



T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL 6.7.8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
TÜKENMİŞLİKLERİNİN YAŞAM DOYUMLARI VE BENLİK
KURGUSU ALGILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Sevil ÖZTAN

İstanbul,2014

**ORTAOKUL 6.7.8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
TÜKENMİŞLİKLERİNİN YAŞAM DOYUMLARI VE BENLİK
KURGUSU ALGILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Sevil ÖZTAN

İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim dalı

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul,2014

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

28/02/2014

Enstitümüz *Psikoloji* Anabilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden **115201154** numaralı **Sevil Öztan** "İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**ORTAOKUL 6.7.8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİKLERİNİN YAŞAM DOYUMLARI VE BENLİK KURGUSU ALGILARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 12.02.2014 tarih ve 2014/2 sayılı toplantısında seçilen ve Sefaköy Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin 48. maddesi gereğince (60) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~yoçokluğu/oybirliği~~ ile **Kabul/Ret** veya **Düzeltilme** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.



DANIŞMAN

YRD.DOÇ.DR.FERDA ŞULE KAYA



ÜYE

YRD.DOÇ. DR. ZÜMRA ÖZYEŞİL



ÜYE

YRD.DOÇ.DR. MUZAFFER ŞAHİN

ÖZET

Bu çalışma, ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Esenyurt ilçesindeki 3 devlet okulu ve 1 özel okulda öğrenimlerine 6.7 ve 8. sınıfta devam eden (12-15 yaşları arasındaki) 230 kız (%45,5) ve 276 erkek (%54,5) olmak üzere 506 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma da Aypay (2011) tarafından ilköğretim 2. Kademe öğrencileri için geliştirilen okul tükenmişliği ölçeği, Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çivitçi (2007) tarafından yapılan çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeği ve Kağıtçıbaşı (2007) tarafından geliştirilen Özdemir ve Çok (2011) tarafından lise öğrencilerine uyarlanan ailede özerk ilişkisel benlik ölçeği kullanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde, anova, t testi, sheffe testi, faktör analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) 20.0 kullanılmıştır. Öğrencilerin tükenmişlikleri ile yaşam doyumları ve yakın ilişkisellik benlik kurgusu arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda yakın ilişkisel benlik kurgusu ile genel yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu yapılan regresyon analizi sonucunda bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurgularının bazı demografik değişkenlere (cinsiyet,sınıf düzeyleri, okul türleri,dershaneye gitmeleri, cep telefonu ve internete sahip olmaları) göre farklılaştığı da bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Tükenmişliği, Yaşam Doyumu, Benlik kurgusu, Özerk Benlik, İlişkisel Benlik,Özerk İlişkisel Benlik

ABSTRACT

This study has been made for the purpose of examining the school burnouts of secondary 6. 7. 8. grade student's in terms of their life satisfaction and self-construal. This research's workgroup comprise of the 506 students (Their ages are between 12 and 15. And there are 230 girls (45,5%) and 276 boys(54,5%)] attending their education in 6. 7. and 8. grades in three public schools and a private school from Esenyurt, Istanbul. School burnout scale which developed by Aypay (2011) for secondary second grade students, multi-dimensional student life satisfaction scale which developed by Huebner (1994) and adapted to Turkish from Çivitçi (2007), Family relational Autonomous Self scale which developed by Kağıtçıbaşı (2007) and adapted for high-school students by Özdemir and Çok (2011) have been used in this research. Anovai, t test, scheffe test, variance analysis, factor analysis and regression analysis have been used in order to test hypothesis . SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 has been used in analysis. As a resul of regression ,There is a negative relationship between student's burnouts and general life satisfaction – “autonomous-relational self –construals”.Besides there is a positive relationship between general life satisfaction and “autonomous-relational self –construals” .On some of the burnout,life satisfaction and self-construal dimensions have been observed differentations in terms of student's sex,grade level,school types(Private or public),attending a course,using mobile phone and possessing an internet variables.

Keywords: School burnout,life satisfaction,self constural, autonomous self, related self, autonomous-relational self –construals

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Ortaokul 6.7.8.sınıf öğrencilerin yaşam doyumu ve benlik kurgularının okul Tükenmişliğine etkisi incelenmiştir.

Çalışmamın her aşamasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini her zaman paylaşan çok değerli hocam ve danışmanın Yrd. Doç. Dr.Ferda Şule KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım bütün bölüm hocalarıma; Uygulama yapılan tüm okul yönetimi ve öğretmenlerine ve veri toplama araçlarına samimi ve içten cevap veren araştırma örneğine teşekkür ederim.

Bunun yanında hayatım boyunca beni hep destekleyen ve hep yanımda olan aileme, araştırma süresince beni motive eden, yardımını esirgemeyen sabırlı ve anlayışlı eşim Rahmi ÖZTAN'a ve biricik oğlum Ali Olcay Öztan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevil ÖZTAN

İstanbul/2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	vii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Araştırma Soruları.....	6
1.3. Araştırmanın Gerekçe ve Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar.....	12
1.7.Kısaltmalar.....	13

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tükenmişlik	14
2.1.1. Tükenmişliğin Evreleri.....	16
2.1.2. Okul Tükenmişliği ve Yapılan Araştırmalar.....	17
2.2. Yaşam Doyumu	20
2.3 Benlik Kurgusu.....	24

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	32
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.3.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği.....	33
3.3.2. Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği	34
3.3.3. Ailede Özerk- ilişkisel Benlik Ölçeği.....	35
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	36

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları.....	37
--	----

4.2. Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği(ÇÖYDÖ)Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	38
4.3. Ailede Özerk- ilişkisel Benlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	40
4.4.Öğrencilerin Genel Tükenmişlikleri ile çok boyutlu yaşam doyumları ve benlik kurguları arasındaki ilişki bulguları.....	42
4.4.1.Okul Tükenmişliği Ve Yaşam Doyumu İlişki Bulguları.....	42
4.4.2.Okul Tükenmişliği Yaşam Doyumu Ve Benlik Kurgularının Birbirleriyle Korelasyonları Ve Betimleyici İstatistik Bulguların.....	43
4.4.3.Regresyon analizi sonuçları.....	44
4.5.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Tükenmişlikleri Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları Bulguları.....	46
4.6.Öğrencilerin Dershaneye Gitme Değişkeni İle Tükenmişlikleri, Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları Bulguları.....	50
4.7.Öğrencilerin Okul Türüne Göre Tükenmişlikleri, Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları Bulguları.....	52
4.8.Cep Telefonuna Sahip Olma Değişkenine Göre Genel Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Benlik Kurgusu Bulguları.....	53
4.9.Evde İnterneti Olup Olmama Değişkenine Göre Öğrencilerin Genel Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Benlik Kurguları Bulguları.....	55
4.10. Öğrencilerin Başarı Algısına Göre Tükenmişlikleri ,Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları Bulguları.....	57
4.11.Öğrencilerin Anne Baba Tutumu Algısına Göre Tükenmişlikleri, Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları Bulguları.....	58
4.12.Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Tükenmişlikleri ,Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları Bulguları.....	58
4.13.Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Genel Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Benlik Kurguları Bulguları.....	58
BÖLÜM V.....	61
TARTIŞMA VE YORUM.....	61
BÖLÜM VI.....	70
ÖNERİLER.....	70
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	70
6.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	79
EK-1 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği	79
EK-2 Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği	81
EK-3 Ailede Özerk- ilişkisel Benlik Ölçeği.....	83
EK-4 Kişisel Bilgi Formu.....	85

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Faktör Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 2: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği Ve Faktör Analizi Sonuçları	39
Tablo 3: Benlik Kurgusu Ölçeği Ve Faktör Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 4:Okul Tükenmişliği Ve Yaşam Doyumu –Alt Boyutlar Korelasyon Tablosu.....	42
Tablo 5. Çalışmada Yer Alan Değişkenlerin Birbirleriyle Korelasyonları ve Betimleyici İstatistikleri.....	43
Tablo 6-Regresyon Analizi Modeli.....	44
Tablo 7.Genel Tükenmişlik Yakın İlişkisellik Regresyon Analizi Tablosu.....	44
Tablo 8.Genel Yaşam Doyumu Ve Yakın İlişkisellik Regresyon Analizi Tablosu.....	44
Tablo 9.Genel Tükenmişlik Ve Genel Yaşam Doyumu Regresyon Analizi Tablosu.....	45
Tablo10. Regresyon Analizi Sonuç Tablosu.....	45
Tablo11. Cinsiyet Değişkenine Göre Tükenmişlik Alt Boyutları t Testi Tablosu.....	46
Tablo12.Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Doyumu Ve Alt Boyutları t Testi Tablosu.....	47
Tablo13.Cinsiyet Değişkenine Göre Benlik Kurgusu Ve Alt Boyutlar t Testi Tablosu.....	49
Tablo14.Tükenmişlik Ve Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Dershaneye Giden ve Gitmeyen Öğrenciler İçin t Testi Tablosu.....	50
Tablo15.Genel Yaşam Doyumu ve Yaşam Doyumu Alt Boyutlarına Göre Dershaneye Giden ve Gitmeyen Öğr. İçin t Testi Tablosu.....	50
Tablo16.Benlik Kurgusu ve Alt Boyutlarına Göre Dershaneye Giden Ve Gitmeyen Öğrenciler Arasında t Testi Tablosu.....	51
Tablo 17.Öğrencilerin Okul Türüne(Özel-Devlet) Göre Tükenmişlikleri, Yaşam Doyumları ve Benlik Kurguları t Testi Tablosu.....	52
Tablo 18.Cep Telefonuna Sahip Olma Değişkenine Göre Genel Tükenmişlik ve Alt Faktörler t Testi Tablosu.....	53
Tablo 19.Cep Telefonuna Sahip Olma Değişkenine Göre Genel Yaşam Doyumu ve Alt Faktörler t Testi Tablosu.....	54
Tablo.20.Evde İnterneti Olup Olmama Değişkenine Göre Genel Tükenmişlik ve	

Alt Boyutları t Testi Tablosu.....	55
Tablo 21.Evde İnterneti Olup Olmama Değişkenine Göre Genel Yaşam Doyumu ve Alt Boyutlar t Testi Tablosu.....	56
Tablo22. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Genel Tükenmişlik, Yaşam Doyumu ve Benlik Kurguları Anova Testi Sonuçları.....	58
Tablo.23.Sınıf Düzeylerine Göre Tükenmişlik Alt Boyutları Anova Testi Tablosu.....	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

PROBLEM

Ülkemiz eğitim sisteminde öğrenciler ortaokul, lise ve üniversite eğitimlerinin her birinden sonra üst öğrenim kurumuna geçmek için sıralamaya dayalı sınavlara (TEOG,YGS, LYS, ALES) girmektedirler. Bu sıralama sınavları öğrencilerin akademik hayatlarını zorlu ve stresli bir süreç haline getirmektedir. Günümüzde olduğu gibi geçmişte de iyi bir lise iyi bir üniversite kavramsallaştırması içinde kalan öğrenciler TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi) sınavları ile 6.sınıftan başlayarak ilerde gidecekleri liseler için hazırlığa başlamaktadırlar. Baş (2011)'de lise giriş sınavlarına (eski adıyla SBS) giren öğrencilerin girmeyen öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusuna ulaşmakla birlikte ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde tükenmişlik algısına sahip olduklarını saptamıştır. Tükenmişlik algılarının; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, dershaneye gitme özel ders alma değişkenine göre farklılaşmakta olduğunu saptanmıştır. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) lise öğrencilerinin tükenmişliği ile ilgili yaptıkları çalışmada, stres ve günlük yaşamda yaşanabilecek olası zorlanmaların bireyin tükenmişlik düzeyini yükselttiğini; yüksek tükenmişliğin ise bireyin akademik uyumunu olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda yaşanan yoğun stresin tükenmişliğin önemli sebepleri arasında olduğu birçok araştırmayla belirlenmiştir (Gold1991, Akt.,Seçer ve Gençdoğan, 2012). Yüksek tükenmişlik düzeyinin daha düşük akademik başarı düzeyi ile ilişkili olması beklenebilir. (Balkıs ve Ark., 2011). Bu bulgu, Yang (2004)'ın öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını arttırmak için tükenmişlik düzeylerini azaltıcı önlemler alınmasının bir gereklilik olduğunu belirten görüşünü destekler niteliktedir.

Tükenmişlik daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinse de öğrencilerin yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, ne çalışan ne de iş sahibi olmamalarına rağmen,

okul yaşantısındaki akademik içerikli görev ve sorumlulukları süreklilik arz ettiği için bir iş olarak kabul edilmesi mümkündür (Seçer,2012).

Bursalıoğlu, (1994) okulunda bir iş yeri olduğu görüşünü öne sürmesiyle ve psikolojik bir perspektiften bakıldığında, öğrenciliğin en temel aktiviteleri (derse girme ve ders görevlerini yerine getirme gibi zorunlu aktiviteler ve sınavlardan geçme gibi özel bir amaca ilişkin yönelimler) iş olarak tanımlanabilmekte ve işe eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005'den, Akt. Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Öğrencinin kendini sürekli yorgun hissetmesi, okul ödevlerine karşı ilgisizlik göstermesi, okula karşı umursamaz tutum takınması, etrafındaki insanlara karşı duyarsızlaşması, kendini yetersiz olarak algılaması, yeteneklerinden şüphe duyması ve buna paralel olarak akademik başarının düşmesinin okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmişlerdir (Zhang, Gan ve Cham,2007'den, Akt.,Seçer, 2012).

Okul tükenmişliği, öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili öz kaynaklarının eksikliği ve öğrencinin kendisinden beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanır. Okul tükenmişliğinin tükenme boyutu akademik stres ile bağlantılıdır. İnancını kaybetme düşük öğrenme motivasyonu; azalmış öz yetkinlik ise düşük akademik öz algı ile benzerlik göstermektedir (Kiuru, Aunolo, Nurmi, Leskinen ve Salmelo-Aro, 2008).

Öğrenciler bir üst eğitim düzeyinde daha kaliteli eğitim alabilmenin bir şartı olarak not ortalaması ve sınav baskısı ile yüzleşmektedir. Eğitim sistemindeki bu rekabet ortamı, not ortalaması ve sınav baskısını sadece öğrencilere yaşatmakla kalmamakta, öğrenci aileleri de bu baskıdan paylarını almaktadır. Tüm bu nedenlerle öğrenciler çok erken yaşlardan itibaren sürekli olarak daha fazla ders çalışmak ve daha fazla test çözmek zorunda kalmaktadır. Anne babalar ve öğretmenler başta olmak üzere, hemen herkes öğrencilerden yüksek akademik başarı beklemekte ve onlara sürekli daha çok ve daha düzenli çalışmaları gerektiğini hatırlatmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu baskıların ortaöğretime geçişe yaklaşıldığı ilköğretim ikinci kademedede daha da artması mantıksal olarak beklenen bir durumdur. Bu tablo dolayısıyla, ilköğretimin II. Kademe düzeyinde bile çok sayıda öğrencinin yüksek düzeyde tükenmişlik sendromu içinde olabileceği düşünülmektedir (Aypay,2011).

Seçer (2012), Akademik başarı arttıkça aile baskısının azaldığı ve öğrencilerde yeterlilik algısının yükseldiği buna karşın akademik başarının düşmesi durumunda öğrencilerde okula karşı ilgi kaybının arttığı, aile baskısının arttığı ve yetersizlik algısının arttığı söylenebilir. Ailelerin başarı beklentisi akademik başarısı düşük olan öğrencilerde tükenmişliği artırıyor bulgusundan yola çıkılarak Tükenmişlik ile yaşam doyumu karşılaştırılacak ve öğrencilerin aile sorgulanarak ölçülen benlik kurgusu hakkında bilgi edinilecektir.

Diğer taraftan, öğrenciler bir yandan okul derslerine çalışmakta, bir yandan da bu derslerin gerektirmiş olduğu performans görevleri ile proje çalışmalarını icra etmek durumundadırlar. Nitekim, okul derslerinin toplamından alınan puanlar öğrencilerin yıl sonu başarı puanına etki etmekte, bu da öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişinde kullanılan ortaöğretim yerleştirme puanlarına önemli ölçüde (her yıl için %30) katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin, okulda aldıkları derslerin yanında gerçekleştirmek durumunda oldukları bu gibi çalışmalar öğrencilerin akademik iş yükünü artırmaktadır. Bununla birlikte, TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi) sınavlarına çalışmak durumunda olan öğrencilerin kimisi dershanelere gitmekte ve(ya) özel kurs(ders) almakta ve(ya) ekstra ders çalışma etkinlikleri (test çözmek, okulda veya dershanede deneme sınavlarına girmek, vb.) gerçekleştirmektedirler. Okuldaki akademik çalışmalara bir de öğrencilerin daha iyi eğitimin verildiği okullara girebilmek için almak zorunda oldukları (TEOG) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi Sınavları eklenince, öğrencilerin akademik iş yükleri artmakta, bu da öğrencilerde tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Baş, 2011). Bu yoğun tempo içerisinde öğrenciler özel hayatlarına vakit ayıramamakta ve yapmaktan hoşlandığı uğraşlardan vazgeçmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum öğrenciler için ciddi bir stres kaynağı oluşturmaktadır. İşte bu noktada öğrencilerin tükenmişlikleri yanı sıra yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi önemlidir. Çünkü, Gilman & Huebner'in (2006), 6.-12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada göstermektedir ki, genel yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin kaygı ve depresyon düzeyleri daha düşük, benlik saygısı ve umut düzeyleri daha yüksektir. Aynı çalışmaya göre yaşam doyumu yüksek olan ergenler akran ve ebeveynleriyle daha olumlu ilişkiler kurmakta, okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır. Bir başka araştırma da (Suldo & Huebner, 2006'dan Akt., Çivitçi, 2009) genel yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin, yaşam doyumu düzeyi orta ve düşük olanlara göre duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterliliklerinin daha fazla olduğunu; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından

daha çok sosyal destek aldıklarını ve daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ergenlerde yaşam doyumunun artması psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır (Çivitci, 2009). Okul yaşamı için olumsuz duygu olan tükenmişlik duygusunun yaşam doyumunu yüksek olan öğrencilerde olmaması okul tükenmişliğini bertaraf edecek önlemler geliştirilmesinde önemli olacaktır.

Çocuk ve ergenlerdeki yaşam doyumunun kültürel ve sosyal faktörlerle ilişkili olduğu, ancak bu konuda yapılan çalışmaların sayıca az olduğu rapor edilmektedir (Huebner, 2004,Akt.,Çivitvi,2006). Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi, akademik başarı gibi sosyo demografik bazı özellikleri, yaşam doyumunu tükenmişlik ve benlik kurgusu ilişkilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Hilooğlu ve Cenkseven Önder (2010), öğrencilerin, okulda farklı sosyal ortam ve yaşantıların etkisiyle (okula aitlik, bir gruba dahil olma, öğretmen kabulü, yetenekleri becerileri ortaya koyma vb.)doyum elde ediyor olabileceklerini ifade etmişlerdir. Okula aitlik duygusu ve olumlu akran ilişkilerinin, öğrencinin istendik ve olumlu davranışlara sahip olmasında önemli bir faktör olduğunu, olumlu akran ilişkilerinin aynı zamanda öğrencinin toplumsal, duygusal ve zihinsel iyi oluşuyla ve bunun süreklilik göstermesiyle de önemli düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir

Bu durum eğitim öğretimden alınan verimin artmasında, dolaylı olarak da okul devamsızlıklarının, okul terklerinin, suç risklerinin ve şiddetin azalmasında önemli bir rol oynadığını gösterir. Ergenlerin özerklik ve ilişkisellik gelişimleri ile ilgili bilgilere sahip olmak okullarda ergenlere yönelik karar alma, hayır diyebilme, öz belirleme, girişkenlik, planlama, amaç belirleme, güdülenme, sorun çözme, zorluklarla baş etme ve sorun davranışlarla ilgili alanlarda yapılacak psikolojik yardım çalışmalarının planlanmasında da yararlı olabilir. Ayrıca araştırma bulguları ana baba-ergen iletişimi konusunda ana babalara yönelik eğitim çalışmalarında yararlı olabilir (Özdemir, 2009). Bu noktada anne baba referans alınarak incelenen benlik kurgusu gelişimlerinin araştırılmasının öğrencilerin velilerden kaynaklı akademik tükenmişliklerinin anlaşılmasında bir veri olacağı ve velilere bu noktada rehberlik yapılması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Özerk-ilişkisel benlik kurgusu özerklik ve ilişkisellik gibi iki temel ihtiyacı içinde barındırdığı için hem bireylerin yaşam doyumunu artırmakta hem de depresyon belirtilerine

karşı korumaktadır. Araştırma sonuçları ergenlerin ruh sağlıkları için özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının önemli olduğunu göstermiştir (Morsümbül,2013).

Özerk - ilişkiyel benliğin gelişimi, en iyi bağlamsal-işlevsel bir bakış açısından anlaşılabilir. Bütünleştirici bu tür bir sentez, karşılıklı bağımlılık veya bağımsızlık aile modellerinden çok duygusal bağıntılılık aile modelinde ortaya çıkar. Bunun nedeni, bu modelde hem özerkliğin hem de yakınlık ve bağılılığın işlevsel olmasıdır. Bu durum, geleneksel toplulmdan çok, bağılılık kültürü içeren toplulukçu toplulmların gelişmiş (kentlileşmiş, eğitimli) kesimlerinde tipik olarak görülür. Kağıtçıbaşı (2000)'na göre, özerk- ilişkiyel benlik bir ideal olabilir, ama ütöpic olmaktan çok ulaşılabilir bir hedefdir. Psikoloji bu ideali gerçekleştirirmedi önemli bir rol oynayabilir

Türkiye, Cumhuriyet sonrası hızlı modernleşme ile birlikte toplumsal ve kültürel dinamikler açısından hızlı değişimler yaşamıştır. Bu değişimle birlikte kişilerarası ilişkilerin, aile bağlarının önemini hala sürdürdüğü ancak özerkliğe de geçmiş zamanlara göre daha fazla önem verildiği görülmüştür (Harlak 2012, Akt., Morsümbül, 2012). Morsümbül'ün araştırmasında ilişkiyel ve özerk ilişkiyel benlik kurgusu ortalamalarının daha yüksek saptanması bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Ergenlerin psikolojik sağlıkları için ana babaların ve ergenlerle çalışan uzmanların, onların temel ihtiyaçları olan özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için ergenlere destek sağlamaları ve rehberlikte bulunmaları ergenlerin daha sağlıklı gelişim sağlayacağını göstermiştir. Gelişimsel açıdan ergenlerin bireyleşme ve özerklik sürecinin kimlik gelişimi için çok önemli olduğu ancak bu sürecin ana babadan ayrışmayı zorunlu olarak gerektirmediği göz önünde bulundurulması yararlı olabilir (Morsümbül, 2013).

