ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNE İLİŞKİN BİR MODELİN SINANMASI VE SINIF TEKRARINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Zekeriya ÇAM

Ankara, Aralık, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ DOKTORA PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNE İLİŞKİN BİR MODELİN SINANMASI VE SINIF TEKRARINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Zekeriya ÇAM

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Ankara, Aralık, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Zekeriya ÇAM'ın hazırladığı "Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğine İlişkin Bir Modelin Sınanması ve Sınıf Tekrarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/ Eğitim Psikolojisi Programı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Danışman): Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Üye: Prof. Dr. Emine Gül KAPÇI

Üye: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN

Üye: Doç. Dr. Ayşe AYPAY

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 14/12/2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Zekeriya ÇAM

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNE İLİŞKİN BİR MODELİN SINANMASI VE SINIF TEKRARINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Çam, Zekeriya

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/ Eğitim Psikolojisi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Aralık, 2016, xvii + 185 Sayfa

Bu çalışmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir model test edilmiş, modelde yer alan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve sınıf tekrarı yapmayan öğrencileri ne düzeyde ayırdığı incelenmiştir. Bu bağlamda test edilen okul tükenmişliği modeli; not ortalaması, okul tükenmişliği, sosyal destek, stres, mükemmeliyetçilik, akademik erteleme eğilimi ve başarısızlık korkusu değişkenleri ile oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri dört ayrı çalışma grubundan toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Salmela-Aro, Kiuru ve Leskinen (2009) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanan Okul Tükenmişlik Envanteri, öğrencilerin başarısızlık korkusunu belirlemek için Conroy, Willow ve Metzler (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanan Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri, öğrencilerin sosyal destek düzeylerini belirlemek için Yıldırım (1997; 2004) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini belirlemek için Aitken (1982) tarafından geliştirilen ve Balkıs (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği, öğrencilerin stres düzeylerini belirlemek için Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen ve Kelecioğlu ve Bilge (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri ve öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek için Frost, Marten ve Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ve Kağan (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma grubu 1'de 322 kişi (189 kız, 133 erkek) yer almıştır. Çalışma grubu 1'den elde edilen veriler Okul Tükenmişlik Envanteri'nin 6'lı Türkçe likert formunun psikometrik özelliklerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Çalışma grubu 2'de 180 kişi (117 kız, 112 erkek, 1 katılımcı cinsiyetine ilişkin bilgi sunmamıştır) yer almıştır. Çalışma grubu 2'ye Okul Tükenmişlik Envanteri'nin 5'li Türkçe likert formunun geçerlik ve

güvenirlik çalışmaları kapsamında ulaşılmıştır. Çalışma grubu 3'te 379 kişi (217 kız, 162 erkek) yer almıştır. Çalışma grubu 3'e Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ulaşılmıştır. Çalışma grubu 4'te ise 1068 öğrenci (397 kız 671 erkek) yer almıştır. Bu grup araştırmada test edilen modelin ve modelde yer alan değişkenlerin sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelendiği gruptur. Çalışma grubu 4'teki öğrencilerin 340'ı (122 kız, 218 erkek) 9. Sınıfta sınıf tekrarı yapmış ve bu sınıfı yeniden okuyan, 356'sı (138 kız 218 erkek) 9. Sınıfı ilk kez okuyan ve 372'si (137 kız, 235 erkek) ise 9. Sınıfı başarı ile tamamlayıp 10. Sınıfa devam eden öğrencilerdir.

Araştırmada ilk aşamada sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 9. Sınıfta sınıf tekrarı yapmış 340 öğrencinin %80.3'ünün derslerden başarısızlık, %13.2'sinin devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı yaptığı ve %5.9'unun ise hem derslerden hem de devamsızlıktan sınıf tekrarı yaptığı bulunmuştur. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin %22.4'ünün ailesinde sınıf tekrarı yapan birinin olduğu ve %48.2'sinin ailesinde okulu terk eden biri olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin %97.1'i arkadaşları arasında sınıf tekrarı yapan biri olduğunu ve %61.8'i ise arkadaşları arasında okulu terk eden biri olduğunu bildirmiştir.

1068 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde akademik başarı ortalaması, okul tükenmişliği, algılanan sosyal destek, stres, mükemmeliyetçilik, akademik erteleme eğilimi ve başarısızlık korkusu değişkenleri arasındaki ilişkiler yol analizi ile incelenmiştir. Ele alınan modelde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek okul tükenmişliğini negatif; stres, akademik erteleme eğilimi, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri ise okul tükenmişliğini pozitif yordamıştır. Bu değişkenler okul tükenmişliğindeki toplam varyansın %35'ini açıklamıştır. Öğrencilerin stres düzeylerini aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri yordamış ve bu değişkenler stres değişkenindeki varyansın %36'sını açıklamıştır. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini başarısızlık korkusu yordamamış ancak, uyumsuz mükemmeliyetçilik, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek akademik erteleme eğilimini düşük düzeyde yordamıştır. Bu değişkenler öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerindeki varyansın %15'ini açıklamıştır. Öğrencilerin akademik başarı puanlarının yordanmasında okul tükenmişliğinin anlamlı bir etkide bulunmadığı, buna karşın aile ve öğretmenlerden

algılanan sosyal desteğin başarı puanlarını pozitif, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin ise akademik başarıyı negatif yordadığı görülmüştür. Bu değişkenler akademik başarıdaki varyansın %0.7'sini açıklamıştır. Öğrencilerin başarısızlık korkularının en güçlü ve tek yordayıcısının ise uyumsuz mükemmeliyetçilik olduğu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin başarısızlık korkusundaki varyansın %49'unu açıkladığı görülmüştür. Modelin geçerliği için hesaplanan uyum iyiliği indekslerinin χ^2/Sd= 4,15 (p= 0.00014), RMSEA= .054, GFI= .99; AGFI= .96; CFI= .99; NFI= .99; NNFI= .97; IFI= .99 olduğu ve bu değerlerin iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür.

Test edilen modelin sınıf tekrarı yapan 9. Sınıf öğrencileri, 9. Sınıfa ilk kez başlamış öğrenciler ve 10. Sınıfa devam eden öğrenciler arasında farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve modelin üç grupta farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle modelde betimlenen ilişkiler her üç grup için çoklu grup yol analizi ile ayrı ayrı incelenerek yorumlanmıştır. Modelde yer alan akademik başarı ortalaması, okul tükenmişliği, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme eğilimi ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ne düzeyde ayırt ettiği karesel diskriminant analizi ile incelenmiştir. Okul tükenmişliği, stres ve akademik erteleme eğilimi değişkenleri sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ayırmada anlamlı bir etkide bulunmamıştır. Grupları ayırmada en güçlü değişkenlerin ise sırasıyla akademik başarı ortalaması, aileden algılanan sosyal destek, başarısızlık korkusu, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve öğretmenden algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Bu değişkenler sınıf tekrarı yapan 340 öğrencinin %90.6'sını doğru bir biçimde sınıflandırmış, tüm grubun (n= 1068) ise %65.5'ini doğru bir biçimde sınıflandırmıştır. Diğer bir deyişle, oluşturulan diskriminant modeli, sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri büyük oranda doğru sınıflandırmıştır. Elde edilen bulgular ilgili kuramsal yaklaşımlar, araştırma sonuçları ve kültür bağlamında tartışılmıştır. Sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin öğrenme hızına göre (tracked school system) yapılandırılmış eğitim sistemi ve okul tükenmişliğini önleyici psiko-eğitim programları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Tükenmişliği, Sınıf Tekrarı, Akademik Başarı, Çoklu Grup Yol Analizi.

SUMMARY

TESTING OF A MODEL ON THE SCHOOL BURNOUT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS AND EXPLORING THE MODEL'S PREDICTION LEVEL OF GRADE RETENTION

Çam, Zekeriya

Ph.D., Psychological Services in Education/ Educational Psychology Programme

Advisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

December, 2016, xvii + 185 Pages

In this study, a model on the high school students' school burnout was tested, and the model's prediction of retained and promoted students was investigated. The school burnout model, in this sense, included the variables of grade point average (GPA), school burnout, perceived social support, stress, perfectionism, academic procrastination tendency, and fear of failure. The data were collected from four different study groups. School Burnout Inventory, developed by Salmela-Aro, Kiuru and Leskinen (2009) and adapted to Turkish context by the researcher, was used in measuring the school burnout level of the students. The Performance Failure Appraisal Inventory, developed by Conroy, Willow and Metzler (2002) and adapted to Turkish context by the researcher, was used in measuring students' fear of failure. The perceived social support of the participants was measured via Perceived Social Support Scale developed by Yıldırım (1997; 2004). Aitken Academic Procrastination Inventory, developed by Aitken (1982) and adapted to Turkish context by Balkıs (2006), was used in measuring participants' academic procrastination tendency. The stress level of the participants was measured via Academic Expectations Stress Inventory, which was developed by Ang and Huan (2006) and adapted to Turkish context by Kelecioğlu and Bilge (2009). Last, in order to measure the perfectionism level of the students, the Frost Multidimensional Perfectionism Scale, developed by Frost, Marten and Lahart ve Rosenblate (1990) and adapted to Turkish context by Kağan (2011) was utilized.

There were 322 participants (189 female and 133 male) in the first study group. The data gathered from this group were used to determine the School Burnout Inventory's 6-likert type Turkish psychometric features. The second research group was comprised of 180 students (117 male, 112 male, and one participant did not specify the gender). The participants of this group were utilized to measure the validity and the reliability of School

Burnout Inventory's 5-likert type Turkish adaptation. There were 379 participants (217 male and 162 female) in the third study group. The Turkish version's validity and reliability measurements of the Performance Failure Appraisal Inventory were conducted with this group. Last, 1068 (397 female and 671 male) participants took part in the fourth study group. The model and the variables' prediction levels of grade retention were tested with this group. In the fourth study group, there were 340 participants (122 female and 218 male) who retained the ninth-grade, 356 (138 female and 218 male) participants who were in the ninth- grade, 372 (137 female nad 235 male) 10th-grade students who passed the ninth-grade.

The study also investigated the features of the retained and promoted students. The findings yielded that among the 340 students who failed the 9th grade, 80.3% were retained, 13.2% were absentees, and 5.9% were both retained ones and absentees. Among the students who retained a grade has a family member who is a retained (22%) and 48.2% of the students have a family member who dropped out of the school. In addition, 97.1% of the participants stated that they have a friend who is a retained and 61.8% of them have a friend who dropped out of the school

A path analysis was conducted to explore the relationships among GPA, school burnout, perceived social support, stress, perfectionism, academic procrastination tendency, and fear of failure of 1068 participants. In the model, perceived social support predicted school burnout negatively; on the other hand, stress, academic procrastination tendency, maladaptive perfectionism, and fear of failure predicted school burnout positively. These variables explained 35% of the variance in the school burnout. The stress level of the students was predicted by the variables of perceived social support from family and teachers, maladaptive perfectionism, and fear of failure. 36% of the variance in stress was explained by these variables. Although, students' academic procrastination tendency was not predicted by fear of failure; maladaptive perfectionism and social support from family and teachers predicted academic procrastination tendency at a limited level. These variables explained 15% of the variance in academic procrastination tendency. While school burnout did not significantly affect the GPA; social support from family and teachers predicted achievement scores positively, and fear of failure predicted it negatively. These variables explained 0.7% of the variance in GPA. The only and the strongest predictor of the fear of failure variable was maladaptive perfectionism, and it

explained 49% of the variance in fear of failure. Model fit indices that were calculated for the validity of the model, χ^2/Sd= 4,15 (p= 0.00014), RMSEA= .054, GFI= .99; AGFI= .96; CFI= .99; NFI= .99; NNFI= .97; IFI= .99, show that these values show a good fit.

The tested model was further analyzed to see whether there is a difference among the students who ratined the ninth-grade, who were in the tenth grade and who promoted the ninth- grade. The findings revealed that the model shows differences among these students. For this reason, the relationships in the model were investigated via multi group path analysis. Then, a quadratic discriminant analysis was conducted to investigate the extent to which school burnout, perceived social support from family and the teachers, stress, maladaptive perfectionism, academic procrastination tendency, and fear of failure variables discriminated the grade retained and promoted students. School burnout, stress, and academic procrastination tendency did not significantly differentiate the grade retained and promoted students. The variables that were strong in discrimination of the groups were GPA, perceived social support from family, fear of failure, maladaptive perfectionism, social support from teachers, respectively. These variables classified the 90.6% of the 340 students and 65.5% of the whole group (1068 students) correctly. In other words, the discriminant model mainly classified retained and promoted students correctly. The findings are discussed with specific respect to theoretical approaches, research findings, and culture. Based on the findings, tracked school system, psychoeducation programs that prevent school burnout were suggested in line with the students' learning rate.

Keywords: School Burnout, Grade Retention, Academic Achievement, Multigroup Path Analysis.

ÖNSÖZ

Günümüzde sınıf tekrarı konusu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ortak bir sorunu olarak dikkat çekmektedir. Ülkeler sınıf tekrarının, ekonomilerine getirdiği maliyetlerden ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okulda yaşadıkları problemler konusunda araştırmalar gerçekleştirmektedirler. Çünkü sınıf tekrarı bir sonraki adımda öğrencilerde okul terkine yol açmaktadır. Sınıf tekrarı yapma, akademik başarısızlık ve okulu terki ile yakından ilişkili olan okul tükenmişliği kavramı Finlandiya gibi eğitimde ve sosyal alanda gelişmiş ülkelerin odak konularından biri haline gelmiştir. Bu anlamda Türkiye özelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sınıf tekrarı, okul terki ve okul tükenmişliği ile ilgili alanyazına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın şekillenmesinden son halini almasına kadar geçen sürede emeği geçen çokça kişi bulunmaktadır. Ancak bu kişilerin başında tez danışmanım ve kıymetli hocam Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ gelmektedir. Doktora öğrenimine kabul edildiğim ilk günden bu tezin raporlanmasına kadar geçen sürede öğrendiği her yeni bilgiyi benimle paylaşan, ufkumu zenginleştiren, her fırsatta önümü açan, sosyal psikolojik konulara eğitim psikolojisi ve kültürel bakış açısıyla yaklaşmayı öğreten kıymetli hocam ve saygıdeğer büyüğüm… Size minnettarım.

Bunun yanı sıra aynı bölümde çalışma olanağı bulduğum ve gelişim psikolojisine dair kıymetli bilgilerinden bolca yararlandığım Prof. Dr. Bekir ONUR'a teşekkür ediyorum. Birlikte çalışamasak da kendisinden dersler alarak ergen gelişimi konusunda engin bilgilerinden faydalandığım Prof. Dr. Figen ÇOK bu teşekkürün fazlasını hak ediyor. İşini ciddiye alan bir anne ve akademisyen olarak model olan ve ruh sağlığı konusundaki uzmanlık bilgisi ile gelişimime katkı sunan Prof. Dr. Emine Gül KAPÇI'ya sonsuz teşekkürler. Bunun yanı sıra Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nün kıymetli öğretim üyeleri Prof. Dr. Müge ARTAR'a, Prof. Dr. Serap NAZLI'ya, Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK'a, Prof. Dr. Metin PİŞKİN'e, Prof. Dr. Seher SEVİM'e, Doç. Dr. Tülin Şener KILINÇ'a, Doç. Dr. İlhan YALÇIN'a, Yrd. Doç. Dr. Sevgi SEZER'e ve Yrd. Doç. Dr. Gökhan ATİK'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca aynı üniversite ve fakültede birlikte çalışmaktan son derece keyif aldığım ve en büyük sosyal destek kaynaklarım olan kıymetli araştırma görevlisi arkadaşlarım Sedat GELİBOLU, Mustafa EŞKİSU, Mehmet Cafer ŞAKAR, Özkan SAATÇİOĞLU, Ferhat KARDAŞ ve Cem DÖNMEZOĞULLARI'na çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız… Bazen uzakta da olsa

hep yakınımızda hissettiğimiz insanlar vardır. Yrd. Doç. Dr. Murat BOYSAN ne zaman zorda kalsam yardım eden bir el olarak hep destek sağladı. Kendisine çok teşekkür ediyorum.

Gerek doktora eğitimimde kendisinden ders aldığım dönemde gerekse tezin yöntem kısmına yönelik yapıcı eleştirileri ile tezin olgunlaşmasına katı sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ'e çok teşekkür ediyorum. Tez jürimde yer alarak sundukları değerli katkılarla yaptığım yanlışları görmeme imkan sağlayan hocalarım Prof. Dr. Mehmet GÜVEN ve Doç. Dr. Ayşe AYPAY'a sonsuz teşekkürler.

Okul yaşamımın başından doktora eğitimimin son dakikasına kadar desteklerini hep hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ediyorum. Sizlerin destekleri olmasaydı bugünler benim için bir hayalden ibaretti.

Doktora eğitiminin ortalarında tanıdığım ve tanıdığım ilk günden itibaren her konuda hep yanımda olan, kendisinden ayrı kaldığım zamanlarda kızıma hem annelik hem de babalık yapan kıymetli eşim ve meslektaşım Şefika Sümeyye ÇAM'a ve değerli ailesine minnettarım. Zorlandığımda, yorulduğumda ve enerjimin bittiği anlarda hep sen vardın yanımda. Bu tezin bir kısmını yazarken kendisinden az da olsa ayrı kaldığım biricik kızım Erva, *"babacım işlerini bitir gel 'pamam' mı?"* diyerek ayrılık kaygısını yatıştırmaya çalıştı. Bu anlayışı için kızıma çok teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim süresince beni fakülte ve enstitüsünde ağırlayan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nin akademik ve idari personeline çok teşekkür ediyorum. Ayrıca burada ismini sayamadığım herkese destekleri için çok teşekkür ediyorum. Son olarak bu araştırmanın verilerinin toplanmasında desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine, okul psikolojik danışmanlarına ve diğer öğretmenlere teşekkür ediyorum. Ayrıca verilerin toplanmasında zamanını ayıran ve bu araştırmanın gönüllü katılımcılarını oluşturan tüm öğrencilere sonsuz teşekkürler…

Zekeriya ÇAM
Aralık, 2016
Ankara

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
SUMMARY ... vii
ÖNSÖZ ... x
İÇİNDEKİLER ... xii
ÇİZELGELER DİZİNİ ... xv
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xvi
KISALTMALAR ... xvii
BÖLÜM 1 ... 1
1. GİRİŞ ... 1
1.1 Problem ... 1
1.2 Amaç ... 11
1.3 Önem ... 12
1.4 Sınırlılıklar ... 14
1.5 Tanımlar ... 14
BÖLÜM 2 ... 16
2. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE SINIF TEKRARINA İLİŞKİN KURAMSAL AÇIKLAMALAR ... 16
2.1 Okul Tükenmişliği Kavramı ... 16
2.2 Kaynakların Korunması Kuramı (Conservation of Resources CoR Theory) ... 19
2.3 Talepler-Kaynaklar Modeli (Demands-Resources Model) ... 22
2.4 Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory) ... 27
2.5 Varoluşçu Bakış Açısı (Existential Perspective) ... 30
2.6 Gelişimsel Süreç Modeli (Developmental Process Model) ... 31
2.7 Sosyal Destek ve Okul Tükenmişliği ... 36
2.8 Stres ve Okul Tükenmişliği ... 39

2.9 Mükemmeliyetçilik ve Okul Tükenmişliği 42
2.10 Akademik Erteleme ve Okul Tükenmişliği 45
2.11 Başarısızlık Korkusu ve Okul Tükenmişliği 48
2.12 Sınıf Tekrarı 51
BÖLÜM 3 58
3. YÖNTEM 58
3.1 Araştırma Modeli 58
3.2 Çalışma Grubu 1 58
3.3 Çalışma Grubu 2 59
3.4 Çalışma Grubu 3 59
3.5 Çalışma Grubu 4 59
3.6 Verilerin Toplanması 60
3.7 Veri Toplama Araçları 61
3.7.1 Kişisel Bilgi Formu 61
3.7.2 Okul Tükenmişlik Envanteri ve Türk Kültürüne Uyarlanması 61
3.7.3 Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri ve Türk Kültürüne Uyarlanması 69
3.7.4 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) 75
3.7.5 Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği 77
3.7.6 Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri 79
3.7.7 Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği 80
3.8 Verilerin Analizi 82
3.9 İşlem 83
BÖLÜM 4 85
4. BULGULAR VE YORUMLAR 85
4.1 Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Özellikleri 85
4.2 Veri Setine Ait Tanımlayıcı İstatistikler 87

4.3 Modelin Gruplar Arasındaki Farkının Test Edilmesi 105

4.4 Modelde Yer Alan Değişkenlerin Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencileri Sınıflama Gücü 119

BÖLÜM 5 127

5. TARTIŞMA 127

BÖLÜM 6 145

6. SONUÇ VE ÖNERİLER 145

6.1 Sonuçlar 145

6.2 Öneriler 146

KAYNAKÇA 149

EKLER 173

ÖZGEÇMİŞ 185

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. OTE'nin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları 66

Çizelge 2. PBDE İçin Hesaplanan Madde-Toplam Korelasyonu ve Cronbach Alfa Değerleri 72

Çizelge 3. Katılımcıların Akademik Not Ortalamaları ve Ölçme Araçlarından Aldıklara Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler..... 88

Çizelge 4. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n= 1068) 92

Çizelge 5. 9. Sınıf Verilerine Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n= 356) 94

Çizelge 6. Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Verilerine Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n = 340) 95

Çizelge 7. 10. Sınıf Öğrencilerinin Verilerine Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n = 372) 97

Çizelge 8. Modelde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları..... 100

Çizelge 9. Model Uyum İndeksi Ölçütleri 101

Çizelge 10. Alternatif Modelde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları 103

Çizelge 11. Çoklu Grup Yol Analizi İşlemine Ait Model Uyum İyiliği Değerleri 106

Çizelge 12. Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilere Ait Modeldeki Değişkenlerin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları 108

Çizelge 13. 9. Sınıf Öğrencilerine Ait Modeldeki Değişkenlerin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları..... 112

Çizelge 14. 10. Sınıf Öğrencilerine Ait Modeldeki Değişkenlerin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları..... 116

Çizelge 15. Grup İstatistikleri..... 120

Çizelge 16. Diskriminant Fonksiyonlarına Ait Özdeğerler 122

Çizelge 17. Diskriminant Fonksiyonlarına Ait Wilks' Lambda İstatistiği Sonuçları .. 122

Çizelge 18. Wilks' Lambda Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi Sonuçları..... 123

Çizelge 19. Diskriminant Analizine Ait Sınıflandırma Sonuçları 124

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sınıf Tekrarının Nedenleri 4

Şekil 2. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Modele Ait Yol Şeması 12

Şekil 3. Modellemenin Farklı Düzeyleri Arasındaki Etkileşim (Nurmi, 2013) 32

Şekil 4. Okul Tükenmişlik Envanteri'nin 5'li Likert Formuna Ait Yol Şeması 64

Şekil 5. İkinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Yol Şeması 65

Şekil 6. Tek Faktörlü Yapıya Ait Yol Şeması 67

Şekil 7. Çalışma Grubuna Ait OTE Yol Şeması 68

Şekil 8. PBDE'ye Ait Yol Şeması 71

Şekil 9. Çalışma Grubuna Ait PBDE Yol Şeması 74

Şekil 10. ASDÖ-R'ye Yönelik DFA İşlemi Sonucunda Oluşan Yol Şeması 76

Şekil 11. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'ne Ait DFA İşlemi Sonrası Oluşan Yol Şeması 78

Şekil 12. Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri'ne Ait DFA İşlemi Sonrası Oluşan Yol Şeması 79

Şekil 13. FÇBMÖ'ye Ait DFA İşlemi Ardından Oluşan Yol Şeması 81

Şekil 14. Araştırmada İzlenen İşlem Basamakları 84

Şekil 15. Hipotez Modele Ait Yol Şeması 99

Şekil 16. Alternatif Modele Ait Yol Şeması 102

Şekil 17. Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilere Ait Yol Şeması 107

Şekil 18. 9. Sınıf Öğrencilerine Ait Yol Şeması 111

Şekil 19. 10. Sınıf Öğrencilerine Ait Yol Şeması 115

Şekil 20. Diskriminant Fonksiyon Analizi Sonuçlarına Ait Sınıflama Haritası 125

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

χ^2: Kay-kare.

Sd: Serbestlik derecesi.

λ: Lambda.

$\overline{X}$: Aritmetik ortalama.

S_x: Standart sapma.

β: Beta (standardize edilmiş yol katsayısı).

R^2: Açıklanan varyans miktarı.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu başlığı altında araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem

Ortaöğretimde sınıf tekrarı ve okul terki son yıllarda ele alınan ve çözüm aranılan sorunlardan biridir. Özellikle okulu bırakmanın, diğer bir ifadeyle okul terkinin bir önceki aşaması olan sınıf tekrarı, son derece önemli bir eğitim sorundur. Bu sorunun detaylı bir şekilde ele alınıp açıklanması eğitim bilimlerinin tüm alanlarını ilgilendirmekle beraber özellikle eğitim psikolojisi ile psikolojik danışma ve rehberlik alanları açısından da önemli bir konudur.

Resmi Gazete'de 07.09.2013 tarihinde yayımlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 59. maddesi/a bendinde sınıf tekrarı, "Doğrudan, yılsonu başarı puanıyla veya sorumlu olarak sınıf geçemeyenlerle devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıf tekrar eder. Sınıf tekrarı hazırlık sınıfı hariç, orta öğrenim süresince en fazla bir defa yapılır." şeklinde tanımlanmıştır. Resmi gazetede yer aldığı ifade şekli ile ele alındığında sınıf tekrarının akademik başarısızlığa bağlı olarak ortaya çıkan bir durum olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yine aynı yönetmelikte yer aldığı şekliyle, on gün süre ile özürsüz devamsızlık ve özürlü-özürsüz 45 gün süre ile okula devam edemeyen öğrencilerin sınıf tekrarı yapacakları ifade edilmektedir (MEB, 2013). Buradan hareketle sınıf tekrarının hem derslerden başarısızlık hem de okula devamsızlık nedeniyle ortaya çıkan bir durum olduğu söylenebilir. Özellikle devamsızlık sonucu olan sınıf tekrarının okulu terk etme ile sonuçlandığı ifade edilmektedir (Duncan, 2007; Manacorda, 2012).

Türk eğitim sisteminde sınıf tekrarının en çok yaşandığı eğitim kademesinin ortaöğretim 9. sınıf olduğu belirtilmektedir. MEB-UNICEF işbirliği ile gerçekleştirilen geniş ölçekli bir araştırmadan (n= 2599) elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan sınıf tekraru yapmış öğrencilerin yaklaşık %75'inin 9. sınıfta sınıf tekrarı yaptığı görülmüştür (MEB-UNICEF, 2013). Bu sonuçlar ortaöğretimde 9. sınıfın, sınıf tekrarı açısından kritik bir sınıf düzeyi olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler 9. sınıfa başladıklarında öğretim kademeleri arasında bir geçiş yaşamaktadırlar. Öğrenciler, 8. Sınıfı tamamlayıp ortaokuldan, liseye geçmektedirler. Bu geçiş temel eğitimden ortaöğretime geçiş olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tür eğitimsel geçişler kendi içerisinde bazı stresleri de barındırmaktadır. Özellikle öğrencinin daha ileri bir program ile karşılaşması, daha geniş ve zorlayıcı bir ortama girmesi ve yeni sosyal ortamlarda kişilerarası ilişkilere başlaması başlıca stres faktörleri arasında ele alınmaktadır (Lee ve Ip, 2003; Neild, Stoner-Eby ve Furstenberg, 2008).

Anderson, Whipple ve Jimerson (2002) sınıf tekrarının öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri ele aldıkları çalışmalarında öğrencilerin sınıf tekrarı yapmayı anababanın kaybından daha büyük bir stres faktörü olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer şekilde lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da öğrencilerin sınıf tekrarını sevilen birinin kaybından daha fazla stres verici buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Troncin, 2006; akt., Ndaruhutse, 2008). Bu yönleri ile sınıf tekrarı yapma, çocuk ve gençler arasında stresli yaşam olayları arasında ele alınabilir (Youngstorm, Weist ve Albus, 2003). Sınıf tekrarının sonunda sıklıkla gözlenen okulu bırakma sorunu ile akademik başarının yanı sıra ayrıca öğrencilerin güdülenme düzeyleriyle de açıklanmaktadır. Diğer bir ifade ile okulu bırakmanın nedenleri arasında güdülenme faktörlerinin de yer aldığı ifade edilmekte ve sınıf tekrarı ile okul terki sorunu öğrencilerin güdülenme düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir (Hardre ve Reeve, 2003). Hardre ve Reeve (2003) tarafından öz-belirleme kuramı (self-determination theory) temel alınarak gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin öz-belirleyici motivasyonlarının ve algıladıkları yetkinlik düzeylerinin okula devam etme ve okuldan ayrılma isteklerini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür. Dolayısıyla alanyazında okulu bırakmanın motivasyonel faktörler ile ilişkili bir durum olduğu belirtilmektedir (Fan ve Wolters, 2014).

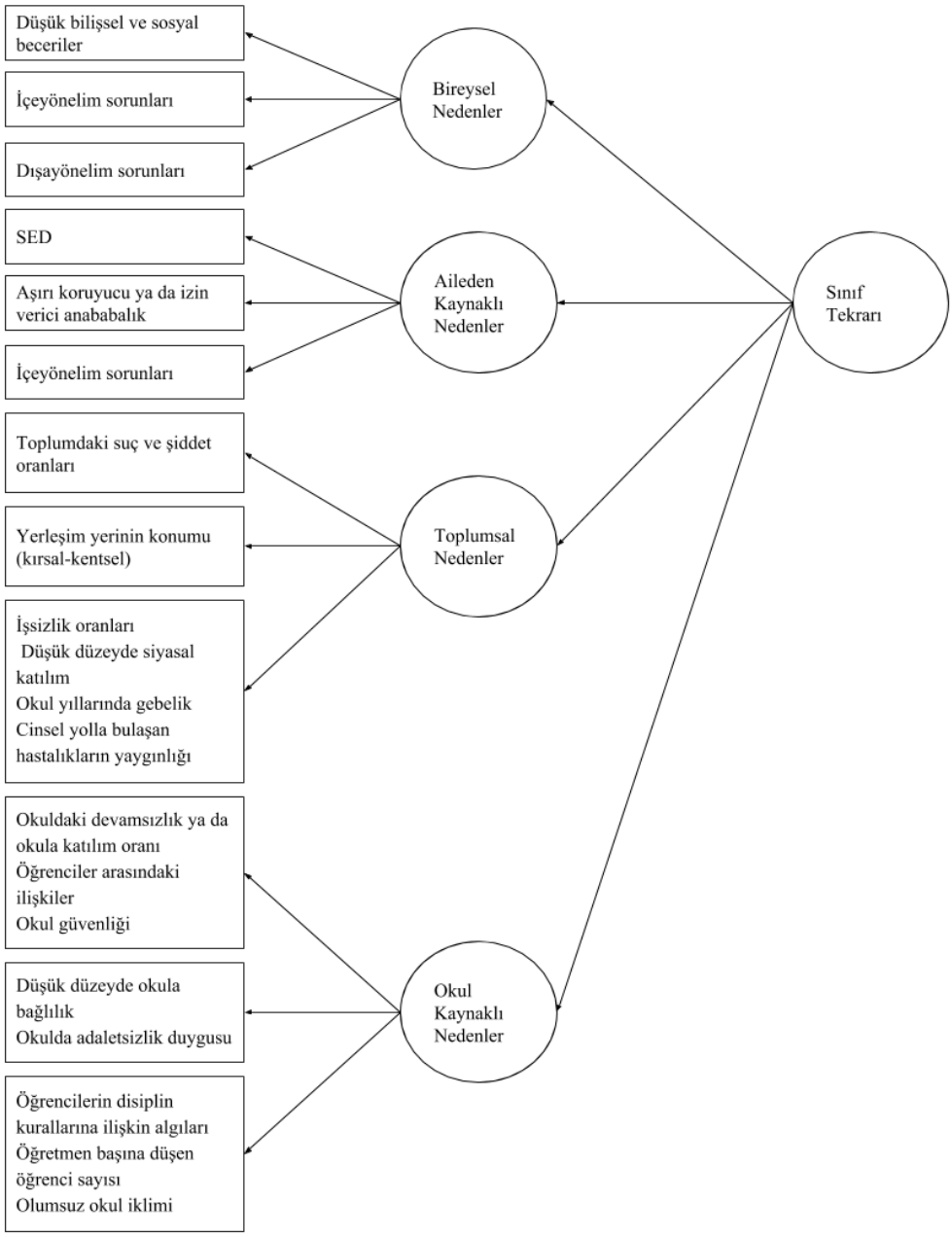
Okul terki konusundaki kuramsal açıklamalar bağlamsal (contextual) ve benlik sistemleri (self-system) adı verilen iki ana değişken çerçevesinde ele alınmaktadır (Fall ve Roberts, 2012). Benlik sistemleri süreci, zaman içinde kişinin çevresi ile etkileşime girerek bu sosyal bağlamlarda benlik sürecini oluşturması olarak açıklanmaktadır. Benlik yapıları yetkinlik, özerklik ve ilişki ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Bu nedenle söz edilen ihtiyaçların okula bağlılık (school engagement) ile yakından ilişkili ve yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Jimerson, Compos ve Greif, 2003). Bu kuram kişilerin çevreleri ve diğer

kişiler ile ilişkide bulunma konusunda içsel bir ihtiyaca sahip olduklarını öne sürmektedir. Aile, akran ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve kişinin benlik sistemi sürecini yansıtan okula ait olma ve algılanan kontrol değişkenleri sosyal bağlamlardan etkilenmektedir; çünkü bu ihtiyaçların karşılanması önem taşımaktadır (Fall ve Roberts, 2012). Bu bağlamda benlik-sistemleri kuramı, benlik yapıları ve bağlılık kavramları arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Bu ayrım önemli görülmektedir. Özellikle alanyazında akademik bağlılık konusunda biriken araştırmalar kişilerarası ilişkiler boyutundaki temel yapıların (okula bağlanma ve okula ait olma gibi) bağlılığın boyutları olarak sınıflandırıldığını göstermektedir (Jimerson, Compos ve Greif, 2003). Dolayısıyla benliğin yapılarını oluşturan öğeler (yetkinlik, özerklik ve ilişki ihtiyacı) bağlılığın bir göstergesi olmaktan çok, bağlılığı kolaylaştırıcı öğeler olarak ele alınmalıdırlar (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008).

Fall ve Roberts'ın (2012) okula devam eden 13.995 ve okulu terk eden 786 öğrenci ile yaptıkları çalışmada benlik-sistemleri kuramını temel alarak yaptıkları bir araştırmada, bağlamsal faktörlerin (sosyal destek) benliği (algılanan kontrol), benliğin eylemi (bağlılık) ve eylemin de çıktıları (akademik başarı ve okul terki) etkilediği varsayılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenden ve aileden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin algılanan kontrol ve okulla özdeşleşme puanları ile bağlılık puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir; ayrıca öğrencilerin algılanan kontrol puanları, akademik bağlılık ve akademik başarıyı anlamlı olarak yordamıştır. Akademik ve davranışsal bağlılık puanları hem akademik başarıyı hem de okul terkini yordamıştır. Son olarak araştırmada benlik sistemleri ve okul terki ilişkisinde bağlılığın tam aracı rolü olduğu görülmüştür.

Sınıf tekrarı ve okul terki konusunda gerçekleştirilen çalışmalar sıklıkla cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, etnik köken ve akademik başarı gibi değişkenler ile ilişkilendirilerek ele alınıp incelenmiştir (Lamote, Speybroeck, Noortgate ve Van Damme, 2013). Ancak sınıf tekrarı ve okul terki okula bağlılıkta meydana gelen azalma ile ilişkili bir durum olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okula bağlılık hissi yüksek olan öğrencinin daha iyi bir performans göstereceği ve bunun sonucunda okulu bırakma riski ile daha az karşılaşacağı ifade edilmektedir (Alexander, Entwisle ve Kabbani, 2001; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okula bağlılık öğrencilerin okulu terk etme riskine yönelik koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Wang ve Fredricks, 2014).

