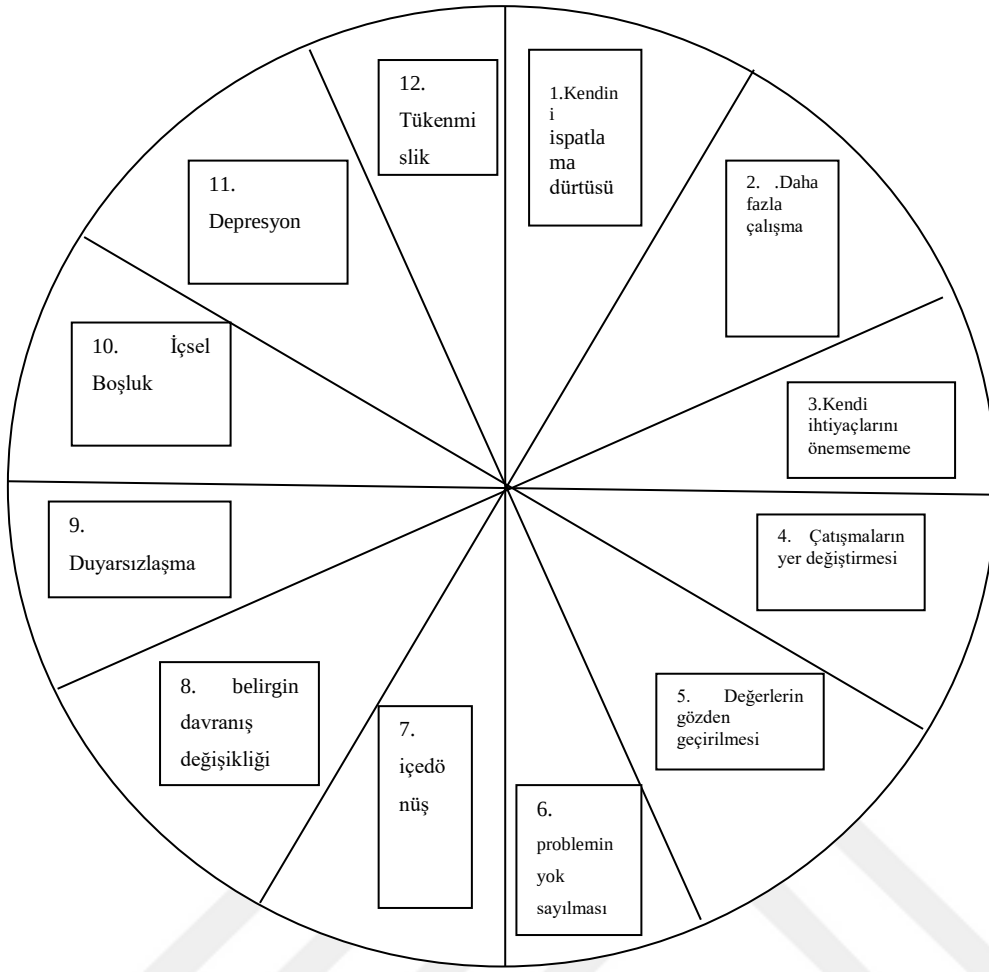
Aydoğan ve Eryiğit; Madzwamuse (2019) tarafından yazılan “Okullarda Yılmazlığı Güçlendirme El Kitabı” Tüm Okul Yaklaşımı ile yılmazlığın okullarda sistematik geliştirilmesi açısından önemlidir.

Okula Bağlı Tükenmişlik (Student Burnout)

Bu bölümde okula bağlı tükenmişlik kavramı ele alınacak olup öncelikle tükenmişlik kavramına genel bir bakış ve tükenmişlik modelleri, sonrasında okula bağlı tükenmişlik kavramı detaylı olarak ele alınacak, son olarak Türkiye’de okula bağlı tükenmişliğe ilişkin yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Tükenmişlik Kavramı. Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında kendi mesleki deneyimleri ve çevresindeki diğer çalışanlara ilişkin gözlemlerine dayanarak Freudenberger (1974) tarafından ortaya atılmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği ‘Başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” (s.159) olarak tanımlamıştır.

Freudenberger (1974) aslında kişilerin oldukça pozitif bir yaklaşımla işe başladıklarını fakat sonrasında motivasyonlarının giderek azaldığını belirtmiş ve tükenmişliğin 12 evre ile açıklamıştır. Freudenberger’e göre bu evreler 1. Kendini ispatlama dürtüsü, 2. Daha fazla çalışma, 3. Kendi ihtiyaçlarını önemsememe, 4.Çatışmaların yer değiştirmesi, 5. Değerlerin gözden geçirilmesi, 6.Beliren problemlerin yok sayılması, 7. İçedönüş (Geri çekilme) 8. Belirgin davranış değişikliği, 9.Duyarsızlaşma, 10. İçsel boşluk, 11. Depresyon, 12. Tükenmişlik şeklindedir. Bu 12 evre, döngüsel olarak Şekil 2.’de gösterilmiştir (Freudenberger ve North,1992).



Şekil 1.2. Tükenmişliğin 12 Evresi (Freudenberger ve North, 1992)

1970'lerin ortasında Freudenberger'le eşzamanlı olarak, bir sosyal psikolog olan Maslach ve arkadaşları Kaliforniya'daki insana yönelik hizmetler sunan çalışanlarla görüşmeler yapmaktaydı. Bu görüşmelerde Maslach ve arkadaşları (1976) görüşme yaptıkları bu çalışanların kendilerini duygusal olarak tükenmiş hissettiklerini, çalışanları ve hastalarına karşı olumsuz duygular geliştirdiklerini ve mesleki yeterliliklerine ilişkin soru işaretleri yaşadıklarını gözlemleyerek; çalışanların yaşadığı bu sendromu "tükenmişlik" olarak adlandırmışlardır. (Maslach, 1976). İlerleyen süreçte Maslach Tükenmişlik Envanterini (Maslach Burnout Inventory) geliştiren Maslach ve Jackson (1981); tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak ele alarak "insanlarla çalışan bireylerde görülen duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi ile karakterize bir sendrom" olarak tanımlamışlardır. Bu ilişki Şekil 1.3'te şematik şekilde gösterilmiştir. (Maslach ve Jackson, 1981).

$$+duygusal \text{ tükenme} > +duyarsızlaşma > - \text{ kişisel başarı}$$

Şekil 1.3. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson'un (1981) üç boyutlu tükenmişlik modelinde bireylerin yaşadığı duygusal tükenmenin duyarsızlaşmaya neden olduğu, bunun ise kişisel başarı hissinde düşüşü getirdiği görülebilir. Kişinin başarı hissindeki düşüş topluma katkılarının azalmasına da neden olabilir.

Tükenmişlik; duygusal ve zihinsel bitkinlik/tükenmişlik hali veya belirli bir yaşam ortamındaki ortama bağlı yük, zaman baskısı ve kaynak yoksunluğu nedeni ile ortaya çıkan kronik stres sendromu olarak da tanımlanmaktadır (Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001; Lee ve Ashforth, 1996; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Tükenmişlik zaman içinde sinsi bir gelişim göstermekte ve tükenmişliğin gelişimi bir metafor olarak bir mumun yavaş yavaş eriyerek bitmesi, tükenmesine benzetilerek açıklanmaktadır (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009). Stres tükenmişliğe neden olan en önemli faktörlerden biri olup, tükenmişlik bir stres türevi olarak ele alınmaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982).

Tükenmişlik belirtileri zaman zaman depresyona da benzetilmekle birlikte; Bakker, Schaufeli, Demerouti, Peter, Janssen, , Hulst, Brouwer (2000) depresyon ve tükenmişliğin birbiri ile ilişkili fakat farklı iki kavram olduğunu ortaya koymuştur. Bakker ve diğerlerine göre (2000) tükenmişlik işle ilgili bir olgu iken, depresyon yaşamın diğer alanlarına da yaygın ve doğası gereği ortamdan bağımsızdır.

Tükenmişlik; devamsızlık (Yaniv, 1995), işi terk etme niyeti (Geurts, Schaufeli, Jonge, 1998; Moreno-Jimenez, Galvez-Herrer, Rodriguez-Carvajal, Vergel, 2012; Çiftçioğlu, 2011) gibi sonuçları ele alındığında, birey ve toplum açısından olumsuz etkileri olan çok boyutlu bir sorundur. Bunların yanı sıra; fiziksel sağlık sorunları (Salvagioni, D.A.J. ve diğerleri, 2017), depresyon (Salvagioni ve diğerleri, 2017), intihar düşüncesi (Wallace, 2017, van der Heijden, Dilingh, Bakker, Prins, 2008) ve intihar riski (Pompili ve diğerleri, 2010) ile anlamlı ilişki göstermesi, tükenmişliği kişisel ve bireysel ruh sağlığı açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirmeyi gerektirir.

Tükenmişlikle ilgili olarak; Edelwich ve Brodsky'nin (1980) “eğer tükenmişlik yalnızca yalıtılmış halde bireyleri etkilese, şu ankinden daha az önemli ve daha az zarar verici olabilirdi” ifadesi de oldukça önemlidir ve Bakker, Demerouti ve Schaufeli

(2006) tarafından da özellikle vurgulanmıştır. Tükenmişlik sosyal olarak uyarılan, tetiklenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2006). Literatürde tükenmişliğin kişiden kişiye geçen, geçişli, (Bakker, van Emmerik ve Euwema, 2006; Bakker, Westman, Schaufeli, 2007) ve duygusal olarak bulaşıcı salgın (Bakker, Westman, Schaufeli, 2007; Bakker ve Schaufeli, 2000; Le Blanc, Bakker, Peeters, van Heesch, Schaufeli, 2001) niteliğine ilişkin bulgular daha düşünüldüğünde; okul tükenmişliğine yönelik koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi katlanarak artacaktır. Tükenmişliğin geçişliliği ve bulaşına ilişkin detaylı bilgi için Westman ve Bakker'in (2008) kaynak taramasına da başvurulabilir.

Maslach ve Leiter (1997) ‘‘Tükenmişlik Hakkındaki Gerçek’’ adlı kitaplarında tükenmişliğin Amerika’da salgın boyutuna ulaşmakta olduğunu ve daha iyi bir iş yaşamının önündeki önemli bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Tükenmişlik konusunda yapılan birçok araştırma tükenmişliğin küresel boyutta bir sorun olduğunu göstermiştir. Schaufeli, Maslach ve Leiter (2009) tükenmişliğin kapsamlı sosyal güvenlik sistemine sahip Hollanda ve İsveç gibi ülkelerde tıbbi bir tanımlama olduğunu belirtmişlerdir.

İş ve meslek yaşamına ilişkin geliştiren bir kavram olan ve sosyal, psikolojik, ekonomik, sağlıksal anlamda pek çok önemli sonucu olan tükenmişlik; çok yoğun çalışan ve sorumluluk gerektiren pek çok meslek grubunda; özellikle doktorlar (Moreno-Jimenez, Galvez-Herrer, Rordriguez-Carvajal, Vergel, 2012; Geurts, Schaufeli ve Jonge, 1998), hemşireler (Bakker, Le Blanc ve Schaufeli 2005; Guo, Luo, Lam, Cross, Plummer ve Zhang, 2018; Kutlutürkan, Sözeri, Uysal ve Bay, 2016; Rushton, Batchaller, Schroeder, Donohue, , 2015) ile çalışılmıştır.

Eğitim sektöründe ise tükenmişlik çeşitli branş ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen (Hakanen, Bakker, ve Schaufeli, 2006; Cano-Garcia, Padilla, Munoz, Carrasco-Ortiz, 2005; Lo, 2014; Richards, Levesque-Bristol, Templin ve Graber, 2016), okul müdürleri (Friedman, 1995; Friedmann, 2002), rehber öğretmenler (Butler, Kent ve Madonna, 2005; Çoban ve Hamamcı, 2008; Wilkerson ve Bellini, 2006; Gündüz, 2012; Bardoshi, Schweinle, Duncan, 2014) ve okul psikologları (Huebner, 1992; Huebner, 1993; Mills ve Huebner, 1998) ile yapılan araştırmalarda ele alınmıştır.

Eğitim alanında öncelikle okullarda görev yapan personelle çalışılan tükenmişlik kavramı öğrencilerin yaptıkları çalışmalara psikolojik anlamda iş niteliği atfedilmesine dayanılarak (Schaufeli ve Taris, 2005) ve öğrencilerin yaşamına ilişkin önemli bulgular sağlayacağı düşüncesi ile zamanla öğrenci ve okula uyarlanmıştır.

Tükenmişlik literatürü burada tamamıyla ele alınamayacak kadar geniştir. 1990'da bu konuda 6000 kitap, bölüm, tez ve dergi makalesi yayınlanmış olan (Schaufeli, Leiter, ve Maslach; 2009), detaylı bir literatür olup, bu bölümde kavramın gelişimi ve önemine ilişkin bir ön-bilgilendirmede bulunulmuştur. Bir sonraki bölümde bu tezin asıl konusu olan ve öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalara iş niteliği atfedilmesi sonucu gelişen okul tükenmişliği kavramı üzerinde durulacaktır.

Tükenmişlik Modelleri

Cherniss Tükenmişlik Modeli. Cherniss'e göre tükenmişlik birey sosyo-kültürel ve kurumsal faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar (Cherniss, 1993). Cherniss kurum ve sosyo-kültürel çevrenin bireyin işe tepkisini nasıl etkilediği üzerinde durur. Cherniss Tükenmişlik modeli tükenmişliği iş stresine karşı bir tepki olarak ele alır. Cherniss'e göre tükenmişlik iş stresine karşı bir tepki olarak doğar ve bireyin işle ilişkisini kesmesi ile sonlanır. Bu bağlamda tükenmişlik zamana yayılmış bir süreç olarak ele alınır.

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli. Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği “yardım mesleğindeki insanların işin koşulları sonucunda ilk idealistikleri, enerji ve amaçlarında giderek azalma” olarak tanımlamaktadır.. Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişlik için dört aşama tanımlamaktadır. İdealistik Coşku (Enthusiasm), durgunluk (stagnation), engellenme (frustration) ve apati (apathy). Edelwich ve Brodsky'nin (1980) tükenmişlik modelinde tükenmişlik aşırı iş yoğunluğu, mesai saatlerinin fazla olması, yetersiz ücret, hizmet verilen kişilerden takdir görmeme, kişisel, idealler ile mevcut durum arasındaki büyük farklılıklar sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Pines Tükenmişlik Modeli. Pines (1993) tükenmişliği “çok yüksek motivasyonlu kişilerde başarısızlık hissi” olarak tanımlamaktadır. Pines Tükenmişlik modeline göre tükenmişlik fiziksel, duygusal ve zihinsel bir bitkinlik halidir (Pines, 1993; Pines ve Aranson,1988; Pines ve Keinan, 2005). Bu duruma bireyleri sosyal anlamda sürekli tüketen ortam neden olur. Fiziksel bitkinlikte birey enerji azalması ve kronik yorgunluk yaşar. Duygusal bitkinlik çaresizlik, umutsuzluk hayal kırıklığı ile karakterizedir.

Zihinsel bitkinlik ise bireyin kendisi yaptığı iş ve diğer insanlar ile yaşama karşı olumsuz tutumlar sergilemesini içerir.

Pearl ve Hartman Tükenmişlik Modeli. Perlman ve Hartman (1982) modelinde tükenme üç boyutta ele alınmıştır; fiziksel belirtiler üzerine odaklanan fizyolojik boyut, tutum ve duygular üzerine odaklanan duygusal boyut, semptomatik davranışlar üzerine odaklanan davranışsal boyut. Diğer bir deyişle fiziksel ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük iş verimi modelin üç boyutunu oluşturmaktadır.

Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli. Suran ve Sheridan (1985) Tükenmişlik modeli Ericson'un kişilik gelişimi kuramı (Erikson, 1950,1959) üzerinde temellendirilmiş olup; bu modelde tükenmişlik rol belirginliğine karşı kimlik ve rol karmaşası, yeterlilik ve yetersizlik, verimlilik ve durgunluk ile yeniden oluşturma ve hayal kırıklığı aşamalarından oluşur. Bu modelde bu aşamalardan her birindeki çatışmaların çözülmemesi tükenmişliğe neden olur. Tükenmişlik kişisel ideal ve istekler ile çalışma koşulları arasındaki etkileşim sürecinde gelişir. Modeldeki aşamalar tükenmişlikle başa çıkmada yararlı olabilecek yaşam kesitleri içerir.

Maslach Tükenmişlik Modeli. Maslach Tükenmişlik Modeli, tükenmişliği “iş gereği insanlarla yoğun ilişki içinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi” olarak tanımlamıştır (Maslach, 1998). Maslach’a göre duygusal tükenme kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi sonucu yaşadığı duygusal yorgunluğu içerir ve tükenmişliğin ilk evresidir. Duyarsızlaşma çalışanların hizmet verdikleri kişilere bir nesne gibi davranmaları ve onlara karşı umursamaz, olumsuz hatta yer yer alaycı olabilecek bir tutum sergilemelerini içerir. Kişisel başarısızlık boyutunda ise bireyin kendi yeterlilikleri hakkında olumsuz hissetmesi hatta zaman zaman kendini suçlaması yer alır. Kişinin kendisini mutsuz hissettiği bu süreç depresyona neden olabilir. Maslach tükenmişliği ölçmek için Maslach Tükenmişlik Ölçeğini geliştirmiştir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Jackson Leiter, 1996).

Leiter Tükenmişlik Modeli. Leiter (1993) tükenmişliği gelişimsel bir süreç olarak görür ve Leiter'in (1993) Tükenmişlik modelinin temel vurgusu duygusal tükenme üzerinedir. Bu modelde çalışanların işte var olan strese karşı duyarlı olması nedeni ile, önce duygusal tükenmenin ortaya çıktığı düşünülür.

Okul Tükenmişliği Kavramı

Okul Tükenmişliğine İlişkin Ölçekler ve Okul Tükenmişliği Kavramının Gelişimi: Okul Tükenmişliği Kavramının Gelişimine Kadar Öğrencilerle Gerçekleştirilen Tükenmişlik Çalışmalarının Kısa Tarihçesi. Aslında tükenmişliğin öğrencilerde var olduğu fikri ‘okul tükenmişliği’ kavramının ortaya çıkmasından çok öncelere dayanır. Özellikle yoğun bir çaba gerektiren ve staj/uzmanlık çalışmaları nedeni ile iş ortamına geçiş olarak değerlendirilebilecek bir dönem içeren ve oldukça talepkar eğitim süreci olan sağlık personeli; doktorlar ve hemşirelerin, eğitim süreçlerinde tükenmişliğin yoğun bir şekilde ele alındığı ve bu çerçevede yoğun bir bilgi birikimi olduğu söylenebilir. Yine beden eğitimi öğrencileri (Özbal, Eski, Ektirici, 2018) ve farklı branşlardan pek çok üniversite öğrencisi ile tükenmişlik çalışılmıştır (Seçer, 2015; Çam, Deniz, Kurnaz, 2014; Gündüz, Çapri, Gökçakan, 2012).

Meier ve Schmeck 1985'te öğrencilere yönelik Meier Tükenmişlik Değerlendirmesi (Meier Burnout Assesment-MBA) adlı ölçeklerini geliştirmişlerdir.

McCharty ve arkadaşları (1990) gibi pek çok araştırmacı üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında Maslach Tükenmişlik Envanterini kullanarak üniversite öğrencilerinde tükenmişliğe ve üniversite öğrencilerinde tükenmişliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisine ilişkin veri sağlamışlardır.

Bu süreçte öğrencilerde tükenmişliği ortaya koyan çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar bir nevi okul tükenmişliği kavramının arka planını oluşturduğu ve aslında bu çalışmaların da okul tükenmişliğini ölçtüğü değerlendirilebilir.

Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) Maslach Tükenmişlik Formunun (MBI-GS) öğrencilere uyarlanması ile Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formunu (MBI-SS) geliştirmişlerdir.

Salmale-Aro ve Naeetaenen'in (2005) Okul Tükenmişliği Ölçeğini (School Burnout Inventory-SBI) geliştirmesi ile "Okul Tükenmişliği" kavramı literatüre girmiştir. Okul tükenmişliği kavramı daha çok ergenlerde, lise ve ortaokul öğrencilerinde gözlenen tükenmişliği ölçmektedir.

Ülkemizde de okul tükenmişliğinin ölçümüne ilişkin İlköğretimde Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay,2011b) ve Ortaöğretimde Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay, 2012) olmak üzere iki ölçek geliştirilmiştir.

Okul Tükenmişliği Kavramının Arka Planı / Gelişim Süreci. Yukarıda kısaca yer verildiği üzere Tükenmişlik kavramı ilk olarak iş yaşamına ilişkin geliştirilmiştir ve günümüzde bu alanda çok önemli ve geniş bir literatür oluşmuştur. Okul Tükenmişliği kavramı ise tükenmişlik kavramının okul ortamına uyarlanması bir sonucudur.

Savolainen (2001) okulların öğrenci, öğretmen ve okulda çalışan görevliler için işyeri olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Schaufeli ve çalışma arkadaşları (2002a,2002b) üniversite öğrencilerinde tükenmişlik kavramını çalışmışlardır (Schaufeli, Martinez, Marquez Pinto, Salanova ve Bakker,2002; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker,2002). Schaufeli ve Taris (2005) tükenmişlik kavramının psikolojik bir bakış açısı ile işe benzeyen, iş ortamı dışındaki yapılandırılmış, zorlayıcı ve belli bir amaca yönelik, çalışma yaşamının dışındaki işe-benzer etkinliklere de uyarlanabileceğini belirtmiştir. Schaufeli ve Taris (2005) öğrencilerin derslere katılması, sınavları geçmek veya bir derece elde etmek (özel hedefler) için ödevler yapmalarının (yapılandırılmış, zorlayıcı etkinliklerde bulunmaları) psikolojik anlamda iş niteliğinde sayılabileceği için öğrencilerde kendini duygusal tükenme ve çalışmalarına ilişkin alaycılık/umursamaz ve kopuk bir tutumla gösteren tükenmişlik gelişebileceğini belirtmişlerdir. 'Okul tükenmişliği' kavramını literatürde ilk olarak kullanan ve kavramı ergenlerle çalışan Salmela-Aro'ya (2008,2009) göre öğrenciler okul ortamında iş yaşamındaki anlamı ile çalışıyor olmamakla birlikte; öğrencilerin okulda/okul için gerçekleştirdikleri çalışmalara psikolojik anlamda iş ve çalışma niteliği atfettiğini belirtmektedir. Kimi zaman öğrencilerin bu iş niteliği atfedilen çalışmalarının ve yoğun çalışma tempolarının, iş yaşamındaki stresin yol açtığı tükenmişlik semptomlarına benzer çeşitli psikolojik tepkilere yol açabildiği görülmektedir. Aypay ve Sever (2015) "Bir İşyeri Gibi Okul" adlı makalelerinde okul işyeri olmasa da öğrencilerin okulda birçok sorumluluk yerine getirmelerinin bir yaşam alanı olan okulun bir işyeri gibi algılanması sonucunu getirdiğini belirtmektedir. Öğrenciler okulda iş yaşamındaki

anlamıyla çalışıyor olmasa da derslere devamları, sınavlarda başarılı olmak veya bir derece elde etmek için hazırlık yapmaları ve çalışmalarına psikolojik anlamda çalışma niteliği atfedilmesi, tükenmişlik kavramının halihazırda üniversite öğrencileri (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker,2002) ve lise öğrencileri (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, Nurmi, 2008; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008) ile çalışılması; tükenmişlik kavramının okula uyarlanması olan okul tükenmişliği kavramını gündeme getirmiştir (Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi, 2008). Çam ve Öğülmüş (2017, 2019) “Çalışma yaşamından okula: Okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar” adlı çalışmalarında Okul Tükenmişliği kavramının iş yaşamından eğitim ve okul yaşamına uyarlanış sürecine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş ve kuramsal yaklaşımlara yer vermişlerdir.

Okul Tükenmişliği. Okul tükenmişliği bir kavram olarak literatüre Salmela-Aro ve Näätänen (2005) tarafından Bergen Tükenmişlik Envanteri-15’nden (Bergen Burnout Inventory-15) uyarlanan Okul Tükenmişliği Envanteri (SBI) ile girmiştir. Salmela-Aro ve Näätänen (2005) okul tükenmişliğini okulda duygusal tükenme, okulun anlamına ilişkin alaycılık/umursamazlık ve okulda yetersizlik hissi boyutlarından oluşan bir kavram olarak ele almaktadır. Salmela-Aro ve Näätänen’in (2005) okul tükenmişliği kavramı genel olarak tükenmişlik çalışmalarındaki üç faktörlü tükenmişlik yapısını öğrencilerde yordar. Okul Tükenmişliği Salmela-Aro (2009) tarafından duygusal tükenme, okula karşı olumsuz tutum ve hisler ve giderek artan yetersizlik hissi ile tanımlanan bir süreçtir.

Aypay (2011) çalışmasında tükenmişliği daha farklı bir çerçeveden bakarak Okula ilgi Kaybı, Ders Çalışmaktan Tükenme, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Ödev Yapmaktan Tükenme, Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma, Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi, Okulda yetersizlik alt-ölçeklerinden oluşan bir çerçevede ele almıştır. Bu bağlamda Okul Tükenmişliği “okul ve eğitimin “aşırı” taleplerinin öğrencide yol açtığı tükenmişlik sendromu olarak tanımlanmaktadır (Aypay, 2011).

Literatürde okul tükenmişliği düşük motivasyon (Cazan, 2015; Lyndon ve diğerleri,2017; Seçer, 2015; Özdemir, 2015,Aypay ve Eryılmaz, 2011a), akademik başarısızlık (Lyndon ve diğerleri,2017) Mccarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang, 2004) okula devamsızlık (Mccarthy, Pretty ve Catano, 1990), eğitimde erteleme ve düşük eğitsel beklentiler (Vasalampi ve diğerleri, 2009), okul terki (Bask ve Salmela-Aro,2012; Dyrbye ve diğerleri, 2010a; Deary, Watson, Hogston, 2003) gibi pek çok

olumsuz faktörle ilişkili bulunmuştur. Tüm bu çalışmalar okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabileceği ve eğitsel süreçler açısından risklerini ortaya koyar niteliktedir.

Bununla birlikte okul tükenmişliğinin ergen gelişimine etkisi sadece eğitsel sonuçlar ile sınırlı değildir. Okul tükenmişliğinin özgüvende düşüş (Dahlin, Joneborg, Runeson, 2007) , yaşam doyumunda düşüş (Pınar, Bilgiç, Demirel, Akyüz, Karatepe, Sevim, 2015), psikolojik uyumsuzluk (stres, anksiyete ve depresyon) (Seçer, 2015), depresyon (Salmela-Aro, 2007; Salmela-Aro, Savoalinen ve Halopainen, 2008), intihar düşüncesi (Dyrbye ve diğerleri, 2008; Dyrbye ve diğerleri, 2010b; van der Heijden, Dilingh, Bakker, Prins, 2008), kardiovaskular sorunlar/kalp ve damar sorunları (May, Sanchez –Gonzalez, Brown, Koutnik, ve Fincham, 2014; May, Sanchez-Gonzalez, Fincham, 2015) gibi pek çok olumsuz ruh sağlığı/sağlık sorunu ile de ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü (2003) ruh sağlığını “bireylerin kendi yeteneklerini fark ettiği ve yaşamın normal stresleri ile baş edebildiği, üretken bir şekilde çalışabilir olduğu ve topluma katkıda bulunduğu iyi oluş hali”(s.4) olarak tanımlamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı (1948, 1974,1980,2003) “Sağlık; yalnızca hastalık ve sakatlığı olmayışı değil, fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden tam bir iyilik halidir” (s.1, s.X,s.VII,s.7) şeklinde tanımlamıştır. Dünya Sağlık örgütünün ergen sağlığını geniş anlamda (1978) fiziksel, sosyal ve psikolojik iyi-oluş ve gençlerin başkalarının iyi-oluşuna katkıları çerçevesinde tanımlamaktadır. Dikkatle bakıldığında artık sağlık tanımının ruh sağlığını da içerecek şekilde ele alındığı görülebilir (UNICEF 2002).

Yukarıda anlatıldığı üzere okul tükenmişliği öğrencilerin eğitsel süreçleri ile sağlığına ilişkin pek çok değişkeni olumsuz etkilemekte ve bu çerçevede ergenlerin eğitsel süreçleri, sağlıkları ve özelde de ruh sağlıkları açısından önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda paradoksal olarak öğrenciyi koruyup, geliştirmek üzere kurgulanan bir sosyal sistem olan ve öğrenci ve gençlerin gelişimi açısından kritik önem taşıyan okulda/okula ilişkin gelişen ve öğrenci için önemli bir risk faktörü olan okul tükenmişliğinin önlenmesi; öğrenci ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır.

Bireysel olarak öğrenci ruh sağlığını olumsuz etkileyen okul tükenmişliğinin aynı zamanda kurum olarak okul ruh sağlığı ve genel olarak toplum ruh sağlığı açısından önemli bir risk faktörü oluşturduğu söylenebilir.

Literatürde tükenmişliğin bulaşıcı/ kişiden kişiye geçici niteliğine ilişkin bulgular (Bakker, Westman, Schaufeli, 2007) da düşünüldüğünde okul tükenmişliğine yönelik koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi katlanarak artacaktır. Bakker, Schaufeli, Demetrouti, Euwema (2017) tarafından sosyal psikolojik açıdan kişiler arasında geçişli olması ve duygusal açıdan bulaşıcı olması anlamında özel bir önem taşıyan tükenmişlik ve işe bağlanmanın; özellikle yüksek empati, düşüncelerin sıkça paylaşılması, yatkınlık, bağışıklığın olmaması, kaynağın benzerliği durumlarında kişiden kişiye geçmesinin, bulaşmasının daha muhtemel olduğu değerlendirilmiştir.

Okul tükenmişliğinin aynı zamanda üretkenlik, verimlilik, ekonomik kayıplar ve ülkelerin/toplumların kalkınması açısından da değerlendirilmesi gereklidir. Tükenmiş bireyler tüm potansiyellerini ortaya koyamadıkları için kısa ve uzun vadeli ekonomik kayıplar söz konusudur. Tüm bunlarla birlikte tüm ruh sağlığı sorunlarında olduğu gibi rehabilitasyon ve tedavi sürecinin ekonomik boyutları da değerlendirilmelidir.

Bu bağlamda okul tükenmişliğinin önlenmesi; birey ruh sağlığı, okul ruh sağlığı, toplum ruh sağlığı ve bireysel /toplumsal gelişim ile ekonomik gelişim açısından çok boyutlu ele alınması gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla literatürde (bu bölümde görüldüğü ve bir sonraki bölümde de görülebileceği gibi) konuya ilişkin yoğun bir ilgi ve çok sayıda çalışma söz konusudur.

Türkiye’de Okul Tükenmişliği Kavramına İlişkin Çalışmalar. Ülkemizde okul tükenmişliğine ilişkin çalışmalar henüz görece sınırlı olmakla birlikte; kavramın, okul ve öğrenci ruh sağlığı açısından önemi düşünüülerek, ülkemizde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda artış gözlemlenmektedir.

Ülkemizde okul tükenmişliği ile akran zorbalığı ve ebeveyn izlemesi (Aypay, Durmuş, Aybek, 2016), öznel iyi oluş (Aypay, Eryılmaz, 2011), Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Başarı (Bilge, Dost, Çetin, 2014), Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres (Çam, Deniz, Kurnaz, 2014), sınav kaygısı ve akademik başarı (Demir ve Gençdoğan, 2017) , Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı (Gündüz ve Çapulcuoğlu, 2013a) Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları (Gündüz ve Çapulcuoğlu, 2013b), Sınıf Değerlendirme Atmosferi (İlhan ve Çetin, 2014), Eğitim Stresi ve Benlik Saygısı (Özdemir ve Özdemir, 2015), Psikolojik Uyumsuzluk (Seçer, 2015), Özyeterlik, Okula Bağlanma ve Sosyal Destek (Şahan, Duy, 2017), Öznel Zindelik (Sarıçam, 2015), arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir bölümü motivasyon/güdülenme ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Özdemir, 2015; Seçer, 2015; Demir ve Peker, 2017)

Sosyal destek ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri ortaya koyan alışmalar (Kutsal ve Bilge, 2012; am, Deniz ve Kurnaz, 2014; Şahan ve Duy, 2017) özellikle dikkate değerdir. Kutsal ve Bilge (2012) algılanan sosyal desteğin tükenmişliğin yordayıcısı olduğunu belirtmişler, sosyal desteğin arttırılması ve tükenmişliğin önlenmesine ilişkin “ailelerin çocuklarına destekleyici ve takdir edici bir ortam sağlamaları, bunun için de gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olarak çocukları ile sağlıklı iletişim kurmaları”nı (s.295) önermişlerdir.

Son yıllarda okul tükenmişliğine yönelik çok sayıda ölçme aracı geliştirdiğini ve uyarlandığını görmekteyiz. Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin geliştirilmesi (Tümkiye, 2010) Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik alışması (Tümkiye, am ve avuşoğlu, 2009), Ortaöğretimde Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay, 2010), İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay, 2011), Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik alışması (Seçer, Halmatov, Veyis, Ateş, 2013), Okul Tükenmişlik Envanteri’nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Nitelikleri (am ve Öğülmüş, 2017) gibi çalışmaların ülkemizde kavrama atfedilen öneme ilişkin bilgi verebilir niteliktedir. Söz konusu ölçme araçlarının da katkısıyla ülkemizde okul tükenmişliğine ilişkin pek çok çalışmanın daha gerçekleştirileceği ve okul tükenmişliğine ilişkin kapsamlı bir bilgi birikimi oluşturulacağı düşünülmektedir.

Uzun ve Kemerli (2019) katı ve değişmez, mantık dışı, tutarsız, gerçeklik ile bağdaşmayan, bireyin psikolojik sağlığına engel oluşturan, kendisini kendisi için anlamlı kişisel amaçlardan uzaklaştıran, akılcı olmayan inançların lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini pozitif bir şekilde yordadığını bulmuşlardır.

Koçak ve Seçer (2018) okul tükenmişliği depresyon ve kaygı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulmuş ve okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Ülkemizde okul tükenmişliğinin önlenmesine yönelik çalışmalar görece sınırlı olup; Arıcı ve arkadaşlarının (2017) yaratıcı dramının okul tükenmişliğinin önlenmesindeki rolünü inceleyen makalesi, Bal ve Kaya’nın (2017) 6. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik

danışmanın etkisi konulu makalesi ile Aypay'ın (2017) okul tükenmişliğinin önlenmesine yönelik pozitif bir model önerisi dikkate değer çalışmalardır.

Bununla birlikte tükenmişlik ve dolayısıyla okul tükenmişliğinin birey ve toplum açısından önemi değerlendirildiğinde (Arı ve Bal, 2008) önlemeye yönelik daha kapsamlı öneri, çalışma ve politikalara gerek duyulduğunu belirtmek gerekir.

Seçer (2015) psikolojik uyumsuzluğun (depresyon, anksiyete ve stresin) okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı olduğunu diğer bir deyişle depresyon, anksiyete ve stresin okul tükenmişliğinin önemli sebeplerinden biri olduğunu belirtmekte ve öğrencilerin psikolojik uyum düzeylerini güçlendirmeyi amaçlayan önleme ve tedavi çalışmalarına ağırlık verilmesini önermektedir.

Yakın dönemde, Aypay (2017) tükenmişliğin önlenmesi için pozitif bir model önermiş ve bu çalışmasında geleceğe yönelik tutumlar ve öznel iyi oluşun okul tükenmişliği üzerinde etkisini değerlendirmiştir. Aypay çalışmasının en önemli bulgusu olarak geleceğe yönelik pozitif tutumların okul tükenmişliğini önlemedeki rolü olduğunu belirtmiştir. Gelecek beklentilerinin artırılmasının ve geleceğe yönelik planlar yapmanın öğrencilerin kaygısını azaltmakta etkili olacağını değerlendiren Aypay (2017) geleceğe yönelik olumlu beklentileri olan ve hedeflerini gerçekleştirmek için planlar yapan kişilerin psikolojik olarak daha sağlam, daha yılmaz olduğunu ve bunun öznel iyi oluşu artırmada etkili olabileceğini belirtmiştir. Aypay (2017) geleceğe yönelik tutumlardan sonra, öznel iyi oluşun öğrenci tükenmişliğini etkileyen ikinci en önemli faktör olduğunu belirtir. Bunu öncelikle Schaufeli'nin tükenmişliği süregelen öznel iyi oluşun negatif kutbunda, bağlanmayı ise pozitif kutbunda ele alması ile açıklayan Aypay (2017), kişinin öznel iyi oluşu daha olumlu yönde arttıkça, kişinin negatif kutuptan pozitif kutuba doğru ilerlediği ve tükenmişliğin yoğunluğunun azaldığı şeklinde ele almıştır. Ayrıca pozitif psikoloji literatürüne göre pozitif duyguların duyguyu oluşturma, geliştirme ve tamir etme fonksiyonları olduğuna değinen Aypay, öznel iyi oluşun artmasının yaşanılan tükenmişliğin ortaya çıkardığı hasarı tamir etmiş olabileceğini belirtmiştir.

Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz (2016) ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemişler, yapılan analizler sonucunda okula bağlanma ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca okul tükenmişliğinin erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre daha çok olduğunu bulmuşlardır.

Aypay ve Eryılmaz (2011) lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğünü bulmuşlardır. Bu tez kapsamında da okula tükenmişlik ve öznel iyi oluş arasında negatif bir ilişki öngörülmektedir ve çalışmanın sonuçları bu tezin çıktıları ile uyumludur.

Aypay (2017) ve Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) çalışmaları tükenmişlik ile öznel iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkiye ait bulgular ortaya koyması bakımından önemli ve bu tez ile ilişkilidir. Bu çalışmada Aypay (2017) ve Aypay ve Eryılmaz'dan (2011) farklı olarak öznel iyi oluş bir çıktı değişkeni olarak ele alınacak ve öznel iyi oluşun tükenmişlikten nasıl etkilendiği yapısal bir modelle araştırılacaktır.

Bu tez ile ilişkili bir diğer araştırma Büyüksahin-Çevik, Doğan ve Yıldız'ın (2016) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler ile gerçekleştirdikleri yılmazlık ve tükenmişliğin araştırıldığı araştırmadır. Büyüksahin-Çevik, Doğan ve Yıldız (2016) çok değişkenli varyans analizi ile gerçekleştirdikleri analizlerinde öğrencilerin tükenmişlik ve yılmazlık düzeyleri arasında ($r: .45$) negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Büyüksahin-Çevik, Doğan ve Yıldız'ın (2016) çalışmasının bulguları bu tez açısından önemlidir. Fakat bu tez söz konusu çalışmadan farklı olarak yılmazlık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile araştırıp sadece yılmazlık ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri değil; yılmazlık, okula bağlı tükenmişlik, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışacaktır.

Okul çalışmalarına Bağlanma (Schoolwork Engagement)

Okul çalışmalarına bağlanma Schaufeli ve Bakker'in(2004) İşe Bağlanma kavramının okul ve okul çalışmalarına uyarlanmış halidir.

Bu bölümde öncelikle çalışmaya/işe bağlanma kavramı ele alınacak sonrasında okul çalışmalarına bağlanma kavramı üzerinde durulacaktır.

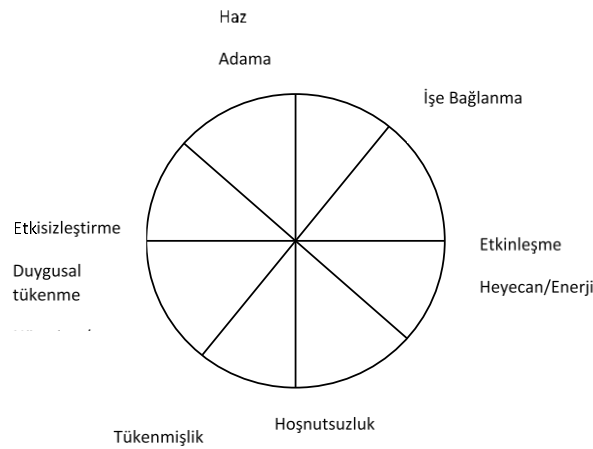
Çalışmaya/İşe Bağlanmaya (Work Engagement) ilişkin Çalışmalar. Çalışmaya bağlanma kavramı, insanın güçlü yanları ve optimal işlevselliğinin üzerinde duran pozitif psikolojinin (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000) etkisi ile gelişmiştir. Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker (2002) tükenmişlik ve çalışmaya bağlanmanın birbirinden bağımsız ve aralarında negatif ilişki bulunan iki kavram olduğunu belirtir. Schaufeli, Bakker ve Salanova (2006) işe bağlanmayı pozitif /olumlu

bir durum olarak ele alır ve tükenmişliğin karşıtı olarak değerlendirir. Tükenmişlik yaşayan çalışanlara karşın, işe bağlı çalışanların işlerindeki etkinliklere enerjik-etkili bir bağları olduğunu ve işin getirdiği taleplerle iyi başa çıktıklarını belirtirler. (Schaufeli, Bakker ve Salanova, 2006). Bu bağlanmada işe bağlanma “pozitif, kişiyi tatmin eden; enerji, kendini işe adama ve odaklanma ile karakterize işe ilişkin zihinsel bir durumdur” (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002 s.74).

Çalışmaya bağlanma enerji, işe adama ve odaklanma adlı üç faktörden oluşmaktadır. Enerji (Vigor) yüksek enerji seviyesi, kişinin çalışmalarında çaba gösterme istekliliği ve güçlüklerle rağmen devam edip başarılı olma eğilimi ile karakterize olur. İşe adama (Dedication) kişinin çalışmalarına odaklanıp kendini çalışmalarına adanması ve bu sırada ilgi, önem, isteklilik hissetmeyi içerir. Odaklanma (Absorption) ise kişinin işine konsantre olması kendini işinden ayırmakta güçlük çekmesi ve çalışmaları sırasında zamanın nasıl geçtiğini fark edememesi durumudur.

Schaufeli’ye göre okul tükenmişliği ve okul çalışmaları kavramları bir boylamın negatif ve pozitif yüklü iki ucunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul çalışmalarına bağlanma çalışmaya ilişkin pozitif bir durumdur. Diğer bir deyişle Schaufeli çalışmaya bağlanmayı tükenmişliğin karşıtı bir kavram olarak ele alır.

İlerleyen süreçte Russel ve Carrol (1999) da tükenmişlik ve işe bağlanmayı sınıflandırdıkları entegre modellerinde işe bağlanma ve tükenmişliği birbirinin karşıtı iki kavram olarak ele almıştır (Şekil 1.4) Russel ve Carrol’a (1999) göre etkinleştirme etkisizleştirme eksenini, heyecan ve duygusal tükenme kutuplarından oluşur. Russel ve Carrol’un entegre modelinde işe/çalışmaya bağlanma da tükenmişliğin karşı kutbundaki bir kavram olarak yer bulmuştur.



Şekil 1.4. Tükenmişlik ve İşe Bağlanmayı Sınıflandıran Entegre Model, Russel ve Carol, 1999

Langelaan, Bakker, Doornen ve Schaufeli (2006) de Russel ve Carrol'un modelinde tükenmişliğin yüksek neuroticism ile çalışmaya bağlanmanın ise yüksek dışadönüklükle karakterize olduğunu gözlemlemişler ve tükenmişlikle çalışmaya bağlanmanın mizaç ile ilişkili olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

İşe bağlanma; performans (Cesario ve Champbel,2017; Bakker ve Leiter, 2010; Bakker, Demetrouti, Brummelhuis, 2012; Shimazu, Schaufeli, Kubata, Kawakami,2012), aktif öğrenme (Bakker, Demetrouti, Brummelhuis, 2012) , kariyere bağlanma ve adapte olabilme (Barnes and Collier, 2013), iş memnuniyeti (Shimazu, Schaufeli, Kubata, Kawakami,2012; Orgambidez-Ramos, Borrego-Ales ve Mendoza-Sierra, 2014) ve mutluluk (Field ve Buitendach, 2011) ile istatistiksel olarak anlamlı olumlu ilişkiye sahiptir.

Villavicencio-Ayub, Jurado-Cardens ve Valencia-Cruz (2015) kurumsal sosyalleşme ve yılmazlığın işe bağlanmayı olumlu etkilediği ve işe/çalışmaya bağlanmanın organizasyonel tükenmişlik yaşama olasılığını düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Imamura, Kawakami, Inoue, Shimazu, Tsutsumi, Takahashi, Totsuzaki (2016) ise düşük düzeyde işe bağlanmanın Major Depresyon riskini artırdığını; orta ve yüksek düzeyde işe bağlanma puanları alan gruplarda ise Major Depresyon riskinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Bunlarına yanı sıra çalışmaya bağlanmanın bir çalışandan diğer çalışana geçebileceğini belirtmiştir (Bakker ve Demerouti,2008). Duygusal bulaşın ise kişiden kişiye pozitif veya negatif deneyimlerin transferi şeklinde gerçekleştiği, işe bağlanmanın çalışanlar arasında aktarıldığı durumlarda bunun ekip olarak daha iyi performans sergilemeye neden olacağı değerlendirilmiştir(Bakker ve Demerouti, 2008)

Ülkemizde Güzel ve Uyar (2019) tükenmişliğin karşıtı olarak işe angaje olmayı ele aldıkları makalelerinde çalışmaya bağlanma kavramını işe angaje olma olarak ele alarak yönetim alanında işe angaje olma konusunda güzel bir derleme sunmuşlardır.

Arslan ve Demir (2017) işe angaje olma ve iş tatmimi arasındaki ilişkiyi hekim ve hemşireler üzerinde incelemişlerdir. Gülbahar (2017) ilkokul öğretmenlerinde işe angaje olma ile kurumsal güven arasındaki ilişkiyi incelerken , Gülbahar (2020) öğretmenlerin yönetici desteği , işe angaje olma, okul etkililiği ve iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin yönetici desteği ile işe angaje olma, işe angaje olma ile okul etkililiği , işe angaje olma ile iş doyumu arasında pozitif yönlü ilişkiler bulmuşlardır. Koçak ve Nartgün (2020) öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okulların etkililiğine yönelik görüşleri arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki

bulmuşlardır. Ağırman ve Naktiyok (2018) banka çalışanları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında banka çalışanlarının psikolojik sermaye düzeyinin profesyonellik sergilemelerinde etkili olduğu psikolojik sermaye ile profesyonellik arasındaki ilişkide işe angaje olmanın düzenleyici rolü olduğunu bulmuşlardır. Özkalp ve Meydan (2015) işe angaje olma ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Bilginoğlu ve Yozgat (2019) işe angaje olma ölçeğinin ultra kısa formunu geliştirmişlerdir.