Seçer (2012), yaptığı araştırmada aileden kaynaklanan tükenmişlik alt boyutuna dikkat çekmiştir bu boyut mevcut çalışmada aile referans alınarak sorgulanan benlik kurgusunu da sorgulama fikrini doğurmuştur. Böylece öğrenciler üzerinde oluşan beklentilerin öğrencilerde oluşturduğu tükenmişlik ve düşük yaşam doyumu hakkında bilgi sahibi olunacağı düşünülmektedir.

Okul tükenmişliği alt boyutlarında tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkan öğrencilerin çok boyutlu yaşam doyumları ve benlik kurguları daha önce ülkemizde incelenmemiştir. Bu çalışmanın sonucunda tükenmişlikte etkisi olabilecek farklı faktörler değerlendirilerek. İkinci kademe öğrencilerinin tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları irdelenecektir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Ortaokul 6.7.8.sınıf öğrencilerin yaşam doyumu ve benlik kurgularının okul Tükenmişliğine etkisi incelenecektir. Böylece ortaokul öğrencilerindeki tükenmişlik kavramının, benlik kurgusu, yaşam doyumu ve demografik değişkenler ile ilişkilendirerek bu yaş grubundaki ergenleri daha tanımak ve değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin Benlik kurgusu (“özerk”, “ilişkisel” ve “özerk-ilişkisel), Yaşam doyumları (arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik) ile okul tükenmişlikleri (okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik) demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri de incelenecektir. Çalışmadan elde edilen bulgular ile bu yaş grubuna yönelik yeni bilgiler edinilerek öğrenci yaşam doyumunu arttırıp tükenmişliği azaltacak verilere ulaşmak hedeflenmektedir.

1.2.1. ARAŞTIRMA SORULARI

Ortaokul öğrencilerinden toplanacak veriler ışığında öğrencilerin tükenmişlikleri , yaşam doyumları ve benlik kurguları hakkında bu araştırmanın cevaplamaya çalıştığı sorular şunlardır:

- I. Öğrencilerin genel tükenmişlikleri , çok boyutlu yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında ilişki var mıdır?
- II. İkinci kademe öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları öğrencilerin niteliklerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri yaşam doyumları, benlik kurguları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Öğrencilerin dershaneye gitme değişkeni ile tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin okul türüne göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin başarı algısına göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin anne baba tutumu algısına göre tükenmişlikleri , yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN GEREKÇE VE ÖNEMİ

Ülkemizde öğrencilerin tükenmişliği ile ilgili mevcut araştırmalar lise ve üniversite grubunda son yıllarda artmakla birlikte 6.7.8.sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmalar kısıtlı kalmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin mevcut tükenmişliklerine etken olabilecek çok boyutlu yaşam doyumları (aile, çevre, okul, arkadaşlar, benlik) ve aile referans alınarak sorgulanan benlik kurguları incelenerek alana kaynaklık edecek yeni verilere ulaşılması hedeflenmektedir.

Tükenmişliğin kaynaklarını, pekiştiricilerini ve öğrencilerde yarattığı psikolojik etkileri incelemek ve ortaya çıkarmak, hem öğrenci sağlığı hem de eğitim sisteminin işlevselliği açısından büyük öneme sahiptir (Grayson ve Alvarez, 2008 Akt.Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Akademik yaşantılar bir süreç olarak değerlendirildiğinde, bu süreçte zaman zaman olumsuz nitelikteki yaşantıların da yer alması beklenen bir durumdur. Okuldaki tükenmişlik bu sürecin olumsuz yönlerinden biridir. Okulda öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratmasını ya da bitkin düşürmesini ifade etmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Ergenlerin psikolojik sağlıkları için yaşam doyumlarının artırılması ile tükenmişliklerinin azalacağı düşünülmektedir. Ergenlerin yaşam doyumlarının artması

tükenmişliklerinin azalması hangi benlik kurgusu bağlamında gerçekleşiyor sorusuna verilen yanıt benlik kurgusunun gelişimi noktasında anne babaya düşeceklerin belirlenmesi noktasında yeni bir bilgi olacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler okul da çalışan öğretmenler ve veliler için beklentiler noktasında bir düzenlemeyi beraberinde getirebilecektir. Aynı zamanda öğrencilerin okulu, arkadaşları, çevresi ve aileleri ile kuracağı iletişimin daha iyi algılanmasına ve daha nitelikli rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının yapılmasına zemin hazırlayabilir. Böylece araştırmanın yaşam doyumu yüksek okulda tükenmişlik yaşamayan öğrencilerin belirlenmesi noktasında bir bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde tükenmişlik ilgili etkenlerin yaşam doyumu ile ilişkisini 6.7.8.sınıf öğrenciler açısından inceleyen ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimi olumsuz yönde etkileyen tükenmişlikle ilişkili olan faktörlerin araştırılması ve bu faktörlere yönelik önlemler alınması eğitimin niteliğinin artırılması açısından son derece önemlidir.

Aileler, öğretmenler ve okul yönetimleri öğrenciler ile ilgili beklentilerini katı bir şekilde dile getirdikleri takdirde bu yoğun stres ve tükenme hissi artarak devam etmektedir. Öğrencinin potansiyeli üzerindeki beklentiler, takdir etmeme, desteklememe, okulun katı kuralları, ailenin baskıcı katı tutumları ve beklentileri, aile içi iletişimin sağlıklı olmaması da tükenmişlik düzeyini artırıcı faktörler arasında yer almaktadır. Bu sebeple öğrencilerin bu yoğun eğitim öğretim temposunda aile, öğretmen ve arkadaşlarından takdir ve destek görmeleri psikolojik sağlıkları ve tükenmişlik yaşamamaları için büyük önem taşımaktadır.

Kağıtçıbaşı (2010),toplulukçu toplumlar, çocuk yetiştirmede ilişkiselliğe önem verip özerkliği yeterince önemsememişlerdir; bireyci toplumlar ise, tersine, özerkliği önemseyip ilişkiselliği ihmal etmişlerdir.Her iki yaklaşımında eksikliği vardır ve bu eksiklik, özerk ilişki benlik sentezine yönelmeyle giderilebilir.Türkiye’de temel olarak bağıllık kültürü yaygın olduğuna göre,çocuk yetiştirmede ilişkililiğin yeterince desteklendiği varsayılabilir; eksik kalan özerkliliktir. Dolayısıyla çocuk yetiştirmede özerkliğin desteklenmesi gerekir. Kağıtçıbaşı yaptığı yirmi iki yıllık uygulamalı çalışmalarla annelere verilen eğitimlerde özerklik desteğinin çocuklara sağlandığı çocukların anne baba yakınlıklarının sürmesinin yanı sıra daha özerk olduklarını saptamış ve böylece özerk ilişki benliğe sahip olduklarını görmüştür.

Özerk-ilişkisel benlik kurgusu özerklik ve ilişkisellik gibi iki temel ihtiyacı içinde barındırdığı için hem bireylerin yaşam doyumunu arttırmakta hem de depresyon belirtilerine karşı korumaktadır. Araştırma sonuçları ergenlerin ruh sağlıkları için özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının önemli olduğunu göstermiştir (Morsümbül, 2013).

Ergenlerin özerklik ve ilişkisellik gelişimleri ile ilgili bilgilere sahip olmak okullarda ergenlere yönelik karar alma, hayır diyebilme, öz belirleme, girişkenlik, planlama, amaç belirleme, güdülenme, sorun çözme, zorluklarla baş etme ve sorun davranışlarla ilgili alanlarda yapılacak psikolojik yardım çalışmalarının planlanmasında da yararlı olabilir. Ayrıca araştırma bulguları ana baba-ergen iletişimi konusunda ana babalara yönelik eğitim çalışmalarında yararlı olabilir (Özdemir, 2009).

Bu çalışmada öğrencilerin benlik kurgusu gelişimlerinin tespit edilerek yaşam doyum ve tükenmişliklerinde ne kadar ilişkili olduğu hakkında bilgi edinmek, öğrencilerin ve velilerin özerk ilişkisel benlik konusunda eğitilmesi ve tükenmişlik duygusunda bir azalma, yaşam doyumunda bir artmaya sebep olacak verilere ulaşılması hedeflenmektedir.

Tükenmişliğe en etkili müdahale, belirtilerin erken tespit edilmesidir.(Balcıoğlu ve diğerleri,2008) Bu nedenle öğrencilerin tükenme duygusu yaşamadan hangi nedenlerle tükenme duygusu yaşadıkları bulunarak gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır. Yaşam doyumlarının yüksek tutulması yolu ile tükenmişliği önleme çalışmaları yapılabilecektir.Var olan benlik kurgularının özerklik noktasında desteklenmesi gerekliliği ile ilgili olarak ailelere eğitim çalışmaları planlanarak, öğrencilerin tükenmişlik yaşamadan önleyici çalışmaları erken dönemde yaparak, öğrencilerin sınav maratonunun ilk adımından itibaren hazırlayarak, önleyici rehberlik çalışmaları planlamaktır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Öğrencilerin genel tükenmişlik düzeyi ile genel yaşam doyumu arasında ilişki vardır.
- Genel tükenmişlik düzeyleri ile özerk-ilişkisel benlik kurgusu arasında ilişki vardır.
- Genel yaşam doyumu düzeyi ile özerk benlik kurgusu arasında ilişki vardır.
- Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.
- Öğrencilerin cep telefonu ve internete sahip olma değişkenine göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.
- Öğrencilerin dershaneye gitme değişkeni ile tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.
- Öğrencilerin okul türüne göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.
- Öğrencilerin başarı algısına göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.
- Öğrencilerin anne baba tutumu algısına göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.
- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark vardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

Bu araştırma 2013–2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Esenyurt ilçesinde öğrenim gören 6.7.8.sınıf ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.

1. Öğrencilerin tükenmişlikleri, İlköğretim 2. Kademe Öğrencileri için geliştirilen Okul tükenmişliği ölçeğinden alınan puanlarla sınırlıdır.
2. Öğrencilerin yaşam doyumlarına ilişkin veriler, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu ölçeği'nden (ÇÖYDÖ) alınan puanlarla sınırlıdır.
3. Öğrencilerin benlik kurgularına ilişkin veriler Ailede Özerk ilişkisel Benlik ölçeği puanları ile sınırlıdır. (Bu çalışmada benlik gelişimi için sorgulanan grup aile olmuştur. Aile ile ilişkilerine bakılarak benlik gelişimleri incelenmiştir. Kişinin başkalarına bağlılığı ya da başkaları ile ilişkiselliğinin durumdan duruma (evde anne babayla, okulda arkadaşlarla) değişebileceği belirtilmiştir (Markus ,Kitayama1991'den Akt.,Özdemir, 2012).
4. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü alan, okulun fiziksel koşulları, algılanan başarı düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik durum ve kardeş sayısına ilişkin veriler vb. demografik veriler, kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
5. Araştırmada araştırmacıdan, örneklem grubundan ve araştırma ortamından kaynaklanan sınırlılıklar olabilir Ayrıca sonuçlar, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlikleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Araştırmada yer alan kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir:

Ortaokul (2.Kademe): Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan yaşama, öte yandan liseye hazırlayan dört yıllık ortaöğretim okulu.

Ortaokul Öğrencisi: Ortaokulun 5.6.7.ve 8.sınıf düzeylerinde eğitim öğretime devam eden öğrenciler .(Çalışma kapsamına 5.sınıflar alınmamıştır. TEOG sınavları ile sorumlulukları olmadığından dolayı.)

Tükenmişlik (Burnout): İnsanda ortaya çıkan fiziksel tükenme, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri ile negatif bir benlik kavramının gelişmesi, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları kapsayan fiziksel duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromudur. (Maslach ve Jackson, 1981). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin tükenmişliği İlköğretim 2. Kademe Öğrencileri için geliştirilen Okul tükenmişliği ölçeğinden alınan puanlara göre belirlenmiştir.

Okul tükenmişliği (Scholl Burnout): Okul tükenmişliği, okul ve eğitimin “aşırı” taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromunu ifade etmektedir.(Aypay,2011)

Yaşam Doyumu (Life Satisfaction) : Bireyin kendi yaşam kalitesini bir bütün olarak olarak bilişsel değerlendirmesi (Çivitci, 2007).

Benlik-Kurgusu (Self-Constual): Benlik ile ilgili bilginin yorumlanmasında ve kurulmasında rol oynayan en önemli etmenlerden birinin kültür olduğu ileri sürülmektedir. Benlik kavramının içerdiği sosyo-kültürel işlevler ve değerler, “benlik kurgusu” terimiyle ifade edilmektedir (Markusve Kitayama, 1991). Benlik kurgusu “kişinin başkaları ile olan ilişkileri ve başkalarından farklı benliği ile ilgili düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin toplamı”olarak tanımlanmaktadır (Singelis, 1994).

Özerk-Ayrık Benlik Kurgusu (Autonomous-Seperate Self): Kişinin özerkliğini vurgulayan, ilişkisellik gereksiniminin doyurulmadığı özerk ancak ilişkiselsiz olmayan benlik algısı (Kağıtçıbaşı, 2007).

Bağımlı-İlişkisel Benlik Kurgusu (Heteronomous-Related Self): Başkaları ile yakın ilişkilerin önemli olduğu ve bu ilişkilerin benlik kavramsallaştırmasına dahil edildiği benlik algısı (Kağıtçıbaşı, 2007). Bağımlı ilişkisel benlik kurgusunun baskın olduğu kişi çevresindeki kişileri benliğinin bir parçası olarak değerlendirmektedir (Markus ve Kitayama, 1991).

Özerk-İlişkisel Benlik Kurgusu (Autonomous-Related Self): Özerk davranış için hem kişinin kapasitesine aynı zamanda da diğerleri ile ilişkiselliğin önemine vurgu yapan benlik algısı. Bir başka deyişle, özerklik ve ilişkisellik ihtiyacının doyurulduğu benlik kurgusu (Kağıtçıbaşı, 2007).

KISALTMALAR

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

İÖÖTÖ: İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

ÇÖYDÖ: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma değişkenleri ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar sunulmaktadır. Bölüm temel olarak üç başlık altında toplanabilir:

- 1) Tükenmişlik ve okulda tükenmişlik
- 2) Yaşam Doyumu
- 3) Benlik kurgusu

2.1 Tükenmişlik

Tükenmişlik ile ilgili literatürde pek çok farklı tanım mevcuttur. Yaygın olarak kabul edilen bir tanımın olmayışı, tükenmişlik dinamiklerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir (Balcıoğlu ve Ark.,2008). Çalışma kapsamında tükenmişlik ile ilgili tanımlar ve bakış açıları geliştiren görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Tükenmişlik” kavramı Freudenberg (1974)’in “Journal of Social Issues” dergisinde yayınlanan makalesi ile literatüre girmiştir. Freudenberg’e göre tükenmişlik; enerji ve güç kaynaklarından aşırı isteklerde bulunulması son ucunda yaşanan başarısızlık, aşınma ve bitkinlik duygularının toplamıdır (Akt.Vızlı, 2005).

Bu sebepten dolayı, birey çalışamaz duruma gelerek, amacına hizmet edemez. Rada ve Johnson (2004) ise tükenmişlik için yapılabilecek en iyi açıklamanın kişinin yavaş yavaş erozyona uğraması olduğunu belirtmektedirler. Bireyin iç kaynaklarının tükenmesi nedeni ile görevini gereği gibi yerine getirmemesi durumu olarak da tanımlanabilir (Balcıoğlu ve Ark.,2008).

Tükenmişlik öznel olarak yaşanan, duygusal isteklerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak tanımlanmaktadır (Pines,1993, Akt. Altay, 2007).

Tükenmişlik konusunda kabul gören en önemli kuramlardan biri Maslach ve Jackson'un üç faktörlü tükenmişlik modelidir. Maslach ve Jackson, tükenmişliği duygusal tükenmişlik sendromu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı olarak tanımlamaktadırlar (Maslach ve Jackson 1981den Akt.Baş, 2012).

Calamidos tükenmişliğin; fiziksel tükenmişlik, entelektüel-zihinsel tükenmişlik, sosyal tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve son olarak ruhsal tükenmişlik olmak üzere beş aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu beş aşama otuza yakın belirti içermektedir. Bunlar arasında ; cinsel yetersizlik , dış gıcırdatma,terleme,kazalara yatkınlık,iş hakkında yoğun endişe , kötü niyet taşıyan espriler yapma, alkolizm, kararsızlık,duyarsızlaşma, şüphencilik, işe devamsızlık ve depresyon gibi belirtiler bulunmaktadır (Sürgevil, 2006).

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

İnsanın günlük hayatında, birçok stres kaynağı mevcuttur. Birey sürekli olarak stresle mücadele içindedir. Birey psikolojik sağlığını koruma amacıyla stres ile baş edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirir, fakat bireysel olarak stresle baş çıkamadığı ve bu konuda yeterli sosyal desteği göremediği zaman stres ilerler ve kişinin başa edemeyeceği bir seviyeye yükselir. Tükenmişlik, stres ile sağlıklı bir şekilde başa çıkamama sonucu meydana gelmektedir ve sürekli stres sonucunda yaşanmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002). Levinson (1996)'a göre tükenmişlik insanların kendilerini çaresiz, kapana kısılmış, bitkin hissetmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik, stresten çok daha olumsuz bir durumu ifade etmektedir (Akt. Tuğrul ve Çelik, 2002).

Tükenmişlik, katılım ve motivasyon arasındaki ilişkiler daha çok, tükenmişliğin doğasını anlama üzerine kuruludur. Kuramsal ve görgül araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin bireylerin motivasyonlarının azalması ve katılımlarının erezyona uğraması olarak ele alındığı görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997,Akt. Aypay Eryılmaz,2011).

2.1.1. Tükenmişliğin Evreleri

Tükenme dört evre ile tanımlanmıştır. Bu evrelendirme tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı sağlamaktadır. Ancak aslında tükenme kişinin bir evreden diğerine geçtiği kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur. (Ergin,1995'ten, Akt. Kaçmaz,2005)

- I. Evre: Şevk ve Coşku Evresi :Bu evrede yüksek bir umutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler sergilemektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir. Uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı üstün bir uyum sağlama çabasındadır.
- II. Evre: Durağanlaşma Evresi : Bu evrede artık istek ve umutlulukta bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştığı güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan “işten başka bir şey yapmıyor olmak” tır. Zira, mesleği kuramsal ve pratik tüm yönleri ile kişinin varoluşunu tamamen dolduramamıştır.
- III. Evre: Engellenme Evresi : Başka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin de ne kadar zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar.
- IV. Evre: Umursamazlık Evresi : Bu evrede, çok derin duygusal kopma ya da kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlemlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok uzak, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan olacaktır (Kaçmaz,2005).

2.1.2.Okul Tükenmişliği Ve Yapılan Araştırmalar

Tükenmişlik sendromunun işe bağlı olarak geliştirilen bir fenomen olarak tanımlanması öğrencilerde de görülüp görülemeyeceği üzerine tartışmalar yaratmıştır. Öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilmemesine karşın, öğrencilerin derse girme, ders görevlerini yerine getirme, sınavlardan başarılı olma ve mesleki karar verme becerileri gibi en temel aktiviteleri “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli & Taris, 2005 Akt: Çapri, Gündüz & Gökçakan, 2011). Bu bağlamda yüz yüze çalışılan meslek gruplarında daha çok görülen tükenmişliğin öğrenciler için de bir risk oluşturması olağan görülmektedir. Ayrıca, iş olarak değerlendirilebilecek aktivitelerin yanı sıra, gelişimsel ödevlerinin, ergenlik özelliklerinin, akran ve aile ilişkilerinin, sınav sürecinin, kariyer beklentilerinin varlığı öğrenciler üzerinde yoğun bir baskıya neden olabilmektedir (Kutsal, 2009).

Öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarından dolayı yaşadıkları stres ve baskı onlarda tükenmişliğin tipik özellikleri olarak görülen duyarsızlaşma, duygusal olarak tükenme ve kendini başarısız algılama durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum da, öğrencilerin derslere olan motivasyonlarının düşmesine, okulla daha az ilgilenmeleri dolayısıyla devamsızlık yapmaya başlamalarına ve hatta okulu bırakmalarına yol açmaktadır. Bunun yanında, derslerdeki rutin uygulamaların da öğrencileri ciddi biçimde sıkarak bir süre sonra tükenmişliğe yol açtığını belirtmektedir. Öğrenci tükenmişliği okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açmaktadır. Öğrenme sürecinde, dersler nedeniyle oluşan stres, ders yükü ya da diğer psikolojik baskı unsurları, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı hissine neden olabilmektedir (Yang ve Farn, 2004. Akt. Baş,2012).

Öğrencilerin yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, ne çalışan ne de iş sahibi olmalarına rağmen, okuldaki çalışmalarını iş olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak durumundadırlar (Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008).

Okul tükenmişliğinin, öğrencilerin akademik çalışmaları ile ilgili olarak öz kaynaklarının yetersizliği ve öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ve bu nedenle akademik stresin okul tükenmişliğinin önemli bir sebebi olduğunu belirtmektedirler. (Zhang, Gan ve Cham ,2007. Akt.Seçer, 2012). Öğrencinin kendini sürekli yorgun hissetmesi, okul ödevlerine karşı ilgisizlik göstermesi, okula karşı umursamaz tutum takınması, etrafındaki insanlara karşı duyarsızlaşması, kendini yetersiz olarak algılaması, yeteneklerinden şüphe duyması ve buna paralel olarak akademik başarının düşmesi okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tükenmişlik sendromu geliştirme nedenlerinin ve tükenmişlik sendromunun öğrenciler üzerindeki etkilerinin farklı öğretim kademelerindeki öğrenci grupları ile yapılacak çalışmalarla ortaya konulmasının öğrencilerin sağlıklı ve başarılı bir akademik geleceğe sahip olmasına önemli katkılar sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte ilk ve orta öğretim öğrencilerinde görülebilecek tükenmişlik sendromunun neredeyse hiç araştırılmadığı bir gerçektir (Erturgut ve Soyşekerci, 2010).

Öğrencilik aktivitelerinin bir “iş” olarak kabul edilebileceğini belirtmekte ve özellikle akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkmasının okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmektedirler. (Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Akt. Kutsal ve Bilge, 2012)’e göre ise öğrenciler sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak gibi birçok sorumluluğa sahiptirler. Öğrencilerde gözlenen en önemli tükenmişlik belirtisinin okuldan ve okula ilişkin görev ve sorumluluklardan dolayı yaşanan stres ve baskı olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerde okula karşı ilgi kaybı, akademik başarıda düşüş, sosyal becerilerde ve kişiler arası ilişkilerde bozulma, ders motivasyonunda düşüş ve okulu terk etme gibi belirtilerin ortaya çıkması muhtemeldir (Aypay, 2011).