Okul terki ile ilgili alanyazında okula bağlılığının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Finn, 1989; Rumberger ve Larson, 1998). Öğrencilerde okul terki ve sınıf tekrarının zamana bağlı ve aşamalı olarak gerçekleşen okul bağlılığındaki azalmadan kaynaklandığı ya da diğer akademik ve sosyal nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Rumberger, 1987). Amerika'da okulu bırakma açısından en büyük risk faktörlerinden biri olan sınıf tekrarının birçok nedeni bulunmakla beraber Şekil 1'de yer alan nedenlerin bu konuda yaygınlık gösterdiği belirtilmektedir (Falgout-Rhodes, 2011).



Şekil 1. Sınıf Tekrarının Nedenleri

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere çok boyutlu bir yapıya sahip olan sınıf tekrarının nedenleri birey, aile, okul ve toplum düzeyinde ele alınabilir. Yine araştırmacılar sınıf tekrarı yapmanın nedenleri arasında aile bireyleri arasında önceden sınıf tekrarı yapan birinin bulunması, aile, sınıf ve okul düzeyindeki faktörler olarak sıralamaktadırlar (Goos ve diğerleri, 2013). Bireysel risk faktörlerinden biri olan cinsiyet, sınıf tekrarında bir risk faktörüdür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla sınıf tekrarı yaptıkları belirtilmektedir. Düşük düzeyde bilişsel ve sosyal beceriler sınıf tekrarı ve okul terkinde bireysel risk faktörleri arasında yer almaktadır. Aile düzeyinde ise sosyo-ekonomik düzey, düşük düzeyde aile desteği, ailede duygusal bozukluklar ve aile içinde ihmal ve istismar durumları sınıf tekrarının aile kaynaklı risk faktörlerini oluşturmaktadır. Sınıf tekrarında okul kaynaklı risk faktörleri ise okulda şiddet ve zorbalık, güvensiz bir okul ortamı ve kalabalık sınıflar olarak sıralanmaktadır. Toplum düzeyindeki faktörler ise daha çok yoksulluk, kırsal yerleşim birimi, ailenin düşük gelir düzeyi ve kısıtlı politik katılımolarak sıralanmaktadır (Falgout-Rhodes, 2011).

Sınıf tekrarının olumsuz etkilerinin yanı sıra bu duruma neden olan çok sayıda faktörün de bulunduğu ifade edilmektedir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin düşük düzeyde akademik benlik algısına sahip oldukları, içe yönelim sorunları yaşadıkları, öğretmenlerine yönelik olarak daha fazla dürtüsel davrandıkları, okula daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri ve son olarak akranları tarafından sosyal olarak dışlandıkları ifade edilmektedir (Hong ve Yu, 2008; Wu, West ve Hughes, 2010). Sınıf tekrarı olgusuna yönelik olarak bu çalışmada daha çok bireysel risk faktörleri araştırma kapsamına alınmıştır.

Türkiye'de sınıf tekrarı olgusu özellikle 9. sınıflar arasında yaygın bir sorun olarak görülmekle beraber (MEB-UNICEF, 2013), sınıf tekrarına yol açan psikososyal değişkenlerin neler olduğu ve sınıf tekrarının yol açtığı olumsuz etkileri ele alıp açıklamaya çalışan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum, sınıf tekrarı gibi önemli bir eğitsel problemin tam anlamı ile anlaşılmasını ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti çerçevesinde olası müdahalelerin yapılmasını güçleştirebilir. Oysa yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar, sınıf tekrar eden öğrencilerin karşılaştıkları psikososyal sorunlara değinmektedir. Örneğin, Goos, Damme, Onghena, Petry ve de Bilde (2013) sınıf tekrarı yapan öğrencilerin, akran reddi ve yaşıtları ya da kendilerinden daha küçük

yaştaki öğrencilerin sınıflarını geçmelerine bağlı olarak, başarısızlık hissi yaşadıklarını belirtmektedirler.

Sınıf tekrarı öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu etkiler ise benlik saygısının düşmesi, akranlarla ilişkilerin bozulması, okulda davranış sorunları, okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirme, devamsızlık yapma ya da dersi kırma ve okul terkidir. Sıralanan olumsuz etkiler bir araya geldiğinde sınf tekrarı yapan öğrencilerin diğer akranlarına göre okulu terk etme riskleri daha fazla artmaktadır (Borphy, 2006).

Sınıf tekrarının öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler arasında başarısızlık korkusunun yer aldığı ifade edilmektedir. Sınıf tekrarı yapmanın sonunda öğrencilerde daha karamsar bir gelecek algısının geliştiği, özgüvenlerinin düştüğü ve böylelikle başarısızlık korkusu yaşadıkları ifade edilmektedir (Ndaruhutse, 2008). Goos ve diğerleri (2013) sınıf tekrarının, öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri, akademik benlik kavramının zedelenmesi, özgüvende düşüş, öğrenmeden alınan keyifte azalma, akademik güdülenmede düşüş, okula bağlı iyi oluşta azalma, var olan akran ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, kişilerarası yeterlikler ve ilişki duygusunda sorunlar olarak gruplandırmaktadırlar.

Aile kaynaklı faktörlerin akademik başarı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu faktörlerden anababa tutumları ve anababalık stillerinin akademik başarıyı etkilediği ve bu etkilerin de akademik başarısızlık, sınıf tekrarı ve okul terki ile sonuçlanabileceği ifade edilmektedir. Cezalandırıcı anababalık davranışları sergileyen veya çocuklarının yaşamlarına karşı ilgisiz olan anababaların çocuklarının okulda daha düşük performans sergiledikleri ve okulu terk etme riski ile daha çok karşılaşabilecekleri ifade edilmektedir (Jozefowicz, Colarossi, Arbreton, Eccles ve Barber, 2000; McLoyd, 1990). Ayrıca baskıcı ve otoriter anababalık tarzlarının da yine davranış sorunları ve akademik başarısızlık ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Jozefowicz-Simbeni, 2008). Bununla beraber aile doyumu, aile desteği ve ailedeki akademik kültür de yine öğrencilerin eğitimsel sorunları ile ilişkili özelliklerdir. Özellikle ailede akademik kültürün öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarını önlemede önemli bir koruyucu faktör olduğu ifade edilmektedir (Martin-Spencer, 2011). Aile ile ilgili tüm bu faktörlerin ve aileden algılanan sosyal desteğin, okul başarısı ve okulu bırakma riski ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Sınıf tekrarının sonucu olarak gözlenen okulu bırakma sorunu beraberinde daha başka pek çok sorunu da getirmektedir. Fan ve Walters (2014) okulu bırakmanın işsizlik, daha az kazanç, devletten sosyal yardım alma, sağlık sorunları yaşama ve suça bulaşma ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca okulu bırakmanın okul bağlılığı ile ilişkili bir durum olduğu belirtilmekte ve okula olan bağlılığın azalması durumunda öğrencilerin okulu bırakma ile karşı karşıya kalabilecekleri ifade edilmektedir (Fall ve Roberts, 2012).

Özetle öğrenciler için okulu bırakma konusunda çeşitli risk faktörleri belirlenmiştir. Bunlar, yetersiz akademik performans, okul etkinliklerine düşük düzeyde katılım, düşük sosyo-ekonomik düzey, tek ebeveynli ailede yaşama, destekleyici anababa ilişkisinden yoksun olma, öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin az oluşu ve akranların olumsuz etkileri olarak sıralanmaktadır (Archambault, Janosz, Fallu ve Pag, 2009).

Sınıf tekrarı ve okul terki ile ilişkili faktörlerden biri de okul bağlılığıdır. Bu kavram sınıf tekrarı, okul terki ve okul tükenmişliği kavramları ile bir arada ele alınan değişkenlerden biridir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla incelemelere konu olan okul bağlılığı (school engagement), öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlanmıştır (Arastaman, 2009).

Gerek sınıf tekrarı gerekse okul terki üzerinde önemli oranda etkisi olan okul bağlılığı kavramı, bu araştırmada incelenen değişkenlerden biri olan okul tükenmişliği kavramı ile yakından ilişkilidir. Özellikle düşük özsaygı ve yetersiz güdülenme, öğrencilerde bağlılığın azalmasına neden olmakta ve bu durum tükenmişliğin bir boyutu olan duyarsızlaşma (cynicism) duygusu ile sonuçlanmaktadır (Levin ve Sager, 2007).

Tükenmişlik kavramına ilişkin ilk çalışmalar 1970'li yıllarda Freudenberger tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda tükenmişlik kavramı ilk zamanlar enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireylerin başarısız olmaları, yorulmaları ve bu durumun sonucu olarak tükenmeleri olarak tanımlanmıştır (Frudenberger, 1974). Daha sonraları yapılan tanımlamalar ve kavramın uygulanması daha çok işyerine dönük olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda Maslach ve Jackson'ın (1985), bir çeşit işyeri stresi olarak ele alıp açıklamaya çalıştıkları tükenmişlik, çalışanlarda çeşitli biçimlerde gözlenen duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada artış, kişisel başarıda ise bir düşüş olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte alanyazındaki birçok

araştırmacı tükenmişlik kavramını daha çok bir çeşit strese benzetmişlerdir (Cooper, Dewe ve O'Driscoll, 2000; Hobfoll ve Shirom, 2000; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Schaufeli ve Enzman, 1998).

İşyeri için kavramsallaştırılan tükenmişlik olgusu son zamanlarda okul ve öğrenci tükenmişliği bağlamında da ele alınıp açıklanmaya çalışılan bir durum olarak dikkat çekmektedir (Aypay, 2011, 2012; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Stoeber, Childs, Hayward, ve Feast, 2011). Özellikle okul tükenmişliği alanında çalışmaları olan Salmela-Aro, okul tükenmişliğini işyerindeki tükenmişliğe benzetmektedir. Araştırmacılara göre tıpkı iş tükenmişliğinde olduğu gibi okullar da öğrencilerin mesleklerini icra ettikleri işyerleri gibi düşünülmelidir. Bu bağlamda akademik başarı gösterme baskısı altında olan öğrencilerin bu baskılar karşısında tükendikleri ifade edilmektedir (Parker ve Salmela-Aro, 2011). Maslach ve Jackson (1981) tarafından önerilen üç boyutlu tükenmişlik modeli (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) bu araştırmacılar tarafından okul ortamına uyarlanmıştır. Bu anlamda okul tükenmişliği, öğrencinin okulun artan taleplerinden tükenmesi, okula dönük umursamaz ve alaycı davranışlar sergilemesi ve bunun sonucunda yetersizlik hissine kapılması olarak ifade edilmektedir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009).

Araştırmalarda okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu çeşitli değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenler arasında özellikle okul bağlılığının sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Adie ve Wakefield (2011) özellikle üniversite öğrencilerinde tükenmişlikle beraber okula olan bağlılığın azaldığını ve bunun sonunda okuldan ayrılmaların arttığını bildirmektedirler. Salmela-Aro ve Upadaya'nın (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada depresif belirtiler, okul tükenmişliği ve özsaygı ile okula bağlılık arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Salmela-Aro ve Upadaya (2014) tarafından lise 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada okul tükenmişliği ve okula bağlılık arasında negatif ilişki bulunmuştur. Okul tükenmişliği, okula bağlılığın yanı sıra sınıf tekrarı, devamsızlık ve okulu bırakma eğilimini de etkilemektedir (Meier ve Schmeck, 1985; Parker ve Salmela-Aro, 2011). Özellikle okulun talepleri ile etkili başa çıkma yollarının geliştirilmesi ve bu

yolla hem okul tükenmişliğinin hem de okulu bırakma riskinin önlenebileceği ifade edilmektedir (Noh, Shin ve Lee, 2013).

Yukarıda ifade edilen bilgiler ışığında okul tükenmişliğinin sınıf tekrarı ve okul terki üzerinde bir etkiye sahip olması beklenebilir. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu değişkenlerin ele alınarak incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki yapısal ilişkilerin ortaya konulması gerekir. Bu bağlamda okul tükenmişliği ile yakından ilişkili olan değişkenlerden birinin stres olduğu görülmektedir. Stres en genel anlamı ile organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir gerilim durumudur (Baltaş ve Baltaş, 1989). Tükenmişlik kavramı da ilk yıllarda stresin özel bir türü olarak ele alınmış ve açıklanmıştır. Dolayısıyla stres ve tükenmişlik kavramları birbirleri ile ilişkili iki kavramdır. Özellikle okulun artan taleplerine karşı öğrencilerde tükenmişliğin gözlenmesinin yanı sıra stres durumu da gözlenebilmektedir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009).

Kişilerin hayatında stres verici birçok yaşam olayı bulunmaktadır. Bu yaşam olaylarının yanı sıra kişilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri de stresi tetikleyen bir faktördür. Kaschka, Korczak ve Broich (2011) mükemmeliyetçiliğin aynı zamanda tükenmişlik ile de ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Yine bu görüşe paralel olarak Farber (2000) tükenmişliğe yatkın bireylerin kendileri, çalışmaları ve aile yaşamlarındaki konularda mükemmeliyetçi bir bakış ile hareket ettiklerini ifade etmektedir. Üniversite öğrencilerine dönük olarak yapılan kuramsal açıklamalar, öğrencilerin başarıyı takdir edilmek için ana yol olarak gördükleri ve bu nedenle kendilerine mükemmeliyetçi hedefler koyduklarını göstermektedir (Zhang, Ghan ve Cham, 2007). Ancak yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin doğrudan tükenmişlik ile ilişkisinin olmadığı, mükemmeliyetçiliğin stres değişkeni üzerinden tükenmişliği yordadığı görülmüştür (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Zhang, Ghan ve Cham, 2007).

Bireylerde mükemmeliyetçilik ile ilişkili olan diğer bir özelliğin ise erteleme eğilimi olduğu ifade edilmektedir. Erteleme davranışı görevlerin son ana bırakılması (Schowenbourg, 1995), son ana bırakılan işlerin oluşturduğu gerilim nedeniyle rahatsızlık duyma (Solomon ve Rothblom, 1984) veya kişinin mevcut davranışları ile amaçları arasındaki çelişki olarak tanımlanmaktadır (Lay, 1994). Eğer bir zorunluluk yoksa ertelemeci kişiler işlerini son ana bırakırlar. Burka ve Yuen'e göre (1983) erteleme eğiliminin altında kişilerin akılcı olmayan inançları yatmaktadır. Kişi bir görevde

başarısız olacağına dair bir inanca sahipse, o işe başlayıp bu kehaneti doğrulamak yerine işlerini ertelemektedir. Kişi, bu görevi yapmayarak kolaya kaçmaktadır.

Ertelemecilik ile ilişkili olan özelliklerden biri olan mükemmeliyetçilik uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Uyumlu mükemmeliyetçilik özelliği gösteren bireyler, kendilerine yüksek standartlar belirlerler ve bu standartlara ulaşma yönünde kendi yeteneklerine güven duyarlar. Dolayısıyla bu standartlara ulaşmak için mücadele ederler. Ancak uyumsuz mükemmeliyetçi bireyler kendileri ya da çevrenin belirlediği gerçekçi olmayan yüksek beklentileri ulaşma konusunda bir çaba göstermemektedirler. Bunu gerçekleştiremeyen bireyler sonunda hayal kırıklığı yaşarlar (Burka ve Yuen, 1983).

Ertelemeci kişilik özelliğine sahip bireylerin hem mükemmeliyetçi oldukları hem de başarısızlık korkusu yaşadıkları ifade edilmektedir (Lay ve Silverman, 1996). Kişi zor bir görev ile karşı karşıya kaldığında benlik değerinin zedelenmemesi için bu görevden kaçınır ve böylece görevi erteler. Diğer bir ifade ile kişiler başarısızlık korkusu yaşadıkları için görevlerini ertelemektedirler (Burka ve Yuen, 1983; Rice, Richardson ve Clark, 2012). Kişinin görevlerini ertelemesi sonucunda da başarısız olduğu söylenebilir. Bununla beraber bireylerin erteleme davranışlarının açıklanmasında başarısızlık korkusunun aracı bir değişken olduğu ifade edilmektedir (Balkıs ve Duru, 2012; Krause ve Freund, 2013). Goos ve arkadaşlarının (2013) da belirttiği üzere başarısızlık korkusu aynı zamanda sınıf tekrarı yapmanın sonunda da gözlenebilecek bir durumdur. Buna dayalı olarak hem ertelemeciliğin hem de başarısızlık korkusunun sınıf tekrarı ile ilişkili özellikler olduğu söylenebilir.

Akademik alanda sıkça karşılaşılan ertelemecilik, birçok değişken ile ilişkili bir özelliktir. Bu değişkenlerden biri de okul tükenmişliğidir. Akademik alanda yaşadıkları zorluklar öğrencileri çeşitli problemler ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu problemlerden biri de okul tükenmişliğidir. Özellikle akademik alanlarda karşılaşılan güçlükler kişilerde stres duygusuna yol açmakta, bu da ertelemeciliği tetikleyen faktörler arasında yer almaktadır. Bu durumda erteleme davranışı ile stres arasında bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Türkiye'de üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada akademik erteleme eğiliminin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin %11'ini açıkladığı görülmüştür (Balkıs, 2013).

Alanyazında sınıf tekrarı ve okul tükenmişliği konulu çalışmalara rastlanmakla beraber bu çalışmaların daha çok betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir (MEB-UNICEF, 2013; Sezer, 2007). Özellikle Türkiye'de gerçekleştirilen tükenmişlik çalışmalarının daha çok işgörenler üzerinde yapıldığı ve okul tükenmişliği çalışmalarının da üniversite öğrencilerine dönük olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yoğun olarak ortaöğretim kademesinde sunulmaktadır. Bu nedenle lise öğrencilerine ve özellikle sınıf tekrarının ve okul terkinin yoğun yaşandığı sınıf düzeyi olan 9. sınıflara dönük olarak bir okul tükenmişliği modelinin sınanması, sorunun anlaşılması açısından faydalı olabilir. Sınıf tekrarı konusunda varolan çalışmaların daha çok sınıf tekrarının sosyo-demografik nedenlerine odaklanması, konu hakkında yordama çalışmalarının yapılmasının gerekliliği olarak değerlendirilebilir.

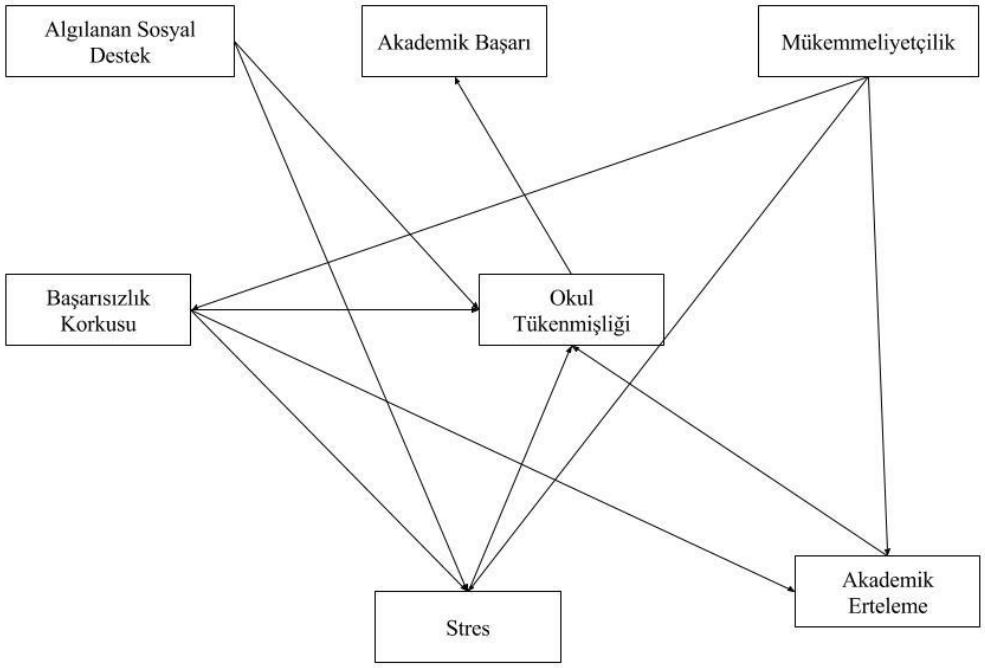
Sınıf tekrarının gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde ele alınan bir konu olması ve buna dönük önleyici müdahale programlarının geliştirilmesi, sorunun önemine işaret etmektedir. Alanyazın bilgilerine dayalı olarak, algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, stres, başarısızlık korkusu, okul tükenmişliği ve akademik başarı kavramlarının hem birbirleri ile hem de sınıf tekrarı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle lise öğrencilerinde okul tükenmişliği modelinin sınanması ve bu modelde yer alan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ne düzeyde sınıflandırdığı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı liseye devam eden öğrencilerde algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, akademik erteleme, stres değişkenlerine dayalı bir okul tükenmişliği modelini sınamak ve bu değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerini ne düzeyde ayırt ettiğini belirlemektir. Bu genel amaç ışığında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, akademik erteleme, stres, okul tükenmişliği ve akademik başarı düzeyleri nasıldır?
2. Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, akademik erteleme, stres, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiler nasıldır?

3. Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, akademik erteleme eğilimi ve stres değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi ne düzeydedir? (Şekil 2)
4. Okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
5. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerde test edilen okul tükenmişliği modeli nasıl sonuçlar sunmaktadır?
6. Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, akademik erteleme eğilimi, stres, okul tükenmişliği ve akademik başarı değişkenleri sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ne düzeyde sınıflamaktadır?



Şekil 2. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Modele Ait Yol Şeması

1.3 Önem

Türkiye'de sınıf tekrarı konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde konu ile ilgili yapılan çalışmalarda demografik özellikler ve sınıf tekrarının nedenleri (MEB-UNICEF, 2013; Sezer, 2007) ve akademik güdülenme (Bedel, 2013) değişkenlerinin ele alındığı görülmektedir. Konu ile ilgili sadece bir yüksek lisans tezinde sınıf tekrarı yapan

ve yapmayan öğrencilerin benlik saygıları, öznel iyi oluşları, akademik tükenmişlik düzeyleri, kontrol odakları ve eğitim stres düzeyleri incelenmiştir (Okumuşoğlu, 2015). Konu ile ilgili yapılmış bu araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada öğrencilerin sınıf tekrarı yapma durumları ile ilişkili olabilecek daha farklı ve daha fazla sayıda değişken ele alınarak incelenmiştir. Bu durum çalışmanın alanyazına olan katkısı açısından önemini göstermektedir.

Okul tükenmişliği konusunda Türkiye'deki lise öğrencileri ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde derse katılmaya motive olma (Aypay ve Eryılmaz, 2011a), öznel iyi oluş (Aypay ve Eryılmaz, 2011b), lise öğrencilerine yönelik ölçek geliştirme (Aypay, 2012), sosyal destek (Kutsal ve Bilge, 2012), demografik değişkenler (Seçer ve Gençdoğan, 2012), çalışma alışkanlıkları, okula bağlılık ve akademik başarı (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014), bağlanma stilleri, akademik erteleme eğilimi ve öğrenme stilleri (Çakır, Akça, Fırıncı-Kodaz ve Tulgarer, 2014), akademik başarı, sınıf düzeyi ve dersaneye devam etme durumu (Aypay ve Sever, 2015), öz-yeterlik ve öznel zindelik (Sarıçam, 2015), akran zorbalığı ve ebeveyn izlemesi (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016), benlik saygısı ve öz düzenleme (Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016) değişkenlerinin okul tükenmişliği ile beraber araştırmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalarda okul tükenmişliğinin demografik değişkenlere göre nasıl bir farklılık gösterdiği fark testleri ile alınan diğer değişkenlerle ilişkisi ise korelasyonel yöntemlerle analiz edilmiştir. Ancak adı geçen diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler kuramsal açıdan bir nedensellik ilişkisi bağlamında incelenmiştir. Diğer bir ifade ile değişkenler arasındaki kuramsal nedensellik ilişkiler yol analizi ile incelenmiştir. Yine bu araştırmada diğer araştırmalarda yer alan değişkenler bir araya getirilerek bu değişkenlerin birbirleri ile ve okul tükenmişliği ile olan ilişkisi incelenmiştir. İncelenen bu ilişkilerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerde ne düzeyde olduğu ve araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ne düzeyde ayırt ettiği incelenmiştir. Benzer bir araştırmanın Türkiye'deki lise öğrencileri ile yapılmamış olması çalışmanın önemine katkı sunan diğer bir durumdur.

Eğitim bilimleri alanı açısından önemli bir eğitimsel sorun olan sınıf tekrarı olgusunun araştırılması ve özellikle de psikolojik danışma ve rehberlik alanı açısından doğurgularının ortaya konulması önemli bir ihtiyaç olarak görülebilir. Bunun yanı sıra,

okulun, ailenin ve öğretmenlerin artan talepleri karşısında öğrencilerde okul tükenmişliğinin artık daha yaygın gözlenmesi bu konuların araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Yapılan bu çalışma ile hem sınıf tekrarına yol açan olası psikososyal değişkenler belirlenmiş hem de okul tükenmişliğine ilişkin bir model incelenmiştir. Bu çalışma ile hem sınıf tekrarının hem de okul tükenmişliğinin önlenmesine yönelik olarak psiko-eğitim programları ya da grupla psikolojik danışma oturumlarının hazırlanması mümkün olabilecektir. Özellikle çalışma kapsamında en güçlü yordayıcı değişken ya da değişkenlerin belirlenmesi, ileride hazırlanacak olan müdahalelerin ana temasına katkı sağlayabilir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma Ankara ilinde lise öğrenimine devam eden *(i) 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan, (ii) 9. Sınıfa yeni başlayan* ve *(iii) 10. Sınıfa geçmiş* Anadolu lisesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Algılanan Sosyal Destek: Algılanan sosyal destek, kişinin zor durumlarla karşılaştığında yakınında yer alan (aile, akran ve öğretmenler) gruplara erişimi ve karşılaştığı zor durumlarla baş edebilmesi için bu gruplardan aldığı destektir.

Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçilik bireyin kendisine, diğer bireylere ve olaylara ilişkin gerçekçi ve gerçekleşmesi zor olan yüksek standartlar belirlemesi ve bundan dolayı sorunlar yaşamasıdır.

Başarısızlık Korkusu: Başarısızlık korkusu, bireyin karşılaştığı bir görevde başarısız olacağına ve bu nedenle çevresindeki insanları zor durumda bırakacağına dair inançlarının oluşturduğu korkudur.

Stres: Bireyin okul yaşamında kendisi, ailesi ve öğretmenleri tarafından belirlenen standartları karşılamaması durumunda yaşadığı gerilim olarak tanımlanabilir.

Akademik Erteleme Eğilimi: Bireyin okul ya da dersler gibi akademik işleri ile uğraşmak yerine bunlarla ilgisiz işlerle meşgul olarak akademik görevlerini son ana bırakması ve bu durumun oluşturduğu sorunlarla karşı karşıya kalması.

Okul Tükenmişliği: Okuldaki görevler ve yapılması gereken işler nedeniyle öğrencinin enerjisinin bitmesi, okuldaki işlerine yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi ve son aşamada kendisini yetersiz görmesi ile ilerleyen bir süreçtir.

BÖLÜM 2

2. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE SINIF TEKRARINA İLİŞKİN KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu başlık altında okul tükenmişliği ve sınıf tekrarına yönelik kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1 Okul Tükenmişliği Kavramı

Tükenmişlik kavramı sosyal bilimlerde ilk olarak 1970'lerin ortalarında bir klinik psikolog olan Freudenberger'in (1974) uygulamalarında gözlemlediği bir sendromu ifade etmek için kullanılmaya başlanmıştır. Freudenberger bu sendromu ilk olarak insanlara hizmet sunan örgütlerde, kronik olarak karşılanması zor ve maliyetli olan taleplere uzun süreli maruz kalan çalışanlarda gözlemlemiştir. Daha sonraki uygulamalarda tükenmişlik kavramı, diğer insanlarla yoğun etkileşime girmeyen mavi yakalı (blue-collar) çalışanları bile kapsayan diğer tüm işlere genişletilmiştir (Pines ve Aronson, 1988). Freudenberger'e (1974) göre tükenmişlik kavramı, uzun süreli duygusal tükenme, fiziksel yorgunluk, işe katılmama, müşterilerden birini insanlıktan uzaklaştırma ve düşük iş başarısının bir bileşimi olduğunu ifade etmektedir. Tükenmişliğin ilk kavramsallaştırılması büyük oranda Freudenberger'in klinik deneyimlerine dayalı olduğu için daha sonra bu kavrama yeniden odaklanmış ve tükenmişliğe ilişkin yeni bir yapının haberini vermiştir. Freudenberger bu kavramı yeniden temellendirdiğinde tükenmişliği, çeşitli özel sendromlarla sonuçlanan fiziksel ve duygusal kaynakların bitmesi olarak ifade etmiştir. Ayrıca tükenmişlik sendromunun mesleki, örgütsel ve kişisel bağlamlarda meydana geldiğini açıklamıştır. Bu kavramsallaştırmanın ardından Maslach tarafından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarından oluşan üç boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesi süreci büyük oranda Freudenberger'in görüşlerine dayalıdır. Ayrıca tükenmişlik süreci kişinin içsel enerji kaynaklarının yavaş yavaş tükenmesi ve bu enerji kaynaklarının bitmesi olarak ya da duygusal tükenme, bilişsel yıpranma ve fiziksel yorgunluğun bileşimi olarak tanımlanabilir. Bu süreç zaman içerisinde aşama aşama gerçekleşmektedir (Hobfoll ve Shirom, 2001).

Tükenmişlik kavramı yaygın bir şekilde iş ve çalışma alanında araştırılmasına karşın bu kavram eğitim psikolojisi alanındaki araştırmacılar tarafından okul ortamına da

uyarlanarak araştırılmıştır (Fimian ve Cross, 1986; Noh, Shin ve Lee, 2013; Jacobs ve Dodd, 2003; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Okul da iş gibi öğrencilerden bazı isteklerde bulunmakta ve kimi zaman bu isteklerin yerine getirilmesi için öğrenciler baskı altında (başarılı olma gibi) kalmaktadırlar. Bu durum çalışma yaşamında ele alınan tükenmişlik ile okul tükenmişliği arasındaki benzerliği göstermektedir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009). Okul tükenmişliği, eğitimleri ile meşgul olan öğrencilerin kaynaklarında, kendisinde veya çevresindeki diğer bireylerin okul başarısındaki beklentilerinde meydana gelen uyuşmazlıkların yol açtığı kronik bir stres tepkisi olarak ifade edilmektedir (Barnett ve Flores, 2016; Frydenberg ve Lewis, 2004; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009). Burada dikkati çeken önemli bir nokta okul tükenmişliği araştırmalarında ortaya çıkan sonuçların, stresli mesleklerde çalışan bireylerle gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlik göstermesidir (Pines, Aronson ve Kafry, 1981). Okul tükenmişliğinin depresyon, okula devamsızlık, ve okul terki gibi bazı önemli sorunlar ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Covington 2000; Fimian ve Cross, 1986; Frydenberg ve Lewis, 2004; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Yang, 2004). Bu nedenle çalışan tükenmişliği ile karşılaştırıldığında görece yeni olan okul tükenmişliği kavramının anlaşılması ve açıklanması önemli görülmektedir (Parker ve Salmela-Aro, 2011).

Okul tükenmişliğinin bazı psikolojik ve sağlıkla ilgili sonuçlarının ve risk faktörlerinin olduğu belirtilmektedir. Özellikle olumsuz okul ortamı ve düşük akademik başarının okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008). Benzer şekilde gerçekleştirilen araştırmalar özellikle aile içindeki ilişkilerin zayıf olması ve duygu odaklı başaçıkmanın okul tükenmişliği riskini arttırdığını ve bu durumun ilerleyen aşamada kaygı ve okulu bırakma ile sonuçlandığını göstermiştir (Silvar, 2001). Yine okul tükenmişliği çoğu zaman öğrencinin kendisi ve okuluna yönelik belirlediği yüksek beklentilerden ve okuldaki gerçek performansı arasındaki farklılıktan da kaynaklanmaktadır (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008). Bu nedenle öğrencilerin kendilerinden bekledikleri ile gerçekte oldukları arasındaki farklılıkların okul tükenmişliğine yol açma riskinin bulunduğu belirtilmektedir (Walburg, Mialhes ve Moncla, 2016).

Tükenmişlik alanyazında sıklıkla üç boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik ya da düşük kişisel başarı hissidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu boyutlardan duygusal tükenme kronik

yorgunluk ve zorlanma duygularını içermektedir. Duyarsızlaşma, kişinin yaptığı işe karşı ilgisini kaybetmesi ve yaptığı işi anlamlı bulmamasıdır. Kişisel başarı hissinde düşüş ya da yetersizlik boyutu ise yetkinlik duygusunun ve başarının azalması olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle tükenmişlik birçok meslek için ve öğrenciler için büyük bir risk faktörü olarak görülmekte ve tükenmişliğin uzun dönemde depresyon ile sonuçlanma riskinin bulunduğu ifade edilmektedir. Depresyonun yanı sıra okul tükenmişliği düşük özsaygı ve intihar riskini de beraberinde getirmektedir (Walburg, 2014).

Okul tükenmişliği özellikle öğrencilerin okul yaşamlarında uzun dönemli deneyimledikleri akademik stresle başaçıkmada ortaya çıkan bir tepki biçimi olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çalışan tükenmişliğinde olduğu gibi okul tükenmişliğinde de üç boyutlu bir yapının olduğu kabul edilmektedir. Bu boyutlar okulda tükenme, okulun anlamına yönelik duyarsızlaşma duyguları ve düşük kişisel başarıdır (Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016). Öğrencilerde gözlenen bu durum gelişimsel açıdan bazı olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Özellikle okul tükenmişliği düşük akademik başarı, kaygı, depresyon, psikolojik problemler, dersleri asma, okula devamsızlık yapma ve okulu bırakma ile ilişkili bir özelliktir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Yang, 2004).

Okul tükenmişliği okulla ilişkili ve uzun dönemli bir stres olarak incelenmektedir. Araştırmalar Finlandiya'da ergenlerin yaklaşık %10'unun okul tükenmişliği kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını bildirmektedir. Bununla beraber özellikle başarı yönelimli öğrencilerin ustalaşma yönelimli öğrencilere oranla daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları belirtilmektedir (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009).

Akademik alanda eğitim alan lise öğrencilerinin meslek liselerinde eğitim alan öğrencilere oranla okul tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu durum özellikle akademik liselere geçişte istenen yüksek sınav puanlarının oluşturduğu sınav stresine bağlanmaktadır. Yine bu liselerde okuyan erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları belirtilmektedir (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008).

Çalışma yaşamı ile başlayan tükenmişlik kavramının serüveni ilk başlarda üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalara ve buradan da lise öğrencileri ile

gerçekleştirilen çalışmalara uzanmıştır. Bu süreçte başlangıçta çalışan tükenmişliğini açıklayan kuramlar daha sonra ise okul tükenmişliği kavramına açıklık getirmişlerdir. Bu kuramlar, Kaynakların Korunması Kuramı, Talepler-Kaynaklar Modeli, Sosyal Bilişsel Kuram, Varoluşçu Kuram ve Gelişimsel Süreç Modelidir.

2.2 Kaynakların Korunması Kuramı (Conservation of Resources CoR Theory)

Kaynakların korunması kuramı başlangıçta strese ilişkin bazı açıklamalar getirmiş ve bu nedenle stresi açıklayan kuramlar arasında yer almıştır. Bu kurama göre insanlar kaynak edinmek ve bu kaynakları sürdürmek isterler. Stres, çevrede olası bir kaynağın kaybolmasına özellikle de kişinin kaynaklarında meydana gelebilecek kayıplara ilişkin gösterilen bir tepkidir. Bu kaynaklar ise nesneler, koşullar, kişisel özellikler ve enerjileri kapsamaktadır (Grandey ve Cropanzano, 1999).