Diğer bir grup çalışma çalışmaya bağlanma kavramı yerine işe tutukluluk kavramını kullanmıştır. Örneğin Başoda (2017) işe tutukluluk üzerine kapsamlı bir kavramsal inceleme çalışması yaparken; Bozkurt ve Yemenici (2020) çalışanların işe tutukluluğu ile kendilik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Çalışmaya Bağlanma ayrıca işe adanma olarak da ele alınmıştır. Gürlek ve Tuna (2019) “İşe Adanmanın Teorik Temelleri ve Ölçümü” konulu çalışmalarında işe adanma kavramını açıklamış, işe adanma üzerine yapılan kuramsal yaklaşımlar üzerinde durmuşlardır. Türkiye’de işe adanma üzerinde yapılan çalışmalar ile kavramın Türkçe’ye kaç farklı şekilde çevrildiği, nasıl tanımlandığı diğer kavramlardan nasıl farklılaştığı üzerine kapsamlı güzel bir derleme çalışması yapmışlardır.

Okul Çalışmalarına Bağlanmaya İlişkin Çalışmalar. Okul çalışmalarına bağlanma Schaufeli ve Bakker’in(2004) İşe Bağlılık kavramının okul ve okul çalışmalarına uyarlanmış halidir (Schaufeli, Martinez ve diğerleri,2002).

Okul çalışmalarına bağlanma kavramının gelişimi Schaufeli, Martinez, Marquez Pinto ve Bakker’in (2002) UWES-Utrecht işe bağlanma ölçeğini (UWES-Utrecht Work Engagement Survey) öğrencilere uyarlaması ve sonrasında Schaufeli ve Bakker (2004) ölçeğin dokuz maddelik kısa bir formunu da geliştirmesi ile başlar. Sonrasında Salmela-Aro ve Upadyaya (2012) Okul Çalışmalarına bağlanma envanterini geliştirmişlerdir.

İş ortamına ilişkin olarak geliştirilen işe/çalışmaya bağlanma kavramının; son yıllarda okul ve akademik ortamlara da uyarlandığı ve öğrencilerle yapılan çalışmalarda yoğunlukla kullanıldığı gözlenmektedir (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, ve Bakker, 2002, Schaufeli, Martinez, Marquez-Pinto, Salanova, ve Bakker, 2002, Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocall, Montalban, 2006; Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi, 2009; Salmela-Aro ve Read, 2017).

Okul çalışmalarına bağlanma kavramının gelişimi de okul tükenmişliği kavramının gelişiminde olduğu gibidir. Schaufeli ve Taris (2005) öğrencilerin derslere katılması, sınavları geçmek veya bir derece elde etmek (özel hedefler) için ödevler

yapmaları (yapılandırılmış, zorlayıcı etkinliklerde bulunmaları) psikolojik anlamda iş niteliğinde sayılabileceği görüşündedir. Salmela-Aro (2008,2009) öğrenciler okul ortamında iş yaşamındaki anlamı ile çalışıyor olmamakla birlikte, öğrencilerin okulda/okul için gerçekleştirdikleri çalışmalara psikolojik anlamda iş ve çalışma niteliği attettiğini belirtmektedir. Aypay ve Sever (2015) "Bir İşyeri Gibi Okul" adlı makalelerinde okul işyeri olmasa da öğrencilerin okulda birçok sorumluluk yerine getirmelerinin bir yaşam alanı olan okulun bir işyeri gibi algılanması sonucunu getirdiğini belirtmektedir. Tüm bu değerlendirmeler okulda okul çalışmalarına bağlanma kavramının işyerindeki işe bağlanma kavramı ile eşdeğer olarak çalışılmasının arka planını açıkladığı değerlendirilmektedir. Bu gelişme tükenmişlik kavramından okul tükenmişliği kavramının üretilmesi ile benzer bir gelişmedir. Tükenmişlikten okula bağlı tükenmişlik kavramının geliştirilmesi gibi, çalışmaya bağlanma kavramından da okul çalışmalarına bağlanma kavramı geliştirilmiştir.

Okul çalışmalarına bağlanma okul çalışmalarına ilişkin olumlu, öğrenciyi mutlu eden kendini enerji, kendini işe adama ve odaklanma ile karakterize eden bir zihinsel durum olarak değerlendirilir (Schaufeli, Martinez, Marquez-Pinto, Salanova, Bakker,2002).

Enerji; Schaufeli tarafından tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunun karşısında geliştirilmiş, yüksek enerji zihinsel dinçlik ile karakterize bir kavramdır (Schaufeli ve Bakker, 2001).

Kendini adama işle yüksek düzeyde özdeşim ve kendini işe verme ile tanımlanmıştır (Schaufeli ve Bakker, 2001).

Odaklanma ise çalışma sırasında konsantrasyon ve bu konsantrasyonun sonucu olan yüksek verimlilikle ilişkili bir kavramdır (Schaufeli ve Bakker, 2001).

Schaufeli ve diğerleri (2002) öğrencilerde çalışmaya bağlanmayı anlık geçici bir süreç olmak yerine; belli bir nesne, olay, kişi veya davranışa bağlı olmayan daha kalıcı, süregelen duyuşsal-bilişsel bir süreç olarak ele almışlardır. Çalışmaya bağlanma kavramının okul ve öğrenciye uyarlanması ile gelişen okul çalışmalarına bağlanma kavramı insanın güçlü yanları ve optimal işlevselliğin bilişsel çalışması olarak bilinen pozitif psikolojinin (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000) etkisi ile olmuştur.

Garcia-Ros, Perez-Gonzalez, Tomas ve Fernandez (2017) Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeğine ilişkin çalışmalarında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu değerlendirmişlerdir ve çalışmaya bağlama kavramının Öz-Düzenleyici

Öğrenme, üst-bilişsel stratejiler ile arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Çalışmada ayrıca kavramın sınav kaygısıyla negatif ilişkisi olduğu görülmüştür.

Salmelo-Aro ve Upadyaya (2011) Okul Çalışmalarına Bağlanma ölçeğini geliştirmiştir ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha az düzeyde okul çalışmalarına bağlandığını bulmuşlardır. Tuominen-Saoni ve Salmela-Aro (2014) ise Finlandiya'daki lise öğrencileri ve genç yetişkinlerde okul çalışmalarına bağlanma ve tükenmişliği araştırmışlar; okul çalışmalarına bağlanma düzeylerinde/örüntülerinde ergenlikten genç yetişkinliğe kadar devam eden bir tutarlılık gözlemlemiştir. Kinnunen ve diğerleri (2016) düşük okul çalışmalarına bağlanma ve yüksek düzeyde okul tükenmişliğinin araştırmaya katılan tüm ülkelerde (Finlandiya, Almanya, Portekiz, İtalya, Hollanda ve Belçika) sigara içme olasılığını arttırdığını bulmuşlardır. Yine aynı çalışmada yüksek düzeyde tükenmişlik ve düşük düzeyde okul çalışmalarına bağlanmanın düşük akademik performans ile korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca Minkinen ve diğerleri (2018) Okul Çalışmalarına Bağlanmanın düşük olmasının sigaraya başlamada risk faktörü olduğunu iki değişken arasındaki ilişkiye ise okulda başarısının aracılık ettiğini bulmuşlardır. Bu bağlamda, okul çalışmalarına bağlanmanın düşük olması, akademik performans ve sağlık/ruh sağlığı açısından risk oluşturduğu söylenebilir.

Türkiye’de Okul Çalışmalarına Bağlanmaya İlişkin Araştırmalar. Ülkemizde çalışmaya bağlanma ilgili ilk çalışmalar Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2013) tarafından işle bütünleşme kavramı kullanılarak gerçekleştirilmiş olup araştırmacılar Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeğinin bütünleşme alt faktörü dışındaki diğer tüm değişkenlerinin tükenmişliğin istatistiksel olarak önemli yordayıcıları olduğunu göstermişlerdir. Araştırma iki kavram arasındaki ilişkiyi Türkiye’deki bir örnekleme ortaya koyması açısından da önemlidir.

Okul çalışmalarına bağlanma ile ilgili çalışmalarında Çapri, Gündüz ve Akbay (2017) Utrecht Çalışmaya Bağlanma Ölçeği-Öğrenci Formunun Türkçe versiyonunu geliştirmişler ve Ölçeğin Türkiye’deki lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulmuşlardır. Okul çalışmalarına bağlanmanın akademik sorumluluk ve akademik erteleme davranışı arasındaki aracı rolünü ortaya koymuşlardır. Araştırmada ortaya koyulan ölçek yapısı bu tezdeki bulgularla örtüşmektedir.

Öznel İyi Oluş

Diener, Lucas ve Oishi(2002) öznel iyi oluşu “kişinin yaşamının bilişsel ve duygusal değerlendirmesi” (s.63) olarak ele almışlardır. Dolayısıyla öznel iyi oluşu özel kılan ve iyi oluş kavramından ayıran bireyin kendi iyi oluşuna ilişkin öznel değerlendirmelerinden oluşan şemsiye bir kavram olmasıdır.

Öznel iyi oluş yaşam memnuniyeti ve pozitif duygudurumunun varlığı ile negatif duygudurumunun olmayışından oluşan bir kavramdır (Diener ve Lucas,1999, Diener, Lucas ve Oishi,2002). Pozitif ve negatif duygudurumu öznel iyi oluşun duyuşsal boyutunu oluştururken, yaşam memnuniyeti öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak değerlendirilir. Pozitif duygudurumunun varlığı ve negatif duygudurumunun olmayışı sıklıkla duyuşsal bir özellik olan mutlulukla eşdeğer görülür. Kişinin yaşamına ilişkin genel değerlendirmesi sonucu olan yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak ele alınmaktadır.

Öznel iyi oluş felsefik olarak hedonik bakış açısına dayanır ve hedonik bakışa açısı iyi oluşu haz ve mutluluk bağlamında ele alır. Bu bağlamda öznel iyi oluş literatürde sıklıkla “mutluluk” kavramı ile eşdeğer bir kavram olarak ele alınmaktadır ve iki kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır (Diener, 1984). Mutluluk veya öznel iyi oluş sağlık ve uzun yaşam açısından önemli olduğu değerlendirilmiştir ve bu anlamda oldukça önemlidir (Diener & Chan, 2011; Veenhoven, 2008). Bu çalışmada da öznel iyi oluş kişinin genel yaşam memnuniyeti ve mutluluğunu ölçen önemli bir çıktı değişkeni olarak ele alınacaktır.

Öznel İyi Oluş Kuramları

Erek Kuramı. Mutluluğun ihtiyaçlar giderildiği ve amaçlara ulaşıldığında ulaşıldığını belirten Erek Kuramı ilk olarak Wilson (1960) tarafından öne sürülmüştür (Akt. Diener, 1984). Bu kurama göre kişi beklediği amaçlarına ulaştığında mutlu olur, gereksinimleri giderilip amaçlarına ulaşamadığı zaman ise mutsuz olur. Bu bağlamda, kişilerin amaçlarına ulaşma sürecinde, mutlu da olabilirler mutsuz da ve bu sonuç onların amaçlarına ulaşup ulaşamadıkları ve gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığı ile yakından ilgilidir. Ryan ve Deci (2009) buna ek olarak bireylerin bilinçli olarak hedefler arayarak bunları yerine getirdiklerinde yüksek bir iyi oluşa ulaştıklarını da belirtmiştir.

Etkinlik Kuramı. Etkinlik kuramına göre kişi önemli olduğunu düşündüğü etkinliklere odaklanırsa mutlu olur (Diener, 1984). Kuramın ilk temsilcisi olan Aristoteles dışında, Akış Kuramının yazarı Csikszentmihalyi de kuramın önemli bir temsilcisidir. Öznel iyi oluş veya mutluluğu açıklayan etkinlik kuramında, amaçlara ulaşma, varılacak hedef veya sonuç değil yapılan etkinlikler ve süreç ön plana çıkar ve önemlidir.

Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramları. Aşağıdan yukarı kuramına göre kişinin yaşadığı olumlu anlar, iyi oluş düzeylerinde etkilidir ve kişi ne kadar çok olumlu an yaşarsa iyi oluş düzeyi de o derece artar. Mutluluk mutlu anların biriktirilmesidir (Diener,1984).

Yukarıdan aşağı kuramına göre ise daha olumlu zihin yapısı, kişinin olayları daha olumsuz bir bakış açısına sahip olanlara göre daha mutlu olarak değerlendirmesine neden olabilir. Diener'a (1984) göre yukarıdan aşağı kuramına göre insanların olayları pozitif şekilde deneyimlemeye genel bir yatkınlığı vardır ve bu yatkınlık insanların dünyayla anlık etkileşimlerini etkiler. Bir başka deyişle insan mutlu olduğu için olaylardan keyf alır.

Dinamik Denge Kuramı. Headey ve Wearing (1989) tarafından geliştirilen dinamik denge kuramına göre kişinin öznel iyi oluşu yaş ve kişiliğe göre normal bir dengeye sahiptir. Öznel iyi oluş sadece olaylar denge düzeyinden uzaklaştığında değişir. Bir başka deyişle sadece sıra dışı olaylar kişinin öznel oluşuna etki eder. Ancak bu etki uzun süreli değildir ve kişinin öznel iyi oluşu başlangıçta etkilense de, belli bir zaman diliminden sonra öznel iyi oluş tekrar sabit düzeye döner (Headey ve Wearing, 1989).

Uyum Kuramı. Diener, Lucas ve Scollon (2006) Brickmann ve Campbell'ın (1971) insanların iyi ve kötü olaylara kısa süreli reaksiyon gösterdiğini ve nötr duruma geri döndüklerini belirttikleri üzerinde durmuşlardır. Diener Lucas ve Scollon (2013) bu konuyu örneklendirmek için Brickman, Coates, ve Janoff-Bulman'a (1978) refer ederek, onların; şans oyunlarında kazananların kazanmayanlara göre daha mutlu olmadıklarını, belden aşağısı felçli olanların ise yürüyenlere göre daha az mutlu olmadıklarına ilişkin bulgularına değinmişlerdir. Kuram insanların yaşam sürecinde mutluluk düzeylerinin görece durağan oluşunu açıklaması açısından önemli görülmüştür. Bu kuram, ayrıca

çevresel faktörlerin mutlulukla düşük düzeyde ilişkisi olduğuna ilişkin bulguları açıklar niteliktedir.

Uyuşmazlık/Çelişki Kuramları Discrepancy Theories.

Çoklu Uyuşmazlık Kuramı. Çoklu uyuşmazlık Michalos (1985) tarafından geliştirilmiştir. Michalos'un (1985) çoklu uyuşmazlık modeline göre mutluluk ve memnuniyet sahip olunanlar ile istekler, yakın diğerlerinin sahip oldukları, ...gibi faktörler arasındaki algılanan farklılığın sonucudur. Çoklu Uyuşmazlık Kuramına göre insanlar kendilerini diğer insanlar, geçmiş durumlar, hedefler ve ideal memnuniyet, ihtiyaçlar ve hedefleri de içeren çeşitli standartlarla karşılaştırırlar. Şu anki durum ile standartlar arasındaki fark, uyumsuzluk ve çelişkiye göre memnun olup olmadıklarına ilişkin kararlar verilir. Eğer karşılaştırma standartı çok yüksekse memnuniyet düşer, aksi durumda ise artar (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Sosyal Karşılaştırma Kuramı. Sosyal Karşılaştırma Kuramına göre kişi kendisini diğerleri ile karşılaştırır. “yakın diğerleri daha kötü durumda ise mutlu, daha iyi durumda ise mutsuz olur.” (Diener, Suh, Lucas ve Smith ,1999 , s.282) Sosyal karşılaştırmada a) sosyal bilgiyi elde etme , b)sosyal bilgi hakkında düşünme ve c) sosyal karşılaştırmalara tepki verme temel süreçleri yer alır. (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Türkiye'de Öznel İyi Oluş İlişkin Çalışmalar. Şimşek (2009) kuram temelli bir öznel iyi oluş ölçeği geliştirmiştir. Tuzgöl-Dost (2005) üniversite öğrencilerine yönelik bir öznel iyi oluş ölçeği geliştirmiştir. Eryılmaz (2009) 14-18 yaş arası ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duygular faktörlerinden oluşan “ergen iyi oluş ölçeğini” geliştirmiştir. Eryılmaz (2010) “ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeği”ni geliştirmiştir. Güvenilir ve geçerli olduğu görülen ölçekler ileride yapılacak çalışmalarda kullanılması önerilmiştir. Özdemir ve Sağkal (2016) “ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlamışlardır, bu çalışma ergenlik döneminde ergen için önemli bir yaşam alanı olan okula özgü öznel iyi oluşu ölçmesi açısından önemlidir.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ergen öznel iyi oluşunu açıklayan önemli kişilik özellikleri olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada “ergen öznel iyi oluşu ile duygusal dengesizlik arasında olumsuz ve orta düzeyde; sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile olumlu yönde ve düşük düzeyde ilişkiler”(s.197) ortaya konmuştur. Bu sonuçlar kişilik özelliklerinin ergen öznel iyi oluşunun önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bundan sonra ortaya konacak psikolojik müdahale programlarında ya da öznel iyi oluş düzeylerini geliştirme programlarında bu noktanın dikkate alınması yazarlar tarafından önerilmiştir.

Eryılmaz ve Atak (2011) ergen öznel iyi oluşunun özsaygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisini incelemişler; ergen öznel iyi oluşunun iyimserlik eğilimi ile yüksek düzeyde olumlu ve özsaygı ile orta düzeyde olumlu ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Regresyon analizlerine göre iyimserlik öznel iyi oluşu yordayan önemli bir değişkendir. Bu bağlamda “Ergenlerin iyimser değerlendirmeler yapmak konusunda desteklenmesi ve yönlendirilmesi ve gerekli durumlarda ihtiyaç duyan ergenlere bilişsel yeniden yapılandırma eğitimi ile iyimserlik eğitiminin verilmesi, ergenlerin öznel iyi oluşlarının artırılmasında yardımcı olabilecektir.”(Eryılmaz ve Atak, 2011, s.179).

Eryılmaz ve Aypay (2011a) ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça, ergenler çevreden olumlu tepki aldıkça ve çevreye olumlu tepkiler verdikçe derse katılmaya ilişkin motivasyonlarının arttığını bulmuşlardır. Söz konusu çalışmanın sonuçları bu çalışmada öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkiler açısından destekleyici nitelikte olduğu değerlendirilmektedir.

Eryılmaz ve Aypay (2011b) ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü arasındaki ilişkiyi incelemişler, başarılı kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluşu düzeylerinin yükselirken, ipotekli kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluşlarının düştüğünü bulmuşlardır. Başarılı kimlik statüsüne sahip olma ile öznel iyi oluş arasındaki olumlu yönde ve anlamlı ilişkilerin, Batı toplumlarında gerçekleştirilen çalışmalar ile paralellik gösterdiğini belirtilmiştir.

Eryılmaz (2012) “ Lise öğrenimi gören ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini daha olumlu bir konuma getirmeleri için aileleri ile birlikte etkinlik yapmaları, ailelerin ergenlerle ilgilenmeleri, onları desteklemeleri, ergenlerle olumlu ilişkilerde bulunmalarını, ergenlere karşı demokratik ve izin verici ana-baba tutumu içinde olmaları, ailede birliği oluşturmaları, ergenlerin özerkliğini desteklemeleri ve ergenleri

aile yönetimine katmaları” konularını önemli bulmuştur. Yılmazlığın da önemli bir boyutunu aile ile ilişkiler oluşturmakta olup, bu bağlamda bu çalışma bu tezde incelenen ilişkileri destekler niteliktedir. Eryılmaz (2012) çalışma bulgularına dayanarak psikolojik destek sunan meslek elemanlarına yönelik, danışanların öznel iyi oluş düzeylerini koruyucu programlar hazırlamak ve bu süreçte aileleri katmak gibi önerilerde bulunmuştur.

Türkmen (2012) öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi konulu bir model sınaması üzerinde çalışmıştır. Araştırmada ana baba tutumlarının öznel iyi oluş ile ayrı ayrı, özsagı ve sosyal destek üzerinden ilişkili olduğuna ilişkin model 1 doğrulanırken, ana baba tutumlarının öznel iyi oluşla sıralı olarak özsaygı ve sosyal destek üzerinden ilişkili olduğuna ilişkin Model 2 desteklenmemiştir. Türkmen’e (2012)göre “ana baba tutumlarının doğrudan özsaygı ve algılanan sosyal destekle ilişkili olduğu, ayrıca algılanan sosyal destek ve özsaygının bu yapı içerisinde öznel iyi oluşla ilgili olduğu söylenebilir”(s.1)

Atabil (2019) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öznel iyi oluş ile güvenli bağlanma arasında pozitif, kayıtsız bağlanma, korkulu bağlanma ve saplantılı bağlanma arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Atabil (2019) ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğunu bulmuştur.

Gündoğdu ve Yavuzer (2012) eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenleri bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının erkek öğrencilere göre, matematik bölümü öğrencilerinin ise sınıf öğretmenliği bölümüne göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının arttırılması onların iyi olma düzeylerinin arttırılmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede eğitim fakültelerindeki öğrencilerin öznel iyi oluşlarının arttırmak için öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna izin verici ortamların yaratılması önerilmiştir. Çalışmanın sonuçları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik oryantasyon çalışmaları, temel psikolojik ihtiyaçlarını doyurabilecekleri fırsatlar ve öznel iyi oluşun arttırılmasına yönelik bireysel ve grupta psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması önerilmiştir.

Doğan, Eryılmaz ve Ercan (2014) akademisyenlerle gerçekleştirdikleri ve işe bağlılığın öznel iyi oluş üzerinde yordayıcı rolünü inceledikleri çalışmalarında işe bağlılığın öznel iyi oluşla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada okul çalışmalarına bağanma ile öznel iyi oluş arasında benzer bir sonuç beklenmektedir.

Doğan ve Eryılmaz (2013) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğunu ve benlik saygısının öznel iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır.

Şirin ve Ulaş (2015) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Şirin ve Ulaş (2015) ayrıca düşük sosyoekonomik düzeye ait öğrencilerin yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere, kızların ise erkeklere göre daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduklarını bulmuşlardır. Şirin ve Ulaş (2015) öğrencilerin etkinliği arttıkça ve öğrenciler yaparak yaşayarak karakter eğitimi sürecine katıldıkça öznel iyi oluşlarının arttığını öne sürmüşlerdir.

Malkoç (2011) öznel iyi oluş programının öğrencilerin öznel iyi oluşlarına etkisini araştırmış, öznel iyi oluş rogramının öznel iyi oluşu arttırmada etkili olduğunu bulmuşlardır. Malkoç (2011) araştırmasında ön test kullanarak araştırma ve kontrol grubunun benzer koşullarda deneye alındığını göstermişler ve taban etkisini önlemişler ve öznel iyi oluş düzeyindeki değişikliklerin öznel iy oluş programının etkisi olarak açıklanmasını sağlamışlardır.

Karakoç, Bingöl ve Karaca (2013) olumlu gelecek beklentisi ile öznel iyi oluş arasında olumlu bir ilişki olduğu, ergenlerin öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentilerinin birlikte yükseldiğini bulmuşlardır.

Özdemir ve İlhan (2013) özerk benlik kurgusu ile öznel iyi oluş arasında otantiklik aracılığı ile oluşan dolaylı bir ilişki ve otantikliğin öznel iyi oluşla güçlü bir ilişki gösterdiğini göstermiştir.

Dursun (2015) anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu artırma programının etkililiğini ortaya koymuştur. Çalışmada programa katılan ergenlerin kontrol grubuna göre yaşam doyumlarının ve pozitif duygu yaşama düzeylerinin daha yüksek, negatif duygu yaşama düzeylerinin ise daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Asıcı ve İkiz (2019) ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeği kısa formunu Türkçe'ye uyarlamışlar, çoklu regresyon analizi sonucunda okul iklimi (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) ve öz-yeterliliğin (akademik, sosyal, duygusal öz yeterlilik) okulda öznel iyi oluştaki değişimin %60'ını açıkladığını bulmuşlardır.

Çetin, Turgut ve Sözen (2015) sabit kişilik özelliklerinden dışadönüklük ile uyumluluğun ve durumsal nitelikteki psikolojik sermayenin aynı yönlü, nörotikliğin ise ters yönlü olarak öznel iyi oluşu yordadığı, aynı zamanda psikolojik sermayenin yalnızca dışadönüklük ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığını bulmuşlardır.

Gencer (2018) Diener ve Ryan'ın 2009 tarihli “Öznel İyi oluş: Genel bir bakış” adlı makalesini yazarın izni ile Türkçe'ye çevirmiştir. Bu çalışma alanyazındaki önemli bir makalenin Türkçe yazına çevrilmesi bakımından katkıda bulunmuştur. Makalede İyi oluşun yararları; sosyal ilişkiler, iş ve gelir, sağlık ve yaşam süresi, mutluluğun toplumsal yararları bağlamında ele alınmış; farklı öznel iyi oluş kuramlarına yer verilmiştir. Öznel iyi oluş demografik değişkenler cinsiyet eğitim vb. açısından da ele alınmış, kültür ve iyi oluş, iyi oluşu artırma girişimleri ve iyi oluş ile kamu politikaları ele alınarak gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Akademik Beklentiler

Akademik beklentiler öğrencinin başarmak için belirlediği hedefler ile eğitimlerini hangi seviyeye kadar sürdürmek istediklerini içerir. Akademik beklentileri ölçmek amacı ile Plucker'ın (1996) 5 maddelik “Ambition” ölçeğine üç yeni madde eklenerek yeni bir akademik beklentiler ölçeği geliştirilmiştir. Ambition-hırs ölçeğinin alpha değeri .73 tür. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler “Kendim için yüksek hedef ve beklentilerim var” ve “Gelecekte kendimden pek bir şey beklemiyorum” şeklindedir. Ölçek bu çalışmada kullanılmak üzere Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışma için yeni geliştirilen ölçeğin toplam iç-tutarlık değeri .90 olarak bulunmuştur.

Literatürde ailelerin çocuklarına ilişkin akademik beklentilerine ilişkin çalışmalar (Neuenschwaner, Vida, Garretti, Eccles, 2007; Philipson ve Philipson, 2007; Yamamoto ve Holloway, 2010) da yer almakla birlikte, bu çalışmada kullanılan akademik beklentiler öğrencilerin kendilerine ilişkin öznel akademik beklentileridir.

Casanova, Almeida, Peixoto, Riberio ve Maroco'ya (2019) göre akademik beklentiler öğrencinin adaptasyonu ile akademik başarısında önemli rol oynamaktadır ve öğrencilerin neyi başarmak istediğine ilişkin bilgi sunar. Sanders, Field ve Diego (2001) ergenlerde akademik beklentilerin akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bui (2007) ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada benzer şekilde akademik beklentiler ile akademik başarı arasında karşılıklı etkileşim olduğunu belirtmektedir. Beal ve Crockett (2010) ergenlerin akademik beklentileri ile yetişkinlikteki yetişkinlikte ulaştıkları eğitsel başarıları arasında bir ilişki bulmuştur. Bu bağlamda akademik beklentiler kendi başına önemli olduğu kadar öğrencinin ilerde ulaşabileceği akademik başarı seviyesi açısından da bir gösterge olması açısından da önemli olarak değerlendirilmektedir.

Akademik beklentiler aynı zamanda dışayönelim davranış problemleri ile ilgili bulunmuş; akademik beklentiler düşük olduğunda dışayönelim davranış problemlerinin görüldüğü bulunmuştur (Almroth, Laszlo, Kosidou, Galanti, 2019) Bu bağlamda akademik beklentilerin ergenlik döneminde ruh sağlığıyla ilişkisi açısından da önemli olduğu görülmektedir. Almroth, Laszlo, Kosidou, Galanti (2020) ergenlerin yüksek akademik beklentilerinin, tutarlı bir yüksek akademik başarı ve pozitif ruh sağlığı ile ilişkilendirildiğini belirtmişler. Almroth, Laszlo, Kosidou, Galanti'ye (2020) göre ergenlerin yüksek akademik beklentileri gelecekteki sağlıkları ve sosyal entegrasyonlarını tahmin etmek açısından önemlidir. Tam da bu nedenlerle bu çalışma akademik beklentileri öznel iyi oluşla birlikte bir çıktı değişkeni olarak ele almaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma verilerin anket yolu ile toplandığı görgül (nicel kesitsel) bir araştırmadır.

Araştırma Yordayıcı Korelasyonel Araştırma Modelinde bir çalışmadır. Araştırma doğrudan ve dolaylı etkilere odaklı yordayıcı korelasyonel bir çalışmadır.

Veriler Yapısal Eşitlik Modellemesi ile analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri bütün ilişkileri aynı anda test eder. Korelasyonel araştırmalar, sadece değişkenler arası birlikte değişimi ve değişimin yönünü incelerken, Yapısal Eşitlik Modelleri gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin birlikte analizini sağlayan bir istatistiksel yöntemdir ve değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin hatadan arınık bir şekilde hesaplanmasını sağlar. (Bayram, 2010).

Verilerin analiz sürecinde Şekil 1.6. Ön Model: İlişkilerin Modellenmesi kullanılmıştır.

Çalışma/Araştırma Grubu- Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli ilinde öğrenim gören lise öğrencileri, araştırmanın örneklemini Denizli ilinde Tabakalı Örneklem Yöntemi ile seçilen on okuldan, basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 2008 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %50.5'i kız (n=1014), %49.3ü (n=990) erkektir. 9,10,11,ve 12. sınıflarda eğitim gören katılımcıların yaşı 14 ile 20 arasında değişmektedir.

Tabakalı örneklem popülasyonu bir veya birkaç niteliğine bakılarak homojen alt gruplara ayıran tabakalama sonucunda elde edilen alt grupların tespiti.

Basit seçkisiz örneklem ise her bir örnekleme biriminin eşit seçilme olasılığı olduğu ve rasgele seçilen birimlerin örnekleme alındığı bir örneklem türüdür.

Literatürde, özellikle ölçeğin geçerlik çalışmaları veya faktör analizi gibi çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü konusunda farklı ölçütler ve görüşler bulunmaktadır. Örneğin Osborne ve Costello (2004), 50-çok küçük, 100- düşük, 200- ortalama, 300- iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üstü-ideal olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün tespitinde, örneklem büyüklüğü, değişken, yani madde sayısının en az beş katı, hatta 10 katı olmalıdır (Tavşancıl, 2002) önerisi dikkate alınmıştır.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırmaya katılan ergenlerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin ekonomik düzeyine ilişkin betimleyici istatistikler, Tablo 1.5’te verilmiştir.

Tablo 1.5.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	1014	50.5
	Erkek	990	49.3
	Kayıp Değer	4	.2
Yaş	14 Yaş Katılımcılar	84	4.2
	15 Yaş Katılımcılar	570	28.4
	16 Yaş Katılımcılar	629	31.3
	17 Yaş Katılımcılar	475	23.6
	18 Yaş Katılımcılar	219	10.9
	19 Yaş Katılımcılar	27	1.3
	20 Yaş Katılımcılar	4	.2
Sınıf Düzeyi	Dokuzuncu Sınıf	654	32.6
	Onuncu Sınıf	673	33.5
	Onbirinci Sınıf	410	20.4
	Onikinci Sınıf	268	13.3

(Devam ediyor)

Tablo 1.5. (Devam)

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Değişken	N	%
Kardeş Sayısı	Bir Kardeş	181	9.0
	İki Kardeş	1113	55.4
	Üç Kardeş	550	27.4
	Dört Kardeş ve Üzeri	161	8.1
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmiyor	30	1.5
	Okuryazar	44	2.2
	İlkokul Mezunu	879	43.8
	Ortaokul Mezunu	297	14.8
	Lise Mezunu	453	22.6
	Üniversite Mezunu	296	14.7
	Kayıp Değer	9	.4
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmiyor	7	.3
	Okuryazar	29	1.4
	İlkokul Mezunu	602	30.0
	Ortaokul Mezunu	365	18.2
	Lise Mezunu	464	23.1
	Üniversite Mezunu	531	26.4
	Kayıp Değer	10	.5
Ailenin ekonomik Durumu	Yüksek	105	5.2
	Orta	1718	85.6
	Düşük	169	8.4
	Kayıp Değer	16	.8

Tablo 1.5.'te de görüldüğü gibi katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin %50.5'inin kız ve %49.3'ünün erkek ve %4.2'sinin 14 yaşında, %28.4'ünün 15 yaşında, %31.3'ünün 16 yaşında, %23.6'sının 17 yaşında, %10.9'unun 18 yaşında ve %.2'sinin ise 20 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 16.14 ve standart sapması 1.12 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin %32,6'sı dokuzuncu sınıf, %33.5'i onuncu sınıf, 20.4'ü onbirinci sınıf ve %13.3'ü onikinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu iki kardeşe (%55.4) sahip olduğunu belirtmiştir. %9'u bir kardeşe, %27.4'ü üç kardeşe ve %8.1'i dört ve daha fazla kardeşe sahip olduğunu belirtmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi açısından bakıldığında tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun anne ve babası ilkokul mezunudur. Son olarak ailenin ekonomik düzeyi incelendiğinde, katılımcıların %85.6'sı

ailesinin ekonomik düzeyini orta olarak belirtmiştir. %8.4'ü ise ailesinin ekonomik düzeyinin yüksek ve %5.2'si düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma için öncelikle Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. (Ek.1)

Araştırmanın yapılacağı okullara gidilerek araştırma izinleri sunulmuş, okul müdürlerine araştırmanın amacı ve veri toplama yöntemi (anket uygulaması) hakkında bilgi verilmiştir. Anketler doldurulmadan önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmede bulunulmuş, bilgilendirilmiş onam formu doldurulmuştur. Veriler okullara gönderilen anketler ile bir ders saati içinde öğretmen gözetiminde doldurulmuş olup, anketlerin uygulanması öncesinde öğrencilere ankete ilişkin yönergeler okunarak anketlerin yanıtlanmasının gönüllülük bazında olduğu ve anketlerde öğrencilerin kişisel bilgileri istenmediği verilerin kişisel olarak değil toplu olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Kimlik bilgileri yer almayan ölçekler öğrencilere dağıtılarak veriler toplanmıştır. Tüm maddeleri aynı işaretleyen ölçekleri okumadığı düşünülen veya en az bir ölçeği boş bırakan anketler geçersiz kabul edilmiş ve değerlendirme dışında bırakılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler 2010 Mayıs ayında toplanmıştır.

Etik Kurul Yazısı Ek.5'te sunulmuştur.

Veri Toplama/Ölçme Araçları

Yılmazlık Ölçeği. Yılmazlık ölçeği 18 madde ve 6 içsel faktörden oluşan içsel koruyucu faktörler, 33 madde ve 11 dışsal faktörden oluşan dışsal koruyucu faktörler ve 5 maddeden oluşan okula bağlılık adlı üç alt ölçekten oluşan Healthy Kids Survey-Resilience Modülü (California Department of Education,2002) ile ölçülmüştür. Ölçek 4'lü Likert Tip Derecelendirme Ölçeği üzerinde değerlendirilmekte olup 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Katılıyorum, 4.Kesinlikle Katılıyorum'a karşılık gelmektedir.

Yılmazlık ölçeğinin içsel koruyucu faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha değerleri .50 ve .78 arasında değişmekte olup, dışsal koruyucu faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha değerleri .55 ile.85 arasında değişmektedir (California Healthy Kids Survey

2002, CA. Dept . of Education: Resilience and Youth Development Module). Okul bağıllığı ölçeği Furlong, O'brennan ve You (2011) tarafından 18 sosyokültürel grupta test etmiştir.

Ölçek Gizir (2006) tarafından Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişimi ölçeğinin Uyarlanması şeklinde Türkçeye uyarlanmış olup, ölçek üzerinde gerçekleştirilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin 9 dışsal koruyucu faktör ve 7 içsel faktörden oluştuğu saptanmış, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanan ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bulgular ölçeğin iç tutarlılığının geçerli olduğunu göstermiştir. (Gizir, 2006)

Yılmazlık Genç Gelişim Modülü pozitif psikoloji kavramı olan yılmazlığı bireyleri doğal olarak insanın doğal ihtiyaçları olan sevmek, ait olma, saygı, kişilik güç, hakimiyet ve anlam ihtiyaçlarını karşılamaya motive eden doğuştan gelen bir bilgelik olarak kavramlaştırır (West Ed, 2002). Bu bağlamda yılmazlık Genç Gelişim Modülü pozitif psikoloji çerçevesinde güç temelli, bireylerin güçlü yönlerine vurgu yapan bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Jimerson, Sharkey, Nyborg ve Furlong, 2004; Furlong, Ritchey ve O'Brennan, 2009).

Okul Tükenmişliği Ölçeği. Öğrenci tükenmişliğinin Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen Okula Bağlı Tükenmişlik Envanteri (School Burnout Inventory) (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, Nurmi, 2009) ile ölçülmesi planlanmış olup, ölçek tükenmişliğin üç alt boyutu olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik hissini ölçen tek boyutlu (unidimensional) 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 6'lı Likert Ölçeği üzerinden değerlendirilmektedir. Toplam okul tükenmişliği ölçeğine ilişkin alfa katsayıları .83, ve. 90 arasında değişmektedir.

Değerlendirme sürecinde daha güncel olması, daha fazla boyutu ele alması nedeni ile daha geniş analize olanak tanınması ve ülkemizde geliştirilmiş olması nedeni ile Aypay'ın (2012) geliştirmiş olduğu Ortaöğretim Okul Tükenmişliği ölçeğinin (OOTÖ) kullanılmasına karar verilmiştir. 34 maddeden oluşan ölçekte maddeler 4'lü Likert Tipi Ölçek üzerinde değerlendirilip 1=tamamen ile 4 =hiç katılmıyorum'a karşılık gelmektedir.

OOTÖ'nün alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları. 86, .82, .83, .67, .75, .72 ve .72 olup, alt-faktörler için hesaplanan iki-yarı test güvenilirliği

katsayıları .88, .78, .85, .64, .74, .65 ve .63'tür. .86 ile .67 arasında değişen iç-tutarlılık ve .88 ile .63 arasında değişen iki-yarı test değerleri ölçeğin ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini güvenilir bir biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için Yapısal Eşitlik Modellemesi, ölçüt geçerliliği için “Akademik Kontrol Ölçeği” kullanılmış olup yapılan değerlendirmeler ölçeğin ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu göstermiştir.

Okul Çalışmalarına Bağlılık Ölçeği. Okul Çalışmalarına Bağlanma;Schaufeli, Martinez ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen, 17 maddeden oluşan Utrecht İşe Bağlanma Ölçeğinin (Utrecht Work Engagement Scale) okula ve Türkçeye uyarlanması ile ölçülmektedir. (UWES, Schaufeli, Bakker ve Salanova, 2006). Ölçek okula ilişkin heyecan, kendini adama ve konsantrasyon alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğe verilen tepkiler 7'li Likert tipi ölçek üzerinden değerlendirmekte olup 0=asla, 6 =her zamana karşılık gelmektedir. Ölçeğe ilişkin alfa güvenirlik katsayısı .94'tür (Schaufeli ve Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker ve Salanova, 2006). İşe Bağlanma Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği çok sayıda araştırmada ortaya koyulmuştur. Literatür ve uzman görüşlerine dayanılarak ölçeğin öğrenci grubunda da geçerli ve güvenilir yanıtlar vereceği öngörülerek ölçeğin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğe ilişkin DFA ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymuş, ölçeğin geçerliliğine ilişkin DFA ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir. Çalışmaya bağlanma ölçeğine ait heyecan alt ölçeğinin Cronbach alfa değeri .83, kendini adama alt ölçeğinin Cronbach alfa değeri .92, konsantrasyon alt ölçeğinin Cronbach alfa değeri .80 olarak belirlenmiştir (Schaufeli ve Bakker2004). Ölçek bu çalışma için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin 3 faktör ve 17 maddelik yapısına ilişkin ölçme modelini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçme modelinin iyi uyum değerleri ürettiğini göstermiştir ($\chi^2 = 2209.20$, $sd = 116$, $p < .001$, RMSEA = .095, SRMR = .045, CFI = .97, NNFI = .96, IFI= .96). Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin sonuçlar, ölçeğin geneli için iç tutarlık değerinin .93 olduğunu göstermiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık değerleri incelendiğinde, analiz sonuçları heyecan alt boyutu için .83, kendini adama alt boyutu için .80 ve konsantrasyon alt boyutu için .85 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güçlü iç tutarlık değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği. Öznel İyi Oluşu değerlendirmek amacı ile öncelikle Diener, Emmons, Larsen ve Griffin'in (1985) Öznel İyi Oluşu ölçeği 5 maddelik 7'li

Likert tipi Yaşam Doyumu ölçeğinin kullanılması düşünülmüştür. Diener Emmons, Larsen ve Griffin'in (1985) 'Yaşam Doyumu Ölçeği, Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup Ölçek 1 (hiç uygun değil) ve 7 (tamamıyla uygun) arasında değişen 7'li Likert Tipi ölçek üzerinde değerlendirilen, 5 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin üç hafta arayla uygulanan test-tekrar-test tutarlılık katsayısı .85 tir (Köker 1991). Düzeltilmiş split-half değeri .75; Kuder Richardson değer ise .78 olarak bulunmuştur (Yetim,1991).

Yapılan değerlendirmeler sonucunda Öznel İyi oluşu Ölçmek amacı ile daha güncel olması, ülkemizde geliştirilmiş olması ve psikometrik özelliklerinin oldukça iyi olması nedeni ile Ömer Faruk Şimşek'in (2011) geliştirmiş olduğu ölçek kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alpha değerleri 1. Faktör için .89 ikinci faktör için .88 toplamda .91'dir (Şimşek, 2011). Ölçeğe ilişkin tepkiler 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinde derecelendirilmiştir (1:çok az ya da hiç,2:biraz, 3: orta,4: biraz fazla, 5: oldukça).

Akademik Beklentiler. Akademik beklentiler öğrencinin başarmak için belirlediği hedefler ile eğitimlerini hangi seviyeye kadar sürdürmek istediklerini içerir. Akademik beklentileri ölçmek amacı ile Plucker'ın (1996) 5 maddelik Ambition (Hırs) ölçeğine üç madde eklenerek Akademik Beklentiler ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin alpha değeri .73'tür. Örneğe ilişkin örnek maddeler “Geleceğim hakkında pek az düşünürüm” ve “Kendim için yüksek hedef ve beklentilerim var” şeklindedir. Ölçek 4'lü Likert Tipi Derecelendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir (1=tamamen katılıyorum, 2= katılıyorum, 3=katılmıyorum, 4=hiç katılmıyorum). Ölçek bu çalışmada kullanılmak üzere Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğe üç yeni madde eklenerek yeni bir “Akademik Beklentiler” ölçeği geliştirilmiştir. Akademik Beklentiler Ölçeğin 8 maddelik tek faktörlü yapısına ilişkin ölçme modelini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçme modelinin kısmen kabul edilebilir uyum değerleri ürettiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 = 996.19$, $sd = 20$, $p < .001$, RMSEA = .156, SRMR = .073, CFI = 90, NNFI = .86, IFI= .90). Ölçeğe ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin .30 kabul sınırının üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçme modeline ilişkin modifikasyonlar incelendiğinde, model katkı sağlayabilecek değerlerin olduğu görülmüştür. Yapılan modifikasyonlar sonrası ölçme modelinin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği bulunmuştur ($\chi^2 = 158.33$, $sd = 17$, $p < .001$, RMSEA = .064, SRMR = .035, CFI = 99, NNFI = .98, IFI= .99). Yeni

geliştirilen ölçeğin toplamı için iç tutarlık değerinin .90 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Akademik Beklentiler ölçeğinin güçlü iç tutarlık değerine sahip olduğunu göstermiştir.

Kişisel Bilgi Formu. Öğrencilere ilişkin demografik verileri, yaş, cinsiyet(kızlar için 0, erkekler için 1 olarak kodlanmaktadır), okul, sınıf/eğitim seviyesi, anne babanın eğitim düzeyi, öğrencinin başarısını değerlendirmesi, öğrencilerin OKS/SBS sınav sonuçları, kardeş sayısı SES içeren bir kişisel bilgi formu geliştirilerek kullanılmıştır.

Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Çalışmalar

Ölçeklere ilişkin geçerlik çalışması kapsamında faktör yapıları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aracılığıyla test edilmiştir. Yılmazlık Ölçeğinin 3 faktör ve 59 maddelik; Tükenmişlik Ölçeğinin 7 faktör ve 34 maddelik; Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeğinin 3 faktör ve 17 maddelik; Öznel İyi Oluş Ölçeğinin 2 faktör ve 14 maddelik ve Akademik Beklentiler Ölçeğinin tek faktör ve 8 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeklerin güvenirlikleri kapsamında ise iç tutarlık değerlerine bakılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında yapılan analiz sonuçları her bir ölçek için ayrı ayrı aşağıda sunulmuştur.

Yılmazlık Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yılmazlık Ölçeği'ne ilişkin üç faktör ve 59 maddelik ölçme modelini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçme modelinin kabul edilebilir sınırlarda uyum değerleri ürettiğini göstermiştir ($\chi^2 = 34645.66$, $sd = 1592$, $p < .001$, $RMSEA = .103$, $SRMR = .079$, $CFI = .87$, $NNFI = .87$, $IFI = .87$). Tablo 1'de verilen ölçeğe ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde bazı maddelerin faktör yük değerlerinin .30 altı olduğu görülmüştür. Bu maddeler ölçekten çıkartılarak ikinci bir model test edilmiştir. Faktör analizi yenilenmiş ve uyum değerlerinde kısmi iyileşme olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 31647.28$, $sd = 1427$, $p < .001$, $RMSEA = .103$, $SRMR = .078$, $CFI = .88$, $NNFI = .87$, $IFI = .88$). Ölçme modeline ilişkin modifikasyon değerlerine bakıldığında bazı maddeler arasındaki modifikasyon değerlerinin ölçme modeline önemli katkı sağlayacağı görülmüştür. Şekil 1'de görüldüğü gibi yapılan analizler sonrası ölçme modelinin uyum değerlerinde önemli iyileşmelerin olduğu görülmüştür

($\chi^2 = 19185.78$, $sd = 1417$, $p < .001$, $RMSEA = .079$, $SRMR = .071$, $CFI = .92$, $NNFI = .91$, $IFI = .92$). Yılmazlık Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 2.1 ve Şekil 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1.

Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

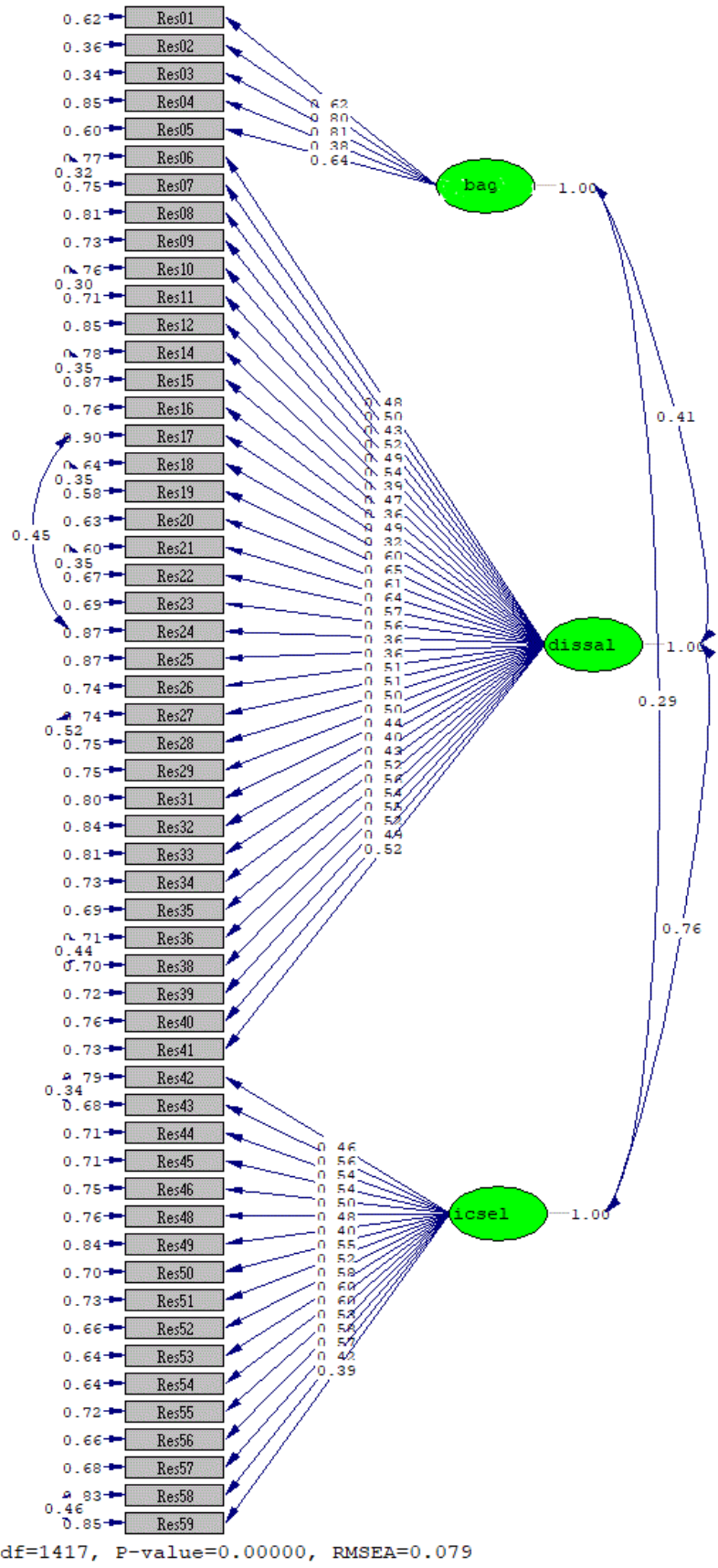
Madde	Bağlanma	Dışsal	İçsel
Res01	0.62	-	-
Res02	0.80	-	-
Res03	0.81	-	-
Res04	0.38	-	-
Res05	0.63	-	-
Res06	-	0.49	-
Res07	-	0.50	-
Res08	-	0.43	-
Res09	-	0.52	-
Res10	-	0.50	-
Res11	-	0.54	-
Res12	-	0.38	-
Res13	-	0.27	-
Res14	-	0.47	-
Res15	-	0.37	-
Res16	-	0.48	-
Res17	-	0.33	-
Res18	-	0.65	-
Res19	-	0.69	-
Res20	-	0.63	-
Res21	-	0.67	-
Res22	-	0.62	-
Res23	-	0.59	-
Res24	-	0.37	-
Res25	-	0.36	-
Res26	-	0.50	-
Res27	-	0.52	-
Res28	-	0.50	-
Res29	-	0.50	-
Res30	-	-0.05	-
Res31	-	0.43	-

(Devam ediyor)

Tablo 2.1. (Devam)

Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

Madde	Bağlanma	Dışsal	İçsel
Res32	-	0.39	-
Res33	-	0.42	-
Res34	-	0.50	-
Res35	-	0.54	-
Res36	-	0.54	-
Res38	-	0.54	-
Res39	-	0.51	-
Res40	-	0.48	-
Res41	-	0.50	-
Res42	-	-	0.51
Res43	-	-	0.60
Res44	-	-	0.53
Res45	-	-	0.52
Res46	-	-	0.49
Res47	-	-	0.24
Res48	-	-	0.49
Res49	-	-	0.41
Res50	-	-	0.54
Res51	-	-	0.51
Res52	-	-	0.58
Res53	-	-	0.61
Res54	-	-	0.60
Res55	-	-	0.52
Res56	-	-	0.57
Res57	-	-	0.57
Res58	-	-	0.45
Res59	-	-	0.43



Şekil 2.1. Yılmazlık - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlık değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tümü için iç tutarlık değeri .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen iç tutarlık değerleri okula bağlılık için .78, dışsal koruyucu faktörler alt boyutu için .91 ve içsel koruyucu faktörler alt boyutu için .86 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin güçlü iç tutarlık değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Tükenmişlik Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.

Tükenmişlik Ölçeği'ne ilişkin 7 faktör ve 34 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçme modelinin iyi uyum değerleri ürettiğini göstermiştir ($\chi^2 = 4274.32$, $sd = 506$, $p < .001$, $RMSEA = .061$, $SRMR = .061$, $CFI = .95$, $NNFI = .95$, $IFI = .95$). Ölçeğe ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin .30 kabul sınırının üzerinde olduğu görülmektedir. Modele ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri Tablo 2.2'de verilmiştir. Ayrıca ölçme modeli Şekil 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2.

Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

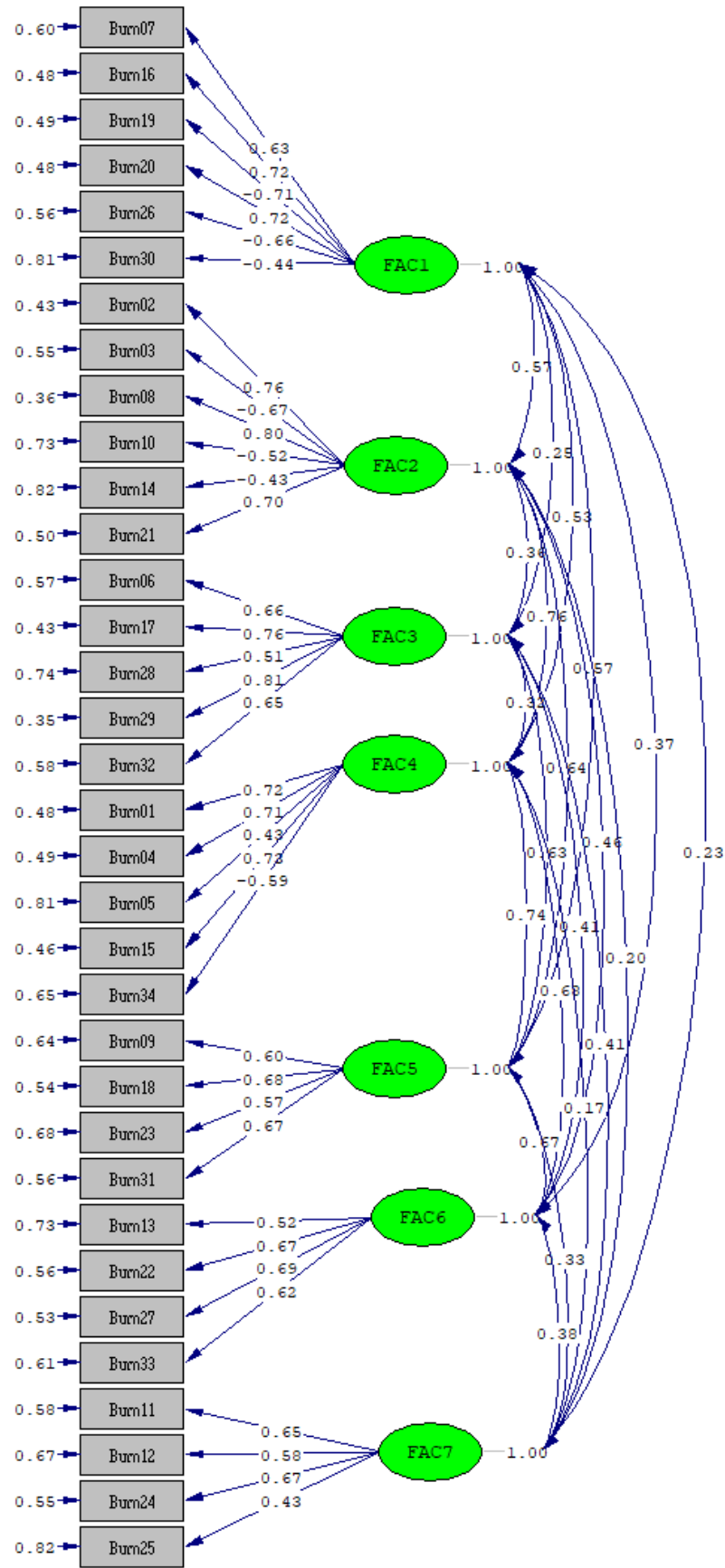
Maddeler	Fac1	Fac2	Fac3	Fac4	Fac5	Fac6	Fac7
Burn07	0.63	-	-	-	-	-	-
Burn16	0.72	-	-	-	-	-	-
Burn19	-0.71	-	-	-	-	-	-
Burn20	0.72	-	-	-	-	-	-
Burn26	-0.66	-	-	-	-	-	-
Burn30	-0.44	-	-	-	-	-	-
Burn02	-	0.76	-	-	-	-	-
Burn03	-	-0.67	-	-	-	-	-
Burn08	-	0.80	-	-	-	-	-
Burn10	-	-0.52	-	-	-	-	-
Burn14	-	-0.43	-	-	-	-	-
Burn21	-	0.70	-	-	-	-	-
Burn06	-	-	0.66	-	-	-	-
Burn17	-	-	0.76	-	-	-	-
Burn28	-	-	0.51	-	-	-	-
Burn29	-	-	0.81	-	-	-	-
Burn32	-	-	0.65	-	-	-	-

(Devam ediyor)

Tablo 2.2. (Devam)

Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Fac1	Fac2	Fac3	Fac4	Fac5	Fac6	Fac7
Burn01	-	-	-	0.72	-	-	-
Burn04	-	-	-	0.71	-	-	-
Burn05	-	-	-	0.43	-	-	-
Burn15	-	-	-	0.73	-	-	-
Burn34	-	-	-	-0.59	-	-	-
Burn09	-	-	-	-	0.60	-	-
Burn18	-	-	-	-	0.68	-	-
Burn23	-	-	-	-	0.57	-	-
Burn31	-	-	-	-	0.67	-	-
Burn13	-	-	-	-	-	0.52	-
Burn22	-	-	-	-	-	0.67	-
Burn27	-	-	-	-	-	0.69	-
Burn33	-	-	-	-	-	0.62	-
Burn11	-	-	-	-	-	-	0.65
Burn12	-	-	-	-	-	-	0.58
Burn24	-	-	-	-	-	-	0.67
Burn25	-	-	-	-	-	-	0.43



Şekil 2.2. Okul Tükenmişliği - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli

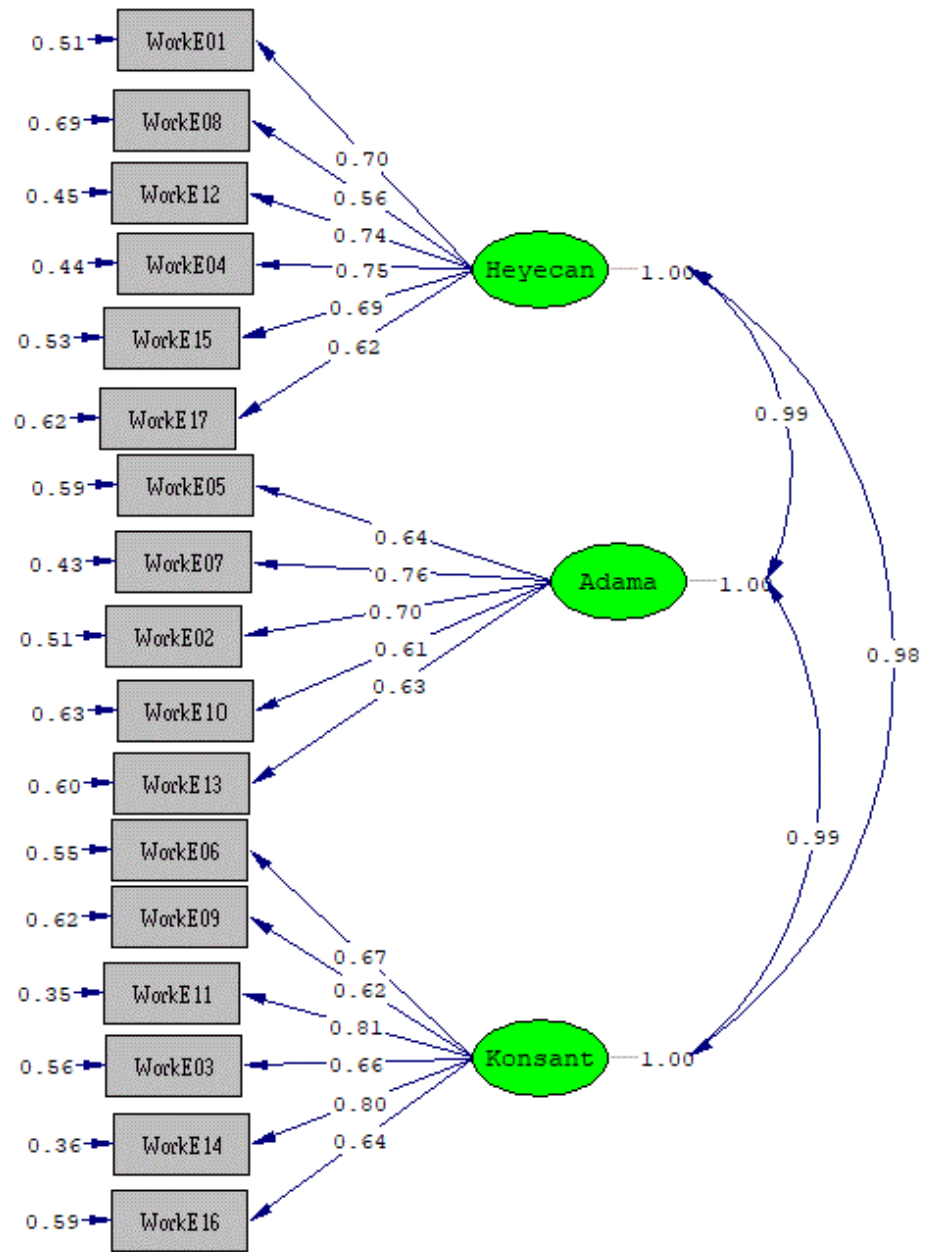
Ölçeğe ilişkin güvenirlik analiz sonuçları, ölçeğin toplamı için iç tutarlık değerinin .90 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık değerlerine bakıldığında, okula ilgi kaybı alt boyutu için .84, ders çalışmaktan alt boyutu için .82, aileden kaynaklı alt boyutu için .81, ödev yapmaktan için .79, öğretmen tutumları için .72, dinlenme ve eğlenme alt boyutu için .73 ve okulda yetersizlik alt boyutu için .70 olarak bulunmuştur.

Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ölçeğin 3 faktör ve 17 maddelik yapısına ilişkin ölçme modelini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçme modelinin iyi uyum değerleri ürettiğini göstermiştir ($\chi^2 = 2209.20$, $sd = 116$, $p < .001$, $RMSEA = .095$, $SRMR = .045$, $CFI = .97$, $NNFI = .96$, $IFI = .96$). Şekil 3'de görüldüğü üzere ölçeğe ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin .30 kabul sınırının üzerinde olduğu görülmektedir. Modele ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri Tablo 2.3'te verilmiştir. Ayrıca ölçme modeli Şekil 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3.

Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Heyecan	Adama	Konsantrasyon
WorkE01	0.70	-	-
WorkE02	-	0.70	-
WorkE03	-	-	0.66
WorkE04	0.75	-	-
WorkE05	-	0.64	-
WorkE06	-	-	0.67
WorkE07	-	0.76	-
WorkE08	0.56	-	-
WorkE09	-	-	0.62
WorkE10	-	0.61	-
WorkE11	-	-	0.81
WorkE12	0.74	-	-
WorkE13	-	0.63	-
WorkE14	-	-	0.80
WorkE15	0.69	-	-
WorkE16	-	-	0.64
WorkE17	0.62	-	-



Chi-Square=2209.20, df=116, P-value=0.00000, RMSEA=0.095

Şekil 2.3. Okul Çalışmalarına Bağlanma - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli

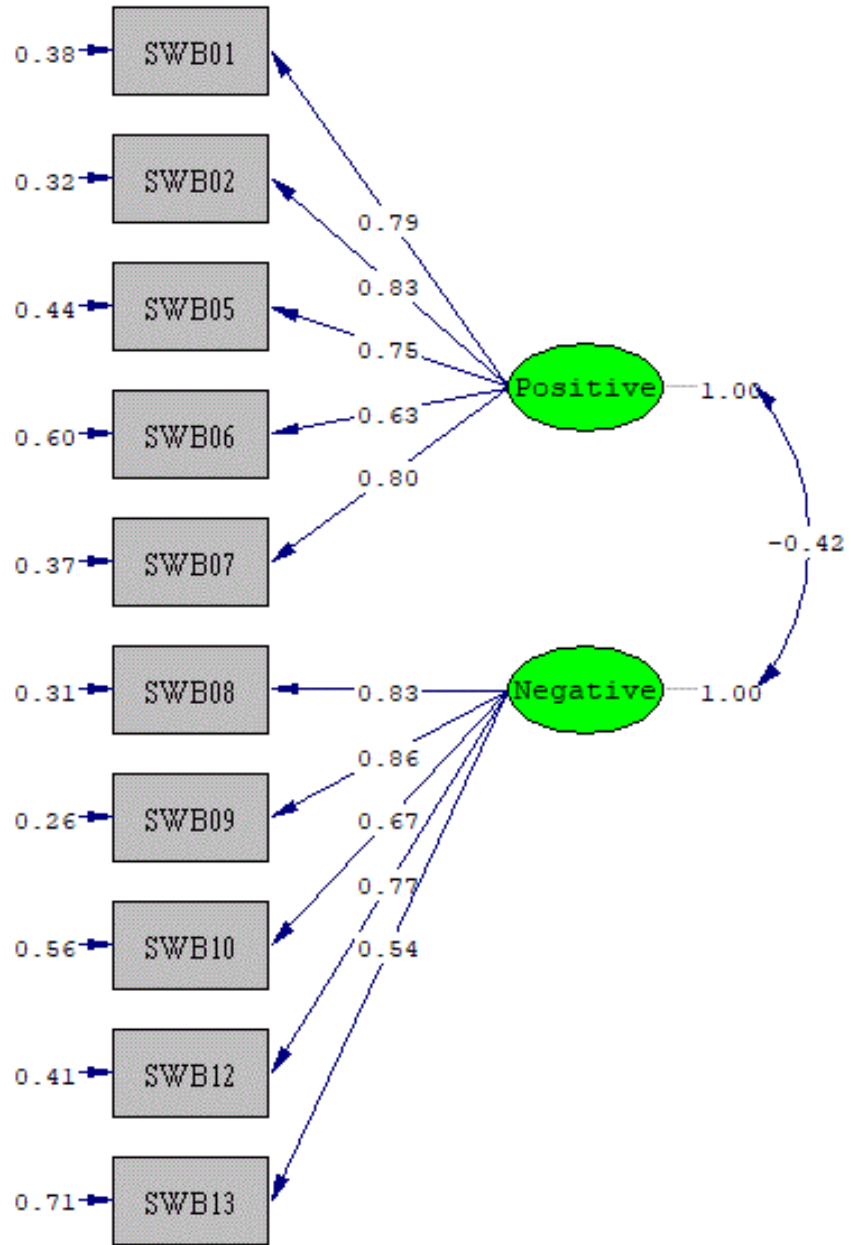
Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin sonuçlar, ölçeğin geneli için iç tutarlık değerinin .93 olduğunu göstermiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık değerleri incelendiğinde, analiz sonuçları heyecan alt boyutu için .83, kendini adama alt boyutu için .80 ve konsantrasyon alt boyutu için .85 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güçlü iç tutarlık değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Öznel İyi Oluş Ölçeğinin 2 faktör ve 14 maddelik yapısına ilişkin ölçme modelini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçme modelinin kabul edilebilir sınırlarda uyum değerleri üretmediğini göstermiştir ($\chi^2 = 4205.87$, $sd = 76$, $p < .001$, RMSEA = .18, SRMR = .18, CFI = .85, NNFI = .85, IFI = .83). Tablo 4'de verilen ölçeğe ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde iki maddenin maddelerin faktör yük değerlerinin .30 altı olduğu görülmüştür. Bu maddeler ölçekten çıkartılarak ikinci bir model test edilmiştir. Faktör analizi yenilenmiş ve uyum değerlerinde kısmi iyileşme olduğu görülmüştür. Ölçme modelinin kısmi olarak kabul edilebilir değerler ürettiği görülmüştür ($\chi^2 = 2107.86$, $sd = 53$, $p < .001$, RMSEA = .139, SRMR = .15, CFI = .90, NNFI = .87, IFI = .90). Bu maddeler analiz dışı bırakıldıktan sonra faktör yükleri incelendiğinde 4 ve 11 maddelerinde faktör yüklerinin .30 sınırında kaldığı görülmüştür. Bu maddelerde teker teker atılarak faktör analizi yenilenmiştir. Şekil 2.4'te görüldüğü gibi yapılan analizler sonrası ölçme modelinin uyum değerlerinde önemli iyileşmelerin olduğu ve iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($\chi^2 = 420.42$, $sd = 34$, $p < .001$, RMSEA = .075, SRMR = .041, CFI = .98, NNFI = .97, IFI = .98). Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 2.4 ve Şekil 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4.

Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Pozitif	Negatif
SWB01	0.77	-
SWB02	0.82	-
SWB03	-0.33	-
SWB04	-0.29	-
SWB05	0.76	-
SWB06	0.63	-
SWB07	0.79	-
SWB08	-	0.83
SWB09	-	0.85
SWB10	-	0.66
SWB11	-	-0.34
SWB12	-	0.77
SWB13	-	0.55
SWB14	-	-0.26



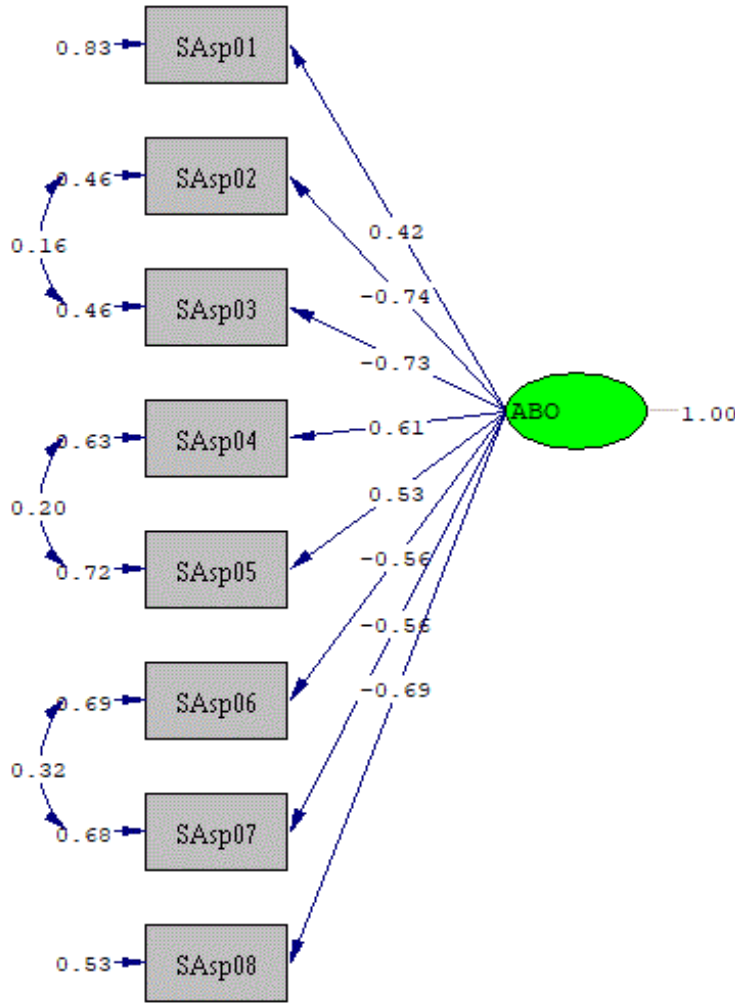
Chi-Square=420.42, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

Şekil 2.4. Öznel İyi Oluş - Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli

Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin bulgular, pozitif alt boyutunun .87 ve negatif alt boyutunun .85 iç tutarlık değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık değeri .86 olarak bulunmuştur.

Akademik Beklentiler Ölçeği'ne İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.

Akademik Beklentiler Ölçeğin 8 maddelik tek faktörlü yapısına ilişkin ölçme modelini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçme modelinin kısmen kabul edilebilir uyum değerleri ürettiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 = 996.19$, $sd = 20$, $p < .001$, $RMSEA = .156$, $SRMR = .073$, $CFI = 90$, $NNFI = .86$, $IFI = .90$). Ölçeğe ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin .30 kabul sınırının üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçme modeline ilişkin modifikasyonlar incelendiğinde, model katkı sağlayabilecek değerlerin olduğu görülmüştür. Yapılan modifikasyonlar sonrası ölçme modelinin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği bulunmuştur ($\chi^2 = 158.33$, $sd = 17$, $p < .001$, $RMSEA = .064$, $SRMR = .035$, $CFI = 99$, $NNFI = .98$, $IFI = .99$). Modele ilişkin standardize edilmiş faktör yük değerleri Şekil 2.5'te sunulmuştur.



Chi-Square=158.33, df=17, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Şekil 2.5. Akademik Beklentiler- Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Ölçme Modeli

Güvenirlik analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin toplamı için iç tutarlık değerinin .90 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ölçeğin güçlü iç tutarlık değerine sahip olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi / Çözümlemesi

Veri Analizinin Kuramsal Altyapısı, Veri Analiz Süreci ve Önerilen Model

Bu bölümde Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin kısa bir değerlendirme sonrasında YEM ile test edilmek üzere bu çalışma kapsamında önerilen model = Değişkenler arasında beklenen ilişkilerin modellenmesine üzerinde durulacaktır.

Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Kısa Bir Değerlendirme. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM=SEM) sürekli veya süreksiz ve bir ya da birden fazla bağımsız değişken ile sürekli ya da süreksiz ve bir ya da daha fazla bağımlı değişken arasındaki ilişki dizilerini test eden istatistiksel teknikler topluluğudur (Ullmann ,2015, in Tabacknick,2015).

Yapısal Eşitlik Modeli Gizil değişkenlere dayalı olup söz konusu değişkenler ancak dolaylı olarak diğer davranış ve göstergeler temelinde ölçülen değişkenler yardımı ile gözlenebilirler (Sümer, 2000).

Yapısal Eşitlik Modeli gözlenen ve gözlenemeyen-gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin sınanmasında kullanılan kapsamlı bir istatistiksel tekniktir. YEM gizil değişkenler seti arasında bir ilişki olduğunu ve gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından ölçülebileceğini varsayar (Yılmaz, 2004).

Doğrulamalı Faktör Analizi, Path Analizi ve Regresyon, YEM'in özel durumları olarak değerlendirilebilir. YEM açıklayıcı olmaktan çok doğrulamalı bir teknik olup uygun bir model bulmaktan çok önerilen modelin geçerli olup olmadığı üzerine odaklanır. Regresyon, faktör analizi ve varyans analizi gibi çok değişkenli istatistiksel analiz yöntemleri etkin olarak içinde barındıran bir modelleme zinciridir (Sümer, 2004,49-73). YEM'de nedensel yapısal eşitlikler (regresyon denklemleri) yardımıyla gösterilir diğer bir deyişle YEM içsel yapıların dışsal yapılara nasıl bağlı olduğunu betimleyen bir ya da daha fazla doğrusal regresyon eşitliklerini içerir.

SEM'i diğer tekniklerden ayıran en büyük özellik SEM'in doğrulayıcı bir teknik olmasıdır. Kuramdan yapılan bir planlama her SEM analizi için temel gereklilik olup, değişkenler arasındaki olası ilişkilerle ilgili bir ön bilgi olmadan kişi SEM yapamaz (Ullmann, 2015, in Tabacknick,2015).

Bu bağlamda, SEM aslında doğrulayıcı bir tekniktir. İlk aşamada model belirlenir, sonrasında kestirilir, değerlendirilir ve modifiye edilebilir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılırken aşağıda belirtilen aşamalardan geçilir.

1. Bir teori modeli geliştirmek,
2. Geliştirilen Model için nedensel ilişkileri gösteren diyagramı çizmek,
3. Çizilen diyagramı yapısal ve ölçüm modellerine çevirmek,
4. Yapısal modeli tahmin etmek ve değerlendirmek,
5. Yapısal modelin uygunluk ölçütlerini hesaplamak,
6. Sonuçları yorumlamak (Eroğlu, 2003, s. 292).

YEM Ölçüm Modeli ve Yapısal Eşitlik Modeli içerir ve iyi bir YEM analizinin iyi bir ölçüm modeli ile başlaması gerekir. Ölçüm modeli gizli değişkenlerle tanımlanan bütün değişkenler arasındaki yönü tanımlanmamış ilişkilerin hesaplandığı modeldir ve bu modelde bütün parametreler serbesttir. Yapısal model ise ilişkinin yönünün belirlendiği ve bazı parametrelerin sabitlendiği modeldir.

Bu çalışmada Araştırma amacıyla kullanılan 5 farklı ölçeğin geçerliği için DFA, güvenirliği için ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler ve nedenselliğin araştırılması amacıyla çeşitli modeller path analizi ile test edilmiştir.

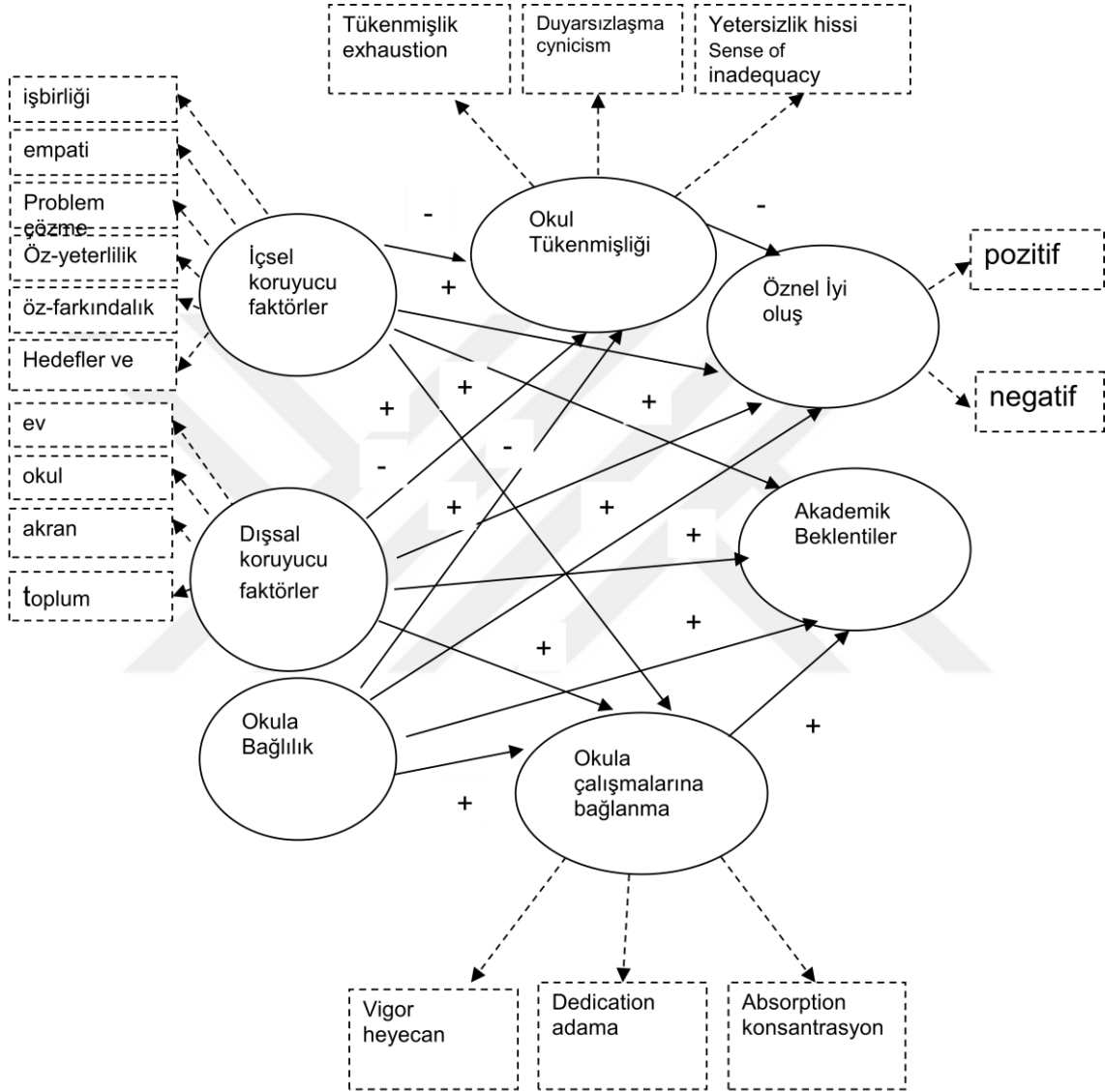
Veri Analiz Süreci. Veri analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında ölçeklere ilişkin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000).

DFA’da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada faktör analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde ki-kare uyum testi (chi-square; χ^2), yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation; RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index, CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (non-normed fit index; NNFI), standartlaştırılmış hata kareler ortalamasının karekökü (standardized root mean square residual; SRMR) ve artan uyum indeksi (incremental fit index; IFI) uyum değerlerinden yararlanılmıştır. RMSEA ve SRMR değerlerinin .05 altı olması iyi uyuma, .08 altı olması kabul edilebilir ve .10 altı olması ise vasat uyumu belirtmektedir. NNFI, CFI ve IFI değerlerinin .90 ile .95 arası olması kabul edilebilir ve .95 üzeri olması ise iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ölçeklere ilişkin güvenirlik çalışması kapsamında ise iç tutarlık değerlerine (Cronbach's alpha [α]) bakılmıştır. İç tutarlık değerinin .60 ve üzeri olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2010).

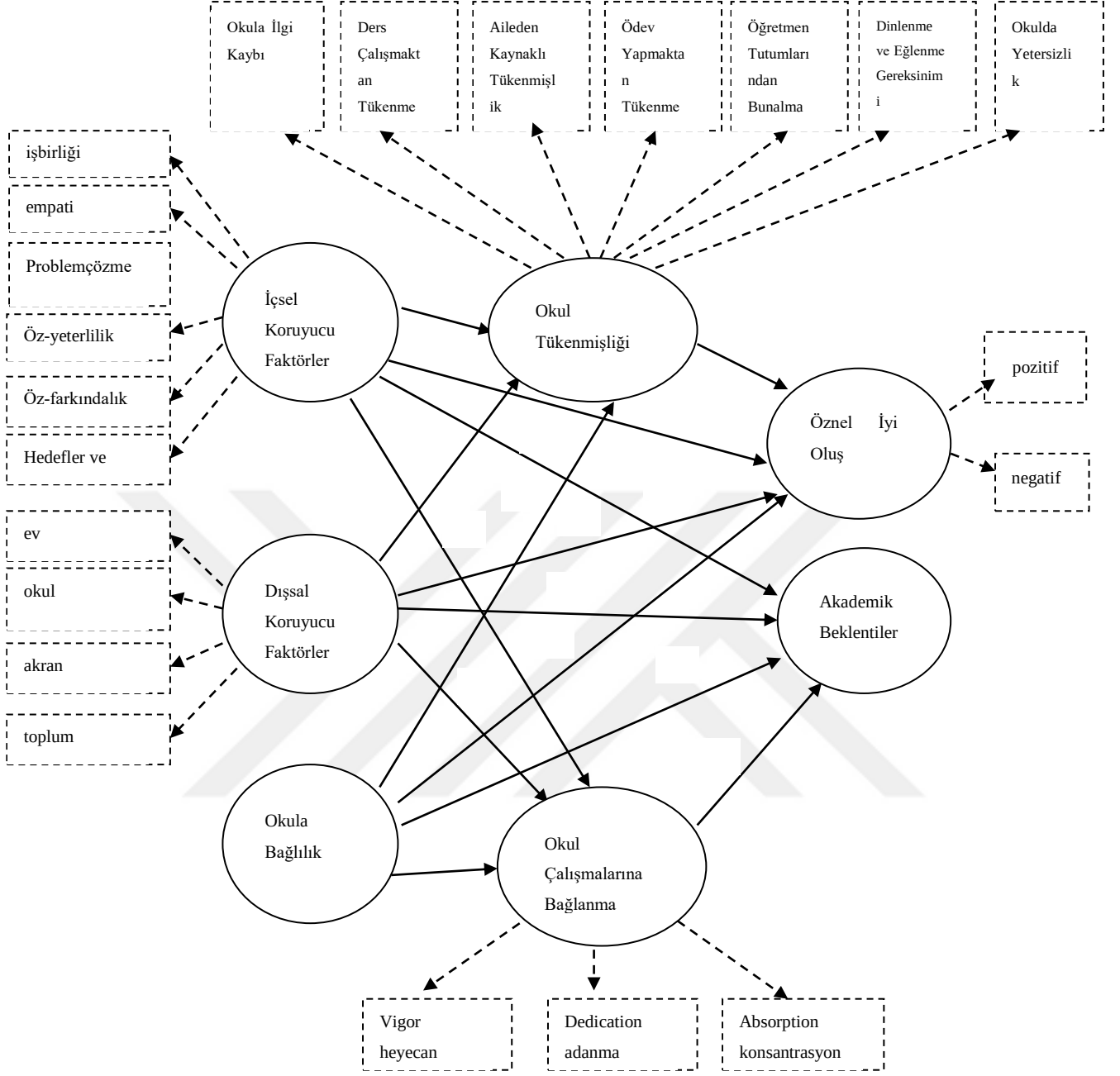
Araştırmanın ikinci aşamasında çalışmada yer alan değişkenlerin katılımcıların demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bağımsız değişkenin iki grup olması durumunda bağımsız örneklemeler için t testi ve daha fazla olması durumunda ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tüm analizler .05 anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğü için varyans analizinde eta kare (η^2), t testi, için ise Cohen d etki büyüklüğü verilmiştir. Eta kare için .01 ile .06 arası küçük, .06 ile .14 arası orta ve .14 ve üzeri ise büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Cohen d için .2 ile .5 arası küçük, .5 ile .8 arası orta ve .8 ve üzeri ise büyük etki büyüklüğü olarak önerilmektedir (Kılıç, 2014; Watson, 2021). Son olarak, yol analizi aracılığıyla araştırma modeli test edilmiş ve uyum değerleri aracılığıyla analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında yapılan analizler SPSS 25 ve LISREL 8.8 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

YEM İle Test Edilmek Üzere Bu Çalışma Kapsamında Önerilen Model = Değişkenler Arasında Beklenen İlişkilerin Modellenmesi. Bu çalışmanın amacı yılmazlık(dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, okula bağlılık), okula bağlı tükenmişlik, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Yapısal eşitlik modellemesi doğrulayıcı bir yaklaşım olup ön-modellerin testi üzerine kuruludur. Bu çalışmada YEM ile test edilmek üzere bu çalışma kapsamında önerilen ön- model Şekil 2.6’da gösterilmektedir.

Şekil 2.6. te önerilen ön model bu çalışma kapsamında Aypay'ın (2012) okul tükenmişliği kullanıldığı için revize edilmiş olup, araştırmada kullanılan model Şekil 2.7'de gösterildiği gibidir.



Şekil 2.6. Ön Model: İlişkilerin Modellenmesi



Şekil 2.7. Ön Model: İlişkilerin Modellenmesi

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların (A) Yılmazlık (Okula Bağlılık, İçsel Koruyucu Faktörler, Dışsal Koruyucu Faktörler) , (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin yılmazlık (okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 2.5’te verilmiştir.

Tablo 2.5.

Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Min.	Maksi.	Ortalama	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Okula Bağlılık	5.00	20.00	13.339	3.195	-.417	.075
Dışsal K.F.	46.00	142.00	103.668	16.744	-.283	-.258
İçsel K.F.	18.00	72.00	57.186	8.241	-.596	.429
Okul Tükenmişlik	36.00	136.00	81.593	16.386	.046	.059
Okul Çalış.Bağlanma	.00	102.00	53.423	21.231	-.164	-.177
Öznel iyi oluş	10.00	50.00	36.663	8.284	-.365	-.380
Akademik beklentiler	8.00	32.00	25.958	4.758	-.861	.629

Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, okula bağlılık ölçeğine ilişkin ortalamanın 13.339, dışsal koruyucu faktörler için 103.668 ve içsel koruyucu faktörler için 57.186 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul tükenmişliğine ilişkin öğrencilerin ortalaması 81.593 ve akademik beklentiler için

25.958 olarak bulunmuştur. Son olarak öznel iyi oluş için öğrenci ortalaması 36.663 ve okul çalışmalarına bağlanma için 53.423 olduğu görülmüştür.

Değişkenlere ilişkin normallik varsayımını test etmek için ise basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılımının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). Bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olması değişkenlerin normal dağılıma sahip olduklarının göstergesi olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2004, 2010). Tabloda da görüldüğü üzere bu çalışmada elde edilen bulgular, tüm değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların (A) Yılmazlık (i.Okula Bağlılık, ii.İçsel Koruyucu Faktörler, iii.Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson çarpım-moment korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon sonuçlarının etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde, .1 ile .3 arası düşük, .3 ile .5 arası orta ve .5 ve üzeri yüksek etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Korelasyon analizine ilişkin elde edilen analiz sonuçları Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6.

Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Sonuçları

	OB	DKF	İKF	OT	OÇB	ÖİO	AB
Okula Bağlılık	1	.380**	.257**	-.393**	.357**	.283**	.182**
Dışsal Koruyucu Faktörler		1	.667**	-.373**	.421**	.378**	.304**
İçsel Koruyucu Faktörler			1	-.320**	.370**	.354**	.324**
Okul Tükenmişlik				1	-.614**	-.440**	-.298**
Okul Çalışma Bağlanma					1	.327**	.301**
Öznel İyi Oluş						1	.288**
Akademik Beklentiler							1

** $p < .001$

Yapılan korelasyon analiz sonuçlarında, yılmazlığa ilişkin okula bağlılık ölçeğinin dışsal koruyucu faktörler ($r = .380, p < .001$), içsel koruyucu faktörler ($r = .257, p < .001$), akademik beklentiler ($r = .182, p < .001$), okul çalışmalarına bağlanma ($r = .357, p < .001$) ve öznel iyi oluş ($r = .283, p < .001$) ile pozitif yönde ve düşük ile orta düzey arasında değişen anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra okula bağlılık okul tükenmişliği ($r = -.393, p < .001$) ile orta düzeyde negatif anlamlı ilişkiye sahiptir.

Yılmazlığa ilişkin dışsal koruyucu faktörler içsel koruyucu faktörler ($r = .667, p < .001$), okul çalışmalarına bağlanma ($r = .421, p < .001$), akademik beklentiler ($r = .304, p < .001$) ve öznel iyi oluş ($r = .378, p < .001$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca dışsal koruyucu faktörler okul tükenmişliği ($r = -.373, p < .001$) ile orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir.