Orijinalinde işle ilgili bir fenomen olarak ifade edilen, ancak öğrencilerde de görüldüğü rapor edilen tükenmişliğin öğrencilerde de var olması muhtemel görünmektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Ancak, ülkemizde henüz yeni çalışılmaya başlanan öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların (Kutsal, 2009; Erturgut ve Soyşekerci, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011) sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizde, üniversite

öğrencileri üzerine tükenmişlik konusunda yapılan bazı araştırmalara (Ören ve Türkoğlu, 2006; Kutsal, 2009; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) literatürde rastlanıldığı gibi, ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmalara çok az da olsa rastlanılmaktadır (Kutsal, 2009; Erturgut ve Soyşekerci,2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Literatürde okul tükenmişliği ile ilgili çalışmalar temelde iki kategoride ele alınabilir. Bunlardan ilki iş yaşamı bağlamında kullanılmak üzere geliştirilmiş araçların okul ortamına uyarlanmış versiyonlarının kullanıldığı çalışmalardır. (Hu ve schaufeli,2009;Öğülmüş ve Uçar, 2010; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009;Seçer,2013; Çapri,Gündüzve Gökçakan,2009). Okul tükenmişliği konusundaki ikinci grup araştırma ise, okul bağlamında tükenmişlik sendromunu ölçmek amacıyla geliştirilen araçlar kullanılarak yapılan çalışmalardır (Aypay, 2011). İlk kategoride yer alan çalışmalarda okul tükenmişliğinin belirlenen boyutları iş yaşamına ilişkin belirlenen tükenmişlik boyutlarıyla birebir aynıdır. Bu boyutlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve zayıflamış kişisel başarı hissi olarak adlandırılmaktadır. İkinci kategoride yer alan çalışmalar, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri olmak üzere iki ayrı grup için ayrı ayrı geliştirilmiş araçlar kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmalarda ilköğretim ikinci kademe için tükenmişlik boyutları, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik; aileden kaynaklı tükenmişlik; okulda yetersizlik; okula ilgi kaybı olarak adlandırılmıştır. Ortaöğretim için tükenmişlik boyutları ise, okula ilgi kaybı; ders çalışmaktan tükenme; aileden kaynaklı tükenmişlik; ödev yapmaktan tükenme; öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma; dinlenme ve eğlenme gereksinimi; okulda yetersizlik olarak adlandırılmıştır (Aypay Eryılmaz, 2011).

Okul tükenmişliğini değerlendirmede kullanılan boyutların açıklanması (Aypay,2012):

“Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik” (OEKT) Okulla ilişkili ders çalışma, ödev yapma ve sınava girme gibi etkinliklerden kaynaklanan öğrencilerdeki yorgunluk, bunalmışlık ve sıkılmışlık hisleri ile bu etkinliklere yönelik anlamsızlık hissi vurgulanmaktadır.

“Aileden Kaynaklı Tükenmişlik” (AKT), okulla ilişkili konulardaki aile tutumlarından kaynaklanan öğrencilerdeki yorgunluk, gerginlik, bunalmışlık ve psikolojik çökkünlük hislerini vurgulanmaktadır.

“Okulda Yetersizlik” (OY), öğrencilerin okulda ve okulla ilgili etkinliklerde (ödev yapma ve ders çalışma) yaşadıkları yetersizlik hissini vurgulamaktadır.

“Okula İlgı Kaybı”(OİK), öğrencilerin okula karşı yaşadıkları sevgisizliği, ilgi azalmasını, okulu sıkıcı bir yer olarak görmelerini ve kendilerini okulda mutsuz hissetmelerini vurgulamaktadır. Öyle görünüyor ki öğrencilerin okula ilişkin artan olumsuz duyguları onların okulda geçirmek zorunda oldukları zamanları etkili ve verimli kullanmasını engellemektedir.

2.2.Yaşam Doyumu

İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Karabulut 2003).

Öznel iyi oluş ile yakından ilgilidir. Öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olarak bilinmektedir. Öznel iyi oluş, kişinin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirme, olaylara verilen duygusal tepkileri ve doyumun bilişsel değerlendirmesini kapsamaktadır (Diener, 1984).

Ortaokul öğrencilerindeki tükenmişlik incelenirken ele alınması gereken bir nokta ön-ergenin ve ergenin yaşamının farklı alanlarından algıladığı doyumdur. Yaşam doyumu olumlu ruh sağlığının göstergelerinden biri olan öznel iyi oluşun (Diener, 2000) bilişsel bileşenidir ve bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki doyumuna yönelik değerlendirmelerini yansıtır (Myers ve Diener, 1995). Bir başka deyişle bir bireyin kendi belirlediği ölçütlere uygun bir biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesidir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Veenhoven,1996, Akt.,Önder ve Yılmaz,2012).

Çocukların “mutlu” olması, şüphesiz bir toplumdaki hemen herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir konudur. Genç kuşakların “mutlu bir çocukluk” geçirmeleri, başta anne-babalar olmak üzere eğitimciler, ruh sağlığı alanındaki uzmanlar ve toplumun diğer pek çok kesimi için istenen bir durumdur. Çocuk ve ergenlerin yaşantılarından genellikle hoşnut ve mutlu olmalarının, hem duygusal ve sosyal gelişimleri açısından hem de ileriki yıllarda yaşamlarını kolaylaştırabilecek hazır bir “pozitif güce” sahip olmaları bakımından önem taşıdığı söylenebilir (Çivıtcı, 2009). Mutluluk terimi, pozitif psikoloji literatüründe genellikle öznel iyi oluş olarak adlandırılmaktadır (Diener, 2000). Bireyin kendi yaşamına ilişkin yaptığı

bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri yansıtan öznel iyi oluş kavramı, olumlu ve olumsuz duygulardan oluşan duyuşsal unsuru ve yaşam doyumu olarak bilinen bilişsel unsuru içermektedir. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerde hem yaşam doyumu daha fazla olmakta hem de olumlu duygular olumsuz duygulara göre daha fazla yaşanmaktadır (Suldo ve Huebner, 2006).

Türkiye’de ergen öznel iyi oluşu ile ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki, Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Köker (1991), normal ve sorunlu ergenleri, yaşam doyumu düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. Normal ergenlerin daha olumlu yaşam doyumu düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Bir diğer çalışma, Nalbant (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Nalbant (1993), 15- 22 yaşları arasında bulunan; islahevindeki, gözetim altındaki ve suç işlememiş ergenlerin, öz saygı ve yaşam doyumu düzeylerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmada suç işlememiş ergenlerin diğer ergenlere oranla yaşam doyumları daha yüksek çıkmıştır. Normal ergenlerin de sorunlu ergenlere oranla yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yorulmaz ve Eryılmaz (2006), ergen öznel iyi oluşu ile iyimserlik ve özsaygı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yine Eryılmaz ve Yorulmaz (2006), ergenler için mutlu olmanın yollarını incelemiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda ergenlerin mutlu olmak için insanlarla olumlu ilişkiler içinde olmayı, saygı ve sevgi göstermeyi, hazzı aramayı, olumlu akademik deneyime sahip olmayı, romantik yakınlık içinde olmayı, mutluluğu korumayı ve olumsuz duyguları kontrol etmeyi kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Gilman ve Huebner (2006)’e göre 6.-12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada da göstermektedir ki, genel yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin kaygı ve depresyon düzeyleri daha düşük, benlik saygısı ve umut düzeyleri daha yüksektir. Aynı çalışmaya göre yaşam doyumu yüksek olan ergenler akran ve ebeveynleriyle daha olumlu ilişkiler kurmakta, okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır. Bir başka araştırmada (Suldo& Huebner, 2006) genel yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin, yaşam doyumu düzeyi orta ve düşük olanlara göre duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterliklerinin daha fazla olduğunu; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından daha çok sosyal destek aldıklarını ve daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ergenlerde yaşam

doyumunun artması psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Ergenlerde yaşam doyumunu arttıka tikenmişliğin düşeceği düşünülmektedir.

Çocuk ve ergenlerdeki yaşam doyumunun kültürel ve sosyal faktörlerle ilişkili olduğu, ancak bu konuda yapılan çalışmaların sayıca az olduğu rapor edilmektedir (Huebner, 2004). Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitimi, akademik başarı gibi sosyo demografik bazı özellikleri, yaşam doyumunu tikenmişlik ve benlik kurgusu ilişkilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Bireylerin, psiko-sosyal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri ve yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri için çevresindeki bireyler ile olan olumlu sosyal etkileşim ve ilişkileri oldukça önemli unsurlardır. Yaşın artması ile birlikte sosyal ilişkilerin rolü de giderek artmaktadır. Yaşam doyumunu, Diener tarafından tanımlanan iyilik hali kavramının üç unsurundan birisidir ve bireyin yaşam kalitesini bilişsel olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk ve ergenlerde yaşam doyumunu değerlendiren çalışmalar görece az olmasına rağmen yapılan çalışmalar yaşam doyumunu ile fiziksel sağlık, benlik algısı, depresyon ve sosyal ilişkilerin niteliği arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde çeşitli araştırmalar da sosyometrik statü ile depresyon, benlik algısı, sosyal beceriler arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, Siyez, 2008).

Huebner (1991) yaşam doyumunu aile, arkadaş, okul, çevre ve benlikten algılanan doyum şeklinde çok boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. Bu araştırmada da yaşam doyumunu çok boyutlu bir kavram olarak incelenmiştir. Yaşam doyumunu önemli davranışsal ürünlerin ortaya çıkmasında kritik önem taşımaktadır Gilman ve Huebner'in (2006) yaptıkları çalışma sonucuna göre, yaşam doyumunu yüksek olan ergenler akran ve ebeveynleriyle daha olumlu ilişkiler kurmakta, okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır.

Önder ve Yılmaz (2012) araştırmalarında okuldan algılanan yaşam doyumunun artmasının kuraldışı davranışlarda düşüşe yol açtığı belirlenmiştir. Çalışmalarında "okul"dan algılanan doyumun, zorbaca davranışlarda bulunmanın yordayıcılarından biri olduğunu belirleyen Hilooğlu ve Cenkseven Önder (2010), öğrencilerin, okulda farklı sosyal ortam ve yaşantıların etkisiyle (okula aitlik, bir gruba dahil olma, öğretmen kabulü, yetenekleri becerileri ortaya koyma vb.) doyum elde ediyor olabileceklerini ifade etmişlerdir. Okula aitlik

duygusu ve olumlu akran ilişkilerinin, öğrencinin istedik ve olumlu davranışlara sahip olmasında önemli bir faktör olduğunu, olumlu akran ilişkilerinin aynı zamanda öğrencinin toplumsal, duygusal ve zihinsel iyi oluşuyla ve bunun süreklilik göstermesiyle de önemli düzeyde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini, okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz anti sosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. (Smith ve Sandhu ,2004.,Olweus,2005) Buna göre okul yaşantısında gerekli doyumunu sağlayan öğrencilerin daha tükenmişlik yaşayabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre aileden kaynaklanan yaşam doyumunun artması, ergenlerin daha az kuraldışı davranış göstermelerine yol açtığı görülmektedir. (Hilooğlu ve Önder,2010) Önder ve Yılmaz (2012)'a göre araştırmalarının sonucunda ergenin aileden, okuldan ve benliğinden algıladığı yaşam doyumunun ergen için koruyucu bir faktör olduğu ve ergenin kuraldışı davranış göstermesini engellemede rol aldığı görülmüştür. Aile ilişkilerinde yeterli doyum alan, olumlu modellerle karşılaşan, etkili iletişim kurabilen ve duygusal ve sosyal olarak desteklendiğini hisseden ergenlerin yaşam doyumlarının artacağı ve daha az kuraldışı davranış göstereceği beklenebilir. Aile ilişkilerinde yeterli doyum alan ergenlerin yaşam doyumunun artması ile negatif tutumlarının “ tükenmişlik” gibi azalmasının söz konusu olabileceği söylenebilir.

İnsanların yaşamda gerçekleştirmeleri gereken bir takım görevleri ve sorumlulukları vardır. Bireyler bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirirken, aynı zamanda mutlu olmayı da istemektedir. Görevlerin ve sorumlulukların bireylerin mutluluğunu gölgeleyecek kadar artması ya da bireylerin enerjilerini büyük oranda tüketmesi, onların ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Kaçmaz, 2005). Örneğin lise öğrencileri, onlar açısından çok önemli olan ve geleceklerini belirlemede büyük ölçüde etkili olacak olan, akademik yaşamlarıyla ilgili pek çok görevi ve sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi, bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirirken aynı zamanda mutlu olmayı başarabilmeleriyle mümkün olur. Aksi takdirde, akademik görevler ve sorumluluklar, onları bir süre sonra tükenmişliğe sürükleyebilir (Aypay,2011). 6.7.8.Sınıf öğrencilerinin de lise öğrencileri gibi akademik yaşamları ile ilgili pek çok sorumlulukları vardır. Bu süreçte

mutsuzluk yaşamamaları süreci sağlıklı geçirmelerine yol açacaktır. Aksi takdirde ders yükleri okuldan kaynaklı aile beklentileri onları tükenmişliğe sürükleyebilir.

Pew Foundation ve World Value Survey gibi kuruluşlar pek çok ülkede yaşam doyumu ile ilgili verileri izlemekte ve sosyal politikaların oluşturulmasında bu verilerden faydalanmaktadır (Diener ve Seligman 2004'den, Aktaran Gündoğar ve Ark.,2007).

Eğitim olanakları ve hizmetleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda akademik yaşantıyla ilgili doyum arttıkça, yaşam doyumunun arttığı bildirilmektedir. Nitekim öğrencilerin yaşam doyumunu arttırmak, eğitimin en önemli hedeflerinden biri olarak ele alınmaktadır (Chow 2005'den Aktaran Gündoğar ve Ark.,2007).

2.3.Benlik Kurgusu

Benlik kurgusu (self-construal) “kişinin başkaları ile olan ilişkileri ve başkalarından farklı benliği ile ilgili düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin toplamı” olarak tanımlanmaktadır. Bu ikili bakış açısına göre bir kültürde benlik kurgusu gelişimi ya özerklik yönünde ya da ilişkisellik yönünde gelişmektedir.(Singelis, 1994, Akt.Özdemir, 2009) .

Benlik konusunun incelendiği birçok çalışmada benlik batılı bir kavramsallaştırmayla ele alınmış ve bu çalışmalarda “özerklik” ve “ilişkisellik” zıt kutuplar olarak değerlendirilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2005). Ancak, son zamanlardaki çalışmalar bu iki gelişimsel yolun temel insan ihtiyacı olduğunu (Ryan ve Deci, 2000) ve özerklik ile ilişkiselliğin zıt kutuplar olmadığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1996, 2000, 2005).

Ergenlik döneminde yaşanan hızlı fiziksel ve bilişsel gelişimin, sosyal ilişkilerin gelişiminin ve ortaya çıkan yeni hak ve sorumlulukların bir sonucu olarak özerklik gelişimi hızlanmaktadır. Bu dönemde kendi kararlarını alabilme potansiyeli artmakta, benlik ve kimlik gelişimi hızlanmakta; duygu, davranış ve biliş daha çok ergenin kendisi tarafından düzenlenmeye başlanmaktadır. Bu anlamda özerklik kendi kendini yönetme, kendi davranışlarını düzenleme, kendi kararlarını alma ve uygulamayı içeren aktif ve bağımsız bir işleyişi tanımlamaktadır (Özdemir, 2012).

Ergenlik döneminde özerklik, ergenlerin ruh sağlığını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Özerklik hakkında pek çok çalışma yapılmasına karşın özerklikle ilgili ortak bir tanımlama bulunmamaktadır. Özerklikle ilgili iki yaklaşımın literatüre büyük etkisinin olduğu görülmektedir. Bunlar kültürel psikoloji ile psikoanalitik yaklaşımın özerkliğe ilişkin açıklamaları (bağımsızlık olarak özerklik) ve Kendini Belirleme Kuramının (kendilik onayı olarak özerklik) özerklikle ilgili açıklamalarıdır (Morsümbül, 2012).

Özerklik kavramı; ana babadan ayrılma duygusunun gelişimi, bireyleşmenin sonucu, ergenin anne babasının ve arkadaşlarının baskılarına direnci, bağımsızlığın öznel duygusu, kendilik yönetimi ve karar vermede kendine güven ya da sosyal problem çözmede, politik ve ahlakla ilgili konularda akıl yürütmedeki bağımsızlık gibi çeşitli gelişim alanlarında kullanılmaktadır. (Morsümbül, 2012).

İlişkisellik başkaları ile yakın ilişkilerin önemli olduğu ve kişinin çevresindekileri (örn. aile, akrabalar) benliğinin bir parçası olarak tanımladığı durumu ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Ryan ve Deci (2000) özerklik gereksinimi gibi ilişkisellik gereksiniminin karşılanmasının da iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermişlerdir

Kültürel ortamın daha çok bireycilik boyutu üzerinden tanımlandığı toplumlarda öznel iyi oluşla ilişkili yapılardan birisinin bağımsız (özerk) benlik kurgusu, toplulukçuluğun hâkim olduğu kültürlerde ise karşılıklı bağımlı (ilişkiyel) benlik kurgusu olduğu ileri sürülmüştür (Lu ve Gilmore, 2004 Akt. Morsümbül,2012). Diğer yandan öznel iyi oluşu kültüre ve onun sonucu olarak görülen benlik kurgularına bağlı olarak açıklayan görüşlerden farklı olarak, özerklik ve ilişkisellik gereksinimlerini evrensel olarak gören ve her ikisinin de karşılanmasının öznel iyi oluş üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren güçlü bir kuramsal alt yapı bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca gereksinimlerin karşılanması ve iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik yeterince görgül bulgu da ortaya konmuştur. Kişilerarası bağlılığın ya da ilişkiselliğin yüksek olmasının olumlu duyguyla, olmamasının da olumsuz duyguyla ilişkili olduğunu belirtmiştir (Baumeister ve Leary, 1995; Sheldon ve Niemiec, 2006., Akt.Morsümbül, 2012).

Kişilerin benlik kurgularını oluşturan özerklik ve ilişkisellik yönelimlerinin içinde yaşanan kültüre bağlı olduğunu ve buradan kişilerin iyi oluşlarına giden yolun da kültürden kültüre değişebileceğini göstermektedir. Her ne kadar öz belirleme kuramcıları tarafından özerklik ve ilişkisellik temel gereksinimler olarak görülse ve her toplumda bu gereksinimlerin birlikte karşılanmasının önemine vurgu yapılsa da bu gereksinimlerin karşılanması kültürden

kültüre farklılık gösterebilmektedir. Toplulukçu bir ülke olarak sınıflandırılan Türkiye’de geleneksel toplumsallaşma süreci aile bütünlüğünü, ilişkilerde uyumu, yakınlığı ve sadık olmayı vurgulamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1984). Ancak küreselleşmenin de etkisiyle Türkiye’nin sosyo- kültürel yapısında değişimler yaşanmakta ve buna paralel olarak Türk insanının tutumlarda, değerlerde ve özellikle benlik tanımlamalarında giderek daha fazla bireyci olduğu belirtilmektedir (Karakitapoğlu - Aygün, 2002). Bazı araştırmacılar da özerklik ve ilişkiselliğin kişilerin benlik tanımlamalarında bir arada bulunabileceğini önermişlerdir (İmamoğlu,1998; Kağıtçıbaşı, 2000; Karadayı, 1998). Türkiye’nin toplumsal kültürel ortamında yaşanan bu değişimlerin gençlerin özerklik ve ilişkisellik gelişimlerinde değişimler ortaya çıkarması ve bunun da onların psikolojik sağlıkları üzerinde etkilerinin olması beklenebilir.

Özerk-ilişkisel benlik kavramı, Kağıtçıbaşı (1996) tarafından ortaya atılmıştır. Kağıtçıbaşı' na göre insanlar arası ilişkilerde birbirinden farklı iki boyut söz konusudur; bunlardan birisi kişiler arası mesafe temelinde oluşan ayrışmışlık - ilişkililik boyutu, diğeri etkinlik temelinde oluşan özerklik-dışa bağımlılık boyutudur. Bu boyutların kesişmesinden, özerk-ilişkisel benlik, ilişkiselsel benlik (ilişkililik-dışa bağımlılık), ayrışmış benlik (özerklik-ayrışmışlık) ve marjinal benlik (ayrışmışlık-dışa bağımlılık) gibi benlik tipleri doğmaktadır.

Literatürde ilişkililik ve özerklik genellikle, birbirine zıt düşen kavramlar olarak tanımlanmıştır, yani özerkliğe, başkalarından ayrışmışlık, uzaklaşma anlamı yüklenmiştir. Bu durumda, doğaldır ki, bir kişinin hem özerk, hem de diğerkleriyle çok ilişkili olması mümkün görülmemiştir(Kağıtçıbaşı,2006).

Oysa Kağıtçıbaşı, bu iki özelliğin, birbirinden bağımsız farklı boyutlara (kişiler arası mesafe boyutu ile etkinlik boyutu) ait olduğunu, dolayısıyla bu boyutların birer özelliği olan özerklik ile ilişkililiğin bir arada var olmalarının mümkün olduğunu öne sürmüştür. (Kağıtçıbaşı, 1996) Örneğin aile yapısıyla özerklik ilişkisine bakıldığında modernleşme teorisine göre, modernleşme arttıkça ilişkililiğin azaldığı yönünde genel bir kabul vardır. Bu noktada benliğin özerk-ilişkisel modelini öneren Kağıtçıbaşı, modernleşme teorisine alternatif bir yaklaşım ortaya koymuştur. Ona göre, eğer bu iki boyut ayrı ve bağımsız ise ikisinin zıt kutuplarının bir arada görülmesi mümkündür. Özerk - ilişkiselsel benliğin gelişimi, en iyi bağlamsal-işlevsel bir bakış açısından anlaşılabilir. Bütünleştirici bu tür bir sentez, karşılıklı

bağımlılık veya bağımsızlık aile modellerinden çok duygusal bağıntılılık aile modelinde ortaya çıkar. Bunun nedeni, bu modelde hem özerkliğin hem de yakınlık ve bağlılığın işlevsel olmasıdır. Bu durum, geleneksel toplumdaki çok, bağımlılık kültürü içeren toplulukçu toplumların gelişmiş (kentleşmiş, eğitilmiş) kesimlerinde tipik olarak görülür. Kağıtçıbaşı'na göre, özerk-ilişkisel benlik bir ideal olabilir, ama ütopyik olmaktan çok ulaşılabilir bir hedeftir. Psikoloji bu ideali gerçekleştirmede önemli bir rol oynayabilir.