Stresin rol içi (intratoles) veya roller arası (interroles) sonuçları da bu kuram tarafından açıklanmaktadır. Örneğin kişinin iş yaşamında yaşadığı rol çatışması yaptığı işte başarılı olamayacağına inanmasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak bu kişi işini kaybetme korkusuyla yüzleşmekte ve bu korku ile baş etmek için sahip olduğu diğer kaynaklarını çalışma yaşamına aktarmaktadır. Bu kurama göre roller arasında meydana gelen çatışmalar da strese yol açmaktadır. Çünkü çalışma yaşamı ve ailedeki rollerin bir arada yürütülmesi kolay olmamaktadır. Bu durum ya da kaynakları kaybetme potansiyeli, olumsuz bir psikolojik sonuca yol açmaktadır. Sonuçta kişiler, tatminsizlik, depresyon, kaygı veya psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. İşteki rolden ayrılma gibi planlamalar, kaynakların yer değiştirmesini ya da korunmasını gerektirmektedir. Bunun yapılmaması durumunda ise kaynaklar bitebilir ve bu durum tükenmişlik ile sonuçlanabilir (Hobfoll ve Shirom, 2001; Wright ve Cropanzano, 1998).

Bu kuram ayrıca, tehdit edilen kaynakların yanı sıra kritik yaşam olaylarının da stres yaratabileceğini belirtmektedir. Özellikle, kaynaklardan birinin kaybıyla sonuçlanan bir olay, kişilerde stres ve zorlanmanın ortaya çıkmasını yordamaktadır. Hobfoll'a (1989) göre değişimler kendi başlarına insanlarda strese yol açmazlar. Fakat değerli kaynakların birinde kayıp ile sonuçlanan bir değişimin problemli bir duruma yol açacağı ifade edilmektedir. Buna dayalı olarak kaynakların korunması kuramının, yaşam değişikliklerinin stres düzeyindeki etkisini de inceleyen bir kuram olduğu söylenebilir.

Hangi koşullarda stresin ortaya çıktığı kuramın açıklama getirdiği konulardan biridir. Kurama göre insanlar değer verdikleri şeyleri elde etmek, tutmak ve korumak için temel bir motivasyona sahiptirler. Bu şeyler ise kaynaklar olarak ifade edilebilir. kaynakların korunması kuramı dört temel kaynak kategorisinin varlığından söz etmektedir. Bu kaynaklar *(i) nesneler (ev, araba gibi), (ii) koşullar (iyi bir evlilik, düzenli bir iş), (iii) kişisel özellikler (sosyal özgüven, yüksek özsaygı) ve (iv) enerji (kredi, para ve yardımlar)* şeklinde sıralanmaktadır. Kurama göre insanlarda psikolojik olarak stres ya da gerilim; *(i) kaynakların tehdit edilmesi durumunda, (ii) kaynakların kaybedilmesi durumunda ve (iii) sıralanan veya yeni kaynakların edinilmesinde bir başarısızlık olduğu zaman* ortaya çıkmaktadır (Hobfoll, 1989, 1998). Bu bağlamda tükenmişliğin de kaynakların tehdit edilmesi, kaybedilmesi ya da yeni kaynak edinmede bir sorunla karşılaşıldığında ortaya çıkabilme olasılığı bulunmaktadır.

Kaynakların korunması kuramı, kazançlar ile karşılaştırıldığında insanların kayıplar karşısında daha fazla etkilendiklerini belirtmektedir. Kaynaklar yeterli olsa bile kaynakların kaybedilmesi belli oranda bir etkiye sahiptir. Diğer bir deyişle kaynakların kaybedilmesi, ilerde olabilecek kaynak kayıplarına karşı kişileri daha kırılgan bir hale getirmektedir (Vaux, 1998).

Kuramda sosyal desteğin, buna doğrudan sahip olan bireyler için büyük bir kaynak potansiyeli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca sosyal destek kişinin yakınındaki kişiler ile bağlantılarını, kişi için anlamlı olabilecek, yardım sunabilecek kişileri ve destekleyici bir niyet ile sunulan samimi davranışları içeren bir üst-yapı (meta construct) özelliğine sahiptir (Hobfoll ve Stokes, 1988; Vaux, 1988). Sosyal destek, birileri ile bağlantıda olma duygusu ya da gerekli koşullarda yardım kaynağı olabilecek kişilere ulaşma durumunu ifade etmektedir. Sosyal açıdan desteklenme bir nesneye, koşula, kişisel özelliğe ya da enerji kaynaklarına erişim ile sonuçlanabilmektedir. Örneğin sosyal destek kaynağı fazla olan kişiler istedikleri bir şeye sahip olmak için borçlanabilecekleri birini bulabilirler, yeni bir durumla karşılaştıklarında başarılı olmak için yardım bulabilirler ya da çevrelerinden aldıkları bu destek özsaygılarını destekleyebilir. Kaynakların korunması kuramında sosyal destek kavramı, önemli bir kaynak olarak ele alınmaktadır (Hobfoll ve Shirom, 2001).

Alanyazında kaynakların korunması kuramının tükenmişliğe ilişkin açıklamalarını destekleyen ampirik çalışmalar mevcuttur. Kuramın tükenmişliğe ilişkin

tek boyutlu yaklaşımı birçok boylamsal çalışma ile desteklenmiştir. Buna göre tükenmişlik, bireylerin çalışma yaşamında işe bağlı olarak ortaya çıkan kronik strese maruz kalmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır (Hobfoll ve Shirom, 2001). Lee ve Asforth (1996) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında talep ve kaynaklar ile tükenmişliğin üç boyutu arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Kaynakların korunması kuramında yer alan görüşler ile uyumlu bir biçimde talepler ve kaynaklar ile duygusal tükenme arasında duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlığa göre güçlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada duygusal tükenmenin taleplere göre kaynaklar ile daha güçlü bir ilişki sunduğu görülmüştür. Bu durum insanların kaynak kaybına karşı daha duyarlı oldukları yönünde yorumlanabilir.

Tükenmiş bireylere karşın, işine bağlı bireyler çalışma yaşamı ve günlük yaşamlarında daha fazla kaynak yaratmakta, sosyal destek kaynaklarına daha fazla yatırım yapmakta ve böylelikle olumlu duygularını arttırmaktadırlar. Bu kaynak bolluğu ise insanlarda sorunlarla etkili başaçıkmanın gelişimine kaynaklık etmektedir. Bağlılık (engagement) kavramı, çalışma yaşamında adanmışlık (dedication) ve coşku (vigor) ile tanımlanan bir tatmin durumudur. Coşku, zihinsel yılmazlık gibi enerjinin bolluğu ve zorluklara rağmen sebat (ısrar) etme olarak açıklanmaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002). Ayrıca coşku, kaynaklar oluşturan ve bunu düşünce ile eylem arasına yayan olumlu bir duygu durumudur. Oluşturulan ve yayılan eylemler de adanmışlık durumunu kolaylaştırmaktadır (Schuafeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Adanmışlık, bağlılığın diğer bir parçasıdır. Bu durum önemli olma duygusu, isteklilik, mücadele etme, övünme ve tutku ile örneklendirilmektedir (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002). Kaynaklar ise adanmışlığı geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Çünkü adanmış bireyler, görevlerini tamamlamak için yeterli kaynaklara sahiptirler.

Kaynakların korunması kuramı işyerinde stres ve tükenmişliği açıklamakla beraber bu kuramın okul tükenmişliğine uyarlandığı çalışmalar da mevcuttur. Buna yönelik olarak okul tükenmişliği nedeniyle sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin lise sonrası eğitimlerini yarıda bıraktıkları belirtilmektedir (Deary, Watson ve Hogston, 2003). Kaynakların korunması kuramı açısından ise okula bağlılık, okul terki ile ilişkili bir durum olarak ele alınmaktadır (Salanova, Schaufeli, Martinez ve Breso, 2010).

Kurama göre okul tükenmişliği olgusu ise sosyal destek ve ders yükü olmak üzere bu iki ana kavram üzerinden açıklanabilir (Yang, 2004).

Alanyazında kaynakların korunması kuramı temel alınarak çalışan tükenmişliğine yönelik yapılmış çok sayıda araştırma mevcuttur. Ancak okul ve öğrenci tükenmişliği konusunda ise sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri Alarcon, Edwards ve Menke (2011) tarafından 454 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmadır. Bu çalışmada okul tükenmişliği olgusu kaynakların korunması kuramı açısından ele alınıp incelenmiştir. Araştırmada sosyal destek, başaçıkma ve büyük beşli kişilik kuramındaki sorumluluk (conscientiousness) kişilik özelliği kaynaklar olarak ele alınmıştır. Bu kaynaklar, okulun talepleri ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırmada sosyal destek ile talepler arasında doğrudan bir ilişki elde edilmemiş, ancak sosyal destek ile problem odaklı başaçıkma arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul tükenmişliği ve bağlılık arasındaki ilişkide başaçıkmanın kısmi aracı değişken olduğu görülmüştür. Bununla beraber talepler ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve sorumluluk kişilik özelliğinin talepler üzerinden okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada okul tükenmişliği ile bağlılık arasında negatif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özetle kaynakların korunması kuramı, insanların hayatlarında belli kaynaklara yatırım yaptıklarını, kaynaklarını arttırmaya çalıştıklarını ve bu kaynaklarına ilişkin olası bir tehdit karşısında ise stres ve tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedir. Kuramda öne çıkan ve önemli bir kaynak kategorisi olan sosyal destek, okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir özelliğe sahiptir. Buna ek olarak sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bir anlamda kaynak kaybı yaşadıkları söylenebilir. Bu öğrenciler eski arkadaşlarından ayrı kalmakta ve yeni bir çevrede eğitimlerine devam etmektedirler. Bu nedenle kaynakların korunması kuramının okul tükenmişliği ve sınıf tekrarı ile ilişkili olguları açıklamada yararlı bir kuram olduğu söylenebilir.

2.3 Talepler-Kaynaklar Modeli (Demands-Resources Model)

Talepler-kaynaklar modeli başlangıçta strese yönelik bazı açıklamalar getirmiştir. Ancak sonraları ise daha çok tükenmişliğin nedenlerini açıklamaya yönelmiştir. Bu bağlamda modelde öncelikle işyerinde çalışanlar üzerindeki talepler ve bu talepler ile baş

etmek için sahip olunan kaynakların tükenmişlik ve bağlılık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Model, her mesleğin kendisine özgü niteliklerinin tükenmişlik ile ilişkisinin olduğuna dikkat çekerek daha çok bu özelliklerin talepler ve kaynaklar olarak iki genel kategoride ele alınabileceğini öne sürmektedir (Bakker, Demerouti ve Verbeke, 2004).

Talepler; işin fiziksel, sosyal ve örgütsel yönden gereklerini ifade etmektedir. Bu gerekler, fiziksel ya da zihinsel olarak sürekli bir çabayı gerektirdiği ve kişide bir baskı oluşturduğu için bunların psikolojik açıdan bir maliyeti (tükenmişlik gibi) bulunmaktadır (Wei, Wang ve MacDonald, 2015). Hockey'in (1993) talep yönetimi kontrol modeline göre çevresel stres kaynaklarının (gürültü, sıcaklık, işyükü ve zaman baskısı gibi) etkilerine karşı insanlar performans koruyucu (performance protective) bir strateji kullanmaktadırlar. Bu stres kaynakları ise talepler-kaynaklar modelindeki iş taleplerine karşılık gelmektedir. Performansı koruma ise sempatik sistemin harekete geçirilmesi (otonom ve endokrin sistemleri gibi), kişisel çabanın arttırılması (bilgi işleme sürecinde aktif kontrol) ya da her ikisi ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Hockey, 1993). Kişi ne kadar hareketlilik gösterir ya da ne kadar çaba sarfederse o kadar fizyolojik bir maliyete katlanmaktadır. Kişinin bu denli bir davranışı uzun süreli gerçekleştirmesi durumunda ise enerjisi bitmekte ve kişi duygusal olarak tükenmektedir (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001).

Tükenmişliğin gelişimini açıklayan kuramlar, tükenme ile işin talepleri arasındaki ilişkiyi açıklamalarına karşın, kaynaklar ile işten kopma arasındaki ilişkiler ise sağlığın geliştirilmesi ve devamlılığına yönelik oluşturulan kuramlar tarafından açıklanmaktadır (Antonovski, 1987). Bu kuramların temel sorusu insanların aşırı çalışma yükü altında sağlıklarını koruyan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu sorunun cevabı ise sağlığı koruyucu faktörler olarak adlandırılan "*kaynaklar*dır". İşin kaynakları, *(i) işlevsel olarak işin amaçlarını gerçekleştirebilme, (ii) fizyolojik ve psikolojik maliyete yol açan işin taleplerini azaltma ve (iii) kişisel büyüme ve gelişimi teşvik etme* olarak sıralanan işin fiziksel, psikolojik, sosyal ve örgütsel yönleridir (Demerouti ve diğerleri, 2001).

Talepler-kaynaklar modeli, çevresel özelliklerin talepler ve kaynaklar olarak iki kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir. Talepler, iş yükü, zaman baskısı, hizmet alanlar ile ilişkiler, fiziksel çevre ve vardiyalı çalışmadır. Kaynaklar ise geribildirim, ödüller, iş kontrolü, katılım, iş güvenliği ve yönetici desteğidir. Aşırı talepler kişilerde

tükenmişliğe, kaynak yoksunluğu ise işten kopmalara neden olabilmektedir. Tam aksi düşünüldüğünde taleplerin az olması ve kaynakların yeterli olması durumunda kişilerde işe bağlılık ve iş doyumu artmaktadır (Demerouti ve diğerleri, 2001). Alanyazındaki araştırmalar, işteki kaynakların işe bağlılığa, performansa ve tükenmişliğe neden olan taleplere olumlu etkisini göstererek bu modeli desteklemektedir (Bakker ve Demerouti, 2007, 2008). Öz-yeterlik gibi kişisel kaynaklar kişi-.çevre etkileşimi olarak da adlandırılmakta ve bu kavram son araştırmalarda modele dahil edilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalar öz-yeterlik gibi kişisel kaynaklar ile işyerindeki kaynakların işe bağlılığa dönüştüğünü açıklamaktadır (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2009).

Sosyal desteğin tükenmişliğin boyutlarından duyarsızlaşmayı etkilediği bu model tarafından açıklanmaktadır. Özellikle işyerinde sosyal destekten yoksun olma (Leiter, 1991; Leiter ve Maslach, 1988), becerilerin kullanımının kısıtlanması (Leiter, 1990), düşük düzeyde çalışma kontrolü (De Jonge ve Schaufeli, 1998; De Rijk, Le Blanc ve Schaufeli, 1998) ve performansa yönelik düşük düzeyde geribildirimde bulunma (Maslach ve Jackson, 1986) duyarsızlaşmaya yol açan nedenlerdendir. Tüm bunlarla beraber modelde sosyal desteğin önemine özellikle dikkat çekilmektedir. Algılanan sosyal desteğin ve geribildirimlerin, taleplerin ve stresin olumsuz etkisini azaltmada önemli değişkenler olduğu belirtilmektedir (Bakker, Demerouti ve Verbeke, 2004; Cohen ve Wills, 1985).

Öz olarak bu model, tükenmişliğin iki aşamalı bir süreçte geliştiğini açıklamaktadır. İlk aşamada, işin talepleri kişilerde aşırı bir yük oluşturmakta ve bu durum duygusal tükenmeye yol açmaktadır. İkinci aşamada kaynakların yetersiz olması ya da kaynak yetersizliği kişileri işin talepleri ile karşı karşıya getirmekte ve bu karmaşık bir duruma yol açmaktadır. Bunun ardından kişiler geri çekilme davranışı (withdrawal behaviours) göstermektedirler. Geri çekilme davranışının uzun dönemli sonucu ise işle bağlarını koparma (disengagement) ile sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla bu model özellikle işin talepleri ile işteki kaynakların etkileşiminin tükenmişlik üzerinde bir etkisi bulunduğunu savunmaktadır (Demerouti ve ark., 2001).

Talepler-kaynaklar modelinde yer alan kuramsal bilgilerin okul bağlamına nasıl uygulanacağına ilişkin alanyazında sınırlı bir bilgi birikimi olduğu vurgulanmaktadır. Bu modele göre öğrenciler akademik ortamlarda, ileride tükenmişlik ve okula bağlılıklarını

etkileyecek dersler ve çalışmalar konusunda çok fazla talep ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Wei ve diğerleri, 2015). Bu tür durumlar öğrencilerin okula bağlılıklarını, tükenmişlik düzeylerini ve iyi oluşlarını etkilemektedir. Bu nedenle modelde öne sürülen görüşlerin okul bağlamında da ele alınıp araştırılmasının önemine değinilmektedir. Bu model okula uyarlandığında talepler, dersler ve çalışmalara ilişkin amaçları, kaynaklar ise çalışma ile ilişkili amaçları gerçekleştirme işlevine sahip bir durum olarak değerlendirilmektedir. Buna ek olarak talepler-kaynaklar modelinin çalışma yaşamında uygulanmasında olduğu gibi, okul tükenmişliği çalışmalarında da özyeterlik inançları modele eklenmiştir. Modelde taleplerin öğrencilerde okul tükenmişliğine yol açtığı, ancak öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını geliştirmede önemli bir işleve sahip olduğu öne sürülmüştür (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).

Bu model çerçevesinde okul ve öğrenci tükenmişliği kavramını ele alıp açıklamaya çalışan araştırmacılar, okula uyum sağlama konusunda öğrenciden istenen çalışma ile ilişkili taleplerin öğrencilerde stresin oluşmasına yol açtığını belirtmektedirler. Ancak öz-yeterliğin ise okula bağlılığı sağlamada ve sürdürmede bir kaynak olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi, 2010). Özellikle çalışma ile ilişkili kaynakların daha çok okula bağlılıkla, taleplerin ise daha çok okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır. Buna dayalı olarak aşırı taleplerin öğrencilerde okul tükenmişliğini arttırdığı ve kişisel kaynakların ise okula bağlılık üzerinde bir etkiye sahip olduğu öngörülmektedir. Ek olarak okula bağlılık ile okul tükenmişliği kavramlarının birbirinin tersi iki kavram gibi de düşünülebileceği ifade edilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).

Talepler-kaynaklar modeli, tükenmişlik ve okul tükenmişliğinde iki farklı süreç öngörmektedir (Demerouti ve diğerleri, 2001; Salmela-Aro, 2014). Bunlardan biri çaba odaklı enerji süreci olan ve çalışma taleplerinden kaynaklanan aşırı yüklenme ve yorulmadır. Bu durum *"talepler"* olarak ifade edilebilir. Örneğin iş yükü ve akademik baskılar öğrencinin enerjisinin tükenmesine ve ilk aşamada strese yol açmakta, bu durum daha sonra ise tükenmişlik ile sonuçlanmaktadır. Tüm bu sürecin sonunda ise kişinin ruh sağlığı bozulmaktadır. Modelde önerilen diğer bir süreç ise motivasyonel bir süreç olan ve okula bağlılık ile sonuçlanan öğrencinin erişebileceği "*kaynaklar"*dır. Bu süreç nihai olarak öğrencide yaşam doyumunun artmasına katkı sağlamaktadır. Yüksek öz-yeterlik, sosyal destek, bağlılığın desteklenmesi kaynaklar için birer örnek olarak sıralanmaktadır.

Bunun yanı sıra talepler ise okul yılları boyunca çalışma kaynaklı zorluklar, aşırı çalışma ve bağlılığın engellenmesidir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Çalışma ile ilgili kaynaklar öğrencinin okula bağlılık geliştirmesinde daha belirleyici iken, çalışma kaynaklı talepler ise okul tükenmişliğinin oluşmasında daha belirleyicidir. Çalışma talepleri, çalışma ile ilişkili amaçlar için bir zorluk oluşturmaktadır. Ancak kaynaklar, bu amaçların gerçekleştirilmesi için önemli bir işleve sahiptir. Sonuç olarak okul tükenmişliğinin sonucunda öğrencilerde depresyon ve okulu bırakma gibi durumlar gözlenirken okul bağlılığı ise öğrencilerde iyi oluşu ve öğrenmeyi geliştirmektedir (Salmela-Aro, 2016).

Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) tarafından yapılan bir araştırmada meslek lisesi öğrencilerinde yılsonundaki çalışma taleplerinin okul tükenmişliği ile pozitif bir ilişki sunduğu, buna karşın çalışma kaynaklarının da okula bağlılık ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak çalışmada öz-yeterlik inançlarının okula bağlılık ile pozitif, okul tükenmişliği ile de negatif bir ilişki sunduğu görülmüştür. Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da yine meslek lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliğinin depresyonun güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca depresyonun okul tükenmişliğini yordama gücü de incelenmiş ve depresyonun da okul tükenmişliğini yordadığı görülmüştür. Ancak okul tükenmişliğinin depresyonu yordamada daha güçlü olduğu görülmüştür. Buna ek olarak araştırmada yaşam doyumunun okula bağlılığın bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, okul tükenmişliğinin yaşamın diğer alanlarına bir "*taşırma etkisi"* (spillover effect) yaptığı, diğer yaşam alanlarının ise okula olumlu yönde bir taşırma etkisi yaptığı şeklinde yorumlanmıştır.

Salmela-Aro ve diğerleri (2016) tarafından çapraz-gecikmeli (cross-lagged) desende gerçekleştirilen güncel bir araştırmada okul tükenmişliğinin internet bağımlılığını yordadığı, sonraki adımda internet bağımlılığının okul tükenmişliğini yordadığı ve son aşamada ise hem okul tükenmişliğinin hem de internet bağımlılığının depresyonu yordadığı görülmüştür. Bu durum ergenlerde internet bağımlılığının okulla ilişkili ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği ve bunun son aşamada taşırma etkisi ile genel ruh sağlığını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmacılar bu bağlamda talepler-kaynaklar modelinin öğrencilerin okula uyum ve genel uyum düzeylerini açıklamak için kullanışlı bir model olduğunu belirtmektedirler. Özellikle okul

bağlamında tükenmişliğin talepler ve ruh sağlığı arasında bir aracılık etkisinin olduğundan söz edilmektedir (Salmela-Aro, 2016).

2.4 Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory)

Öz-yeterlik sosyal bilişsel kuramda yer alan en merkezi kavramlardan biridir (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kuramda öz-yeterlik beklentisi, bir eylemin gerçekleştirilmesi için hangi davranışın başlatıcı olacağının, ne kadar çaba sarf edileceğinin ve başarısızlık ya da engellerle karşılaşıldığında bunun ne kadar süreceğinin en temel belirleyicisidir (Schwarzer ve Hallum, 2008). Daha öz bir ifade ile öz-yeterlik, belirli bir görevde kişinin bu görevi tamamlayıp tamamlayamayacağına ilişkin inançlarını içermektedir (Yang, 2004). Kurama göre öz-yeterlik, kişinin nasıl düşüneceğinde, nasıl hissedeceğinde ve nasıl eyleme geçeceğinde bir fark yaratmaktadır. Duygular açısından düşük düzeyde öz-yeterliğin depresyon, kaygı ve umutsuzluğa neden olabileceği ifade edilmektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip kişilerin öz-saygılarının düşük olduğu, bu kişilerin başarı ve kişisel gelişimleri konusunda da karamsar düşüncelere sahip oldukları belirtilmektedir. Düşünce açısından güçlü bir yetkinlik hissi, farklı ortamlardaki performansı ve bilişsel süreçleri kolaylaştırmaktadır. Bu durum aynı zamanda karar verme ve akademik başarının da kalitesini belirlemektedir (Schwarzer ve Hallum, 2008). Ayrıca öz-yeterliği düşük bireyler, belirsiz bir durumun üstesinden gelme konusundaki yetkinlikleri konusunda kuşku duymakta ve kolayca pes etmektedirler (Yang, 2004).

Sosyal bilişsel kuram, insan davranışını açıklamaya yönelik görüşleri açısından yaygın kuramlardan biridir (Bandura, 1977; 1982). Alanyazında sosyal bilişsel kuramda ifade edilen görüşlere dayalı olarak, çalışma yaşamında tükenmişlik olgusu araştırılmış ve bu konuda çalışmalar ortaya konmuştur (Schwarzer ve Greenglass, 1999). Benzer şekilde okul tükenmişliği konusunda da bu kuramın ortaya koyduğu kavram ve görüşlerden yararlanılmaktadır. Kuramın en önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik, tükenmişlik ve okul tükenmişliği ile ilişkili bir özellik olarak değerlendirilmektedir (Yang, 2004). Öz-yeterlik inançları, okul tükenmişliğini açıklayan talepler kaynaklar modelinde de ele alınmakta ve öz-yeterlik tükenmişlikle başaçıkmada kişisel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2009). Buna ek olarak okul tükenmişliğinin tam karşıtı bir özellik olan okula bağlılık ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).

Otuz yılı aşkın bir süredir araştırmacılar öz-yeterlik kavramını tükenmişlik olgusunu açıklamak için kullanmaktadırlar (Yang, 2004). Albert Bandura öz-yeterlik kavramını açıklamak için sosyal bilişsel kuramın ortaya koyduğu görüşleri öne sürmüştür. Bandura'ya göre öz-yeterlik, kişinin belli bir konuda performans gösterebilmesi için bir eylem planı oluşturabilmesi ve bu göreve ilişkin yeteneklerini değerlendirmesidir. Bilindiği gibi öz-yeterlik, belirli bir görevdeki performansın güçlü bir yordayıcısıdır ve kişinin belli bir görevdeki yeteneklerini algılama derecesidir. Öz-yeterlik beklentisi kişi tarafından hangi görevin ya da hangi etkinliğin seçileceğinin belirleyicilerinden biridir. Daha öz bir ifade ile öz-yeterlik inancı yüksek kişiler daha zorlayıcı görevlere yönelirken, bunun aksine öz-yeterlik inancı zayıf kişiler ise yeteneklerinin altında görevleri tercih etmektedirler (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik düzeyi motivasyonu arttırmakta ya da düşürmektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler zorlanabilecekleri görevleri tercih etmektedirler (Bandura, 1997). Kendilerine daha yüksek amaçlar belirlerler ve bu amaçlara bağlanırlar. Kişilerin eylemleri, düşünceleri tarafından biçimlendirilir ve buna dayalı olarak kişiler öz-yeterliklerine göre kendileri hakkında iyimser ya da karamsar gelecek senaryoları öngörürler. Bir konuda adım atılacağı zaman öz-yeterlik düzeyi yüksek kişiler öz-yeterlik düzeyi düşük kişilere göre bir görevde daha fazla çaba harcamakta ve daha fazla sebat göstermektedirler. Bir engelle karşılaştıklarında kendilerini daha hızlı toparlamakta ve amaçlarına yeniden bağlanmaktadırlar. Yüksek öz-yeterlik aynı zamanda insanların daha zorlayıcı görevleri seçmelerine, çevrelerini keşfetmelerine ve yenilikler yaratmalarına imkan sağlamaktadır. Kimi insanlar kendilerinden şüphe duymakta ve kendilerini motive edememektedirler. Bu insanlar amaçlarını gerçekleştirmek için zayıf bir inanca sahiptirler. Ayrıca bu kişiler başarılı olmak nasıl adımlar atacaklarını bilmemektedirler. Bu anlamda öz-yeterlik inancı, öz-saygı, benlik kavramı, denetim odağı ve diğer benzer özelliklerden üç açıdan farklılaşmaktadır: *(i) öz-yeterlik içsel bir tutumdur* (yaptığım davranışın nedeni benim), *(ii) gelecekteki davranışlar için bir kaynaktır* ve *(iii) istenen davranış biliş ile yakından ilişkilidir ve doğru davranışın iyi bir yordayıcısıdır*. Bu nedenle öz-yeterlik işleyen bir yapı özelliği taşımaktadır (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Yüksek öz-yeterlik, zor bir görev ya da etkinlikle meşgul olma durumunda kişilere rahatlık sağlamaktadır. Buna karşın düşük öz-yeterlik ise insanların uğraştıkları görevin gerçekte olduğundan daha zor görünmesine neden olmaktadır. Bu düşünce stres,

depresyon ve problem çözmede daha sınırlı bir bakış açısının oluşmasına neden olmaktadır (Yang, 2004). Öz-yeterlik, zorluklarla başaçıkma söz konusu olduğu zaman koruyucu bir özellik göstermektedir. Kişinin günlük zorluklarla başaçıkma becerisine ilişkin iyimser görüşü, başaçıkma konusundaki motivasyonunu arttırmakta ve daha yapılandırılmış bir yol sunmaktadır. Bu nedenle öz-yeterlik düzeyi yüksek kişiler, kendisinden şüphe duyan kişilere göre gerek yaptıkları işin taleplerini gerekse günlük yaşamdan gelen talepleri daha kolay karşılamaktadırlar. Bu tür taleplere karşı iyi uyum gösteren bireyler ise tükenmişliğe karşı daha dayanıklı olurlar (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Schwarzer ve Greenglass, 1999; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

En genel anlamda öz-yeterliğin, kişinin amaçlarını, duygusal tepkilerini, çabasını, başaçıkma davranışlarını ve bir görevde sebat etme derecesini etkilediği vurgulanmaktadır (Yang, 2004). Araştırmacılar bazı psikolojik durumlar ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Bu özelliklerden biri de öz-yeterliktir. Bu araştırmalarda ustalaşma duygusuna sahip olmayan bireylerin yani öz-yeterlik inancı düşük kişilerin daha kolay tükenmişlik yaşadıkları ve uyum sağlama kapasitelerinin daha zayıf olduğu belirtilmektedir (Cherniss, 1992). Bu görüşlere dayalı olarak kişilerde öz-yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa tükenmişliğin de o oranda düşük olacağı söylenebilir. Öz-yeterlik düzeyi gibi içsel değişkenlerin, neredeyse tüm mesleklerde tükenmişlik ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Maslach ve Jackson, 1985).

Sosyal bilişsel kuram, tükenmişliğin yanı sıra öz-yeterliğin de öğrencilerin belirli bir görevdeki performanslarına ilişkin yetenek algılarını etkilediğini belirtmektedir. Bu kuramın temel aldığı açıklamalara göre sosyal destek ve derslerin getirdiği iş yükü tükenmişliği etkileyen iki önemli faktördür (Yang, 2004). Alanyazındaki araştırmalar, lise döneminde öz-yeterlik inancı ile derslerden yüksek notlar alma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barbanelli, 2010). Buna ek olarak ergenlerde çözüm odaklı terapi yaklaşımın öz-yeterlik düzeyini arttırmada etkili olduğu bildirilmektedir (Kvarme ve diğerleri, 2010). Bu nedenle de öz-yeterlik duygusunun öğrencilerde stresle başaçıkma yeteneklerine olumlu katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Özellikle okul tükenmişliği ile başaçıkma konusunda öz-yeterliği geliştirici veya çözüm odaklı başaçıkma temalı çalışmaların yapılması önerilmekte ve öz-yeterlik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir (Walburg, 2014).

2.5 Varoluşçu Bakış Açısı (Existential Perspective)

Tükenmişlik kavram olarak ilk ortaya atıldığı dönemlerde stresin bir türü ya da stresin bir sonucu olarak ele alınmıştır. Ancak Pines (2000), tükenmişliğin yüksek düzeyde stresin bir sonucu olmadığını gösteren çok sayıda anekdotsal kanıt olduğunu belirtmektedir. Zaman zaman işyerinde stresin, kişinin yaptığı işin önemini yansıttığını ve bu nedenle de düşük düzeyde tükenmişlik ile ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Bu konuda bir sağlık çalışanın şu ifadesini aktarmaktadır: "En yoğun çalıştığım günlerde, diğer günlere göre işimden daha fazla keyif alıyorum. Tükenmişlik ise bir hastaya yardım edemediğim zaman oluşuyor." Buna dayalı olarak tükenmişliğin belki stresin bir alt türü olabileceğini belirtmekte ve tükenmişliği arttıran, tükenmişlikle ilişkili ve doğuracağı sonuçlar açısından farklı değişkenler olabileceğini ifade etmektedir. Bununla beraber özellikle eğitim alanında öğretmen tükenmişliğini ele alan çalışmalarda tükenmişlik ile ilişkili olarak daha çok örgütsel faktörlere vurgu yapılması, tükenmişliğin bireysel değişkenlere göre örgütsel değişkenlerden etkilendiğine dair bir kanı oluşturmaktadır (Pines ve Aronson, 1988; Maslach ve Leiter, 1997). Oysaki tükenmişliğin en iyi yordayıcılarının örgütsel değişkenler değil, daha çok bireysel değişkenler olduğu ifade edilmektedir (Kremer-Hayon, ve Kurtz, 1985).

Varoluşsal bakış açısına göre tükenmişliğin asıl nedeni, insanların yaşamlarını ve yaptıkları işleri anlamlı bulmama ve bu işleri işlevsel bulmamalarıdır (Clarkson, 1992; Manzano-Garcia ve Ayala-Calvo, 2013; Pines, 1993; Yiu-kee ve Tang, 1995). Benzer biçimde tükenmişlik, kişilerin değerlerini ve umutlarını doğrudan etkilemektedir. Bu durum ise insanların hem mesleklerini hem de varoluşlarını sorgulamalarına neden olmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997). Frankl'a (2010) göre insanın yaşamındaki anlam arama çabası, hayatındaki birincil güdüsüdür. Buna ek olarak insanların yaptıkları işi anlamlı bulmaları, ölümle yüzleşmelerinin vermiş olduğu endişe ile baş etmelerine yönelik bir yol sunmaktadır. İşinden varoluşsal açıdan önemli olduğu hissi elde etmeyi bekleyen bir kişi mesleğine yüksek amaçlar ve beklentiler ile başlar, daha idealist olur ve işine daha fazla güdülenir. Ancak başarısız olduğunu hissederse yaptığı işi önemsiz bulur, dünyada bir farklılık yaratamayacağını düşünür, umutsuzluk ve çaresizlik duyguları yaşamaya başlar ve sonunda tükenmişlik duygusu yaşar (Pines ve Keinan, 2005). Bu durumu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Pines (2000; 2002) araştırmasında, çalışma yaşamında kendini önemli görme hissi ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki

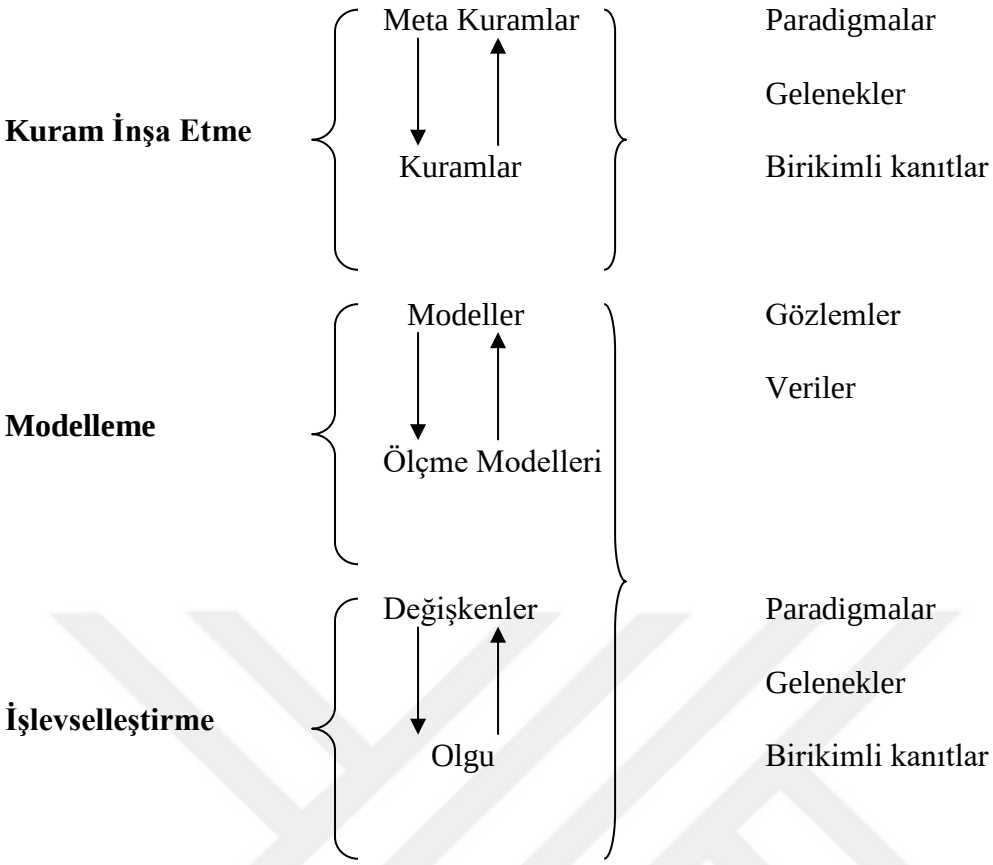
olduğunu ortaya koymuştur. Her ne kadar ilişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki nedenselliğe dair bir bilgi ortaya koymasa da, tükenmişliğin olası sonuçlarından birinin işi önemsiz bulma olduğu belirtilmektedir. Ek olarak tükenmişliğin ve önemsizlik hissinin daha genel bir stres faktörünün sonuçları oldukları söylenebilir (Pines ve Keinan, 2005).