Benzer şekilde yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörler okul çalışmalarına bağlanma ($r = .370, p < .001$), akademik beklentiler ($r = .324, p < .001$) ve öznel iyi oluş ($r = .354, p < .001$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte içsel koruyucu faktörler okul tükenmişliği ($r = -.320, p < .001$) ile orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

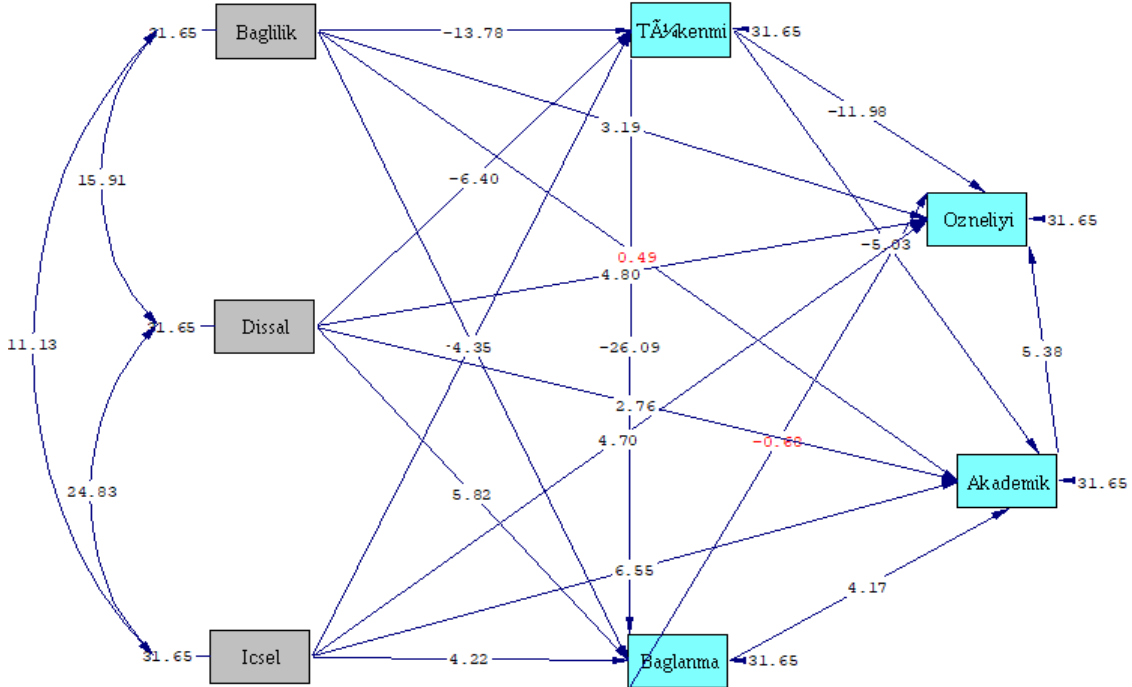
Okul tükenmişliğinin okul çalışmalarına bağlanma ($r = -.614, p < .001$) ile yüksek düzeyde ve negatif öznel iyi oluş ($r = .440, p < .001$) ile orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliği akademik beklentiler ile negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkiye sahiptir ($r = -.298, p < .001$).

Okul çalışmalarına bağlanma ile öznel iyi oluş ($r = .327, p < .001$) ve akademik beklentiler ($r = .301, p < .001$) ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Son olarak, öznel iyi oluş ile akademik beklentiler ($r = .288, p < .001$) arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Bu araştırmada araştırmanın amaçları doğrultusunda yılmazlık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide okula bağlılık, tükenmişlik ve akademik beklentilerin aracı rolü yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Değişkenlerin toplam puanları kullanılmış ve yol analizi ile model incelenmiştir. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Uyum değerlerine bakılmadan önce değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyler incelenmiş ve model düzenlenerek yeniden sınanmıştır. Elde edilen t değerlerinin 1.96 üzeri olması .05 ve 2.56 üzeri olması .001 anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır (Kline, 2005; Sümer, 2000). Araştırma kapsamında yapısal modellerin sınanmasına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

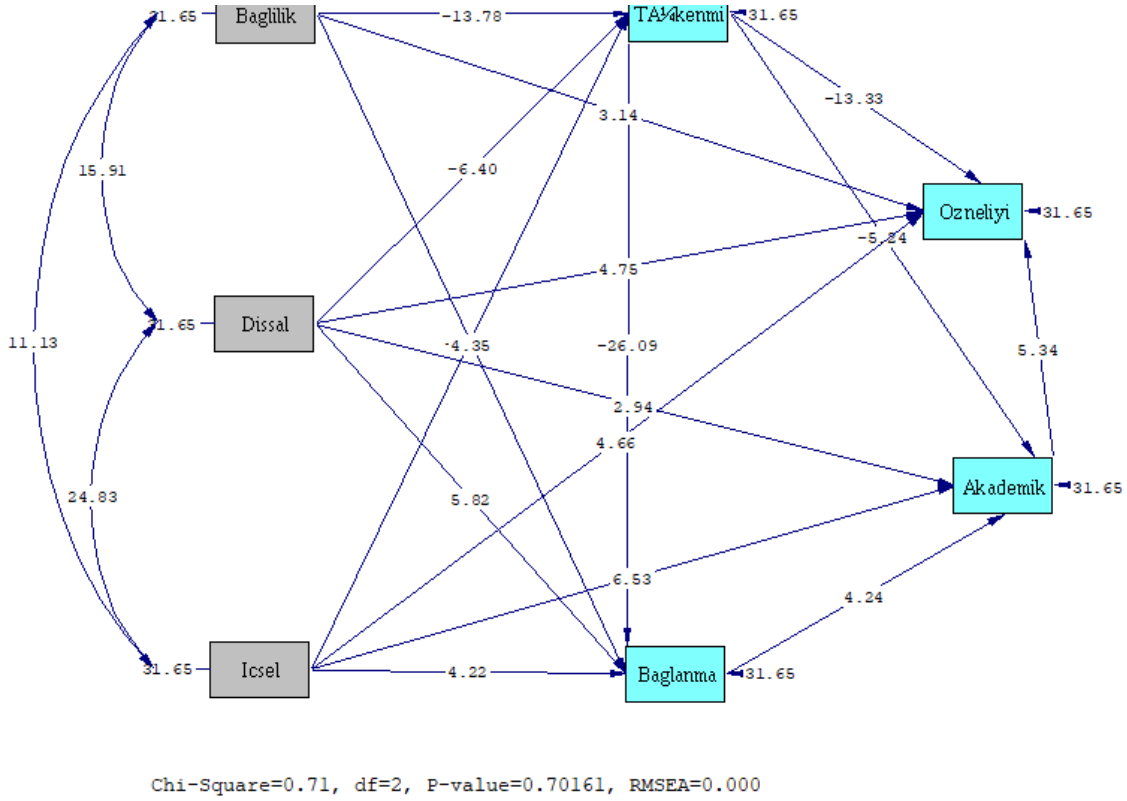


Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Şekil 2.8. Yapısal Modele İlişkin Anlamlılık Değerleri

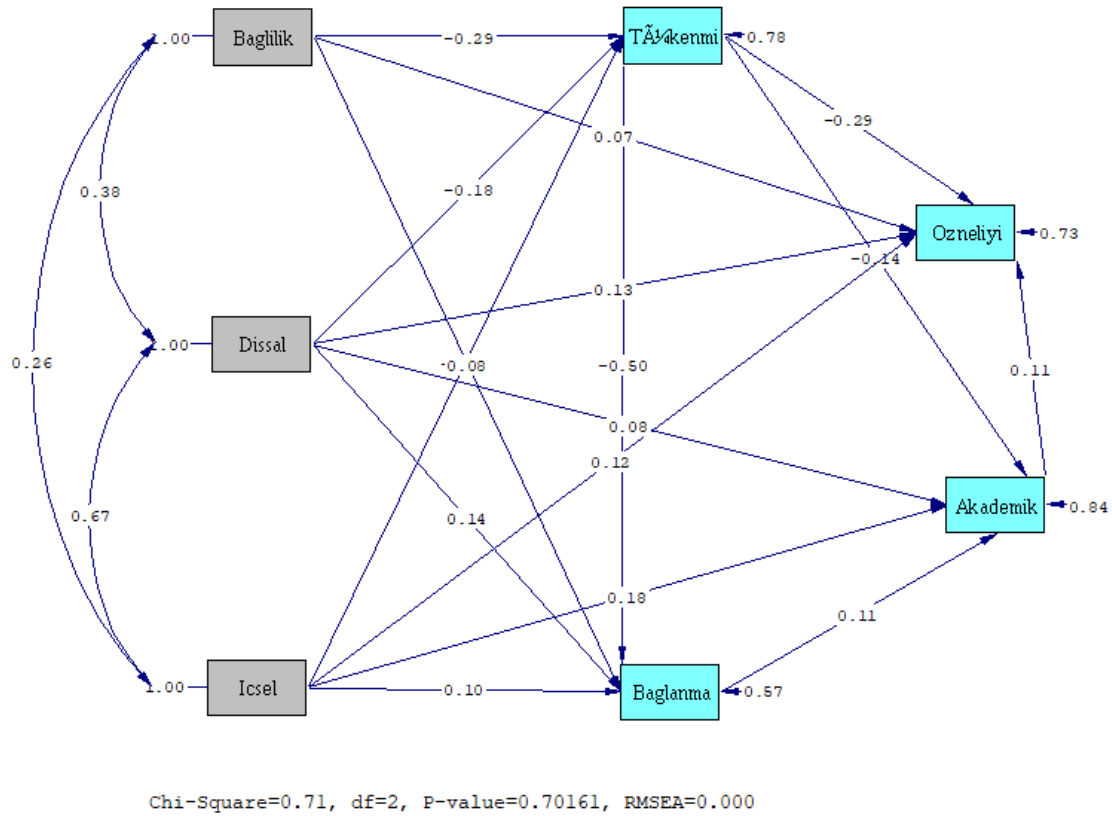
Şekil 2.8.' de verilen yapısal modele ilişkin sonuçlar, değişkenler arasındaki ilişkinin tüm yol göstergeleri için anlamlı olmadığını göstermiştir. Şekil 2.6.'da da görüldüğü gibi yılmazlığa ilişkin okula bağlılık ile akademik beklentiler ve okul çalışmalarına bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki t değerlerinin 1.96 ($p>.05$) değerinden düşük olduğu ve anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından anlamsız olan yolların modelden çıkartılarak yeniden modelin test edilmesi önerilmektedir (Sümer, 2000; Şimşek 2007). Bu değerlerin anlamlı olması ön koşul

niteliğindedir. Bu açıdan her bir yol analizden çıkartılıp model test edilmiştir. Yapılan analizler sonrası elde edilen modele ilişkin anlamlılık değerleri Şekil 2.9’da verilmiştir.



Şekil 2.9. Elde Edilen Yapısal Modele İlişkin Anlamlılık Değerleri

Analiz sonuçları incelendiğinde, tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte modele ilişkin uyum değerleri incelenmiştir. Yapısal modele ilişkin χ^2/sd oranı .36 olarak hesaplanmış ve elde edilen modele ilişkin p değeri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu mükemmel uyumu belirtmektedir. Benzer şekilde RMSEA değeri .00 ve SRMR değeri .010 olarak bulunmuştur. Ve son olarak CFI, NNFI ve IFI değerlerine bakılmış, tüm değerlerin .99 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar modelin mükemmel veri uyum gösterdiğini desteklemektedir. Gerekli uyum indeksleri incelendikten sonra değişkenler arası ilişkiye bakılmıştır. Yapısal modele ilişkin standardize edilmiş regresyon değerleri Şekil 2.10’da verilmiştir.



Şekil 2.10. Elde Edilen Yapısal Modele İlişkin Standardize Edilmiş Yol Değerleri

Standardize edilmiş regresyon değerleri incelendiğinde, yılmazlığa ilişkin dışsal koruyucu faktörlerin okul çalışmalarına bağlanma ($\beta = .14, p < .001$), öznel iyi oluş ($\beta = .13, p < .001$) ve akademik beklentiler ($\beta = .08, p < .05$) üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik ($\beta = -.18, p < .001$) üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerin ise faktörlerin okul çalışmalarına bağlanma ($\beta = .10, p < .001$), akademik beklentiler ($\beta = .18, p < .001$) ve öznel iyi oluş ($\beta = .12, p < .001$) üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik ($\beta = -.13, p < .001$) üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yapısal modelde okula bağlılığın etkisine bakıldığında, okula bağlılığın okul çalışmalarına bağlanma ($\beta = .08, p < .001$) ve öznel iyi oluş ($\beta = .07, p < .001$) üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik ($\beta = -.29, p < .001$) üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle okula bağlılığın öğrencilerin tükenmişlikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yılmazlığı ilişkin dışsal koruyucu faktörler ile okula bağlılığın öğrencilerin tükenmişliklerinde toplam varyansın %22'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca

tükenmişliğin yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanma arasında aracı etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = -.50, p < .001$). Dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık ve tükenmişlik birlikte okul çalışmalarına bağlanma ilişkin varyansın %43'ünü açıklamıştır. Bu sonuçlar, tükenmişliğin yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini düşürdüğü ve okul çalışmalarına bağlanma için önemli bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

Son olarak modelde akademik beklentiler ve öznel iyi oluş üzerinde etkili olan değişkenlere bakılmıştır. Analiz sonuçları, tükenmişliğin hem öznel iyi oluşu ($\beta = -.29, p < .001$) hem de akademik beklentileri ($\beta = -.14, p < .001$) anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Akademik beklentiler tükenmişlik, içsel ve dışsal koruyucu faktörler ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmekte ve öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .11, p < .001$). Bununla birlikte okul çalışmalarına bağlanmanın okula bağlılık ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmediği görülmüştür. Okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okul çalışmalarına bağlanma ve tükenmişlik birlikte akademik beklentilere ilişkin toplam varyansın %16'sını açıklamıştır. Tüm değişkenler birlikte ise öğrencinin öznel iyi oluşuna ilişkin varyansının %27'sini açıkladığı bulunmuştur.

Katılımcıların (A) Yılmazlık (i.Okula Bağlılık, ii.İçsel Koruyucu Faktörler, iii.Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Analizlerde Gruplar arası karşılaştırmalarda MANOVA yapılması planlanmış ancak sayıtlıları karşılanmadığı için tek faktörlü karşılaştırmalar yapılmıştır.

Cinsiyete Göre Bulgular: Öğrencilerin yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okula bağlılık, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Cinsiyete göre değişkenlerdeki farklılaşmayı gösteren analiz sonuçları Tablo 2.7 'de verilmiştir.

Tablo 2.7.

Cinsiyete Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	t	Sd	p	Cohen d
Okula Bağlılık	Kız	1014	13.721	5.458	2002	.000	.244
	Erkek	990	12.949				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Kız	1014	104.852	3.206	2002	.001	.143
	Erkek	990	102.457				
İçsel Koruyucu Faktörler	Kız	1014	58.315	6.255	1970.222	.000	.280
	Erkek	990	56.031				
Okul Tükenmişlik	Kız	1014	78.392	-8.972	1950.289	.000	.402
	Erkek	990	84.850				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Kız	1014	55.736	4.959	1956.527	.000	.222
	Erkek	990	51.057				
Öznel İyi Oluş	Kız	1014	37.175	2.829	2002.000	.005	.126
	Erkek	990	36.130				
Akademik Beklentiler	Kız	1014	27.059	10.663	1967.790	.000	.477
	Erkek	990	24.853				

Analiz sonuçları, cinsiyete göre okula bağlılık ($t = 5.458$, $p < .001$), dışsal koruyucu faktörler ($t = 3.206$, $p < .001$), içsel koruyucu faktörler ($t = 6.255$, $p < .001$), okul tükenmişliği ($t = -8.972$, $p < .001$), okul çalışmalarına bağlanma ($t = 4.959$, $p < .001$), öznel iyi oluş ($t = 2.829$, $p < .05$) ve akademik beklentiler ($t = 10.663$, $p < .001$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Analiz sonucunda elde edilen betimleyici istatistikler, cinsiyete göre kız ergenlerin okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, akademik beklentiler, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca erkeklere göre kız katılımcıların okul tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde daha düşük olarak bulunmuştur.

Yaşa Göre Bulgular: Yaş değişkenine göre çalışmada yer alan değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemekten önce, 20 yaş grubunda az sayıda katılımcının (4 kişi) olması nedeniyle bu grup 19 yaş ile birleştirilmiştir. Daha sonra tek yönlü varyans analizi ile yaşa göre katılımcıların yılmazlık, okul tükenmişliği, okula bağlılık, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerinin yaşa göre farklılaşma düzeyi incelenmiştir. Yaşa göre değişkenlerdeki farklılaşmayı gösteren analiz sonuçları Tablo 2.8’de verilmiştir

Tablo 2.8.

Yaşa Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okula Bağlılık	Gruplararası	1148.772	5	229.75423	.758	.000	.056
	Grupiçi	19351.156	2001	9.671			
	Toplam	20499.928	2006				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplararası	14257.158	5	2851.432	10.405	.000	.025
	Grupiçi	548361.151	2001	274.044			
	Toplam	562618.309	2006				
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplararası	392.549	5	78.510	1.156	.328	.003
	Grupiçi	135853.341	2001	67.893			
	Toplam	136245.890	2006				
Okul Tükenmişlik	Gruplararası	10187.608	5	2037.522	7.712	.000	.019
	Grupiçi	528665.547	2001	264.201			
	Toplam	538853.155	2006				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Gruplararası	16002.860	5	3200.572	7.215	.000	.018
	Grupiçi	887619.373	2001	443.588			
	Toplam	903622.233	2006				
Öznel İyi Oluş	Gruplararası	2862.834	5	572.567	8.497	.000	.021
	Grupiçi	134835.735	2001	67.384			
	Toplam	137698.569	2006				
Akademik Beklentiler	Gruplararası	928.424	5	185.685	8.347	.000	.020
	Grupiçi	44510.976	2001	22.244			
	Toplam	45439.400	2006				

Elde edilen analiz sonuçları, yaş değişkenine göre okula bağlılık ($F = 23.758$, $p < .001$), dışsal koruyucu faktörler ($F = 10.405$, $p < .001$), okul tükenmişliği ($F = 7.712$, $p < .001$), okul çalışmalarına bağlanma ($F = 7.215$, $p < .001$), öznel iyi oluş ($F = 8.497$, $p < .001$) ve akademik beklentiler ($F = 8.347$, $p < .001$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Fakat yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerde ($F = 1.156$, $p > .05$) yaşa göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Değişmelere ilişkin betimleyici istatistikler ve gruplar arası fark aşağıda Tablo 2.9'da verilmiştir. Gruplar arası farkı görmek için ise karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2.9.

Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart sapma	Gruplar arası fark
Okula Bağlılık	14 yaş	84	14.654	2.461	
	15 yaş	570	13.982	2.974	14 yaş ile 17 ve 18
	16 yaş	629	13.648	3.111	15 yaş ile 17 ve 18
	17 yaş	474	12.546	3.199	16 yaş ile 17 ve 18
	18 yaş	219	11.972	3.406	
	19 yaş	31	13.451	3.472	
	Toplam	2007	13.339	3.196	
Dışsal Koruyucu Faktörler	14 yaş	84	106.769	15.203	
	15 yaş	570	105.915	15.736	14 yaş ile 17 ve 18
	16 yaş	629	104.815	16.524	15 yaş ile 17 ve 18
	17 yaş	474	100.744	16.953	16 yaş ile 17 ve 18
	18 yaş	219	98.917	18.029	18 yaş ile 19
	19 yaş	31	108.580	18.231	
	Toplam	2007	103.663	16.747	
Okul Tükenmişlik	14 yaş	84	80.404	15.509	
	15 yaş	570	80.075	16.276	
	16 yaş	629	79.877	17.231	15 yaş ile 17 ve 18
	17 yaş	474	83.795	15.068	16 yaş ile 17 ve 18
	18 yaş	219	86.178	16.154	
	19 yaş	31	81.322	15.507	
	Toplam	2007	81.590	16.389	
Okul Çalışmalarına Bağlanma	14 yaş	84	55.631	21.303	
	15 yaş	570	56.135	20.643	
	16 yaş	629	54.403	21.062	14 yaş ile 18
	17 yaş	474	51.571	20.597	15 yaş ile 17 ve 18
	18 yaş	219	47.675	22.830	16 yaş ile 18
	19 yaş	31	45.516	22.036	
	Toplam	2007	53.406	21.224	
Öznel İyi Oluş	14 yaş	84	38.952	7.606	
	15 yaş	570	37.242	8.086	
	16 yaş	629	37.357	8.366	14 yaş ile 17 ve 18
	17 yaş	474	35.586	8.439	15 yaş ile 17 ve 18
	18 yaş	219	34.283	7.781	16 yaş ile 17 ve 18
	19 yaş	31	38.774	8.114	
	Toplam	2007	36.659	8.285	
Akademik Beklentiler	14 yaş	84	27.571	3.994	
	15 yaş	570	26.570	4.621	14 yaş ile 17 ve 18
	16 yaş	629	25.968	4.909	15 yaş ile 17 ve 18
	17 yaş	474	25.622	4.597	16 yaş ile 18
	18 yaş	219	24.611	4.860	
	19 yaş	31	24.741	4.999	
	Toplam	2007	25.957	4.759	

Analiz sonuçları, 17 ve 18 yaş grubunda yer alan katılımcıların okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler ve öznel iyi oluş düzeylerinin 14, 15 ve 16 yaş grubunda yer alanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ayrıca 19 yaş grubunda yer alan katılımcıların dışsal koruyucu faktörler düzeyinin 18 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte 17 ve 18 yaş gruplarının 14, 15 ve 16 yaş grubuna göre okul tükenmişlik düzeyi ise anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Akademik beklentilerde 14 yaş grubu ile 17 ve 18 yaş grupları arasında, 15 ile 17 ve 18 ve ayrıca 16 yaş ile 18 arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Yaş arttıkça akademik beklentiler düşmektedir.

Okul çalışmalarına bağlanma değişkeninde ise 14 yaş grubunun 18 yaş grubuna göre, 15 yaş grubunun 17 ve 18 yaş grubuna göre ve son olarak 16 yaş grubunun 18 yaşa göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Yaş arttıkça okula bağlılık, yılmazlık, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluşun düştüğü, bununla birlikte tükenmişlik ve akademik beklentilerin arttığı söylenebilir.

Sınıf Düzeyine Göre Bulgular: Yaşa ilişkin analizlere benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyi açısından yılmazlık, okul tükenmişliği, okula bağlılık, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre değişkenlerdeki farklılaşmayı gösteren analiz sonuçları Tablo 2.10'da verilmiştir

Tablo 2.10.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Bulgular

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okula Bağlılık	Gruplararası	1063.440	3	354.480	36.643	.000	.052
	Grupiçi	19366.910	2002	9.674			
	Toplam	20430.349	2005				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplararası	11248.765	3	3749.588	13.621	.000	.020
	Grupiçi	551122.324	2002	275.286			
	Toplam	562371.089	2005				
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplararası	141.614	3	47.205	.696	.555	.001
	Grupiçi	135849.401	2002	67.857			
	Toplam	135991.015	2005				
Okul Tükenmişlik	Gruplararası	6948.731	3	2316.244	8.719	.000	.013
	Grupiçi	531833.676	2002	265.651			
	Toplam	538782.407	2005				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Gruplararası	14695.158	3	4898.386	11.024	.000	.016
	Grupiçi	889604.672	2002	444.358			
	Toplam	904299.831	2005				
Öznel İyi Oluş	Gruplararası	1565.906	3	521.969	7.688	.000	.011
	Grupiçi	135927.220	2002	67.896			
	Toplam	137493.127	2005				
Akademik Beklentiler	Gruplararası	437.952	3	145.984	6.498	.000	.010
	Grupiçi	44980.188	2002	22.468			
	Toplam	45418.140	2005				

Yapılan varyans analiz sonuçlarına göre, sınıf düzeyi değişkenine göre okula bağlılık ($F = 36.643$, $p < .001$), dışsal koruyucu faktörler ($F = 13.621$, $p < .001$), okul tükenmişliği ($F = 8.719$, $p < .001$), okul çalışmalarına bağlanma ($F = 11.024$, $p < .001$), öznel iyi oluş ($F = 7.688$, $p < .001$) ve akademik beklentiler ($F = 6.498$, $p < .001$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Fakat yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerde ($F = .696$, $p > .05$) yaşı benzer şekilde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Değişmelere ilişkin betimleyici istatistikler ve gruplar arası farka ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıda Tablo 2.11’de verilmiştir.

Tablo 2.11.

Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart sapma	Gruplar arası fark
Okula Bağlılık	9. Sınıf	655	13.861	3.036	
	10. Sınıf	673	13.866	3.036	9. Sınıf ile 11 ve 12
	11. Sınıf	410	12.319	3.220	10. Sınıf ile 11 ve 12
	12. Sınıf	268	12.332	3.295	
	Toplam	2006	13.343	3.192	
Dışsal Koruyucu Faktörler	9. Sınıf	655	105.388	16.141	
	10. Sınıf	673	105.218	16.174	9. Sınıf ile 12
	11. Sınıf	410	101.217	17.108	10. Sınıf ile 11 ve 12
	12. Sınıf	268	99.250	17.865	
	Toplam	2006	103.658	16.747	
Okul Tükenmişlik	9. Sınıf	655	80.798	16.441	
	10. Sınıf	673	79.897	16.960	9. Sınıf ile 11 ve 12
	11. Sınıf	410	83.270	14.857	10. Sınıf ile 11 ve 12
	12. Sınıf	268	85.179	16.359	
	Toplam	2006	81.586	16.392	
Okul Çalışmalarına Bağlanma	9. Sınıf	655	55.149	20.932	
	10. Sınıf	673	55.546	20.898	9. Sınıf ile 11 ve 12
	11. Sınıf	410	49.868	20.481	10. Sınıf ile 11 ve 12
	12. Sınıf	268	49.313	22.731	
	Toplam	2006	53.423	21.237	
Öznel İyi Oluş	9. Sınıf	655	37.303	8.159	
	10. Sınıf	673	37.160	8.456	9. Sınıf ile 12
	11. Sınıf	410	36.000	7.892	10. Sınıf ile 12
	12. Sınıf	268	34.779	8.402	
	Toplam	2006	36.652	8.281	
Akademik Beklentiler	9. Sınıf	655	26.491	4.602	
	10. Sınıf	673	25.962	5.052	9. Sınıf ile 11 ve 12
	11. Sınıf	410	25.680	4.296	10. Sınıf ile 12
	12. Sınıf	268	25.052	4.904	
	Toplam	2006	25.956	4.759	

Gruplar arası farkı görmek için ise karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçları, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula bağlılık, akademik beklentiler ve okul çalışmalarına bağlanmada onbirinci ve onikinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Dışsal koruyucu faktörlerde dokuzuncu sınıfın onuncu sınıfa, onuncu sınıfın ise onbirinci ve onikinci sınıfa göre puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öznel iyi oluş değişkeninde ise onikinci sınıf öğrencilerinin hem dokuzuncu sınıfa hem de onuncu sınıfa göre puan ortalaması anlamlı düzeyde daha düşüktür. Akademik beklentiler açısından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin onbir ve onikinci sınıfa göre, onuncu sınıfın ise onikinci sınıfa göre düzeyi daha yüksektir. Yaşta olduğu gibi dokuz ve onuncu sınıfların onbirinci ve onikinci sınıfa göre tükenmişlik düzeyi anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Kardeş Sayısına Göre Bulgular: Öğrencilerin kardeş sayıları açısından yılmazlık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerindeki farklılaşmayı gösteren analiz sonuçları Tablo 2.12’de verilmiştir

Tablo 2.12.

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Aanaliz Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okula Bağlılık	Gruplararası	64.693	3	21.564	2.112	.097	.003
	Grupiçi	20428.038	2001	10.209			
	Toplam	20492.731	2004				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplararası	4044.147	3	1348.049	4.832	.002	.007
	Grupiçi	558194.554	2001	278.958			
	Toplam	562238.701	2004				
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplararası	595.031	3	198.344	2.932	.032	.004
	Grupiçi	135375.610	2001	67.654			
	Toplam	135970.641	2004				
Okul Tükenmişlik	Gruplararası	752.309	3	250.770	.935	.423	.001
	Grupiçi	536954.671	2001	268.343			
	Toplam	537706.980	2004				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Gruplararası	757.154	3	252.385	.560	.642	.000
	Grupiçi	902622.838	2001	451.086			
	Toplam	903379.992	2004				
Öznel İyi Oluş	Gruplararası	297.113	3	99.038	1.444	.228	.002
	Grupiçi	137235.742	2001	68.584			
	Toplam	137532.855	2004				
Akademik Beklentiler	Gruplararası	35.358	3	11.786	.520	.669	.000
	Grupiçi	45378.603	2001	22.678			
	Toplam	45413.960	2004				

Yapılan varyans analiz sonuçları, kardeş sayısına göre yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörler ($F = 2.932$, $p < .05$) ve dışsal koruyucu faktörlerde ($F = 4.832$, $p < .05$) anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte okula bağlılık ($F = 2.112$, $p > .05$), okul tükenmişliği ($F = .935$, $p > .05$), okul çalışmalarına bağlanma ($F =$

.560, $p > .05$), öznel iyi oluş ($F = 1.444$, $p > .05$) ve akademik beklentiler ($F = .520$, $p > .05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Değişmelere ilişkin betimleyici istatistikler ve gruplar arası farka ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıda Tablo 2.13'te verilmiştir.

Tablo 2.13.

Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart sapma	Gruplar arası fark
Dışsal Koruyucu Faktörler	Bir kardeş	181	102.569	17.297	
	İki kardeş	1113	104.768	16.426	İki kardeş ile dört ve üzeri
	Üç kardeş	550	102.792	16.674	
	Dört ve Üzeri	161	100.093	17.943	
	Toplam	2005	103.652	16.748	
İçsel Koruyucu Faktörler	Bir kardeş	181	56.950	8.219	
	İki kardeş	1113	57.610	7.974	İki kardeş ile dört ve üzeri
	Üç kardeş	550	56.781	8.612	
	Dört ve Üzeri	161	55.832	8.582	
	Toplam	2005	57.180	8.237	

Gruplar arası farkı görmek için ise karşılaştırma testlerinden elde edilen analiz sonuçları, iki kardeş sahibi olan öğrencilerin hem dışsal koruyucu faktörlerde hem de içsel koruyucu faktörlerde puan ortalamasının dört ve üzeri kardeşe sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulgular: Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yılmazlık, okul tükenmişliği, okula bağlılık, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerindeki farklılaşmayı gösteren varyans analiz sonuçları Tablo 2.14'te verilmiştir

Tablo 2.14.

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okula Bağlılık	Gruplararası	52.251	5	10.4501	0.022	403.003	
	Grupiçi	20375.792	1993	10.224			
	Toplam	20428.043	1998				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplararası	9027.672	5	1805.5346	0.536	0.000	0.016
	Grupiçi	550571.802	1993	276.253			
	Toplam	559599.475	1998				
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplararası	313.961	5	62.792	.925	0.464	0.002
	Grupiçi	135358.566	1993	67.917			
	Toplam	135672.527	1998				
Okul Tükenmişlik	Gruplararası	2673.946	5	534.7891	0.996	0.076	0.005
	Grupiçi	534080.623	1993	267.978			
	Toplam	536754.569	1998				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Gruplararası	5770.898	5	1154.1802	0.571	0.025	0.006
	Grupiçi	894710.339	1993	448.926			
	Toplam	900481.237	1998				
Öznel İyi Oluş	Gruplararası	608.270	5	121.6541	0.777	0.114	0.004
	Grupiçi	136452.415	1993	68.466			
	Toplam	137060.684	1998				
Akademik Beklentiler	Gruplararası	94.099	5	18.820	.831	0.528	0.002
	Grupiçi	45143.667	1993	22.651			
	Toplam	45237.766	1998				

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, anne eğitim düzeyine göre dışsal koruyucu faktörlerde ($F = 6.536$, $p < .001$) ve okul çalışmalarına bağlanma ($F = 2.571$, $p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Fakat okula bağlılık ($F = 2.112$, $p > .05$), içsel koruyucu faktörler ($F = .935$, $p > .05$), okul tükenmişliği ($F = .935$, $p > .05$), öznel iyi oluş ($F = 1.444$, $p > .05$) ve akademik beklentiler ($F = .520$, $p > .05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Değişmelere ilişkin betimleyici istatistikler ve gruplar arası farka ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıda Tablo 2.15’te verilmiştir.

Tablo 2.15.

Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart sapma	Gruplar arası fark
Dışsal Koruyucu Faktörler	Okur-yazar değil	30	103.866	21.369	Okur-yazar ile üniversite İlkokul ile lise ve üniversite
	Okur yazar	44	99.159	15.479	
	İlkokul	879	101.700	16.699	
	Ortaokul	297	104.131	16.744	
	Lise	453	105.275	16.590	
	Üniversite	296	107.104	15.921	
	Toplam	1999	103.648	16.735	
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Okur-yazar değil	30	63.400	21.898	Okur-yazar değil ile üniversite
	Okur yazar	44	49.272	23.855	
	İlkokul	879	53.829	20.758	
	Ortaokul	297	54.208	21.234	
	Lise	453	53.317	20.947	
	Üniversite	296	51.030	22.261	
	Toplam	1999	53.398	21.229	

Gruplar arası farkı görmek için ise karşılaştırma testlerinden elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, dışsal koruyucu faktörlerde anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi üniversite, anne eğitim düzeyi ilkokul olanların anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul çalışmalarına bağlanma için ise bu fark sadece okuryazar değil ile üniversite arasında bulunmuştur.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulgular: Katılımcıların baba eğitim düzeyi açısından yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeylerindeki farklılaşmayı gösteren analiz sonuçları Tablo 1.16’da verilmiştir. Analiz öncesi grup dağılımları incelendiğinde baba eğitim düzeyi okur-yazar değil olan yedi katılımcı sayının düşük olması nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 2.16.

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okula Bağlılık	Gruplararası	81.206	4	20.302	1.984	0.094	0.004
	Grupiçi	20321.593	1986	10.232			
	Toplam	20402.800	1990				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplararası	5450.095	4	1362.524	4.902	0.001	0.010
	Grupiçi	552021.232	1986	277.956			
	Toplam	557471.327	1990				
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplararası	279.072	4	69.768	1.025	0.393	0.002
	Grupiçi	135201.110	1986	68.077			
	Toplam	135480.182	1990				
Okul Tükenmişlik	Gruplararası	3918.468	4	979.617	3.675	0.005	0.007
	Grupiçi	529382.465	1986	266.557			
	Toplam	533300.933	1990				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Gruplararası	2244.690	4	561.173	1.245	0.290	0.003
	Grupiçi	895088.580	1986	450.699			
	Toplam	897333.271	1990				
Öznel İyi Oluş	Gruplararası	513.270	4	128.318	1.869	0.113	0.004
	Grupiçi	136344.929	1986	68.653			
	Toplam	136858.200	1990				
Akademik Beklentiler	Gruplararası	297.142	4	74.285	3.295	0.011	0.007
	Grupiçi	44774.398	1986	22.545			
	Toplam	45071.540	1990				

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, baba eğitim düzeyine göre dışsal koruyucu faktörlerde ($F = 4.902$, $p < .001$), okul tükenmişliğinde ($F = 3.675$, $p < .05$) ve akademik beklentiler ($F = 3.295$, $p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Fakat okula bağlılık ($F = 1.948$, $p > .05$), içsel koruyucu faktörler ($F = 1.025$, $p > .05$), okul çalışmalarına bağlanma ($F = 1.245$, $p > .05$) ve öznel iyi oluş ($F = 1.869$, $p > .05$) düzeyinde baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Değişmelere ilişkin betimleyici istatistikler ve gruplar arası farka ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıda Tablo 2.17’de verilmiştir.

Tablo 2.17.

Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Farka İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart sapma	Gruplar arası fark
Dışsal Koruyucu Faktörler	Okuryazar	29	102.620	21.016	İlkokul ile üniversite
	İlkokul	602	101.657	16.596	
	Ortaokul	365	103.441	17.067	
	Lise	464	103.765	17.249	
	Üniversite	531	106.030	15.681	
	Toplam	1991	103.656	16.737	
Okul Tükenmişliği	Okuryazar	29	78.896	14.155	İlkokul ile lise ve üniversite
	İlkokul	602	79.672	16.394	
	Ortaokul	365	81.465	15.808	
	Lise	464	82.907	17.146	
	Üniversite	531	82.726	15.969	
	Toplam	1991	81.558	16.370	
Akademik Beklentiler	Okuryazar	29	25.793	5.557	Ortaokul ile üniversite
	İlkokul	602	25.647	4.697	
	Ortaokul	365	25.449	5.066	
	Lise	464	26.312	4.670	
	Üniversite	531	26.359	4.597	
	Toplam	1991	25.958	4.759	

Gruplar arası farkı görmek için ise karşılaştırma testlerinden elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, dışsal koruyucu faktörlerde baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Okulda tükenmişlik açısından bakıldığında, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha az okul tükenmişliği yaşadıkları görülmektedir. Akademik beklentiler açısından baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Ekonomik Düzeye Göre Bulgular: Bu araştırma kapsamında son olarak katılımcıların ekonomik düzeyleri açısından yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler) , okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklenti düzeyleri incelenmiş ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 2.18’de verilmiştir.

Tablo 2.18.

Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Değişkenlerdeki Farklılaşmayı Gösteren Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okula Bağlılık	Gruplararası	181.393	2	90.696	8.955	.000	.009
	Grupiçi	20143.938	1989	10.128			
	Toplam	20325.331	1991				
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplararası	10746.072	2	5373.036	19.672	.000	.019
	Grupiçi	543261.574	1989	273.133			
	Toplam	554007.646	1991				
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplararası	2113.705	2	1056.853	15.932	.000	.016
	Grupiçi	131942.865	1989	66.336			
	Toplam	134056.570	1991				
Okul Tükenmişlik	Gruplararası	1012.808	2	506.404	1.895	.151	.002
	Grupiçi	531663.349	1989	267.302			
	Toplam	532676.156	1991				
Okul Çalışmalarına Bağlanma	Gruplararası	1182.808	2	591.404	1.322	.267	.001
	Grupiçi	889820.852	1989	447.371			
	Toplam	891003.661	1991				
Öznel İyi Oluş	Gruplararası	3114.193	2	1557.097	23.325	.000	.023
	Grupiçi	132777.469	1989	66.756			
	Toplam	135891.662	1991				
Akademik Beklentiler	Gruplararası	182.278	2	91.139	4.048	.018	.004
	Grupiçi	44784.332	1989	22.516			
	Toplam	44966.610	1991				

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, ailenin ekonomik düzeyine göre okula bağlılık ($F = 8.955$, $p < .001$), dışsal koruyucu faktörler ($F = 19.672$, $p < .001$), içsel koruyucu faktörler ($F = 15.932$, $p < .001$), öznel iyi oluş ($F = 23.325$, $p < .001$), akademik beklentiler

.001) ve akademik beklentiler ($F = 4.048, p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Fakat katılımcıların okul çalışmalarına bağlanma ($F = 1.322, p > .05$) ve okul tükenmişlik ($F = 1.895, p > .05$) düzeyinde sosyoekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Değişmelere ilişkin betimleyici istatistikler ve gruplar arası farka ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları aşağıda Tablo 2.19’da verilmiştir.

Tablo 2.19.

Değişmelere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Gruplar Arası Fark İlişkin Bulgular

		N	Ortalama	Standart sapma	Gruplar arası fark
Okula Bağlılık	Yüksek	105	13.114	3.780	Orta ile yüksek ve düşük
	Orta	1718	13.442	3.111	
	Düşük	169	12.372	3.475	
	Toplam	1992	13.334	3.195	
Dışsal Koruyucu Faktörler	Yüksek	105	110.374	15.624	Düşük ile orta ve yüksek Orta ile yüksek
	Orta	1718	103.866	16.475	
	Düşük	169	97.727	17.555	
	Toplam	1992	103.685	16.681	
İçsel Koruyucu Faktörler	Yüksek	105	60.161	7.529	Düşük ile orta ve yüksek Orta ile yüksek
	Orta	1718	57.300	8.108	
	Düşük	169	54.562	8.849	
	Toplam	1992	57.218	8.205	
Özel İyi Oluş	Yüksek	105	39.704	8.445	Düşük ile orta ve yüksek Orta ile yüksek
	Orta	1718	36.829	8.086	
	Düşük	169	33.142	8.823	
	Toplam	1992	36.668	8.261	
Akademik Beklentiler	Yüksek	105	25.542	5.282	Düşük ile orta
	Orta	1718	26.080	4.694	
	Düşük	169	25.053	4.905	
	Toplam	1992	25.965	4.752	

Gruplar arası farkı görmek için ise karşılaştırma testlerinden elde edilen analiz sonuçları, okula bağlılıkta ekonomik düzeyi orta olanların, yüksek ve düşük olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla

birlikte dışsal ve içsel koruyucu faktörlerde ekonomik düzeyi düşük olanların ekonomik düzeyi orta ve yüksek olanlara göre yılmazlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Benzer şekilde ekonomik düzey arttıka öğrencilerin öznel iyi oluşları da artmaktadır. Düşük ekonomik düzeeye sahip olan katılımcıların öznel iyi oluş puan ortalaması orta ve yüksekte daha düşüktür. Son olarak akademik beklentiler için düşük ekonomik düzeeye sahip olan öğrencilerin akademik beklentileri orta olanlara göre daha düşüktür.

Yorumlar

Bu bölümde bu çalışmada elde edilen bulguların alanyazında yer alan kuramsal bilgiler ve daha önceki araştırmaların bulguları çerçevesinde yorumlanarak tartışılmasına yer verilmiştir. Öncelikle Katılımcıların (A) Yılmazlık (Okula Bağlılık, İçsel Koruyucu Faktörler, Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Sonrasında ise bu çalışmanın asıl amacı olan lise öğrencilerinin yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi aracılığı incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma Modeline İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi aracılığı incelenmesidir.

Yapısal modele ilişkin analiz sonuçları, yılmazlığa ilişkin dışsal koruyucu faktörlerin okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dışsal koruyucu faktörlerinin

arttırılmasının okula çalışmaya bağlanmaları ve öznel iyi oluşlarını arttırması, olası tükenmişliklerini ise azaltması veya önlemesi beklenmektedir.

Analiz sonuçları ayrıca yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerin ise okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu göstermiştir. Bu bulgu beklenen bir bulgu olup, öğrencilerin içsel koruyucu faktörlerinin arttırılmasının öğrenci açısından olumlu etkilerini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin içsel koruyucu faktörlerini arttırmak öğrencilerde tükenmişliğin azaltılması ve okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluşlarının arttırılmasında önemli görülmektedir.

Okula bağlılığın, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle okula bağlılığın öğrencilerin tükenmişlikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Olson, Kemper ve Mahan (2018) tükenmişliğe karşı potansiyel koruyucu faktörleri araştırdıkları çalışmalarında farkındalık ve özşefkatin yılmazlığı desteklediğini ve tükenmişliğe karşı koruyucu olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerin ve okul çalışmalarına bağlılığın tükenmişlik üzerinde negatif yönde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu bulgusu Olson, Kemper ve Mahan (2015) ile tutarlı görünmektedir.

Dışsal koruyucu faktörler ve içsel koruyucu faktörlerde olduğu gibi okula bağlılığın da arttırılması öğrencilerde tükenmişliğin azaltılması ve okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluşlarının arttırılmasında önemli görülmektedir. Bu bulgu, farklı bir örnekleme çalışmış olmalarına rağmen Bitmiş, Sökmen ve Turgut'un (2013) psikolojik dayanıklılığın işgörenlerin tükenmişlik duygusunu negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği bulgusu ile tutarlı görünmektedir. Yine Başer (2020) sağlık çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ve iş tatmini arttıkça, tükenmişlik düzeyinin azaldığını bulmuştur. Bu bulgular iş yaşamına ait olmakla birlikte bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte bu çalışmanın ana teması okul tükenmişliğinin ayrıca değerlendirilmesi gerekir.

Okul, dünyanın hemen hemen her ülkesinde çocukların ev dışında yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri en organize kurumdur (Eccles ve Roeser, 2012) ve ergenler için önemli bir gelişim ortamı sunar (Eccless, 2004; Eccles ve Roeser, 2003; Eccles ve Roeser, 2008). Okullar öğrencilerin genel olarak sağlıklarını (WHO, 1996,1997; Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown,ve Sowden 1999; Leger, 2001,

2004; S.Stewart-Brown, 2006; Pommier ve ark., 2010; Melynck ve ark., 2013) ve özelde ise psikolojik sağılıklarını koruma ve geliştirmede özel bir konuma sahiptir (Roeser, Eccles ve Stroebe, 1998; Rowling, 2003a, 2003b, 2005; Adelman veTaylor, 2010; Slee, Dix, Askeell-Williams, 2011; Weare ve Nind, 2011; Ashton, 2014). Okullarda öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler ve okula bağılılığın arttırılması, öğrencilerin yılmazlıklarının arttırılması anlamına gelmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler ve okula bağılılığın arttırılması öğrencilerin yılmazlıklarının arttırılmasının, öğrencilerin okul çalışmalarına bağılılıkları ile öznel iyi oluşlarının arttırılması ve okul tükenmişliklerinin azaltılması ağıısından önemli olduğu görölmüştür. Kapsamlı programlar, sınıf içi uygulamalar, öğretmen yaklaşımları ve gereği halinde bireysel uygulama ve müdahalelerle öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler ve okula bağılılıklarının dolayısıyla yılmazlıklarının arttırılması sağlanabilir. Bu bağlamda, özellikle risk altındaki ,örneğin ebeveynleri olmayan, yoksulluk içinde olan..., öğrencilerin dışsal koruyucu faktörleri, içsel koruyucu faktörleri ve okula bağılılıklarının dolayısıyla yılmazlıklarının arttırılması yolu ile, öğrencilerin okul çalışmalarına bağılılıkları ve öznel iyi oluşlarının arttırılması, okul tükenmişliklerinin ise azaltılması özellikle önemlidir. Bununla birlikte son yıllarda giderek artan koruyucu önleyici yaklaşımlar çerçevesinde; tüm okul yaklaşımı ile tüm öğrencilere yönelik dışsal koruyucu faktörlerin, içsel koruyucu faktörlerin ve okula bağılılığın dolayısıyla yılmazlığın arttırılmasını sağlayacak evrensel programların gerçekleştirilmesi; okul tükenmişliğinin azaltılması ve öğrencilerin okul çalışmalarına bağlanması ve öznel iyi oluşlarının arttırılması ağıısından önemli görölmektedir.

Ayrıca tükenmişliğin yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanması arasında aracı etkiye sahip olduğu görölmektedir. Dışsal koruyucu faktörler, okula bağılılık ve tükenmişlik birlikte okul çalışmalarına bağlanmaya ilişkin varyansın %43'ünü ağıılamıştır. Bu sonuçlar, tükenmişliğin yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanması arasında aracılık rolüne sahip olduğunu ve tükenmişliğin yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini düşürdüğu ve okula bağlanması için önemli bir risk faktörü olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, okul çalışmalarına bağlanması arttırılmasında yılmazlık pozitif yönde etki eder iken tükenmişlik bu etkiyi azaltan bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle gençlere yönelik geliştirilecek programlarda, eğitim psikologlarının çalışmalarında ve okullarda gerçekleştirilen okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamalarında okul çalışmalarına bağlanması

arttırılması için yılmazlığın arttırılması okul tükenmişliğinin ise azaltılmasına odaklanılması önerilmektedir.