Kağıtçıbaşı, klasik modernleşme anlayışındaki sosyo-ekonomik gelişmeyle birlikte karşılıklı bağımlılık aile modelinden bağımsızlık aile modeline doğru bir değişim yaşanacağı görüşünü eleştirmiş ve yakın aile bağlarının önemli olduğu kültürlerde kentleşme ve sanayileşmeye karşın yakın bağların sürdüğünü belirtmiştir. Ona göre refah artışıyla birlikte maddi bağımlılıkların azalmadığı halde, duygusal bağımlılıklar devam etmekte ve bu değişimler ailelerin çocuk yetiştirme biçimlerini etkilemektedir. Maddi bağımlılıklar azaldıkça, çocukların özerklikleri daha fazla desteklenmekte; ailenin refahı için çocuğun maddi katkısının öneminin azalması nedeniyle artık çocuğun özerkliği bir tehdit olarak algılanmamaktadır. Ancak, duygusal bağımlılıklara hala önem verilmesi nedeni ile çocuğun ailesine yakın ve bağlı olması istenmektedir. Kağıtçıbaşı (1996, 2000), sosyo ekonomik gelişmeler sonucu ortaya çıkan aile değişimlerinin, özerklik ve ilişkiselliği bir araya getiren “özerk-ilişkisel benlik” kavramını ortaya atarak alan yazında var olan bağımsız ve karşılıklı bağımlı benlik boyutlarına yeni bir boyut eklemiş ve benliğin iki uçlu kavramsallaştırılmasından farklı bir gelişim yolu ortaya koymuştur. Kağıtçıbaşı, benlik kurgusunun gelişimini sosyo-ekonomik ve kültürel etmenlerle, çocuk yetiştirme biçimlerine dayandırmaktadır (Kağıtçıbaşı,1996, 2000).

Hangi benlik kurgusunun daha baskın olacağı, genel anlamda içinde yaşanılan kültürden ve özel olarak ailenin toplumsallaştırma çabalarından etkilenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000). Kültürel değer yönelimleri (bireycilik-toplulukçuluk) üzerine yapılan araştırmalar kişinin yaşadığı kültürün yöneliminin şekillenmesi (benlik gelişiminin özerklik ya da ilişkisellik yönünde olması) üzerindeki etkilere odaklanmıştır.

Benlik kurgusu gelişimi üzerine kültürün olası etkileri, araştırmalarda yaygın olarak ele alınırken, ailenin bu süreç üzerindeki etkileri ihmal edilmiştir. Oysaki ana babanın benlik kurgusu gelişimi üzerine etkisi bazı nedenlerle önemlidir. Bunlardan ilki, bilindiği gibi, ana

babalar gelişimin çeşitli boyutları açısından (sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim, akran ilişkileri gibi) çocuklarının toplumsallaşmalarında önemli bir etkiye sahiptir. İkinci olarak, ana babanın toplumsallaştırma çabalarının benlik kurgusu gelişimi üzerindeki etkisi ya da ana babanın değerleri ve toplumsallaştırma amaçları kültürel olarak yaygın olan değerleri yansıtmaktadır. Çoğunlukla ana babanın çocuk üzerindeki etkisi ile kültürel etki örtüşmektedir ya da aynı yolda ilerlemektedir. Bir başka deyişle, ana babalar da o kültürde önemli olan değer ve inançları çocuklarında geliştirmeye çalışmaktadırlar (Özdemir, 2009).

Türkiye’de benlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar da geleneksel ilişkisellikte yeni bireyci değerlerin birlikteliğini göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu yeni benlik tipini tanımlamak için “özerk-ilişkisel benlik”; (İmamoğlu,1998, Akt.Özdemir,2009)“dengelenmiş ayrışma-bütünleşme: ilişkisel bireyleşme; (Karadayı1998, Akt.Özdemir, 2009) “ilişkili özerklik” kavramlaştırmalarını kullanmışlardır. Bu kuramsal kavramlaştırmalara ve görgül çalışmalara göre özerk benlik bağımsızlık, bireyleşme ve kendine güven ile; ilişkisellik ise bütünleşme, toplumsal birlik, toplumsal destek ve yakınlıkla ilişkilidir. İnsan gelişimi belirli bir bağlamda gerçekleşmektedir ve bunun önemli bir bölümünü aile içindeki toplumsallaşma oluşturmaktadır. Bu toplumsallaşma bütün bir toplumun sosyal, kültürel, tarihsel ve ekonomik özelliklerini yansıtmaktadır. Kağıtçıbaşı (2000), üç farklı aile örüntüsü içinde ortaya çıkan üç farklı benlik kurgusu gelişiminin analiz edilebileceği bir aile değişim modeli önermiştir. Model özerk ve ilişkisel benliğin ortaya çıkmasını sağlayan toplumsal ve ailesel etmenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Modelde ayrıca, sosyo-ekonomik gelişmeler sonucu ortaya çıkan aile değişimlerinin özerklik ve ilişkiselliği bir araya getiren ve yeni bir sentez olarak ortaya atılan “özerk ilişkisel benlik” (Kağıtçıbaşı, 1996, 2000) gelişimi için sonuçları incelemektedir. Modelde üç aile etkileşim örüntüsü ortaya konulmaktadır: (1) kuşaklar arasında karşılıklı maddi ve duygusal bağımlılığın olduğu geleneksel aile modeli, (2)bağımsızlığa dayanan bireyci model ve (3) her ikisinin diyalektik bir sentezi olan ve maddi bağımsızlığı ancak duygusal bağımlılığı içeren karşılıklı duygusal bağımlılık modeli. Ailenin devamı için kuşaklar arası karşılıklı bağımlılığın gereklilik olduğu karşılıklı bağımlılık aile modeli, tarımla uğraşan geleneksel kırsal kesimlerde (onunla sınırlı olmamakla birlikte) daha çok görülmektedir. Bu ailelerde çocuk yaşlılık güvencesi olarak görülmektedir. Bu ortamlarda aileler için çocuğun ekonomik değeri ön plandadır ve bunun yüksek doğurganlık oranı ile ilişkisi bulunmaktadır. Karşılıklı bağımlılık aile modelinde çocuğun bağımsızlığı işlevsel değildir ve aile için bir tehdit olarak algılanabilir, çünkü çocuğun kendi istek ve ilgilerinin ailesinin isteklerinin önüne geçmesi arzu edilmemektedir. Bu nedenle çocuk yetiştirmede itaat

özerklikten daha önemlidir

Özdemir (2012)'in araştırmasının sonuçları, özerk-ilişkisel benlik kurgusunun ergenlerin yaşam doyum puanlarını artırdığını, depresyon puanlarına karşıda koruduğunu göstermiştir. Özerk-ilişkisel benlik kurgusuna sahip olan ergenler hem kendi kararlarını vermekte hem de ana babalarıyla olan yakın ilişkilerini sürdürmektedirler. Özerk-ilişkisel benlik kurgusu özerklik ve ilişkisellik gibi iki temel ihtiyacı içinde barındırdığı için hem bireylerin yaşam doyumunu artırmakta hem de depresyona karşı dirençli duruma getirmektedir. (Ryan ve Deci, 2000). Bu benlik kurgusuna sahip ergenler özerk davranmakta ancak olumsuz yaşam deneyimlerinde de ana babalarından yardım almaktadırlar.(Kağıcıbaşı 2005). İtalyan (Coco ve ark. 2012.,Akt.Özdemir,2012), Belçikalı (Van Petegem ve ark. 2012., Akt. Özdemir, 2012) ve Çinli (Chenve ark. 2011., Akt.Özdemir,2012) ergenlerle yapılan çalışmalarda özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının birlikte bulunabileceğini ve ergenlerin ruh sağlığını olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Türkiye'de benlik kurgularının ergenlerin yaşam doyumunu ve depresyon puanları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar çok sınırlıdır. Benlik kurguları ile yaşam doyumunu ve olumlu/olumsuz duygular arasındaki ilişkileri inceleyen çalışma da (Özdemir, 2012) yaşam doyumunu açısından ilişkiselle ve özerk ilişkiselle benlik kurgusuna sahip ergenlerin özerk benlik kurgusuna sahip ergenlerden daha yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç da bu çalışmanın yaşam doyumunu ile ilgili sonuçlarını desteklemektedir. Benlik kurgularının bu çalışmanın araştırma grubundaki ortalamalarına bakıldığında da özerk ilişkiselle benlik kurgusunun ortalamasının diğer iki benlik kurgusundan yüksek olduğu, ilişkiselle benlik kurgusu ortalamasının da özerk benlik kurgusu ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Türkiye'de yapılan diğer çalışmalarda (Dost 2006, Özdemir ve Çok, 2011) ilişkiselle benlik kurgusu ortalamalarının diğer iki benlik kurgusu ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak hem bu çalışma da hem de diğer çalışmalarda (Tuncer 2005, Dost 2006, Özdemir ve Çok 2011) ilişkiselle ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu ortalamalarının birbirine çok yakın oldukları bulunmuştur (Özdemir, 2012).

Türkiye Cumhuriyet sonrası hızlı modernleşme ile birlikte toplumsal ve kültürel dinamikler açısından hızlı değişimler yaşamıştır. Bu değişimle birlikte kişilerarası ilişkilerin, aile bağlarının önemini hala sürdürdüğü ancak özerkliğe de geçmiş zamanlara göre daha fazla önem verildiği görülmüştür (Harlak 2012, Akt.Morsümbül,2012). Bu çalışmada da ilişkiselle ve özerk ilişkiselle benlik kurgusu ortalamalarının daha yüksek saptanması bu değerlendirmeyi

desteklemektedir Bu çalışmanın sonuçları ergenlerin, psikolojik sağlıkları için ana babaların ve ergenlerle çalışan uzmanların sağlıklı gelişimi onların temel ihtiyaçları olan özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için ergenlere destek sağlamaları ve rehberlikte bulunmaları ergenlerin daha sağlıklı gelişmesini sağlayacağını göstermiştir. Gelişimsel açıdan ergenlerin bireyleşme ve özerklik sürecinin kimlik gelişimi için çok önemli olduğu ancak bu sürecin ana babadan ayrılmayı zorunlu olarak gerektirmediğinin göz önünde bulundurulması yararlı olabilir (Morsümbül, 2013).

Kağıtçıbaşı (2010), gelişmekte olan toplumlarda yaşanan sosyo-ekonomik değişimlerle birlikte karşılıklı bağımlı-ilişkisel benlikten özerk-ayrık benliğe bir geçiş olmayacak, hem ilişkiselliğin hem de özerkliğin bir sentezi olan “özerk-ilişkisel benlik” gelişecektir. Bu çalışmada “Aile Bağlamında Benlik Ölçeği” için gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları üçlü benlik yapısını ya da özerk-ayrık ve bağımlı-ilişkisel benliğin yanında özerk ilişkiselsel benliğin varlığını da desteklemiştir.

Araştırmanın nitel verileri, kendi ayaklarının üzerinde durabilme, başarı ve meslek sahibi olmanın her iki grup (alt-orta) tarafından çocukta istendik özellik olarak tanımlandığını göstermektedir. Her iki gruptaki katılımcılar çocuklarının özerkliğine vurguda bulunurken eğitim düzeyi yüksek grupta kendi başına yetme, özerk olmanın yanında, aile ilişkilerinin sürmesinin de önemine vurguda bulunulmuştur. Bu durum karşılıklı duygusal bağımlılık modeline ve onun sonucu ortaya çıkması beklenen özerk ilişkiselsel benlik kurgusuna destek niteliğindedir (Özdemir, 2009).

Özerk-ilişkisel benlik kurgusu özerklik ve ilişkisellik gibi iki temel ihtiyacı içinde barındırdığı için hem bireylerin yaşam doyumunu artırmakta hem de depresyon belirtilerine karşı korumaktadır. Araştırma sonuçları ergenlerin ruh sağlıkları için özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının önemli olduğunu göstermiştir (Morsümbül, 2013).

Son zamanlardaki bazı çalışmalarda batı psikolojisinin ileri sürdüğü bağımsız benlik modeli sorgulanmaya başlanmış ve ilgili kültürlerarası çalışmalar insan gelişimi ile ilgili batılı bakış açısının dünyanın başka birçok yerindeki insanların benlik kurgusu gelişimlerine uygulanamayacağını göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Özdemir(2012),ergenlerin özerk, ilişkisel ve özerk ilişkisel benlik kurgusunun olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumları üzerinde fark yarattığını göstermiştir. İlişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurgusuna sahip ergenlerin özerk benlik kurgusuna sahip ergenlere göre olumlu duygu ve yaşam doyumu puanlarının yüksek, özerk benlik kurgusuna sahip ergenlerin olumsuz duygu puanlarının ise özerk ilişkisel benlik kurgusuna aileden duygusal olarak uzaklaşmanın ergenin sağlıklı gelişiminde önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir.

Özdemir'in (2012) araştırmasına dayanarak en azından bir zamanlar düşünüldüğü gibi özerk benliğin evrensel bir değer olmayabileceği ya da özerkliğin gelişimi ergenlik döneminin bir sonucu olsa bile aileyle yakın ilişkilerin sürdürülmesinin onların iyi oluşları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Ergenlik özerklik gelişimi için önemli bir dönem olmasına rağmen, Özdemir'in (2012) bulguları ergenler için aileyle ilişkilerin sürmesinin önemini göstermesi açısından önemli görünmektedir. Ayrıca ailelere de bir yandan çocuklarının özerkliklerini desteklerken diğer yandan çocukları ile yakınlıklarını sürdürmeye çalışmalarının çocuklarının sağlıklı gelişimi için önemli olduğunu göstermektedir (Özdemir 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli literatür çalışmasından elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılandırılmıştır. İkinci kademe öğrencilerinin tükenmişliklerinin, çok boyutlu yaşam doyumları ve benlik kurguları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırmadır. İkinci kademe 6.7.8.sınıf öğrencilerinin 542 anket ve ölçekler uygulanmıştır. Dağıtılan anket ve ölçekler katılımcılardan toplandıktan sonra araştırmacı tarafından kontrol edilmiş506 uygulama analize dahil edilmiştir.Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS 20,0 paket programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur.

Araştırma ilişkisel tarama modelidir. Yapılacak analizler, demografik sorulara göre parametrik testler (Bağımsız t testi, ANOVA, sheffe testi) Ölçeklerdeki güvenilirlik için Cronbach Alpha , içtutarlılık güvenilirlik hesaplamaları ve geçerlilik çalışmaları için KMO, chi-square, Faktör Analizi hesaplamaları yapılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırma grubu İstanbul ili Esenyurt ilçesinde ki 3 devlet okulu ve 1 özel okulda 6.7 ve 8. Sınıfta okuyan 13-15 yaşları arasındaki 506 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 183'ü(%36,2) 6.sınıf, 197'si(38,9) 7.sınıf, 126'sı(24,9) 8. sınıf öğrencisidir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre 230'unu(% 45,5) kızlar, 276'sını(% 54,5) erkekler oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 506 öğrencinin 141'i (%27,9) 12 yaşında,220'si (%43,5) 13 yaşında,125'i(%24,7)14 yaşında,20'si(%4)'ü 15yaşındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği

Öğrencilerdeki okul tükenmişliğini ölçmeyi amaçlayan alan yazındaki ölçekler iş yaşamında kullanılan ölçeklerin okul ortamına uyarlanması ile geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılacak ölçek okul tükenmişliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu yönüyle, “İÖTÖ” orijinal bir ölçektir. (Aypay,2011) Bu ölçek için karar verilmeden önce Schaufeli ve ark.(2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ve Salmela-Aro,Kiuru,Leskinen ve Nurmi tarafından geliştirilen ve Seçer ve Ark.tarafından Türkçe uyarlaması , geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan okul tükenmişlik ölçekleri e incelenmiştir .Yukarıda bahsi geçen üç ölçek için orta okul 8.sınıf öğrencilerinden oluşmuş 30 kişilik bir grupta ölçekler uygulanmış ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği değerlendirilerek Aypay (2011)’ın geliştirdiği ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle 691 kişilik geçerli veri iki eşit gruba bölünmüştür. Verilerin 345 kişilik ilk yarısına AFA uygulanmış ve Varimax Döndürme Tekniği kullanılmıştır. AFA ile ölçeğin faktör yapısı belirlenmiş ve sonra verinin 346 kişilik ikinci yarısına uygulanan DFA ile de bu faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan puanlar ile Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE) toplam puanı ve alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar ölçeğin ölçüt geçerliği için kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı (ölçek bütünü ve alt faktörleri için) ve iki-yarı test güvenilirliği yöntemleriyle ölçülmüştür.İlköğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Ölçeği’ne ait KMO değeri 0.93; Bartlett’s Testi sonucu ($\chi^2_{(946)}=3831,155, p<.01$), manidar bulunmuştur.

AFA ile belirlenen ölçeğin dört faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğine ilişkin ek kanıtlar elde etmek amacıyla verinin 346 kişilik ikinci yarısına DFA uygulanmıştır. Tablo 3’de sunulan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki manidarlık düzeyleri saptanmıştır. Model veri uyumuna ilişkin hesaplanan Ki-Kare değeri [$\chi^2=787.6, df=293, p<.01$] manidardır. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaplamaya dahil edildiği “Ki-Kare Serbestlik Derecesi” oranı ise

oldukça düşük bulunmuştur ($787.6/293=2.68$). Ayrıca modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de Tablo-3’de gösterilmiştir. DFA’da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayılar 0.54 ile 0.83 arasındadır. Modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [$GFI=0.94$, $AGFI=0.91$, $PGFI=0.89$, $RMSEA=0.07$, $CFI=0.91$] model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

İÖÖTÖ’nün güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı test güvenilirliği yöntemleriyle ölçülmüştür. İÖÖTÖ’nün OEKT, AKT, OY, OİK alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla, .92, .83, .76 ve .81 olduğu belirlenmiştir. İÖÖTÖ’nün iki-yarı test güvenilirliği ölçek alt faktörleri için sırasıyla .81, .72, .65 ve .65 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Çok boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği(ÇÖYDÖ):

Öğrencilerin yaşam doyumu, Huebner (1994) tarafından ergenlerin beş farklı alandaki (arkadaş, okul, yaşanılan çevre, aile ve benlik) yaşam doyumlarını ölçmek üzere geliştirilen ve Çivitci (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Çok boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek dörtlü Likert tipi derecelendirmeye dayalıdır ve ölçeğin alt boyutları ile bütününden alınan puanlar arttıkça deneklerin yaşam doyumları da artmaktadır.

ÇÖYDÖ’nün Türkçe formu faktör analizi ile elde edilen beş boyutta yer alan dokuz olumsuz toplam 36 maddeden oluşmaktadır. ÇÖYDÖ Türkçe formunun uyum geçerliği çalışmasında tüm boyutlarda Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile anlamlı korelasyonlar ($r=-.30$ ve $r=-.59$ arasında) elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için hesaplanan test-tekrar test ($r=.70$ ve $r=.86$ arasında) ve iç tutarlık ($r=.70$ ve $r=.85$ arasında) katsayıları ÇÖYDÖ Türkçe formunun güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin beş farklı boyutu için şu örnek maddeler verilebilir: “Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar” (Arkadaş); “Okulagitmeyi dört gözle beklerim” (Okul); “Mahallemizi/semtimizi severim”(Yaşanılan çevre); “Anne-babamla zaman geçirmeyi severim” (Aile); “İyi yapabildiğim birçok şey var” (Benlik).

3.3.3.Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Kurgusu Ölçeği:

Araştırmada benlik kurgularını ölçmek için Kağıtçıbaşı (2007) tarafından geliştirilen “Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği” kullanılmıştır. Üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçeğin orijinali 22 maddeden ve ailede özerk benlik, ailede ilişkisel benlik ve ailede özerk-ilişkisel benlik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar bir maddeye ne ölçüde katıldıklarını beşli dereceleme ölçeğinde işaretleyerek belirtmektedir.

Ölçeğin ergenler için uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini lise öğrencileri üzerinde sınamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yeni bir yaş grubunda ölçme aracının ölçeğin orijinal halindeki üç boyutlu yapıyı gösterip göstermediğinin analizi için SPSS 13 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gözlenen verinin üç boyutlu modele ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla LISREL 8.1 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada oluşturulan ölçme modelinin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olup olmadığı uyum iyiliği istatistikleri ile değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd) 4.57’dir ve bu değer Sümer’in (2000) değerlendirmesine göre, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının yüksek olmasının nedeninin bu oranın örneklem büyüklüğüne duyarlı olması olduğu belirtilmektedir(Şimşek, 2007, Akt. Özdemir ve Çok, 2011). Modelin değerlendirilmesi için diğer uyum iyiliği istatistiklerinden GFI değerinin .94, AGFI değerinin .92 ve CFI değerinin .91; RMR değerinin .06 ve RMSEA değerinin de .05 olması doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele göre hazırlanmış üç faktörlü ölçeğin yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği görülmektedir.

Ölçeğin ergenler için uyarlama çalışmasında üç boyutlu yapısının doğrulandığı görülmüştür (Özdemir ve Çok, 2011). Kağıtçıbaşı (2007) Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını özerk benlik, ilişkisel benlik ve özerk ilişkisel benlik boyutları için sırasıyla .84, .84, ve .77 olarak vermiştir. Ölçeğin ergenler için uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirlik göstergesi olan iç tutarlılık Cronbach Alfa ile hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, ailede özerk benlik kurgusu boyutu için .69, ailede ilişkisel benlik kurgusu boyutu için .77 ve ailede özerk-ilişkisel benlik kurgusu boyutu için ise .73 olarak bulunmuştur (Özdemir ve Çok, 2011). Ölçekten boyutlar ve kategorik olmak üzere iki düzeyde bilgi alınabilmektedir. Kategorik olarak özerklik ve ilişkisel benlik boyutunda medyan değer üstünde

puan alanlar özerk-ilişkisel, altında puan alanlar ise bağımlı-ayrık benliğe sahip kişiler olarak sınıflandırılmaktadır. Özerklik boyutunda medyanın üstünde, ilişkisellik boyutunda medyanın altında puan alanlar özerk; özerklik boyutunda medyanın altında, ilişkisellik boyutunda medyanın üstünde puan alanlar ise ilişkisel benliğe sahip kişiler olarak sınıflandırılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2007, Akt. Özdemir ve Çok, 2011).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında ergenlerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı bilgisayar ve cep telefonuna sahip olma, anne babanın evlilik durumu, anababanın eğitim durumu ve ailenin geliri, aile ilişkileri, vb. soruların bulunduğu sosyo-demografik bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Ek 1). Anababanın eğitim düzeyi okula gitme yılları sorularak ölçülmüş ve bu ailenin sosyo-kültürel düzeyinin; ana-babanın gelir düzeyi de sosyoekonomik düzeyinin göstergesi olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Faktör analizinde öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu ve yeterliği test edilmiştir. İlköğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Ölçeği'ne ait KMO değeri 0.929, $p<.01$), manidar bulunmuştur.

Aypay (2011)'ın geliştirdiği ölçek Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (12 madde), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (5 madde) , Okulda yetersizlik (4 madde) ,Okula İlgili Kaybı (5 Madde) adı verilen 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmamızda yapılan faktör analizi sonucunda aynı yapıyı ölçmeyen 3 madde testten çıkarılmış ve 4 boyutlu ölçek 5 boyut üzerinden yapılandırılmıştır.5.Boyut olarak derse ilgi kaybı adı verilmiştir. Her bir boyut için iç tutarlığı görmek açısından Cronbach Alfa değerlerine Tablo 1 de yer verilmiştir.