Varoluşçu bakış açısı, öğretmen tükenmişliğinin başarma ihtiyacı ve tüm potansiyelini işe adama gibi gereksinimleri içeren ve bir anlamda kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi üst düzey ihtiyaçlar ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Malanowski ve Wood, 1984). Okullarda öğrencilerin problemli davranışları ile çok fazla uğraşma, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin azalması ve derslerde öğrenci katılımının az olması öğretmenlerin değersizlik hissine kapılmalarına neden olmaktadır. Bu durum, son aşamada öğretmen tükenmişliği ile sonuçlanmaktadır (Pines, 2002).

Yukarıda özetlenen varoluşçu bakış açısına göre tükenmişlik olgusu, daha çok yaşamda anlamın yitirilmesi sonucunda gözlenmektedir. Bununla beraber kişi kendisini, yaptığı işi değerli ve anlamlı bulmadığında ve dünyada bir fark yaratamayacağı düşüncesine kapıldığında tükenmişlik duygusu yaşamaktadır. Buna dayalı olarak okul ve öğrenci tükenmişliği kavramı, yaşamda anlam ve okulda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci tarafından değerli görülüp görülmemesi ile ilişkili bir durum olarak değerlendirilebilir.

2.6 Gelişimsel Süreç Modeli (Developmental Process Model)

Nurmi'ye göre (2012) psikolojide modelleme, çalışmanın temelindeki olgu ve kuramsal kavramların, ampirik gözlemlerle ya da birbirleriyle olan doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin nasıl olduğu ve ne düzeyde genellenebildiğidir. Bu etkileşimli süreçlerin üç düzeyden oluştuğu ifade edilmiş ve her bir düzeyin de kendi içinde iki alt düzeyden oluştuğu belirtilmiştir: Kuram inşa etme (meta-kuramlar ve kuramlar), modelleme (modeller ve ölçme modelleri) ve işe işlevselleştirme (değişkenler ve olgular).



Şekil 3. Modellemenin Farklı Düzeyleri Arasındaki Etkileşim (Nurmi, 2013)

Şekil 3'te de sunulduğu gibi ilk olarak en genel ve somut düzeyde meta kuramlar (örn., öğrenme kuramları ya da psikanaliz gibi), belirli araştırma alanlarına ilişkin genel ilkelerden oluşur. Ancak bu kuramlar, bireysel araştırmalar ya da deneyler tarafından yanlışlanamayacak daha özgül kuramların inşa edilmesini etkiler. Bir sonraki aşamada kuramlar (örn., öğrenilmiş çaresizlik kuramı), daha somut ve daha eklemlenmiş bir düzeye gelirler. Fakat bu kuramlar, meta kuramlarda olduğu gibi sadece tek bir araştırma ile nadiren yanlışlanabilirler. Şekil 3'te sunulan anahtar düşüncelerden biri kuramsal kavramsallaştırmaların farklı düzeylerinin birbirleri ile etkileşmesidir. Uzun vadede yeni kuramların gelişmesi ve belirli araştırma alanındaki paradigmaların değişmesi meta kuramları etkileyebilir. Benzer şekilde kuramlar çoğu zaman meta kuramların bazı anahtar ilkelerinden türemektedirler (Nurmi, 2013).

Modelleme sürecinde ikinci düzey, modelleme olarak tanımlanmaktadır. Bu düzeyde iki de alt düzey bulunmaktadır. Bunlardan biri tipik olarak ayrıntılı, somut, test edilebilir ve ampirik veriler ile yanlışlanabilir diğer kuramlardan türemiş "modellerdir". Modellemenin diğer alt düzeyi ise ölçme modellerinin test edilmesidir. Kuramlar tipik

olarak bazı anahtar yapıları içerirler ve bu yapılar ölçme modellerinin oluşturulması için temeller sağlarlar. Ölçme modellerinin test edilmesi belirli kuramsal yapıların geçerli ve güvenilir yollarla test edilip edilmeyeceğini içerir (Nurmi, 2013).

Modellemenin üçüncü kısmı değişkenlere dayanarak ölçme modelleri oluşturmak için anahtar yapıların"işlevselleştirmesidir". Farklı kuramların ilgi alanlarındaki olguları ve anahtar değişkenleri uygun bir yolla nasıl ölçeceklerine dair tipik bazı kabulleri vardır. Değişkenler, ilgilenilen olguya dair çeşitli gözlemlerdir (Nurmi, 2013).

Modellemenin her bir düzeyi bilimin farklı işlevlerine hizmet etmektedir. Meta kuramlar, tipik olarak araştırma alanının genelinin anlaşılması için bir araç sunarlar. Örneğin öğrenme kuramının ilkeleri, öğrenmenin anlaşılmasının yanı sıra çocuk gelişiminden psikiyatrik bozuklukların gelişimine kadar psikolojinin birçok alanında kullanılmaktadır. Kuramlar tipik olarak bir araştırmadaki gözlemlerin ve doğrudan ampirik araştırmaların anlaşılması için bir araç olarak kullanılmaktadır. Kuramlar yararlı olmadığı zaman yeni kuramların gelişimi de kısıtlanmış olur. Böylelikle modeller, somut araştırmalardan elde edilen verilerden yararlanarak daha geniş kuramların test edilmesinde kullanılmaktadır. Modeller yanlışlanabilirler ve eğer modeller yanlışlanmış kuramlardan türetilmişse bu kuramların yeniden biçimlendirilmesine yol açarlar. İşlevselleştirmenin kilit rolü, değişkenlerin ve ölçme modellerinin test edilmesi ile gözlemlerin geçerli ve güvenilir olmasını garanti altına almaktır (Nurmi, 2012).

Çalışma yaşamında tükenmişliğe yönelik yapılan araştırmalar tükenmişliği inceleyen kuramların ilerlemesine katkı sağlamıştır. Bu kuramsal görüşe dayalı ilk çalışmalar Maslach ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak bu tür çalışmalar daha çok kesitsel (cross-sectional) araştırmalardır. Alanyazında özellikle kesitsel araştırma desenlerinin psikolojik özelliklerin gelişimsel süreçlerini açıklamada yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda tükenmişlik ve bununla ilişkili faktörler arasındaki nedensel ilişkileri açıklamada da kesitsel araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle çeşitli psikolojik özelliklerin gelişimsel süreçlerini açıklamaya dönük boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir (Tang, Li ve Huang, 2016). Modelleme süreçlerinde de ifade edildiği gibi yapısal eşitlik modellemesinden yararlanarak yapılan boylamsal desendeki araştırmalar ile okul tükenmişliğinin de gelişimsel açıdan nasıl bir süreç izlediği daha kolay anlaşılabilir.

Çalışma yaşamındaki tükenmişlik olgusu ile benzer biçimde başlarda okul tükenmişliği tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Ancak daha sonra tıpkı Maslach, Schaufeli ve Leiter'in (2001) tükenmişlik kavramının yapısına ilişkin görüşleri gibi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik duygusu olarak üç boyutlu bir yapı şeklinde incelenmiştir (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009). Bu durum, öğrencilerin iyi oluşlarını anlamada ve açıklamada avantaj sağlamasına karşın, boyutlar arasındaki nedensellik bağlantılarının ortaya konmadığı belirtilmektedir. Boyutlar arasındaki nedenselliğin ortaya konmasının ise gelişimsel süreçler açısından faydalı olacağı vurgulanmaktadır (Parker ve Salmela-Aro, 2011).

Alanyazında çalışan tükenmişliğinin gelişimsel yönünü ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar mevcuttur. Golembiewski (1989) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bu yönde bir model sunularak tükenmişliğin iyi oluş ve başarıyı yordadığı görülmüştür (Golembiewski, 1989; Schaufeli ve Enzmann, 1998). Bu modelde tükenmişliğin aşama aşama gerçekleştiği, sekiz ayrı kümede sonuçlandığı ve uyumu bozan ilerlemeli bir durum olduğu öne sürülmektedir (Golembiewski, 1989; Golembiewski, Boudreau, Goto, ve Murai, 1993; Golembiewski, Munzenrider ve Carter, 1983). Bu aşamalı modele göre ilk aşamada duyarsızlaşma gelişmektedir ve bunu yetersizlik duyguları ile duygusal tükenme boyutları takip etmektedir (Golembiewski, 1989; Taris, Le Blanc, Schaufeli ve Schreurs, 2005).

Leiter (1989; Leiter ve Maslach, 1998) tarafından öne sürülen modelde ise Golembiewski tarafından öne sürülen modele göre daha fazla sayıda araştırma bulgusu sunulmuştur (Lee ve Ashforth, 1993; Schaufeli ve Enzmann, 1998; Taris ve diğerleri, 2005). Bu model duygusal tükenmenin, tükenmişliğin ilk bileşeni olduğunu, etkisiz bir başaçıkma yöntemi olarak duyarsızlaşma duygularının geliştiğini ve daha sonra ise yetersizlik duygularının oluştuğuna vurgu yapmaktadır (Leiter, 1989). Özellikle çalışma yaşamında gerçekleştirilen araştırmalar genellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Ancak duyarsızlaşma ve yetersizlik duyguları arasındaki ilişkiyi açıklayan yeterli sayıda araştırmanın mevcut olmaması, bu ayrımın test edilmesi için alternatif modellerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Maslach ve diğerleri, 2001). Bu bağlamda Lee ve Asforth (1993), Leiter'in sunmuş olduğu tükenmişlik modelini (duygusal tükenmenin hem duyarsızlaşmayı hem de yetersizlik duygularını yordaması) boylamsal bir araştırma ile desteklemişlerdir. Son olarak gelişimsel modeller

bağlamında en yaygın araştırma Taris ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Lee ve Asforth (1993) ile Leiter (1989) tarafından sunulan modeller birleştirilmiştir. Sonuç olarak duygusal tükenmenin duyarsızlaşma yoluyla doğrudan ve dolaylı olarak yetersizlik duygusunu yordadığı görülmüştür (Taris ve diğerleri, 2005).

Çalışan tükenmişliğinin gelişimsel yönünü ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar olduğu gibi, okul tükenmişliğinde de gelişimsel süreç modelini temel alan çalışmalar da mevcuttur. Bu doğrultuda öğrencilerde okul tükenmişliğinin nasıl geliştiği ve nasıl bir süreç izlediğinin açıklanmasına yönelik olarak boylamsal araştırmalar yapılmakta ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar alanyazında tartışılmaktadır. Parker ve Salmela-Aro (2011) Finlandiya'da yaş ortalaması 16 olan 852 lise öğrencisinden dokuz ay ara ile dört kez veri toplamışlardır. Boylamsal deseninin kullanıldığı bu araştırmada verilerin analizinde boylamsal panel modeli (longitudinal panel models) kullanılmıştır. Araştırmada duygusal tükenmenin, duyarsızlaşma ve yetersizlik duygusunu yordadığı görülmüştür. Noh, Shin ve Lee (2013) tarafından Kore'de gerçekleştirilen benzer bir araştırmada da liseye devam eden ve yaş ortalaması 13 olan 405 katılımcı ile araştırmaya başlanmıştır. Üç aşamalı olan bu araştırmanın her üç aşamasına katılan ve araştırmaya katılma karşılığında 5$ alan 358 öğrenciden alınan veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da yine duygusal tükenmenin, duyarsızlaşmayı ve akademik yetersizliği yordadığı görülmüştür.

Erken ve ileri ergenlik dönemleri arasındaki geçiş çeşitli kültür ve bağlamlarda söz konusudur. Bu dönemde ergenliğin bir sonucu olarak kişilerin bilişsel gelişiminde, okul geçişlerinde, akran ve aile rollerinde değişimler gözlenmektedir. Bu değişimler sıklıkla, ergenlerin gelişim yörüngeleri eşliğinde oluşmaktadır. Bu dönemde meydana gelen değişimler bazı ergenler için gelişim ve uyumu ifade ederken, bazısı için uyumu bozan bir nitelik taşıyabilmektedir (Gutman ve Eccles, 2007). Dönem-çevre uyumu (stage-environment fit) bakış açısına göre çevresi gelişimsel açıdan gerileyici bir şekilde değişen ergenin daha fazla güçlüklerle karşılaşabileceği belirtilmektedir. Buna karşın toplumsal çevresinin ergenin gelişimsel ihtiyaçlarına cevap vermesi durumunda ise ergenlerde daha olumlu sonuçların gözleneceği ifade edilmektedir. Bu durum kişinin dönem-çevre uyumu olarak da adlandırılmaktadır. Genel düzeyde bu bakış açısı ortaokuldan liseye geçen ergenlerin ihtiyaçları ile geleneksel bir lise çevresinin sunmuş olduğu olanaklar ve fırsatların uyumunu vurgulamaktadır. Bu anlamda düşük bir uyum,

ergenlerde ortaokuldan liseye geçişte motivasyonun azalmasına yol açmaktadır (Eccles ve diğerleri, 1993).

Okul tükenmişliğinin boyutları arasındaki nedensellik bağlantılarının incelenmesinin yanı sıra okul tükenmişliğindeki gelişimsel değişimler ve eğitsel geçişlerde okul tükenmişliğinin nasıl bir değişim sergilediği incelenmiştir. Örneğin, Finlandiya'da lise öğrenimine devam eden ergenlerin 9. sınıftan 11. sınıfa kadar geçen sürede okula olan duygusal bağlılıklarının azaldığı ifade edilmektedir (Wang ve diğerleri, 2015). Buna karşın okul tükenmişliğinin meslek liselerine geçen öğrencilerde düşüş gösterdiği belirtilmektedir (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012). Bu durum Finlandiyalı genel akademik lise öğrencilerinin okulu daha az keyifli ve değerli bulmaları nedeniyle okulda geçirdikleri süreler boyunca daha tükenmiş ve kaygılı olmalarına bağlanmaktadır. Bunun sonucunda da okul tükenmişliği yaşayan lise öğrencilerinde okulu bırakma oranının diğer öğrencilere göre dört kat daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Bask ve Salmela-Aro, 2013). Bu aşamada okula yönelik duyarsızlaşma tutumlarının önemine değinilmektedir. Bu durum, topluma ve kurumlara yönelik duyarsızlaşma tutumlarına yol açmakla beraber kişinin genel düzeyde eğitime ve okula yüklediği anlamda da bir azalmaya neden olmaktadır (Salmela-Aro, 2016).

2.7 Sosyal Destek ve Okul Tükenmişliği

Psikolojide gelişim, kişinin diğer bireyler ve çevresi ile karşılıklı etkileşimi tarafından şekillenir (Bronfenbrenner, 1979). Bu durum Vygotsky (1981) tarafından diğerleri yoluyla insanın kendini geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. İnsanın doğasına ilişkin bu iddia sosyal desteğin insanın çevresinde temel bir yapı olduğu ve önemli gelişimsel süreçlerin merkezinde yer aldığını göstermektedir (Rueger, Malecki, Pyun, Aycock ve Coyle, 2016).

Bir kaynak olarak sosyal destek, karşılıklı sorumluluğun olduğu sosyal bir ağın üyesi olan kişinin sevildiğine, kendisi ile ilgilenildiğine ve kendisine saygı gösterildiğine ilişkin inançlarıdır (Cobb, 1976). Algılanan sosyal destek, belirli bir durumda kişinin erişebileceği destekleri de ifade etmektedir. Bu yönüyle sosyal destek, iki farklı bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan biri "*desteğe erişim"*, diğeri ise destekten alınan "*doyum"*dur. Desteğe erişim, kişinin ihtiyaç anında destek almaya güvendiği

çevresindeki kişileri ifade etmektedir. Destekten alınan doyum ise alınan desteğin kalitesidir (Boujut, Dean, Grouselle ve Cappe, 2016).

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sosyal desteğin önemli bir koruyucu faktör olduğu araştırmalarda gösterilmiştir. Ayrıca sosyal desteğin akademik başarı, öz-saygı ve iyi oluş gibi birçok olumlu özellikle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak sosyal destek kaynaklarının fazla olması depresyona karşı koruyucu bir özellik gösterirken, sosyal desteğin az olması ise özellikle ergenlik döneminde depresyona yol açmaktadır. Depresyonla beraber stresli durumlarda sosyal destekten yoksun olma, yaşanan stresin yoğunluğunu arttırmaktadır (Rueger ve diğerleri, 2016).

Alanyazında sosyal destek ve stres arasındaki ilişkiyi ortaya koyan modeller mevcuttur. Bunlardan biri stres-tampon (stress-buffering) modelidir. Stres-tampon modeline göre sosyal destek gibi belirli faktörler, stres ve stresin olumsuz sonuçlarını azaltmaktadır (Cohen ve Wills, 1985). Alanyazında bu modelde öne sürülen görüşleri test eden ampirik çalışmalar bulunmaktadır (Rafaelli ve diğerleri, 2012). Sosyal desteğin stresle başaçıkmada bir tampon görevi gördüğüne ilişkin model stres ve sağlık arasındaki ilişki ile iyi oluş konusunun anlaşılmasında yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Cohen ve Wills, 1985). Bu model stresin olumsuz etkisinin sınırlı sosyal desteğe sahip insanlarda daha fazla olacağını belirtmektedir. Bunun yanı sıra sosyal destek, düşük düzeyde stres altında olan kişilere yarar sağlamakla beraber, sosyal desteğin yoğun stres yaşayan kişilere daha fazla yarar sağladığı bildirilmektedir (Rueger ve diğerleri, 2016).

Tükenmişlik alanyazınında tıpkı stres konusunda olduğu sosyal desteğin rolü ve önemi tartışılmaktadır. Bu anlamda talepler-kaynaklar modelinde de belirtildiği gibi kişinin kaynakları işin taleplerine ve tükenmişliğe yönelik bir tampon görevi görmektedir (Demerouti ve diğerleri, 2001). Buna ek olarak çalışma yaşamında artan duygusal talepler ve iş yükü sosyal destek ve özerklik gibi kaynakların azalmasıyla beraber tükenmişliği ortaya çıkarmaktadır (Schaufeli, Bakker ve Van Rhenen, 2009). Çünkü sosyal ilişkiler hem birer kaynak olarak ele alınmakta hem de değerli kaynakların korunmasını sağlamaktadır. Kişinin soysal destek kaynakları azaldıkça psikolojik problemlerinde artış gözlenmektedir (Yang, 2004). Özellikle çalışma yaşamında tükenmişliğin, işin koşulları ve işten ayrılma niyeti arasında aracı bir değişken olduğu belirtilmektedir (Kim, 2016). Bu açıklamalara dayalı olarak okul ve öğrenci tükenmişliği bağlamında okulun ve

derslerin talepleri ile okulu bırakma arasında okul tükenmişliğinin bir aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

Okulu bırakma ya da diğer bir deyişle okul terki, uzun dönemli sonuçları bakımından istihdam ve ekonomik açıdan birtakım sonuçları doğurmaktadır (Murnane, Willett ve Levy, 1995; Rumberger, 1987). Okulu bırakma birçok nedene bağlı olabilir. Bu anlamda birey, aile, okul ve yakın çevre gibi özelliklerin yanı sıra toplumun makro düzeyindeki bazı koşullar okulu bırakmaya neden olabilmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013). Örneğin mikro düzeydeki aile bireyleri arasındaki ilişkiler, yetişkin desteği ve akran grupları gibi öğelerin gençlerde okulu bırakma ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Ferreira, Santos, Fonseca ve Haase, 2007; Lagana, 2004). Mikro düzeydeki sosyal destek ve akran desteği gibi özellikler hem okulu bırakma hem de okul tükenmişliği ile yakından ilişkilidir. Okul tükenmişliği ise lise öğrencilerinin okulu bırakmalarında önemli bir risk faktörüdür (Bask ve Salmela-Aro, 2013).

Okul tükenmişliğinin tam karşıtı bir özellik olan okula bağlılık da öğrencinin sosyal bağlamlardaki destekleyici ilişkilerinden etkilenmekte ve öğrenci için bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Psikolojik ihtiyaçları karşılanan ve okulda destekleyici bir ortama sahip olan öğrencilerin daha fazla okula bağlılık gösterdikleri ve okul etkinliklerinde daha üretken oldukları belirtilmektedir. Buna karşın, temel ihtiyaçları karşılanmamış öğrenciler ise okuldan geri çekilmekte ya da olumsuz davranışlar sergilemektedirler (Bottiani, Bradshaw ve Mendelson, 2014). Bu konuda aileden alınan duygusal destek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir. Duygusal destek özellikle sosyo-ekonomik özelliklerle beraber okul tükenmişliğini etkileyen aile düzeyindeki iki önemli öğe olarak sıralanmaktadır (Luo, Wang, Zhang ve Chen, 2016). Aileden algılanan desteğin yanı sıra akran desteğinin de tükenmişlikle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle okuldaki akran grupları ve okulun olumsuz iklimi öğrencilerde okul tükenmişliğinin oluşmasına yol açmaktadır (Salmela-Aro, Tynkyynen ve Vuori, 2011). Laursen ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada okulda birbirini seven öğrencilerin bir arada olması ile okul tükenmişliği arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde grupta ne kadar çok sevilmeyen kişi varsa bu öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin de o oranda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar olumlu akran ilişkilerinin ve sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerindeki etkilerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada okul tükenmişliği ile sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Jacobs ve Dodd, 2003). Türkiye'de de lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve sosyal destek arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, okul tükenmişliği ile sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğu ve regresyon analizi sonucunda sosyal desteğin okul tükenmişliğindeki varyansın %11'ini açıkladığı görülmüştür (Kutsal ve Bilge, 2012). Buna benzer sonuçlar Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da ortaya konmuştur (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Fransa'da 441 ergen ile gerçekleştirilen bir araştırmada ise aileden, öğretmenden ve okuldan algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında düşük ve negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür (Meylan, Doudin, Curchod-Diedi ve Stephan, 2015).

2.8 Stres ve Okul Tükenmişliği

Stres, dışsal faktörler tarafından bilişsel, duygusal ve çevresel sistemlerdeki dengenin bozulması olarak tanımlanmaktadır. Daha öz bir ifade ile çevresel taleplerin karşılanamaması durumunda kişiler stres yaşamaktadırlar (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu dışsal faktörler çoğu zaman stres kaynakları (stressors) olarak adlandırılmaktadır. Stres kaynakları insanların bilişsel ve duygusal sistemlerinde, iyilik hallerinde ve dengelerinde bir bozulmaya yol açmaktadır. Stres oluştuğunda ise insanların başaçıkma becerileri ve kaynakları dengenin devamı açısından önem taşımaktadır (Hobfoll ve Shirom, 2000).

Çalışma yaşamında ya da okul yaşamında okul veya iş kaynaklı stres yapıcılara uzun süreli maruz kalma kişilerde strese yol açabilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Örneğin 2004 yılında İsveç'te sağlık çalışanlarında gözlenen hastalıkların neredeyse üçte birinin iş yükü, uygun olmayan talepler ve travmatik deneyimler gibi örgütsel ve sosyal faktörlerden kaynaklandığı ve bu riskin sağlık alanında öğrenim gören öğrenciler için de geçerli olduğu bildirilmektedir. Benzer biçimde talepler-kaynaklar modelinde de özellikle taleplerin yoğun olması durumunda kişinin stres yaşadığı ve bu strese uzun dönemli maruz kalmanın ise tükenmişliğe yol açtığı bildirilmektedir. Okul tükenmişliği ise okul kaynaklı stresin sonucunda oluşan bir duyuşsal durum olarak ifade edilmektedir (May, Bauer ve Fincham, 2015). Stresle yakından ilişkili bir özellik olarak okul tükenmişliği, öğrencilerde eğitimleri boyunca ortaya çıkan ve devam eden akademik stresle başaçıkma durumunda gözlenmektedir (Luo, Wang, Zhang, Chen, Quan, 2016).

Bilgi temelli ekonomilerde eğitim en önemli yapıdır. Ancak eğitimdeki mevcut bazı uygulamaların öğrencilerde büyük stres oluşturduğu ifade edilmektedir (Weckwerth ve Flynn, 2006). Eğitim ortamlarının öğrencilerin kişisel gelişimlerini etkili bir biçimde desteklemediği ve bu nedenle de öğrencilerin daha stresli oldukları ve bu stresin de okula yönelik olumsuz tutumlarla sonuçlandığı ifade edilmektedir (Wei, Wang, MacDonald, 2015). Ergenlik dönemi açısından ele alındığında bu dönemde meydana gelen değişimler ve geçişler ergenlerde birtakım problemlere yol açmaktadır. Ergenlik döneminde özellikle olumsuz ve stresli yaşam olaylarında ciddi bir artış gözlenmektedir (Hankin ve Abrahamson, 2001).

Özellikle ergenlik yıllarına denk gelen bir okul kademesinden diğerine geçiş için yapılan sınavlar, öğrencilerde rekabetçi bir tutum geliştirmekte ve bu rekabetçi tutum da öğrencilerde stres yaratmaktadır. Bu durum stresli geçişler olarak da adlandırılmaktadır (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009). Sınav yönelimli bir öğrenme çevresi öğrencilerin öğrencilik kariyerleri boyunca uzun dönemli kararlar almalarını gerektirirken, bu durum zaman içerisinde öğrencilerin okula bağlılıklarına zarar vermektedir. Diğer bir deyişle uzun dönemde bu durum okula bağlılığın azalmasına ve okul tükenmişliğine yol açmaktadır (Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro, 2015).

Üniversiteye giriş sınavları, lise öğrencilerinin okul yaşamlarındaki en büyük stres kaynaklarından biridir. Özellikle akademik eğitim alan lise öğrencileri için bu durum daha fazla söz konusudur. Üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerde okula karşı duyarsızlaşma tutumları ve okulda yetersizlik duyguları daha yaygın olarak gözlenmektedir. Buna ek olarak okula karşı duyarsızlaşma ve okulda yetersizlik duygularının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008). Öğrencilerde oluşan bu stresin özellikle lise sonrası eğitimi yarıda bırakmaya olan etkisinin fazla olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler yaşadıkları strese ve tükenmişliğe bağlı olarak okulu terk etmektedirler (Deary, Watson ve Hogston, 2003).

Stres, depresyon, kaygı bozuklukları gibi psikolojik risk faktörleri, öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkilemekte ve daha ileri boyutta öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarına yol açmaktadır. Stresle beraber okul tükenmişliği de öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (May, Bauer ve Fincham, 2015). Stresin ve okul tükenmişliğinin oluşturduğu psikososyal risklerle beraber bu iki

durum kalp ve damar sorunları gibi biyolojik sorunlara da yol açabilmektedir (May, Sanchez-Gonzalez, Brown, Koutnik ve Fincham, 2014). Tükenmişlik, strese verilen çok boyutlu bir duygusal tepki olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak tükenmişlik, psikososyal ve fizyolojik açıdan bazı riskleri de içermektedir. Özellikle fizyolojik açıdan bu durum, stresin sonuçları gibi kalp ve dolaşım sistemi ile ilgili sorunların oluşması ile sonuçlanabilmektedir (Melamed, Shirom, Toker, Berliner ve Shapira, 2006; Schaufeli ve Buunk, 2003; Shirom, 2003).

Okul, öğrencilerin gelişimleri açısından önemli bağlamlardan biridir (Eccles, 2004). Öğrencinin okuldaki deneyimleri ve algıları stres, öz-saygı, kişisel sağlık şikayetleri ve olumsuz duygular gibi uyumu bozan bazı özelliklerle ilişkilidir (Cole, Peeke, Dolezal, Murray ve Canzoniero, 1999, Crystal ve diğerleri, 1994). Buna dayalı olarak okul tükenmişliğinin ergenlerin okuldaki deneyimleri karşısında ortaya çıkan bu türden sorunlarla ilişkili olduğu kabul edilmektedir.

Okul tükenmişliği okul kaynaklı stresin yol açtığı uzun dönemli bir durum olarak değerlendirilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Akademik baskılardan oluşan duygusal tükenme, okul tükenmişliğinin merkezi boyutunu oluşturmaktadır. Duygusal tükenme kendi içinde uzun süreli yorgunluk, ruminasyon ve zorlanmayı içermektedir. Bu yönüyle duygusal tükenme, stres ve kaygı ile de benzer bir özellik taşımaktadır (Barnett ve Flores, 2016). Okul tükenmişliğinin duygusal tükenme boyutu ile akademik stres ve içeyönelim sorunları birbiri ile yakından ilişkilidir (Murberg ve Bru, 2004; Nolen, Hoeksema ve Girgus, 1994). Okul tükenmişliği ile başaçıkma konusunda etkili bir çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için okul tükenmişliğinin nedenlerinin iyi bir şekilde anlaşılması önemlidir. Bu anlamda akademik stres ve çalışma kaynakları gibi değişkenlerin okul tükenmişliği ile güçlü ilişki sunduğu ifade edilmektedir (Brazeau, 2010; Zhang, Ghan ve Cham, 2007). Okulda ya da sınıftaki öğrenme etkinliklerinin kalitesi, öğrencilerin algıladıkları destekler ve yoğun çaba soncunda oluşan okul kaynaklı stres, olumsuz duygular ve tükenmişliğin azaltılması için önemlidir (Neumann, Finaly-Neuman ve Reicher, 1990).

Stres ve okul tükenmişliği konusunda İsveçli 380 ergen ile yapılan bir araştırmada lise örencilerinin stres ve okul tükenmişlikleri ile alkol ve uyuşturucu madde kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle stres, okul tükenmişliğinin boyutlarından biri olan okulda yetersizlik duygusu ve okulun talepleri alkol ve uyuşturucu

kullanımı ile düşük düzeyde de olsa pozitif bir ilişki sunmuştur. Buna ek olarak okul tükenmişliği ile stres düzeyinin madde kullanım yoğunluğuna göre farklılaştığı görülmüştür. Daha öz bir ifade ile uyuşturucu madde kullanan ergenler daha fazla tükenmişlik yaşamakta, okula yönelik daha fazla duyarsızlaşma duyguları göstermekte ve okuldaki işlerinden dolayı daha fazla stres yaşamaktadırlar. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin %21'inin yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşadığı görülmüştür (Meylan ve diğerleri, 2014).

Sosyal hizmet bölümünde öğrenim gören 136 öğrenci ile yapılan bir araştırmada okul tükenmişliği, stres ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle stres ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişkide okul tükenmişliğinin aracı bir değişken olduğu görülmüştür (Koeske ve Koeske, 1991).

Üniversiteye devam eden 136 kadın ile gerçekleştirilen bir araştırmada okul tükenmişliği, depresyon, kaygı ve kalp damar sorunları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmada depresyon ve kaygı puanları kontrol edildiğinde okul tükenmişliği ile öğrencilerin kalp damar sorunları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak okul tükenmişliğinin kalp damar sorunlarının oluşmasında bir biyolojik işaret ve bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (May, Sanchez-Gonzalez ve Fincham, 2015). Araştırmaların da gösterdiği gibi okul tükenmişliği ve stres birbirleri ile yakından ilişkili bir özellik olarak kabul edilebilir. Buna ek olarak stres ve okul tükenmişliği psikososyal sorunlar oluşturmakla beraber bu iki durum fiziksel sağlığın bozulması ile de sonuçlanabilmektedir.

2.9 Mükemmeliyetçilik ve Okul Tükenmişliği

Karen Horney mükemmeliyetçilik kavramını *"-meli –malı'ların zorbalığı (the tyrnanny of the shoulds)"* olarak tanımlamaktadır (Horney, 2015). Mükemmeliyetçilik, bir kişilik özelliği olarak ele alınmakta ve kişinin kendisine yüksek performans ölçütleri koyarak, kendisinden yüksek talepler beklemesi olarak tanımlanmaktdır. Mükemmeliyetçi kişiler aynı zamanda sıklıkla kendilerini değerlendirme yönelimine sahiptirler (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Mükemmeliyetçi bireyler kendileri hakkında gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlemekte, katı bir biçimde bu standartlara bağlı kalmakta ve benliklerini, belirledikleri bu standartları başarmaları ile

tanımlamaktadırlar (Shafran ve Mansell, 2001). Benzer biçimde mükemmeliyetçi bireyler, benlik değerlerini başarıları ve çevrelerindeki diğer bireylerin yargıları ile değerlendirme eğilimindedirler. Bu bireyler kendi standartlarını karşılayamadıklarında ise kendilerine yönelik yoğun bir eleştiri yöneltirler (Childs ve Stoeber, 2010).

Başlangıçta mükemmeliyetçilik tek boyutlu bir yapı olarak ele alınsa da artık çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu yapılar uyumlu ve uyumsuz (adaptive-maladaptive) mükemmeliyetçilik olarak ifade edilmektedir. Uyumlu mükemmeliyetçilik, insanları bir şeyler elde etmek ya da fayda sağlamak için güdülerken, uyumsuz mükemmeliyetçilik ise kişiler için bir endişe kaynağı oluşturmaktadır (Yang ve diğerleri, 2016). Buna ek olarak uyumlu mükemmeliyetçilik söz konusu olduğunda kişiler kendileri için yüksek standartlar belirler ve mükemmel olmak için çaba harcarlar. Uyumsuz mükemmeliyetçilikte ise kişiler hata yapmamaya odaklanırlar ve olumsuz değerlendirilmekten kaçınmak isterler. Bu nedenle sözü edilen mükemmeliyetçilik yapılarından biri uyumlu diğeri ise uyumsuz olarak adlandırılmıştır. Uyumlu mükemmeliyetçilik sorumlu kişilik özelliği, etkili başaçıkma, olumlu duygular gibi birtakım pozitif yapılar ile ilişliklidir. Buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik ise duygusal dengesizlik, uyumsuz başaçıkma ve olumsuz duygular gibi yapılarla ilişkilidir (Hill, Huelsman ve Araujo, 2010; Stoeber ve Otto 2006).

Mükemmeliyetçiliğin davranışsal bileşenini harekete geçiren özelliğin başarısızlık korkusu olduğu belirtilmektedir. Bu noktada başarısızlık korkusu yüksek olan kişiler için uyumlu mükemmeliyetçilik, yüksek standartları ile yüzleşmelerine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak sık sık kontrol etme, şüpheleri giderme, diğerlerini düzeltme ve bir karar almadan önce aşırı bir düşünme uyumlu mükemmeliyetçi bireylerde gözlenmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilikte ise bireyler kendileri için koydukları yüksek standartları test edebilecekleri durumlardan sakınırlar. Görevi tamamlamak zor ve keyifli olmayan bir süreci içerdiği için bu görevi yapmayı ertelerler veya bir göreve başladıklarında erkenden bırakırlar. Çünkü belirledikleri yüksek standartlarını gerçekleştiremezler (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Shafran ve Mansell, 2001).

Uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip bireylerin kendileri için belirledikleri yüksek standartlara ulaşamadıkları zaman engellenme duygusu yaşadıkları belirtilmektedir. Engellenmenin verdiği bu olumsuz duygular ise kişilerde duygusal

tükenme ve yetersizlik duygularının oluşmasına ve bunun sonucunda da tükenmeye yol açmaktadır (Kristanto, Chen, Thoo, 2016). Ancak uyumlu mükemmeliyetçilik başarı umudu, performans ve ustalaşma yaklaşımlı amaç yönelimi ve içsel motivasyon ile pozitif ilişkilidir. Buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, performans ve performans-kaçınma yaklaşımlı amaç yönelimi ve dışsal motivasyon ile pozitif bir ilişki sunmaktadır (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica ve Băban, 2017).