Analiz sonuçları, okula bağlı tükenmişliğin hem öznel iyi oluşu hem de akademik beklentileri anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Bu bağlamda okul tükenmişliğinin azaltılmasına yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların öznel iyi oluşu ve akademik beklentileri arttırmada etkili olacağı söylenebilir. Okul aslında öğrenci açısından paha biçilmez (Oreopoulos ve Salvanes, 2011) bir öneme sahip olsa da, zaman zaman çeşitli nedenlerle öğrencilerde tükenmişliğe de neden olabilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulla ilgili stres düzeylerinde ve stres kaynaklı sağlık sorunlarında artış olduğunu (Özdemir, 2015), okula bağlı stres semptomlarının kendini okul tükenmişliği şeklinde gösterdiğini ortaya koymaktadır (Salmela-Aro, 2000; Aypay, 2011). Okul tükenmişliği, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri olumsuz yönde etkilemekte olup öğrencilerin psikolojik sağlıklarını ve azimlerini eşzamanlı arttırabilmek için okul tükenmişliğini önleyici adımlar atılması; programlar oluşturulması, müfredatta düzenlemeler yapılması, birincil, ikincil, önleme kapsamında çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Akademik beklentiler tükenmişlik ile öznel iyi oluş arasında ve ayrıca içsel ve dışsal koruyucu faktörler ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmektedir. Başka bir ifadeyle yılmazlığın alt faktörlerinden içsel ve dışsal koruyucu faktörleri yüksek olan ergenlerin, akademik beklentileri yüksek, akademik beklentisi yüksek olan ergenlerin ise öznel iyi oluşları yüksektir. Bu bulgu yılmazlığın alt faktörlerinden içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin akademik beklentileri, akademik beklentilerin de öznel iyi oluşu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Yine tükenmişlik öznel iyi oluş üzerine akademik beklentiler aracılığıyla dolaylı olarak etki etmektedir. Bu bağlamda akademik beklentilerin koruyucu faktörlerin etkisini arttıran ve tükenmişliğin etkisini azaltan önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik beklentilerini arttırmak; yılmazlığın içsel ve dışsal koruyucu faktörlerinin etkisini arttırarak, tükenmişliğin etkisini ise azaltarak öznel iyi oluşu desteklemek açısından önemlidir. Uygulamada öğrencilerde yılmazlığın öznel iyi oluş üzerindeki olumlu etkisini arttırmak, tükenmişliğin öznel iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak amacıyla akademik beklentilerin desteklenmesi yoluna başvurulabilir. Bu konuda alanyazın sınırlı olduğu için söz konusu ilişkileri araştıran yeni çalışmalar yapılması önerilir.

Bununla birlikte okul çalışmalarına bağlanmanın okula bağlılık ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmediği görülmüştür. İçsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık, okul çalışmalarına ve tükenmişlik birlikte akademik beklentilere ilişkin toplam varyansın %16'sını açıklamıştır. Tüm değişkenler birlikte ise öğrencinin öznel iyi oluşuna ilişkin varyansının %27'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuçlar hem akademik beklentiler hem de tükenmişliğin yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Bir stres türevi olarak tükenmişlik (Maslach ve Zimbardo, 1982) , yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini azaltabilirken; akademik beklentilerin zaman zaman örneğin gerçeküstü düzeyde yüksek olup öğrenci için bir kaygı nedeni oluşturabildiği ve bu nedenle yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini azaltabildiği söylenebilir.

Bununla birlikte okul çalışmalarına bağlanma hem tükenmişliğin akademik beklentiler üzerindeki etkisini düşürmekte hem de yılmazlık ile akademik beklentiler arasında aracı rol üstlenmektedir. Bu durumda, okul çalışmalarına bağlanmanın öğrencileri destekleyici ve koruyucu bir rol oynadığı söylenebilir. Bir diğer deyişle, yılmazlığın akademik beklentileri artırdığı, okul çalışmalarına bağlanmanın ise bu ilişkilerde tetikleyici etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okullarda yılmazlığın akademik beklentiler üzerine olumlu etkisini arttırmakta ve yine okul tükenmişliğinin akademik beklentiler üzerinde olumsuz etkisini azaltma sürecinde, okul çalışmalarına bağlanmanın arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilir. Bu çalışmalar da yine kapsamlı bir program içinde yer alabilirken, sınıf içi uygulamalar, öğretmen desteği veya profesyonel anlamda birincil, ikincil, üçüncül önleme süreçlerinde bu bulguların dikkate alınarak okul çalışmalarına bağlanmanın arttırılması şeklinde olabilir.

Katılımcıların (A) Yılmazlık (Okula Bağlılık, İçsel Koruyucu Faktörler, Dışsal Koruyucu Faktörler), (B) Okul Tükenmişliği, (C) Okul Çalışmalarına Bağlanma, (D) Öznel İyi Oluş ve (E) Akademik Beklenti Düzeyinin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine ilişkin Yorumlar

Bu araştırmada öncelikle, çalışmada yer alan değişkenlerin [Yılmazlık (içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağlılık) , Okul Tükenmişliği, Okul Çalışmalarına Bağlanma, Öznel İyi Oluş ve Akademik Beklenti Düzeyinin] katılımcıların demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediğine

bakılmıştır. Burada söz konusu demografik özellikler cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ekonomik düzeyden oluşmaktadır.

Cinsiyete göre Bulguların Yorumlanması. Cinsiyete göre kız ergenlerin okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, akademik beklentiler, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada kız öğrencilerin okula bağlılık puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olması kız öğrencilerin okulda algıladıkları sosyal desteğin, algılanan öğretmen veya arkadaş sosyal desteğinin fazla olması ile açıklanabilir. Bu bulgu Karababa, Oral ve Dilmaç'ın (2018) algılanan öğretmen sosyal desteği ve algılanan akran sosyal desteği ve insani değerin arttıkça okula bağlılık düzeyinin arttığı bulgusu ile tutarlı görülmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin dışsal koruyucu faktörlerden daha çok yararlandıkları veya algıladıkları dışsal koruyucu faktörlerin daha fazla olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrenciler göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, Sağlam ve İkiz (2017) ile Dönmez ve Taylı'nın (2018) erkek öğrencilerin okula bağlılık puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulguları ile çelişmektedir. Ancak Dönmez ve Taylı (2018) çalışmasını ortaokul örneklemini ile gerçekleştirmiş olup, bulgular arasındaki bu farklılık, Dönmez ve Taylı'nın (2018) ortaokul örneklemini ile çalışılmasının veya yaşı bir sonucu olabilir. Keza Özgenel ve Bozkurt'un (2019) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ve kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Özgenel ve Bozkurt'un (2019) kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek bulgusu, bu tezin bulgularıyla tutarlıdır. Özgenel ve Bozkurt'un (2019) ve bu tezin bulguları doğrultusunda okula bağlılığın (kız ve erkek) öğrencilerde okul ve sınıf seviyelerine göre değişimini ele alan boylamsal çalışmaların yapılması önerilir. Böylesi çalışmalardan elde edilen bulgular ortaokul ve lise örneklemi arasındaki cinsiyete göre olası farkları da gözler önüne serebilir.

Genel olarak kız öğrencilerde okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörlerin yüksek olması kız öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu (2015) da hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında kız

öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini erkek öğrencilerden yüksek bulmuşlardır. Aslında tükenmişlik hariç diğer tüm değişkenlerde kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olması yılmazlığın bu değişkenler üzerindeki genel etkisi sonucu olabilir. Örneğin, Dunn, Iglewicz ve Moutier (2008) öğrencilerin başa çıkma rezervuarları ikmal edilip arttırıldığında öğrencilere psikososyal destek ve sosyal aktiviteler, mentörlük, zihinsel stimulasyon sağlandığında öğrencilerin tükenmişlik yerine yılmazlık yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Lo (2014) bireysel ve kurumsal yılmazlığın stres ve tükenmişliğin olumsuz etkilerini azaltmakta önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Ayrıca erkeklere göre kız katılımcıların okul tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde daha düşük olarak bulunmuştur. Kutsal ve Bilge'nin (2012) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında tükenmişlik düzeyinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi (2008) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla genel tükenmişlik yaşadığını bulmuşlardır. Özdemir'e (2015) göre de kız öğrencilerin okul tükenmişliği puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu araştırmanın bulgusu Kutsal ve Bilge (2012), Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi (2008) ile Özdemir'den (2015) farklıdır Bununla birlikte bu çalışmanın bulguları Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013a) tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı ve Balkıs, Duru, Buluş ve Duru'nun (2011) erkek öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin kız öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu bulguları ile tutarlı görünmektedir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru'nun (2011) ile Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013a) bu bulgularının cinsiyet rolleri ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu tezde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaları, kızların içsel ve dışsal destek kaynaklarını daha iyi kullanmaları ile açıklanabilir. Kızların içsel ve dışsal kaynaklarını daha iyi kullanmaları da cinsiyet rollerinin getirdiği bir sonuç olabilir ki bu Balkıs, Duru, Buluş ve Duru'nun (2011) bayan kimliğinin sosyal destek alabilmeyi daha kolaylaştırması ve sosyal destek ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki oluşu yönündeki vurguları ile tutarlı görünmektedir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) ve Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013a) ayrıca erkeklerin duygularını bastırmaya teşvik edilmesinin onların sosyal destek arayışlarını olumsuz etkileyerek stresli durumlarda tükenmişlik yaşamalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal destek ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) sosyal desteğe sahip olmayan öğrencilerin daha fazla

tükendikleri şeklinde ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla erkeklere göre kız katılımcıların okul tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulgusu erkek öğrencilerin yetiştirilme biçimleri nedeni ile sosyal destek veya dışsal destek kaynaklarını daha az kullanmalarının bir sonucu olabilir. Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013a) belirttiği gibi cinsiyete dayalı bu tür sonuçların nitel çalışmalarla ele alınması bulguların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir ve önerilir. Erkeklere göre kız katılımcıların okul tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulgusu ayrıca Özer, Gençtarım ve Ergene'nin (2011) daha fazla erkek öğrencinin okulu terk etme riski gösterdiği bulgusu ile ilişkilendirilebilir, bir başka deyişle okulu terk etme riski taşıyan erkek öğrenciler daha fazla okul tükenmişliği yaşıyor olabilirler. Okul tükenmişliği ile okul terki arasındaki ilişkilerin bu çerçevede daha kapsamlı araştırılması önerilir. Erkeklerin okul tükenmişliklerinin daha yüksek olması ailede ve genel olarak toplumda erkeklere yönelik iyi bir eğitim alma ve iyi bir meslek sahibi olma baskısının daha yüksek olmasından da kaynaklanabilir. Tükenmişlik düzeyleri kız öğrencilere göre yüksek olan erkek öğrencilerin akademik beklentileri de kız öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır ki bu bulgu Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi'nin (2009) okul tükenmişliğinin düşük eğitsel-akademik beklentiler ile ilişkili olduğu bulgusu ile tutarlı görünmektedir. Alanyazında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre değişimine ilişkin ilginç bir bulgu Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013a) tükenme ve duyarsızlaşma ölçeklerinde erkek öğrencilerin yetkinlik alt ölçeğinde ise kız öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusudur. Bu bağlamda gelecek çalışmalarda okul tükenmişliğinin alt ölçeklerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ve/veya nasıl değiştiği üzerinde durulabilir.

Bu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu görülmüştür. Öznel iyi oluş açısından bakıldığında Diener ve Ryan (2009) kadınların ve erkeklerin öznel iyi oluşu arasında önemli bir fark olmadığını belirtmektedir, Eryılmaz ve Aypay (2011) da ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Tümkiye (2011) erkeklerde öznel iyi oluşun daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Eryılmaz ve Aypay 'a (2011b) göre ergen öznel iyi oluşu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Eryılmaz ve Ercan (2011) ergen ve genç yetişkinlerin öznel iyi oluşunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmazken, yetişkinlerde erkek yetişkinlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Atabil (2019) üniversite öğrencileri gerçekleştirdiği çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğunu bulmuştur.

Bagav (2018) lise son sınıfta okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmasına kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Şirin ve Ulaş (2015) ayrıca düşük sosyoekonomik düzeye ait öğrencilerin yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre, kızların ise erkeklere göre daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduklarını bulmuşlardır. Görüldüğü üzere cinsiyet öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar farklı sonuçlar bulmuş olup; bu çalışmanın kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu yönündeki bulgusu, Atabil (2019) , Bagav (2018) ve Şirin ve Ulaş (2015) ile tutarlıdır. Kızlarda öznel iyi oluşun iyi olması kız öğrencilerin sosyal, psikolojik destek almakta daha açık olmaları, aile ve çevrenin yardımına daha açık olmaları açısından değerlendirilebilir. Bu aynı zamanda kız öğrencilerin dışsal koruyucu ve içsel koruyucu faktörlerinin ve okula bağlılıklarının daha yüksek olması ile açıklanabilir, bu faktörler yılmazlığın alt faktörleri olup kız öğrencilerin genel olarak yılmazlık düzeyinin yüksek olması öznel iyi oluşlarına olumlu etkide olabilir. Bu bulguyu açıklamada etkili olabilecek bir diğer nokta ise Bagav'ın(2018) de belirtmiş olduğu gibi kadınların sosyal ilişkilerinin daha gelişmiş olması kendilerini anlama ve değerlendirme yeteneğinin daha gelişmiş olması olabilir. Dolayısıyla, kız öğrenciler daha fazla sosyal desteğe sahip oldukları ve kendi koşullarını daha iyi değerlendirebildikleri için de öznel iyi oluşları daha yüksek olmuş olabilir.

Kız öğrencilerin genel olarak okul çalışmalarına bağlanma düzeyleri, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu çalışmanın bulguları aynı zamanda kız öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde düşük olduğunu göstermektedir. Alanyazın ele alındığında erkek öğrencilerin daha yüksek tükenmişliğe karşı daha düşük okul çalışmalarına bağlanma sergilemesi, bu iki kavramın alanyazında birbirine karşıt iki kavram olması (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Schaufeli ve Bakker 2004; Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker ve Lloret, 2006) nedeniyle şaşırtıcı değildir. Benzer şekilde Tuominen ve Salmela-Aro (2014) tükenmiş olan öğrencilerin okul çalışmalarına daha az bağlandığını bulmuşlardır. Bu bulgular özellikle okulu erken bırakma ve okul terki açısından erkek öğrencilerde bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Koçak ve Seçer'in (2018) okul tükenmişliğinin kaygı ve depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin bulguları dikkate alındığında, tükenmişlik yaşayan tüm öğrencilerin, fakat özellikle erkek öğrencilerin kaygı ve depresyon açısından risk altında olabileceğini düşündürmektedir. Okul çalışmalarına bağlanma söz konusu olduğunda; erkeklerin okul çalışmalarına bağlanma düzeylerinin kızlara oranla anlamlı düzeyde daha düşük olması,

erkek öğrencilerin farklı ilgilerinin olması ile de açıklanabilir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde (erkek öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin anlamlı bir şekilde yüksek, okul çalışmalarına bağlanmalarının anlamlı bir şekilde düşük olması çerçevesinde) daha önce üzerinde çok kapsamlı durulmayan erkek öğrencilerde tükenmişliğin önlenmesi konusuna daha çok önem atfedilmelidir. Erkek öğrencilerde okul tükenmişliğinin azaltılması ve okul çalışmalarına bağlanmanın artırılması yönünde daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada görüldüğü üzere yılmazlığın bu noktada kilit rol oynaması muhtemeldir ve yılmazlığın artırılması önerilmektedir. Özellikle okullarda gerçekleştirilen rehberlik çalışmalarında tüm öğrencilere yönelik yılmazlığı artırma, okul tükenmişliğini azaltma, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik çalışmalara önem verilmesi, ancak erkek öğrencilerin bir risk grubu oluşturduğuna da dikkat edilmesi önemli görülmektedir. Yine bireysel görüşmelerde bu bulgular dikkate alınabilir. Ayrıca önlemeye ve müdahaleye yönelik program geliştirme çalışmaları bu çalışma bulgularından yararlanabilir.

Yaşa göre Bulguların Yorumlanması. Analiz sonuçları, 17 ve 18 yaş grubunda yer alan katılımcıların okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler ve öznel iyi oluş düzeylerinin 14, 15 ve 16 yaş grubunda yer alanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu şeklindedir.

17 ve 18 yaş grubundaki öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin 14,15,16 yaş grubundakilere göre anlamlı bir şekilde düşük olması; okulda daha uzun yıllar geçirmelerine rağmen, son yıllarında giderek okuldan uzaklaşmaları ve mezuniyete, okul dışı ve sonrasına odaklanmaları nedeniyle olabilir.

17-18 yaş grubunun dışsal koruyucu faktörlerinin 14,15,16 yaş grubunda yer alanlara göre daha düşük olması ise, 14,15,16 yaş grubunun okula başlangıç ve uyum sürecinde olmaları nedeniyle daha çok öğretmen, ebeveyn ve akran desteği alması veya daha çok öğretmen, ebeveyn ve akran desteği adlıklarına yönelik bir algıya sahip olmaları ile açıklanabilir. Öznel iyi oluşun 17-18 yaş grubunda daha düşük olması ise bu yaş grubunun gelecek, üniversite sınavları, iş yaşamına geçişe yönelik zorluklar ile belirsizlikler veya yine tüm bunlara ilişkin bireysel algılarının kendilerini zorlar ve kaygılandırır nitelikte olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca 17-18 yaş grubunun 14-15-16 yaş grubundakilere göre hayata ilişkin daha çok sorumluluk almaya başladıkları da belirtilebilir. 17-18 yaş grubunda öznel iyi oluşun 14-15-16 yaş grubuna göre daha

düşük olması, Eryılmaz ve Ercan'ın (2011) 19-25 yaş grubundaki bireylerin öznel iyi oluşlarını hem 14-17 hem de 26-45 yaş grubundakilere göre daha düşük bulması ile tutarlıdır. Eryılmaz ve Ercan (2011) 19-25 grubunun öznel iyi oluşunun daha düşük olmasını bu dönemdeki genç yetişkinlerin yaşamlarının farklı alanlarındaki gelişim görevlerini başarı ile atlatabilme çabasında olmaları, ve bu görevleri başarıyla atlatabilmenin “zorlayıcı ve ağır” (s.145) olmasıyla açıklamaktadır ki, bu 17-18 yaş grubu için de belli bir ölçüde geçerli olabilir. Genel olarak Türkiye’de öznel iyi oluş ile yaş arasındaki ilişkiyi gösteren çalışma sınırlıdır. 19 yaş grubunda yer alan katılımcıların dışsal koruyucu faktörler düzeyinin 18 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olması, bu gençlerin dışsal destek kaynaklarını daha iyi kullanıyor olması veya daha çok algılaması veya yaşça olgunlaşma ve hayat hakkındaki görüşlerinin biraz daha netleşmiş olması nedeniyle olabilir.

Önemli bir bulgu 19 ve 18 yaş gruplarının 14, 15 ve 16 yaş grubuna göre okul tükenmişlik düzeyinin anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi aynı zamanda son sınıf öğrencileri olan bu öğrencilerin, ülkemizde zorlu bir süreç olan üniversite hazırlık sürecini yaşıyor olması ve yüksek başarı beklentisi ile de karşılaşılıyor olmaları olabilir. Bir diğer neden yaş ve sınıf seviyesinin ilerlemesiyle öğrenciden beklenen sorumluluklar, görev ve ödevlerin artıyor olabileceğidir. Bununla birlikte Dunn, Iglewicz ve Moter (2008) öğrencilerin ruh sağlığının tıp fakültesindeki eğitimleri süresince kötüye doğru gittiğini belirtmişlerdir ki; bu artan iş yükü ve sorumluluklar ile ilgili olabilir ve tükenmişliğin yaş ve sınıf düzeyine göre artış göstermesini açıklayabilir bir bulgudur. Bu bulgu bu çalışmanın bulguları ile tutarlı görünmektedir. Yine 18-19 yaş grubunda sınav, artan görev ve sorumluluklar ve ödevlerle, okul dışı sorumluluklar ile birlikte, serbest zamanın olmayışı da tükenmişliği açıklayan nedenlerden biri olabilir. Ayrıca bu süreçte gençler okuldaki iş ve meslek yaşamına geçişe ilişkin belirgin güçlükler yaşayabilmektedirler. Ayrıca kendilerinden evlerinin geçimlerine katkıda bulunma gibi beklentiler olabilmekte ve tüm bunlar rol karmaşasına neden olabilmektedir. Yine Erikson’a (1968) göre ergenler 12-19 yaş arasında kimlik kazanımına karşın kimlik karmaşası evresindedirler. Yaş büyüdükçe belirsizliklerin artması; ergenlerin kimlik karmaşası yaşamasına ve bu karmaşa dolayısıyla tükenmişlik yaşamalarına neden oluyor olabilir. Ayrıca 18-19 yaş grubundaki öğrenciler ergenliğin sonuna yaklaşmış olup, Steinberg’e (1999) göre ergenliğin sonlarına doğru ergenlerden toplumsal, mesleki ... kimlik edinmeleri beklenmekte olup; yaşamın farklı alanlarındaki bu beklentileri karşılayıp

karşılayamayacaklarına ilişkin belirsizlik ve çelişkiler yaşamaları ergenlerin tükenmişlik yaşamlarına neden oluyor olabilir. Tüm bunlar lisede ileri yaş grubu ve son sınıf öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşamlarını açıklayabilir.

Akademik beklentilerde 14 yaş grubu ile 17 ve 18 yaş grupları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Yaş arttıkça akademik beklentiler düşmektedir. Bu bulgu iki farklı şekilde açıklanabilir. İlki öğrencilerin yaşla birlikte kendi akademik durumlarını ve yapabileceklerini yani beklentilerini daha gerçekçi değerlendirmeleri şeklinde olabilir. Yani öğrencilerin akademik beklentilerindeki düşüş zihinsel olgunlaşmanın etkisi ile gerçeküstü beklentilerin yerini daha olası beklentilerle değiştirmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer bir olasılık ise yaklaşan üniversite sınavları ve sınav kaygısı nedeni ile 17-18 yaş grubunun kendisini gerçekçi olmayan şekilde düşük beklentilere sahip olarak değerlendirmesi olabilir.

Okul çalışmalarına bağlanma değişkeninde ise 14 yaş grubunun 18 yaş grubuna göre, 15 yaş grubunun 17 ve 18 yaş grubuna göre ve son olarak 16 yaş grubunun 18 yaşa göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu düşük yaş gruplarının dikkatlerini dağıtacak okul dışı konu ve sorumlulukların daha az olması, kendilerini yaptıkları işe daha iyi konsantre edebilmeleri, dikkatlerini ders dışı konulara daha az vermeleri, dışsal koruyucu faktörleri (örneğin öğretmen desteği, akran desteği gibi) daha iyi kullanıyor olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca yaş gereği 14,15,16 yaş grupları okula daha fazla odaklı olup, sorumluluklarını aksatacak dış faktörlerin okula yansımından daha az etkileniyor olabilirler. Tüm bunlar onların okul çalışmalarına bağlanma düzeylerinin daha yüksek olmasını açıklıyor olabilir.

Öznel iyi oluş değişkeninde 17 ve 18 yaş grubunda yer alan katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerinin 14, 15 ve 16 yaş grubunda yer alanlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu bulgu Bu bulgu düşük yaş gruplarının okul dışı konu ve sorumlulukların daha az olması, dışsal koruyucu faktörleri (örneğin öğretmen desteği, akran desteği gibi) daha iyi kullanıyor olmaları ile açıklanabileceği gibi, aynı zamanda 14,15,16 yaş grubunda yeni bir okula başlama, yeni arkadaş ve öğretmenler, yeni dersler ve bunlardan duyulan heyecan, umut ve mutluluk ile de açıklanabilir. Ayrıca lisenin ilk yıllarında ders yoğunluğunun ve sorumlulukların görece az olması, 17 ve 18 yaş grubunda ise okul içi ve/veya dışı sorumlulukların artması, sınav kaygısı ve geleceğe ilişkin kaygılar yaşayabiliyor olmaları öznel iyi oluştaki bu farklılığı açıklıyor olabilir. Yine Erikson'a (1968) göre ergenler 12-19 yaş arasında kimlik kazanımına karşın kimlik karmaşası evresindedirler. Yaş büyüdükçe belirsizliklerin artması; ergenlerin kimlik

karmaşası yaşamasına ve bu karmaşa dolayısıyla öznel iyi oluşta düşüş yaşamalarına neden oluyor olabilir. Ayrıca 18-19 yaş grubundaki öğrenciler ergenliğin sonuna yaklaşmış olup, Steinberg'e (1999) göre ergenliğin sonlarına doğru ergenlerden toplumsal, mesleki... kimlik edinmeleri beklenmekte olup; yaşamın farklı alanlarındaki bu beklentileri karşılayıp karşılayamayacaklarına ilişkin belirsizlik ve çelişkiler yaşamaları ergenlerin öznel iyi oluşlarında düşüş yaşamalarına neden oluyor olabilir.

Yaş arttıkça okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler ve genelde yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentilerin düştüğü, bununla birlikte tükenmişliğin arttığı söylenebilir. Aslında öğrencilerin her yaşta desteklenmesi önemlidir. Bununla birlikte yaş ve sınıf seviyesi attıkça öğrenci stresi de artıyor görüldüğünden; lise son sınıflara rastlayan 17-18-19 yaş gruplarında tükenmişliğin önlenmesine yönelik bazı tedbirlerin alınması önerilir. Yine özelde okula bağlılık, genelde yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentilerin arttırılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf Düzeyine Göre Bulguların Yorumlanması. Yaşa benzer şekilde sınıf düzeyi değişkenine göre okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Fakat yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerde yaşa benzer şekilde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. İçsel koruyucu faktörlerin daha bireye özgü, daha içsel olması (çevresel değişimlerden daha az etkilenmesi) zaman içinde diğer faktörlere oranla daha sabit olmasını açıklayabilir. Aynı zamanda içsel koruyucu faktörler zaman içinde görece daha sabit olan kişilik gibi yapıların yansımaları olmaları nedeniyle de yaşa veya sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiş olabilirler.

Gruplar arası fark sonuçlarına göre, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula bağlılık ve okul çalışmalarına bağlanmada onbirinci ve onikinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu yaş ile okula bağlılık arasındaki bilgilerle tutarlı olup üst sınıflardaki öğrencilerin okulun son yıllarında giderek okuldan uzaklaşmaları ve mezuniyete, okul dışı ve sonrasına odaklanmaları nedeniyle olabilir. Dokuzuncu ve onuncu sınıfların okul bağlılık düzeyinin yüksek olması okula başlangıç ve uyum sürecinde olmaları nedeniyle daha çok öğretmen, ebeveyn ve akran desteği alması veya böyle bir algıya sahip olmaları ile açıklanabilir. Okul bağlılıkta sınıf düzeylerine göre gözlenen bu farklılık

Dönmez ve Taylı'da (2018) gözlenmemiştir. Dönmez ve Taylı'nın (2018) bulgusu ile aradaki bu fark ortaokul öğrencileri ile lise öğrencileri arasında sınıf düzeylerine göre okula bağlılıkta fark olabileceği, ortaokuldaki görece küçük yaş gruplarında okula bağlılığın sınıf düzeylerine göre görece sabit olduğu şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte, Sağlam ve İkiz (2017) ise okula bağlılığın sekizinci sınıflarda beş ve altıncı sınıflara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin onbir ve onikinci sınıfa göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması Sağlam ve İkiz'in (2017) sekizinci sınıf okula bağlılık puan ortalamalarını, beş ve altıncı sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulmasından farklıdır. Ortaokul öğrencilerinde üst sınıflarda artan okula bağlılık dokuzuncu sınıfta devam ediyor ve ilerleyen yıllarda onbir ve onikinci sınıfta düşüyor gibi görünmektedir. Bu bulgular okula bağlılıkta ortaokulun başından lise sona kadar bir çan eğrisi olduğunu 8'inci sınıfta yükselen okula bağlılığın 9 ve 10'da görece yüksek şekilde sürüp, 11 ve 12. sınıfta artan okul dışı ilgiler ve veya sorumluluklar vb. nedenlerle düştüğünü göstermektedir. Ayrıca 9 ve 10. Sınıflarda okula uyum süreci nedeni ile öğretmen desteği daha fazla olabilir ve bu da okula bağlılığın da daha yüksek olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Okul çalışmalarına bağlanmada dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin, onbirinci ve onikinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalaması ise yine düşük yaş gruplarının dikkatlerini dağıtacak okul dışı konu ve sorumlulukların daha az olması, dikkatlerini ders dışı konulara daha az vermeleri dolayısıyla kendilerini yaptıkları işe daha iyi konsantre edebilmeleri, dışsal koruyucu faktörleri (örneğin öğretmen desteği, akran desteği gibi) daha çok alıyor, daha iyi kullanıyor olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca dokuz ve onuncu sınıflar okula daha fazla odaklı olup, okul dışı faktörlerin okula yansımından daha az etkileniyor olabilirler. Tüm bunlar onların okul çalışmalarına bağlanma düzeylerinin daha yüksek olmasını açıklıyor olabilir. Salmela-Aro ve Read (2017) de çalışmaya bağlı öğrencilerin çalışmalarının erken dönemlerinde alt sınıflarda olduğunu, tükenmiş öğrencilerin ise uzun süredir okuyor olduklarını üst sınıflarda olduklarını bulmuşlardır. Bu bağlamda bu tezin okul çalışmalarına bağlanma ile okul tükenmişliğine ilişkin bulguları Salmela-Aro ve Read'in (2017) bulguları ile tutarlı görünmektedir.

Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin akademik beklentilerinin onbir ve onikinci sınıfa göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması bulgusu; yaşta olduğu gibi iki farklı şekilde açıklanabilir. İlki öğrencilerin yaşla birlikte kendi akademik durumlarını

ve yapabileceklerini yani beklentilerini daha gerçekçi değerlendirmeleri şeklinde olabilir. Yani öğrencilerin akademik beklentilerindeki düşüş zihinsel olgunlaşmanın etkisi ile gerçeküstü beklentilerin yerini daha olası beklentilerle değiştirmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer bir olasılık ise yaklaşan üniversite sınavları ve sınav kaygısı nedeni ile 11-12 sınıf öğrencilerinin yoğun kaygı yaşayarak kendisini gerçekçi olmayan şekilde düşük beklentilere sahip olarak değerlendirmesi olabilir.

Dışsal koruyucu faktörlerde dokuzuncu sınıfın onuncu sınıfa, onuncu sınıfın ise onbirinci ve onikinci sınıfa göre puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksektir. Burada da düşük yaş grubunda olan ve okula uyum sürecinde olan 9 ve 10. Sınıfların ebeveyn, öğretmen ve akran desteğini daha fazla alıyor olması veya aldıkları desteği daha fazla ,daha faydalı ve anlamlı algılamaları bu bulguyu açıklayabilir. Ayrıca yaş ve sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek konuları daha hassas ve girift olabilir ve öğrenciler bu konularda nasıl ve kimden destek alacakları konusunda tereddüt ediyor olabilir ve/veya aldıkları desteği daha yetersiz değerlendiriyor olabilirler.

Öznel iyi oluş değişkeninde ise onikinci sınıf öğrencilerinin hem dokuzuncu sınıfa hem de onuncu sınıfa göre puan ortalaması anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu bulgu yine dokuzuncu ve onuncu sınıfta ebeveyn, öğretmen ve akran desteğini daha fazla alıyor olması veya aldıkları desteği daha fazla, daha faydalı ve anlamlı algılamaları ile açıklanabileceği gibi; yeni bir okula başlama, yeni arkadaş ve öğretmenler, yeni dersler ve bunlardan duyulan heyecan, umut ve mutluluk ile de açıklanabilir. Sınıfta ders yoğunluğunun ve sorumlulukların görece az olması, onikinci sınıfların okul içi ve/veya okul dışı sorumlulukların artması, sınav kaygısı ve geleceğe ilişkin kaygılar (üniversite seçimi, meslek seçimi ...) yaşayabiliyor olmaları öznel iyi oluştaki bu farklılığı açıklıyor olabilir. Ayrıca dokuz ve onuncu sınıfların okula yeni başlamaları nedeniyle öğretmen, ebeveyn ve akranlarından gerçekte daha fazla destek alıyor veya aldıkları desteğin seviyesini daha yüksek algılıyor olabilirler. Yine Erikson'a (1968) göre ergenler 12-19 yaş arasında kimlik kazanımına karşın kimlik karmaşası evresindedirler. Yaş büyüdükçe belirsizliklerin artması; ergenlerin kimlik karmaşası yaşamasına ve bu karmaşa dolayısıyla öznel iyi oluşta düşüş yaşamalarına neden oluyor olabilir. Ayrıca 18-19 yaş grubundaki öğrenciler ergenliğin sonuna yaklaşmış olup, Steinberg'e (1999) göre ergenliğin sonlarına doğru ergenlerden toplumsal, mesleki... kimlik edinmeleri beklenmekte olup; yaşamın farklı alanlarındaki

bu beklentileri karşılayıp karşılayamayacaklarına ilişkin belirsizlik ve çelişkiler yaşamaları ergenlerin öznel iyi oluşlarında düşüş yaşamalarına neden oluyor olabilir.

Yaşta olduğu gibi dokuz ve onuncu sınıfların tükenmişlik düzeyi onbirinci ve onikinci sınıfa göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu bulgu Kutsal ve Bilge (2011)'nin sınıf düzeyi arttıkça, tükenme düzeyinin de arttığı bulgusu ile tutarlıdır. Onbirinci ve onikinci sınıfların tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının nedeni Kutsal ve Bilge'nin (2010) de belirttiği gibi öğrencilerin üniversite sınav stresi olabileceği gibi; bir mesleğe geçiş sürecine ilişkin stresler, gencin ebeveyn-öğretmen beklentilerini karşılayıp karşılayamayacağını düşünmesi, küçük yaş gruplarına göre daha çok kendilerine yetmelerinin beklendiğini düşünmesi sonucu sosyal destek almakta zorlanarak kendisini baskı altında hissetmesi, daha az sosyal destek almaları veya aldıkları sosyal desteği gerektiğinden az algılamaları nedeni ile olabilir. Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında üniversite üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek tükenmişlik yaşadığını bulmuşlardır. Bu bulgu bu çalışmanın bulgusuyla tutarlı olup, öğrencilerin geçiş dönemlerine ve (YKS, KPSS gibi) önemli sınavlara yaklaştıkça stres ve tükenmişlik düzeylerinde artış yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Symonds (2015) “çocukların okul geçişlerinde sıklıkla stres ve kaygıdan muzdarip olduklarını” belirtmektedir (s.37). Symonds'un (2015) odak noktası çocuklar olmakla birlikte okul geçişlerinin ergenlik çağındaki lise öğrencileri için de geçiş kaygısı içermesi muhtemeldir. Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) benzer şekilde üniversite birinci sınıfların en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını bulmuşlardır. Bunu yoğun bir üniversite hazırlık süreci sonrasında bir yükseköğrenim programına yerleşmiş olmanın birinci sınıf öğrencilerinin üzerindeki baskıları hafifletmesi, üniversite birinci sınıfta daha çok giriş derslerin olması; üst sınıflarda ise okulu bitirme ve atama için merkezi sınıflara hazırlanma ve istihdam belirsizliği gibi nedenlerle daha fazla stres ve tükenme yaşanması şeklinde açıklamışlardır. Aypay ve Sever (2015) benzer şekilde dokuzuncu sınıf öğrencilerde tükenmişliğin en düşük seviyede olduğunu bulmuşlar ve bunu stresle uzun süre karşı karşıya kalma süresinin tükenmişliği arttıracığı, öğrencinin okulda geçirdiği her yılın okula ilgi kaybı ve örneğin ödev yapmaya bağlı tükenmişliğin artmasına neden olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Ayrıca Özdemir (2015) öğrencilerin ödev ayırdıkları zaman ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur ki, bu seneler geçtikçe öğrencilerin ödev yapma yüklerinin arttığı varsayıldığında, Aypay ve Sever'in (2015) sınıf seviyesi arttıkça ödev gibi

nedenlerle tükenmişliğin arttığı şeklindeki yorumunu destekler görünmektedir. Seçer (2015a) sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin tükenmişliklerinde görülen değişimin üniversitenin ilk yıllarında kuramsal derslerin ağırlıklı olması, üçüncü sınıftan itibaren ise hem kuramsal hem uygulamalı derslerin olması nedeniyle öğrencilerin iş yükünün artmasına bağlı tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkması ile açıklamıştır. İlginç bir şekilde, bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, Özdemir (2015) sınıf düzeyinin okul tükenmişliği ile anlamlı bir ilişki göstermediğini bulmuştur, ancak bu bulgu Özdemir'in belirttiği gibi ortaokul düzeyinin genel olarak akademik yaşantılar açısından benzerlikler taşıması ve ortaokul ile lise arasındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Lisede sınıf düzeyleri arasında ödev, ders yükü ve sosyal destek açısından farklılıklar olması ve bunun sınıflar arasında okul tükenmişliği açısından fark yaratması muhtemel görünmektedir. Palabıyık (2014) genel tükenmişliğin 12. Sınıf erkek öğrenciler arasında en yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir ki bu bulgu cinsiyet rollerinin ve sınıf seviyesi arttıkça artan ödev ve benzeri sorumlulukların etkilerini destekler niteliktedir. Seçer'in (2015a) depresyon , kaygı ve stresin okul tükenmişliğinin yordayıcıları olduğu konusundaki bulgusu, sınıf seviyesi arttıkça tükenmişliğin arttığı bulgusuyla ilişkilendirildiğinde okullarda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerde bu semptomların gelişebileceğine yönelik bir farkındalık oluşturulması ve öğrencilerin okul temelli yaklaşımlarla depresyon , kaygı ve stres ve okul tükenmişliğine karşı desteklenmesi gerekliliğini hatırlatmaktadır. Bu çalışmanın ve Palabıyık'ın bulguları ele alındığında erkek öğrencilerin tükenmişlik açısından risk altında olduğu ve bu riskin sınıf seviyesi arttıkça daha da arttığı hususunda okullarda farkındalığı artırma ve destekleme sürecinde bu bulguların da göz önünde bulundurulması önerilir.

Kardeş Sayısına Göre Bulguların Yorumlanması. Öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı açısından değerlendirildiğinde, iki kardeş sahibi olan öğrencilerin hem dışsal koruyucu faktörlerde hem de içsel koruyucu faktörlerde puan ortalamasının dört ve üzeri kardeşe sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörler ile dışsal koruyucu faktörlerde kardeş sayısına göre anlamlı bir fark vardır. Bu bağlamda kardeş sayısı dört ve üzeri olduğunda öğrencilerin yılmazlıklarının görece olumsuz etkilendiği söylenebilir. Bu sonuçlar kardeş sayısı arttıkça ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkisinin niteliğinin olumsuz yönde etkilendiğini ve bunun da yılmazlığı olumsuz yönde etkilediği şeklinde açıklanabilir. Ayrıca bu sonucun çocukların bilinçli ebeveynlikten yararlanma süreçlerini olumsuz

etkilemek, alınan veya algılanan ve sonrasında içselleştirilen sosyal destek düzeyini olumsuz etkilemek yollarıyla gerçekleştiği de söylenebilir. Bu durum ayrıca çok çocuklu ailelerde genellikle ebeveyn eğitiminin görece düşük olması nedeni ile direk bir sonuç olmaktan çok, ebeveyn eğitiminin çocuk üzerindeki yansıması olarak da değerlendirilebilir.

Okula bağlılık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma ve akademik beklentiler düzeyinde kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgular okula ilişkin değişkenlerde kardeş sayısından çok okula ilişkin değişkenlerin etkili olabileceğini akla getirmektedir.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumlanması. Anne eğitim düzeyi söz konusu olduğunda; dışsal koruyucu faktörlerde anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi üniversite, anne eğitim düzeyi ilkokul olanların anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyine benzer bir şekilde baba eğitim düzeyine göre de öğrenim düzeyi ilkokul olan babalar ile üniversite olan babaların çocuklarının dışsal koruyucu faktörler düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgular anne/baba eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarını daha iyi destekleyebildikleri ve onlara dışsal koruyucu faktörler kazandırmada daha yetkin oldukları şeklinde açıklanabilir. Burada bilinçli ebeveynliğin etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu eğitilmiş bireylerin daha yüksek yeterliliklerde çocuk yetiştirme becerilerine ve/veya koşullarına sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

İçsel koruyucu faktörlerde anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgu içsel koruyucu faktörlerin daha bireye özgü, daha içsel olması (çevresel değişimlerden daha az etkilenmesi) zaman içinde diğer faktörlere oranla daha sabit olmasını açıklayabilir. Aynı zamanda içsel koruyucu faktörler zaman içinde görece daha sabit olan, kişilik gibi yapıların yansıması olmaları nedeniyle de anne/baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiş olabilir.

Öznel iyi oluşta annenin eğitim düzeyinin anlamlı fark yaratmamış olması, bu konuda eğitim ve öğretime ilişkin faktörler yerine daha çok annenin ilgi ve şefkatinin ön planda olması ile açıklanabilir.

Tükenmişlikte annenin eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmamış olması, babanın eğitim düzeyinin okul tükenmişliğinde anlamlı bir fark yarattığı değerlendirilerek, okul tükenmişliği değişkeninde baba eğitim düzeyi faktörünün daha etkin bir rol oynaması ile açıklanabilir.

Yine akademik beklentilerde anne eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmamış olması günümüzde tüm eğitim seviyelerinde annelerin çocukları için yüksek beklentiler içinde olup çocuklarını da yüksek beklentilere sahip olarak yetiştirmek istemeleri ve onlara zaman zaman kendi koşullarını bile zorlayarak olanaklar sunmaya çalışmaları ile açıklanabilir. Şaşırtıcı olan bu bulgunun yeni çalışmalarda tekrar araştırılarak test edilmesi önerilir. Akademik beklentilerde annenin eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmamış olmasının, baba eğitim düzeyi faktörünün daha etkin bir rol oynaması ile açıklanması da mümkündür.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumlanması. Baba eğitim düzeyine göre dışsal koruyucu faktörlerin yanısıra, okul tükenmişliğinde ve akademik beklentiler düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Dışsal koruyucu faktörlere bakıldığında, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular anne eğitim düzeyi için de benzer şekildedir ve anne/baba eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarını daha iyi destekleyebildikleri ve onlara dışsal koruyucu faktörler kazandırmada daha yetkin oldukları şeklinde açıklanabilir. Burada bilinçli ebeveynliğin etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu eğitilmiş bireylerin daha yüksek yeterliliklerde çocuk yetiştirme becerilerine ve/veya koşullarına sahip olduğunun bir yansıması olarak ele alınabilir.

Okula bağlı tükenmişlik açısından bakıldığında, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha az okul tükenmişliği yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgular üniversite eğitimi alan babaların çocuklarının eğitimine daha çok önem verdikleri ve çocuklarını daha başarılı olmak ve daha yüksek beklentilere sahip olma yönünde yetiştirmek hususunda daha gayretli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Babanın yüksek beklentileri çocukta gerçekçi veya gerçekçi olmayan yüksek beklentiler oluşturabileceği gibi, paradoksal olarak çocuğun kendisini başarıma baskısı altında hissetmesi dolayısıyla okul çalışmalarına ilişkin kaygı ve bir stres türevi olan okul tükenmişliği yaşamasına neden oluyor olabilir. Ayrıca

Yıldırım ve Ergene (2003) “akademik başarının üniversiteye girişte oldukça önem kazandığı Türk Eğitim Sisteminde eğitimciler ve anne babalar(ın) öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmesine nasıl destek olabileceklerini bilemedikleri; sadece öğrenciye “daha çok ve düzenli çalışması” yönünde tavsiyede bulundukları, çoğu kez destek olmak yerine köstek oldukları, iyi niyetli hatalar yaptıkları gözlenmektedir.” demektedir (s. 227). Babaların (belki çocuklarıyla iyi ilişkiler ve iletişim kurmayı denemeden) çocuklarına sadece “ daha çok ve düzenli çalışması”(Yıldırım ve Ergene,2003) yönünde süregelen tavsiyeleri ve belki “iyi niyetli hatalar”ı (Yıldırım ve Ergene,2003) da; öğrencilerin (zaten görece kaygı ve stresli olabilecekleri) son sınıflarda okula bağlı tükenmişliklerinin artmasına neden olabilir. Bu bağlamda eğitim düzeyi lise veya üniversite olan babaların otoriter ebeveynlik yerine sevgi ve kontrolün bir arada olduğu destekleyici “proaktif (bir) ebeveynlik” (Karababa, 2019, s. 112) sergileyerek çocuklarıyla bağ kurmaları, çocukları ile tek yönlü değil çift yönlü bir iletişim içinde olmaları çocuklarına neden başarılı olmalarını istediklerini doğru anlatmaları tükenmişliğin önlenmesinde önemli olabilir. Baba eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha az tükenmişlik yaşamaları ise; bu evlerde babaların çocuklarından aşırı beklentileri olmaması nedeni ile olabilir. Ayrıca baba eğitim düzeyi ilkökul olan ailelerde öğrenciler babalarının “daha çok ve düzenli çalışmaları”(Yıldırım ve Ergene,2003) ve gayretli olmaları yönündeki tavsiyelerini gelecekte daha iyi yaşam sürmeleri için doğal bir telkin olarak algılayıp bundan rahatsızlık duymamakta bilakis babaları kendilerini düşündüğü için memnun olmakta olabilirler. Bu nedenle de tükenmişlik düzeyleri düşük olabilir. Bu bulgular, ileriki araştırmalar için ilginç başlangıç noktaları olarak ele alınabilir ve bu bulguların gelecek araştırmalarda bu şekilde tekrar edip etmeyeceğine bakılabilir.