Tablo 1: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişlik Ölçeği (İÖÖTÖ) ve Faktör Analizi Sonuçları

(Approx. Chi-Square: 5010,942; df: 253 sig. =.000) KMO: .929, $p<.001$; Varyansı açıklama %60.479)	
FAKTÖR 1: Okul Etkinliklerinden Tükenmişlik(ALFA =,892)	Madde Yüğü
20. Ödev yapmaktan yoruldum.	,782
25. Ders çalışmaktan yoruldum.	,696
10. Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum	,644
18. Okul beni yoruyor.	,634
7. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.	,630
21. Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.	,619
16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.	,614
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.	,587
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.	,566
FAKTÖR 2: Aile Kaynaklı Tükenmişlik(ALFA =,763)	Madde Yüğü
5. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.	,719
23. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.	,701
26. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.	,696

14. Ailemin derslerdeki başarıml konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.	,685
FAKTÖR 3: Okulda Yetersizlik(ALFA =,742)	Madde Yüklü
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum	,829
17. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.	,824
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum	,703
8. Ders çalışırken sık sık dikkatim dağılıyor.	,694
FAKTÖR 4: Derse İlgi Kaybı (Yeni BOYUT) (ALFA =,757)	Madde Yüklü
9. Ders çalışmak beni yormaz.R	,785
6. Ödev yapmak bana ağır gelmez.R	,780
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.R	,608
FAKTÖR 5: Okula İlgi Kaybı (Yeni BOYUT) (ALFA =,763)	Madde Yüklü
19. Okulda kendimi mutlu hissediyorum. R	,808
24. Okulu eğlenceli buluyorum. R	,793
15. Okulu seviyorum.5	,627

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu, toplam varyansın %60,479'unu açıkladığı ve ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin .82 ile .56 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Cronbach alfa içtutarlılık güvenirlilik katsayıları okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için .89, aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için .76, okulda yetersizlik alt boyutu için .74, derse ilgi kaybı alt boyutu için .75, okula ilgi kaybı boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Huebner tarafından (1995) geliştirilen ve Çivitci tarafından uyarlanan (2007) orijinal ölçeğin 5 alt boyutu vardır. Ölçekte 36 madde 5 Boyutta; Arkadaş yaşam doyumu boyutu (8 madde), Okul Yaşam doyumu (8 Madde), Çevre Yaşam Doyumu (7 Madde), Aile Yaşam Doyumu (7 Madde), Benlik Yaşam Doyumu (6 Madde) toplanmaktadır. Araştırmamızda 506 kişilik örneklem üzerinde yaptığımız faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablo 2 de özetlenmiştir. Bulgular, 30 sorunun 6 Boyut/faktör altında toplandığını göstermiştir. Mevcut dağılım aşağıda yer almıştır.

Tablo 2: Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği ve Faktör Analizi Sonuçları

(KMO: ,896; sig. = ,000; vars %54,914) Approx. Chi-Square: 5826,341; df: 496 sig. = ,000)	
Faktör 1: Arkadaş (ALFA = ,852)	Madde Yüğü
15. Arkadaşlarım bana iyi davranırlar.	,801
12. Eğer ihtiyaç duyarsam arkadaşlarım bana yardım ederler.	,751
1. Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar.	,746
11. Arkadaşlarım harikadır.	,680
27. Arkokulmahalleadaşlarımla beraber çok eğleniriz.	,656
22. Arkadaşlarım bana karşı kaba ve kırıcı davranırlar. R	,626
4. Arkadaşlarımla kötü zaman geçiririm. R	,568
Faktör 2: Aile(ALFA = ,805)	Madde Yüğü
8. Ailem bir çok aileden daha iyidir.	,723
7. Anne-babamla zaman geçirmeyi severim.	,701
26. Aile fertlerimiz birbirleriyle güzel bir dille konuşurlar.	,688
17. Ailemle birlikte evde olmaktan hoşlanırım.	,643
18. Ailemdeki kişiler birbirleriyle iyi geçinirler.	,623
28. Anne-babam ve ben birlikte eğlenceli şeyler yaparız.	,588
20. Anne-babam bana adil davranır.	,540
Faktör 3: Okul(ALFA = ,706)	Madde Yüğü
21. Okulda olmaktan hoşlanırım.	,829
19. Okula gitmeyi dört gözle beklerim.	,824
13. Keşke okula gitmek zorunda olmasaydım. R	,703
23. Okul ilgi çekici bir yer.	,694
24. Okul etkinliklerinden hoşlanırım.	,582
6. Okulda bir çok şey öğreniyorum.	,566
Faktör 4: Mahalle (Yeni BOYUT) (ALFA = ,744)	Madde Yüğü
29. Mahallemizi / semtimizi severim.	,790
36. Yaşadığım yeri seviyorum.	,721
33. Komşularımızı severim.	,498
Faktör 5: Çevre (ALFA = ,652)	Madde Yüğü
25. Keşke başka bir evde yaşasaydım. R	,679
30. Keşke başka bir yerde yaşasaydım. R	,673
35. Keşke mahallemizde / semtimizde başka insanlar olsaydı. R	,624
32. Bu kent / kasaba kötü insanlarla dolu.R	,578
Faktör 6: Benlik (ALFA = ,553)	Madde Yüğü
14. Kendimi seviyorum.	,758
5. İyi yapabildiğim bir çok şey var.	,519
31. Ben iyi biriyim.	,470

Örnekleme yeterliliği için KMO değerine bakılmış değer 0,896 hesaplanmıştır. Veri seti faktör analizi yapmaya uygun bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 faktörlü/alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu, toplam varyansın %54,91'ini açıkladığı ve ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin .82 ile .47 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Cronbach alfa içtutarlılık güvenirlilik katsayıları arkadaş alt boyutu için .85, aile alt boyutu .80, okul alt boyutu için .70, mahalle alt boyutu için .74, çevre alt boyutu için .65 olarak ve Benlik alt boyutu için .55 hesaplanmıştır.

4.3. Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Kağıtçıbaşı,(2007) tarafından geliştirilen orijinal (BKÖ) Ölçekte 22 madde 3 Boyutta toplanmaktadır. Ve üniversite öğrencilerinde geçerlilik güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Lise öğrencileri için geçerlilik güvenirlilik analizini Özdemir ve Çok(2011) tarafından yapılmıştır 20 maddeye düşen ölçek yine 3 alt boyuttan oluşmuştur. Araştırmamızda ölçek 506 kişilik ortaokul örnekleminde ilk defa kullanılmıştır. Örnekleme üzerinde yaptığımız faktör analizi ve güvenirlilik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Bulgular, 15 sorunun 3 Boyut/faktör altında toplandığını göstermiştir. Ancak maddeler orijinal ölçekten farklı bir dağılım göstermişlerdir. Burada ölçekteki ifadeler uygulayıcılar tarafından farklı anlam ve çağrım kümesi oluşturmuş olabilir. Örneklemin yaşı, çevre ve zaman farkı bu sonuçları yaratmış olabilir.

Tablo 3: Benlik Kurgusu Ölçeği (BKÖ) ve Faktör Analizi Sonuçları

(Approx. Chi-Square: 2214,814; df: 1200 sig. =.000) 15 madde (KMO: .878, p<.001; Varyans açıklama %51.529)	
FAKTÖR 1: Yakın İlişkisel (Alfa ,833)	Mad.Y ükü
BK15: Ailemle aramdaki bağ, kendimi güven ve huzur içinde hissetmemi sağlıyor.(İlişkisel)	,723
BK14 Kendimi aileme gönülden bağlı hissederim .(İlişkisel)	,671
BK9 Zor zamanlarımda ailemin yanımda olacağını bilmek isterim.(İlişkisel)	,656
BK16 Ailemle iç içeyim. .(İlişkisel)	,654
BK12 Ailem hayatımda en ön sıradadır .(İlişkisel)	,651
BK17 Bir kimse ailesine değer verse de, kişisel fikrini söylemekten çekinmemelidir.(Özerk-	,637

ilişkisellik)	
BK20 Bir kimse ailesinin görüşlerine değer verse de, kendi görüşü ön planda olmalıdır. (Özerk-ilişkisellik)	,607
BK11 Bir kimsenin ailesine çok yakın hissetmesi iyi bir şeydir.(İlişkisellik)	,589
BK18 İnsan karar verirken ailesine danışsa bile, son kararı kendisi vermelidir (Özerk-ilişkisellik)	,588
FAKTÖR 2: Özerklik (Alfa 520)	
BK4 Benimle ilgili bir konuda ailemin aldığı kararlar geçerlidir. (Özerklik)	,701
BK19 Aile ile çok yakın olmak, onların isteğine göre hareket etmeyi gerektirir. (Özerk-ilişkisellik)	,686
BK5 Ailemin istemediği bir kişiyle yakın olmazdım. (Özerklik)	,503
FAKTÖR 3: Mesafeli İlişkisellik (Alfa ,447)	
BK8 Ailemle olan ilişkimde mesafeli olmak isterim..(İlişkisellik)	,667
BK13 Ailemle fazla vakit geçirmekten hoşlanmam. (İlişkisellik)	,636
BK10 Ailemle geçirdiğim zaman benim için çok önemli değildir..(İlişkisellik)	,598

Örnekleme yeterliliği için KMO değerine bakılmış değer 0,878 olduğundan veri seti faktör analizi yapmaya uygun bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörlü/alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu, toplam varyansın %51,52'sini açıkladığı ve ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin .72 ile .52 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları Yakın ilişkisellik alt boyutu için .83, özerklik alt boyutu .52, mesafeli ilişkisellik alt boyutu için .44 hesaplanmıştır.(bu analiz 5 defa değerlendirmeye tabii tutulmuş ancak sonuçlarda değişiklik olmamıştır)Bu alt boyutlarda güvenilirlik katsayısının düşük olma nedenlerinin içerdikleri soru sayısının bu boyutlarda az olduğu ya da soruların uygulayıcılar tarafından yeterince anlaşılmamış olabileceğine bağlanabilir.Ayrıca bu yaş grubunda ilk defa ölçümleniyor olmasından kaynaklı olabileceğinden özerklik ve mesafeli ilişkisellik alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri düşük olmuş olabilir.

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçlarında yer alan alt problemlere göre açıklanıp yorumlanmıştır.

4.4.Öğrencilerin Genel Tükenmişlikleri ile tükenmişlik alt boyuları (okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik,aileden kaynaklı tükenmişlik) ile çok boyutlu yaşam doyumları (arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik) ve benlik kurguları arasında ilişki var mıdır?

Çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu,benlik kurgusu ve öğrencilerin genel tükenmişliklerini arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bunun için korelasyon matrislerine bakılmıştır.(Tablo 4 ve 5)

Tablo 4

4.4.1.Okul tükenmişliği ve yaşam doyumu –alt boyutlar korelasyon tablosu

TÜKENMİŞLİK	YAŞAM DOYUM						
	Y, DOYUM: ARKADAŞ	Y DOYUM: AİLE	Y, DOYUM: OKUL	Y,DOYUM: MAHALLE	Y. DOYUM: ÇEVRE	Y. DOYUM: BENLİK	
BOYUT 1: Okul etkinliklerinden tükenmişlik (N=506)	r -,136**	-,281**	-,615**	-,215**	-,089*	,048	
BOYUT 2: Aileden kaynaklı tükenmişlik (N=506)	r ,141**	,333**	,368**	,173**	,172**	-,051	
BOYUT 3: Okulda yetersizlik (N=506)	r -,331**	-,353**	-,257**	-,254**	-,210**	,019	
BOYUT 4: Derse karşı isteksizlik (N=506)	r -,107*	-,269**	-,507**	-,183**	-,175**	,057	
BOYUT 5: Okula ilgi kaybı (N=506)	r -,290**	-,251**	-,621**	-,282**	-,167**	-,007	

• * P<.05 ** p<.01

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ile okul yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aileden kaynaklı tükenmişlik ile aile,okul yaşam doyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.Okulda yetersizlik ile aile ve arkadaş yaşam doyumları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul yaşam doyumu ile derse karşı isteksizlik ve okula ilgi kaybı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur

Tablo 5

4.4.2.. Çalışmada yer alan değişkenlerin birbirleriyle korelasyonları ve betimleyici istatistikleri.

	r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Genel Tükenmişlik (1)	r	1									
Faktör 1: Y.D Arkadaş (2)	r	-,289**	1								
Faktör 2: Y.D Aile (3)	r	-,261**	,377**	1							
Faktör 3: YD Okul (4)	r	-,512**	,287**	,379**	1						
Faktör 4: YD Mahalle(5)	r	-,271**	,448**	,421**	,354**						
Faktör 5: YD Çevre (6)	r	-,186**	,263**	,262**	,113*	,458**	1				
Faktör 6: YD Benlik (7)	r	,008	-,005	,021	-,039	,020	,016	1			
Bk Boyut 1: Yakın İlişkiselik (8)	r	-,196**	,351**	,382**	,190**	,209**	,201**	,012	1		
Bk Boyut 2: Özerk İlişkiselik (9)	r	,130**	-,166**	-,238**	-,192**	-,113*	-,135**	,025	-,221**	1	
Bk Boyut 1: Mesafeli İlişkiselik (10)	r	-,009	-,039	-,049	,082	-,028	-,028	-,055	-,189**	,000	1
	<i>Ort.</i>	2,22	3,27	3,32	2,91	3,14	2,94	3,15	4,13	2,67	2,66
	<i>Stand.</i>										
	<i>Sapma</i>	0,38	0,627	0,610	0,749	0,829	0,775	0,673	0,777	0,696	0,712
	<i>a</i>										
	<i>N</i>	506	506	506	506	506	506	506	506	506	506

(**p< 0.01 *p<0.05).

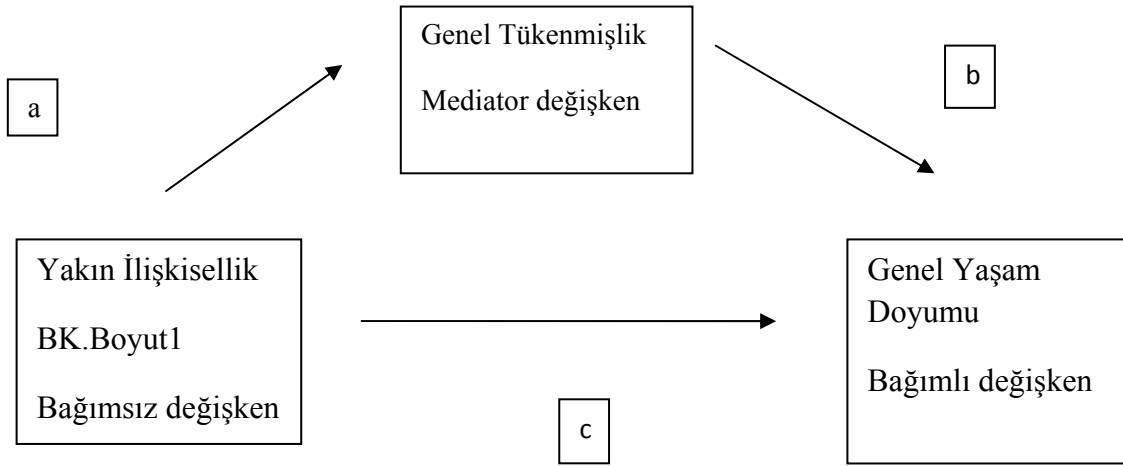
Tablo-5 de yer alan verilere göre;

İkinci kademe öğrencilerinin genel tükenmişlik düzeyleri ile okul yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Aile yaşam doyumu ile arkadaş mahalle yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Mahalle yaşam doyumu ile arkadaş,

çevre,aile ve okul yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.Özerk ilişkisellik ile aile ve arkadaş yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki vardır.

4.4.3.Tablo 6-Regresyon analizi modeli.

Değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak regresyon analizi yapılmıştır.



Tablo 7

4.4.4. -Genel tükenmişlik yakın ilişkisellik regresyon analizi tablosu

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit(Constant)	2,628	,091		28,755	,000
Bk Boyut 1: Yakın İlişkisellik	-,098	,022	-,196	-4,496	,000

(**p< 0.01 *p<0.05).

Yakın İlişkisellik ile genel tükenmişlik durumu arasında negatif ($\beta=-,098$) bir ilişki var. t- değerinden bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu görüyoruz. (t = -4,496, p =,000)

Tablo 8

4.4.5. Genel Yaşam doyumu ve Yakın İlişkiselik Regresyon Analizi Tablosu

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit(Constant)	2,296	,096		23,995	,000
Bk Boyut 1: Yakın İlişkiselik	,200	,023	,365	8,797	,000
(**p< 0.01 *p<0.05).					

Yakın İlişkiselik ile genel yaşam doyum durumu arasında pozitif ($\beta=,200$) bir ilişki var. t- değerinden bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu görüyoruz (t = 8,797, p =,000).

Tablo 9.

4.4.6. Genel Tükenmişlik ve Genel Yaşam Doyumu Regresyon Analizi

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit(Constant)	4,167	,100		41,526	,000
Genel Tükenmişlik	-,469	,044	-,425	-10,553	,000
(**p< 0.01 *p<0.05). Bağımlı Değişken : Genel Yaşam Doyumu (Yd,1,2,3,4,5,6 Boyutun Ortalaması)					

Genel tükenmişlik ve genel yaşam doyum durumu arasında negatif ($\beta=-,469$) bir ilişki var. t- değerinden bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu görüyoruz. (t=-10,553, p =,000).

4.4.7. Tablo10. Regresyon analizi sonuç

Model	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit(Constant)	3,362	,143		23,433	,000
BK Boyut 1: Yakın İlişkiselik	,161	,021	,293	7,497	,000
Genel Tükenmişlik	-,406	,043	-,368	-9,427	,000
(**p< 0.01 *p<0.05). Bağımlı Değişken : Genel Yaşam Doyumu (Yd,1,2,3,4,5,6 Boyutun Ortalaması)					

Tükenmişlik Durumu (Aracı değişken)'nin, Bağımlı Değişken Genel Yaşam Doyum) üzerinde yüzde.,08'lik (0.08330) dolaylı etkisi olduğu anlaşılmaktadır

SONUÇ: a,b,c yolları arasında kurulmuş ilişkiler anlamlıdır.

Denklem: (Y) Genel Yaşam Doyumu = (Katsayı) Genel Tükenmişlik Durumu + (Katsayı) Yakın İlişkisellik +K

4.5.Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tükenmişlikleri yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

4.5.1. Cinsiyet değişkenine göre tükenmişlik alt boyutları arasında Fark Var mıdır?

Tablo 11- Cinsiyete Göre Tükenmişlik Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (T-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler	Cins	N	Ort.	SS
Genel Tükenmişlik Durumu ($T_{(2-504)} = -2,794, P < .05$)	1) Kız	230	2,17	,397
	2) Erkek	276	2,27	,373
BOYUT 1: Okul Etkinliklerinden Tükenmişlik ($T_{(2-504)} = -4,016, P < .01$)	1) Kız	230	2,22	,441
	2) Erkek	276	2,38	,483
BOYUT 2: Aileden Kaynaklı Tükenmişlik ($T_{(2-504)} = 2,012, P < .05$)	1) Kız	230	2,56	,855
	2) Erkek	276	2,41	,826
BOYUT 3: Okulda Yetersizlik (Fark Anlamsız)	1) Kız	230	2,26	,761
	2) Erkek	276	2,23	,731
BOYUT 4: Derse Karşı İsteksizlik ($T_{(2-504)} = -3,241, P < .01$)	1) Kız	230	2,09	,809
	2) Erkek	276	2,32	,802
BOYUT 5: Okula İlgi Kaybı ($T_{(2-504)} = -4,798, P < .01$)	1) Kız	230	1,78	,747
	2) Erkek	276	2,11	,818

(**p< 0.01 *p<0.05).

Genel tükenmişlik düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.005) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-11 deki grup ortalamalarına göre Erkeklerin genel tükenmişlikleri kızların tükenmişliklerine göre anlamlı derecede fazladır.

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri(0,000) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık

bulduğundan Tablo-11 deki grup ortalamalarına göre Erkeklerin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlikleri kızların tükenmişliklerine göre anlamlı derecede fazladır.

Aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri(0,045)tir. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-11 deki grup ortalamalarına göre Kızların Aileden kaynaklı tükenmişlikleri erkeklerin tükenmişliklerine göre anlamlı derecede fazladır.

Okulda Yetersizlik alt boyutu bağımsız gruplar t testine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Derse karşı isteksizlik alt boyutu bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri(0,001)bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-11 deki grup ortalamalarına göre Erkeklerin derse karşı isteksizlik ortalamalarının kızlardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okula ilgi kaybı alt boyutu bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0,000)bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-11 deki grup ortalamalarına göre erkeklerin okula ilgi kaybı ortalamalarının kızlardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.5.2.Cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu ve alt boyutları arasında fark var mıdır?

Tablo 12: Cinsiyete Göre Genel Yaşam Doyumu Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (T-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler	Cins	N	Ortala.	Stan.Sapma
Faktör 1: Yaşam Doyum Arkadaş ($T_{(2-504)}= 3,435, P<.01$)	1) Kız	230	3,38	,594
	2) Erkek	276	3,19	,642
Faktör 2: Yaşam Doyum Aile (Fark Anlamsız)	1) Kız	230	3,34	,621
	2) Erkek	276	3,31	,602

Faktör 3: Yaşam Doyumu Okul ($T_{(2-504)} = 5,252, P < .01$)	1) Kız	230	3,10	,724
	2) Erkek	276	2,76	,735
Faktör 4: Yaşam Doyumu (Yeni) Mahalle ($T_{(2-504)} = 2,291, P < .05$)	1) Kız	230	3,23	,782
	2) Erkek	276	3,06	,860
Faktör 5: Yaşam Doyumu Faktörü (yeni) Çevre (Fark Anlamsız)	1) Kız	230	2,98	,773
	2) Erkek	276	2,91	,776
Faktör 6: Yaşam Doyumu (Yeni) Benlik (Fark Anlamsız)	1) Kız	230	3,14	,687
	2) Erkek	276	3,17	,663
Genel Yaşam Doyumu ($T_{(2-504)} = -4,798, P < .01$)	1) Kız	230	3,19	,406
	2) Erkek	276	3,07	,434

(** $p < 0.01$ * $p < 0.05$).

Genel yaşam doyumu düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.001) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-12 deki grup ortalamalarına göre kızların genel yaşam doyumları erkeklerden anlamlı derecede fazladır.

Arkadaş yaşam doyumu düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.001) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan tablo12 deki grup ortalamalarına göre kızların arkadaş yaşam doyumları erkeklerden anlamlı derecede fazladır.

Okul yaşam doyumu düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.000) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-12 deki grup ortalamalarına göre kızların okul yaşam doyumları erkeklerden anlamlı derecede fazladır.

Mahalle yaşam doyumu düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.022) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık

bulduğundan Tablo-12 deki grup ortalamalarına göre kızların mahalle yaşam doyumları erkeklerden anlamlı derecede fazladır

Çevre, aile ve benlik yaşam doyumları arasında yapılan bağımsız gruplar arası t testi sonucuna göre cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4.5.3.Cinsiyet değişkenine göre Benlik kurgusu ve alt boyutlarına göre farklılık var mıdır?