Tükenmişlik kavramını ilk öne süren araştırmacı olan Freudenberger'e göre (1974) tükenmişlik önemli bir sorun olmakla beraber bu durum yaygın bir biçimde mükemmeliyetçi bireylerde gözlenmekte ve bu bireylerin kendileri için belirledikleri yüksek standartlar daha sonra stres yaşamalarına neden olmaktadır. Sonraki araştırmacılar da benzer şekilde gerek çalışma yaşamında gerekse günlük yaşamda tükenmişlik yaşayan bireylerin mükemmeliyetçi bireyler olduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda mükemmeliyetçi bireylerin günlük hayatta diğer bireylere göre daha farklı kaynaklardan stres yaşadıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca günlük yaşamda baskılara maruz kalan bu bireyler çevresel stres kaynaklarının oluşturduğu stresin yıkıcı etkilerine karşı daha savunmasızdırlar. Bu durum bireyleri tükenmişliğe de daha yatkın hale getirmektedir (Chang, 2012). Mükemmeliyetçi bireylerin kendileri için belirledikleri standartlara ulaşamadıklarında yaşadıkları stres ve bu stresin uzun dönemli sonuçları tükenmişliğe yol açmaktadır. Mükemmeliyetçiliğin bu gibi özellikleri okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik ilişkisinde stresin aracılık etkisinin olabileceğine dair bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği ile hem doğrudan hem de stres aracılığıyla bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

Alanyazında tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın uyumsuz mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin boyutları arasında yer alan hata yapma endişesi ve yaptığından emin olamama tükenmişlik ile pozitif ilişkili boyutlardır (Zhang, Gan ve Cham, 2007). Örneğin çalışma yaşamında kişilerin gerçek performansları ve kendileri için belirledikleri standartlar arasındaki fark tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip bireyler stresin etkilerine karşı daha hassas olmakta ve stresle başaçıkma konusunda ise normal bireylere göre daha etkisiz yollara başvurmaktadırlar. Bu kişiler problem odaklı başaçıkma yerine duygu odaklı başaçıkmayı daha sık kullanmaktadırlar (Chang, 2012).

Okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik ilişkisini ele alan çalışmalara alanyazında rastlanmaktadır. 482 Çinli üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada uyumsuz mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında pozitif bir ilişki (β= .54), uyumlu mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (β= -.38). Benzer şekilde tükenmişliğin tam karşıtı bir özellik olan okula bağlılık ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif (β= .58), uyumsuz mükemmeliyetçilik arasında ise negatif (β= -.17) bir ilişki elde edilmiştir (Zhang, Gan ve Cham, 2007). Benzer biçimde Koreli 1222 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik, öz-saygı, başaçıkma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmada uyumlu mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında negatif (β= -.25), uyumsuz mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında ise pozitif (β= .38) bir ilişki elde edilmiştir. Buna ek olarak okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide öz-saygı, görev ve duygu odaklı başaçıkma değişkenlerinin kısmi aracılık etkilerinin olduğu görülmüştür (Luo, Wang, Zhang, Chen, Quan, 2016).

Okul tükenmişliğinin tam aksi bir gösterge olan okula bağlılık ile uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, uyumlu mükemmeliyetçilik ile davranışsal bağlılık (çaba ve sebat etme), duygusal bağlılık (merak ve keyif gibi olumlu akademik duygular) ve bilişsel bağlılık (akademik zorluklarla karşılaşma durumunda kaçınma tepkisi göstermeme) arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Okul ile duygusal bağını yitirme belirtisi olarak ele alınan kendini engelleme eğilimi ve okul tükenmişliği ile uyumsuz mükemmeliyetçilik arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Shih, 2011; 2012).

2.10 Akademik Erteleme ve Okul Tükenmişliği

İnsanların içinde bulundukları koşullar, önceden kendilerine verilen görevleri etkilemektedir. Bu noktada kişiler çoğu zaman kendilerini verilen görevden daha ilgisiz işlerin içinde bulmakta ve ertelemeci düşünce biçimi ile hareket etmektedirler. Bu kişiler sıklıkla *"kendimi hazır hissettiğim zaman yaparım"* gibi düşüncelere sahiptirler. Basit bir kaçınma eyleminin yanı sıra ertelemecilik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeleri içinde barındırmaktadır. Algılar ve düşünceler bilişsel, duygular ve hisler duyuşsal ve eylemler ise davranışsal ögelerin bileşenleridir. Bu ögeler ve ögelere ait bileşenler erteleme davranışının karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir (Knaus, 2010).

Erteleme, kişinin bir eylemi son ana bırakma niyetidir. Günlük hayatta bu tür niyet ve davranışlar bir mektuba cevap vermekten, yataktan kalkmaya ya da gerekli olan bir şeyi son ana kadar almayı beklemeye kadar uzanmaktadır (Schouwenburg ve Lay, 1995). Ertelemecilik kişilerde otomatik bir alışkanlık örüntüsü gösteren bir problemdir. Kişi erteleme sürecinde zamanında tamamlaması gereken önemli bir görevini başka bir zamana bırakmaktadır. Ertelemeci bireylerde gözlenen "ne kadar geç o kadar iyi" (later is better) düşüncesi bu durumun daha büyük bir alışkanlık sorunu olmasına neden olmaktadır. Bu düşünce kişilerde anlık bir rahatlama ve umut sağlamaktadır. Bu tür rahatlama ve umut duyguları erteleme kararını pekiştirmekte ve gelecekte ortaya çıkması muhtemel erteleme kararlarını daha olası hale getirmektedir. Bu sürecin ardından insanlar erteleme eylemlerini haklı göstermek için mahcup davranmakta ve görevi tamamlamak için ek zaman istemektedirler. Bu yönüyle erteleme davranışı geç kalma ya da geciktirme davranışına göre daha karmaşık bir örüntüye sahiptir (Knaus, 2010).

Akademik bağlamda erteleme davranışı ise verilen bir görevi son teslim tarihine kadar yapmamak, kütüphaneden ödünç alınan bir kitabı son teslim tarihine kadar bekletmek, ödev yapmayı ertelemek ve sınava hazırlanmak yerine daha başka işlerle meşgul olmayı kapsamaktadır (Schouwenburg ve Lay, 1995). Buna ek olarak öğrenciler çoğu zaman yaklaşan bir sınava hazırlanmak yerine başka işler yapmaktadırlar (Lay ve Silverman, 1996). Bu nedenle akademik ortamlardaki erteleme davranışı öğrenciler arasında yaygınlık göstermektedir. (Gallagher, 1992). Ertelemecilik her meslekten ya da her gruptan insanlarda gözlenmektedir. Üniversite öğrencileri arasında akademik ertelemenin %70 oranında olduğu ifade edilmektedir (Ellis ve Knaus, 1977). Erteleme davranışının öğrenciler arasında oldukça yaygın olduğu belirtilmektedir. Üniversite öğrencilerinin %80-%95'inin erteleme davranışları sergilediği, %75'inin kendisini ertelemeci olarak değerlendirdiği ve %50'sinin ise işlerini sürekli ertelediği ve bu ertelemenin ise problemlere yol açtığı belirtilmektedir (Steel, 2007).

Genel ve akademik ertelemenin kaygı, depresyon ve endişe gibi özelliklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Spada, Hiou, Nikcevic, 2006). Erteleme davranışı kişilerin öz-düzenlemede yaşadıkları bir başarısızlık olarak da nitelendirilmekte ve bu durum düşük akademik öz-yeterlik, düşük öz-saygı, yüksek düzeyde kaygı ve stres ile ilişkilendirilmektedir (Klassen ve Kuzucu, 2009). Ancak benlik değerini gösterdiği

performansa bağlayan bireylerin özellikle stresle ilişkili sorunlarla daha çok karşılaşabilecekleri belirtilmektedir.

Kişilerde ertelemeyi tetikleyen faktörlerden biri de kaygıdır. Kişi kaygılı ise geleceğe de endişe ile bakmaktadır. Bu durumda kişi için tehlike yaklaşmakta ve durumu kontrol edemeyeceği düşüncesi oluşmaktadır. Bu durum başarısızlık korkusu ya da başarısızlık kaygısı olarak da adlandırılmaktadır. Yine benzer biçimde kişinin kendisi için yüksek standartlar belirlemesi ya da mükemmeliyetçi özellikler göstermesi ertelemeye neden olan diğer bir faktördür. Erteleme davranışının oluşturduğu stres ve olumsuz düşüncelerden kurtulma ile kişilerin erteleme davranışlarını azaltabilecekleri belirtilmektedir (Knaus, 2010).

Düşük düzeyde öz-yeterlik duygusu öğrencilerde okul tükenmişliği ile beraber akademik erteleme davranışına da yol açmaktadır. Özellikle düşük öz-saygı ve düşük öz-yeterlik erteleme davranışının yordayıcıları arasında yer almaktadır (Boysan ve Kıral, 2012; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008). Yine benzer biçimde uyumsuz mükemmeliyetçilik kişilerde okul tükenmişliği ve erteleme davranışının oluşmasına neden olmaktadır. Bu noktada erteleme davranışlarının da okul tükenmişliğine bağlı olarak gözlenmesinin olası olduğu ifade edilmektedir (Moate, Gnilka, West ve Bruns, 2016). Çalışma yaşamında da gerçekleştirilen araştırmalar tükenmişlik ile erteleme davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda özellikle kişilerin mükemmeliyetçi tutumlarının görevden kaçınmaya (ertelemeye) neden olduğu bu durumun yol açtığı stresin de tükenmişliğe yol açtığı ifade edilmektedir (Philip, Egan ve Kane, 2012).

Öğrencilerin stres düzeylerinin belirlenmesine yönelik tekrarlı ölçümlerin kullanıldığı çalışmalarda öğrencilerin dönem başlarında dönemin sonuna göre daha az stresli oldukları belirtilmektedir. Bu durum erteleme için de geçerli sayılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin dönem başındaki erteleme eğilimleri dönemin sonuna göre daha fazla endişe ve kaygı oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerde ertelemeye bağlı olarak daha yoğun stres deneyimlerinin yaşanmasına neden olmaktadır (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Tice ve Baumeister, 1997). Buna ek olarak son teslim tarihi belli olan bir görevin son ana bırakılması kişi üzerinde bir zaman baskısının oluşmasına neden olmaktadır. Zaman baskısı kişilerde strese yol açmaktadır. Kişiler zaman baskısının

oluşturduğu stresin olumsuz etkileri ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Tice ve Baumeister, 1997).

Alanyazındaki ampirik bir araştırmada üniversite öğrencilerinin yoğun stres altında oldukları bir zamanda erteleme davranışları, beden sağlıkları, tedaviyi erteleme durumları, stres ve sağlık davranışları incelenmiştir. Ertelemeci bireylerin sağlık durumlarının daha kötü olduğu, tedaviyi erteledikleri, yoğun stres yaşadıkları görülmüştür. Bu araştırmada erteleme ve sağlık arasındaki ilişkide stresin tam aracı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Sirois, Melia-Gordon, Pychyl, 2003). Üniversite öğrencilerinden elde edilen bu bulgular benzer araştırmanın yetişkinlerle tekrarının yapılması ile bir kez daha doğrulanmıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde ertelemeci bireylerin yüksek düzeyde stres ve sürekli sağlık sorunları yaşadıkları görülmüştür (Sirois, 2007).

Türkiye'de okul tükenmişliği ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Balkıs (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırma Denizli'de yükseköğretime devam eden 322 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akademik erteleme, akademik başarı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada akademik erteleme ve okul tükenmişliğinin boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizinde akademik ertelemenin duygusal tükenmenin %11'ini, duyarsızlaşmanın %20'sini, düşük akademik yeterliğin %23'ünü ve akademik başarının ise %17'sini açıkladığı görülmüştür.

2.11 Başarısızlık Korkusu ve Okul Tükenmişliği

Atkinson'un (1964; akt., Stipek, 2002) beklenti-değer kuramının (expectancy-value theory) temel amacı bireylerin başarmaları gereken bir göreve yönelik eylemde bulunmalarını ya da görevden kaçınmalarını açıklamaktır. Bu anlamda Atkinson başarı davranışını göreve yaklaşma ya da görevden kaçınma arasında yaşanan çelişki olarak tanımlamaktadır. Bu iki karşıt eğilim bireysel farklılıklar ya da eylemin gerçekleşme olasılığına bağlı değerler tarafından güçlenmekte veya zayıflamaktadır. Kuramda göreve yaklaşma olarak yer alan kavram başarma ihtiyacı (motive for success), görevden kaçınma ise başarısızlıktan kaçınma (avoid to failure) olarak kavramsallaştırılmıştır. Başarma güdüsü bir görevi gururla tamamlamak için kişinin kapasitesi olarak

tanımlanmaktadır. Buna karşın başarısızlıktan kaçınma ise utanç duygusu yaşama kapasitesi olarak açıklanmaktadır.

McClelland ve sonraki araştırmacılar başarı güdüsü kavarmını iki buyutlu bir yapı olarak değerlendirmişlerdir. Bu yapılar, *"başarı umudu (hope of success)"* ve "*başarısızlık korkusu (fear of failure)"* olarak adlandırılmıştır (McClelland, 1965). Bu yaklaşımlardan biri ödül elde etme beklentisine dayalı yaklaşma eğilimini, diğeri ise daha çok cezalandırılmaktan korkmayı içeren bir kaçınma eğilimini içermektedir. Daha öz bir ifade ile başarı umudu yaklaşmayı, başarısızlık korkusu ise kaçınmayı ifade etmektedir. Başarısızlık korkusuna sahip bireylerin savunma davranışları sergiledikleri ve meşgul oldukları işlerde daha az gerçekçi bir yönelime sahip oldukları belirtilmektedir. Buna karşın başarı umudu yüksek bireyler, ödül beklentisi ile hareket etmekte ve kendilerini başarılı olarak gördükleri durumları daha fazla zihinlerinde canlandırmaktadırlar. Alanyazında başarı umudu yüksek bireyler *"gelişim"* güdülü, başarısızlık korkusu yüksek bireyler ise *"eksiklik"* güdülü bireyler olarak da ifade edilmektedir (Cooper ve Howell, 1961).

Başarma ihtiyacı kuramına göre öğrenciler başarıya yaklaşmaları ya da başarısızlıktan kaçınmaları açısından farklılıklar göstermektedirler. Başarma ihtiyacı modeline göre öğrenciler *başarı yönelimliler*, *başarısızlıktan korkanlar* ve *başarısızlığı kabul edenler* olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Başarı yönelimli öğrenciler iyimser, göreve yaklaşma konusunda daha etkin ve olumlu, herhangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında ise daha enerjik ve iyimser tepkiler verirler. Buna karşın başarısızlıktan korkan öğrenciler ise kaygılı, başarısızlık korkusu ile motive olan, kendinden şüphe ile yaşayan, karşılaştıkları görevi başarı ya da başarısızlıkla tamamlayacaklarına dair sürekli bir belirsizlik içinde olan kimselerdir. Ayrıca bu öğrencilerin yılmazlık özelliğine sahip olmadıkları bu nedenle de başarısızlık korkusuna bir tepki olarak erteleme, görevi yarım bırakma ve daha az çaba harcama gibi kendini engelleme (self-handicapping) davranışları sergilerler. Bu durumun sonucunda da kendilerini mahcup hissederler. Bu mahcubiyetin bu tür öğrenciler için koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir. Çünkü bu öğrenciler başarısızlıklarının nedenlerini yeteneksiz olmalarına değil, görevi ertelemelerine bağlayarak benlik değerlerini korurlar. Başarısızlığı kabul eden öğrenciler sıklıkla çaresizliği öğrenmiş öğrenciler olarak da adlandırılmaktadırlar. Bu öğrenciler başarısızlıktan kaçınmak için herhangi bir eylemde bulunmazlar. Genellikle görevlerine

bağlılık göstermezler ve çaresizlik yaşayan kişilerin motivasyon örüntülerini yansıtırlar. Bu öğrenciler hem motivasyon hem de yılmazlık konusunda eksiklik yaşarlar (Martin ve Marsh, 2003).

Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireylerde de sıklıkla gözlenen başarısızlık korkusu, anababalık stilleri ve çocuk yetiştirme biçimleri ile yakından ilişkilidir. Özellikle anababaların çocuklarına ilişkin yüksek beklentileri ve eleştirel değerlendirmeleri, çocuğun anababanın değerlendirmesini yaşamında önemli bir yere koymasına yol açmaktadır. Diğer bir ifade ile çocuk anababa değerlendirmesini birinci önceliği olarak görmektedir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Hewitt ve Flett, 1991). Çocuğun başarısına yönelik anababaların olumsuz ya da aşırı eleştirel değerlendirmeleri çocukta başarısızlık korkusunun gelişmesine yol açmaktadır. Buna ek olarak anababasının beklentisini gerçekleştiremeyen çocuk, suçluluk ve utanç deneyimi yaşayacaktır (Sagar ve Stoeber, 2009). Suçluluk ve utanç deneyimine ek olarak başarısızlık korkusu insanlarda ertelemecilik, görevden kaçınma ve tembelliğe yol açmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Örneğin toplum tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik başarısızlık durumlarında kişilerarası ilişkilerin de zedeleneceğine dair bir inancın gelişmesine neden olmaktadır. Bu durum başarısızlık korkusunun gelişimine yol açmaktadır (Conroy, Kaye ve Fifer, 2007).

Özellikle mükemmeliyetçilik, anababalık stilleri, kendini engelleme ve ertelemecilik ile ilişkili bir özellik olan başarısızlık korkusu tükenmişlik ve okul tükenmişliği ile de ilişkilidir. Yüksek beklentiler, kaygı, engellenme ve performans konusunda baskı söz konusu olduğunda bu durumlar başarısızlık korkusu ile beraber tükenmişliğe de yol açmaktadır (Cremades, Wated ve Wiggins, 2011).

Başarısızlık korkusu ve tükenmişlik ilişkisi sporda sıklıkla ele alınmaktadır. Örneğin sporcularda uyumsuz mükemmeliyetçilik endişe oluşturmakta, başarısızlık korkusu ile beraber bu durum tükenmişlik yaşanmasına neden olmaktadır (Sagar ve Stoeber, 2009).

Cinsiyete bağlı karşılaştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik açıdan daha fazla başarısızlık korkusu ve endişe yaşadıklarını göstermiştir. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre stres ve okul tükenmişlik düzeylerinde de bir farklılık oluşturabileceğinin bir işareti olarak ele alınmaktadır. Diğer bir ifade ile kız

öğrencilerde başarısızlık korkusu ve stres daha yaygın gözlenmekte ve bunun sonucunda kızlar erkeklere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadırlar. Bununla beraber uyumsuz mükemmeliyetçiliğe ve diğer bireylerin değerlendirmesine bağlı olarak öğrenciler hata yapma endişesi ile hareket ettiklerinde ve başarısızlık korkusu yaşadıklarında okul tükenmişlik düzeylerinde de bir artış gözlenmektedir (Shih, 2012).

2.12 Sınıf Tekrarı

Okulda başarısızlık hem bireyler hem de ülkelerin ekonomileri üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Bu durum okuldan erken ayrılmalara, işgücünde niteliksiz bir yükün oluşmasına, toplumsal ve ekonomik sorunlara neden olabilmektedir. Aynı zamanda bu durum bazı ülkelerdeki işsiz genç nüfus oranında bir artışa neden olmaktadır. Diğer taraftan okulda başarısızlık yüksek toplumsal harcamalara ve düşük ekonomik gelişmelere de neden olmaktadır (Hanushek ve Kimko, 2000).

Sınıf tekrarı uzun yıllardan beri dünyadaki eğitim sistemlerinin tartışmalı konularından biri olmuştur. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik ilerlemelerinin yavaş olması öğretimi kolaylaştırmakta ve yeni akranları ile tekrar eden bu öğrencilerin sınıfları daha homojen hale gelmektedir. Diğer taraftan, sınıf tekrarı yapma öğrencilerin güdülenme düzeylerini azaltmakta ve öğrenme seçeneklerini sınırlandırmaktadır. Bu durum öğrencilere zarar vermektedir. Günümüzde okullar öğrencilerin yaşlarına göre oluşturulmaktadır. Ancak Almanya, Belçika, Hollanda ve Kore gibi düzey temelli sistemlerde (tracked school system) akademik başarıları açısından görece benzer öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda eğitim verilmektedir. Fakat sınıflardaki her öğrenci akademik ve sosyal açıdan benzer ilerlemeler gösterememektedir. Bu durum sınıflarda eşitsizliğin nasıl yönetileceği sorusunun tartışılmasına yol açmıştır. Bu durumun önüne geçmek için eğitimsel bir uygulama olarak sınıf tekrarı yapma önerilmiştir. Düşük akademik başarı sergileyen öğrenciler bir üst sınıfa geçme yerine, bir önceki yıl öğrenim gördükleri sınıfı tekrar etmektedirler. Sınıf tekrarının altında yatan mantıksal gerekçe yaşa bağlı heterojenlik oluşmasına karşın sınıflarda akademik başarının oluşturduğu heterojenliği azaltmaktır. Bu durum sınıfların akademik başarı açısından daha homojen yapılar haline gelmesine ve sonuç olarak da öğretimin görece daha kolay hale getirilmesini sağlamaktadır (Ehmke, Drechsel ve Carstensen, 2010).

Öğrenciler derslerinde başarısız olduklarında sınıf tekrarı yapma bu durumun bir çözümü olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler aynı sınıfı ikinci kere okumaktadırlar. Avrupa'da sınıf tekrarı farklı ölçeklerde gözlenmekle beraber bu durum özellikle Lüksembug'da yaygındır. Lüksemburg'da ilkokul 3. sınıfa kadar öğrencilerin sınıf tekrarı yapma oranının %20'lerde olduğu belirtilmektedir. Bu oran 9. sınıfa ulaşıldığında %40'ları bulabilmektedir (Klapproth ve diğerleri, 2016). Sınıf tekrarının akademik başarısızlık yaşama ve okulu bırakma riskini ortaya çıkarması özellikle Avrupa'da konuya önem verilmesine neden olmuştur. Avrupa'da 2020 yılına kadar okul terk oranlarının %10'un altına düşürülmesine yönelik eğitim politikaları izlenmektedir (Pedraja-Chaparro, Santín ve Simancas, 2015). PISA 2009 sonuçlarında Avrupa'da yer alan Slovenya, İngiltere, İzlanda ve Finlandiya gibi ülkelerde sınıf tekrarı yapma oranının %3'ten daha düşük olduğu, buna karşın Lüksemburg gibi Belçika, İspanya, Fransa ve Portekiz'de ise bu oranın %30 olduğu görülmüştür. PISA 2009 uygulamasına katılan öğrenciler arasında en az bir kez sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ülkelere göre oranları değişmektedir. Bu oranlar açısından OECD ortalaması %2.2 iken Türkiye ortalaması ise %10.5'tir (OECD, 2010).

Türkiye'de sınıf tekrarı yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre oranlarının yer aldığı bir araştırma ya da istatistik sonuçlarına rastlanmamıştır. Bu konuda 2013 yılında gerçekleştirilen geniş ölçekli bir araştırmada 2011-2012 öğretim yılında 9. Sınıfa devam eden 1.456.399 öğrencinin 204.008'inin (%14.8) sınıf tekrarı yaptığı rapor edilmiştir (MEB-UNICEF, 2013). Ancak güncel verilere rastlanmadığı için bu durumun halen geçerli olup olmadığı belirsizdir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde alt sınıflar dahil toplam altı dersten başarısız olanlar, özürsüz 10 gün ve özürlü süreler dahil 45 gün devamsızlığı bulunanlar ile yıl sonu başarı puanı 50'nin altında öğrencilerin sınıf tekrarı yapacakları belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu anlamda Türkiye'de sınıf tekrarı yapmanın yasal dayanakları yönetmelikle belirlenmiştir.

Sınıf tekrarı, görme yetisini kaybetme ve anababanın kaybından sonra stresli yaşam olayları listesinde üçüncü sırada yer almaktadır ve bu durum ilgili alanyazında sıkça dile getirilmektedir (Reschly ve Christenson, 2013). İlköğretim öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür (Anderson, Jimerson ve Whipple, 2005). Sınıfını geçen ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmaların incelendiği bir meta-analiz çalışmasında da sınıf tekrarı

yapan öğrencilerin diğer akranlarına göre hem akademik hem de sosyal işlevlerde farklılıklara sahip oldukları ortaya konmuştur (Holmes ve Matthews, 1989; Jimerson, 2001). Buna ek olarak 17 araştırmanın incelendiği bir meta-analiz araştırmasında sınıf tekrarı yapmanın okul terkinin en güçlü yordayıcısı olduğu da ortaya konmuştur (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002).

Sınıf tekrarının yaygın nedenlerinden biri öğrencinin almış olduğu derslerin üstesinden gelme konusunda yaşadığı kapasite eksikliğidir. Bilgi noktasındaki bu eksiklik öğrencinin aldığı bilgileri işlevsel bulmamasından ya da öz-yeterlik eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu durum sonuçta okula bağlılığın azalmasına ve akademik başarının düşmesine neden olmaktadır. Okulda öğrenci başarısızlığının önüne geçmek için sınıf tekrarı yerine öğrencinin bazı motivasyonel özelliklerinin (öz-düzenlemeye bağlı öğrenme becerisi gibi) geliştirilmesi ile de geçilebileceği belirtilmektedir (Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda ve Laurenço, 2013).

Alanyazında artık sınıf tekrarının kısa dönemde faydalı bir durum olduğu ancak uzun dönemde herhangi bir faydasının bulunmadığı, tam aksine bu durumun öğrenci açısından zararları olduğu ifade edilmektedir. Bu öğrenciler akademik başarı açısından uzun dönemde akranlarından daha düşük bir performans göstermektedirler (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002). Her ne kadar sınıf tekrarı yapma öğrencilerin yararına gibi bir durum olarak ele alınsa da bu durumun yararlı olmadığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Holmes, 1989). Sınıf tekrarının olumlu yönü olarak, tekrar eden öğrencinin diğer öğrencilere göre daha fazla olgunlaştığıdır. Buna ek olarak tekrar eden öğrencilerin öğretmen ve akranları ile ilişkilerinde daha yetkin oldukları belirtilmektedir. Ancak sınıf tekrarı yapan öğrenciler aileler, öğretmenler ve akranları tarafından damgalanabilirler. Bu damgalanma öğrencilerin öz-saygılarının ve özgüvenlerinin düşmesine neden olabilir. (Klapproth ve diğerleri, 2016). Bu konuda yapılan araştırmalarda sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrenciler arasında farklılık olmadığına dair bulgular da mevcuttur. Yapılan boylamsal bir araştırmada 1 ve 5. sınıflar arasında sınıf tekrar eden öğrencilerin zaman içerisindeki bağlılık ve başarı durumları incelenmiştir. Bu araştırmada ortaokula geçen öğrencilerin hem akademik başarı hem de bağlılık açısından benzer özelliklere sahip oldukları görülmüştür (Im, Hughes, Kwok, Puckett ve Cerda, 2013). Ancak sınıf tekrarı yapmanın öğrencilerin akran ilişkilerinde sorunlara yol açabileceği de belirtilmektedir. Özellikle farklı ve yeni bir çevre ile eğitime devam etmek zorunda kalan öğrencinin

damgalanma ile beraber ayrımcılığa da maruz kalabileceği belirtilmektedir. Bu durum sınıf tekrarı yapmanın öğrenciye yönelik olumsuz sonuçlarını göstermektedir (Plummer ve Graziano, 1987).

Bir yıl sınıf tekrarı yapma hem öğrencide hem de eğitim maliyetlerinde dezavantajlı durumları ortaya çıkarmaktadır. Öğrenci açısından bu durum eğitimde bir yıl daha fazla zaman harcama ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca sınıf tekrarı yapan öğrenciler güdülenme ve benlik kavramlarında bir azalma ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Buna ek olarak öğrenciler arkadaşlarını kaybetmekte ve yeni akran gruplarına katılmaktadırlar (Gottfredson, Fink ve Graham, 1994). Eğitim politikaları bakış açısından önemli olan faktörler ise *(i) öğrencilerin okuldan mezun olma yaşlarının yükselmesi*, *(ii) sınıf tekrar eden öğrencilerin eğitim sisteminde daha fazla kalmalarından dolayı oluşan yüksek eğitim maliyetleridir* (Ehmke, Drechsel ve Carstensen, 2010).

Toplumsal karşılaştırma kuramı (Festinger, 1954) açısından sınıf tekrarı konusu ele alındığında çocukların çevrelerindeki diğer insanların ya da sınıf arkadaşlarının düşünceleri ve değerlendirmeleri ile kendi benliklerine ilişkin bilgileri aldıkları söylenebilir. Sınıf tekrarı yapan bir öğrenci için referans olabilecek akran grubu artık değişmiştir. Öğrencinin yeni sınıfındaki öğrenciler kendisinden daha küçüktürler. Bu anlamda alanyazındaki birçok çalışma insanların kendilerini çevrelerindeki diğer bireylere göre çok az da olsa iyi ya da üstün algıladıkları zaman kendilerini daha mutlu hissettiklerini ortaya koymuştur (Buunk ve Gibbons, 2007). Bu nedenle sınıf tekrarı yapan öğrencilerin iyi oluş hallerinin ve toplumsal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir ve bu durum daha yüksek akademik başarı ile sonuçlanmaktadır. Buna ek olarak sınıf tekrarı yapan öğrencilerin aynı konuları ve dersleri ikinci kez almalarının bu konudaki ustalaşma duygularına olumlu katkı sunduğu belirtilmektedir. Bu yönleri ile sınıf tekrarının kısmen de olsa olumlu yönlerinin bulunduğu söylenebilir. Ancak sınıf tekrarının olumsuz yönlerinin olduğu da belirtilmektedir. Özellikle öğrencilerin başarısızlıkla geçen bir yılın ardından sınıf tekrarı yapmaları damgalamalara neden olabilir. Etiketleme kuramına göre insan davranışları ve kimlik yapıları diğer insanların kendilerini sınıflandırmalarından etkilenmektedir (Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine ve Van Damme, 2016). Etiketleme ya da damgalama öğretmen ve anababaların beklentilerini etkilemekte ve bu durum başarısızlıkla sonuçlanan bir kendini doğrulayan kehanet olgusuna yol açmaktadır (Shepard, 1989).

Sınıf tekrarı olgusu toplumsal karşılaştırma kuramı açısından değerlendirildiğinde özellikle ergenlik döneminde bu tür karşılaştırmalar, sınıf tekrarı yapan ergenin okulu bırakmasına yol açmaktadır. Bu süreçte sınıf tekrarı yapan ergenler özellikle damgalanma riski ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bir yoksunluk yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşanan bu yoksunluk öğrencilerde davranış problemlerine yol açmaktadır (Demanet ve Houtte, 2013). Sınıf tekrarı benlik kavramına olumsuz bir etkide bulunmakta ve öğrencide sosyal ve duygusal problemlerin gözlenmesine yol açmaktadır (Bonvin ve Schuepbach, 2008).

Olumlu psikososyal beceriler olan işbirliği ve öz-kontrol sınıf tekrarı yapma riskini azaltırken davranım bozuklukları bu riski arttırmaktadır Dışayönelim sorunları gösteren öğrenciler için daha fazla sınıf tekrarı riski bulunduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak düşük düzeyde olumlu sosyal beceriler ve yüksek düzeyde saldırganlık düşük akademik başarı ile ilişkili durumlardır. Bu durumlar ileriki aşamada sınıf tekrarı yapma ile sonuçlanmaktadır (Huang, 2014). Holmes (1989) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin psikososyal özellikleri incelenmiştir. Bu araştırmada sınıfını tekrar eden öğrencilerin diğer akranlarına göre daha düşük sosyal uyum, okula yönelik daha olumsuz tutumlar, okula daha az katılım ve daha fazla problem davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Jimerson (2001) tarafından yapılan benzer bir araştırmada sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmaların %86'sında gruplar arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Konu hakkında tartışmalı bulguların elde edilmesi bu durumun yararının eğitim sistemleri tarafından sorgulanmasına neden olmuştur.

Meisels ve Liaw (1993) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre iki kat daha fazla sınıf tekrarı yaptıklarını ve hiç sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun kızlardan oluştuğunu belirtmektedir. Benzer biçimde araştırmalarda başarı puanları kontrol edildiğinde cinsiyetin sınıf tekrarını güçlü bir şekilde yordadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda da yine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranda sınıf tekrarı yaptıkları ortaya konulmuştur (Dauber, Alexander ve Entwisle, 1993). Bu araştırmalarda yine sınıf tekrarının önemli oranda sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde daha yaygın olduğu görülmüştür (Meisels ve Liaw, 1993).

Alanyazında bazı araştırmacılar göreli yaş hipotezini temel alarak (relative age hypothesis) yılın farklı çeyreklerinde doğan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmışlardır. Özellikle OECD ülkelerinde gerçekleştirilen PISA ve TIMSS gibi geniş ölçekli testlerden öğrencilerin aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu araştırmalarda yılın son çeyreğinde dünyaya gelen öğrencilerin test puanlarının diğer akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür (Strøm, 2004). Bu durumun PIRLS, TIMSS 2007 ve PISA 2009 testlerinde de gözlendiği ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle yılın başlarında doğan öğrenciler yılın sonunda doğan öğrencilere göre bu testlerden daha yüksek puanlar almışlardır (Pedraja-Chaparro, Santín ve Simancas, 2015). Dolayısıyla farklı çeyreklerde doğmuş olmanın sınıf tekrarı yapmanın da bir yordayıcısı olduğu iddia edilmektedir.

Okul terki ve sınıf tekrarı arasındaki ilişkiler alanyazındaki birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda özellikle sınıf tekrarının okul terkinin en güçlü yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002). Yine sınıf tekrar eden öğrencilerin sınıfını geçen akranlarına göre yedi kat daha fazla okul terki ile karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Kaufman ve Bradbury, 1992). Sınıf tekrarının akademik başarısızlık yaşama ve okulu bırakma riskini ortaya çıkarması özellikle Avrupa'da konuya önem verilmesine neden olmuştur. Avrupa'da 2020 yılına kadar okul terk oranlarının %10'un altına düşürülmesine yönelik eğitim politikaları izlenmektedir (Pedraja-Chaparro, Santín ve Simancas, 2015).

Erken yaşlarda sınıf tekrarı yapmanın lise yıllarında okulu terk etme riskini ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Ayrıca bu durum ileriki yıllarda davranış sorunları ile de sonuçlanmaktadır. Yüksek düzeyde dışayönelim sorunları özellikle okulda başarısızlık, sınıf tekrarı yapma ve okulu bırakma ile sonuçlanmaktadır. Benzer biçimde kaygı ve depresyonun da düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kaygı gibi içeyönelim sorunlarının sınıf tekrarına olan etkisini ortaya koyan çalışmalarda net bir sonuca ulaşılamamasına karşın bu türden içeyönelim sorunlarının düşük akademik başarı ile sonuçlandığı açıktır (Wu, West ve Hughes, 2010).

Sınıf tekrarı ile ilgili yapılan bir araştırmada bu öğrencilerin sınıfını geçen öğrencilere göre okul terk risklerinin 11 kat daha fazla olduğu görülmüştür (Rumberger, 1995). Belçika'da 3.707 öğrenci ile gerçekleştirilen geniş ölçekli bir araştırmada erken yıllarda sınıf tekrarı yapmanın akademik başarı, psikososyal işlevler ve bir sonraki eğitime yerleşme üzerine olan etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada sınıf tekrarı yapan

öğrenciler tekrar yapmayan akranları (aynı sınıf ve aynı cinsiyet) ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin sınıfını geçen akranlarına göre matematik ve okuma alanlarındaki akademik ilerlemelerinin daha yavaş olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin daha fazla okul değişikliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Goos, Van Damme, Onghena, Petry ve Bilde, 2013).

Türkiye'de sınıf tekrarı ile ilgili alanyazında sınırlı çalışmalar olmasına karşın MEB-UNICEF desteği ile 2013 yılında Türkiye'de geniş ölçekli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya sınıf tekrarı yapan 2.599 Anadolu Lisesi öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin (%66.5) erkekler, üçte birinin ise (%33.5) kızlardan oluştuğu ve sınıf tekrarı yapmanın daha çok 9. Sınıfta gerçekleştiği görülmüştür (%74.5). Araştırmada sınıf tekrarının nedenleri olarak akademik başarısızlık ve dersleri önemsememe, ortaöğretime hazır olmama, aile, sosyal çevre ve arkadaşlar, uyum problemleri, öğretmenler ve okul olarak belirlenmiştir. Bununla beraber araştırmada sınıf tekrarını kendisi için bir ders çıkarma olarak gören öğrencilerin sınıf tekrarını olumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine sınıf tekrarının olumsuz etkileri olarak kendisinden yaşça küçük öğrencilerle bir arada olma, okuldan kopma, okula gitmek istememe, başarma inancının zayıflaması, daha çekingen ve öfkeli olma olarak sıralanmıştır. Öğretmen, yönetici ve velilerde ise sınıf tekrarının işlevi konusunda ortak bir görüş birliğinin olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların bir kısmı sınıf tekrarını eksik öğrenmeleri giderme, hataları görme, disiplin sağlama işlevleri açısından olumlu değerlendirmekte iken diğer kısmı ise zaman kaybı, ekonomik yük getirmesi ve olumsuz duygulara neden olması açısından sınıf tekrarını işlevsel bulmamıştır (MEB-UNICEF, 2013).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Aşağıda sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul tükenmişliğine ilişkin bir model test edilmiş ve bu modelde yer alan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri sınıflandırma gücü incelenmiştir. Dolayısıyla var olan bir durum ortaya konulduğu için araştırmanın modeli tarama modelidir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bu ilişkilerin betimlendiği çalışmalar alanyazında ilişkisel tarama çalışmaları olarak nitelendirilmektedir (Karasar, 2011).