Akademik beklentilerde, baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan öğrenciler arasında fark olup baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocuklarının akademik beklentileri üzerinde daha olumlu etkiye sahip oldukları ve onları daha fazla gayretlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan babalar akademik beklentilerde çocukları için çitayı daha yüksek belirleyerek onların beklentilerini yukarı çekiyor olabilirler. Yine baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin evdeki öğrenme ortamları baba eğitim düzeyi ortaokul düzeyi olanlara göre eğitim ve akademik beklentileri daha destekleyici nitelikte

zenginleştirilmiş olabilir. Ayrıca üniversite mezunu babalar çocuklarının meslek seçimi sürecinde daha fazla seçenek görmelerini ve ufuklarının daha geniş olmasını sağlıyor olabilirler. Ortaokul mezunu babalar ise çocuklarına daha az sayıda toplumda daha tanıdık gelen meslekleri önererek öğrencinin akademik beklentilerini sınırlandırıyor olabilirler.

Fakat okula bağlılık, okul çalışmalarına bağlılık düzeyinde baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durum okula bağlılık ve okul çalışmalarına bağlanma gibi konularda daha çok okula bağlı değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektir.

İçsel koruyucu faktörlerde baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgu içsel koruyu daha bireye özgü, daha içsel olması (çevresel değişimlerden daha az etkilenmesi) zaman içinde diğer faktörlere oranla daha sabit olmasını açıklayabilir. Aynı zamanda içsel koruyucu faktörler zaman içinde görece daha sabit olan kişilik gibi yapılarının yansımaları nedeniyle de anne/baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiş olabilir.

Ekonomik Düzeye Göre Bulguların Yorumlanması. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, ailenin ekonomik düzeyine göre okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Bulgular orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, yüksek ve düşük düzeyde sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilere göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde orta ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin eğitim yoluyla üst sosyo-ekonomik seviyelere geçebileceklerine olan inançları ve bu konuda gayretlerinin daha yüksek olduğu, aileleri tarafından okula bağlılık yönünde daha çok desteklendikleri ve bu nedenle okula bağlılıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin ailelerinin de bu öğrencilerin okul ve eğitim yolu ile başarı sergilemeleri konusunda daha inançlı ve istekli olup çocuklarının eğitimine büyük önem verdikleri gözlenmektedir. Özellikle orta ekonomik düzeye sahip öğrenciler için, sosyal statüdeki geçişlerin eğitim yoluyla sağlandığı ülkelerde bu bulgu pek de şaşırtıcı değildir. Orta ekonomik düzeydeki aileler çocuklarının iyi eğitim alması için ellerinden geleni yapmakta dolayısıyla çocuklar okula önem verilen ve eğitsel-akademik çabalarının desteklendiği bir ortamda yetişmektedirler. Orta seviyedeki ailelerde okul çocuğa çok küçük yaşlardan itibaren türlü çabalarla sevdirmek ve bu

çocukların okula yönelik çalışmaları ve okula bağlılıkları evde destek bulmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ise okul dışı sorumluluklara sahip olmaları nedeni ile veya okul ve eğitim yoluyla bir mesleğe ulaşabilecekleri yönündeki beklentilerinin düşük olması nedeni ile okula bağlılıkları düşük olabilir. Ayrıca özellikle belli bir yaştan sonra ekonomik düzeyi düşük olan aileler çocuklarını okul dışı sorumluluklar almaya yönlendirebilir ve bu nedenle bu öğrencilerin okula bağlılıklarında düşüş gözlenebilir. Bu bulgu Arastaman'ın (2009) okula bağlılığın alt ve orta gelir grubundaki bireylerde üst gelir grubuna göre daha yüksek olduğu görüşü ile tam olarak örtüşmemekle birlikte, orta gelir grubu her iki çalışmada da daha yüksek okula bağlılık seviyesi göstermiştir. Tüm bunların yanısıra başlı başına ekonomik yoksunluk, öğrencinin yaşam koşullarını olumsuz etkilemek suretiyle , öğrencinin okula bağlılığını olumsuz etkileyebilir. Yüksek ekonomik seviyelerde ise öğrencilerin farklı okul dışı etkinliklere katılmaları nedeni ile okula bağlılıkları düşük olabilir.

Sosyoekonomik düzeye göre bakıldığında yılmazlığın alt faktörleri dışsal ve içsel koruyucu faktörlerin düşük ile orta ve yüksek, orta ile yüksek arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Yılmazlığın diğer bir alt faktörü okula bağlılık söz konusu olduğunda da orta düzeyde sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, düşük ve yüksek ekonomik düzeyde olan öğrencilere göre okula bağlılıkları daha yüksektir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde sosyoekonomik düzeyin düşük olması yılmazlık açısından bir risk faktörü olarak görülmekte olup, yılmazlığı destekleyici, önleyici ve iyileştirici çalışmaların özellikle bu grup açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bulgular değerlendirilirken düşük sosyoekonomik düzeyde olmakla birlikte yüksek yılmazlık gösteren ergenlerin varlığının da göz ardı edilmemesi önemlidir. Düşük sosyoekonomik düzeyde özellikle yoksullukta yılmazlık, yılmazlık çalışmalarının çıkış noktalarından biri ve bir çok önemli çalışmanın ana temasıdır ve çocuk ve ergenlerde yılmazlığı geliştirmede bu çalışmaların bulguları esas alınmaktadır (Garmez,1991, 1993; Buckner, J.C., Mezzacappa, E., Beardslee, W., 2003, Gizir, 2004). Türkiye’de de Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu (2015) hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Ekonomik düzey açısından bakıldığında, öznel iyi oluşta düşük ile orta ve yüksek, ve orta ile yüksek arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yüksek ekonomik düzeyde öznel iyi oluş istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir, yani bulgular ekonomik düzey yükseldikçe öznel iyi oluşun yükseldiğini gösterir niteliktedir.

Bu bulgu ekonomik düzey ile yaşam kalitesinin artması, materyal ve etkinlik ihtiyaçların daha rahat karşılanması, çocuğa ayrılan kaliteli zamanın artması nedenleri ile olabilir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin düşük olması çocuğun aldığı sosyal desteğin ve çevresel koruyucu faktörlerin az olmasına neden olarak, öznel iyi oluşu bu aracı faktörler yolu ile de olumsuz etkileyebilir. Bu bulgular ışığında öznel iyi oluşa ilişkin araştırmalar yapılarak konunun daha detaylı test edilmesi önerilmektedir.

Ekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde; akademik beklentilerin de düşük ile orta ekonomik düzey arasında anlamlı farklılık gösterdiği, akademik beklentilerin düşük ekonomik düzeye göre orta ekonomik düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu orta ekonomik düzeydeki ergenlerin ailelerinin çocukları için daha yüksek beklentilere sahip olması ve ergenlerin akademik beklentilerinin aile ve okuldaki beklentilerin yansımaları olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Orta ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin eğitim yoluyla üst sosyo-ekonomik seviyelere geçebileceklerine olan inançları ve bu konuda gayretlerinin daha yüksek olmasını sağlayabilir. Dolayısıyla orta ekonomik seviyedeki öğrencilerin geleceklerini daha iyi kurgulamak konusunda daha yüksek ideallere ve imkanlara sahip olması mümkündür. Düşük ekonomik seviyedeki öğrencilerin yaşamı ise daha çok ailenin koşullarına ve ailenin çocuk için verdiği kararlara bağlı olabilir. Yine yoksulluğun getirdiği yoksunluklar nedeni ile bu öğrenciler daha düşük akademik beklentilere sahip olabilirler.

İlginç bir bulgu katılımcıların okul çalışmalarına bağlanma ve okul tükenmişlik düzeyinde sosyoekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamış olmasıdır. Öğrencilerin ekonomik düzeyine göre okul tükenmişliklerinde anlamlı bir farklılık olmaması; tüm ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin sınavlara hazırlanma ve üniversiteyi kazanmaları yönünde yoğun bir baskı altında olmaları ve bu nedenle okul tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Yine okul tükenmişliği ve okul çalışmalarına bağlanma değişkeni ekonomik düzeyden çok okula bağlı faktörlerden etkileniyor olabilir.

Genel Yorum ve Tartışma

Bu tezin giriş bölümünde belirtildiği gibi ergenlik dönemi fırtına ve stresler dönemi olarak anılabileceği gibi fırsatlar dönemi olarak ta ele alınabilir. Pozitif psikoloji bizim ergenlik dönemine olan bakışımızı değiştirdiği gibi, güç temelli bir

yaklaşım ile ergenlerin yılmazlık becerilerinin artırılması yolu ile desteklenebileceğini de belirtmektedir. Yılmazlığın ve öğrenci sağlığı ile ruh sağlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda okul aile ile birlikte gençlerin desteklenebileceği önemli bir ortamdır.

20. Yüzyılda dünya küçük bir köy olmuş, çocuk ve ergenlerin yaşam koşulları değişmiş, çocuk ve ergenler yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmeye başlamıştır. Ergenlerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ergenler için önemli bir gelişim alanıdır (Eccles ve Roeser, 2003,2008). Okul akademik-bilişsel gelişimi desteklediği kadar, genelde sağlığı (Pommier ve diğerleri, 2010; Young, 2005), özelde de ruh sağlığını (; Weare ve Markha, 2005). koruma ve geliştirmede önemli rol oynar. Okulun sağladığı eğitsel desteğin yanısıra; okulun çocuk ve ergenler açısından koruyucu, önleyici, destekleyip-geliştirici işlevleri, okulu çocuk ve ergen açısından oldukça önemli bir ortam kılar. Adelman ve Taylor'a (2006) göre okullar ruh sağlığını koruma, destekleme ve geliştirmede kilit role sahiptir. Öyle ki; birincil olarak eğitimi maddi bir yatırım olarak gören, okul ve okullaşmanın maddi getirilerine odaklanan ekonomistler bile; okulun kazandırdıklarının sadece maddi kazançlarla sınırlandırılmayacak kadar değerli ve paha biçilemez olduğunu belirtmektedirler (Oreopoulos ve Salvanes, 2011).

Alanyazında deprem gibi ciddi felaketler sonrasında bile hayatın normale dönmesini temsil eden ve öğrencinin yaşamında son derece önemli yeri olan okulun, paradoksal olarak zaman zaman stres kaynağı da olabileceği belirtilmektedir (Salmela-Aro, 2000; Aypay, 2011, Özdemir,2015). Çocuğun okuldaki yaşantısı, zaman zaman aile yaşamındaki benzer bir şekilde, gelişim açısından ciddi bir risk ve tehdit oluşturabilir. Örneğin son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulla ilgili stres düzeylerinde ve stres kaynaklı sağlık sorunlarında artış olduğunu (Özdemir, 2015), okula bağlı stres semptomlarının kendini okul tükenmişliği şeklinde gösterdiğini ortaya koymaktadır (Salmela-Aro, 2000; Aypay, 2011). Salmela-Aro (2008, 2009) öğrenciler okul ortamında iş yaşamındaki anlamı ile çalışıyor olmamakla birlikte, öğrencilerin okulda/okul için gerçekleştirdikleri çalışmalara psikolojik anlamda iş ve çalışma niteliği atfettiğini belirtmektedir. Aypay ve Sever (2015) "Bir İşyeri Gibi Okul" adlı makalelerinde, öğrencilerin okulda birçok sorumluluğu yerine getirmeleri nedeniyle, aslında bir yaşam alanı olan okulun bir işyeri gibi algılandığını belirtmektedirler. Öğrenciler okulda iş yaşamındaki anlamıyla çalışıyor olmasalar da, derslere devam etmeleri, sınavlarda başarılı olmak veya bir derece elde etmek için hazırlık yapmaları ve

alışmalarına psikolojik anlamda çalışma niteliği atfedilmesi, öğrencilerin de tükenmişlik yaşayabileceğini; dolayısıyla tükenmişlik kavramının okula uyarlanması olan okul tükenmişliği kavramını gündeme getirmiştir (Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi,2008). Okul tükenmişliğini, Aypay (2011) ‘‘okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının ‘‘aşır’’ taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ve bitkin düşürmesi’’, diğer bir deyişle okul ve eğitimin ‘‘aşır’’ taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromu olarak ele almıştır.

Okul tükenmişliğinin karşıtı olarak, alanyazında *okul çalışmalarına bağlanma* (schoolwork engagement) zerinde durulmaktadır. Okul çalışmalarına bağlanmanın (school work engagement) arttırılması, ğrenci ruh sağlığı ve verimliliği açısından oldukça önemlidir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Alanyazında genel olarak çalışma, verimlilik ve üretkenliğin olumlu ruh sağlığı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2004). Okul çalışmalarına bağlanma, verimlilik ve üretkenlik içermekte olup, öğrencinin eğitsel gelişimi ve sağlığı açısından olumlu bir değişken olarak ele alınmaktadır.

Bu çalışmada önemli bir pozitif psikoloji değişkeni olan yılmazlık, okula bağlı tükenmişlik ve okul çalışmalarına bağlanma ile öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yılmazlığın genel olarak okul tükenmişliğini azaltıp ve okul çalışmalarına bağlanmayı arttırdığı, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri de olumlu etkilediği görülmüştür.

Okullar ğrencilerin genel olarak sağlıklarını (WHO, 1996,1997; Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown,ve Sowden 1999; Leger, 2001, 2004; S.Stewart-Brown, 2006; Pommier ve diğerleri, 2010; Melynck ve diğerleri, 2013) ve özelde ise psikolojik sağlıklarını koruma ve geliştirmede özel bir konuma sahiptir (Roeser, Eccles ve Stroebe, 1998; Rowling, 2003a, 2003b, 2005; Christener, Mennuti, 2009; Adelman ve Taylor, 2010; Slee, Dix, Askell-Williams, 2011; Weare ve Nind, 2011; Ashton, 2014). Leger (2004) okulların sağlığı korumadaki rolü zerine; Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown ve Sowden (1999) ‘‘sağlığı destekleyen okullar ve okullarda sağlığı desteklemek’’(s.1) zerine çalışmalar yapmışlardır.

Okullar sadece genel sağlığı değil, özelde de ergen ruh sağlığını korumak ve desteklemek için de önemli ortamlardır. Alanyazında okulun ruh sağlığını desteklemesi üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Hendren, Weisen ve Orley, 1994; Christner, ve Mennuti, 2009; Adelman ve Taylor, 2010; Aston, 2014; Engelhardt, 2016; Cavioni,

Grazzani ve Ornaghi, 2020). Hendren, Weisen' ve Orley (1994) “okulların genellikle (ruh sağığı) müdahale(leri) ulaşılabilir için en güçlü sosyal ve eğitsel kurum”(s.3) olduğunu belirtmişlerdir. Cavioni, Grazzani ve Ornaghi (2020) yılmazlığı okul ruh sağığıının geliştirilmesinde ve okul-temelli ruh sağığıı programlarında önemli bir faktör olarak ele almışlardır. Bu bağlamda okullarda sağığıı ve ruh sağığıını desteklemek üzere yılmazlığı destekleyici çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Alanyazında yılmazlığın arttırılması konusunda önemli pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Kruger ve Prinsloo (2008) orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin okul içindeki yılmazlıklarının araştırılıp geliştirilmesi üzerinde durmuş, bu yaş grubunun okulda belirgin bir zaman geçirdiğı bu nedenle de okul ortamının öğrencilerin yılmazlıklarını geliştirmek için uygun bir ortam olduğunu belirtmiştir. Kruger ve Prinsloo (2008) Yılmazlık Geliştirme Paketinin yılmazlığı geliştirmede etkili olduğu ve yılmazlık ölçeğı ile birlikte eğitim psikologları ve öğretmenlerce kullanılabileceğini de belirtmiştir. Brooks (2006) okullarda yılmazlığı desteklemek ve okul çevresinin çocuk ve gençlerde yılmazlığı desteklemek üzere nasıl yapılandırılabilceğı üzerinde durur. Brooks’a (2006) göre okullar yılmazlığı “sosyal yetkinliğı geliştirerek, öğrencilerle ilgili yetişkinler arasında bağları arttırarak, öğrencilere akademik ve sosyal performansları için yüksek beklentiler sunarak, öğrencilerin okula anlamlı katılımlarına fırsatlar sunarak, öğretmen ve okul personelinin yılmazlığını arttırarak aile ve toplum kaynaklarıyla işbirliğı oluşturarak” (s.69) destekleyebilirler.

Cunningham, Brandon ve Frydenberg (1999) “Erken ergenlerde evrensel okul-temelli önleyici bir program yolu ile yılmazlığı geliştirmek” (p.15) adlı çalışmalarında, evrensel okul temelli programların önemi ve okullardaki müfredatı entegre edilmesinin bu evrensel önleyici programların başarısı açısından önemi üzerinde durmuşlardır. Henderson (2012) “Okullara Yılmazlık ve Müfredat Tasarımı” (s.297) üzerine bir yayın yapmışlardır.

Henderson, Benard, Sharp-Light (2000) “Yılmazlığı Destekleyen Okul geneli Yaklaşımlar adlı bir kitaba editörlük etmişlerdir. Henderson ve Milstein (2003) “Okullarda Yılmazlık: Öğrenci ve Öğretmenler için Yılmazlığı Gerçekleştirmek” konulu bir kitap yazmışlardır. Krowetz (1999) “Yılmazlığı Desteklemek: Tüm Öğrencilerin Zihinlerini ve Kalplerini İyi Kullanmalarını Beklemek” konulu bir kitap yazmıştır. Morrison ve Allen (2007) “Okul ortamlarında öğrenci yılmazlığını desteklemek” (s.162) üzerine çalışmışlardır. Masten ve Motti-Stefanidi (2009) “Çocuklarda Yılmazlığı Anlamak ve Desteklemek: Okullardaki Destekleyici ve

Koruyucu Süreçler”(s.S.721) üzerine önemli bir kitap bölümü yayınlamışlardır. “Psychology in the Schools” akademik dergisi “Okullarda yılmazlık” konulu özel bir yayın (2011, 48,7, s. 649-765) çıkartmış, Esquivel, Doll, Oades-Sese (2011) bu özel yayına giriş mahiyetinde “Özel bir konuya Giriş: Okullarda yılmazlık” (s. 649-651) konulu bir makale yayınlamışlardır. Kiswarday (2012) “Okul ortamında yılmazlığı güçlendirmek” konulu bir yayın yapmıştır.

Cohen (2013) yılmazlığın geliştirilmesi için olumlu bir okul iklimi geliştirilmesi üzerinde durur. Höjer ve Johansson (2013) okulların nasıl bir şans olup yılmazlığı destekleyebileceği ve özellikle kamu bakımındaki dezavantajlı gençler için yılmazlığı destekleyen önemli bir faktör olabileceğini üzerinde durmuşlardır. Nicoll (2014) “Dönüştürücü okulları geliştirmek: Eğitim için yılmazlık temelli bir paradigma”(s.47.) konulu bir çalışma yayınlamıştır. Kuperminc, Chan, Hale, Josepg ve Delbasso (2020) “Okul temelli grup mentörlüğünün incinebilir lise öğrencilerinde yılmazlığı desteklemedeki rolü” (s.136) üzerine yazmıştır.

Dray ve diğerleri (2014) “Ergen ruh sağlığı ve yılmazlığını okullarda yılmazlık temelli müdahaleler yoluyla geliştirmek” (s.289) üzerine bir makale yazmışlardır.

Dray ve diğerleri (2017a) “Okullarda çocuk ve ergen ruh sağlığını hedefleyen evrensel yılmazlık odaklı müdahalelerin gözden geçirmesi”ni (s.813) yaparken ; Dray ve diğerleri (2017b) “öğrenci yılmazlığını hedefleyen ve ergenlerde ruh sağlığı problemlerini azaltan pragmatik okul temelli uygulamaların etkililiği”(s.74) üzerine çalışmışlardır. Gilligan (2000) “Güçlükler yılmazlık ve gençler: Olumlu okul ve serbest zaman etkinliklerinin koruyucu rolü” (s.37) üzerinde çalışmışlardır. Ülkemizde Aydoğan, D. ve Eryiğit-Madzwamuse, S. (2019) okullarda yılmazlığın desteklenmesi üzerine tüm okul yaklaşımı konusunda önemli bir kitap hazırlamışlardır.

Görüldüğü üzere yılmazlığın öğrenci üzerindeki etkileri, okulda yılmazlığın desteklenmesinin önemi ve okulda yılmazlığın nasıl desteklenebileceği üzerine özellikle yurtdışında pek çok yayın yapılmıştır. Bu yayınlarda da görüldüğü üzere, okul ortamı özelde yılmazlığın genelde ise ruh sağlığının desteklenmesi açısından önemli bir ortamdır ve bu okulda yılmazlığın geliştirilmesine yönelik çalışmaların sürdürülmesi önemli ve gerekli görülmektedir. Bununla birlikte okullar aynı zamanda paradoksal olarak öğrenci ruh sağlığını okul tükenmişliği nedeniyle olumsuz etkileyebilen kurumlar olup, okul tükenmişliği ve ilgili (stres, kaygı, depresyon) problemlerin önlenmesi için tedbirler alan kurumlardır ve bu bağlamda etkili çalışmalar yapabilirler. Yukarıda da görüldüğü gibi, okullarda yılmazlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar

sunulabilir, sunulan bu eğitimlerin içeriği ve kapsamı geliştirilebilir. Okullarda yılmazlık becerilerinin geliştirilmesinin pek çok pozitif getirisi olabileceği gibi, bu çalışmada özellikle tükenmişliğin önlenmesi, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentilerinin arttırılması rolü üzerine odaklanılmıştır. Burada temel düşünce, okul tükenmişliğin antidotunun yine okulda sunulabileceğidir. Bu çalışmada yılmazlık bir antidot olarak ele alınıp, değerlendirilmiş ve sunulan modelin doğrulanmasıyla yılmazlığın tükenmişliğin engellenmesinde etkili olduğu, okul çalışmaları, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri ise olumlu yönde etkilediği görülmüştür. (Gelecek çalışmalarda farklı değişkenlerin ele alınması da mümkündür).

Bu çalışmanın bulguları temel alındığında, ülkemizde de konuya ilişkin çalışmaların arttırılmasının önem taşıdığı görülmekte ve bu bağlamda çalışmaların arttırılması önerilmektedir.

Bu çalışmada genel olarak yılmazlık (içsel koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler ve okula bağlılık), okula bağlı tükenmişlik, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki karmaşık ilişkilerin ortaya koyulması esas alınmıştır.

Bu bağlamda bu çalışma yukarıda “bulgulara ilişkin yorumlar” bölümünde ele alınan bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre incelenmesinin yanısıra; modele ilişkin yorumları da kapsamaktadır. Modele ilişkin yorumlar bölümünde çeşitli aracı değişkinlerin, değişkenler arasındaki ilişkileri nasıl etkilediği değerlendirilmiştir. Örneğin tükenmişliğin yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanma arasında aracılık rolüne sahip olduğunu ve tükenmişliğin yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini düşürdüğü ve okula bağlanma için önemli bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

Akademik beklentiler tükenmişlik ile öznel iyi oluş arasında ve ayrıca içsel ve dışsal koruyucu faktörler ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmektedir. Okul çalışmalarına bağlanma hem tükenmişliğin akademik beklentiler üzerindeki etkisini düşürmekte, hem de yılmazlık ile akademik beklentiler arasında aracı rol üstlenmektedir.

Tüm bu bulgular, değişkenler arasındaki ilişkiler arasındaki ilk bakışta gözlenemeyen karmaşık ilişkilerin ortaya konması ve bu çerçevede tedbirler alınabilmesi için klasik istatistiksel yöntemler yerine güncel yaklaşımlardan yararlanmanın önemini gözler önüne sermektedir.

Bu bağlamda, gelecek çalışmalarda Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak yapılacak benzer analizlerin, yapılar arasındaki karmaşık arasındaki ilişkilerin anlaşılır

olmasını sağlamak açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Böylesi bir yaklaşım aynı zamanda daha geniş bir bakış açısı sağlayarak uygulamaya yönelik daha sağlıklı ve etkili adımların atılmasını sağlayacak, ergenlere yönelik önleyici ve geliştirici programların geliştirilmesine zemin oluşturacaktır.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve sonrasında bu sonuçlar doğrultusunda öne sürülen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin yılmazlık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yılmazlık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma ve akademik beklentilerin aracı rolü yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Analiz öncesi ayrıca araştırma kapsamında değişkenlerin sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu nedenle sonuçlar bölümünde öncelikle sosyo-demografik değişkenlere göre elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve sonrasında yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlara geçilmiştir.

Sosyo-Demografik Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında ilk olarak araştırma kapsamında kullanılan değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçlarında, cinsiyete göre okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Betimleyici istatistikler, cinsiyete göre kız ergenlerin okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, akademik beklentiler, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca erkeklere göre kız katılımcıların okul tükenmişlik düzeyleri anlamlı düzeyde daha düşük olarak bulunmuştur.

Yaşla ilişkin analiz sonuçlarında, yaş değişkenine göre okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Fakat yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerde yaşa göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Yapılan karşılaştırma analiz sonuçları, 17 ve 18 yaş grubunda yer alan katılımcıların okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler ve öznel iyi oluş düzeylerinin 14, 15 ve 16 yaş grubunda yer alanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca 19 yaş grubunda yer alan katılımcıların dışsal koruyucu faktörler düzeyinin 18 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 17-18 yaş gruplarının 14, 15 ve 16 yaş grubuna göre okul tükenmişlik düzeyi ise anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yine 17-18 yaş grubunun 15-16 yaş grubuna göre akademik beklentiler düzeyi daha düşüktür. Ayrıca 19 yaş grubunda yer alan katılımcıların dışsal koruyucu faktörler düzeyinin 18 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 17-18 yaş gruplarının 15 ve 16 yaş grubuna göre okul tükenmişlik düzeyi ise anlamlı düzeyde daha yüksektir. Akademik beklentilerde 14 yaş grubu ile 17 ve 18 yaş grupları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Yaş arttıkça akademik beklentiler düşmektedir. Okul çalışmalarına bağlanma değişkeninde ise 14 yaş grubunun 18 yaş grubuna göre, 15 yaş grubunun 17 ve 18 yaş grubuna göre ve son olarak 16 yaş grubunun 18 yaşa göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Yaş arttıkça okula bağlılık, yılmazlık, okul çalışmalarına bağlanma, akademik beklentiler ve öznel iyi oluşun düştüğü, bununla birlikte tükenmişliğin arttığı söylenebilir.

Yaşla benzer şekilde sınıf düzeyi değişkenine göre okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Fakat yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerde yaşa benzer şekilde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Gruplar arası fark sonuçlarına göre, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin okula bağlılık ve okul çalışmalarına bağlanmada onbirinci ve onikinci sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Dışsal koruyucu faktörlerde dokuzuncu sınıfın onuncu sınıfa, onuncu sınıfın ise onbirinci ve onikinci sınıfa göre puan ortalaması anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öznel iyi oluş değişkeninde ise onikinci sınıf

öğrencilerinin hem dokuzuncu sınıfa hem de onuncu sınıfa göre puan ortalaması anlamlı düzeyde daha düşüktür. Yaşta olduğu gibi dokuz ve onuncu sınıfların onbirinci ve onikinci sınıfa göre tükenmişlik düzeyi anlamlı düzeyde daha düşüktür. Akademik beklentiler açısından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin onbir ve onikinci sınıfa göre, onuncu sınıfın ise onikinci sınıfa göre düzeyi daha yüksektir. Bu sonuçlar sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı açısından bakıldığında, analiz sonuçları kardeş sayısına göre yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörler ve dışsal koruyucu faktörlerde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte okula bağlılık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. İki kardeş sahibi olan öğrencilerin hem dışsal koruyucu faktörlerde hem de içsel koruyucu faktörlerde puan ortalamasının dört ve üzeri kardeşe sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kardeş sayısı arttıkça ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkisinin niteliğinin olumsuz yönde etkilendiğini ve bunda yılmazlığı olumsuz yönde etkilediği şeklinde açıklanabilir.

Anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin bulgular, anne eğitim düzeyine göre dışsal koruyucu faktörlerde ve okul çalışmalarına bağlanma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Fakat okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, okul tükenmişliği, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Dışsal koruyucu faktörlerde anne eğitim düzeyi okuyazar olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi üniversite, anne eğitim düzeyi ilkokul olanların anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul çalışmalarına bağlanma için ise bu fark sadece okuyazar değil ile üniversite arasında bulunmuştur.

Bununla birlikte baba eğitim düzeyine göre dışsal koruyucu faktörlerde, okul tükenmişliği ve akademik beklentiler düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Fakat okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş düzeyinde baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Dışsal koruyucu faktörlerde baba eğitim düzeyi ilkokul öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olanlara göre puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Okula bağlı tükenmişlik ve akademik beklentiler açısından bakıldığında, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlara göre daha az okul tükenmişliği yaşadıkları

görülmektedir. Akademik beklentiler açısından yine baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olanlara göre akademik beklenti düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Son olarak öğrencilerin ekonomik düzeyleri açısından değişkenler incelenmiş ve ailenin ekonomik düzeyine göre yılmazlık (okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörlerde, içsel koruyucu faktörler), öznel iyi oluş ve akademik beklentiler düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Fakat katılımcıların okul çalışmalarına bağlanma ve okul tükenmişlik düzeyinde sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Okula bağlılıkta ekonomik düzeyi orta ile yüksek olanların düşük olanlara gören puan ortalamasının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dışsal ve içsel koruyucu faktörlerde ekonomik düzeyi düşük olanların ekonomik düzeyi orta ve yüksek olanlara göre yılmazlık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin öznel iyi oluşta artmakta ve düşük ekonomik düzeye sahip olan katılımcıların puan ortalaması orta ve yüksekte daha düşüktür. Son olarak akademik beklentiler için düşük ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin akademik beklentileri, düzeyleri orta olanlara göre daha düşüktür.

Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin yılmazlık (okula bağlılık, içsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler), okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri yapısal eşitlik modeli aracılığıyla incelemektir. Yapısal modele ilişkin analiz sonuçları, yılmazlığa ilişkin dışsal koruyucu faktörlerin okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Analiz sonuçları ayrıca yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörlerin ise okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Okula bağlılığın okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, tükenmişlik üzerinde negatif yönde ve anlamlı düzeyde

etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle okula bağıllığın öğrencilerin tükenmişlikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Ayrıca okula bağı tükenmişliğin yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanma arasında aracı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Dışsal koruyucu faktörler, okula bağıllık ve tükenmişlik birlikte okul çalışmalarına bağlanmaya ilişkin varyansın %43'ünü açıklamıştır. Bu sonuçlar, okul tükenmişliğinin yılmazlık ile okul çalışmalarına bağlanma aracılık rolüne sahip olduğunu ve tükenmişliğin yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini düşürdüğü ve okula bağlanma için önemli bir risk faktörü olduğunu göstermektedir.

Son olarak analiz sonuçları, tükenmişliğin hem öznel iyi oluşu hem de akademik beklentileri anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Akademik beklentiler tükenmişlik, içsel ve dışsal koruyucu faktörler ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmekte ve öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte okul çalışmalarına bağlanmanın okula bağıllık ile öznel iyi oluş arasında aracılık etmediği görülmüştür. İçsel koruyucu faktörler, dışsal koruyucu faktörler, okula bağıllık, okula bağlanma ve tükenmişlik birlikte akademik beklentilere ilişkin toplam varyansın %16'sını açıklamıştır. Tüm değişkenler birlikte ise öğrencinin öznel iyi oluşuna ilişkin varyansının %27'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuçlar hem akademik beklentiler hem de tükenmişliğin yılmazlığa ilişkin koruyucu faktörlerin etkisini düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul çalışmalarına bağlanma hem tükenmişliğin akademik beklentiler üzerindeki etkisini düşürmekte hem de yılmazlık ile akademik beklentiler arasında da aracı rol üstlenmektedir.

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde çok sayıda değişken arasındaki ilişkilerin kapsamlı analizini içeren Yapısal Eşitlik Modeli uygulamalarının daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşabilmek açısından Eğitim Psikoloji çalışmalarında daha yaygın kullanımı önerilmektedir.
2. Bu çalışma lise dönemindeki ergenlerle gerçekleştirilmiş olup farklı yaş gruplarına yönelik (ortaokul, üniversite ...) çalışmalar yapılması ve sonuçların bu gruplara genellenebilirliğinin test edilmesi önerilir.

3. Araştırma öğrenci, veli ve öğretmenlerle veri toplanarak daha geniş kapsamda planlanarak gerçekleştirilebilir.
4. Araştırmada kesitsel desen kullanılmış olup, ileriki araştırmalarda boylamsal desen kullanılarak bulguların zaman içinde nasıl değiştiğine/uzun dönem etkilere ilişkin kapsamlı veriye ulaşılabilir.
5. Araştırmada sadece belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, söz konusu ilişkileri açıklayabilecek farklı bazı psikolojik değişkenler bu araştırma kapsamında değerlendirmemiştir. Örneğin birçok çalışmada gelişimsel ve psikolojik olarak uygun öğrenme ortamları olumlu psikolojik ve zihinsel sağlıkla ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle, örneğin okul iklimi gibi değişkenler de gelecek araştırmalarda ele alınarak, araştırma sonuçlarının yorumlanmasında göz önünde bulundurulabilir.
6. Önerilen modeller farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere farklı psikolojik değişkenleri içerecek şekilde revize edilerek, eğitim psikolojisi ve öğrenci gelişimini destekleyecek farklı verilere ulaşılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çalışmada elde edilen tüm bu veriler Eğitimde Psikolojik Hizmetler; Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık çalışmaları çerçevesinde değerlendirilerek elde edilen sonuçların öğrencilerde yönelik yılmazlığı artırıcı, dolayısıyla okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentileri destekleyici ve okul tükenmişliğini azaltan çalışmalar geliştirilmesinde kullanılması önerilmektedir.
2. Lise öğrencilerinde (dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler ve okula bağlılığın) yılmazlığın okula bağlı tükenmişliği önleme ve okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş ile akademik beklentileri arttırmadaki rolünü ortaya koyan bulgular değerlendirildiğinde liselerde yılmazlık becerisinin koruyucu sonuçları olduğu değerlendirilmekte ve liselerde yılmazlık becerisini artırıcı çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
3. Detaylı olarak değerlendirildiğinde lise öğrencilerinde içsel ve dışsal koruyucu faktörler ile okula bağlılığı arttırılmasının öğrenci öznel iyi oluşunu arttırmada etkili olduğu görülmektedir, bu bağlamda okullarda öğrenci gelişimini

- desteklemede öğrencinin içsel ve dışsal koruyucu faktörleri ile okula bağlılığını arttırmaya yönelik Rehberlik Çalışmaları ve eğitsel uygulamaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
4. Araştırmada dışsal koruyucu faktörlerin yaşa göre farklılaştığı görülmüş olup, 15-16 yaş grubu gençlerin 17 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmiş olup, 17 yaş ve üstü gruplardaki dışsal koruyucu faktörlerdeki azalmanın öznel iyi oluş üzerindeki etkisine; ve buradan yola çıkarak farklı yaş grubu ve eğitim seviyelerindeki (ilkokul, ortaokul, lise) öğrencilerde dışsal korucu faktörlerdeki değişimi ve bunun sonuçlarını analiz eden çalışmalar gerçekleştirilebilir.
 5. Genel olarak çalışma bulguları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin öznel iyi oluş ve akademik başarılarının artırılmasını hedefleyen etkinlik ve uygulamaların geliştirilerek müfredata entegre edilmesi önerilmektedir.
 6. Rehber öğretmenler okullarda okul tükenmişliği açısından risk gruplarına yönelik önleyici çalışmalar gerçekleştirebilirler.
 7. Çalışmanın sonuçları rehber öğretmenlerce okul tükenmişliğini azaltacak uygulamalar gerçekleştirilmesinin yanı sıra daha kapsamlı önleyici nitelikte programlar geliştirmeleri amacı ile kullanılabilir.
 8. Erkek öğrencilerin okula bağlılık, dışsal koruyucu faktörler, içsel koruyucu faktörler, akademik beklentiler, okul çalışmalarına bağlanma ve öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde kız öğrencilerden düşük olduğu dikkate alınarak bu öğrencilere yönelik çalışmalar planlanması önerilir.
 9. Yaş ve sınıfla ilgili bulgular doğrultusunda okula bağlı tükenmişlik çalışmalarında yaş analizleri gerçekleştirilerek özellikle genel yaşam sorumlulukları ve stresleri ile sınav kaygısının yoğunlaştığı lise üç ve dördüncü sınıflara yönelik yılmazlığı artırıcı, tükenmişliği azaltıcı, okul çalışmalarına bağlanma, akademik beklentiler ve öznel iyi oluşu destekleyici önleyici ve destekleyici çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
 10. Analiz sonuçları kardeş sayısına göre yılmazlığa ilişkin içsel koruyucu faktörler ve dışsal koruyucu faktörlerde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Çok çocuklu ailelerde, içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin yeterince desteklenemediği görülmüştür. Bu bağlamda, okullarda velilere yönelik ergenlik döneminde çocuklarının yılmazlıklarının desteklenmesini amaçlayan çalışmalar

gerçekleştirilebilir. Bu çalışmaların etkililiğini arttırmak için bu çalışmalara erken çocukluk dönemi gibi erken yaşlardan da başlanabilir.

11. Bu çalışmada anne ve baba eğitim düzeyinin ergenler üzerindeki etkilerine bakılarak, politika düzeyinde eğitim öğretimin yaygınlaştırılması ve gelecekte ebeveyn olacak çocuk ve gençlerin eğitim seviyelerinin arttırılmasına yönelik tedbirlerin alınması önerilir.
12. Ayrıca ebeveynlere çocukla iletişim, etkili bağ kurma gibi konularda da eğitimler verilebilir.
13. Tüm öğrencilerin ama bu araştırma bulgularında da görüldüğü gibi özellikle ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yılmazlıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilir.
14. Eğitim Fakültesi öğrencileri, öğretmen ve eğitim personeline eğitim ve hizmet-içi eğitimler vb. yolu ile konuya ilişkin bir bakış açısı kazandırılarak öğrencilerin yılmazlık becerilerinin geliştirilmesi yolu ile öğrencilerin akademik beklentilerinin ve öznel iyi oluşlarının arttırılmasına destek olunabilir.
15. Araştırmada doğrulanan modellerin son yıllarda eğitimde ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkan okul terki oranlarının düşürülmesi çerçevesinde okul terkinin önlenmesi ve okul terki oranlarının düşürülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalara entegre edilmesi önerilmektedir.
16. Bulgulardan öğrenci ruh sağlığın destekleyen eğitim politikaları geliştirilmesi süreçlerinde yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2006). Mental health in schools and public health. *Public Health Rep.*, 121,3, 294-298. doi: 10.1177/003335490612100312
- Adelman, H., & Taylor, S. (2010). *Mental Health in Schools: Engaging Learner, Preventing Problems, and Improving Schools*. Corwin A SAGE Company. Thousand Oaks, California.
- Ağırman, Ü.H.Ç. ve Naktiyok, A. (2018). Psikolojik sermaye ve profesyonellik ilişkisinde işe olmanın düzenleyici rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 6265-2683.
- Ahern, R.(2006). Adolescence Resilience: An evolutionary concept analysis. *Journal of Pediatric Nursing*,21,3, 175-185. Doi: 10/1016/j.pedn.2005.07.009
- Akyazı, T. E. ve Özsoy, N. (2015) Psikolojik Dayanıklılık ie Tükenmişlik arasındaki İlişki – Bir Uygulama. 2. *Yükseköğretim Stratejileri ve Kurumsal İşbirliği Sempozyumu*, 1-8.
- Almroth,M., Laszlo, K.D., Kosidou, K., Galanti, M.R. (2020). Individual and familial factors predict formation and improvement of adolescents' academic expectations: A longitudinal study in Sweden. *PLoS ONE*,15(2): e0229505. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229505>
- Almroth,M., Laszlo, K.D., Kosidou, K., Galanti, M.R. (2019). Academic expectations and mental health in adolescence: A longitudinal study involving parents' and their children's perspectives. *Journal of Adolescent Health*, 64,6, 783-789. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.11.015>
- Altundağ, Y., ve Bulut, S. (2014). Prediction of resilience of adolescents whose parents are divorced. *Psychology*, 05, 10, 1215-1223. DOI:10.4236/psych.2014.510134
- Altuntaş, S. ve Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.16986/HUJE.2018046021
- Arastaman ve Balcı (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri(Educational Sciences: Theory & Practice)*,13,2, 915-928.
- Arı, G.S. ve Bal, E, Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15,1, 131-148.

- Arıcı, A., Artan, T., Çiçek, M., Özbek, Y., Özüçelik, D.N., (2017). Yaratıcı dramının okul tükenmişliği ve öğrenci yaşam doyumu üzerindeki etkisi. *Journal of Current Research on Social Science*, 7,4, 77-98.
- Arnett, J.L. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist*, 54,5,317-326.
- Arslan, G. (2015a). Çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlık ölçeğinin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16, 1, 1-12.
- Arslan, G. (2015a). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, 44, 73-82.
- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse and Neglect*,52,200-209. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.09.010
- Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 109514 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
- Arslan, E.T. ve Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 24,2, 371-389. <https://doi.org/10.18657/yonveek.335232>
- Asıcı, E. ve İkiz, F.E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlilik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 3, 621-638. doi: 10.16986/HUJE.201803852
- Aston, H. J. (2014). An ecological model of mental health promotion for school communities: adolescent views about mental health promotion in secondary schools in the UK. *International Journal of Mental Health Promotion*,16, 5, 289-307.doi: 10/1080/14623730.2014.963402
- Atabil, İ.F. (2019). *Psikoloji öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Austin,G., Hanson, T., & Woight, A.(2013). *School connectedness and academic achievement in California high schools*. S3 Factsheet#5 Los Alamitos: West Ed.
- Aydın, M. ve Egemberdiyeva,A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3, 1, 37-53.
- Aydoğan, D., Eryiğit-Madzwamuse, S. (2019). *Okullarda Yılmazlığı Güçlendirme El Kitabı Tüm Okul Yaklaşımı*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencileri için okul tükenmişliğin ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 2, 511-527.

- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliğin ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2, 773-787.
- Aypay, A. (2015). Lisede okul tükenmişliğinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile yordanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7,1, 8-19.
- doi:10.19126/suje.306953
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17,4, 1345-1359. DOI:10.12738/estp.2017.4.0173
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E.C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9,43, 1389-1396. DOI:10.17719/jisr.20164317709
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi, Investigation of the relationship between high school students' motivation to class engagement and school burnout. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,21,26-44.
- Aypay, A. . Sever, M. (2015). School as if 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.
- Bacchi, S. & Licinio, J. (2017). Resilience and psychological distress in psychology and medical students. *Acad Psychiatry*, 41,185-188. DOI: 10.1007/s40596-016-0488-0
- Bagav, M. (2018). *Sınav Kaygısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1, 151-165.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2008). Toward a model of work engagement. *Career Development International*, 13,3, 209-223.
- Bakker, A.B., Demetrouti, E. Brummelhuis, L.L. (2012). Work engagement, performance and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 2, 555-564. doi:10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2003).The socially induced burnout model. In S. P. Shohov(Ed.). *Advances in Psychology Research*, vol 25, pp 13-30. Nova Science Publishers, New York.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2005). The crossover of burnout and engagement in working couples, *Human Relations*, 58,5, 661-689. <https://doi.org/10.1177/0018726705055967>

- Bakker, A.B., Le Blanc, P.M., & Schaufeli, W.B. (2005). Burnout contagion among intensive care nurses, *J. Adv. Nurs.*, 51, 3, 276-287.
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Peter, P.M., Janssen, P.P.M., Hulst, R., Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 3, 247-268. Doi: 10.1080/10615800008549265
- Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B., Sixma, H. & Bosveld, W. (2001). Burnout Contagion among general practitioners. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 82-98. doi: 10.1521/jscp.20.1.82.22251
- Bakker, A., van Emmerik, H. & Euwema, M.C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work and Occupations*, 33, 4, 464-489. <https://doi.org/10.1177/0730888406291310>
- Bakker, A.B., Westman, M. & Schaufeli, W.B. (2007). Crossover of burnout: An experimental design. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, 2, 220-239. Doi: 10.1080/13594320701218288
- Bal, P.N. ve Kaya, C. (2017). 6. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. The Journal of International Social Research, 10, 51, 769-777. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1813>
- Bardoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study. *The Professional Counselor*, 4, 45, 426-443. Doi: 10.15241/gb.4.5.426
- Barnes, D., & Collier, J. (2013). Investigating work engagement in the service environment. *Journal of Services Marketing*, 27, 6, 485-499.
- Basım, N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 2, 104-114.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2012) Burned out to drop out : Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 2, 511-528. doi: 10.1007/s10212-012-0126-5
- Başer, B. (2020). Sağlık çalışanlarında tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Lefkoşa.
- Başoda, A. (2017). İşe tutkunluk: Kavramsal açıdan bir inceleme. *Tarihin Peşinde: Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 71-98.
- Bayram, N. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. AMOS Uygulamaları. Ezgi Kitabevi.

- Beal, S.J. & Crockett, L.J. (2010). Adolescents occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46, 1, 258-265. doi: 10.1037/a0017416
- Beardslee, W. (2002). Adolescent protective factors promoting resilience in young adults at risk for depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 19,5, doi:10.1023/A:1020274531345
- Beardslee, W.R. & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: importance of self-understanding and relationships. *Am. J. Psychiatry*, 145, 1, 63-69. doi: 10.1176/ajp.145.1.63.
- Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in the family, school and Community*, 1-27. WestEd.
- Benard, B. Marshall, K. (2012). *Competence and resilience Research: Lessons for prevention*. National Resilience Resource Center Universty of Minnesota.
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M., Çetin B. (2014). Factors effecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 5, 1721-1727. doi: 10.12738/estp.2014.5.1727
- Bilginoğlu, E. ve Yozgat, U. (2019). Ultra-kısa işe angaje olma ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Business and Management Studies and International Journal (BMIJ)*, 7, 5, 2863-2872. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i5.1354>
- Bitmiş, M.G., Sökmen, A. ve Turgut H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15, 2, 27-40.
- Blum, L.M. ve Blum, R.W.M. (2009). Resilience in adolescence. (s.51-76). In DiClemente, R.J. Santelli, J.S. ve Crosby, R.A. (eds.). *Adolescent health: Understanding and preventing risk behaviors*. John Wiley & Sons. San Fransisco.
- Blum, N. Ve Nelson-Mari, K. (2004). Adolescent health from international perspective. in Lerner, R.M. ve Steinberg, L. (eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* 2nd ed. (s.553-587). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Blum, R. & Libbey, H.P. (2004) School-connectedness- Strenghtening health and education outcomes for teenegers. *Journal of School Health*, 74,7, 231-232.
- Bostancı, H. ve Ekiyor, A. (2015). Çalışanların işe adanmasının örgüt işi girişimciliğe etkisinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 1,1, 37-51.
- Boyd, J. (1998). *Creating resilient youth: A curriculum framework for middle school students and beyond. Teachers Manual*(Adapted from The Resiliency Training Manual and Resilient Youth. A Curriculum Guide by Dr. Gleen E. Richardson) Global Learning Communities. Australia.