Tablo 13: Cinsiyete Göre Genel Benlik Kurgusu Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (T-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler	Cins	N	Mean	S.sapma
Genel Benlik Kurgusu (Fark Anlamsız)	1) Kız	230	3,18	,307
	2) Erkek	276	3,13	,393
Bk Boyut 1: Özerk İlişkisellik ($T_{(2-504)}= 4,584, P<.01$)	1) Kız	230	4,30	,631
	2) Erkek	276	3,99	,857
Bk Boyut 2: Özerklik ($T_{(2-504)}= -2,395, P<.05$)	1) Kız	230	2,59	,680
	2) Erkek	276	2,73	,703
Bk Boyut 3: Mesafeli İlişkisellik (Fark Anlamsız)	1) Kız	230	2,65	,721
	2) Erkek	276	2,68	,705

(**p< 0.01 *p<0.05).

Genel benlik kurgusu düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.173) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten büyük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özerk İlişkisellik alt boyutu ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.000) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-13 teki grup ortalamalarına göre kızların yakın ilişkisellik düzeyleri erkeklerden anlamlı derecede fazladır.

Özerklik alt boyutu ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.017) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızlar ve Erkekler arasında farklılık bulunduğundan Tablo-13 teki grup ortalamalarına göre erkeklerin özerk ilişkisellik düzeyleri kızlardan anlamlı derecede fazladır.

Mesafeli İlişkisel alt boyutu ile cinsiyet arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.655) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.6.Öğrencilerin Dershaneye gitme değişkeni ile tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

4.6.1. Tükenmişlik ve tükenmişlik alt boyutlarına göre dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fark var mıdır?

Tablo 14: Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (T-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler		N	Ort.	Std. Sapma.
BOYUT 1: Okul Etkinliklerinden Tükenmişlik (Anlamsız)	1) Evet	140	2,35	,493
	2) Hayır	366	2,29	,462
BOYUT 2: Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (Anlamsız)	1) Evet	140	2,41	,863
	2) Hayır	366	2,50	,834
	1) Evet	140	2,16	,691
BOYUT 3: Okulda Yetersizlik (P= ,087) (P< .10 Anlamsız)	2) Hayır	366	2,28	,762
	BOYUT 4: Derse Karşı İsteksizlik (Anlamsız)	1) Evet	140	2,25
BOYUT 5: Okula İlgi Kaybı (Anlamsız)		2) Hayır	366	2,20
	1) Evet	140	1,98	,769
	2) Hayır	366	1,95	,817

(**p< 0.01 *p<0.05).

Dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler bağımsız t testi sonuçlarına göre tükenmişlik ve alt boyutlarına göre dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fark yoktur.

4.6.2. Genel Yaşam Doyumu ve yaşam doyumu alt boyutlarına göre dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fark var mıdır?

Tablo 15: Dershaneye Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Yaşam Doyumu Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (T-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler	Ders.gitme	N	Ort.	Std. Sapma.
Faktör 1: Yaşam Doyumu Arkadaş (T ₍₂₋₅₀₄₎ = 2,349, P<.05)	1) Evet	127	3,37	,583
	2) Hayır	379	3,23	,640
Faktör 2: Yaşam Doyumu Aile (Fark Anlamsız)	1) Evet	127	3,29	,643
	2) Hayır	379	3,33	,597
Faktör 3: Yaşam Doyumu Okul (Fark Anlamsız)	1) Evet	127	2,87	,754
	2) Hayır	379	2,93	,748

Faktör 4: Yaşam Doyumu (Yeni) Mahalle (Fark Anlamsız)	1) Evet	127	3,16	,803
	2) Hayır	379	3,13	,839
Faktör 5: Yaşam Doyumu Faktörü Çevre (Fark Anlamsız)	1) Evet	127	2,88	,797
	2) Hayır	379	2,96	,766
Faktör 6: Yaşam Doyumu Benlik (Fark Anlamsız)	1) Evet	127	3,15	,651
	2) Hayır	379	3,15	,682
Genel Yaşam Doyumu (Fark Anlamsız)	1) Evet	127	3,12	,441
	2) Hayır	379	3,12	,421

(**p< 0.01 *p<0.05).

Arkadaş yaşam doyumu düzeyi dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.020) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bulunduğu Tablo-15 de ki grup ortalamalarına göre dershaneye gidenlerin Arkadaş yaşam doyumları gitmeyenlere göre anlamlı derecede fazladır.

Genel yaşam doyumu ve arkadaş yaşam doyumu değişkeni dışında dershaneye giden ya da gitmeyen öğrenciler arasında yaşam doyumu açısından fark bulunmamıştır.

4.6.3. Benlik Kurgusu ve alt boyutlarına göre dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fark var mıdır?

Tablo 16: Dershane Gidip Gitmeme Değişkenine Göre Genel Benlik Kurgusu Ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (T-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler		N	Mean	Std. Dev.
Genel Benlik Kurgusu (Fark Anlamsız)	1) Evet	140	3,128	,319
	2) Hayır	366	3,164	,370
Bk Boyut 1: Yakın İlişkisellik ($T_{(2-504)} = 3,162, P < .01$)	1) Evet	140	4,196	,775
	2) Hayır	366	4,108	,777
Bk Boyut 2: Özerk İlişkisellik (Fark Anlamsız)	1) Evet	140	2,700	,617
	2) Hayır	366	2,653	,724
Bk Boyut 3: Mesafeli İlişkisellik (Fark Anlamsız)	1) Evet	140	2,488	,667
	2) Hayır	366	2,730	,718

Yakın İlişkiselik alt boyutu ile dershaneye gidip gitmeme değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda p değeri (0.002) bulunmuştur. P değeri 0,05 ten küçük olduğundan dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık Tablo-16 da ki grup ortalamalarına göre dershaneye gidenlerin yakın ilişkiselik düzeyleri dershaneye gitmeyenlere göre anlamlı derecede fazladır

Genel benlik kurgusu, özerk ilişkiselik ve mesafeli ilişkiselik alt boyutları ile dershaneye giden ve gitmeyen öğrenci karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.7.Tablo 17.Öğrencilerin okul türüne göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

Tablo 17: Okul Türüne Göre Genel Benlik Kurgusu ve Alt Boyutlarına İlişkin Tutumlar (t-Test Sonuçları)

Bağımlı Değişkenler	Okul	N	Mean	Std. Dev.
Genel Tükenmişlik Durumu ($T_{(2-504)} = 3,775, P < .01$)	1) Özel	127	2,33	,428
	2) Devlet	379	2,19	,365
Genel Benlik Kurgusu (Fark Anlamsız)	1) Özel	127	3,19	,347
	2) Devlet	379	3,14	,361
Genel Yaşam Doyumu (Fark Anlamsız)	1) Özel	127	3,18	,439
	2) Devlet	379	3,11	,421

(**p< 0.01 *p<0.05).

Öğrencilerin okudukları okul türüne göre genel tükenmişlik düzeyinde yapılan bağımsız t testi sonucuna göre p(0,00) sonucuna ulaşılmış p<.01 e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-17 de yer alan Ortalamalar değerlendirildiğinde Özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulda okuyan öğrencilere göre genel tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam doyumu ve benlik kurgusu düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

4.8.Cep telefonuna sahip olma değişkenine göre genel tükenmişlik, yaşam doyumu ve benlik kurgusu arasında fark var mıdır?

4.8.1.Cep telefonuna sahip olma değişkenine göre genel tükenmişlik ve alt faktörler arasında fark var mıdır?

Tablo 18: Cep Telefonu Ve Tükenmişlik

	Cep telefonu var mı	N	Mean	Std. Deviation
BOYUT 1: Okul Etkinliklerinden Tükenmişlik (T= 6,858, P<.01)	(1)Evet	275	2,43	,47287
	(2)Hayır	231	2,16	,42437
BOYUT 2: Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (T= -4,336, P<.01)	(1)Evet	275	2,33	,85095
	(2)Hayır	231	2,65	,79935
BOYUT 3: Okulda Yetersizlik (Anlamsız)	(1)Evet	275	2,27	,75056
	(2)Hayır	231	2,22	,73820
BOYUT 4: Derse Karşı İsteksizlik (T= 4,451, P<.01)	(1)Evet	275	2,36	,83286
	(2)Hayır	231	2,04	,75441
BOYUT 5: Okula İlgi Kaybı (T= 3,376, P<.01)	(1)Evet	275	2,07	,82160
	(2)Hayır	231	1,83	,76320
Genel Tükenmişlik Durumu (T= --2,092, P<.05)	(1)Evet	275	2,26	,41970
	(2)Hayır	231	2,19	,33961

(**p< 0.01 *p<0.05).

Öğrencilerin cep telefonuna sahip olup olmadıklarına göre yapılan bağımsız t testi sonucuna göre Tablo 18 de veriler ışığında okulda yetersizlik alt boyutu dışında genel tükenmişlik ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Okul etkinliklerinde tükenmişlik p(0,000) sonucuna ulaşılmış p<.01 e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır.Tablo-18 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin okul etkinliklerinden tükenmişlikleri cep telefonuna sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Aileden kaynaklı tükenmişlik p(0,000) sonucuna ulaşılmış p<.01 e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-18 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olmayan öğrencilerin aile kaynaklı tükenmişlikleri cep telefonuna sahip olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Derse karşı isteksizlik $p(0,000)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-18 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin derse karşı isteksizlikleri sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Okula ilgi kaybı $p(0,001)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-18 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin okula ilgi kaybı cep telefonuna sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Genel tükenmişlik düzeyleri $p(0,037)$ sonucuna ulaşılmış $p<.05$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-18 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin genel tükenmişlik düzeyleri cep telefonuna sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

4.8.2.Cep telefonuna sahip olma değişkenine göre genel yaşam doyumu ve alt faktörler arasında fark var mıdır?

Tablo 19: Cep Telefonu Ve Yaşam Doyumu

	Cep Tlf Var Mı?	N	Mean	Std. Dev.
Faktör 1: Yaşam Doyum Arkadaş (T= 2,525, P<.05)	(1)Evet	275	3,34	,61498
	(2)Hayır	231	3,20	,63457
Faktör 2: Yaşam Doyum Aile (Anlamsız)	(1)Evet	275	3,29	,63247
	(2)Hayır	231	3,36	,58126
Faktör 3: Yaşam Doyum Okul (T= -4,515, P<.01)	(1)Evet	275	2,78	,73916
	(2)Hayır	231	3,07	,73087
Faktör 4: Yaşam Doyum (Yeni) Mahalle (Anlamsız)	(1)Evet	275	3,18	,78730
	(2)Hayır	231	3,09	,87539
Faktör 5: Yaşam Doyum (Yeni) Çevre (Anlamsız)	(1)Evet	275	2,93	,78459
	(2)Hayır	231	2,96	,76396
Faktör 6: Yaşam Doyum Benlik (Anlamsız)	(1)Evet	275	3,19	,69226
	(2)Hayır	231	3,12	,64926
Genel Yaşam Doyumu (Anlamsız)	(1)Evet	275	3,12	,42449
	(2)Hayır	231	3,13	,42891

(**p< 0.01 *p<0.05).

Öğrencilerin cep telefonuna sahip olup olmadıklarına göre yapılan bağımsız t testi sonucuna göre Tablo 19 da veriler ışığında arkadaş yaşam doyumu ve okul yaşam doyumunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Arkadaş Yaşam Doyumu $p(0,012)$ sonucuna ulaşılmış $p<.05$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-19 da yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin arkadaş yaşam doyumu telefonuna sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul Yaşam Doyumu $p(0,000)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-19 da yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Cep telefonuna sahip olmayan öğrencilerin okul yaşam doyumu cep telefonuna sahip olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

4.8.3.Cep telefonuna sahip olma değişkenine göre benlik kurgusu alt faktörler arasında fark var mıdır?

Anlamlı fark bulunmamıştır.

4.9.Evde interneti olup olmama değişkenine göre öğrencilerin genel tükenmişlik, yaşam doyumu ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

4.9.1.Evde interneti olup olmama değişkenine göre genel tükenmişlik ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 20 : Bilgisayar Ve Tükenmişlik

	Evinizde İnternet var mı?	N	Mean	Std. Deviation
Genel Tükenmişlik Durumu (Anlamsız)	(1)Evet	308	2,25	,41510
	(2)Hayır	198	2,19	,33496
BOYUT 1: Okul Etkinliklerinden Tükenmişlik (T= 5,436, P<.01)	(1)Evet	308	2,40	,48899
	(2)Hayır	198	2,18	,40875
BOYUT 2: Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (T= -2,728, P<.05)	(1)Evet	308	2,40	,87030
	(2)Hayır	198	2,60	,78244
BOYUT 3: Okulda Yetersizlik (Anlamsız)	(1)Evet	308	2,22	,77284
	(2)Hayır	198	2,28	,69916
BOYUT 4: Derse Karşı İsteksizlik (T= 3,904, P<.01)	(1)Evet	308	2,32	,84131
	(2)Hayır	198	2,05	,73634
BOYUT 5: Okula İlgi Kaybı (T= 2,982, P<.05)	(1)Evet	308	2,04	,82577
	(2)Hayır	198	1,83	,75157

(**p< 0.01 *p<0.05).

Öğrencilerin internete sahip olup- olmadıklarına göre yapılan bağımsız t testi sonucuna göre Tablo 20 de ki veriler ışığında genel tükenmişlik ve okulda yetersizlik alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Okul etkinliklerinde tükenmişlik $p(0,00)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-20 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde İnterneti olan öğrencilerin okul etkinliklerinden tükenmişlikleri interneti olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Aileden kaynaklı tükenmişlik $p(0,007)$ sonucuna ulaşılmış $p<.05$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-20 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde interneti olmayan öğrencilerin aile kaynaklı tükenmişlikleri internete olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Derse karşı isteksizlik $p(0,00)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-20 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde interneti olan öğrencilerin derse karşı isteksizlikleri bilgisayara interneti olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Okula ilgi kaybı $p(0,003)$ sonucuna ulaşılmış $p<.05$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-20 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde bilgisayara sahip olan öğrencilerin okula ilgi kaybı bilgisayara sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

4.9.2.Evde interneti olup olmama değişkenine göre genel yaşam doyumu ve alt boyutlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 21 Evde Bilgisayar Ve Yaşam Doyumu

	Evde İnternet var mı?	N	Ort.	Std. Sapma
Faktör 1: Yaşam Doyum Arkadaş (T= 3,626, P<.01)	Evet	308	3,35	,606
	Hayır	198	3,15	,641
Faktör 2: Yaşam Doyum Aile (Anlamsız)	Evet	308	3,35	,622
	Hayır	198	3,28	,591
Faktör 3: Yaşam Doyum Faktörü Okul (T= -3,511, P<.01)	Evet	308	2,82	,770
	Hayır	198	3,05	,695
Faktör 4: Yaşam Doyum Faktörü (Yeni) Mahalle	Evet	308	3,18	,832
	Hayır	198	3,08	,823
Faktör 5: Yaşam Doyum Faktörü (Yeni) Çevre (T= 2,373, P<.05)	Evet	308	3,01	,780
	Hayır	198	2,84	,756
Faktör 6: Yaşam Doyum Faktörü Benlik (Anlamsız)	Evet	308	3,16	,686
	Hayır	198	3,15	,655
Genel Yaşam Doyumu (Anlamsız)	Evet	308	3,14	,438
	Hayır	198	3,09	,406

(**p< 0.01 *p<0.05).

Öğrencilerin evde internete sahip olup olmadıklarına göre yapılan bağımsız t testi sonucuna göre Tablo 21 de veriler ışığında Arkadaş, okul ve çevre yaşam doyumunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Arkadaş Yaşam Doyumu $p(0,000)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-21 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde Bilgisayarda internete sahip olan öğrencilerin arkadaş yaşam doyumu interneti olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Okul Yaşam Doyumu $p(0,000)$ sonucuna ulaşılmış $p<.01$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-21 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde İnternete sahip olmayan öğrencilerin okul yaşam doyumu internete sahip olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Çevre Yaşam Doyumu $p(0,018)$ sonucuna ulaşılmış $p<.05$ e göre anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Tablo-21 de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde evde internete sahip olan öğrencilerin çevre yaşam doyumu internete sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur

4.9.3.Evinde interneti olup olmama değişkenine göre benlik kurgusu alt faktörler arasında fark var mıdır?

Anlamlı bir fark bulunmamıştır

4.10. Öğrencilerin başarı algısına göre tükenmişlikleri ,yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

Araştırmaya katılan örneklem için oluşturulan başarı algısı sınıflamasında düşük başarı algısına sahip öğrenci sayısı 28 çıkmıştır. Örneklem sayısının yetersizliğinden dolayı bu ölçüm sonuçlarına çalışmada yer verilmemiştir.

4.11.Öğrencilerin anne baba tutumu algısına göre tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

Öğrencilerin anne baba tutumu algısına göre genel tükenmişlikleri, genel yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında yapılan ANOVA ve sonucunda fark bulunamamıştır

4.12.Öğrencilerin aile gelir düzeyine göre tükenmişlikleri „yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında fark var mıdır?

Öğrencilerin Aile gelir düzeyine göre genel tükenmişlikleri, genel yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında yapılan ANOVA ve sonucunda fark bulunamamıştır.

4.13.Tablo22.Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre genel tükenmişlik, yaşam doyumu ve benlik kurguları farklılık göstermekte midir?

Tablo 22 Sınıflara Göre Tükenmişlik, Yaşam Doyumu Ve Benlik Kurgusu (Genel) Bakımından Gruplar Arası Karşılaştırmalar (Anova Test Sonuçları)

		N	Ort.	Std. Sapma
GENEL TÜKENMİŞLİK DURUMU ($F_{(2-503)}= 9,536$ $p<.01$) (Sheffe fark 1 ile 2, 3 arasında $p<.01$)	1-6.sınıf	183	2,13	,362
	2-7.Sınıf	197	2,27	,402
	3-8.Sınıf	126	2,29	,371
	Total	506	2,22	,386
GENEL BENLİK KURGUSU (fark anlamsız)	1-6.sınıf	183	3,15	,337
	2-7.Sınıf	197	3,14	,376
	3-8.Sınıf	126	3,17	,357
	Total	506	3,15	,357
GENEL YAŞAM DOYUMU ($F_{(2-503)}= 10,739$ $p<.01$) (Sheffe fark 1 ile 2, 3 arasında $p<.01$)	1-6.sınıf	183	3,24	,358
	2-7.Sınıf	197	3,07	,462
	3-8.Sınıf	126	3,05	,428
	Total	506	3,12	,426

(** $p< 0.01$ * $p<0.05$).

Sınıf düzeylerine göre genel tükenmişlik yaşam doyumları arasında sheffe testi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tükenmişlik ve yaşam doyumunda 6.sınıfların 7.8.sınıf öğrencilerine fark olduğu Tablo-22 de görülmektedir. 6.Sınıf öğrencilerinin 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre tükenmişlikleri daha düşük yaşam doyumları daha yüksektir şeklinde yorumlayabiliriz.

4.13.1.Sınıf düzeylerine göre tükenmişlik alt boyutlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 23 : Sınıflara Göre Genel Tükenmişlik ve Alt Boyutları Bakımından Gruplar arası Karşılaştırmalar (ANOVA test sonuçları)

Bağımlı Değişken	BAĞIMS.D	N	Ort.	Std. sapma
BOYUT 1: Okul etkinliklerinden tük. ($F_{(2-503)}= 4,186$ $p<.01$) (Sheffe fark 1 ile 3 arasında $p<.01$)	1-6.sınıf	183	2,2362	,47213
	2-7.Sınıf	197	2,3266	,45128
	3-8.Sınıf	126	2,3889	,48803
	Total	506	2,3094	,47113
BOYUT 2: Aileden kaynaklı tükenmişlik (Anlamsız)	1-6.sınıf	183	2,5792	,83937
	2-7.Sınıf	197	2,4201	,84267
	3-8.Sınıf	126	2,4187	,83775
	Total	506	2,4773	,84210
BOYUT 3: Okulda yetersizlik ($F_{(2-503)}= 8,375$ $p<.01$) (Sheffe fark 1 ile 2, 3 arasında $p<.01$))	1-6.sınıf	183	2,0738	,70712
	2-7.Sınıf	197	2,3769	,79203
	3-8.Sınıf	126	2,2877	,67533
	Total	506	2,2451	,74460
BOYUT 4: Derse karşı isteksizlik ($F_{(2-503)}= 4,832$ $p<.01$) (Sheffe fark 1 ile 3 arasında $p<.01$))	1-6.sınıf	183	2,1020	,80856
	2-7.Sınıf	197	2,2047	,81256
	3-8.Sınıf	126	2,3915	,79339
	Total	506	2,2141	,81248
BOYUT 5: Okula ilgi kaybı ($F_{(2-503)}= 9,840$ $p<.01$) (Sheffe fark 1 ile 2, 3 arasında $p<.01$))	1-6.sınıf	183	1,7523	,71395
	2-7.Sınıf	197	2,0728	,85900
	3-8.Sınıf	126	2,0820	,78166
	Total	506	1,9592	,80351

(** $p< 0.01$ * $p<0.05$).

ANOVA testinin sonuçlarına göre, örneklemin sınıf düzeyi değişkenlerine göre okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Altıncı sınıfa giden öğrencilerle sekizinci sınıfa giden öğrenciler arasında okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeyi arasında fark anlamlı bulunmuştur. Okul etkinliklerinden tükenmişlik ortalaması altıncı sınıf öğrencilerine göre sekizinci sınıf öğrencilerinde daha yüksektir.

Aileden kaynaklı tükenmişlik alt botu ile sınıf düzeyleri arasındaki fark anlamsızdır.

ANOVA testinin sonuçlarına göre, örneklemin sınıf düzeyi değişkenlerine göre okulda yetersizlik alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Altıncı sınıfa giden öğrencilerle, yedinci ve sekizinci sınıfa giden öğrenciler arasında okulda yetersizlik düzeyi arasında fark anlamlı bulunmuştur. Okulda yetersizlik ortalaması altıncı sınıf öğrencilerinde yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde daha düşüktür.

Derse karşı isteksizlik alt boyutunda yapılan anova ,scheffe testi sonuçlarına göre altıncı sınıflar ile sekizinci sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Derse karşı isteksizlik ortalaması altıncı sınıf öğrencilerine göre sekizinci sınıf öğrencilerinde daha yüksektir.

Okula ilgi kaybı alt boyutunda anova, sheffe testi sonuçlarına göre altıncı sınıflar ile yedinci, sekizinci sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Derse karşı isteksizlik ortalaması altıncı sınıf öğrencilerine göre yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde daha düşüktür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada ikinci kademe 6.7.8.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlikleri, çok boyutlu yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelenmiştir.