3.2 Çalışma Grubu 1

Araştırma, dört ayrı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bu çalışma gruplarından üçüne araştırmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde, son çalışma grubuna ise araştırma verilerinin toplanması kapsamında ulaşılmıştır. Çalışma grubu 1'e araştırmada Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul Tüknemişlik Envanteri'inin 6'lı likert formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ulaşılmıştır. Bu çalışma grubu 322 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcılar Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki Anadolu liselerine devam eden lise öğrencileridir. Ölçek formunu eksik dolduran katılımcılar ve uç değer (outliers) kategorisinde yer alan katılımcılar veri setinden çıkartılmış ve 322 katılımcı üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma 1'deki 322 katılımcının yaş ortalaması ($\bar{X}$ = 16.28, S_x=1.04)'dir. Katılımcıların 189'u (%58.7) kız ve 133'ü (%41.3) erkektir. Ayrıca 104 (%32.3) katılımcı 9. Sınıfa, 91 (%28.3) katılımcı 10. sınıfa, 92 (%28.6) katılımcı 11.sınıfa ve 35 (%10.9) katılımcı ise 12. sınıfa devam etmektedir.

3.3 Çalışma Grubu 2

Araştırma kapsamında yer alan ikinci çalışma grubuna Okul Tükenmişlik Envanteri'nin 5'li likert formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında ulaşılmıştır. Bu gruptaki katılımcılar Ankara'nın Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerindeki Anadolu liselerine devam eden 180 lise öğrencisidir. Çalışma grubu 2'deki 180 katılımcının yaş ortalaması ($\bar{X}$= 17.23, S_x= 1.70)'dir. Katılımcıların 117'si (%65.0) kız 62'si (%34.4) erkektir. Bir katılımcı ise cinsiyeti hakkında bilgi sunmamıştır. Ayrıca 63 (%35.0) katılımcı 9. Sınıfa, 16 (%8.9) katılımcı 10. sınıfa, 64 (%35.6) katılımcı 11.sınıfa ve 37 (%20.6) katılımcı ise 12. sınıfa devam etmektedir.

3.4 Çalışma Grubu 3

Çalışma grubu 3'e bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ulaşılmıştır. Çalışma grubu 3'te yer alan katılımcılar Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki Anadolu liselerine devam eden 379 lise öğrencisidir. Bu gruptaki 379 katılımcının yaş ortalaması ($\bar{X}$= 16.24; S_x= .95)'tir. Katılımcıların 217'si (%57.3) kız ve 162'si (%42.7) erkektir. Ayrıca 110 (%29.0) Katılımcı 9. Sınıfa, 131 (%34.6) katılımcı 10. Sınıfa, 102 (%26.9) katılımcı 11. Sınıfa ve 36 (%9.5) katılımcı ise 12. Sınıfa devam etmektedir.

3.5 Çalışma Grubu 4

Araştırma verilerinin toplamdığı bu çalışma grubunu 2015-2016 öğretim dönemi II. Yarıyılında Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle merkez ilçelerindeki Anadolu liselerine devam eden 1068 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun 397'si kız (%37.2) 671'i ise erkektir (%62.8). Grubun yaş ortalaması $\bar{X}$= 15.75 standart sapması ise S_x= .56'dır.

Öğrenciler üç ayrı grup olarak ele alınmıştır. Bu gruplar sınıf tekrarı yapmış 9. Sınıflar, 9. Sınıfı ilk kez okuyan öğrenciler ve 9. Sınıfı başarıyla tamamlayıp 10. Sınıfa devam eden öğrenciler olarak ayrı gruplar halinde araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda sınıf tekrarı yapan ne kadar öğrenci varsa karşılaştırma grubunun da o sayıya yakın tutulması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıf tekrar eden öğrencilerin cinsiyet

özellikleri de dikkate alınarak karşılaştırma grubunun cinsiyet özellikleri açısından sınıf tekrarı yapan öğrencilerle benzerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin (n= 340) 122'si (%35.9) kız, 218'i (%64.1) ise erkektir. Grubun yaş ortalaması $\bar{X}$=16.12 standart sapması ise S_x=.33'tür. Öğrencilerin bir önceki dönem akademik başarıları arasında en yüksek puan 76.66 en düşük puan ise 35'tir. Grubun bir önceki dönem akademik başarı puan ortalaması $\bar{X}$= 51.95 standart sapması S_x= 7.65'dir.

Dokuzuncu sınıfı ilk kez okuyan öğrencilerin (n= 356) 138'i (%35.9) kız, 218'i (%64.1) ise erkektir. Grubun yaş ortalaması $\bar{X}$= 15.19 standart sapması ise S_x= .33'tür. Öğrencilerin bir önceki dönem akademik başarıları arasında en yüksek puan 96 en düşük puan ise 48'dir. Grubun bir önceki dönem akademik başarı puan ortalaması $\bar{X}$= 75.99 standart sapması S_x= 8.64'tür.

Onuncu sınıfa devam eden öğrencilerin (n= 372) 137'si (%36.8) kız, 235'i (%63.2) ise erkektir. Grubun yaş ortalaması $\bar{X}$= 16.69 standart sapması S_x= .26'dır. Öğrencilerin bir önceki dönem akademik başarıları arasında en yüksek puan 95 en düşük puan ise 47'dir. Grubun bir önceki dönem akademik başarı puan ortalamaları $\bar{X}$=74.14 standart sapması S_x=8.79'dur.

3.6 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tamamı için geliştiren veya uyarlayan kişilerden ölçek kullanım izinleri e-posta yolu ile alınmıştır. Araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul Tükenmişlik Envanteri (OTE) ve Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri (PBDE) için ölçme araçlarını geliştiren yurtdışındaki akademisyenlerden, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R), Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABİS), Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ) ve Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (AAEEÖ) için ise ölçeği geliştiren ya da Türk kültürüne uyarlayan Türkiye'deki akademisyenlerden ölçek kullanım izinleri alınmıştır.

Araştırma verileri toplanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli yasal izinler alınmıştır. Alınan etik kurul izninden sonra Ankara İl Milli Eğitim

Müdürlüğüne bağlı Anadolu liselerinde ölçeklerin uygulanabilmesi için izin talebinde bulunulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan iznin ardından araştırmanın yapıldığı okullarda ölçekler araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayalı olduğu için katılımcılara araştırmanın amacı açık bir biçimde anlatılmış ve katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu verilerek bu formu imzalayan (araştırmaya gönüllü katılan) katılımcılardan veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması işlemi sürecinde eğitim-öğretimin aksamamasına dikkat edilmiş ve veriler okulda görevli bir öğretmen ya da idareci (genellikle müdür yardımcısı) eşliğinde toplanmıştır.

3.7 Veri Toplama Araçları

3.7.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form iki ayrı biçimde oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar sınıf tekrar eden öğrencilere, 9. ve 10. Sınıflara yönelik hazırlanmıştır. Ancak 9 ve 10. Sınıflar için aynı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, bir önceki dönemdeki akademik başarı puanı, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı yapma nedeni, ailesinde ya da arkadaşları arasında sınıf tekrarı yapan kimselerin olup olmadığına yönelik sorulara yer verilmiştir. Sınıf tekrarı yapma nedeniniz sorusu sadece sınıf tekrarı yapan öğrencilere ait formda yer almıştır. Diğer öğrencilere ait formda bu soruya yer verilmemiştir.

3.7.2 Okul Tükenmişlik Envanteri ve Türk Kültürüne Uyarlanması

Türkiye'de okul tükenmişliğini ölçmek üzere geliştirilmiş ölçme araçları mevcuttur. Aypay (2011; 2012) tarafından hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek için tükenmişlik ölçekleri geliştirilmiştir. Ölçeklerin lise öğrencileri için geliştirilen formu 7 faktör ve 34 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada değişken sayısının fazla olması nedeniyle okul tükenmişliğini ölçmek için kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Okul Tükenmişlik Envanteri Türk kültürüne uyarlanarak kullanılmıştır.

Okul Tükenmişlik Envanteri (School Burnout Inventory), Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve tükenmişliğin kuramsal yapısı ile

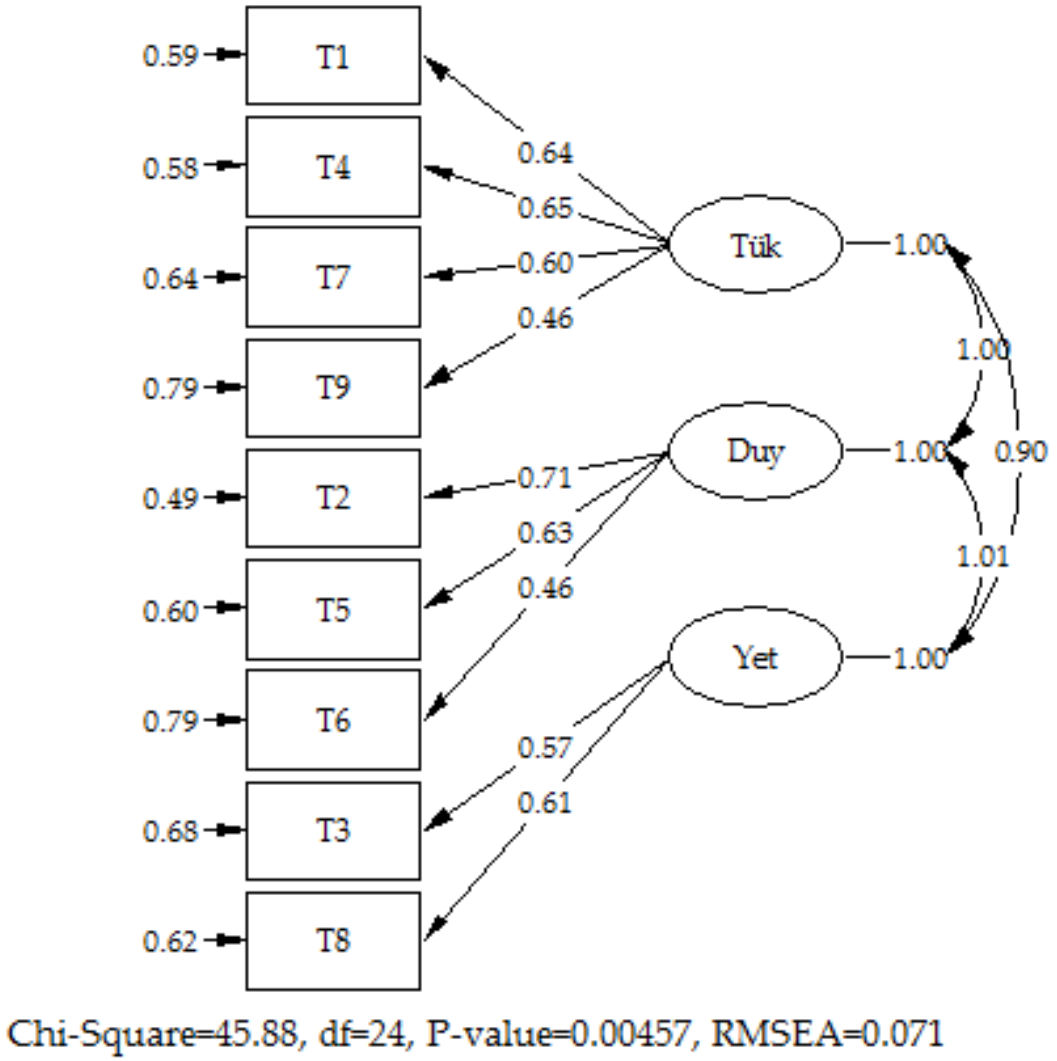
de uyumlu üç alt boyut ve dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları duygusal tükenmeyi ölçen tükenme (exhaustion) boyutu (M1, M4, M7, M9), okulun anlamına yönelik duyarsızlaşmayı ölçen duyarsızlaşma (cynicism) boyutu (M2, M5, M6) ve okulda yetersizlik duygularını ölçen yetersizlik (inadequacy) boyutu (M3, M8) olarak adlandırılmıştır. Ayrıca bu envanter 10-16 yaş aralığındaki bireylerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştiilmiş bir ölçme aracıdır. Envanterin özgün formunun geçerlik çalışmalarında üç boyutlu yapıya ilişkin model uyum indekslerinin $\chi^2(25, N= 1344)= 157.51$, $p <.001$, RMSEA= .06, CFI = .96, NNFI= .95, SRMR = .04, AIC = 33966.70 olduğu görülmüştür. Envanterin yabancı dildeki özgün formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .88, tükenme boyutu için .80, duyarsızlaşma boyutu için .80 ve yetersizlik boyutu için ise .67 olarak hesaplanmıştır. OTE 6'lı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin puanlanması ise "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), Kısmen "Katılmıyorum" (2), "Katılmıyorum" (3), "Kısmen Katılıyorum" (4), "Katılıyorum" (5) ve "Tamamen Katılıyorum" (6) şeklindedir. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar öğrencilerde yüksek okul tükenmişliğine, düşük puanlar ise düşük okul tükenmişliğine işaret etmektedir.

OTE başlangıçta araştırmacı tarafından özgün dilden (İngilizce) Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri formu ve İngilizce form eğitim bilimleri alanında doktora eğitimi alan üç yabancı dil uzmanına yollanmış ve düzeltme önerileri alınmıştır. Yabancı dil uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda çeviriler gözden geçirilmiş ve Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora derecesine sahip ve doktora eğitimi alan yedi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen son öneriler ile ölçeğe son hali verilmiştir. Son hali verilen ölçek formu Çalışma Grubu 1'de özellikleri belirtilen 322 lise öğrencisine uygulanmıştır.

322 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemi gerçekleştirilerek ölçeğin Türk kültüründeki yapı geçerliği sınanmıştır. Envanterin özgün fromunun geliştirildiği araştırmada olduğu gibi bu çalışmada da önce envanterin üç boyutlu yapısı test edilmiş ve bu yapıya ilişkin model uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler χ^2/Sd=5.73, RMSEA=.121, GFI=.91, AGFI=.84, CFI=.96, NFI=.95, NNFI=.94, IFI=.96'dır. Bu değerler incelendiğinde χ^2/Sd ile RMSEA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı söylenebilir. Yapılan analizler

sonucunda envanterin 6'lı likert ve üç boyutlu formuna ait yapının doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber envanterin boyutları arasındaki kovaryans değerleri incelenmiş ve bu değerlerin çok yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutları arasındaki kovaryansın 0.99 olduğu gözlenmiştir. Benzer bir durum Salmela-Aro, Kiuru ve Leskinen'in (2009) yaptığı çalışmada da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar envanterin boyutları arasında yüksek ilişkilerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum envanterde yer alan boyutların ayrışmadığını gösteren bir işaret olarak değerlendirilebilir. Envanterde gözlenen bu durumun yanı sıra envanterin cevap dereceleri incelenmiş ve bu derecelendirmenin Türkçe'ye uyarlamasının sorunlu olabileceği görülmüştür. Çünkü envanter şu şekilde puanlanmaktadır: 1: Completeley Disagree (Tamamen Katılmıyorum), 2: Partly Disagree (Kısmen Katılmıyorum), 3: Disagree (Katılmıyorum), 4: Partly Agree (Kısmen Katılıyorum), 5: Agree (Katılıyorum) ve 6: Completely Agree (Tamamen Katılıyorum). "Katılmıyorum" ifadesinin "Kısmen Katılmıyorum" ifadesinden önce gelmesinin gerektiği fark edilmiştir. Ancak bu durumda da "Kısmen Katılmıyorum" ile "Kısmen Katılıyorum" ifadeleri yan yana gelmekte ve bu iki ifade farklı gözükse de aslında aynı anlamı ifade etmektedir. Bu nedenle envanteri geliştiren kişi (Katariina Salmela-Aro) ile iletişime geçilmiş ve envanter 5'li likert olarak yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen envanterin cevap dereceleri uzman görüşleri doğrultusunda 1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Tamamen Katılıyorum biçiminde oluşturulmuştur.

Türkçe formu 5'li likert olarak yeniden düzenlenen Okul Tükenmişlik Envanteri Çalışma Grubu 2'de özellikleri betimlenen 180 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen verilerle envanterin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada envanterin yabancı dildeki özgün formunda olduğu gibi üç faktörlü yapısı test edilmiş, elde edilen sonuçlar Şekil 4'te sunulmuştur.

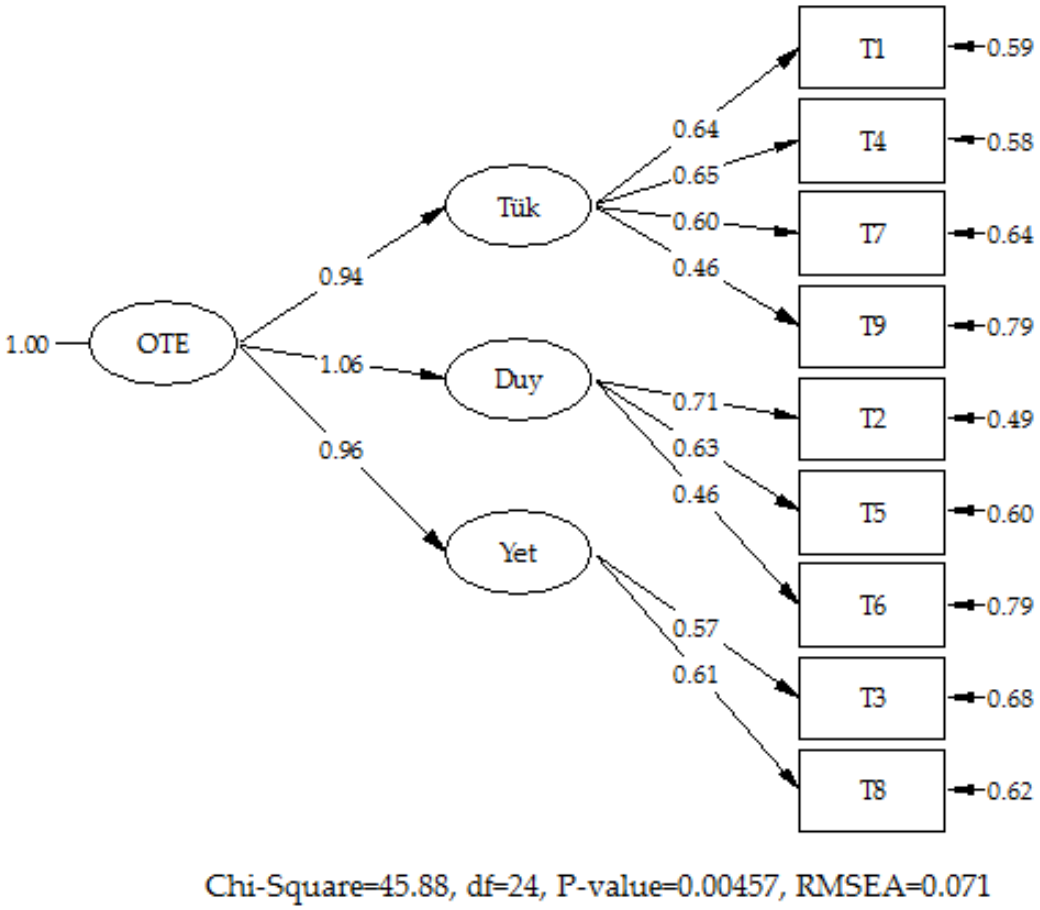


Şekil 4. Okul Tükenmişlik Envanteri'nin 5'li Likert Formuna Ait Yol Şeması

OTE için gerçekleştirilen analizlerde öncelikle her bir madde için t değerinin $p<.05$ ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı olma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla beraber, her bir maddenin standardize edilmiş yük değerleri (β) incelenmiş ve maddelerin β değerlerinin .46 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçek için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan değerler ise χ^2/Sd =1,91; RMSEA=.071; GFI=.95; AGFI=.90; CFI=.97; NFI=.94; NNFI=.95; IFI=.97 olarak hesaplanmıştır.

Yol şeması incelendiğinde envanterin boyutları arasındaki kovaryansların yüksek olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma ve Okulda Yetersizlik Duygusu boyutları

arasındaki kovaryansın β= 1.01 olduğu görülmüştür. Bu durum envanterin boyutlarının yeterince ayrışmadığının ve tek boyutlu bir yapı gösterebileceğinin işareti olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle envanter için ikinci düzey DFA işlemi gerçekleştirilerek üç boyutun genel tükenmişlik yapısı ile ilişkisi belirlenmiş ve sonuçlar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. İkinci Düzey DFA Sonuçlarına Ait Yol Şeması

Şekil 5'te yer alan yol şeması incelendiğinde envanterin üç boyutunun genel yapıyla ilişkisinin de oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Tükenme boyutu ile genel yapı arasında hesaplanan standardize edilmiş regresyon katsayısı β= .94, Duyarsızlaşma ile β= 1.06 ve Okulda Yetersizlik Duygusu ile ise β= .96'dır. Bu durumun ardından envanter için açımlayıcı faktör analizi (AFA) işlemi gerçekleştirilmiş ve boyut sınırlamasına gidilmeden envanterin maddelerinin nasıl bir yapı gösterdiği incelenmiştir. AFA işleminin ardından elde edilen sonuçlar Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1

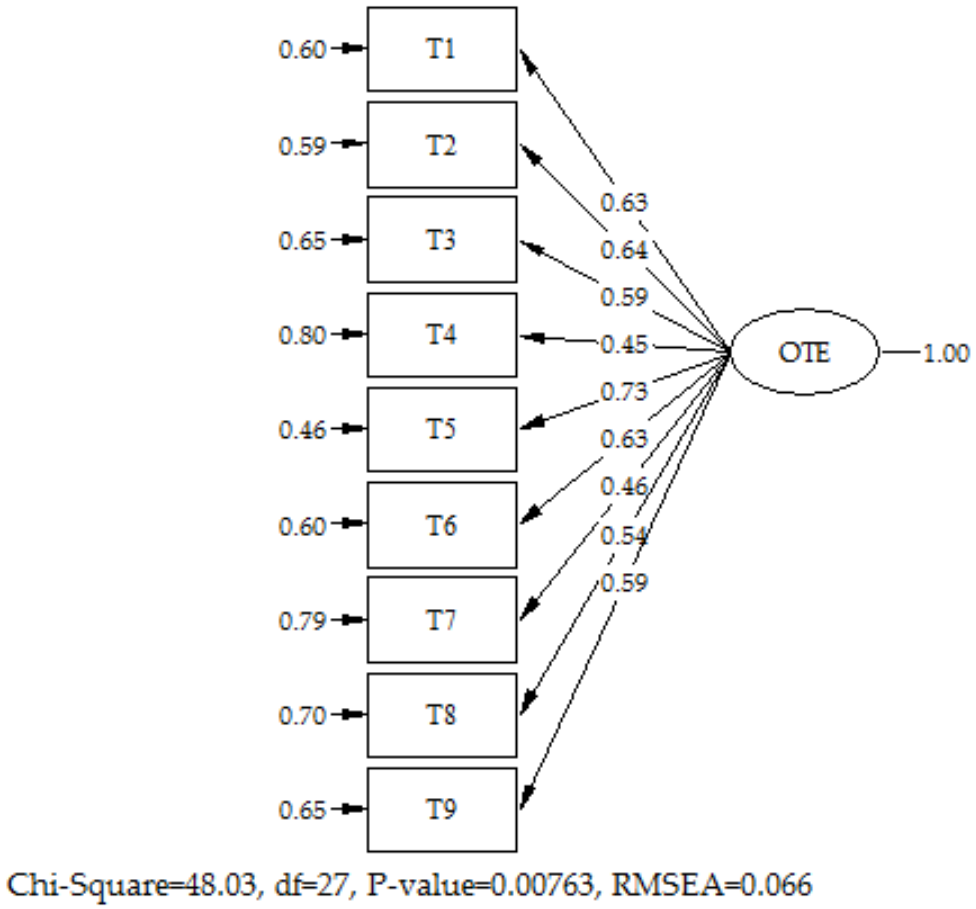
OTE'nin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	**Faktör Yük Değeri**	**Madde-Toplam Korelasyonu**
M1	.684	.560
M2	.696	.572
M3	.652	.535
M4	.521	.411
M5	.754	.632
M6	.689	.570
M7	.554	.449
M8	.612	.491
M9	.656	.544
KMO	.858	
Bartlett Küresellik Testi	433.924	
Sd	36	
p	.000	
Açıklanan Toplam Varyans (%)	42.272	
Cronbach Alfa Tüm Ölçek	.83	
Cronbach Alfa Tükenme	.66	
Cronbach Alfa Duyarsızlaşma	.71	
Cronbach Alfa Okulda Yetersizlik Duygusu	.45	

OTE'ye ait AFA sonuçları incelendiğinde envanterin tek faktörlü bir yapı sergilediği ve 9 maddeli tek faktörlü yapının toplam varyansın %42.27'sini açıkladığı görülmektedir. Envanterdeki maddelerin madde toplam korelasyonlarının ve Cronbach alfa değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin

boyutlarına göre alfa değerleri incelendiğinde ise Tükenme boyutunun sınır değer olan .70'e yaklaştığı, Duyarsızlaşma boyutunun bu değerin biraz üstünde olduğu ve Okulda Yetersizlik Duygusu boyutunun ise bu değerin altında kaldığı görülmektedir. Envanterin alt boyutlarında yer alan madde sayılarının az olması alfa değerlerinin de düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Çünkü Tükenme boyutunda 4, Duyarsızlaşma boyutunda 3 ve Okulda Yetersizlik Duygusu boyutunda ise 2 madde yer almaktadır.

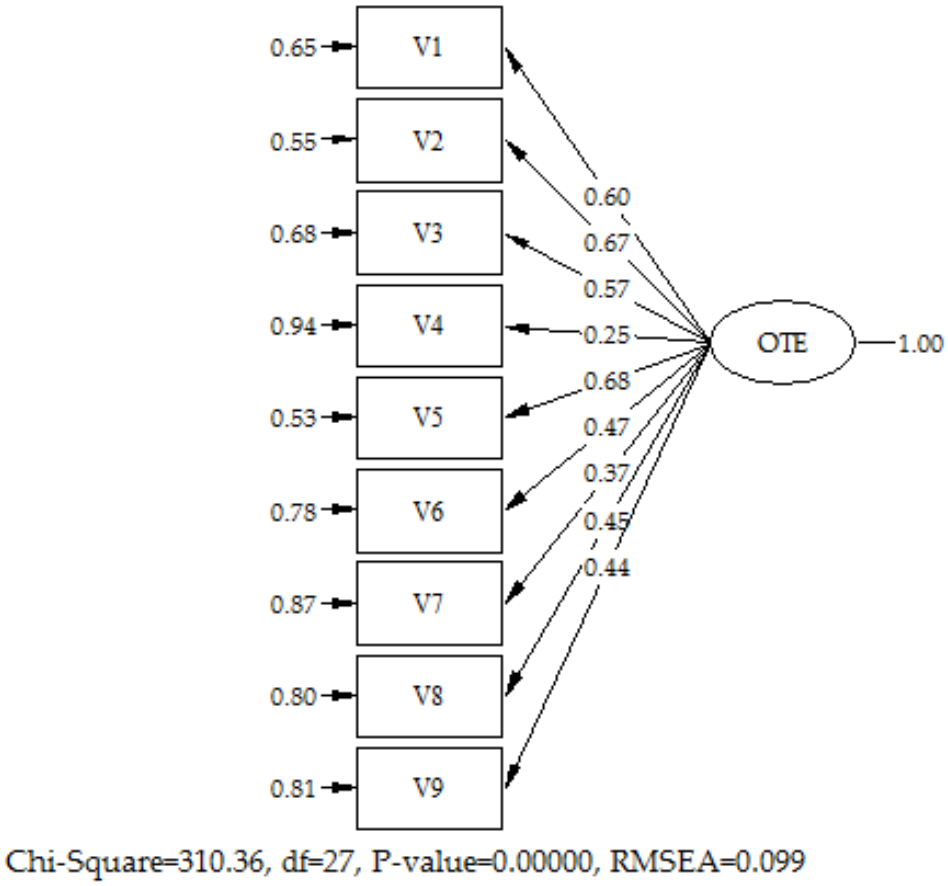
OTE'nin boyutları arasındaki ilişkinin yüksek olması ve açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirilmiş ve envanterin tek boyutlu bir yapı gösterdiği görülmüştür. Alanyazında gerçekleştirilen birçok çalışmada da (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Salmela-Aro ve diğerleri, 2016) envanterin tek faktörlü olarak kullanıldığı da görülmüş ve bu nedenle OTE tek faktörlü kabul edilerek gerekli analizler yapılmıştır. OTE'nin tek faktörlü yapısına ilişkin gerçekleştirilen DFA işleminden elde edilen sonuçlar Şekil 6'da yer alan yol şemasında yer almaktadır.



Şekil 6. Tek Faktörlü Yapıya Ait Yol Şeması

AFA sonuçları OTE'nin tek faktörlü bir yapı sergilediğini göstermiştir. Bu tek faktörlü yapı DFA ile de test edilmiştir. Yapılan analizlerde öncelikle her bir madde için t değerinin $p<.05$ ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı olma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla beraber, her bir maddenin standardize edilmiş yük değerleri (β) incelenmiş ve maddelerin β değerlerinin .45 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçek için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan değerler ise χ^2/Sd =1,78; RMSEA=.066; GFI=.94; AGFI=.91; CFI=.97; NFI=.94; NNFI=.96; IFI=.97 olarak hesaplanmıştır.

1068 kişiden elde veriler üzerinde de yeniden geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. OTE için gruptan toplanan veriler DFA işlemi ile analiz edilmiş ve araştırmada ele alınan çalışma grubunda nasıl bir yapı sergilediği incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Çalışma Grubuna Ait OTE Yol Şeması

Çalışmanın asıl araştırma grubunu oluşturan 1068 katılımcıdan elde edilen verilerle DFA işlemi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar şekil 7'de sunulmuştur. Yapılan analizlerde öncelikle her bir madde için t değerinin $p<.05$ ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı olma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla beraber, her bir maddenin standardize edilmiş yük değerleri (β) incelenmiş ve maddelerin β değerlerinin .25 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçek için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan değerler ise χ^2/Sd= 11,49; RMSEA= .099; GFI= .94; AGFI= .90; CFI= .91; NFI= .90; NNFI= .88; IFI= .91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca OTE için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizlerde envanterin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .75 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak 5'li likert olarak yeniden düzenlenen 9 maddelik Okul Tükenmişlik Envanter'inin lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

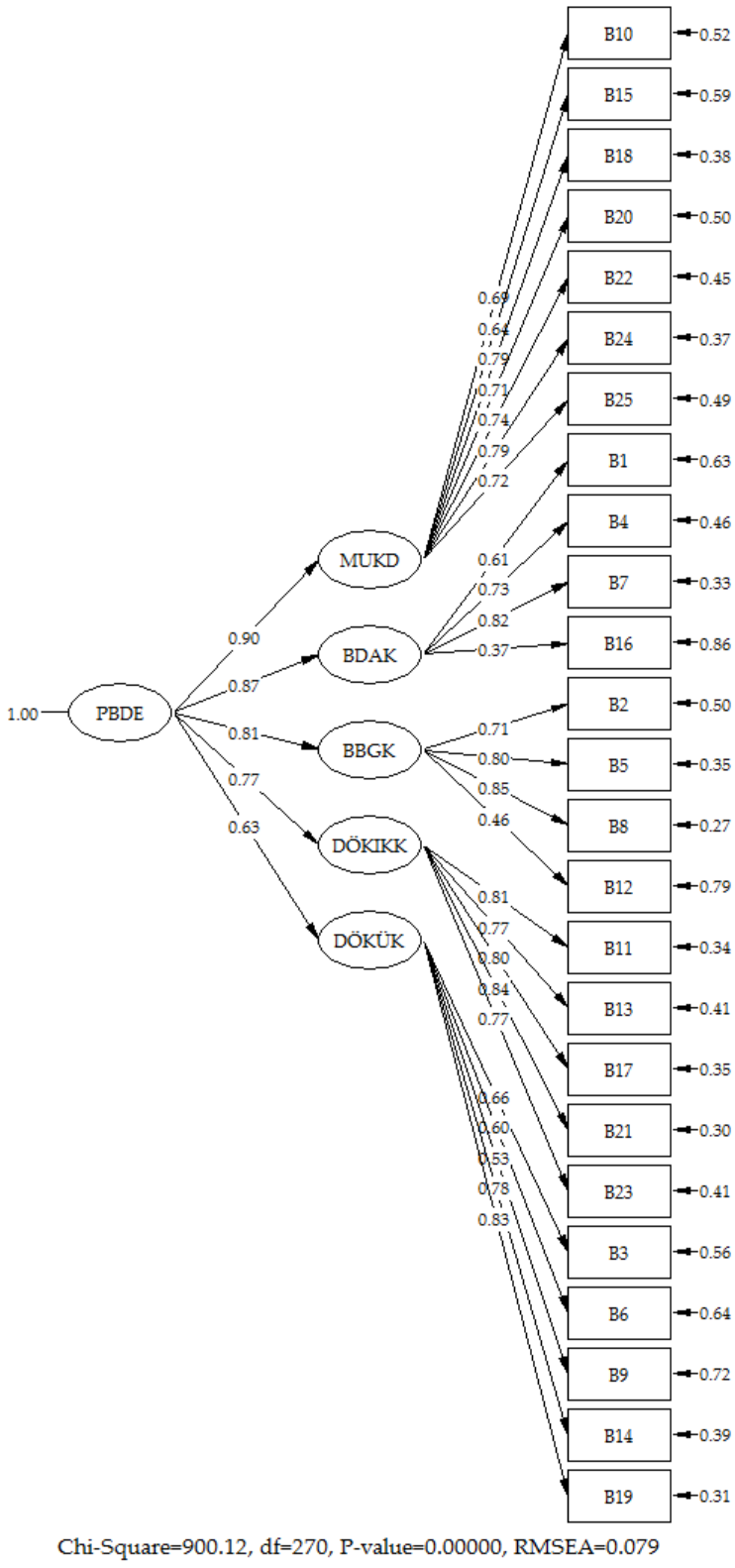
3.7.3 Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri ve Türk Kültürüne Uyarlanması

Araştırma kapsamında öğrencilerin başarısızlık korkusu düzeylerini ölçmek için Conroy, Willow ve Metzler (2002) tarafından geliştirilen Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri (The Performance Failure Appraisal Inventory) Türk kültürüne uyarlanmış ve psikometrik nitelikleri belirlenmiştir. Bu envanter 25 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Envanterde yer alan maddeler başarısızlık korkusu ile ilişkili bilişsel, motivasyonel ve ilişkisel değerlendirmeleri içeren çok boyutlu bir yapıyı ölçmektedir. Envanterin boyutları ise *Mahcubiyet ve Utanç Korkusu Deneyimi* (Fear of Experiencing Shame and Embarassment), *Benlik Değerinde Azalma Korkusu* (Fear of Devaluing One's Self-Estimate), *Belirsiz Bir Gelecek Korkusu* (Fear of Having an Uncertain Future), *Diğer Önemli Kişilerin İlgisini Kaybetme Korkusu* (Fear of Important Others Losing Interest) ve *Diğer Önemli Kişileri Üzme Korkusu* (Fear of Upsetting Important Others) olarak sıralanmaktadır. Envanterin İngilizce özgün formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile .80, .74, .80, .81 ve .78 olarak hesaplanmıştır. Envanterin puanlanması ise -2, (%100 katılmıyorum) -1, 0 (%50 katılıyorum), +1 ve 2 (%100) katılıyorum şeklindedir. Envanterde yer alan bir madde

(madde 12) hariç diğer tüm maddeler düz puanlanmaktadır. Ayrıca envanterin 7, 8, 11, 19 ve 24 numaralı maddelerinin toplanması ile tek faktörlü bir kısa form oluşturulabilmektedir.