- Bozkurt, Ö. ve Yemenici, A.D. (2020). Çalışanların işe tutkunluğu ile kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Düzce ile imalat sanayi örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 11, 1, 18-33.
- Brofenbrenner, U., (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by nature and design*. Cambridge, MA. Harward University Press.
- Brooks, J.E.(2006). Strenghtening resilience in children and youths. Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28, 2, 69-76. doi:10.1093/cs/28.2.69
- Buckner, J.C., Mezzacappa, E., Beardslee, W. (20039. Characteristics of resilient youths living in poverty: role of self regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162. doi: 10.1017/s0954579403000087
- Bui, K. (2007). Educational expectations and academic achievement among middle and high school students. *Education*,127,3, 328-331.
- Bulut,N.S., Bulut, G.Ç.,Yorguner-Küpeli,N., Aslan-Genç,H., Aktaş, İ., Yaşar, V., Aktaş, M.C., ve Topçuoğlu, V. (2018). Living in difficult conditions: an analysis of the factors associated with resilience in youth of disadvantaged city. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29, 4, 587-596. <https://doi.org/10.1080/24750573.2018.1505281>
- Butler,S. Kent,C. ve Madonna,G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9,55-62. doi:10.1177/2156759X0500900107
- Büyüköztürk, Ş.. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş.. Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınları. Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükşahin-Çevik, G. Doğan, İ. ve Yıldız, M. A. (2016). Pegagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,3, 971-984. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282395>
- Call, K.T., Riedel, A.A., McLoyd, V. , Patersen, A. Kipke, M.(2002). Adolescent Health and Well-Being in the Twenty First Century: Global Perspective. *Journal of Research in Adolescence*,12, 1, 69-98. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00025>
- Cano-Garcia, F.J., Padilla, Munoz,E.M., Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and individual differences*,38, 929-940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>

- Carbonell, D.M., Reinherz, H.Z., Giaconia, R.M., Stashwick, C.K., Paradis, A.D., & Beardslee, W.R. (2002). Adolescent protective factors promoting resilience in young adults at risk for depression. *Child Adolescent Social Work Journal*, 19, 393-412. doi:10.1023/A:1020274531345
- Casanova, J.R., Almeida, L.S., Peixoto, F., Riberio, R-B. & Maroco, J. (2019) Academic expectations questionnaire: A proposal for a short version. *Psychological Reports, Sage Open*, 1-10. Doi: 10.1177/2158244018824496
- Cavioni, V., Grazziani, I. & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12, 1, 65-82.
- Cazan, A. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.077
- Cesario, F & Champbel, M.J. (2017). Linking organisational commitment and work engagement to employee performance. *Knowledge and Process Management*, 24,2, 152-158. Cesario, F & Champbel, M.J. (2017). Linking organisational commitment and work engagement to employee performance.
- Chang, E., 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. doi:10.1016/S0191-8869(99)00191-9
- Chaukos, D. , Chad-Friedman, E., Mehta, D.H., Byerly, L., Celik, A. , McCoy, T.H., Denninger, J. W.(2017). Risk and resilience factors associated with resident burnout, *Acad. Psychiatry*, 41,189-194. Doi: 10.1007/s40596-0160628-6
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds). *Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research*. (pp.135-149). Washington. Taylor & Francis.
- Christner, R.M. & Mennuti, R.B. (2009). *School Based Mental Health: A practitioner's guide to comperative practices*. Routledge. Taylor Francis Group. New York.
- Cunningham, E.G, Brandon, C.M., Frydenberg, E.(1999). Building resilience in early adolescence through a universal school-based preventive program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 9, 2, 15-24. doi:10.1017/S1037291100003915
- Çetin, F., Turgut, H., Sözen, H.C. (2015) Öznel iyi oluşun yordanmasında sabit kişilik örüntüsü: Psikolojik Sermayenin aracılık rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30, 76, 68-75.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. (Ch.24). in S. Goldstein and R. B. Brooks (eds.) *Handbook of Resilience in children*.(pp. 411-424).Springer Science + Business Media. New York.

- Coleman, J. ve Hagel, A. (2007a). The nature of risk and resilience in adolescence. In Cileman, J. Ve Hagell,A. (eds.). *Adolescence ,risk and resilience. Against the Odds* (pp. 1-16). John Wiler & Sons Ltd. Chister .
- Coleman, J. ve Hagel, A. (2007b). Adolescence, risk and resilience. A conclusion. (s. 165-174). In Cileman, J. Ve Hagell,A. (eds.). *Adolescence ,risk and resilience. Against the Odds*. John Wiler & Sons Ltd. Chister .
- Collins Cobuild English Language Dictionary (1988) Harper Collins. London.
- Compas, B. E., & Reeslund, K. L. (2009). *Processes of risk and resilience during adolescence*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (p. 561–588). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001017>
- Condly, S.J. (2006). Resilience in children: A review of literature and implications for educators. *Urban Education*, 41, 3, 211-236. <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>
- Coven, E.L. & Work, W.C. (1988). Resilient children, psychological wellness and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*,16,4, 591-607. <https://doi.org/10.1007/BF00922773>
- Cunningham, E.G , Brandon, C.M. , Frydenberg, E.(1999). Building resilience in early adolescence through a universal school-based preventive program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 9, 2, 15-24. doi:10.1017/S1037291100003915
- Çakar,F. S., Karataş, Z. ve Çakır , M. A. (2014). Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlanması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 22 – 39.
- Çam, Z., Deniz, Z.K., Kurnaz, .(2014). Okul Tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması, *Eğitim ve Bilim*, 39,173,312-327.
- Çam, Z., ve Öğülmüş, S. (2017). *Çalışma yaşamından okula: Okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 20-23 Nisan, Antalya.
- Çam, Z., ve Öğülmüş, S. (2019). Çalışma yaşamından okula: Okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11,1, 80-99 doi: 10.18863/pgy.392556
- Çapri, B., Gündüz, B., Akbay, S.E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms' (UWES-SF) adaptation to Turkish, validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic resposibility. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 411- 435. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0518>

- Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013a). 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., Gündüz, B. (2013b). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3,1, 201-218.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 2, 221-236.
- Çınar, M.N. (2019). *Sanat uygulamalarına dayalı psiko-eğitim programının psikolojik sağlık üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli. Türkiye.
- Çiftçi-Arıdağ, N. ve Ünsal-Seydooğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,4, 1037-1060. doi:10.16986/HUJE.201803852
- Çifçioglu, A. (2011). Investigating occupational commitment and turnover intention relationsip with burnout syndrome. *Business and Economic Research Journal*, 2,3, 109-119.
- Çoban, A.E. , Hamamcı, Z. (2008). Effects of stres coping program on the level of vocational burnout in Counselors. *Elementary Education Online*, 7, 3, 600-613.
- Çok, F. (2018). Fırsatlar dönemi olarak da ergenlik. *Çocuk Hedef: E Dergi*,8,38-40.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Dahlin,M., Jonebrg, N. ve Runeson, B. (2007). Peformance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*,29, 43-48. doi: 10.1080/01421590601175309
- Davey, M., Eaker, D.G. ve Walters,L.H. (2003). Resilience process in adolescents: Personality profiles, self-worth, coping. *Journal of Adolescent Research*,18, 4, 347-362. Doi: 10.1177/0743558403253810
- Deary, I.J., Watson,R. ve Hogston,R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students, *Journal of Advanced Nursing*, 43,71-81. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02647.x
- Demerouti, E. Bakker, A. B. Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499
- Demir, M., ve Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 111-126.

- Demir, M & Peker, A. (2017). Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19,1, 289-300.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara. Türkiye.
- Demirel, Z. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dent, R.J. & Cameron, R.J. (2003). Developing resilience in children who are in Public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19,1, 3-19. Doi:10.1080/0266736032000061170
- Diener, E. (2009). Positive psychology: Past, present, future. (s.7-11). In S.J.Lopez ve C.R. Snyder (eds.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press. New York.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators research*,31,103-157.
- Diener, E., Emmons,R.A., Larsen,R.J., & Griffin, S. (1985) . The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assesment*, 49, 1, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener,E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95,3, 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Chan, M.Y. (2011). Happy people live longer: Subjective Well-Being contributes to health and longevity, *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3,1,1-43. doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x
- Diener,E. & Lucas, R.E. (1999). Personality and Subjective Well-Being. In E. Kahneman, E. Diener, ve N. Scharz (eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.213-229). New York: Russell Sage Publication.
- Diener, E. Lucas, R.E., & Oishi, S. (2002).Subjective well-being. The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *Handboook of Positive Psychology* (pp.63-73). Oxford University Press. New York.
- Diener,E., Lucas,R.E. & Scollon,C.,N. (2006). Beyond hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61,4,305-314. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
- Diener,E., Suh,E.M., Lucas,R.E. & Smith ,H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progresss. *Psychological Bulletin*,125,2,,276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117.
- Doğan,T., Eryılmaz,A., Ercan, L. (2014). İşe bağlılığın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü: Akademisyenler üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*,33,48-57.
- Doll, B. & Lyon M. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348-363. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085921>
- Doll, B. Jones, K. Osborn, A., Dooley,K., ve Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in Schools*, 48, 652-659. <https://doi.org/10.1002/pits.20588>
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning. Practical Intervention in the Schools Series*. Guilford Publications.
- Dönmez ve Taylı (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*,9,2, 1-17.
- Dray,J., Bowman, J. Freund,M., Campbell,E., Wolfenden,L., Hodder,R.K., ve Wiggers , J. (2014). Improving adolescent mental health and resilience through a resilience-based intervention in schools. Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 15,289. doi:10.1186/1745-6215-15-289
- Dray,J. Bowman, J. Campbell,E. Freund,M., Wolfenden,L. Hodder,R.K., ve Wiggers , J. (2017a). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56, 10, 813-824. doi:10.1016/j.jaac.2017.07.780
- Dray, J., Bowman, J., Campbell,E., Freund,M., Hodder,R.K., Wolfenden,L., Richards, J., Leane,C., Green, S., Lecathelinais,C., Oldmeadow,C., Attia, J., Gillham,K., Wiggers,J. (2017b). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience reducing mental health problem in adolescents. *Journal of Adolescence* 57,74-89. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.03.009
- Dunn, L.B. & Iglewicz,A. & Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being promoting resilience and preventing burnout. *Acad. Psychiatry*, 32, 1, 44-53. doi: 10.1176/appi.ap.32.1.44.
- Dumont, M., & Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents. Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 3, 343-363. <https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>

- Duran, A., Extremera, N. Rey, L., Fernandez –Berracol, P., ve Montalban, F.M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self efficacy. *Psicothema*,18,158-164.
- Dursun, A. (2015). Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu artırma programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Dünya Sağlık Örgütü / World Health Organisation (1948). Constitution of the World Health Organisation. World Health Organisation. Geneva
- Dünya Sağlık Örgütü / World Health Organisation (1974). The Work of WHO 1974 Annual Report of The Director General to the World Health Assembly and to the United Nations. *Official Records of the World Health Organisation No:221*. World Health Organisation. Geneva.
- Dünya Sağlık Örgütü / World Health Organisation (1980). The Work of WHO 1978-1979. Biennial Report of The Director General to the World Health Assembly and to the United Nations. *Official Records of the World Health Organisation No:221*. World Health Organisation. Geneva.
- Dünya Sağlık Örgütü / World Health Organisation (2003). *Investing in Mental Health*. Department of Mental Health and Substance Dependence, Noncommunicable Diseases and Mental Health. World Health Organisation. Geneva.
- Dworkin, A.G. (2009). Teacher Burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of school accountability movement (s.491-509). L.J. Saha ve A.G. Dworkin(eds.). *Springer International Handbook of Research on teachers and Teaching*,21. Springer Science+Business Media, LLC. New York.
- Dyrbye, L., Thomas, M.R., Massie, F.S., Pover, D.V., Eacker, E., Harper, W., Durning,S., Moutier, C., Szydlo, D.W., Novotny, P.J., Sloan, J.A., & Shanafelt, T.D. (2008) Burnout and suicidal ideation among US Medical students. *Ann.Intern Med.*, 149,5,334-341. doi: 10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008
- Dyrbye, L.N., Thomas, M.R. Power, D.V., Durning, S., Moutier, C., Massie, F.S., Harper, W., Eacker, A., Szydlo, D. W., Sloan, J.A., Shanafelt, T.D. (2010a). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school. *Acad. Medicine*, 85, 1, 94-102. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181c46aad
- Dyrbye, L.N., Power, D.V., Massie, F.S., Eacker, A. , Harper, W. Thomas, M.R., Szydlo,D.W., Sloan, J.A., Shanafelt, T.D.(2010b). Factors associated with resilience to and recovery from burnout in: a prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Education*, 46,1016-1026. doi: 10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x

- Eccles, J. S. ve Roeser, R.W. (2003). Schools as developmental contexts. in G.R. Adams ve M. D. Berzonsk (eds.) *Blackwell Handbook of Adolescence*. (Eds.) (s.129-147). Padstow, Cornwall: TJ International.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In, R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125-153). New York: John Wiley and Sons.
- Eccles, J.S. ve Roeser, R.W. (2008). Schools as developmental contexts, *Blackwell Hanbook of Adolescence*, 129-148.
- Edelwich, J. & Brodsky, A.(1980). *Burn-Out: Stages of disillusionment in The Helping Profession*. Human Sciences Press. New York.
- Engelhardt, M. (2016). Examining mental health in schools an the role it plays in supporting students. *SELU Research Review Journal*, 1,2,, 17-28.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. W.W. Norton & Co. New York.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1,1-171.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eroğlu, E. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapısal Eşitlik Modeli ile Analizi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 4, 975-989.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 33, 81-88.
- Eryılmaz, A. (2012). Ergenler öznel iyi oluşlarını anne ve baba ile ilişki kurmak aracılığıyla nasıl yükseltmektedirler? *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 252-257. doi:10.5350/DAJPN2012250308
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being* , 1,1,1-22.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 37, 170-181.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011a). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliğin arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,21, 26-44.

- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011b). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 3, 189-203.
- Esquivel, G.B., Doll, B., Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48, 7, 649-651. doi: 10.1002/pits.20585
- Este, D., Sitter, K., McLaurin, B. (2009). Using mixed methods to understand youth resilience. In M., Ungar & L. Liebenberg (Eds.) *Researching Resilience (pp.218-241)*. University of Toronto Press. Toronto.
- Fergusson, S. and Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Resilience. A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Fergusson, D.M. ve Lynskey, M.T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 37, 3, 281-292. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01405.x
- Field, L.K. & Buitendach, J.H. (2011). Happiness, work engagement and organizational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37, 1, 01-10. doi:10.4102/sajip.v37i1.946
- Fraser, M., Galinsky, M. & Richman, J., (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, 3, 131-143. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanal. Study Child*, 16, 255-278.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burnout, *Journal of Social Issues*, 30, 1, 159-165.
- Freudenberger, H.J. & North, G. (1992). *Burn-out bei Frauen- Über das Gefühl des Ausgebranntseins* (2.Aufl.) Fischer Verlag: Frankfurt a. M.
- Friedman, I.A. (1995). School principal burnout: The concept and its components. *Journal of Organisational Behavior*, 16, 2, 191-198. doi:10.1002/job.4030160209
- Friedmann, I.A. (2002). Burnout in School Principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 3, 229-251. doi:10.1023/A:1016321210858
- Friedrickson, B.L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175. doi: 10.1111/1467-9280.00431

- Furlong, M. J., O'Brennan, L., & You, S. (2011). Psychometric Properties of the Add Health School Connectedness Scale for 18 Sociocultural Groups. *Psychology in the Schools*, 48, 10, 986-997. doi:10.1002/pits.20609
- Furlong, M. J., Ritchey, K.M & O'Brennan, L.M. (2009). Developing Norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal Assets and School Resources Subscales. *California School Psychologist*, 14, 35-46. <https://doi.org/10.1007/BF03340949>
- Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., Tomas, J.M., & Fernandez, I. (2017). The Schoolwork Engagement Inventory: Factorial structure, measurement invariance by gender and educational level, and convergent validity in secondary education (12-18 years). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36, 6, 073428291668923. doi:10.1177/0734282916689235
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Garnezy, N. (1993). Childhood poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 1, 127-136. doi: 10.1080/00332747.1993.11024627
- Garnezy, N., Masten, A.S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1, 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Geurts, S., Schaufeli, W., Jonge, I. (1998). Burnout and intention to leave among mental health-care professionals: A social psychological approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 341-362. doi:10.1521/jscp.1998.17.3.341
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: the protective value of positive school and spare time experiences, *Children and Society*, 14, 1, 37-47. doi: 10.1111/j.1099-08660.2000.tb00149.x
- Gizir, C.A. & Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13, 1, 38-49. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, 113-128.
- Gizir, C.A., Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlık ve ergen gelişimi ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 26, 87-96.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience. An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. Unpublished Doctoral Thesis. Middle East Technical University. Ankara. Ankara.

- Glantz, M.D. ve Johnsson, J.L. (1999). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers. New York.
- Goldstein,S., Brooks,R., DeVries,M. (2013). Translating resilience theory for application with children and adolescents by parents, teachers, and mental health professionals. In S. Prince-Embury, D.H. Saklofske (Eds.) *The Springer Series on Human Exceptionality. Resilience in children, adolescents and adults. Translating Research Into Practice* (pp. 73-90). Springer Science & Business Media. https://doi.org/1007/978-1-4614-4939-3_6
- Gonzalez-Roma,V. Scahaufeli,W., Bakker, A. & Lloret, S.(2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68,1, 165-174.
- Gökaslan, M.O. (2017).Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmüşlük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3, 2, 25-46.
- Graeme, W. ve Jean, R. (2001). *Educating for resilience: Prevention and intervention strategies for young people at risk*. Acer Press. Melbourne.
- Grossman, F.K., Beinashowitz, J., Anderson, L. Sakurai, M., Finnin, L., Flaherty, M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21,5, 529-550. <https://doi.org/10.1007/BF01537394>
- Guo, Y-F., Luo, Y-H., Lam, L., Cross, W., Plummer, V., Zhang, J-P. (2018). Burnout and its association with resilience in nurses: A crosss-sectioal study. *Journal of Clinical Nursing*, 27,441-449. doi:10.1111/jocn.13952
- Gülbahar, B. (2017). The relationship between work engagement and organisational trust: A study of elementary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5,2,149-159. doi:10.11114/jets.v5i2.2052
- Gülbahar, B. (2020). Öğretmenlerin yönetici desteği, işe angaje olma, okul etkililiği ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournl)*, 26,63, 2277-2299. doi: 10.26449/sssj.2345
- Güler, M. ve Ocağ, M.(2019). Yönlendirici liderliğin çalışan performansına etkisinde işe tutulmanın aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 6,11, 75-85.
- Güler, M., Çetin, F., Basım, H.N. (2019). İşe tutulma ölçeği çok kısa versiyonu (UWES-3 geçerlilik ve güvenirlik çalışması: Alternatif bir versiyon UWES-6 önerisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 6,2, 189-197. <https://doi.org/10.18394/iid.516921>
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*,10,4, 408-431.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12,23,115-131.

- Gündüz,B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Gündüz,B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3,1, 29-49. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.312a>
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6, 1, 9-14. doi: 10.5505/phd.2015.8029
- Gürlek, M., ve Tuna, M. (2019). İşe adanmanın teorik temelleri ve ölçümü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22,44, 35-49. doi:10.31828/tpy1301996120191005m000012
- Gürkan, U. (2006b). Yılmazlık Ölçeği (YÖ). Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,39,2,45-74.
- Haase, J.E. (2004). The adolescent resilience model as guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 5, 289-299. Doi: 10.1177/1043454204267922
- Hafen, M. (2014). Resilienz aus praeventionstheoretischer Perspektive. *Praevention, Theorien und Konzepte*, 01,1-7.
- Haggerty, R.J., Sherrod, L.R., Garmezy,N., Rutter, M. (1994). *Sress, risk and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms and interventions*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Hakanen., J., Bakker., A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiolog, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Hauser, T. (1999). Understanding resilient outcomes: Adolescent lives across time and generations. *Journnal of Research on Adolescence*, 9,1, 1-24.
- Hauser, S.T., Vieyra, M.A.B., Jacobson,A.M., & Wertlieb, D. (1985). Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family. *The Journal of Early Adolescence*, 5,1, 81-100. <https://doi.org/10.1177/0272431685051008>
- Havingurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay Company.
- Haynes, N.M. (1998). Promoting holistic child development : A colloborative school health approach, *Journal of School Health*, 68,381-. doi: 10.1111/j.1746-1561.1998.tb07205.x

- Headey, B. & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 4, 731-739. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731>
- Henderson, D.X., DeCuir-Gunby, J., & Gill, V. (2016). "It really takes a village": A socio-ecological model of resilience for prevention among economically disadvantaged ethnic minority youth. *The Journal of Primary Prevention*, 37, 5 doi:10.1007/s10935-016-0446-3
- Henderson, N. (2004). *Resiliency in Schools, Making it happen for students and Educators*. Thousand Oaks . CA Corwin Press.
- Henderson, N. (2007). Resiliency-building "hidden " predictors of academic success. In N. Henderson (ed.). *Resilience in Action* (p.39-43). Resiliency in Action, Inc., Ojai, CA.
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. M. Ungar (Ed.) *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* Ch.23 (pp.297-306). Springer Science + Business Media. New York.
- Henderson, N., Benard, B., Sharp-Light, N. (2000) (eds.). *School wide approaches for fostering resiliency. Resiliency in Action* Inc. New Hampshire.
- Henderson, N. & Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press Inc. Thousand Oaks, CA.
- Hendren, R., Weisen, R. B., Orley, J. (1994). The school's potential for promoting mental health. In R. Hendren, R.B. Weisen, & J. Orley (Eds.) *Mental Health Programmes in schools* (p.3-4). Division of Mental Health Organisation. Geneva.
- Hjemdal, O., Aune, T., Reinfjell, T. Stiles, T.C., & Friborg, O. (2007). Resilience as a predictor of depressive symptoms: A correlational study with young adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 1, 91-104. doi: 10.1177/1359104507071062
- Hoelter, J.W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11, 3, 325-344. doi: 10.1177/0049124183011003003
- Houpy, J.C., Lee, W.W., Woodruff, J.N., Pincavage, A. T. (2017). Medical student resilience and stressful clinical events during clinical training. *Medical Education Online*, 22, 1, 1-8. doi:10.1080/10872981.2017.1320187
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 4, 399-420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). *Young adolescents displaying resilient and non-resilient behavior: Insights from a qualitative study – Can Schools make a difference?* Paper presented at the AAARE Annual Conference Sydney, Australian Association in Research in Education.

- Howard, S., & Johnson, B. & Graycar, A. (2000) Resilient and non-resilient behaviour in adolescents. Australian Institute of Criminology: Trends & Issues in Crime and Criminal Justice, No. 183 ISSN 0817-8542
- Höjer, I., ve Johansson, H.(2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal for Social Work*, 16,1, 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984
- Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *School Psychology Quarterly*, 7(2), 129–136. <https://doi.org/10.1037/h0088251>
- Huebner, E.S. (1993). Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologist. *Psychology in the Schools*, 30, 1, 40-49.
- Hunter, A.J., Chandler, G.E. (1999). Adolescent Resilience, *Journal of Nursing Scholarship*, 31,3, 243-247. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1999.tb00488.x>
- Imamura,K., Kawakami,N., Inoue,A., Shimazu,A., Tsutsumi,A., Takahashi,M., Totsuzaki, T. (2016) Work engagement as a predictor of onset of major depressive episode (MDE) among workers, independent of psychological distress: A 3-Year prospective cohort study., *PLoS One*, 3,11,2. doi:10.1371/journal.pone.0148157
- Irmak , M., ve Izgar, H. (2015). Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, x, II, 446-459.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6, 45, 66-76.
- İlhan ,M ve Çetin, B. (2014). Akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39,176, 51-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3335>
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologists*, 48,117-126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.117>
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V. & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assesment and school psychology: Asummary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9, 9-19. doi:10.1007/BF03340903
- Johnson, B.(2008). Teacher student relationships which promote resilience at school. A micro-level analysis of students views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36,4, 385-398. doi:10.1080/03069880802364528
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010a). Anne yılmazlık ölçeğinin Psikometrik özellikleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 9, 17, 77-94.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010b). Aile Yılmazlık Ölçeğinin geliştirilmesi, geçerliği, güvenirliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 11,2, 47-62. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000151

- Karabulut, N. ve Balcı, A. (2017). Okul yöneticilerinin yılmazlık yüzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,1, 196-214.
- Kararımkar, Ö (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 26, 129-142.
- Karababa, A. (2019). Çok boyutlu ebeveynlik stillerini değerlendirme ölçeği'nin (ÇESDÖ) (Ebeveyn Formu) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU)*,46, 108-131. <https://doi.org/10.9779/pauefd.439949>
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 2, 269-279. doi: 10.16986/HUJE.201702844
- Karakoç, A., Bingöl, F. ve Karaca, S. (2013). Lise öğrencilerinde ergen öznel iyi oluş ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik, Spor, Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 6,3,43-50.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kartal, N (2017). Sağlık çalışanlarında işe cezbolma: Üniversite, kamu ve özel hastanelerde bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20, 3, 329-345.
- Kavgacı, H., ve Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Çoklu Aracılık Modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27,2, 223-248.
- Khrameh, Z., T, Sharififad, F., Asayesh, H., ve Sepahvandi, M. R. (2017). Academic resilience and burnout relationship of the students of Qom University of Medical Sciences, *Education Strategy in Medical Sciences*, 10, 5, 375-383.
- Kılıç, S.(2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4,1, 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay İli Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,4, 1, 88-97.
- Kinnunen, J.M., Lindfors, P., Rimpela, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., Perelman, J., Federico, B., Richter, M., Kunst, A.E., & Lorant, V. (2016). Academic well being and smoking among 14- to 17-year-old schoolchildren in six European cities. *Journal of Adolescence*, 50, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.007>
- Kiswarday, V. (2012). Empowering resilience in school context. *Metodski obzori*, 7, 1, 93-103. <https://doi.org/10.32728/mo.07.1.2012.07>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescent' school burnout. A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54,1, 23-55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>

- Kline, R.B. (2011), *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, M., Zorbaz, O. & Demirtaş-Zorbaz, S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23,5, 1149-1171. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09568-w>
- Koçak, L. ve Seçer, İ. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 2, 601-622. Doi:10.14812/cuefd.372054
- Koçak, S. ve Nartgün, Ş.S. (2020). Relationship between teacher's work engagement and effectiveness of school: Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17, 3, 792-811. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5959>
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kruger, L. ve Prinsloo, H. (2008). The appraisal and enhancement of resilience modalities in middle adolescents within the school context. *South African Journal of Education*, 28, 241-259. Doi:10.15700/saje.v28n2a173
- Krowetz, M.L. (1999). *Fostering Resiliency- Expecting all the students to use their minds and hearts well*. Corwin Press Inc., Thousand Oaks, CA.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. Chicago.
- Kuperminc, G.P., Chan, W.Y., Hale, K.E., Josep, H.L., & Delbasso, C.A. (2020). The role of school-based group mentoring in promoting resilience among vulnerable high school students, *Am. J. Community Psychology*, 65,1-2,136-148. Doi:10.1002/ajcp.12347
- Kurtoğlu, G., ve Doğan, S. (2016). Duygusal yılmazlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Dergisi*, 8, 223-239. <https://doi.org/10.16947/fsmia.281701>
- Kutlutürkan, S., Sözeri, E., Uysal, N., Bay, F. (2016). Resilience and burnout status among nurses working in oncology. *Annals of Generral Psychiatry*, 1-9 doi: 10.1186/s12991-016-0121-3
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. Türkiye.
- Kutsal, D. Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri . Study of the burnout and social support levels of high school students. *Eğitim ve Bilim*, 37, 164, 283-297.

- Langelaan, S., Bakker, A.B., Doornen, L.J.P., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout an work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40,521-532. Doi. 10.1016/j.paid.2005.07.009
- Le Blanc, P.M., Bakker, A.B., Peeters,M.C.W., van Heesch,N.C.A., & Schaufeli,W.B. (2001). Emotional job demands and burnout among oncology care providers. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*,14,3,243-263. <https://doi.org/10.1080/10615800108248356>
- Lee, R. & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133. Doi:10.1037//0021-9010.81.2.123
- Lee, T.Y.,, Cheung,C.K. & Kwong,W.M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*,1-9 doi:10.1100/2012/390450
- Leger, L. (2001). Schools health literacy and public health: Possibilities and challenges. *Health promotion International*,16,2197-205. doi: 10.1093/heapro/16.2.197
- Leger, L. (2004). What's the role of schools in promoting health? Are we too optimistic? *Health promotion International*,19,4,405-408. Doi:10.1093/heapro/dah401
- Leiter, M.P. (1993). ‘‘Burnout as a developmental process: Consideration of Models’’ in W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (eds.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylor and Francis. Washington D.C.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical prespective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51,4, 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lerner, R.M., Agans, J., Arbeit, M.R., Chase, P.A., Weiner, M.B., Schmid, K.L., & Warren, A.E.A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.) *Handbook of Resilience in Children* (p.293-308). Springer Science + Business Media.
- Lessard ,A., Butler-Kisber, L., Fortin,L. ve Marcotte, D. (2014).Analysing the discourse of dropouts and resilient students. *Journal of Educational Research*, 107, 2, 103-110. doi:10.1080/00220671.2012.753857
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74, 7, 274-283. Doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lin,K.K., Sandler,I.N., Ayers, T.S., Wolchik, S.A., Luecken, L. (2004).Resilience in parentally bereaved children and adolescents seeking preventive services. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 4, 673-683. doi: 10.1207/s15374424jccp3304_3

- Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S., Sowden, A. (1999). Health promoting schools and health promotion in schools: Two systematic reviews, *Health Technology Assessment*, 3, 22, 1-207. ISSN1366-5278
- Liu, K-S. Cheng, Y-Y., Chen Y-L., Wu, Y-Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, 44, 176, 911-924.
- Llorens-Gumbau, S., Salanova-Soria, M., (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy, *Burnout Research*, 1, 3-11. Doi:10.1016/j.burn.2014.02.001
- Llorens, S. Schaufeli, W., Bakker, A. Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist. *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841. doi: 10.1016/j.chb.2004.11.012
- Lo, B.L. (2014). Stress, burnout and resilience of teachers of students with emotional and behavioral challenges. *Springerplus*, 3 (Supl 1):04. Doi: 10.1186/2193-1801-3-S1-O4
- Luthar, S.S. (2006) Resilience in development. A synthesis of research across five decades. (s.739-795) In D. Cichetti ve D.J. Cohen (eds.). *Developmental Psychopathology: Risk Disorder and Adaptation*. (2nd. ed.) Hoboken. NJ. Wiley.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D.Cichetti & D. J., Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (p.739-795). John Wiley and Sons Inc.
- Luthar, S.S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 3, 600-616. Doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01555.x
- Lyndon, M.P., Henning M.A. , Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T. , Hill, A.G., (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on Medical Education*, 6, 2, 108-114. Doi: 10.1007/s40037-017-0340-6
- MacCallum, R.C. & Austin, J.T. (2000). Applications of structural equation modelling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- Mallin, B. Walker, J.R. ve Lewin, B. (2013). Mental health promotion in the schools : Supporting resilience in children and youth. In S., Prince-Embury, S. ve D.H., Saklofske (eds.) *Resilience in Children, Adolescents and Adults: Translating Research into practice*. The Springer Series on Human Exceptionality.
- Maslach, C. (1976). *Burned-out*. *Human Behavior*, 5, 9, 16-22.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.) *Theories of Organisational Stress* (pp. 68-85). Oxford University Press. Oxford. UK.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981) *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto., ca: Consulting Psychologists Press)
- Maslach, C. Jackson, S.E. & Leiter M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. (3rd E.) Palo Alto. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About it*. Jossey Bass. A Wiley Imprint. San Fransisco.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52,397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. & Zimbardo, P.G. (1982). *Burnout-The Cost of Caring*. Perenctice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Masten, A. S. (1999). Commentary: The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. (s.251-259). Glantz, M.D. ve Johnsson, J.L. (1999). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers. New York.
- Masten, A.S (2001). Ordinary Magic. Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A.S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. In R. E. Dahl & L.P., Spear (Eds.). *Annals of the New York Academy of Sciences ,vol 1021. Adolescent brain development: Vulnerabilities an opportunities* (p.310-319). New York Academy of Sciences. New York.
- Masten, A.S. (2007) . Competence, resilience and development in adolescence: Clues for prevention science. (s.31-52). In D. Romer ve E.F. Walker (eds.). *Adolescent Psychopathology and the Developing Brain. Integrating Brain and the Prevention Science*. Oxford University Press. New York.
- Masten, A.S. (2014).Resilience in the context of schools.(Ch. 9) in A.S.Masten *Ordinary Magic: Resilience in Development*. Guilford Publications. New York.
- Masten, A.S., Best, K.M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from th study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2,425-444. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A.S. , Coastworth., Neemann., J., Gest, S.D., Tellegen, A., ve Garmezy, N. (1995). The sturcture and competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635 -1659. <https://doi.org/10.2307/1131901>
- Masten, A., Cutuli, J.J., Herbers, J.E. Reed M-G.J. (2009). Resilience in Development. (s. 117-131). In S.J.Lopez ve C.R. Snyder (eds.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd Ed.) (pp.117-131). Oxford University Press. New York.

- Masten, A.S., Herbers, J.E., Cutuli, J.J., Lafavor, T.L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counselling*, 1-14. ISSN: 1096-2409. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213>
- Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11, 143-169. doi: 10.1017/s0954579499001996
- Masten, S. ve Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. Ch.33 in T.B. Gutkin ve C.R. Reynolds(eds.). *Handbook of School Psychology*. 4th ed. (s. 721-738). Wiley. Hoboken, NJ.
- Masten, A.S., ve Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. Doi: 10.1017/S095457941200003X
- Mates, D. & Allison, K.R. (1992). Sources of stress and coping responses of high school students. *Adolescence*, 27, 106, 461-474.
- May, R.W., Sanchez –Gonzalez, M.A., Brown, P.C., Koutnik, A.P., & Fincham, F.D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult male: A hemodynamic perspective, *Stress*, 17, 1, 79-87. Doi: 10.3109/10253890.2013.872618
- May, R.W., Sanchez-Gonzalez, M.A., Fincham, F.D. (2015) School burnout: increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women, *Stress*, 18, 1, 11-19. Doi: 10.3109/10253890.2014.969703
- McCharty, M.E. Pretty, G.M., & Catano V. (1990) Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- McNeely, C., Whitlock, J.L. & Libbey, H. (2009). School connectedness and adolescent well-being. In S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.) *Handbook of School-Family Partnerships for Promoting Student Competence* (pp.266-286). Routledge. Taylor & Francis Group. New York.
- Meier, S.T., & Schmeck, R.R. (1985). The burned out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-69.
- Melynk, B.M., Jacobson, D., Kelly, S., Belyea, M., Shaibi, G., Small, L., O'Haver, J., Marsiglia, F.F. (2013). Promoting Healthy lifestyle in high school adolescents, *Annual Journal of Preventive Medicine*, 45, 5, 407-415. doi:10.1016/j.amepre.2013.05.013
- Mergendoller, J. R. (1982). *To facilitate or impede? The impact of selected organisational features of secondary schools on adolescent development. Ecological perspectives for successful schooling practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, March 19-23, 1982. 1-33.

- Michalos, A.S. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 4, 347-413.
- Mills, L.B. ve Huebner, E.S. (1998). A prospective study of personality characteristic, occupational stressor and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36,103-120. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00053-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00053-8)
- Minkkinen, J. , Kinnune, J.M., Karvonen, S., Hotulainen, R.H., Lindfors, P.L., Rimpela, A.H. (2018). Low schoolwork engagement and schoolwork difficulties predict smoking in adolescence? *European Journal of Public Health*,29,1,44-49. Doi: 10.1093/eurpub/cky179
- Moreno-Jimenez,B. Galvez-Herrer,M., Rordriguez-Carvajal, R., Vergel, A.I.S. (2012). A study of physicians' intentions to quit: The role of burnout, commitment and difficult doctor-patient interactions. *Psicothema*, 24, 2, 263-270.
- Morrison, G.M., ve Allen, M.R.(2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46, 2, 162-169. <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Mowder,M.H., Cummings, J.A. & Mc Kinney, R. (2010). Resiliency scales for children and adolescents: Profiles of juvenile offenders. *Journal of Psychoeducational Assesment*, 28,4, 326-337. <https://doi.org/10.1177/0734282910366838>
- National Institute of Mental Health (1995). *Basic Behavioral Research for Mental Health.: A National Investment*. p.26. US Department of Health and Human Services. Washington DC.
- Neuenschwaner, M.P., Vida, M., Garretti, J., & Eccles, J.S., (2007). Parents' expectations and students' achievement in two Western nations. *International Journal of Behavioral Development*,31, 6, 594-602. <https://doi.org/10.1177/0165025407080589>
- Newcomb, M. D. (1996). Adolescence: Pathologising a normal process. *The Counseling Psychologist*, 24,3, 482-490. <https://doi.org/10.1177/0011000096243008>
- Newman, D. (1995). *The school as a workplace*. In Zuccheromaglio, C. Bagnara S., Stucky,S. U. (eds.) *Organisational Learning and Technological Change*. NATO ASI Series (Series F: Computer and System Sciences) Vol 141. Springer, Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-642-79550-3_12
- Nickolite, A. ve Doll , B. (2008). Resilience applied in school: Strengthening classroom environments for learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 1, 94-113. <https://doi.org/10.1177/0829573508316596>
- Nicoll, W.G. (2014). Developing Transformative Schools: A resilience focused paradigm for education. *The International Journal of Emotional Education*, 6, 1, 47-65.

- Norrish, J.M. ve Vella-Brodrick, D.A. (2009) Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? *Australian Psychologist*, 44,4, 270-278. <https://doi.org/10.1080/00050060902914103>
- Offer,D., Ostrow, E. Howard, Kl. (1989). Adolescence: What is normal? *Am. J. Dis. Child*, 143, 6, 731-736. doi:10.1001/archpedi.1989.02150180113031
- Offer,D. Ostrow,E., Howard, Kl., ve Atkinson, R. (1990) Normality and adolescence . *Psychiatr. Clin. North America*, 13, 3, 377-388.
- Olson,K. Kemper, K.J., Mahan,J.D.(2015). What factors promote resilience and protect against burnout in first year pediatric and medicine-pediatric residents? *Journal of Evidence Based Complementary & Alternative Medicine*, 1-7. doi: 10.1177/2156587214568894
- Olsson,C.A., Bond,L. Burns, J.M. Vella-Brodrick,D.A., ve Sawyer, S.M.(2003). Adolescent resilience: Concept Analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1, 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gelişim Psikolojisi Programı. İstanbul. Türkiye.
- Oreopoulos, P. ve Salvanes, K.G. (2011).Pricesless: The nonpecuniary Benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25, 1, 159-184. Doi: 10.1257/jep.25.1.159
- Orgambidez-Ramos,A., Borrego-Ales,Y., & Mendoza-Sierra, I. (2014). Role stress and work engagement as antecedents of job satisfaction in Spanish workers. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 7,1, 360-372. DOI:10.3926/jiem.992
- Öğülmüş, S. (2001). *Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık*. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu. Nedenleri Önleme Çalışmaları. 29-30 Mart. Ankara.
- Özbal, A.F., Eski, T., ve Ektirici, A. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20,1, 96-105.
- Özcan, B. (2005). *Anne babaları boşanmış ve anne babaları ile birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Enstitüsü. Ankara. Türkiye.
- Özdemir, Y.(2015).Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okul bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1, 27-35.
- Özdemir, Y. ve İlhan, T. (2013). Benlik kurguları ve öznel iyi oluş: Otantik olmanın aracılık rolü. *International Journal of Social Sciences*, 6, 2, 593-611.