Öğrencilerin genel okul tükenmişlikleri (okul etkinliklerinden tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, derse karşı isteksizlik, okula ilgi kaybı) ile genel yaşam doyumları (arkadaş, aile, okul, çevre, mahalle, benlik) ve ilişkisel benlik kurguları arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin genel yaşam doyumlarına okul tükenmişliğinin negatif yönlü etki ettiği bulgusunu, Eryılmaz ve Aypay (2011)'ın lise öğrencileri ile yaptığı çalışma desteklemektedir. Eryılmaz ve Aypay (2011), aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu yükseldikçe öznel iyi oluşun düştüğünü belirtmişlerdir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin okuldaki çalışmalarını ile ilgili öz kaynaklarının eksikliği ve öğrencinin kendisinden beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanır. Okul tükenmişliğinin tükenme boyutu akademik stres ile bağlantılıdır. İnancını kaybetme düşük öğrenme motivasyonu; azalmış öz yetkinlik ise düşük akademik öz algı ile benzerlik göstermektedir (Kiuru, Aunolo, Nurmi, Leskinen ve Salmelo-Aro, 2008). Bu yoğun tempo içerisinde öğrenciler özel hayatlarına vakit ayıramamakta ve yapmaktan hoşlandığı uğraşlardan vazgeçmek zorunda kalmaktadırlar. Gilman & Huebner'in (2006), 6.-12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada göstermektedir ki, genel yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin kaygı ve depresyon düzeyleri daha düşük, benlik saygısı ve umut düzeyleri daha yüksektir. Yaşam doyumu yüksek öğrencilerin düşük tükenmişlik yaşamaları bu bilgiler ışığında değerlendirilebilir. Okul yaşamı için olumsuz duygu olan tükenmişlik duygusunun yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerde olmaması okul tükenmişliğini bertaraf edecek önlemler geliştirilmesinde önemli olacaktır.

Yaşam doyumu ile yakın ilişkisellik benlik kurgusu arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yakın ilişkisel benlik kurgusu düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin yaşam doyumları da yükseliyor. Gilman & Huebner'in (2006), çalışmaların da yaşam doyumu yüksek olan ergenler akran ve ebeveynleriyle daha olumlu ilişkiler kurmakta, okula ve

öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar sergilemekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır. Bir başka araştırma da (Suldo& Huebner, 2006'dan Akt.Çivitçi,2009) genel yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin, yaşam doyumu düzeyi orta ve düşük olanlara göre duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterliklerinin daha fazla olduğunu; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından daha çok sosyal destek aldıklarını ve daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ergenlerde yaşam doyumunun artması psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. (Çivitçi, 2009). Aile ile ilişkiler bu yaş grubundaki öğrenciler için oldukça önemlidir. Yine bu noktada aile ile ilişkisel olmak olumlu algılanmıştır.

Çalışmada kullanılan Ailede özerk-ilişkisel benlik ölçeği yapılan analizler sonucunda yeni alt boyutlar oluşturmuştur. Bu yaş grubunda ölçeğin ilk defa kullanılıyor olması faktörlerin farklı gruplarda yapılmasına yol açmış olabilir. İç tutarlılık ölçümü göz önünde bulundurulduğunda “yakın ilişkisellik” olarak adlandırılan yeni alt faktör değerlendirme açısından önemli bulunmuştur. Özdemir ve Çok (2011)'un lise öğrencilerine uyarladığı ölçekteki ilişkisellik ve özerk ilişkisellik maddeleri bu faktör altında toplanmıştır. Çalışma grubumuzu oluşturan ortaokul öğrencileri, ergenliğin başlangıç evresindeki gençlerden oluşmuştur. Ki bu yaş grubu (12-14 yaş) erken ergenlik dönemi olarak tanımlanmaktadır. Ergenliğin başlangıç evresindeki bu gençlerde hızlı gelişen fiziksel ve davranışsal değişiklikler görülmektedir soyut düşünceler yavaş yavaş bu dönemde şekillenmeye başlamaktadır ve lise grubunu kapsayan orta ergenlikten (15-18 yaş) ayrılmaktadırlar. Derman(2008)'a göre orta ergenlikte anne babadan ayrışma, farklı bir birey olma ve bu durumu anne babaya da kabul ettirme çabaları da yoğundur. Bu iki dönem arasındaki farkın çalışmamızda da bu yönlü bir sonuca neden olabileceği düşünülebilir.

Genel tükenmişlik ile yeni adlandırdığımız yakın ilişkisellik benlik kurgusu arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda yakın ilişkisellik benlik kurgusu ile genel yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu yapılan regresyon analizi sonucunda bulunmuştur. Arman ve arkadaşları (2011), ergenlik döneminde anne baba desteğinin, okul başarısını desteklediğini ve başını derde sokma konusunda koruyucu olduğunu ifade etmişlerdir. Dilşat(2009)'ın, Aypay (2011) lise öğrencileri tükenmişlikleri ile ilgili yaptığı çalışmada aile tarafından yeterli destek ve ödül görmenin tükenmişliği azaltacağını öngörmektedirler. Çelenk (2003)'e göre

eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.

Özdemir (2012) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada özerk ilişkisel benlik ve iyi oluş arasındaki olumlu ilişkileri gösteren bulgusu Kağıtbaşı'nın (1996, 2005, 2007) nerdiği özerk-ilişkisel benliğin en uygun gelişim çizgisi olduğu görüşünü de desteklemiştir. Bu çalışmada da yakın ilişkisellik diye isimlendirdiğimiz benlik kurgusu boyutu içinde barındırdığı ilişkisellik ve özerk ilişkisellik maddeleri ile bu bilgiye destek vermektedir. Öğrenciler lise düzeyine geldiklerinde ilişkisellikten özerk ilişkiselliğe geçiş yapabilirler mi? sorusu araştırmalara konu olabilir.

Ergenlik zerklik gelişimi için önemli bir dönem olmasına rağmen, zdemir'in (2012) bulgularına paralel olarak ergenler için aileyle ilişkilerin sürmesinin önemini göstermesi açısından önemlidir. Yine zdemir (2012)'in belirttiği gibi ailelerin bir yandan çocuklarının özerkliklerini desteklerken diğer yandan çocukları ile yakınlıklarını sürdürmeye çalışmalarının çocuklarının sağlıklı gelişimi için önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin bazı demografik değişkenler açısından tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları da incelenmiştir. Bu inceleme sonuçlarına göre;

Öğrencilerin tükenmişlikleri yaşam doyumunu ve benlik kurgularının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Genel tükenmişlik ve alt boyutları; okul etkinliklerinden tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, derse karşı isteksizlik ve okula ilgi kaybı alt boyutlarında erkeklerin kızlardan daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur bu bulgu Seçer (2012), Aypay ve Sever (2011), Kutsal ve Bilge (2012), Yang (2004) tarafından lise öğrencileri ile ilgili yaptıkları çalışmalarla örtüşmektedir. Dilşat(2009)'ın çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla öğrenim hayatına karşı inancını kaybettikleri, öğrenim hayatından daha hızlı uzaklaştıkları ve ilgilenmedikleri ne srlmştir. Her iki cinsiyetin de farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmesinden dolayı ortaya çıkan durumun cinsiyetten değil, cinsiyet rollerinden (Kağıtbaşı, 2000) kaynaklanabileceği belirtilebilir. Aile eğitim süreci iki cinsiyet için de yoğun baskı oluştururken; özellikle aile ve toplum tarafından beklenen

davranışların ve kişilik özelliklerinin sergilenmesi erkekler üzerinde daha fazla baskıya yol açmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz,2013).

Cinsiyete göre genel yaşam doyumu, arkadaş, okul ve mahalle alt boyutlarında kızların yaşam doyumları erkeklere göre daha fazladır. Köker (1991)'in çalışmasında, kızlar da genel yaşam doyumu erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Dost (2007) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada kızların yaşam doyumlarının erkeklerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çivitçi (2009)'de ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmasında sadece okul yaşam doyumunda cinsiyetler arasında bir fark bulunmuştur bu farkında kızlar lehine olduğu ifade edilmiştir, bir başka çalışmada (Gün & Bayraktar, 2008) genel yaşam doyumu cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Birbiriyle yeterince uyumlu olmayan bu sonuçlar, gerek genel yaşam doyumunda gerekse yaşam doyumu boyutlarında cinsiyet etkisinin farklı toplumlara ya da araştırma grubunun niteliğine göre değişebildiğini düşündürmektedir.

Cinsiyete göre benlik kurgusu alt boyutları değerlendirmemizde kızların yakın ilişkisellik düzeyleri erkeklerden anlamlı derecede fazla bulunmuştur. Özdemir (2012) ergenlerin özerk-ayrık puan ortalamaları cinsiyet açısından farklılık göstermezken, kızların bağımlı ilişki ve özerk ilişki benlik kurgusu puan ortalamalarının erkek ergenlerin ortalamalarında daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kızların ilişki ve özerk-ilişki benlik kurgularının yüksek çıkması kadınların sosyal-duygusal ve kişiler arası yönelim açısından geleneksel cinsiyet rolü toplumsallaştırmasının bir sonucu olabileceği söylenebilir (Rastogi ve Wampler (1999)'den, Akt., Özdemir, 2012). Gençlerin toplumsal cinsiyet rollerini benimseyecek şekilde yetiştirildikleri onlarında bu geleneksel rollere göre hareket ettikleri düşüncesi ile açıklanabilir.

Yine mevcut çalışmamız da erkek ergenlerin özerklik alt boyutu puan ortalamalarının kızlardan yüksek olduğu bulguna ulaşılmıştır. Cross'un (1997), çalışmaları da bu bilgiyi destekler niteliktedir (Özdemir, 2012). Geleneksel cinsiyet rollerine göre yetiştirildikleri ve özerklik adına ailelerin erkeklere daha fazla fırsat verdiği düşüncesi ile açıklanabilir. Her iki cinsiyetin de farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmesinden dolayı ortaya çıkan durumun cinsiyetten değil, cinsiyet rollerinden (Kağıtçıbaşı, 2000) kaynaklanabileceği belirtilebilir. Sosyalleşme sürecinde, erkekler çok küçük yaştan itibaren ailede zayıflıkla bağdaştırılan duygularını bastırma yönünde teşvik edilmektedirler. Buna karşın, kadın kimliğiyle bağdaştırılan bağıllık ve duygularını ifade edebilme hem sosyal destek alabilmeyi, hem sosyal

destek verebilmeyi kolaylaştırmaktadır. Erkeklerin duygularını bastırmaya teşvik edilmesi onların sosyal destek arayışlarını olumsuz olarak etkileyebilir, bu da stresli durumlar karşısında erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasında rol oynayabilir. Buna karşın kızların duygularını ifade edebilmeleri ve daha fazla sosyal destek alma yönelimli olmaları, stres veren yaşantılar sonrasında daha az tükenmişlik yaşamalarında önemli bir faktör olabilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde anlamlı görünmektedir (Balkıs ve diğerleri, 2011).

Dershaneye gitme değişkeni ile tükenmişlik ve benlik kurgusu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte sadece arkadaş yaşam doyumunu dershaneye giden öğrencilerde yüksek bulunmuştur. Ergenlerin okul yıllarında zamanlarının üçte birini akranlarıyla konuşarak geçirdiklerini ve bunun onları en mutlu eden aktivite olduğu saptanmıştır.(Arman ve Ark.2011) Bu noktada dershaneye gitme araştırmaya katılan öğrenciler için arkadaşları birlikte olmak, sosyalleştikleri mekan olarak değerlendirilmiştir.

Okul türüne göre özel okulda okuyan öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Benlik kurgusu ve yaşam doyumunda okul türü değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin aile gelir düzeyi algısı, bu çalışma kapsamında incelenmiştir, ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel okul ve devlet okulu ayrışmasında gelir düzeyinin fark yaratmış olabileceği akla gelmesine rağmen tükenmişlik ile fark bulunmamıştır. Özel okullarda güçlü bir okul kültürünün yerleştiği ve etkili bir okul kültürünün yerleştiği kurumlarda öğrenci başarılarının da yüksek olacağı varsayılmaktadır. Bu nedendir ki, ülkemizde özel okul öğrencilerinin devlet okul öğrencilerinden daha başarılı oldukları kanısı yaygındır. Ancak literatür de devlet ve özel okullarla ilgili olarak yapılan araştırmaların (Pehlivanoğlu, 1999; Kaya, 1997; Karabulut, 1996,Akt.,Bay 2004); genel olarak yönetim süreci ve okulların işleyiş süreçlerini ortaya çıkarma konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Seçer(2012)'de yaptığı öğrenci tükenmişliği araştırmasında lise öğrencilerinin okul türlerine göre değiştiğini ifade etmiştir. Bu durum öğrenci tükenmişliğinde okul ve veli beklentilerinin özel okul öğrencilerinde daha fazla olabileceği fikrini doğurmuştur. Öğrenci tükenmişliği incelenirken bu yönlü daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Cep telefonu olan öğrencilerle olmayan öğrenciler karşılaştırıldığında genel tükenmişlik düzeyleri ile alt boyutlardan; okul etkinliklerinden tükenmişlik, derse karşı ilgisizlik ve okula ilgi kaybı boyutu arasında fark bulunmuştur. Cep telefonu olanların genel

tükenmişlikleri, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlikleri, derse karşı ilgisizlikleri ve okula ilgi kaybı daha yüksek bulunmuştur. Gençlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreçlerini teknolojinin sağladığı olanaklarla devam ettirdiği görülmekte, gençler sosyalleşme süreçlerini buldukları mekâna bağlı kalmaksızın ve 24 saat boyunca devam ettirebilmektedirler. Cep telefonu, vazgeçilmez olarak görülmektedir (Karaaslan, Budak, 2012). Harcanılan zamanın fazlalığı noktasında tükenmişlik ile cep telefonu arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızda Aileden kaynaklı tükenmişlik boyutunda ise cep telefonu olmayanların tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Bu noktada ailenin ergenlik döneminde çok önem verilen arkadaş iletişimi boyutunda ailenin engeli karşısında yaşanan bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu değişken ile yapılan değerlendirmenin ilginç sonuçlarının daha ayrıntılı çalışmalar ile değerlendirilmesi etkili sonuçlar getirebilir.

Cep telefonuna sahip olup olmama değişkenine göre yaşam doyumu farklılığı değerlendirilmesinde cep telefonu olanların arkadaş yaşam doyumunun yüksek okul yaşam doyumlarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular Çivitçi(2009)'da yaptığı çalışma, cep telefonu olan öğrencilerin arkadaş, benlik ve genel doyumlarının cep telefonu olmayanlara göre daha fazla olduğunu gösterdiği çalışma ile arkadaş yaşam doyumu noktasında benzeşmektedir. Çivitçi (2006) çalışmasında okul, aile ve yaşanan çevre boyutlarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Cep telefonu kullanan ilköğretim öğrencilerinde bedensel ve ruhsal iyilik halinin, olumlu arkadaş ilişkilerinin ve toplam yaşam kalite düzeyinin daha fazla olduğunu ortaya koyan bir çalışma (Altundağ ve ark., 2006) bu araştırmanın bulguları ile tutarlı görünmektedir. Cep telefonu olan öğrencilerin arkadaş doyumlarının daha fazla olması, cep telefonunun ergenlerin özellikle arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin gözde bir aracı olması ile açıklanabilir. İlk ergenlik döneminde ergenlerin endişe ya da stres yaşayabildikleri durumlardan birisinin de arkadaşları arasında popülerlik ya da reddedilme olduğu belirtilmektedir (Stone, Bradley, 1994, Akt., Çivitci 2009). Cep telefonuna sahip olma, bu araştırmaya katılan 11-15 yaş grubundaki öğrenciler için arkadaşları arasında popüler olma ya da kabul görmenin bir aracı olarak işlev görüyor olabilir. Cep telefonu kullanma, gerek akranlarıyla olan iletişimlerini ve kabul görmelerini kolaylaştırması açısından gerekse kendilerini daha güvende hissetmeleri bakımından ergenlerin benlik algılarına, dolayısıyla benlik doyumlarına olumlu yansıyor olabilir

Evde internet olup olmama değişkeni açısından t testi sonuçlarında öğrencilerin okul etkinliklerinden tükenmişlik, derse karşı isteksizlik ve okula ilgi kaybı boyutlarında yüksek

tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. İnternet ile geçirilen zaman noktasında bu farkın oluştuğu düşünülmektedir. Teknolojik araçlar yanlış kullanıldığında insanın muhakeme gücünü zayıflatan, analitik düşünme yeteneğini azaltan makinelerden öteye geçemez (Gümüsel, 2013). Young'un 1996 yılında yaptığı çalışmada öğrencilerin %56'sının çalışma alışkanlıklarının azalmasına bağlı olarak akademik başarılarında düşme yaşadıkları ve geç saatlere kadar bilgisayar başında oturmanın sabah kalkmada zorlanmalara neden olduğu bildirilmiştir. Yine bu noktada araştırmamızın yaşam doyumu ve internet bulgularında, arkadaş ve çevre yaşam doyumunun interneti olanlarda yüksek olduğu okul yaşam doyumunun interneti olmayanlara göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet özellikle ergenlere bir gruba ait olduklarını, o grup içinde yerleri olduğunu hissettirmektedir. İnternette sunulan içerik, çok renkli, hızlı, görsel ve işitsel efektler tarafından zenginleştirilmiş olduğu için, ergenin bilgisayar başında keyifli zaman geçirmesine yol açmaktadır. Bu durum günlük sıkıntılar ya da sorunlardan uzaklaşmak isteyen ergen için rahatlatıcıdır (Arman ve ark., 2012). (Ancak Aileden kaynaklı tükenmişlik cep telefonu olan öğrencilerde daha az bulunmuş olmayanlara da daha yüksek bulunmuştur. Bu noktada cep telefonu almayan ailelerin ders başarısı ve okul konusunda daha yüksek beklenti içinde olmuş olabilecekleri düşünülmektedir.) Farklı gruplarda bu konuda yapılan çalışmalar Altuğ, Gencer ve Ersoy (2011) bilgisayarın lise öğrencilerinin hayatındaki yerini incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının sonunda öğrencilerin evinde bilgisayarlarının olup olmaması durumunun başarılarını etkileyecek bir faktör olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer olarak Gökçearslan ve Seferoğlu (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin oyun türü programlarına daha yoğun ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle bu (Baran ve Maskan, 2012) araştırması da ders başarısı ile bilgisayar kullanımı arasında doğrudan bir ilişki tespit etmemişlerdir. Farklı yaş gruplarında internet-bilgisayar kullanımı ve ders başarısı ayrımının yapılabilir olabileceği düşünülerek bu konuda hem lise hem ortaokul öğrencilerinin bir arada araştırmaya dahil edilebileceği çalışmalar yapılarak değerlendirmeler yapmak uygun olabilir.

Sınıf düzeylerine göre genel tükenmişlik ve alt boyutlardan; okul etkinliklerinden tükenmişlik, okulda yetersizlik, derse karşı isteksizlik, okula ilgi kaybı boyutlarında 6. sınıflar 7. Ve 8 sınıflara göre daha az tükenmişlik puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Sonuçlar Dilşat,(2009), Baş,(2012), Çapulcuoğlu ve Gündüz(2013)'ün sınıf düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri artmaktadır bulguları ile benzeşmektedir. Baş'ın çalışmasında da düşük tükenmişliğe 6. sınıflar sahiptir. Ülkemizde, ilköğretim düzeyinde 6. sınıfta dersler temel

düzeyde verilirken, artan sınıfla beraber derslerin ağırlığında da göreceli olarak artışlar olmaktadır. Özellikle, ortaokul 8.sınıfta girdikleri temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavları (TEOG) ve sınavdan alınan puanlara göre üst öğrenim kurumlarına yönlendirme ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Özellikle, 8. sınıfta öğrencilerin yapılan bu sınava yönelik olarak tüm performanslarını ortaya koymaları ve bu yönde teşvik edilmeleri öğrencilerin üst sınıflarda daha fazla tükenmişlik algısına sahip olmalarına sebep olabilmektedir. Baş,(2012) ve Eryılmaz ve Aypay'ın, (2011) lise öğrencileri ile yaptıkları motivasyon ve araştırmasında okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik (ki okul etkinliklerinden tükenmişlik boyutu bu boyutu barındırmaktadır) boyutlarının lise öğrencilerinin derse katılmaya ilişkin motivasyon düzeylerini yıkan faktörler olarak göstermektedirler.

Sınıf düzeyine göre genel yaşam doyumları ve okul ve aile yaşam doyumu ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur; diğer boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel yaşam doyumu ve aile yaşam doyumu 6.sınıf öğrencilerinin 7.8. sınıf öğrencilerinden yüksek bulunurken,6.7.sınıf öğrencilerinin okul yaşam doyumu 8.sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Bu farklılık Çivitci'nin (2006) araştırmasında bulgularla örtüşmektedir. Çivitci (2006) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul, yaşanılan çevre, aile, benlik ve genel doyum düzeylerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aile doyumu ve okul doyumunun 6. sınıf öğrencilerinde 8. Sınıflardan daha yüksek olduğunu (Huebner & etc., 2005) ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır. Çelik ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinde depresyon düzeyinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin gerek farklı alanlardaki yaşam doyumları gerekse depresyon eğilimleri açısından daha dezavantajlı oldukları göz önüne alındığında, 8. sınıfın, öğrencilerin gelecek yaşamları için önemli olan “bir üst eğitim kurumuna yönelme-yönlendirme” sınıfı ve TEOG olarak bilinen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarına hazırlanma aşamasını kapsayan bir geçiş sınıfı olmasının bu dezavantajlılıkta bir etmen olabileceği düşünülebilir. Kılıç, Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk & Demirel (2008) yaptıkları bir çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinde içsel güdülenmenin, derslerle ilgili öğrenme görevlerine verilen değer ve öz yeterlik algısının 6.sınıflardan daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Genel olarak altıncı sınıftaki öğrencilerin güdülenme faktörleri açısından sekizinci sınıftaki öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Bu evrede öğrencilerin TEOG sınavlarında yüksek puan

alma yönündeki beklentilerine karşın; güdülenme, öz yeterlik gibi sınava hazırlanmada önemli sayılabilecek bazı özelliklere daha az sahip olmaları da yaşam doyumlarının daha az olmasında bir rol oynuyor olabilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ön ergenlik döneminde olup hem ergenlik dönemi özellikleri hem de çocukluk döneminin özelliklerini göstermektedirler. Bu yaş aralığında çocuklar ailenin desteğini aramadan akran desteğini aramaya, hem aile içi ilişkilerinde bir aidiyet duygusu yaşamaya hem de akademik açıdan başarılı olmaya ve kendine karşı olumlu tutumlar geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Mutlu olmaları bu ihtiyaç alanlarının doyurulması ile paralellik göstermektedir (Ikız,Görmez, 2010).

Çalışma bulgularına göre benlik kurgusu gelişimlerinin ilk aşamasındaki bu gençlerin özerk ilişkisel gelişimlerinin boylamsal çalışmalarda incelenmesi daha ayrıntılı bilgi sağlayacaktır. Farklı yaş evrelerinde benlik kurgularının seyri ve bu noktada yaklaşımlar noktasında boylamsal çalışmalarda daha ayrıntılı bilgi sağlanabilir.