PBDE başlangıçta araştırmacı tarafından özgün dilden (İngilizce) Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri formu ve İngilizce form eğitim bilimleri alanında doktora eğitimi alan üç yabancı dil uzmanına yollanmış ve düzeltme önerileri alınmıştır. Yabancı dil uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda çeviriler gözden geçirilmiş ve Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora derecesine sahip ve doktora eğitimi alan yedi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen son öneriler ile envantere son hali verilmiştir. Envanterin son halinde uzmanlardan gelen önerilere bağlı olarak puanlama 1-5 puanlama biçimine (5'li likert) dönüştürülmüştür.

Son hali verilen envanter Çalışma Grubu 3'te demografik özellikleri sunulan 379 katılımcıya uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler LISREL programı yardımı ile DFA analizine tabi tutulmuş ve ölçek için birtakım uyum indeksleri hesaplanmıştır. DFA özellikle kültürlerarası ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında başvurulan bir analiz tekniğidir. Bu teknik ile ölçeğin geliştirildiği kültürdeki yapısının diğer kültürlerde doğrulanıp doğrulanmadığı test edilebilmektedir. 25 madde ve beş alt boyuttan oluşan ölçek için gerçekleştirilen DFA işleminden elde edilen yol şeması Şekil 8'de sunulmuştur.



MUKD: *Mahcubiyet ve Utanç Korkusu Deneyimi,* ***BDAK:*** *Benlik Değerinde Azalma Korkusu,* ***BBGK:*** *Belirsiz Bir Gelecek Korkusu,* ***DÖKİKK:*** *Diğer Önemli Kişilerin İlgisini Kaybetme Korkusu,* ***DÖKÜK:*** *Diğer Önemli Kişileri Üzme Korkusu.*

Şekil 8. PBDE'ye Ait Yol Şeması

Envanter için gerçekleştirilen analizlerde öncelikle her bir madde için t değerinin *p<.05* ve *p<.01* düzeyinde anlamlı olma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla beraber, her bir maddenin standardize edilmiş yük değerleri (*β*) incelenmiş ve maddelerin *β* değerlerinin .37 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra envanter için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Envanter için hesaplanan değerler ise χ^2/Sd=3.33; RMSEA= .079; GFI= .83; AGFI= .80; CFI= .96; NFI= .95; NNFI= .96; IFI= .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 25 madde ve 5 boyuttan oluşan envanterin yapısının liseli Türk öğrencilerinde doğrulandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. 25 maddelik PBDE için ayrıca Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak Çizelge 2'de sunulmuştur.

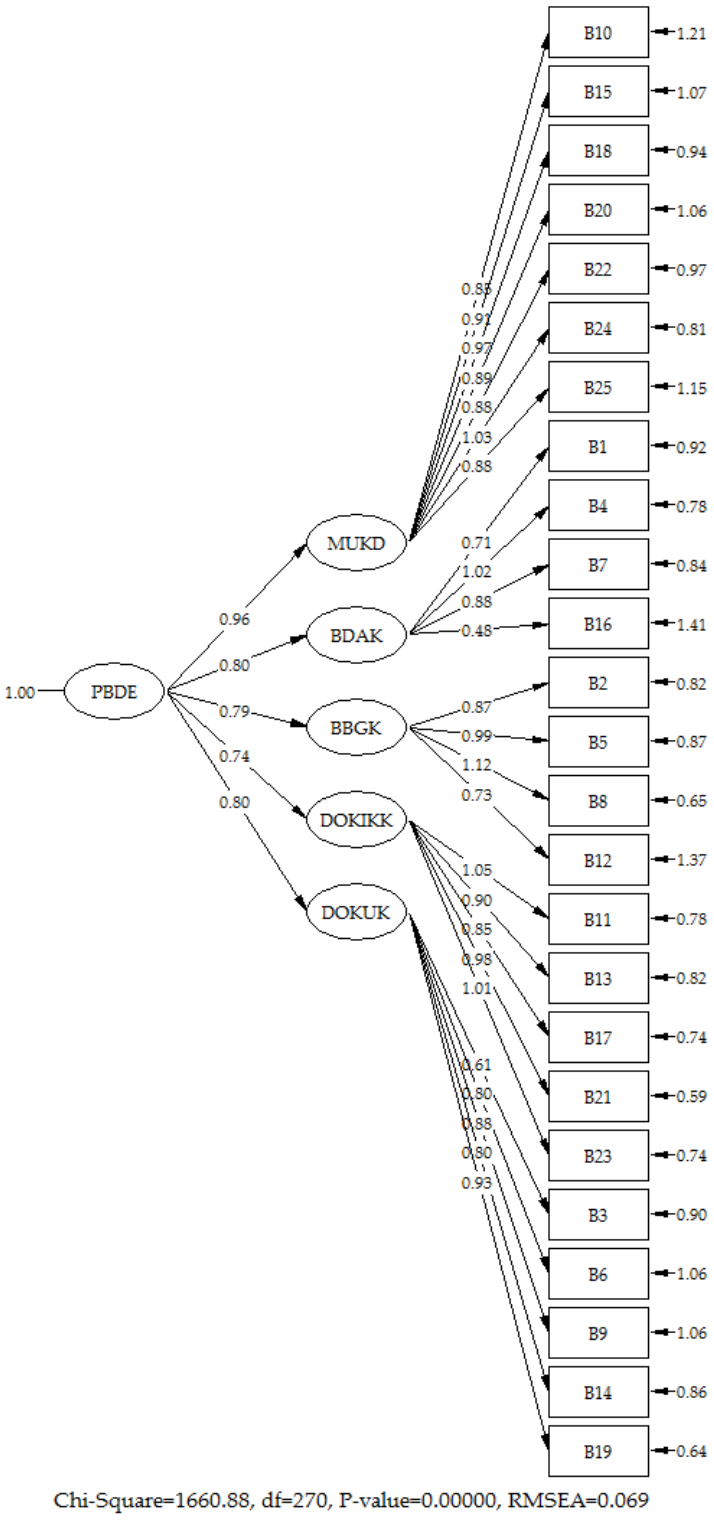
Çizelge 2

PBDE İçin Hesaplanan Madde-Toplam Korelasyonu ve Cronbach Alfa Değerleri

Maddeler	**Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları**	**Cronbach α değerleri**
M1	,486	Tüm Ölçek (25 madde)= .94
M2	,571	MUKD (7 madde)= .88
M3	,402	BDAK (4 madde)= .71
M4	,610	BGK (4 madde)= .80
M5	,639	DÖKİK (5 madde)= .90
M6	,529	DÖKÜK (5 madde)= .81
M7	,655	
M8	,690	
M9	,640	
M10	,663	
M11	,664	
M12	,337	
M13	,578	
M14	,480	
M15	,634	
M16	,406	
M17	,615	
M18	,694	
M19	,542	
M20	,653	
M21	,624	
M22	,712	
M23	,726	
M24	,671	
M25	,589	

Envanterin özgün dildeki Cronbach alfa değerleri ise boyutlar için sırası ile .80, .74, .80, .81 ve .78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise envanterin boyutları için sırası ile .88, .71, .80, .90 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Envanterin orijinal formu için hesaplanan alfa değerleri ile bu araştırmada hesaplanan alfa değerlerinin birbirlerine yakın değerler aldığı görülmektedir. Buna dayalı olarak 25 madde ve 5 alt boyuttan oluşan ve başarısızlık korkusunu ölçmek için tasarlanmış Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri'nin liseye devam eden Türk öğrenciler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

1068 kişiden elde veriler üzerinde de yeniden geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. PBDE için gruptan toplanan veriler DFA işlemi ile analiz edilmiş ve tezde ele alınan çalışma grubunda mevcut yapının doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Şekil 9'da sunulmuştur.



MUKD: *Mahcubiyet ve Utanç Korkusu Deneyimi,* ***BDAK:*** *Benlik Değerinde Azalma Korkusu,* ***BBGK:*** *Belirsiz Bir Gelecek Korkusu,* ***DÖKİKK:*** *Diğer Önemli Kişilerin İlgisini Kaybetme Korkusu,* ***DÖKÜK:*** *Diğer Önemli Kişileri Üzme Korkusu.*

Şekil 9. Çalışma Grubuna Ait PBDE Yol Şeması

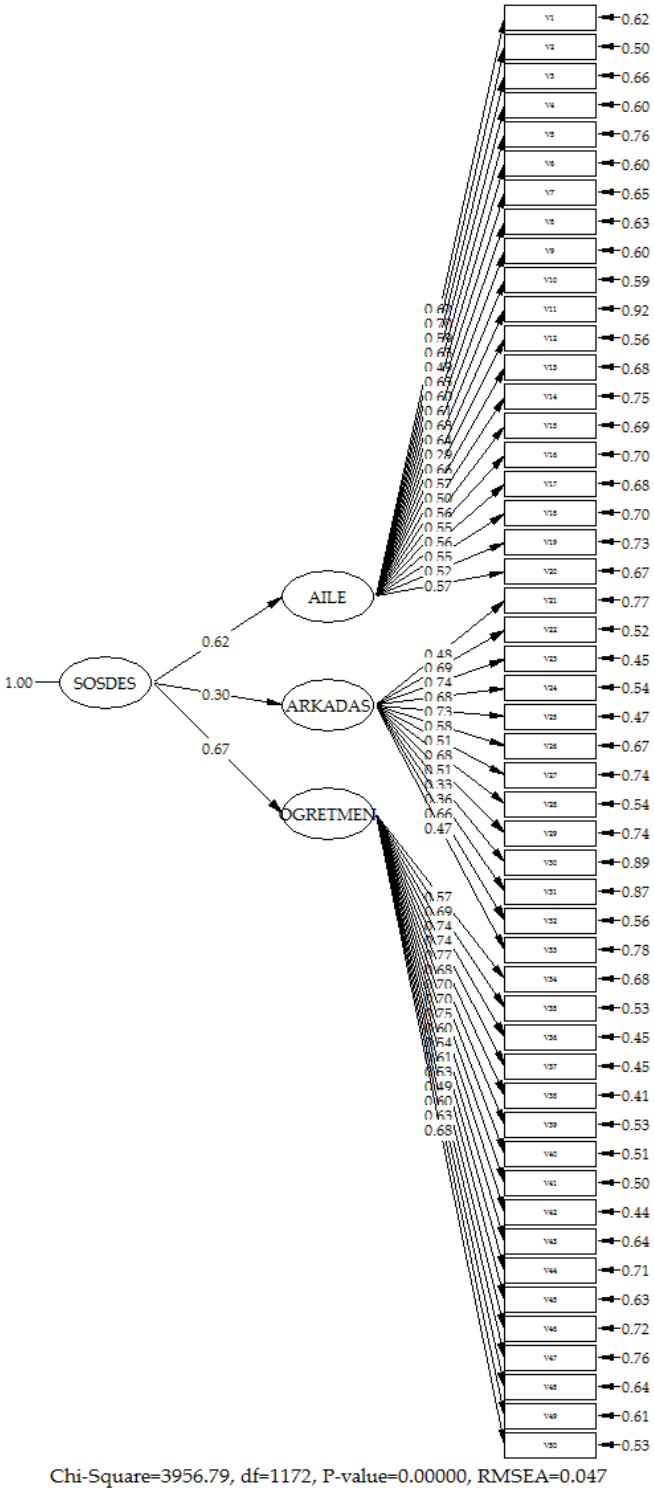
Çalışmanın asıl araştırma grubunu oluşturan 1068 katılımcıdan elde edilen verilerle DFA işlemi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar şekil 9'da sunulmuştur. Yapılan analizlerde öncelikle her bir madde için t değerinin $p<.05$ ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı olma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla beraber, her bir maddenin standardize edilmiş yük değerleri (β) incelenmiş ve maddelerin β değerlerinin .38 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra ölçek için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan değerler ise χ^2/Sd= 6,15; RMSEA= .069; GFI= .87; AGFI= .84; CFI= .96; NFI= .96; NNFI= .96; IFI= .96 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca PBDE için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizlerde envanterin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının envanterin tümü için .93, Mahcubiyet ve Utanç Korkusu Deneyimi alt boyutu için .85, Kişinin Benlik Değerinde Azalma Korkusu alt boyutu için .68, Belirsiz Bir Gelecek Korkusu alt boyutu için .78, Diğer Önemli Kişilerin İlgisini Kaybetme Korkusu alt boyutu için .86 ve Diğer Önemli Kişileri Üzme Korkusu alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. χ^2/Sd değeri hariç diğer uyum indeksleri ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları PBDE'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. χ^2/Sd oranının kabul sınırı olan değerden (χ^2/Sd<5) büyük çıkması örneklemdeki kişi sayısına bağlanabilir. Çünkü χ^2 değeri örneklem sayısından etkilenmekte ve örneklemdeki kişi sayısı arttıkça bu değerde de bir artış gözlenebilmektedir.

3.7.4 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Araştırmaya katılan öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmesinde Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve yine Yıldırım (2004) tarafından revizyonu yapılan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyut ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Aile (20 madde), Arkadaşlar (13 madde) ve Öğretmenlerden (17 madde) algılanan sosyal desteği ölçmek olmak üzere oluşturulmuş üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için 0.93; Aile boyutu için 0.94, Öğretmen boyutu için 0.93 ve Arkadaş boyutu için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 47 madde düz, üç madde ise ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde sosyal desteği ifade etmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizler kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test

edilmiştir. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .92, Aile boyutu için .91, Arkadaş boyutu için .86 ve Öğretmenler boyutu için .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda oluşan yol şeması şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. ASDÖ-R'ye Yönelik DFA İşlemi Sonucunda Oluşan Yol Şeması

DFA işleminin ardından ASDÖ-R ardından hesaplanan uyum indeksleri χ^2/Sd= 3,38; RMSEA= .047; GFI= .87; AGFI= .86; CFI= .96; NFI= .95; NNFI= .96; IFI= .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ASDÖ-R'nin lise öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

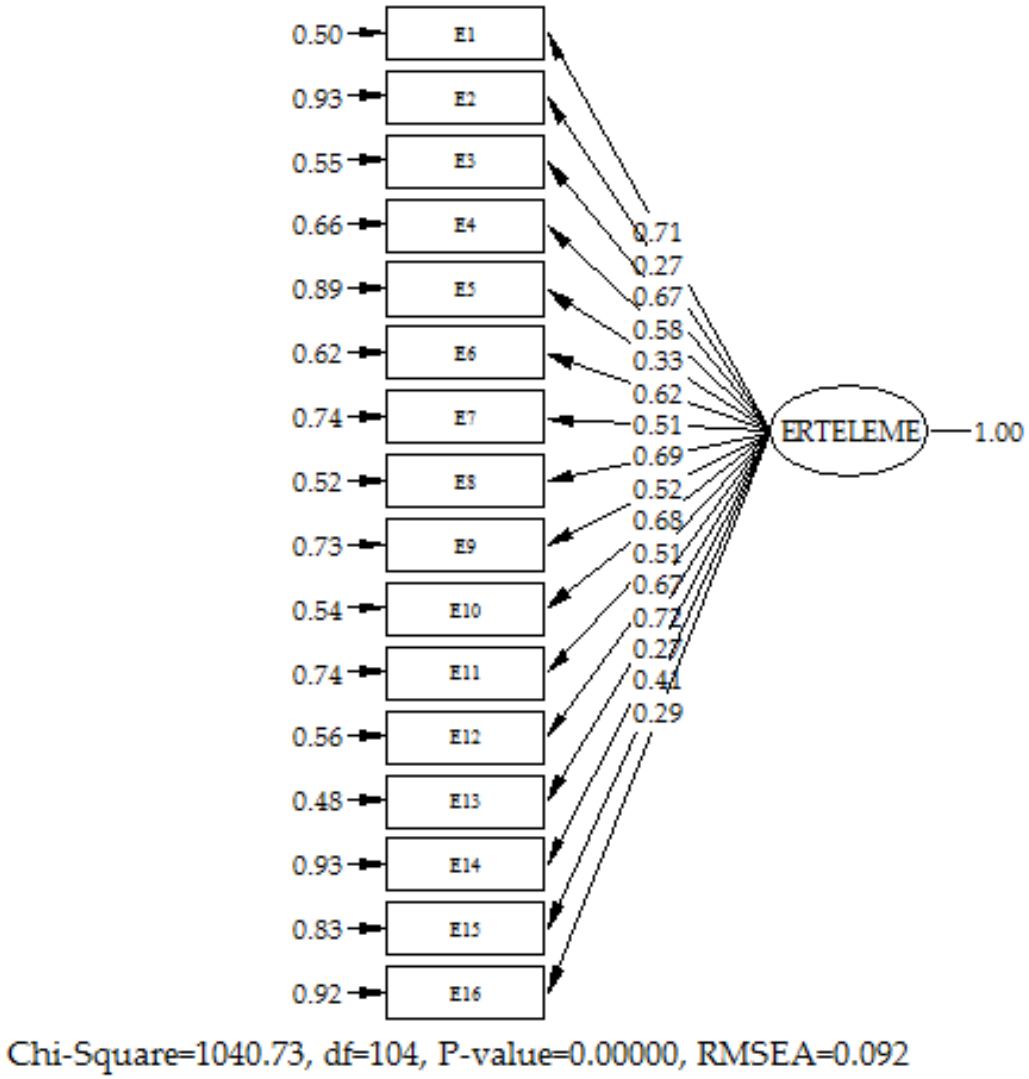
3.7.5 Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği

Araştırmada katılımcıların akademik erteleme eğilimlerini belirlemek için Aitken Akademik Erteleme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin yabancı dildeki özgün formu tek boyutlu ve toplamda 19 maddeden oluşan 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bireylerden kendilerini her madde için 1 (Tamamıyla Yanlış) ile 5 (Tamamıyla Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin yabancı dildeki özgün formu güvenirliği iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanıştır.

Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiş, ölçeğin son formu çeviriler karşılaştırılarak elde edilmiştir. Daha sonra ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcılar arasından 100 kişiye dört hafta sonra güvenirlik analizleri için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır.

Ölçek içindeki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .15 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. İç tutarlılık analizleri hesaplandıktan sonra madde toplam korelasyonları .30'un altında olan 5, 7 ve 19. Maddeler ölçekten çıkartılmış çıkarıldıktan sonra kalan maddeler üzerinde yeniden yapılan analizler sonucunda ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .86'dan .89'a yükseldiği görülmüştür. Böylelikle ölçekte toplam 16 madde kalmıştır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek puan aralığı 16-80 arasındadır. Dört hafta ara ile yapılan test- tekrar test güvenirliği analizlerinde Pearson korelasyon katsayısının r= .87, p<.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Balkıs, 2006).

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda oluşan yol şeması şekil 11'de sunulmuştur.

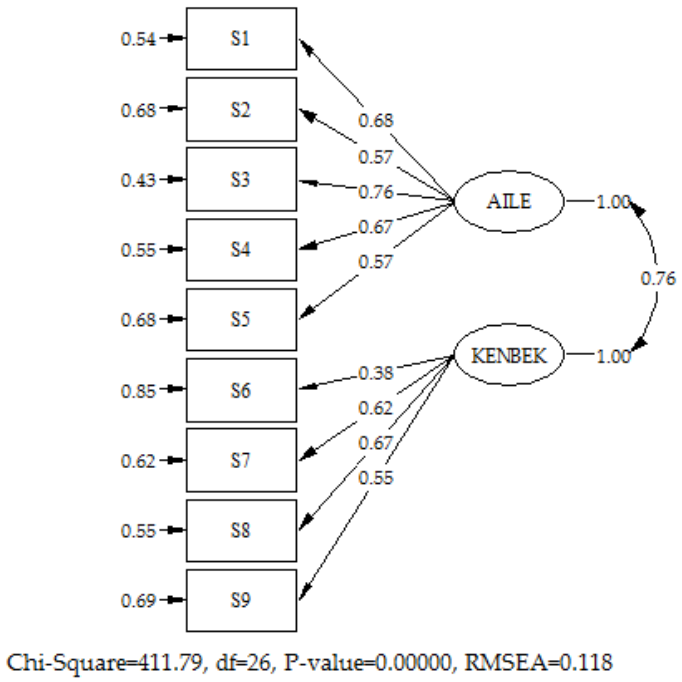


Şekil 11. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'ne Ait DFA İşlemi Sonrası Oluşan Yol Şeması

DFA işleminin ardından Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği hesaplanan uyum indeksleri χ^2/Sd= 10; RMSEA= .092; GFI= .87; AGFI= .83; CFI= .92; NFI= .92; NNFI= .91; IFI= .92 olarak hesaplanmıştır.

3.7.6 Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

Bu envanter öğrencilerin hem kendi hem de öğretmen ve aile gibi önemli görülen kişilerin beklentilerini karşılayamamaktan kaynaklanan stresi ölçmek üzere geliştirilmiştir. Envanterin yabancı dildeki özgün formunda toplam 9 madde ve iki alt boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar, Aile ve Öğretmen Beklentileri ile Kendine İlişkin Beklentilerdir. Ölçeğin özgün formunun iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .89, aile ve öğretmen beklentileri için .85 ve kendine ilişkin beklentiler boyutu için ise .84 olarak hesaplanmıştır (Ang ve Huan, 2006). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ise Kelecioğlu ve Bilge (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun özgün formdaki yapı ile aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları tüm ölçek için .81, aile ve öğretmen beklentileri için .81 ve kendine ilişkin beklentiler boyutu için .65 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .81, Aile ve Öğretmen Beklentileri alt boyutu için .79 ve Kendine İlişkin Beklentiler boyutu için .64 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda oluşan yol şeması şekil 12'de sunulmuştur.



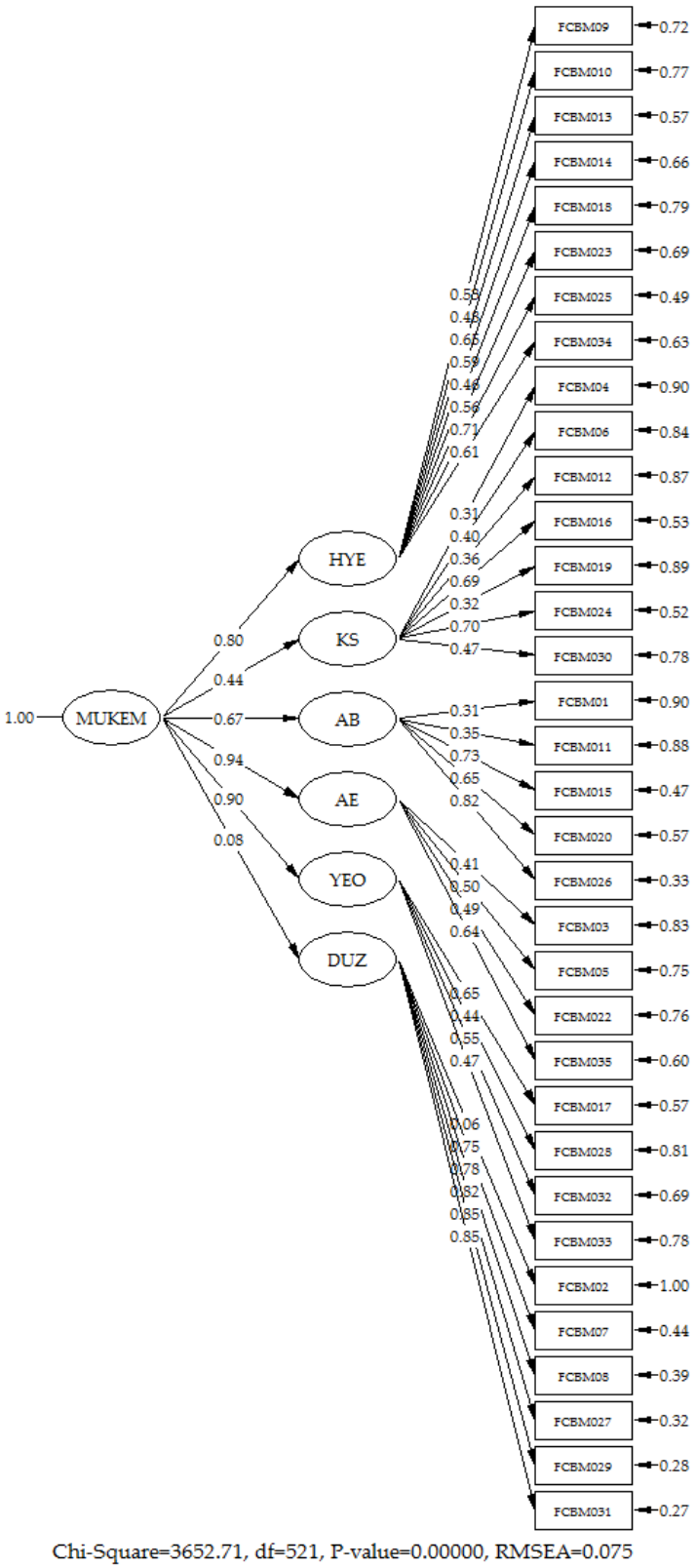
Şekil 12. Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri'ne Ait DFA İşlemi Sonrası Oluşan Yol Şeması

DFA işleminin ardından Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri için hesaplanan uyum indeksleri χ^2/Sd= 15,84; RMSEA= .012; GFI= .91; AGFI= .84; CFI= .91; NFI= .92; NNFI= .88; IFI= .91 olarak hesaplanmıştır.

3.7.7 Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ölçek Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün formu altı alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ise "Hata Yapma Endişesi", "Kişisel Standartlar", "Ailesel Beklentiler", "Aileden Eleştiri", "Yaptığından Emin olamama" ve "Düzen" şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin cevaplama şekli 1 "Kesinlikle Katılmıyorum" ve 5 "Tamamen Katılıyorum" biçimindedir. Ölçeğin özgün formundaki yapı Türkçe'ye uyarlama çalışmasında doğrulanmıştır. Buna dayalı olarak 489 fen lisesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen uyarlama çalışmasının ardından ölçeğin, toplam varyansın %47,8'ini açıkladığı ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .83 olduğu görülmüştür. Ayrıca alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının ise .63 ile .87 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması ayrıca Kağan (2011) tarafından 492 üniversite öğrencisinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ölçeğin altı boyutlu yapısının üniversite öğrencilerinden oluşan grupta da doğrulandığını göstermiştir. Bu çalışmada ölçeğin toplamı için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı. 91; alt ölçekler için hesaplanan değerin ise .64 ile .94 değerleri arasında değiştiği görülmüştür.

Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin bu çalışmada da güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .88 olarak hesaplanmıştır. Hata Yapma Endişesi boyutu için .82, Kişisel Standartlar boyutu için .71, Ailesel Beklentiler boyutu için .75, Aileden Eleştiri boyutu için .69 Yaptığından Emin Olamama boyutu için .64 ve Düzen boyutu için .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda oluşan yol şeması şekil 13'te sunulmuştur.



HYE: *Hata Yapma Endişesi,* ***KS:*** *Kişisel Standartlar,* ***AB:*** *Ailesel Beklentiler,* ***AE:*** *Aileden Eleştiri, YEO: Yaptığından Emin Olamama,* ***DUZ:*** *Düzen.*

Şekil 13. FÇBMÖ'ye Ait DFA İşlemi Ardından Oluşan Yol Şeması

DFA işleminin ardından FÇBMÖ için hesaplanan uyum indeksleri χ^2/Sd= 7,01; RMSEA= .075; GFI= .81; AGFI= .78; CFI= .89; NFI= .87; NNFI= .88; IFI= .89 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin özgün formu için Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) toplam puan hesaplaması yapılırken ölçekte yer alan Düzen alt boyutunun toplam puana katılmamasını önermektedirler. Bu boyutun uyumlu mükemmeliyetçiliği yansıttığı ifade edilmekte ve özellikle uyumsuz mükemmeliyetçiliğin belirlendiği durumlarda bu boyutun toplam puana eklenmemesi gerektiği belirtilmektedir. Bununla beraber alanyazında birçok çalışmada ölçekte yer alan Kişisel Standartlar ile Düzen alt boyutlarının bir arada değerlendirilerek uyumlu mükemmeliyetçilik özelliği olarak ele alındığı görülmektedir (Bieling, Israeli ve Antony, 2004; Chang, 2012; Di Schiena, Luminet Philoppot ve Doulliez, 2012; Harris, Pepper ve Maack, 2008); Weiner ve Carton, 2012). Şekil 13'teki FÇBMÖ'ye ait yol şeması incelendiğinde de Düzen alt boyutunun ölçeğin bütünü ile olan ilişkisinin (β=.08; p>.05) olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ölçekte uyumlu mükemmeliyetçiliği ölçen diğer boyut olan Kişisel Standartlar alt boyutunun diğer boyutlara göre en düşük ilişki katsayısına (β=.44) sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi için bu boyutlar analize dahil edilmemiştir.

3.8 Verilerin Analizi

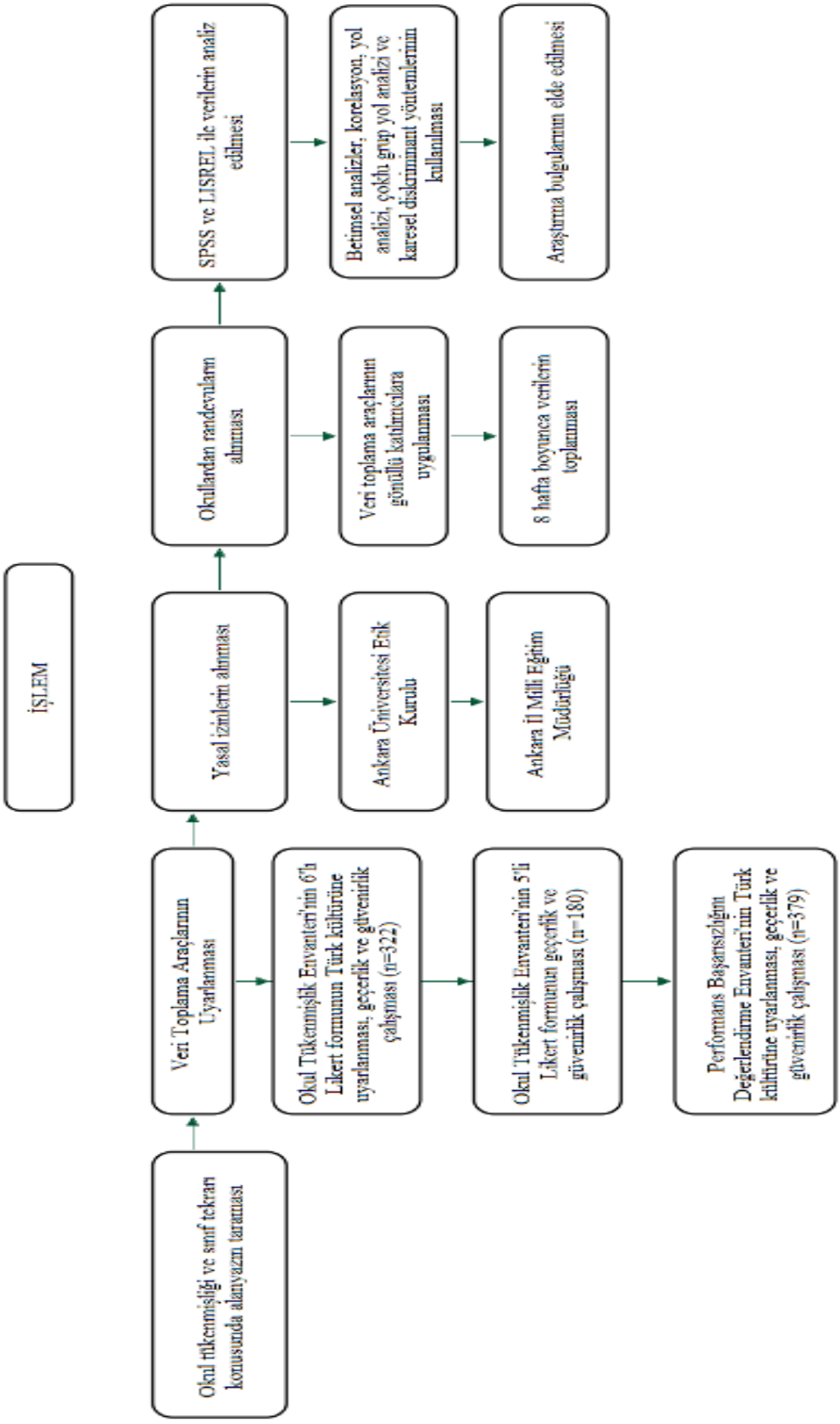
Verilerin analizinde betimsel analizler (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans analizleri), normallik analizleri (basıklık ve çarpıklık değerleri), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi, yol analizi (path analysis) ve diskriminant analizi (discriminant analysis) kullanılmıştır. Yol analizi okul tükenmişliği modelinde yer alan değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisinin belirlenmesinde, diskriminant analizi ise modeldeki değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ne düzeyde ayırt ettiğinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Ancak gerek yol analizi gerekse diskriminant analizinin kullanılması için bazı gerekler bulunmaktadır. Bunlar, veri setinin normal dağılıma sahip olması, ver setine ait varyans/kovaryans matrislerinin eşit olması ve veri setindeki değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) olmamasıdır. Bu koşullar için gerekli analizler (basıklık ve çarpıklık değerleri ve Box's M değeri) gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Box's M değerinin

anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durumda diskriminant analizinin özel bir türü olan karesel diskriminant analizi (quadratic discriminant analysis) tercih edilmiştir. Söz konusu analizlerden korelasyon ve karesel diskriminant analizleri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı, yol analizi ise LISREL (Linear Structural Relationships), paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

3.9 İşlem

Araştırmanın başlangıç aşamasından bulguların elde edilmesine kadar sürede gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 14'te yer verilen diyagramda özetlenmiştir. Araştırmanın alanyazın taramasında okul tükenmişliği kavramına ilişkin açıklamalar, konu alanı ile ilgili kuramsal açıklamalar ve okul tükenmişliği ile bu araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul tükenmişlik Envanteri ve Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri ölçme araçlarının psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu aşamanın sonrasında gerekli araştırma verilerinin toplanması için gerekli yasal izinler alınarak 8 haftalık bir sürede araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinden veriler, SPSS ve LISREL paket programları yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon analizi, çoklu grup analizi ve karesel diskriminant analizi kullanılmıştır.



Şekil 14. Araştırmada İzlenen İşlem Basamakları

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, bulgulara ait yorumlar ve bu bulguların alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasına ait bilgiler yer almaktadır.

4.1 Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Özellikleri

Araştırmacı tarafından kişisel bilgi formunda yer alan sorularla sınıf tekrarı yapan öğrencilerin (*n*= 340) sınıf tekrarı yapma nedenleri incelenmiştir. Sınıfını tekrar eden öğrencilerin 122'si kız (%35.9), 218'i (%64.1) ise erkektir. Öğrencilerin %13.2'si (*n*= 45) devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı yaptığını, %80,3'ü (*n*= 273) derslerden başarısız olduğu için sınıf tekrarı yaptığını, %5.9'u (*n* = 20) hem derslerden hem de başarısızlıktan dolayı sınıf tekrarı yaptığını bildirmiştir. Öğrencilerin %0.6'sı (*n*= 2) bu konuda bir neden bildirmemiştir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımları incelendiğinde erkek öğrenciler arasında sınıf tekrarı yapma oranının kız öğrencilere oranla yaklaşık iki kat daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber sınıf tekrarı yapma nedenleri incelendiğinde öğrencilerin en çok derslerden başarısız olmaları nedeniyle sınıflarını tekrar ettikleri görülmektedir.

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ailelerinde sınıf tekrarı yapan ve okulu bırakan kişilerin olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde öğrencilerin %22.4'ünün (*n*= 76) ailesinde sınıf tekrarı yapan biri olduğu ve %48.2'sinin (*n*= 176) ailesinde okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak katılımcıların dörtte birinin ailesinde sınıf tekrarı yapan biri ve katılımcıların yarısından fazlasının ailesinde okulu bırakan birinin olduğu görülmüştür.