- 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. ve Sağkal, A. S. (2016) Ergenler için kısa okulda öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17, 2, 333-350.
- Özer,A., Gençtarım, 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.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B.N. (2019). Lise öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan iki faktör: Sınıf yönetiminde adalet ve okula bağlılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25,3, 621-662. Doi:10.14527/kuey.2019.015
- Özkalp, E. ve Meydan, B.T. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçe'de güvenirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17,3, 4-19.
- Palabıyık, P.Y. (2014). A study of Turkish high school students' burnout and proficiency levels in relation to their sex. *Novitas Royal: Research on Youth and Language*, 8,2, 169-177.
- Patterson, J.M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 233-246. <https://doi.org/10.1002/jclp.10019>
- Pereira, L., Matos,A.P., Pinheiro, R & Costa, J.J. (2016). Resilience and depressive symptomatology in adolescents: The moderator effect of psychosocial functioning. *The European Proceeding of Social and Behavior Sciences* doi: 10.15405/epsbs.2016.07.02.7
- Perkins, D.F., ve Borden, L.M. (2003). Positive behaviors, problem behaviors, and resiliency in adolescence. *Handbook of Psychology*, (s.373-394). <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0615>
- Perlman B. & Hartman, A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relation*, 3, 283-305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>
- Philipson, S. & Philipson, S.N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*,27,3,329-348. <https://doi.org/10.1080/01443410601104130>
- Pınar,Ş.E. , Bilgiç,D., Demirel, G., Akyüz, M.B. , Kartepe,C. Sevim,D. (2015). Sağlık alanlarında okuyan üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. Relationship between burnout and life satisfaction of university students in health field. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14, 4, 284-293. Doi: 10.5455/pmb.1-1417432935

- Pines, A. M. (1993). "Burnout" in L. Goldberger & S., Breznitz (eds.) *Handbook of Stress, Theoretical and Clinical Aspects*. P.386-402. New York: The Free Press.
- Pines A.M. & Aranson, E (1988). *Career Burnout: Causes, Cures*. The Free Press. New York.
- Pines, A., Keinan, G. (2005). Stress and burnout. The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39,625-635.<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>
- Plucker, J. A. (1996).Construct validity evidence for the students aspirations survey *Journal of Research in Rural Education*, 12, 3, 161-170.
- Pommier,J., Jourdan, D., Berger,D., Vandoorne,C., Piorecka,B., Carvalha,G.S. (2010). School health promotion: organization of services and role of health professionals in seven European countries, *European Journal of Public Health*, 20,2, 182-188. doi: 10.1093/eurpub/ckp117
- Pompili,M, Innamorati, M., Narciso, V., Kotzalidis, G.D., Dominici, G., Talamo,A., Girardi, P., Lester, D., Tatarelli, R. (2010). Burnout hopelessness and suicide risk in medical doctors, *Clinica Terapeutica*, 161, 6, 511-514.
- Prince-Embury, S. (2013). Translating resilience theory for assessment and application with children, adolescents and adults. Conceptual issues In S., Prince-Embury, S. ve D.H., Saklofske (eds.) *Resilience in Children, Adolescents and Adults: Translating Research into practice. The Springer Series on Human Exceptionality*.Springer. New York.
- Resnick, M.D. , Harris, L.J. & Blum, R.W. (2008). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*,29, 1, 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb02257.x>
- Resnick,M.D., Bearman, P.S.,Blum, R.W., Baumann, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, T., Beuhring , R.E., Sieving, M., Ireland, L.H. & Udry, J. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, 278, 10, 823-832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Resnick, M. (2000). Protective factors, resiliency and healthy youth development. *Adolescent Medicine: State of the Arts Reviews*, 11, 1, 157-164.
- Rew, L. & Horner, S.D (2004). Youth resilience framework for reducing health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 18, 6, 379-388. doi:10.1016/S0882-5963(03)00162-3
- Richards, K.A. Levesque-Bristol, C. Templin, T.J. & Graber, K.C. (2016) The impact of resilience on stressors and burnout in elementary and secondary teachers, *Social Psychology of Education*, 19, 3,511-536. Doi:10.1007/s11218-016-9346-x
- Richardson, G.E.. (1995). *The Resiliency Training Manual and Resilient Youth. A Curriculum Guide*. Brown Communications

- Rirkin, M. & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis Public School. Minneapolis.
- Roeser, R.W., Eccles, J.A. & Stroebe, K.R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual, *Educational Psychologist*, 33, 4, 153-176. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_2
- Rolf, J. ve Glantz, M. (1999). Resilience an interview with Norman Garmezy. Glantz, M.D. ve Johnsson, J.L. (eds.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers. New York.
- Rowling, L.(2003a). School mental health promotion –theoretical, conceptual and practical issues. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 13,11-21. doi:10.1017/S1037291100004702
- Rowling, L.(2003b). School mental health promotion research: Pushing the boundaries of research paradigms. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2,2,1-3. ISSN: 1446-7984
- Rowling, L. Ve Mason, J. (2005). A case study of multimethod evaluation of school mental health promotion and prevention: The Mind Matters evaluation suite. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 2, 125-136. doi:10.1375/ajgc.15.2.125
- Rushton, C.H., Batchaller, J., Schroeder, K., Donohue, P. (2015). Burnout and resilience among nurses practicing high-intensity settings, *American Journal of Critical Care*,24,5, 412-420. doi: 10.4037/ajcc2015291
- Russel, J.A. ve Carrol, J.M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 1, 3-30. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.3>
- Rutter, (2012). Resilience as a dynamic concept. *Dev Psychopathol*, 24,2, 335-344. Doi: 10.1017/50954579412000028
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (eds.) *The Jacobs Foundation Series on Adolescence: Families Count: Effects on Child and Adolescent Development*. (p.26-52). Cambridge.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*,21,119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14,8,626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Rushton, C.H., Batchaller, J., Schroeder, K., Donohue, P. (2015). Burnout and resilience among nurses practicing high-intensity settings, *American Journal of Critical Care*,24,5, 412-420. Doi:10.4037/ajcc2015291
- Ryan,R.M., ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*,52,141-166. Doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141

- Sağlam, A. ve İkiz, F.E. (2017) Ortaokul Öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*,16,3, 1235-1246.
- Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou, Bakker, (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive work life. Ch.9 in *Work Engagement: A Handbook of Theory and Research*. (s.118-131). Psychology Press. Taylor and Francis Group: Hove and New York.
- Salanova, Schaufeli, Martinez, Breso (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance. The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress and Coping*,1-18. Doi: 10.1080/10615800802609965
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., ve Nurmi, J.E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25,1, 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.E. (2009). The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78,663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., & Naeyaert, P. (2005). *BBi-10. Nuorten kouluuupumusmenetelmaa (Method of assessing adolescents school burnout.)* Edita. Helsinki.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., Holopainen, H. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *J. Youth and Adolescence*, 38, 1316—1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2011) Schoolwork engagement inventory. Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*. 28,1,60-67.
- Salmela-Aro, K., ve Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students, *Burnout Research*, 7,21-28. doi:10.1016/j.burn.2017.11.001
- Salvagioni, D.A.J., Melanda, F.N., Messas, A.E. , Gonzalez, A.D., Gabani, F.L, Andrade, S.M. (2017). Physical , psychological and occupational consequences of job burnout : A systematic review of prospective studies.. *PLoS ONE*, 12, 10 ,e0185781. Doi: 10.1371/journal.pone.0185781
- Sanders, C.E., Field, T.M., & Diego, M.A. (2001). Adolescents' academic expectations and achievement. *Adolescence*,36,144, 12, 1, 795-802.
- Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *The International Journal of Educational Research*, 6,1,1-12.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*,66, 701–716. Doi.10.1177/0013164405282471

- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B.(2004). *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual. Occupational Health Unit. Utrecht University.*
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004) Job demands, job resources, and the relationship with burnout and engagement: Multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. Doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement via short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66,4, 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. (2009). 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 3, 204-220. doi:10.1108/13620430910966406
- Schaufeli, W.,B., Martinez, I.Marquez-Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 33, 5, 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma., V., & Bakker, A.B., (2002). The measurement of burnout and engagement. A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B. & Taris, T.W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout . Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19, 3, 256-262. Doi: 10.1080/02678370500385913
- Seçer, İ. (2015a). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19,1, 81-99.
- Seçer, İ. (2015b). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 1, 424-433.
- Seçer,İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Türk Kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2, 2, 16-27. Doi:10.19128/turje.181057
- Seligman, M.E.P. & Csikzentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*,55,1,5-14. Doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shaw, J., McClean, K.C., Taylor, B. Swartout,K., Querna, K(2016). Beyond resilience: Why we need to look at systems too. *Psychology and Violence*, 6, 1, 34-41. <https://doi.org/10.1037/vio0000020>

- Shean, M. B. (2015). *Current theories relating to resilience an young people: A literature review*. p.40-41. Victorian Halth Promotion Foundation. VicHealth. Melbourne.
- Shimazu,A., Schaufeli,W.B., Kubata ,K., & Kawakami,N. (2012). Do workoholism and work engagement predict employee well-being and performance in opposite direction? *Industrial Health*, 50,4, 316-321. doi: 10.2486/indhealth.ms1355
- Shochet, I., Dadds, M., Hamm,D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Resultts of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 2,170-179. doi: 10.1207/s15374424jccp3502_1
- Slee, P.T., Dix,K., Askill-Williams,H. (2011). Whole-school mental health promotion in Australia, *The International Journal of Emotional Education*, 3, 2, 37-49.
- Smith,B.W., Tooley,E.M., Cristopher, P.J. & Kay, V.S. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource. *The Journal of Positive Psychology*, 5,3, 166-176. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.482186>
- Spina, S.U. (1998). A review of R.J. Haggerty, L.R. Sherrod,N.Garmezy, & M Rutter (eds.) *Stress, Risk, and Resilience in Children an Adolescents: Processes, Mechanisms, an Interventions*. *Mind, Culture and Activity*,5,3,235-239. Doi:10.1207/s15327884mca0503_11
- Stattin, H.(1995). The adolescent as a whole person. *Journal of Adolescence*,18,4,381-386. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1028>
- Steinberg, L. (2018). Ergenlik. Figen Ç. (eds.). Ankara . İmge Yayıncılık.
- Stewart, D. & Wang, D. (2012). Building resilience through school-based health promotion: a systematic review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14, 4, 207-218. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.770319>
- Stewart, D., Sun,J., Patterson,C., Lemerle,K., Hardie, M. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a comprehensive ‘‘Health Promoting School’’ Approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6, 3, 26-33. Doi:10.1080/14623730.2004.9721936
- Suldo, S.S. ve Schaffer-Hudkins, E.(2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*,37,1, 52-68. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Sun, J. & Stewart, D.E. (2010). *Promoting Student resilience and well-being: Asia Pacific resilient children and communities project*. Doi:10.1007/978-90-481-8675-4_25
- Suran B., & Sheridan, E.P. (1985).Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 6, 741- 752. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.6.741>

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 6, 49-74.
- Sylva, K. (1994). School influences on children's development. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 35,1,135-170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01135.x>
- Symonds, J. (2015). *Understanding School Transitions: What Happens to Children and How to Help Them* s.37. Routledge Taylor & Francis Group. London.
- Şirin, A. ve Ulaş, E. (2015) Ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12,30,279-307.
- Şahan ,B. & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlilik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 3, 1249-1270. Doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.297590>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Şimşek, Ö.F.(2009). Happiness revisited: Ontological Well-Being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*,10,505-522. Doi: 10.1007/s10902-008-9105-6
- Şimşek, Ö.F. (2011). An intentional model of emotional well-being: The development and initial validation of a measure of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*,12, 421-442. Doi: 10.1007/S10902-010-9203-0
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara. Nobel Yayınları.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk PDR Dergisi*, 26, 77-86.
- Terzi, Ş. (2008a). Üniversite öğrencilerinin kendini toparlama gücü'nün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Terzi, Ş (2008b) Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki . *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,3,29,1-11.
- The House Dictionary of English Language (1967). New York Random House.
- Theron, L.C. (2016).The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37, 2, 87-103. <https://doi.org/10.1177/0143034315615937>
- Theron, L.C. ve Donald, D.R. (2012). Educational Psychology and resilience in developing contexts: A rejoinder to Toland and Carrigan (2011). *School Psychology International*, 34, 1, 51-66. <https://doi.org/10.1177/0143034311425579>

- Thompson, R. A. (2006). *Nurturing Future Generations: Promoting Resilience in Children and Adolescents Through Social, Emotional Cognitive Skills*. (2nd ed.) Routledge Taylor & Francis Group: New York.
- Thomsen, K. (2002). *Building Resilient Students*. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks, CA.
- Tiet, Q. & Huizinga, D. (2002). Dimensions of construct of resilience and adaptation among inner- city youth. *Journal of Adolescent Research*, 17, 3, 260-276. doi:10.1177/0743558402173003
- Toland, J ve Carrigan, D. (2011) Educational Psychology and Resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32,1, 95-106. Doi: 10.1177/0143034310397284
- Tuominen-Soini, H. &Salmela- Aro K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progression, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 3, 649-662. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033898>
- Turgut, A.Ş. (2018). *Türkiye’deki kurum bakımında büyümiş bireylerin psikolojik dayanıklılık (yılmazlık) düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Turgut,Ö. ve Eraslan Çapan, B.(2017). Ergen psikolojik sağlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0, 44, 1162-183. Doi:10.21764/maeuefd.309934
- Tuzgöl-Dost,M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 23, 103-111.
- Tümkaya, S. (2000). Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19, 128-133.
- Tümkaya, S., Çam, S., ve Çavuşoğlu, İ (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu’nun Türkçe’ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18,1, 387-398.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve ana baba tutumları özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 1, 41-73.
- Ullmann, J. B. (2015). Yapısal Eşitlik Modellemesi. (Şekercioglu, G. çev.) Tabacknick, B.G.ve Fidell, L.S. (eds.). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. 6. basımdan çeviri.(Baloğlu, M (çev. ed.) s. 681-785.
- Uyar, S. ve Güzel, Ş. (2019). İşe angaje olmak kavramı, tükenmişlik ile ilişkisi ve sonuçları. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*,1,44-52.

- Uzun, K. ve Kemerli, Ş. (2019). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akılcı olmayan inançlar (Irrational beliefs as the predictor of school burnout in adolescents). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8, 1, 10-26.
- Wallace, J.E. (2017). Burnout , coping and suicidal ideation: An application and extensin of the job-demand –control-support model. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 32,2,99-118. doi: 10.1080/15555240.2017.132962
- van der Heijden, Dilingh, G., Bakker, A., Prins, J. (2008). Suicidal thoughts among medical residents with burnout. *Archieves of Suicide*, 12, 4, 344-346. doi: 10.1080/13811110802325349
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. Ve Nurmi, J.E. (2009). Adolescents self-cocordance , school engagement and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 4, 332-341. Doi: 10.1027/116-9040.14.332
- Watson, P. (2021). Rules of thumb on magnitudes of effect sizes. 09.01.2021 tarihinde <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize> adresinden alınmıştır
- Weare, K. Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does evidence say? *Health Promotion International*, 26, S1 doi:10/1093/heapro/dar075
- Weare, K. ve Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health in schools? *Global Health Promotion: Promotion and Education*, 12, 3-4,118-122. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030104>
- Webster' New Twentieth Century Dictionary of the English Language (1958). The World Publishing Company. New York.
- Veenhoven, R.(2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health. *Journal of Happiness Studies*, 9,3, 449-469.
- Werner, E.E. (1993). Risk resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 4, 503-515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Werner, E.E. ve Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York. McGraw Hill.
- Werner, E.E. ve Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY. Cornell University Press.
- Westman, M & Bakker, A.B. (2008). “Crossover of burnout among health care professionals” in Halbesleben, J.R.B. (Ed.) *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*, Nova Science, New York.
- Wilkerson, K. ve Bellini, J, (2006). Intraprsonal and organizational factor associated with burnout among school counselor. *Journal of Counseling and Development*, 84,440-450. Doi:10.1002/j.1556-6678.2006.tb00428.x

- Villavicencio-Ayub, E. Jurado-Cardens, S. & Valencia-Cruz, A. (2015). Work engagement and occupational burnout: Its relation to organizational socialisation and psychological resilience. *Journal of Behavior health adn Social Issues*, 6, 2, 45-55. Doi:10.5460/jbhsi.v6.2.47026.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S.D., (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educ. Psychol Rev*, 22,189-214. <https://doi.org/10.1007>
- Yaniv, G. (1995). Burnout absenteeism, and the overtime decision. *Journal of Economic Psychology*, 16, 2, 297-309. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(95\)00011-C](https://doi.org/10.1016/0167-4870(95)00011-C)
- Yang, H. (2014). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24,283-301. Doi:10.1016/j.ijedudev.2003.12.001
- Yates, T. Egeland, B., ve Sroufe, L.A. (2003) Rethinking resilience : A developmental process perspective. (ch.3) (s.243-266). In. S.S. Luthar, (ed.). Resilience and vulnerability. Cambridge University Press. Cambridge.
- Yates, T. & Masten, A.S. (2012). Fostering the future. Resilience theory and the practice of positive psychology. Ch32 (pgs. 521-539) in P.A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. John Willey & Sons Inc.
- Yates, T.M., Tyrell, F.A. ve Masten, A.S. (2015). Resilience theory and practice of positive psychology from individuals to societies. (s.773-778). In *Positive Psychology in Practice Promoting Human Flourishing in Work, Health and Education and Everyday Life*. doi: 10.1002/9781118996874.ch44
- Yetim, U. (1993). Life Satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Soc Indic Res*, 29,277-289.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yıldırım, G. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Turkish Studies*, 11,14, 811-826. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9722>
- Yıldırım, M., Arslan, G. & Wong, P.T.P. (2021) Meaningful living, resilience, affective balance, and psychological health problems among Turkish young adults during coronavirus pandemic. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01244-8>
- 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, 224-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7813/102587>

- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikayetlerine uygulanması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004 , 1, 77-90.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi: Temel Kavramlar, Uygulamalar Planlama*. Pegem Akademi. Ankara.
- Yılmaz, E., Yıldırım ,A., Yılmaz ,Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Academic Research Congresss*, 791-783.
- Young, I. (2005). Health promotion in schools: A historical perspective. *Global Health Promotion: Promotion & Education* ,12, 3-4,112-117. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030103>
- Young, M. (2011) What are schools for ? *Educação & Sociedade*, 28, 101, 1287-1302.
- Zimmerman, M.A., Stoddard, S.A., Eisman, A.B., Caldwell, C.H., Aiyer, S.M. & Miller,A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child Development Perspectives*, 7, 4, 215-220. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>
- Zolkoski & Bullock (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34, 12, 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childev.2012.08.009>
- Zor, M. ve Özsoy, E. (2019). Psikolojik sağlamlığın ve genel öz-yeterliliğin çalışmaya tutkunluğa etkisinin araştırılması. *Yorum Yönetim, Yöntem Uluslararası Yönetim Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 7,1, 35-44. <https://doi.org/10.32705/yorumyonetim.540916>
- Zwack, J. ve Schweitzer,J. (2013). If every fifth physician is affected by burnout, what about the other four? Resilience strategies of experienced physicians. *Academic Medicine*, 88, 3, 382-389. Doi: 10.1097/ACM.0b013ee318281696b



EKLER

213

213

EK 2. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli öğrenci, bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Eğitim Psikolojisi Öğrencisi Psikolog Aysun Bursalı tarafında Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş danışmanlığında hazırlanan bir tez çalışması için gerçekleştirilmektedir. Çalışmaya yaklaşık 2500 öğrencinin katılması planlanmaktadır. Çalışmanın amacı ergenlerde yılmazlık, okul tükenmişliği, okul çalışmalarına bağlanma, öznel iyi oluş ve akademik beklentiler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Sizden bu konularda bilgi edinmek için ankette bulunan soruları yanıtlamanız istenecektir. Bu çalışmada sizden istenen her bir soruyu dikkatle okuyarak yanında yer alan seçeneklerden en uygun olanını seçerek işaretlemenizdir.

Bu çalışma bir sınav değildir sorulara verdiğiniz yanıtların doğru veya yanlış yoktur, cevaplar kişiden kişiye farklılık gösterir ve önemli olan sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretlemenizdir. Bu çalışmada katılımcı öğrencilere herhangi bir ücret ödenmeyecek veya öğrenciden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve sizin isteğinize bağlıdır. Bu araştırmanın sonuçları bireysel olarak değil grup olarak değerlendirilecek ve sadece bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle araştırmada isim belirtmeniz gerekmez, dolayısıyla araştırma sürecinde kişisel bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Çalışma süresince içten ve samimi cevaplar vermeniz, araştırma sonuçlarında sağlıklı bilgiler edinebilmek ve gelecekte bu konularda öğrencilere yardımcı olabilmek açısından önemlidir. Araştırma sürecinde herhangi bir nedenle soruları yanıtlamak istemezseniz, araştırmaya katılımınızı anketi doldurmayı bırakabilirsiniz. Bu durumda size ait veriler araştırmada kullanılmayacaktır. Çalışma yaklaşık 40 dakika sürecektir. Çalışmanızı tamamladığınızda anketinizi sınıfta bulunan görevliye/öğretmeninize teslim etmeyi unutmayınız.

Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz olursa, araştırmacı Uzm. Psk. Aysun Bursalı'ya ulaşabilirsiniz. (E-posta: aysunbursali@yahoo.com) Araştırmaya katılımınız önemli veriye ulaşabilmek açısından kıymetlidir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmaya başlamadan önce, ankete katılımına ilişkin bu bilgilendirilmiş onam formunu okuyarak, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi sahibi oldum. Tereddüde düştüğüm soruları sordum ve bilgi edindim. Yazılı ve sözlü tüm açıklamaları anladım. Çalışmaya katılıp katılmamaya karar vermem için yeterli sürem oldu. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıp, istediğim zaman sorulara yanıt vermeyi sonlandırabileceğimi biliyorum.

Araştırma kapsamında sunduğum bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını, kişisel bilgilerde gizlilik koşullarına uymak koşuluyla yayınlanmasını, hiçbir baskı veya zorlama altında kalmadan kendi özgür irademle kabul ettiğimi belirtirim.

Araştırmanın tarihi:/...../.....

Katılımcının Adı Soyadı:.....
Katılımcının İmzası:.....

Tarih:
İmza:

Psikolog Aysun Bursalı
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Psikolojisi
Doktora Programı

EK 3. Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve Ölçeklere İlişkin Örnek Maddeler

EK 3.1. Kişisel Bilgi Formu

Yaşınız :
Cinsiyetiniz :
Okulunuz :
Sınıf/ Şube :
Öğrenci Numarası :
Sen Dahil kaç kardeşsiniz :
Anne/babanızın öğrenim durumu nedir :
Anne Baba
Okuma yazması yok 1() 1()
Okuryazar 2() 2()
İlkokul mezunu 3() 3()
Ortaokul Mezun 4() 4()
Lise Mezun 5() 5()
Yüksekokul/Üniversite Mezun 6() 6()

Aşağıdaki maddelerden hangisi ailenizin ekonomik durumunu açıklar:

1() yüksek 2() orta 3() düşük

Geçmiş senelerde merkezi sistem sınavlarına girdiyseniz bu sınavlardan almış olduğunuz puanlar

SBS6____ SBS7____ SBS8____ OKS____

Kendinizi nasıl bir öğrenci olarak değerlendirirsiniz?

- 1 () oldukça başarısız
2 () başarısız
3 () ortalama
4 () başarılı
5 () çok başarılı

Yıl sonu karne notunuz aşağıdaki seçeneklerde hangisi üzerinden değerlendirilmektedir?

- a) 5 üzerinden () b) 10 üzerinden ()

Geçtiğini sene yıl sonu not ortalamanız aşağıdaki seçeneklerden hangisinde yer almaktadır?

- a) 1 ve 2 arasında 2 dahil ()
b) 2.1 ve 3 arasında 3 dahil ()
c) 3.1. ve 4 arasında 4 dahil ()
d) 4.1. ve 5 arasında 5 dahil ()
e) 5.1. ve 6 arasında 6 dahil ()
f) 6.1. ve 7 arasında 7 dahil ()
g) 7.1. ve 8 arasında 8 dahil ()
h) 8.1. ve 9 arasında 9 dahil ()
i) 9.1. ve 10 arasında 10 dahil ()

Geçtiğimiz dönem okulda herhangi bir belge aldınız mı?

- 1 () takdirname 2 () teşekkür

EK 3.2. Yılmazlık Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler

Yılmazlık Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıdaki ifadeler ile ilgili hislerinizi, her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

Aşağıda okulunuzla ilgili yazılan ifadelere ne kadar katılıyorsunuz?

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Bu okuldaki insanlara kendimi yakın hissediyorum.	A	B	C	D
2.Bu okulda olmaktan mutluyum.	A	B	C	D

Okulumda bir öğretmenim ya da yetişkin bir kişi ...

	Doğru değil	Biraz Doğru	Oldukça Doğru	Çok Doğru
6. benimle gerçekten ilgilenir.	A	B	C	D
7.iyi bir şey yaptığımda bunu bana söyler.	A	B	C	D

Okulda ...

	Doğru değil	Biraz Doğru	Oldukça Doğru	Çok Doğru
13. ilginç faaliyetlerde bulunurum.	A	B	C	D
15. Farklılık yaratacak bir şeyler yaparım.	A	B	C	D

Evim ya da okulun dışında yetişkin bir kişi ...

	Doğru değil	Biraz Doğru	Oldukça Doğru	Çok Doğru
18. benimle gerçekten ilgilenir.	A	B	C	D
19.iyi bir şey yaptığımda bunu bana söyler.	A	B	C	D

Evimde annem, babam ya da bir büyüğüm ...

	Doğru değil	Biraz Doğru	Oldukça Doğru	Çok Doğru
33. benden kurallara uymamı bekler	A	B	C	D
34. derslerimle ilgilenir	A	B	C	D

EK 3.3. Okul Tükenmişliği Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler

Aşağıda okula yönelik ve okulla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ya da yaşantı örnekleri maddeler halinde sıralanmıştır. Sizden istenen bu maddeleri dikkatle okumanız ve her maddede belirtilen duygu, düşünce ya da yaşantının size ne kadar uyduğunu “Tamamen Katılıyorum” , “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” , “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmenizdir.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum	1	2	3	4
2. Ders çalışmak istemiyorum	1	2	3	4
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum	1	2	3	4
4.Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.	1	2	3	4

EK 3.4. Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler

Aşağıdaki 17 cümle kendinizi okulda ve okula ilişkin çalışmalarınızda nasıl hissettiğiniz ile ilgilidir. Lütfen her cümleleri dikkatle okuyarak okulda ve okula ilişkin çalışmalarınızda nasıl hissettiğinizi aşağıdaki seçenekleri işaretleyerek belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Neredeyse hiçbir zaman (yılda birkaç kez veya daha az)	Nadiren (ayda bir veya daha az)	Bazen (Ayda birkaç kez)	Sıklıkla (Haftada bir)	Çok sık (Haftada birkaç kez)	Her zaman (Her gün)
1. Çalışırken kendimi enerji dolu hissederim.	0	1	2	3	4	5	6
3. Çalışırken zaman akıp gider.	0	1	2	3	4	5	6

EK 3.5. Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler

Aşağıda yaşamınıza ilişkin olarak hissettiğiniz duyguları yansıtan 14 ifade bulunmaktadır. Lütfen söz konusu ifadelerdeki duyguları **GENELDE ne kadar YOĞUN** yaşadığınızı aşağıdaki derecelendirmeyi dikkate alarak değerlendiriniz.

	Çok az ya da hiç	Biraz	Orta	Biraz fazla	Oldukça
1.Yaşamdan heyecan duyuyorum	1	2	3	4	5
5. Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5

EK 3.6. Akademik Beklentiler Ölçeğine İlişkin Örnek Maddeler

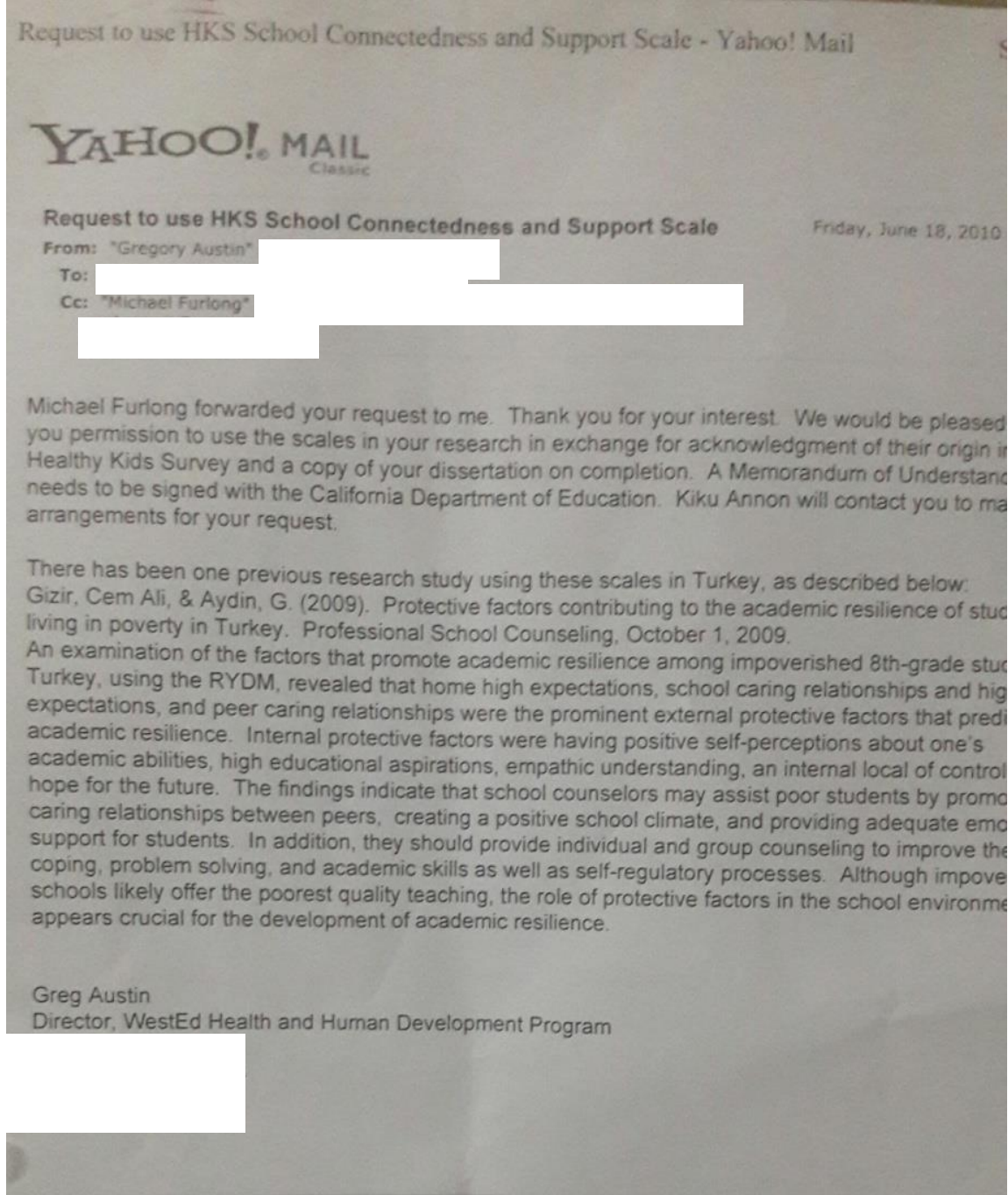
Aşağıda geleceğinize ilişkin düşüncelerinizle ilgili cümleleri okuyarak her bir cümle için sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Geleceğim hakkında pek az düşünürüm.	1	2	3	4
3.Kendim için yüksek beklentilerim var.	1	2	3	4



EK 4. Araştırmada kullanılan Ölçeklerin Uygulanabilmesi için Alınan İzin Yazıları

EK 4.1. Yılmazlık Ölçeği Kullanım İzni





Re: Furlong'un School Support ve School Connectedness ölçekleri

Friday, July 23, 2010 4:45 PM

From: "Cem Ali GYZYR"

To: "aysun bursalı" <a

1 File (110KB)



cem_pse...

Sayın Aysun Bursalıoğlu;

ilişikte, bahsettiğiniz, psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeği var. Ölçeğin türkçe uyarlamasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını içeren makale Türk PDR Dergisinde yayınlandı. İlgili bilgileri oradan temin edebilirsiniz.

Kolay Gelsin.

Cem.

Merhaba Cem Ali Hocam,

Bugün telefonda da belirtmiş olduğum gibi Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Doktora öğrencisiyim.

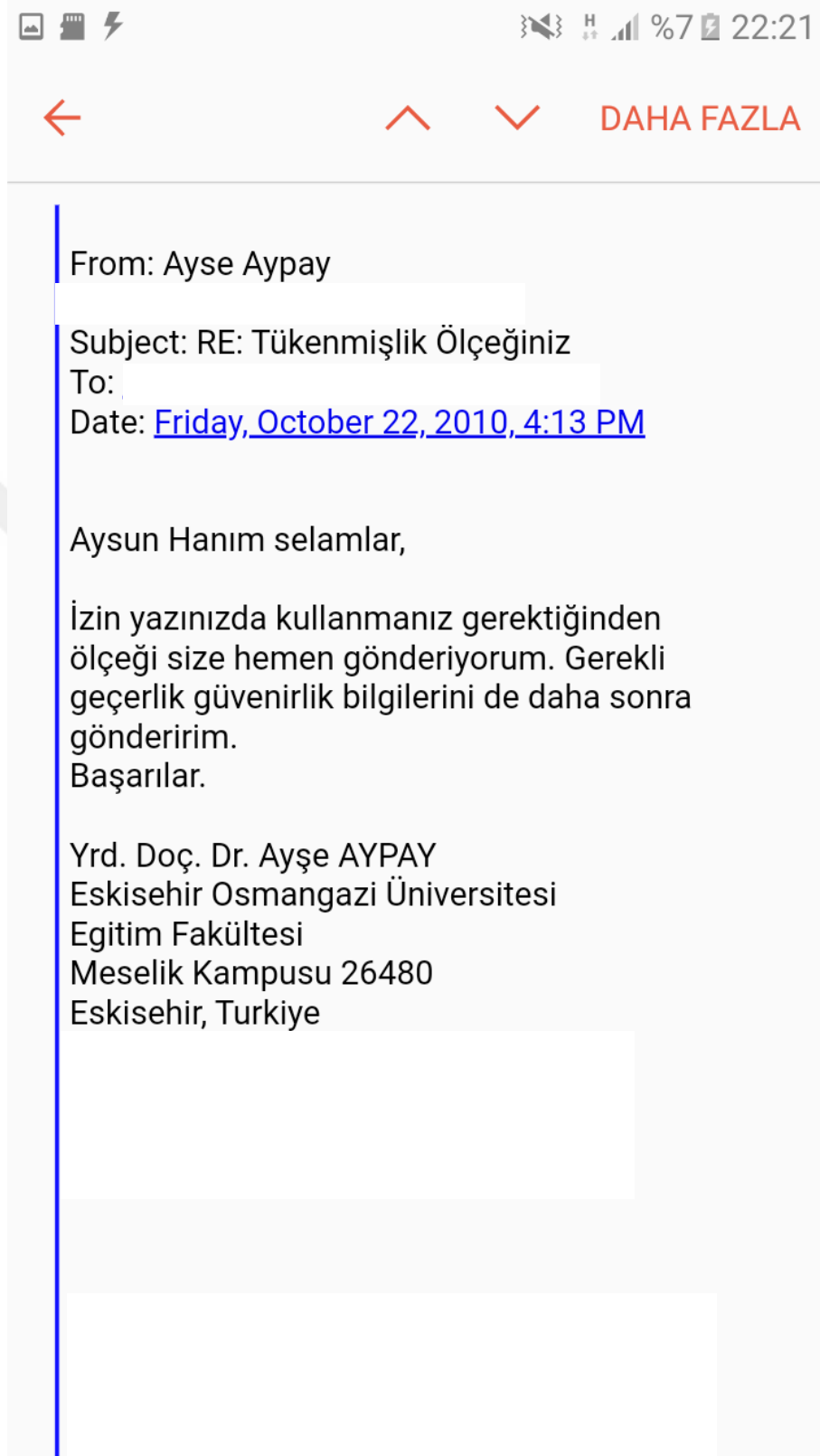
M. J. Furlong ile Resilience Youth Development Module (RYDM) altölçeği olan school support ölçeği (SSS) ve California Healthy Kids Survey altölçeği school connectedness(SCS) ölçeğini tezimde kullanmak üzere iletişime geçtiğimimde , sözkonusu ölçeklerin Türkiye'de sizin tarafınızdan kullanılmış olduğunu belirterek ve aşağıdaki makalenizi referans vererek size yönlendirdi.

Gizir, Cem Ali, & Aydın , G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. Professional School Counseling , October 1, 2009.

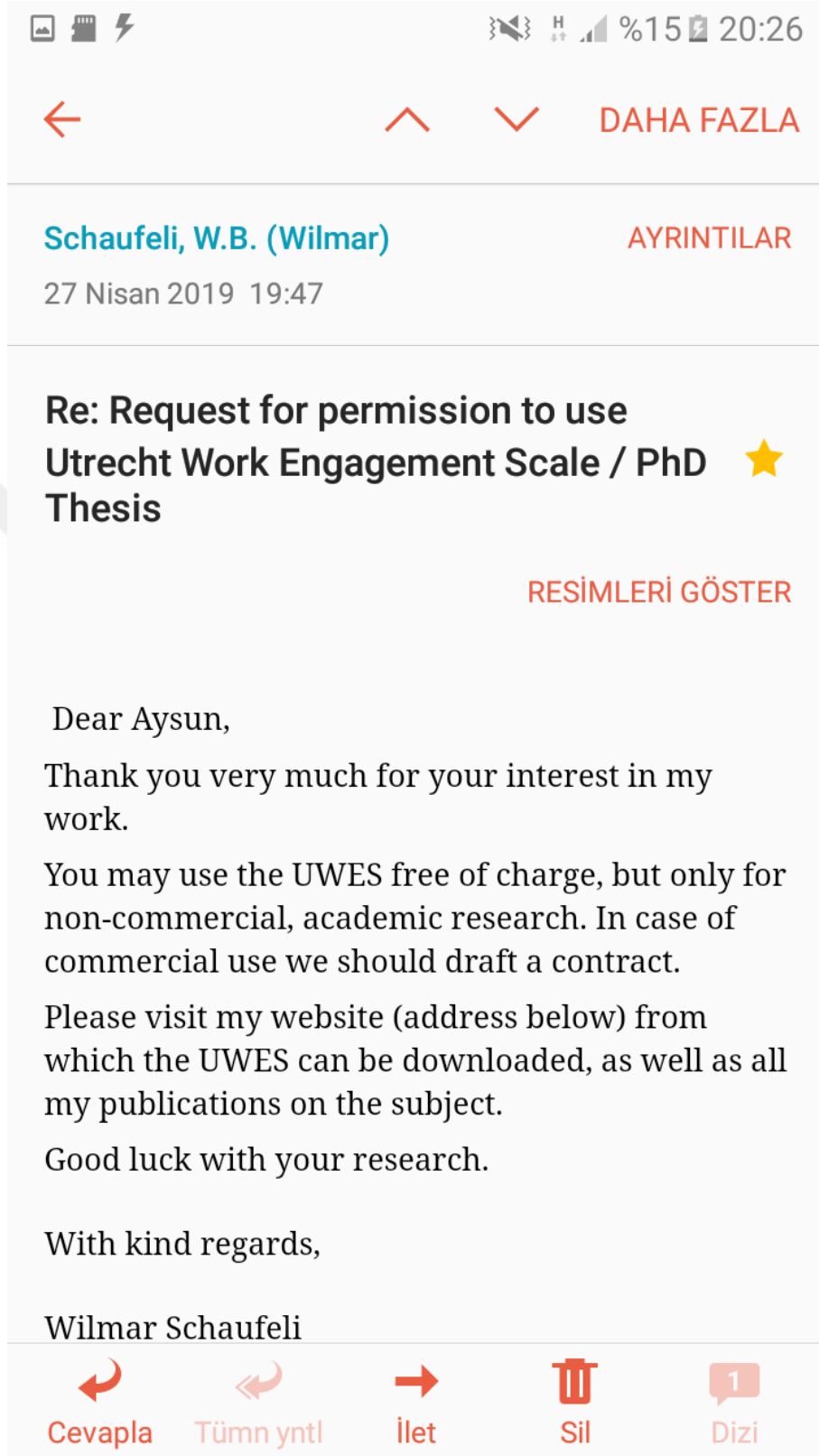
Sözkonusu ölçeklerin Türkçeye adaptasyonu tarafınızdan yapıldı ise benimle paylaşmanız mümkün müdür?

İyi çalışmalar dileğiyle,
Aysun Bursalı

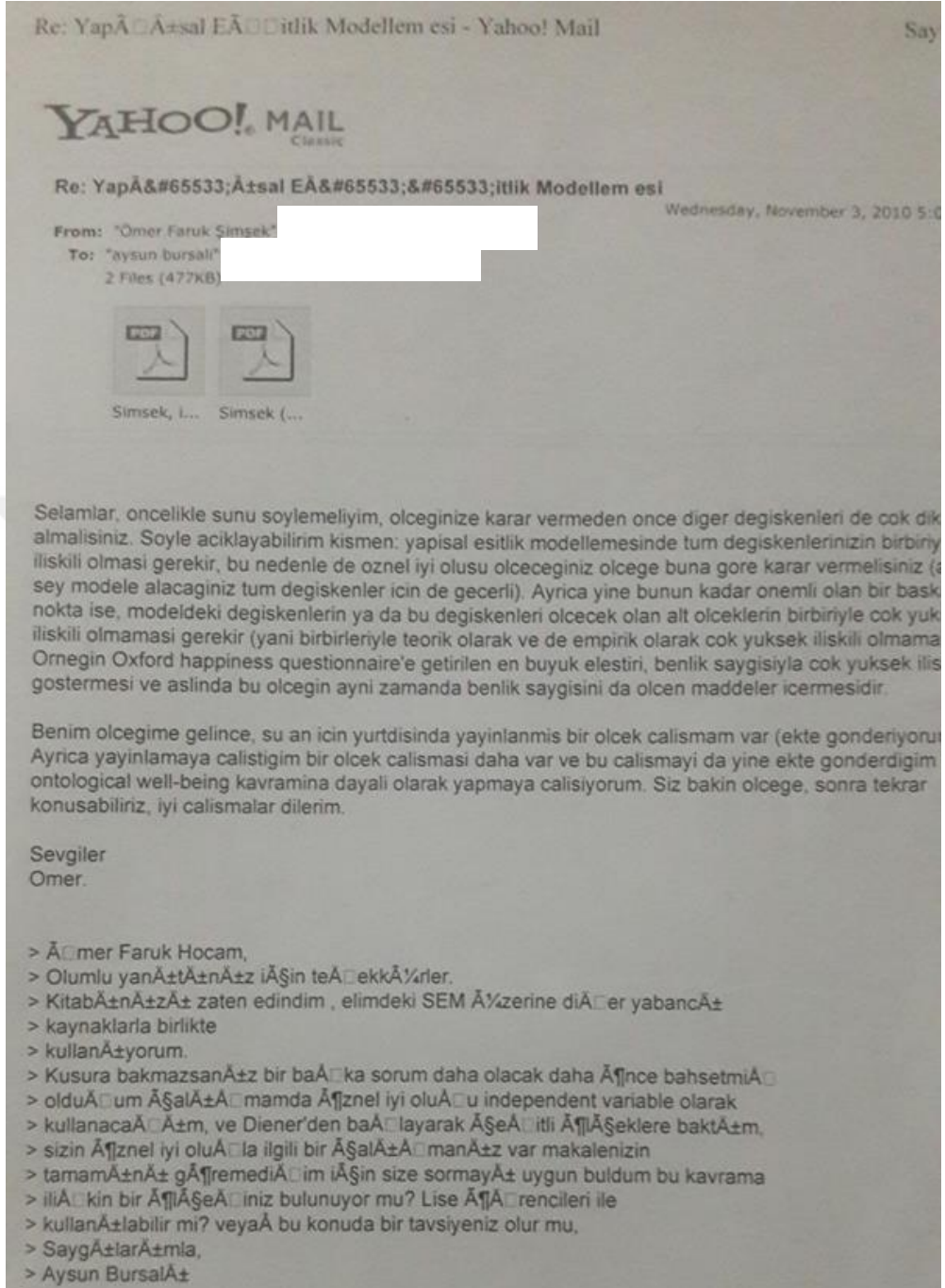
EK 4.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği Kullanım İzni



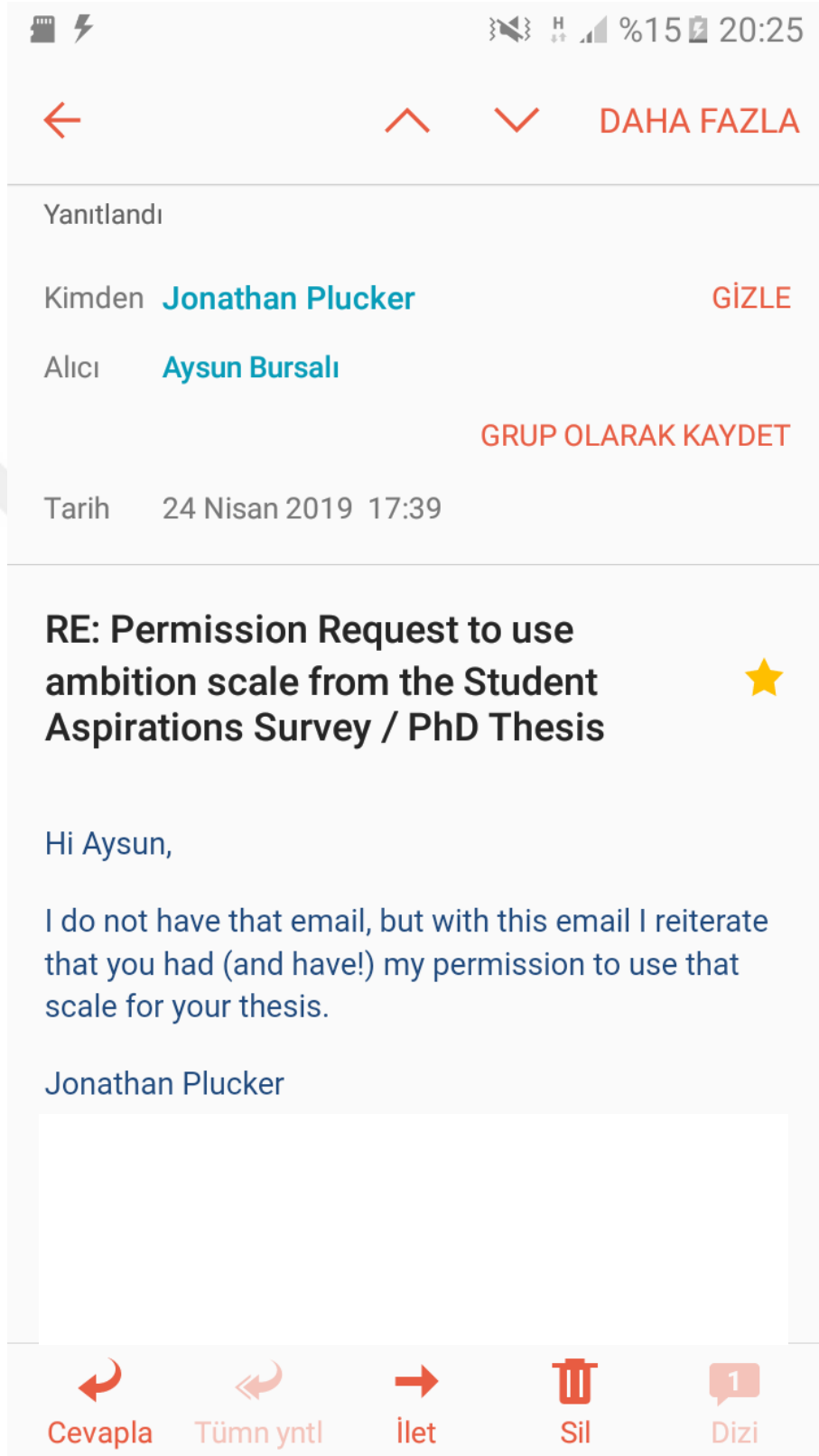
EK 4.3. Okul Çalışmalarına Bağlanma Ölçeği Kullanım İzni



EK 4.4. Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni



EK 4.5. Akademik Beklentiler Ölçeği Kullanım İzni



EK 5. Etik Kurul Kararı Belgesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 29/03/2021
Toplantı Sayısı : 5
Karar Sayısı : 112

112-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bölümü doktora öğrencisi **Aysun Bursalı**'nın "Lise Öğrencilerinde Yılmazlık, Okul Tükenmişliği ve Okul Çalışmalarına Bağlanmanın Öznel İyi Oluş ve Akademik Başarıya Beklentilere Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bölümü doktora öğrencisi **Aysun Bursalı**'nın "Lise Öğrencilerinde Yılmazlık, Okul Tükenmişliği ve Okul Çalışmalarına Bağlanmanın Öznel İyi Oluş ve Akademik Başarıya Beklentilere Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Lise Öğrencilerinde Yılmazlık, Okul Tükenmişliği ve Okula Bağlanmanın, Öznel İyi Oluş ve Akademik Başarıya Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 22.02.2021
Gönderim Numarası	: 1515125418
Sayfa Sayısı	: 166
Sözcük Sayısı	: 45002
Karakter Sayısı	: 315679
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 31.03.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Aysun BURSALI

Tarih : 22.02.2021

İmza :

KISA ÖZGEÇMİŞ

Aysun BURSALI

Eğitimi:

Lisans
Psikoloji
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji
Şubat, 1999

Yüksek Lisans
Psychology of Excellence
Ludwig Maximillians University
Münih, Almanya
(DAAD-TEV Joint Scholarship)
Şubat, 2003

Doktora,
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
Eğitim Psikolojisi Doktora Programı
2021

Yaptığı Stajlar:

Jena Üniversitesi, Almanya Gelişim Psikolojisi Bölümü, 08-28.09/2001
Texas A&M Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, Psikoloji Bölümü, 01.03-19.04.2001

Meslek Tecrübesi

2005 yılından günümüze kadar T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Rehber Öğretmen olarak görev yapmıştır.
Halen Rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır

Bildiği Yabancı Diller

İngilizce, Almanca – iyi düzeyde

Aldığı Ödüller

2009 Takdirname - Milli Eğitim Müdürlüğü
2008 Takdirname - Milli Eğitim Müdürlüğü
2008 Teşekkür - Milli Eğitim Müdürlüğü

Yönettiği Projeler:

19-23.11.2017

Hand in Hand with Parents

Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Kapsamında yürütülen Uluslararası
ARION- Eğitim Uzmanları ve Karar Vericiler için Hizmetiçi Eğitim Programı
Koordinatörü

Katıldığı Eğitim ve Kurslardan Bazıları:

16-25.07.2020

Proje Danışmanlığı Semineri Uşak

09-13/03/2020

Akıl ve Zeka Oyunları Kursu Uşak

28/03/2015 28/03/2015

Resim Yorumlama ve Oyunla Dikkat Toplama Eğitimi Semineri
Balıkesir

09-13.03. 2009

Every Child Matters

Her Çocuk önemlidir

CEDEFOP Çalışma Ziyareti / CEDEFOP Study Visit
İngiltere

26-30. 05.2008

Children's Rights

Çocuk Hakları

Pestolazzi Programı / Avrupa Konseyi Eğitim Uzmanları için Eğitim Programı

Pestolazzi Program, Council of Europe Education Program for Educational
Professionals

Almanya / Germany

10-15.05.2005

Youth and the School

Gençlik ve Okul

ARION-Avrupa Birliği Hizmetiçi Eğitimi
İtalya

Yayınlar:

Bursalı, A. (2020). Okula aidiyet duygusu ve eğitim öğretim yaşantısında stresle başa

çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi. SOBIDER: Sosyal Bilimler Dergisi: The
Journal of Social Sciences. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7, 45, 327-
354.