Sonuç olarak, okulda tükenme ve öğrencilerin yaşam doyumu karşılıklı etkileşim içindedir. Bireyin çok boyutlu yaşam doyumunu arttıracak ve tükenmeyi azaltacak girişimlerde bulunulması, yaşam doyumuna ve mutluluğuna katkıda bulunacaktır. Ergenlerin psikolojik sağlıkları için yaşam doyumlarının arttırılması ile tükenmişliklerinin azaltacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Ergenlerin yaşam doyumlarının artması tükenmişliklerinin azalması yakın ilişkisel benlik kurgusu bağlamında gerçekleşiyor bulgusundan hareketle anne babalara öğrencilerine davranış ve yaklaşım stilleri hakkında elimizde bir bulgu oluşmuştur. Bu çalışmadan elde edilecek veriler okul da çalışan öğretmenler ve veliler için beklentiler noktasında bir düzenlemeyi beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okulu, arkadaşları, çevresi ve aileleri ile kuracağı iletişimin daha iyi algılanmasına ve daha nitelikli rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının yapılmasına zemin hazırlayacaktır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, 6.7.8.sınıf ortaokul öğrencilerinin tükenmişliklerinin yaşam doyumu ve benlik kurguları açısından incelenmektir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam doyumlarının ve benlik kurgularının tükenmişlik ile ilişkilerine bakılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bazı demografik değişkenler açısından tükenmişlikleri, yaşam doyumları ve benlik kurguları da incelenmiştir. Aşağıda araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan genel sonuç ve önerilere yer verilmektedir. Ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Ortaokul öğrencilerinin, tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları ve benlik kurguları arasında ilişki vardır. Öğrencilerin tükenmişlikleri ile yakın ilişkisellik benlik kurgusu boyutu arasında negatif bir ilişki vardır. Yaşam doyumu ve yakın ilişkisellik benlik kurgusu arasında ise pozitif bir ilişki çıkmıştır. Genel tükenmişlikleri ve genel yaşam doyumları arasında negatif bir ilişki vardır.

Bazı demografik değişkenlere göre 6.7.8.sınıf öğrencilerinin, cinsiyetleri, başarı algıları, sınıf düzeyleri, aile gelir düzeyini algılama, cep telefonu-internet sahip olma, dershaneye gitme, okul türüne göre tükenmişlikleri, yaşam doyumlarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sunulan öneriler iki grup halinde aşağıda verilmiştir:

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Çalışma sonucunda, öğrencilerin tükenmişlik yaşamamaları için aileleri tarafından öğrencilere verilen desteğin önemli olduğu görülmektedir.

Tükenmişliğin önlenmesi ve yaşam doyumunun artırılması ile ilgili olarak, ailelerin çocuklarına destekleyici ve takdir edici bir aile ortamı sağlamaları, gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olarak çocukları ile sağlıklı iletişim kurmaları ve eğitim öğretim hayatlarını kolaylaştırıcı unsurları sağlamaları gerekmektedir.

Ailelerin, çocuklarının içinde buldukları zorlu koşulları göz önünde bulundurarak daha anlayışlı ve destekleyici olmaları, çocuklarından mevcut potansiyellerini aşan başarılar beklememeleri, bireysel farklılıkları benimseyerek kıyas yapmadan onları doğru şekilde

yönlendirmeleri önerilebilir. Bu yaklaşım şekli ile öğrencilerin özerklikleri de destekleneceğinden özerk ilişkisel benlik geliştirmelerine destekte verilmiş olacaktır. Duygusal anlamda bağlı, hayata yönelik kararlarda bağımsız gençlerin yetiştirilmesi için velilerin aile eğitimlerine alınması etkili olabilecektir. Bu kapsamda tükenmişliğin önlenmesinde sosyal desteğin artırılması ile ilgili çalışmalar okul ve aile işbirliği içinde yürütülebilir.

Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının belirlenip karşılanması, tükenmişlik yaşayan öğrencilere psikolojik destek sağlanması için çalışmaların düzenlenmesi ile yaşam doyumlarını artırıcı çalışmalar önerilebilir

Teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla yeni nesil cep telefonları bilgisayar ve internet teknolojisinin sağladığı tüm olanakları sunmakta, bu cihazlar özellikle gençler tarafından ilgi ile takip edilmektedir ancak doğru kullanım konusunda sıkıntılar olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşam doyumlarında ve tükenmişliklerinde farklılık yaratan değişkenler olarak bulunan cep telefonu ve internet değişkenleri ile ilgili olarak ailelere ve öğrencilere bu teknolojik aletlerin doğru ve sağlıklı kullanımı hakkında bilgilendirilmeler yapılması önerilebilir

2. İleriki Araştırmalara-Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Önleyici rehberlik hizmetleri bağlamında bu öğrencilere yönelik yapılacak araştırmalar ve bu araştırmanın bulguları üzerine temellendirilecek psiko-eğitim programları aracılığıyla, risk grupları belirlenip uygun becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Böylece risk grubundaki öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri azaltılabilir. Ayrıca, özellikle üst sınıflardaki (8.sınıf) öğrencilerin algıladıkları tükenmişlin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur bu sınıflara ve ailelerine yönelik özel rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları yapılarak konuda bilinçlenme sağlanarak öğrencilerin tükenmişlik yaşamadan önleyici çalışmalar yapılabilir.

6.7.8. sınıf öğrencilerinin tükenmişliklerini öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler boyutunda da incelemek etkili olacaktır. Ergenlerin benlik kurgusu gelişimlerinin boylamsal çalışmalarla değerlendirilmesi benlik kurgusu gelişimlerinin desteklenmesi açısından etkili olacaktır.

Okul tükenmişliğine yönelik verilere ulaştığımız çalışmada okul çalışanları öğretmen, okul idarecileri boyutu da çalışmaya dahil edilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Yine bu noktada öğretmen tutumları ile öğrenci tükenmişliği ilişkilendirilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliğe etki eden diğer faktörler(stres, akademik beklentilere ilişkin stres, okul reddi) arasındaki ilişkiler ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumu çalışmaya alınmıştır duygu boyutu da çalışmaya eklenerek öznel iyi oluş ve tükenmişlik ilişkisi geniş kapsamda incelenebilir.

Benlik kurgularını ilişkisel olarak tanımlayan öğrencilerin fazlalığı göz önünde bulundurularak bu yönde çalışmaların anne baba tutumları ile ilişkilendirilerek incelenebilir

Ergenlerin Yaşam doyumu ve tükenmişliklerin de cep telefonu ve internete sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar çıkmıştır bu değişkenler ile akademik başarı ilişkisi, aile tutumları, bağımlılık ile de yordanarak incelenebilir.

Özel ve devlet okulları arasında genel tükenmişlik bakımından fark bulunmuştur okul koşulları-öğretmenler-aileler gibi değişkenlerin içinde bulunduğu bir çalışma ile bu farklılığın nedenleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın,A.(2012).Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları.Ankara:Nobel Yayınları.
- Akın,A.,Eroğlu,Y.,Kayış,A.R,ve Satıcı,S.A.(2010).The Validity And Realiability of Turkish version of the Relational-İnterdependent Self – Costrual Scale.Procedia-Social and Behaviroral Sciences,5,579-584
- Altay,B., Gönener,D. ve Demirkıran, C. (2010). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Aile Desteğinin Etkisi Fırat Tıp Dergisi,15(1): 10-16
- Altay, M. (2007). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algılanan çok boyutlu sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Altuğ, M., Gencer, C. ve Ersöz, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin hayatında bilgisayarın yeri. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 4(1),19-28.
- Arman,R.,A.,Bereket,A.,Ateş,E.(2011)Kim Korkar Ergenlikten.İstanbul:Doğan Kitap,s.162-173
- Aypay,A.(2011). İlköğretim 2.Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,11(2),1-17
- Aypay,A.,Sever,M.(2011).Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı. 5-7 Ekim, İzmir 2011
- Aypay, A., Eryılmaz, A.(2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 26–44
- Aypay, A., Eryılmaz, A.(2011).Lise öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler.International Online Journal of Educational Sciences,3 (1).184-199

- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). Eğitim ve Bilim, 12(2), 782-787
- Balcıoğlu, İ., Memetali, S., Rozant, R. (2008). Tükenmişlik Sendromu. Dirim Tıp Gazetesi, 83 99-104
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 151-165.
- Baran, M., Maskan, A. (2012) Teknoloji ve Proje Destekli Düşünme Yolculuğunun Öğrencilerin Başarı ve Akademik Benlik Tasarımlarına Etkisinin Evlerinde Bilgisayar Kullanımı Durumu Açısından İncelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 115-127
- Baş, G. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS): Öğrenci Tükenmişliğinin Muhtemel Bir Yordayıcısı mı? Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. Cilt:2 Sayı : 4,25-42
- Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme. Journal of European Education, 2(2), 31-46
- Bay, E., Tuğluk, M. N. (2004) Resmî Ve Özel İlköğretim Okulları Öğrenci Başarılarının Karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi /Cilt 4, Sayı 2: 135-152
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. Personality and Individual Differences, 29, 255-263.
- Çam, O. (1989). Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (40), 134-147.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19: 38-55
- Çelenk, S. Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması İlköğretim-Online 2 (2), 2003 sf. 28-34

- Çivitçi, A. (2007). Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları Eurasian Journal of Educational Research 26: 51-60.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu:Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü.Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII (1):29-52
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Buletin, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index.American Psychologist, 55 (1), 34-43.
- Dost,T.,M.(2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(2) 22.132-143
- Durmuş ve Ark.(2011)Sosyal bilimlerde SPSS'le Veri Anailizi.Beta Yayınları.4.Basım,s.80
- Dursun, S. (2000). Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Freudenberger HJ. Staff burnout. J Soc Issues 1974; 30: 159-65.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. Journal of Youth and Adolescence, 35, 293-301.
- Gümüşel,O.(2013).Genciz Biz.Timaş Yayınları.İstanbul.s.198-200
- Gündoğar,D.,Sallan,S.,Uskun,E.,Demirci,S.,Keçeci,D.(2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. Klinik Psikiyatri ;10:14-27
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven Onder, F. (2010). İlköğretim ikincikademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü [Online]. İlköğretim Online, 9(3), 1159-1173
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. Psychological Assessment, 6, 149-158.
- Ikız,E.,Görmez,K.,S.(2010)İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. İlköğretim Online, 9(3): 1216-1225

- Izgar,Hüseyin.(2010).Okul yöneticilerinde Tükenmişlik.Geliştirilmiş 2.Baskı.Ankara:Nobel Yayınları
- Karaaslan,İ,Budak,L.(2012)Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonu Özelliklerini Kullanımlarının ve Gündelik İletişimlerine Etkisinin Araştırılması. Journal of Yasar University.26(7) 4548 - 4525
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. Türk Psikoloji Dergisi, 11, 36-44.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel Psikoloji-Kültür Bağlamında İnsan ve Aile. İstanbul: Evrim Yayınevi.(2.Baskı)
- Kağıtçıbaşı,Ç.(2010). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi - Kültürel Psikoloji. İstanbul:Koç Üniversitesi yayınları
- Kağıtçıbaşı,Ç.(2012).Kültür ve Ana Babalık.Sayı1,M.,Yağmurlu,B(Ed.), Ana Babalık:Kuram ve Araştırma.Koç Üniversitesi Yayınları,s.61-73
- Kaçmaz,N.(2005).Tükenmişlik (Burnout) Sendromu.İst.Tıp Fak.Dergisi,68:29-32
- Karakitapoğlu Aygün, Z., and İmamoğlu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. The Journal of Social Psychology, 142, pp. 333-352
- Kapıkıran, Ş. & Yağcı, U. (2010). Ergenlerin yaşam doyumu üzerinde bazı değişkenlerin aracılık ve arabuluculuk rolünün incelenmesi. XIX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül. Kıbrıs. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Kaya,A.,Siyez,D.,M.(2008).Sociometric Status and Life Satisfaction Among Turkish Elementary School Students (Farklı Sosyometrik Statülerdeki İlköğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi) Eurasian Journal of Educational Research, 32:69-82
- Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 5:1s.1-27
- Kiuru, N., Aunolo, K., Nurmi, J.E., Leskinen E. & Salmelo-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescent's school burnout. Merrill- PalmerQuarterly. 54 (1),23-55

- Kocayörük, E. (2010). Ergen Gelişiminde Aile İşlevleri ve Baba Katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, IV(33),37-45.
- Kutsal, D., Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297
- Kutsal, D. (2009). Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maslach, C. (1981). The Burnout Syndrome. *Current Research, Theory and Interventions*, 3, 49-56
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19
- Morsümbül,Ü.(2012)Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2):260-278
- Morsümbül,Ü.(2013). Benlik Kurgularının Ergenlerin Yaşam Doymumu ve Depresyon Düzeylerine Olan Etkisi .*Klinik Psikiyatri*,16:18-26
- Önder,C.,F.,Yılmaz,Y.,(2012).Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Kuraldışı Davranışları Yordamada Yaşam Doymumu ve Anne-Baba Stillerinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3): 1737-1748
- Özer M, Karabulut ÖÖ (2003) Yaşlılarda yaşam doymumu.*Geriatri*, 6(2):72-74.
- Ören, N. & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30-42.
- Özdemir,Y ve Çok, F. (2011). “Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeklerinin” Lise Öğrencileri için Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *İlköğretim Online*, 10(1):121-132.
- Özdemir,Y.(2012). Kırsal Kesimde Ve Kentte Yaşayan Ergenlerin Benlik Kurguları Açısından Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1):81-96
- Özdemir,Y.,İlhan,T.(2013).Benlik Kurguları ve Öznel İyi Oluş: Otantik Olmanın Aracılık Rolü. *International Journal of Social Science* ,6 (2):593-611,
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., & Jokela, J. (2008). Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23

- Salmelo-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth Adolescence*. DOI 10.1007/s10964-008-9334-3.
- Sayıl, M., Tepe, K.Y. (2012) Ana Babanın Kontrol Davranışları ve Ergenlik. Sayıl, M., Yağmurlu, B. (Ed.), Ana Babalık: Kuram ve Araştırma. Koç Üniversitesi Yayınları, s.329-359
- Seçer, İ., Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenlere göre İncelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 1(2): 28-40
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2:16-27
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A., Üner, S. (2011). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42: 42-48
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev. Figen Çok vd.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Sürgevil, O. (2006). Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu, Nobel Yayın Dağıtım, s.18
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Ünüvar, A. (2007). Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Wasti, S.A., Erdil, S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe Geçerliliği. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7:39-66.
- Vızlı, C. (2005), “Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18:167–176.

EKLER

EK 1

İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.				
2. Ders çalışmak istemiyorum.				
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.				
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.				
6. Ödev yapmak bana ağır gelmez.				
7. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.				
8. Ders çalışırken sık sık dikkatim dağılıyor.				
9. Ders çalışmak beni yormaz.				
10. Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum				
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum				
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum				
13. Okula gitmek istemiyorum.				
14. Ailemin derslerdeki başarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				

15. Okulu seviyorum.				
16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
17. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.				
18. Okul beni yoruyor.				
19. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.				
20. Ödev yapmaktan yoruldum.				
21. Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.				
22. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
23. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.				
24. Okulu eğlenceli buluyorum.				
25. Ders çalışmaktan yoruldum.				
26. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				

EK 2

ÇOK BOYUTLU ÖĞRENCİ YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar.	()	()	()	()
2. İnsanlar benimle bir arada olmaktan hoşlanırlar.	()	()	()	()
3. Okulda kendimi kötü hissediyorum.	()	()	()	()
4. Arkadaşlarımla kötü zaman geçiririm.	()	()	()	()
5. İyi yapabildiğim bir çok şey var.	()	()	()	()
6. Okulda bir çok şey öğreniyorum.	()	()	()	()
7. Anne-babamla zaman geçirmeyi severim.	()	()	()	()
8. Ailem bir çok aileden daha iyidir.	()	()	()	()
9. Okulla ilgili sevmediğim bir çok şey var.	()	()	()	()
10. Güzel / yakışıklı olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()
11. Arkadaşlarım harikadır.	()	()	()	()
12. Eğer ihtiyaç duyarsam arkadaşlarım bana yardım ederler.	()	()	()	()
13. Keşke okula gitmek zorunda olmasaydım.	()	()	()	()
14. Kendimi seviyorum.	()	()	()	()
15. Arkadaşlarım bana iyi davranırlar.	()	()	()	()
16. Çoğu insan beni sever.	()	()	()	()
17. Ailemle birlikte evde olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()

18. Ailemdeki kişiler birbirleriyle iyi geçinirler.	()	()	()	()
19. Okula gitmeyi dört gözle beklerim.	()	()	()	()
20. Anne-babam bana adil davranır.	()	()	()	()
21. Okulda olmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()
22. Arkadaşlarım bana karşı kaba ve kırıcı davranırlar.	()	()	()	()
23. Okul ilgi çekici bir yer.	()	()	()	()
24. Okul etkinliklerinden hoşlanırım.	()	()	()	()
25. Keşke başka bir evde yaşasaydım.	()	()	()	()
26. Aile fertlerimiz birbirleriyle güzel bir dille konuşurlar.	()	()	()	()
27. Arkadaşlarımla beraber çok eğleniriz.	()	()	()	()
28. Anne-babam ve ben birlikte eğlenceli şeyler yaparız.	()	()	()	()
29. Mahallemizi / semtimizi severim.	()	()	()	()
30. Keşke başka bir yerde yaşasaydım.	()	()	()	()
31. Ben iyi biriyim.	()	()	()	()
32. Bu kent / kasaba kötü insanlarla dolu.	()	()	()	()
33. Komşularımızı severim.	()	()	()	()
34. Yeterince arkadaşım var.	()	()	()	()
35. Keşke mahallemizde / semtimizde başka insanlar olsaydı.	()	()	()	()
36. Yaşadığım yeri seviyorum.	()	()	()	()

EK 3

AİLEDE ÖZERK-İLİŞKİSEL BENLİK ÖLÇEĞİ

Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım (Biraz katılıyorum/biraz katılmıyorum)	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	2	3	4	5

- ___ 1. Kendimi ailemden bağımsız hissederim.
- ___ 2. İnsanlar geleceğe yönelik planları için ailelerinden izin almalıdırlar.
- ___ 3. Ailemin onaylamayacağı kararlar almaktan kaçınırım.
- ___ 4. Benimle ilgili bir konuda ailemin aldığı kararlar geçerlidir.
- ___ 5. Ailemin istemediği bir kişiyle yakın olmazdım.
- ___ 6. Ailemden bağımsız olarak kendi kararlarımı veremem.
- ___ 7. Kararlarımı ailemin isteklerine göre kolayca değiştiririm.
- ___ 8. Ailemle olan ilişkimde mesafeli olmak isterim.
- ___ 9. Zor zamanlarımda ailemin yanımda olacağını bilmek isterim.
- ___ 10. Ailemle geçirdiğim zaman benim için çok önemli değildir.
- ___ 11. Bir kimsenin ailesine çok yakın hissetmesi iyi bir şeydir.
- ___ 12. Ailem hayatımda en ön sıradadır.
- ___ 13. Ailemle fazla vakit geçirmekten hoşlanmam.
- ___ 14. Kendimi aileme gönülden bağlı hissederim.
- ___ 15. Ailemle aramdaki bağ, kendimi güven ve huzur içinde hissetmemi sağlıyor.
- ___ 16. Ailemle iç içeyim.

- ___ 17. Bir kimse ailesine değer verse de, kişisel fikrini söylemekten çekinmemelidir.
- ___ 18. İnsan karar verirken ailesine danışsa bile, son kararı kendisi vermelidir.
- ___ 19. Aile ile çok yakın olmak, onların isteğine göre hareket etmeyi gerektirir.
- ___ 20. Bir kimse ailesinin görüşlerine değer verse de, kendi görüşü ön planda olmalıdır.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,
Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla size bazı sorular sormaktayım. Soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum. Aşağıda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Bu sorulara uygun parantezlere çarpı işareti koyarak yanıt veriniz.

1-Kaçıncı Sınıf Öğrencisiniz?.....

2-Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

3-Yaşınız: ()12 ()13 ()14 ()15

4-Doğum yeriniz.....

5-Kaç yıldır Kırklareli’nde yaşıyorsunuz?.....

6-Daha önce Kırklareli’nde yaşamıyorsanız nereden geldiniz?.....

7-Annenizin Doğum Yeri?.....

8-Babanızın Doğum Yeri?.....

9-Anneniz yaşıyor mu? () Evet () Hayır

10-Babanız yaşıyor mu? () Evet () Hayır

11-Anne babanızın medeni durumu nedir?
() Evli () Boşanmış

12-Babanızın Eğitim Durumu:

- () Okur-Yazar değil
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise
() Üniversite Mezunu
() Yüksek Lisans Mezunu

13-Annenizin Eğitim Durumu:

- () Okur-Yazar değil
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise
() Üniversite Mezunu
() Yüksek Lisans Mezunu

14-Babanızın Mesleği:

- () Çalışmıyor
() Memur
() Esnaf
() İşçi
() Özel Sektör
() Emekli
Diğer (yazınız).....

15-Annenizin Mesleği:

- () Çalışmıyor
() Memur
() Esnaf

- () İşçi
() Özel Sektör
() Emekli
Diğer (yazınız).....

16-Size göre ailenizin ekonomik düzeyi aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

- () Düşük
() Ortanın Altı
() Orta
() Ortanın Üstü
() Üst

17-Ailenizin Aylık geliri

- () 500tl ve alt
() 500-1000TL arası
() 1000-2000TL arası
() 2000-3000TL arası
() 3000TL üstü

18-Eviniz ?()Kira ()Kendimize Ait

19-(Sizinle birlikte) Kaç kardeşiniz?.....

20-Kaçıncı çocuğunuz.....

21-Birinci dönemde karnenizin durumu

- () Takdir aldım
() Teşekkür aldım
() Belge almadım zayıfımda yoktu
() 1zayıfım vardı
() 2 zayıfım vardı
() 3 ve üstü zayıfım vardı

22-Okul Başarı durumunuz

- () Düşük () Orta () Yüksek

23-Gitmek istediğiniz üst Öğrenim kurumu

- () Fen Lisesi
() Anadolu lisesi
() Anadolu Meslek Lisesi
() Düz lise
() Meslek Lisesi
() Anadolu İmam Hatip Lisesi
() İmam Hatip Lisesi
() Açık lise (dışarıdan okumayı düşünüyorum)
Diğer.....

24-SBS hazırlık için dershaneye gidiyor musunuz?

- () Evet () Hayır

25-Evinizde İnternet var mı? () Evet () Hayır

26-Cep telefonunuz Var mı? () Evet () Hayır

27-Kendinize Ait Odanız Var mı?

- () Var () Kardeşlerimle paylaştığım odam var
() Odam Yok

28-Harclığımız ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetiyor mu?

- () Evet () Hayır

29-Annenin sana karşı tutumu nasıldır?

- Aşırı koruyucu İlgili ve sevecen
 Katı ve zorlayıcı İlgisiz
 Diğer.....

30-Babanın sana karşı tutumu nasıldır?

- Aşırı koruyucu İlgili ve sevecen
 Katı ve zorlayıcı İlgisiz
 Diğer.....