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin arkadaşları arasında sınıf tekrarı yapan ve okulu bırakan kişilerin olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde öğrencilerin %97.1'inin (*n*= 330) arkadaşının da sınıf tekrarı yaptığı ve %61.8'inin (*n*= 210) arkadaşları arasında okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak katılımcıların tamamına yakınının arkadaşları arasında sınıf tekrarı yapan biri ve katılımcıların yarısından fazlasının arkadaşları arasında okulu bırakan birinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yakın çevrelerinde de sınıf

tekrar eden ve okulu bırakan birilerinin olduğu ve bu oranının azımsanmayacak derecede olduğu söylenebilir.

Ayrıca sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bir önceki dönemdeki akademik başarı ortalamalarının $\bar{X}$ = 51.95, standart sapmasının ise S_x = 7.37, en yüksek puan ortalamasının 76.66 ve en düşük puan ortalamasının ise 35 olduğu görülmüştür. Yıl sonu akademik başarı ortalaması 50'nin altında olan öğrencilerin sınıf tekrarına kaldıkları göz önüne alındığında bir yıl sınıf tekrarı yapmanın öğrenciler açısından önemli bir katkı sağlamadığı söylenebilir. Öğrencilerin bir önceki dönem not ortalamalarının 50 puanın çok az üstünde olması bu durumun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Dokuzuncu sınıfı ilk kez okuyan öğrencilerin ailelerinde sınıf tekrarı yapan ve okulu bırakan kişilerin olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde öğrencilerin %11.8'inin (n= 42) ailesinde sınıf tekrarı yapan biri olduğu ve %37.4'ünün (n= 133) ailesinde okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. 9. Sınıfı ilk kez okuyan öğrencilerin ailelerinde sınıf tekrarı yapma oranının düşük olduğu ancak okulu bırakma oranının sınıf tekrarına oranla görece daha fazla olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu sınıfı ilk kez okuyan öğrencilerin arkadaşları arasında sınıf tekrarı yapan ve okulu bırakan kişilerin olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde öğrencilerin %19.1'inin (n= 68) arkadaşının sınıf tekrarı yaptığı ve %29.5'inin (n= 105) arkadaşları arasında okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak katılımcıların üçte birinin arkadaşları arasında okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. Bu durum okula yeni başlayan 9. Sınıf öğrencilerinin akranları arasında okulu bırakma oranının sınıf tekrarı yapmaya oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum ayrıca öğrenciler için ilerleyen dönemde başarısızlık riskini de beraberinde getirebilir.

Ayrıca 9. sınıfı ilk kez okuyan öğrencilerin bir önceki dönemdeki akademik başarı ortalamalarının $\bar{X}$ = 75.99, standart sapmasının ise S_x = 8.64, en yüksek puan ortalamasının 96 ve en düşük puan ortalamasının ise 48 olduğu görülmüştür. Bu bulgular incelendiğinde en düşük puanın 48 olması 9. Sınıfa yeni başlayan öğrenciler arasında da sınıf tekrarına kalma riski olan öğrencilerin olduğuna dair bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Onuncu sınıfa devam eden öğrencilerin ailelerinde sınıf tekrarı yapan ve okulu bırakan kişilerin olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde öğrencilerin %12.1'inin (n=

45) ailesinde sınıf tekrarı yapan biri olduğu ve %34.1'inin (n= 127) ailesinde okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin ailelerinde sınıf tekrarı yapma oranının düşük olduğu ancak okulu bırakma oranının sınıf tekrarına oranla görece daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca bu oranların 9. Sınıfı ilk kez okuyan öğrencilerle yakın değerlerde yer aldığı görülmektedir.

Onuncu sınıf öğrencilerinin arkadaşları arasında sınıf tekrarı yapan ve okulu bırakan kişilerin olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde öğrencilerin %35.5'inin (n= 132) arkadaşının sınıf tekrarı yaptığı ve %39.5'inin (n= 147) arkadaşları arasında okulu bırakan biri olduğu görülmüştür. Yaklaşık olarak katılımcıların üçte birinden fazlasının arkadaşlarından birinin okulu bıraktığı veya sınıf tekrarı yaptığı görülmüştür. Bu durum 10. sınıf öğrencilerinin akranları arasında okulu bırakma ve sınıf tekrarı yapma oranının azımsanmayacak derecede olduğunu ve bu durumun ilerleyen dönemlerde öğrenciler için akademik başarısızlık riskini de beraberinde getirebileceği söylenebilir.

Onuncu sınıf öğrencilerinin bir önceki dönemdeki akademik başarı ortalamalarının $\bar{X}$= 74.14, standart sapmasının ise S_x= 8.79 en yüksek puan ortalamasının 95 ve en düşük puan ortalamasının ise 47 olduğu görülmüştür. Bu bulgular incelendiğinde 9. ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarı açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.2 Veri Setine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan ölçme araçlarından elde edilen puanlarla ilgili analizler gerçekleştirilmeden önce tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmış ve sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3

Katılımcıların Akademik Not Ortalamaları ve Ölçme Araçlarından Aldıklara Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{X}$	S_x	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Not Ortalaması	9. Sınıflar	356	76.00	8.64	48.00	96.00	-.383	.359
	Tekrar	340	51.95	7.37	35.00	76.66	.952	.925
	10. Sınıflar	372	74.14	8.79	47.00	95.00	-.181	-.075
	Toplam	1068	67.70	13.62	35.00	96.00	-.254	-.995
Okul Tükenmişliği	9. Sınıflar	356	27.35	6.75	11.00	45.00	.085	-.584
	Tekrar	340	27.94	6.79	9.00	44.00	-.263	-.238
	10. Sınıflar	372	28.10	6.95	11.00	45.00	-.115	-.570
	Toplam	1068	27.80	6.83	9.00	45.00	-.094	-.496
Aileden Algılanan Sosyal Destek	9. Sınıflar	356	53.08	6.31	23.00	60.00	-1.638	3.498
	Tekrar	340	49.13	7.94	20.00	60.00	-.918	.612
	10. Sınıflar	372	51.57	7.04	23.00	60.00	-1.202	1.557
	Toplam	1068	51.30	7.29	20.00	60.00	-1.225	1.527
Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek	9. Sınıflar	356	32.95	4.99	15.00	39.00	-.837	.234
	Tekrar	340	34.15	4.52	14.00	39.00	-1.285	1.823
	10. Sınıflar	372	33.66	4.54	17.00	39.00	-.977	.487
	Toplam	1068	33.58	4.71	14.00	39.00	-1.020	.726
Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	9. Sınıflar	356	38.99	8.15	17.00	51.00	-.493	-.636
	Tekrar	340	35.31	8.96	17.00	51.00	-.209	-.819
	10. Sınıflar	372	37.17	8.06	17.00	51.00	-.303	-.536
	Toplam	1068	37.18	8.51	17.00	51.00	-.350	-.672
Akademik Beklentilere İlişkin Stres	9. Sınıflar	356	32.94	6.73	12.00	45.00	-.436	-.359
	Tekrar	340	33.80	6.66	12.00	45.00	-.493	.109
	10. Sınıflar	372	32.74	6.68	11.00	45.00	-.362	-.231
	Toplam	1068	33.14	6.70	11.00	45.00	-.425	-.189
Uyumlu Mükemmeliyetçilik	9. Sınıflar	356	43.83	8.39	19.00	63.00	-.302	-.195
	Tekrar	340	45.47	8.54	16.00	64.00	-.549	.604
	10. Sınıflar	372	44.66	8.30	20.00	64.00	-.275	-.329
	Toplam	1068	44.64	8.42	16.00	64.00	-.368	-.012
Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	9. Sınıflar	356	62.13	14.52	28.00	99.00	.208	-.343
	Tekrar	340	68.54	13.41	27.00	109.00	.162	.234
	10. Sınıflar	372	63.23	14.42	31.00	103.00	.241	-.295
	Toplam	1068	64.55	14.39	27.00	109.00	.163	-.205
Akademik Erteleme	9. Sınıflar	356	42.49	11.10	17.00	80.00	.249	-.024
	Tekrar	340	41.64	10.91	16.00	76.00	.223	.318
	10. Sınıflar	372	42.18	11.05	16.00	74.00	.246	-.198
	Toplam	1068	42.11	11.02	16.00	80.00	.240	.010
Başarısızlık Korkusu	9. Sınıflar	356	71.31	18.64	31.00	119.00	.240	-.547
	Tekrar	340	80.18	19.90	27.00	125.00	-.130	-.119
	10. Sınıflar	372	71.11	19.30	27.00	123.00	.334	-.054
	Toplam	1068	74.06	19.71	27.00	125.00	.168	-.351

Çizelge 3'te yer alan veriler incelendiğinde beklendiği üzere en düşük akademik başarı not ortalaması sınıf tekrarı yapan öğrencilere aittir. Bunun yanı sıra akademik başarı açısından en yüksek not ortalamasına sahip grubun 9. Sınıfa devam eden öğrenciler olduğu söylenebilir. Tüm gruba ait not ortalaması verilerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin ±1.5 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.5 sınırı içerisinde bulunması durumunda veri setine ait dağılımın normal dağıldığı kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016, s.228). Bu anlamda 1068 kişiye ait akademik başarı puanları verilerinin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği söylenebilir.

Öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları incelendiğinde her üç grubun da puan ortalamasının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir ve grupların her birinin puan ortalamasının tüm veri setinde yer alan ortalama değerden aşırı bir sapma göstermediği görülmektedir. Okul tükenmişliği puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde tüm grubun ortalamasına ait basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin değerlerin ±1.5 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir.

Aileden algılanan sosyal destek puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru 9. Sınıflar, 10. Sınıflar ve sınıf tekrarı yapanlar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile en fazla 9. Sınıfların en az ise sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek aldıkları söylenebilir. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1,5 değerinden çok az bir sapma gösterdiği görülmektedir (-1.527). Bu durumun önüne geçmek için aileden algılanan sosyal destek puanlarının hem logaritması hem de karesi alınarak dönüşümler yapılmıştır. Ancak yapılan dönüşümlerde bu değerlerin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu nedenle aileden algılanan sosyal destek boyutunun basıklık katsayısının sınır değerlerden aşırı bir sapma göstermemesi nedeniyle normal dağıldığı varsayılmıştır.

Arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru sınıf tekrarı yapan öğrenciler, 10. Sınıflar ve 9. sınıflar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile en fazla sınıf tekrarı yapan öğrencilerin en az ise 9. Sınıftaki öğrencilerin arkadaşlarından sosyal destek aldıkları söylenebilir. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık

katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu boyuttaki puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamaları incelendiğinde aileden algılanan sosyal destek puan ortalamalarında olduğu gibi en yüksekten en düşüğe doğru 9. Sınıflar, 10. Sınıflar ve sınıf tekrarı yapanlar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile en fazla 9. Sınıfların en az ise sınıf tekrarı yapan öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal destek aldıkları söylenebilir. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu boyuttaki puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Akademik beklentilere ilişkin stres puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru sınıf tekrarı yapanlar, 9. Sınıflar ve 10. sınıflar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Ancak grupların puan ortalamaları incelendiğinde her üç grubun da akademik beklentilere ilişkin stres puan ortalamalarının birbirlerinden çok fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla beraber tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla akademik beklentilere ilişkin stres puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Uyumlu mükemmeliyetçilik puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru sınıf tekrarı yapanlar, 10. Sınıflar ve 9. sınıflar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Ancak her üç grubun puan ortalamalarının birbirlerine göre aşırı bir sapma göstermediği de gözlenmektedir. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla uyumlu mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Uyumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru sınıf tekrarı yapanlar, 10. Sınıflar ve 9. sınıflar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Bu kez uyumlu mükemmeliyetçilik puan ortalamalarından farklı olarak 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının 9. Sınıfa devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer

aldığı görülmektedir. Dolayısıyla uyumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru 9. Sınıflar, 10. Sınıflar ve sınıf tekrarı yapanlar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Ancak her üç grubun puan ortalamalarının birbirlerine göre aşırı bir sapma göstermediği gözlenmektedir. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Başarısızlık korkusu puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten en düşüğe doğru sınıf tekrarı yapanlar, 9. Sınıflar ve 10. Sınıflar biçiminde bir sıra izlediği görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamalarında olduğu gibi 9 ve 10. Sınıflardaki öğrencilerin puan ortalamaları sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puanlarından belirgin bir biçimde düşük iken bu iki grubun puan ortalaması arasında çok küçük sayılabilecek bir fark vardır. Buna ek olarak tüm grubun puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısının ±1.5 arasında yer aldığı görülmektedir.

Özetle akademik başarı not ortalaması, aileden algılanan sosyal destek ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamalarında sınıf tekrar eden öğrenciler ile 9 ve 10. Sınıflara devam eden öğrenciler arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Belirtilen özellikler açısından sınıf tekrarı yapan öğrenciler en düşük ortalamaya sahiptirler. Buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu puan ortalamalarında ise en yüksek ortalamalar sınıf tekrarı yapan öğrencilere aittir. Bununla beraber sınıf tekrar eden öğrenciler ile 9 ve 10. Sınıflara devam eden öğrencilerin bu özellikler açısından diğer değişkenlere göre daha belirgin farklılıklar gösterdikleri söylenebilir.

Veri setinde ele alınan değişkenlerin gruplar arasında yukarıda belirtilen özellikler gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada ele alınan değişkenlerin birbirleri ile kuramsal açıdan bir nedensellik ilişkisi gösterip göstermediği yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi işleminden önce değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4

Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Matrisi (*n*= 1068)

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Ortalama	-									
2. Okul Tükenmişliği	-.112**	-								
3. Aileden Algılanan Sosyal Destek	.211**	-.321**	-							
4. Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek	-.066*	-.088**	.187**	-						
5. Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	.173**	-.322**	.388**	.204**	-					
6. Akademik Beklentilere İlişkin Stres	-.031	.209**	.012	.073*	.152**	-				
7. Uyumlu Mükemmeliyetçilik	-.042	-.111**	.138**	.068*	.272**	.311**	-			
8. Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	-.217**	.416**	-.414**	-.115**	-.146**	.440**	.267**	-		
9. Akademik Erteleme	-.070*	.430**	-.267**	-.162**	-.339**	-.081**	-.436**	.215**	-	
10. Başarısızlık Korkusu	-.221**	.392**	-.297**	-.126**	-.181**	.499**	.136**	.706**	.175**	-

p<.05; ****p<.01

Çizelge 4'teki değişkenlere ait korelasyon matrisi incelendiğinde stres ile akademik başarı puan ortalaması ve aileden algılanan sosyal destek arasında ve uyumlu mükemmeliyetçilik ile akademik başarı puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak değişkenler arasında çok düşük sayılabilecek (r= -.066) gibi bir korelasyon katsayısının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar hesaplanan ilişki katsayılarının örneklem büyüklüğünden etkilendiğini gösteren bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle belirtildiği gibi değişkenler arasındaki çok düşük korelasyon katsayıları bile istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Yine çizelge incelendiğinde değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin (r = .71, p<.01) başarısızlık korkusu ile uyumsuz mükemmeliyetçilik arasında olduğu görülmektedir. Bu durum alanyazındaki birçok araştırma ile de desteklenmektedir.

Çizelgede dikkati çeken diğer bir nokta ise arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkidir. Bu iki değişken arasında negatif ve düşük bir korelasyon katsayısı (r= -.066, p<.05) hesaplanmıştır. Ayrıca hesaplanan bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak korelasyon katsayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği göz önüne alınarak bu sonuç dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla bu iki değişken arasında çıkan düşük düzeyde ve anlamlı ilişki, ele alınan örneklemde yer alan kişi sayısına bağlı olabilir.

Çizelge 4 incelendiğinde okul tükenmişliği ile en yüksek ve pozitif ilişkili olan değişkenlerin sırayla akademik erteleme, uyumsuz mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu ve akademik beklentilere ilişkin stres olduğu görülmektedir. Buna karşın okul tükenmişliği ile en yüksekten en düşüğe negatif ilişkili değişkenler ise öğretmenlerden algılanan sosyal destek, aileden algılanan sosyal destek, uyumlu mükemmeliyetçilik ve arkadaşlardan algılanan sosyal destektir. Ancak gerek uyumlu mükemmeliyetçilik gerekse arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler örneklem büyüklüğü çerçevesinde yorumlanmalıdır. Çünkü bu değişkenler arasında düşük bir korelasyon katsayısı olmasına karşın bu değerler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Bütün gruba ait veri setinde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesinin ardından, araştırmada incelenen her bir alt grup için de benzer korelasyon matrisleri oluşturulmuştur. Bu yolla her bir alt grupta değişkenler arasındaki ilişkilerin ne düzeyde olduğu daha net açıklanmaya çalışılmıştır. Çizelge 5'te 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin verilerine ait korelasyon matrisi yer almaktadır.

Çizelge 5

9. Sınıf Verilerine Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n= 356)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ortalama	-									
2. Okul Tükenmişliği	-.196**	-								
3. Aileden Algılanan Sosyal Destek	.135*	-.257**	-							
4. Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek	.052	-.045	.275**	-						
5. Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	.169**	-.284**	.362**	.263**	-					
6. Akademik Beklentilere İlişkin Stres	.029	.226**	.060	.073	.131*	-				
7. Uyumlu Mükemmeliyetçilik	.027	-.116*	.135*	.024	.263**	.263**	-			
8. Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	-.151**	.417**	-.391**	-.171**	-.155**	.433**	.261**	-		
9. Akademik Erteleme	-.178**	.465**	-.292**	-.099	-.371**	.007	-.397**	.309**	-	
10. Başarısızlık Korkusu	-.165**	.388**	-.294**	-.217**	-.180**	.549**	.114*	.733**	.263**	-

p<.05; ****p<.01

Çizelge 5 incelendiğinde bütün grubun verisinden farklı olarak akademik başarı ile okul tükenmişliği arasında görece daha yüksek bir ilişki elde edilmiştir (r= -.196; p<.05). Bununla beraber akademik başarı ile aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme ve başarısızlık korkusu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen korelasyon katsayıları istatistiksel açıdan anlamlı olmasına karşın bu değerlerin düşük olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen ve aileden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif, akademik başarı ile uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme ve başarısızlık korkusu arasındaki ilişkilerin ise negatif olduğu görülmektedir.

9. sınıflardan elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizlerde okul tükenmişliği ile en yüksek ilişki sunan değişkenler ise sırası ile akademik erteleme eğilimi, uyumsuz mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, aileden algılanan sosyal destek ve stres ve uyumlu mükemmeliyetçiliktir. Ancak okul tükenmişliği ile bu değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna ek olarak arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı, uyumlu mükemmeliyetçilik, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında negatif ve okul tükenmişliği ile araştırmada ele alınan diğer değişkenler arasında ise pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon matrisi sınıf tekrarı yapan öğrenciler için de oluşturulmuş ve sonuçlar Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6

Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Verilerine Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n = 340)

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Ortalama	-									
2. Okul Tükenmişliği	-.014	-								
3. Aileden Algılanan Sosyal Destek	-.035	-.316**	-							
4. Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek	-.033	-.060	.137*	-						
5. Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	-.091	-.286**	.385**	.234**	-					
6. Akademik Beklentilere İlişkin Stres	.021	.177**	.025	.168**	.219**	-				
7. Uyumlu Mükemmeliyetçilik	-.037	-.114*	.206**	.119*	.354**	.341**	-			
8. Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	-.015	.407**	-.371**	.004	-.042	.374**	.310**	-		
9. Akademik Erteleme	-.019	.392**	-.286**	-.193**	-.331**	-.218**	-.476**	.097	-	
10. Başarısızlık Korkusu	.034	.382**	-.248**	-.061	-.128*	.422**	.170**	.630**	.031	-

p<.05; ****p<.01

Çizelge 6'da sınıf tekrarı yapan öğrencilerin veri setindeki değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde akademik başarı ile diğer değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durum veri setinden kaynaklı bir durum olabilir. Çünkü sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puan ranjının diğer öğrencilere göre daha dar olduğu ve öğrencilerin bir önceki dönem not ortalamalarının belirli puanlar arasında yığılma gösterdiği görülmüştür.

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerden elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizlerde okul tükenmişliği ile en yüksek ilişki sunan değişkenler ise sırası ile uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme, başarısızlık korkusu, aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres ve uyumlu mükemmeliyetçiliktir. 9. Sınıflara ait veri setinde olduğu gibi okul tükenmişliği ile bu değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna ek olarak sınıf tekrarı yapan grupta da arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı, uyumlu mükemmeliyetçilik, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında negatif ve okul tükenmişliği ile araştırmada ele alınan diğer değişkenler arasında ise pozitif ilişki olduğu görülmüştür. 9. Sınıflar ve sınıf tekrarı yapan öğrencilere benzer biçimde değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon matrisi 10. Sınıf öğrencileri için de oluşturulmuş ve sonuçlar Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7

10. Sınıf Öğrencilerinin Verilerine Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n = 372)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ortalama	-									
2. Okul Tükenmişliği	-.241**	-								
3. Aileden Algılanan Sosyal Destek	.129*	-.388**	-							
4. Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek	-.017	-.171**	.247**	-						
5. Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	.148**	-.393**	.344**	.182**	-					
6. Akademik Beklentilere İlişkin Stres	.052	.222**	-.006	-.028	.140**	-				
7. Uyumlu Mükemmeliyetçilik	.065	-.112*	.133*	.043	.254**	.323**	-			
8. Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	-.137**	.434**	-.414**	-.219**	-.157**	.493**	.211**	-		
9. Akademik Erteleme	-.234**	.436**	-.271**	-.194**	-.349**	-.040	-.435**	.251**	-	
10. Başarısızlık Korkusu	-.120*	.425**	-.267**	-.160**	-.160**	.520**	.093	.719**	.257**	-

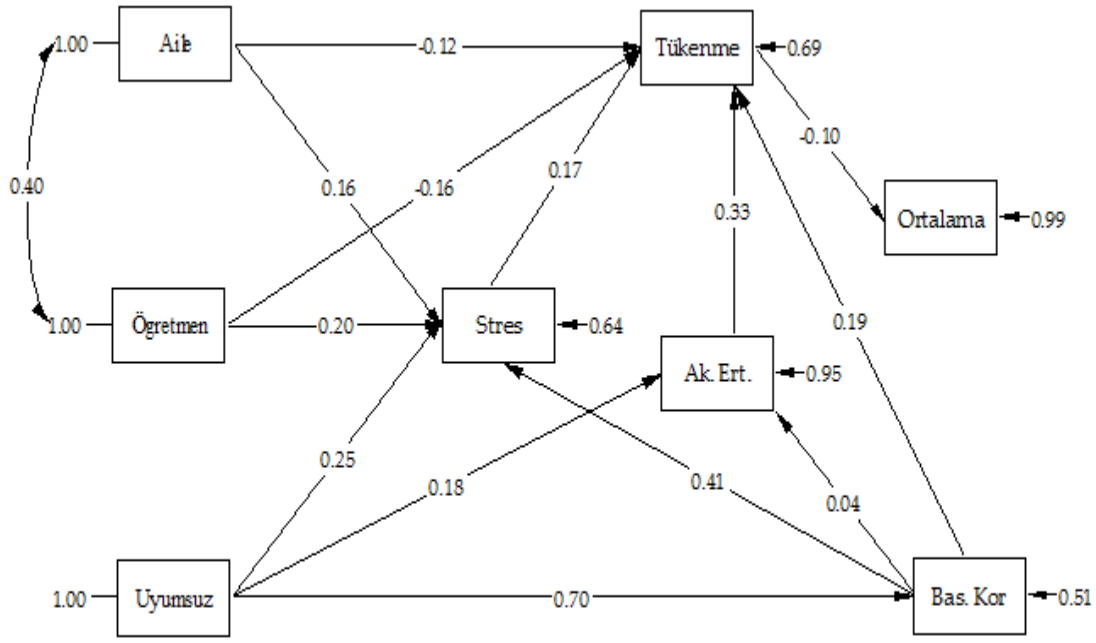
p<.05; ****p<.01

Çizelge 7 incelendiğinde akademik başarı ile en yüksek ilişki sırası ile okul tükenmişliği, akademik erteleme, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik, aileden algılanan sosyal destek ve başarısızlık korkusu değişkenleridir. Ancak elde edilen korelasyon katsayıları istatistiksel açıdan anlamlı olmasına karşın bu değerlerin düşük olduğu görülmektedir. Stres, uyumlu mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak öğretmen ve aileden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif, akademik başarı ile okul tükenmişliği uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme ve başarısızlık korkusu arasındaki ilişkilerin ise negatif olduğu görülmektedir.

10. sınıflardan elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizlerde okul tükenmişliği ile en yüksek ilişki sunan değişkenler ise sırası ile akademik erteleme eğilimi, uyumsuz mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, aileden algılanan sosyal destek ve stres, arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve uyumlu mükemmeliyetçiliktir. Ancak okul tükenmişliği ile bu değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla beraber diğer gruplardan farklı olarak arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel açıdan negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu grupta akademik başarı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak uyumlu mükemmeliyetçilik, aile, arkadaş ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile okul tükenmişliği arasında negatif ve okul tükenmişliği ile araştırmada ele alınan diğer değişkenler arasında ise pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplandıktan sonra veri setinde yer alan değişkenler ile hipotez modelin test edilmesi için yol analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Ancak bu analiz gerçekleştirilmeden önce veri setinin analizi gerçekleştirmek için gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bu anlamda veri setinde yer alan değişkenler için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak bu değişkenlerin normalden aşırı bir sapma gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan hesaplamalarda veri setinde yer alan değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar (±1.5) içerisinde olduğu görülmüştür (Çizelge 3).

Araştırmada değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı Durbin-Watson yöntemi ile test edilmiştir. Elde edilen değerin (1.902) sınır değerler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca varyans şişirme faktör (VIF) değeri hesaplanmış ve bu değerin 10'dan küçük olduğu ve koşul indeks değerlerinin (CI) 50'den küçük olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak değişkenler arasında çoklu bağlantı bulunmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçların ardından değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği hipotez modele ait yol analizi işlemine geçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda oluşan yol şeması Şekil 15'te yer almaktadır.



Şekil 15. Hipotez Modele Ait Yol Şeması

Şekil 15 değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik yol şemasını göstermektedir. Bu bağlamda şekil incelendiğinde değişkenler arasındaki en yüksek ilişki uyumsuz mükemmeliyetçilik ile başarısızlık korkusu değişkenleri arasındadır (β= *.70*; p<.01). Buna karşın değişkenler arasındaki en düşük ilişki ise akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasındadır (β= *.04*; p>.05). Şekil incelendiğinde okul tükenmişliği ile en yüksek ilişki katsayısına sahip değişkenin akademik erteleme eğilimi olduğu (β= .33), yine algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliği ile negatif bir ilişki sunduğu görülmektedir ($\beta_{(Aile)}$= -0.12; p<.01; $\beta_{(Öğretmen)}$= -0.16; p<.01). Öğretmenden algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliği ile daha yüksek bir ilişki sunduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkiler ve yordama oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 8'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çizelge 8

Modelde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	**İlişkinin Yönü**	**Bağımlı Değişkenler**	**β**	**Std. Hata**	**t**	**R^2**
Sosyal Destek (Aile)	→	Okul Tükenmişliği	-0.12	.003	-3.82**	0.31
Sosyal Destek (Öğretmen)	→	Okul Tükenmişliği	-0.16	.003	-5.12**	0.31
Stres	→	Okul Tükenmişliği	0.17	.002	5.32**	0.31
Akademik Erteleme	→	Okul Tükenmişliği	0.33	.002	11.63**	0.31
Başarısızlık Korkusu	→	Okul Tükenmişliği	0.19	.001	5.30**	0.31
Sosyal Destek (Aile)	→	Stres	0.16	.003	5.58**	0.36
Sosyal Destek (Öğretmen)	→	Stres	0.20	.002	6.94**	0.36
Uyumsuz Mükem.	→	Stres	0.25	.002	6.21**	0.36
Başarısızlık Korkusu	→	Stres	0.41	.001	11.41**	0.36
Uyumsuz Mükem.	→	Akademik Erteleme	0.18	.003	4.25**	0.05
Başarısızlık Korkusu	→	Akademik Erteleme	0.04	.003	0.99	0.05
Okul Tükenmişliği	→	Ortalama	-0.10	.006	-3.33**	.001

*$p<.05$; **$p<.01$*

Çizelge 8'de araştırma kapsamında test edilen hipotez modeldeki değişkenlere ait standardize edilmiş yol katsayıları, t ve R^2 değerleri yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres, akademik erteleme

ve başarısızlık korkusu değişkenlerinden okul tükenmişliğine giden yolların tamamının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Okul tükenmişliği ile en güçlü ilişkinin akademik erteleme, en düşük ilişkinin ise aileden algılanan sosyal destek arasında olduğu görülmüştür. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek okul tükenmişliğine negatif bir etkide bulunurken, stres, akademik erteleme ve başarısızlık korkusu değişkenleri ise okul tükenmişliğini pozitif yönde etkilemektedir. Bu değişkenlerin tamamı okul tükenmişliğindeki değişimin %31'ini açıklamaktadır (R^2=.31). Bununla beraber okul tükenmişliğinin akademik başarıya olan etkisinin düşük olduğu görülmektedir (β= -.*10*; p<.05). Okul tükenmişliğinin akademik başarıdaki değişimin sadece %1'ini açıkladığı görülmüştür. Modele dair elde edilen bu sonuçların ardından model uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu bağlamda alanyazında sıklıkla rapor edilen χ^2/Sd, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI ve IFI indeksleri raporlanmıştır. Bu indeksler için kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri Çizelge 9'da olduğu gibidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000)

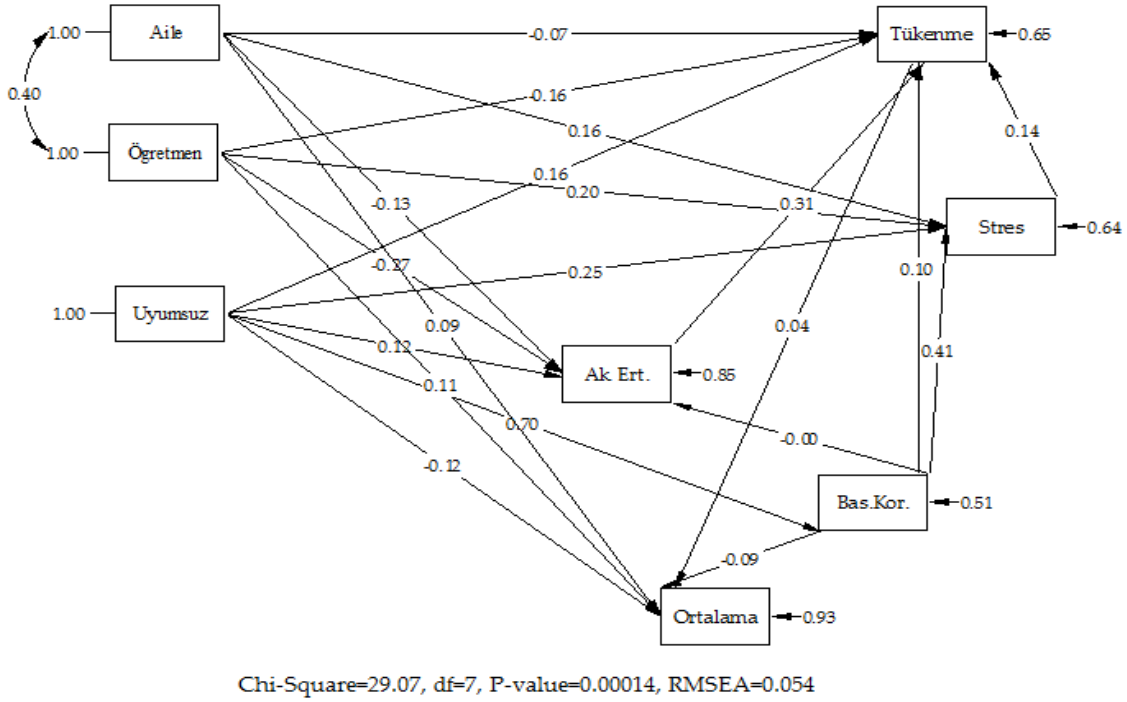
Çizelge 9

Model Uyum İndeksi Ölçütleri

Uyum İndeksleri	**İyi Uyum**	**Kabul Edilebilir Uyum**
χ^2/Sd	$0.00 \leq \chi^2/Sd \leq 3.00$	$3.00 \leq \chi^2/Sd \leq 5.00$
p	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Modele ait hesaplanan uyum indeksleri χ^2/Sd = 15,47, RMSEA = .117, GFI = .95; AGFI = .87; CFI = .93; NFI = .92; NNFI = .85; IFI =. 93 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri incelendiğinde hipotez model için hesaplanan χ^2/Sd, RMSEA ve NNFI indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda test edilen hipotez modelin geçerli bir model olmadığı söylenebilir. Bunun ardından alternatif bir model elde etmek için modele yönelik modifikasyon önerileri incelenmiştir. Önerilen modifikasyonların alanyazınla da uyumlu olmasına dikkat edilmiş ve hipotez modelden

farklı olarak modifikasyon önerilerinde, modelin geçerliğini arttıracak biçimde değişkenler arasına yeni yollar eklenmiştir. Bu adımda aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destekten, akademik erteleme ve not ortalaması değişkenlerine yeni bir yol eklenmiştir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda uyumsuz mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği ve not ortalaması arasına yeni bir yol eklenmiştir. Yine bu doğrultuda başarısızlık korkusu ile not ortalaması arasına bir yol eklenmiştir. Modifikasyon önerilerine göre yeniden düzenlenen model analiz edilmiş ve analiz sonrası değişkenlere ait standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Alternatif Modele Ait Yol Şeması

Modele ait hesaplanan uyum indeksleri χ^2/Sd= 4,15 (p= 0.00014), RMSEA=.054, GFI = .99; AGFI = .96; CFI = .99; NFI = .99; NNFI = .97; IFI = .99 olarak hesaplanmıştır. Alternatif modele ait uyum indeksleri incelendiğinde tüm χ^2/Sd ile RMSEA uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı, diğer uyum indekslerinin ise iyi uyum sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir. χ^2/Sd indeksi değerinin kabul sınırlarına yakın bir değer alması örneklemde yer alan kişi sayısından kaynaklanabilir. Çünkü χ^2 istatistiği örneklemde yer alan kişi sayısından etkilenmektedir. Bu değer örneklem sayısı ile orantılı olarak büyümektedir. Dolayısıyla test edilen alternatif modelin geçerli bir model olduğu söylenebilir. Model testi sonucu değişkenler arasındaki standardize edilmiş yol katsayıları, t değerleri ve yordama oranlarına ilişkin katsayılar Çizelge 10'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çizelge 10

Alternatif Modelde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	t	R^2
Sosyal Destek (Aile)	→	Okul Tükenmişliği	-0.07	.003	-2.40*	0.35
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.16	.003	-5.00**	
Stres			0.14	.003	4.39**	
Akademik Erteleme			0.31	.002	10.06**	
Uyumsuz Mükem.			0.16	.002	5.58**	
Başarısızlık Korkusu			0.10	.002	2.32*	
Sosyal Destek (Aile)	→	Stres	0.16	.003	2.01*	0.36
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.20	.002	5.11**	
Uyumsuz Mükem.			0.25	.002	2.94**	
Başarısızlık Korkusu			0.41	.001	11.41	
Sosyal Destek (Aile)	→	Akademik Erteleme	-0.13	.005	-3.74**	0.15
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.27	.004	-8.39**	
Uyumsuz Mükem.			0.12	.003	-2.62**	
Başarısızlık Korkusu			0.00	.002	-0.08NS	
Sosyal Destek (Aile)	→	Ortalama	0.09	.007	2.53*	0.07
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.11	.005	3.49**	
Okul Tükenmişliği			0.04	.007	1.21NS	
Uyumsuz Mükem.			-0.12	.003	-2.62**	
Başarısızlık Korkusu			-0.09	.004	-2.03*	
Uyumsuz Mükem.	→	Başarısızlık Korkusu	0.70	.003	30.67**	0.49

p<.05; ****p<.01

Çizelge 10 incelendiğinde okul tükenmişliği üzerinde en büyük etkiye sahip değişkenin akademik erteleme eğiliminin (β= .31; p<.01), en düşük etkiye sahip değişkenin ise aileden algılanan sosyal destek (β = -.07; p<.05) olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler incelendiğinde ise öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu okul tükenmişliğini etkilemektedir. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttığında öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde azalma gözlenirken; stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arttıkça öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde de bir artış gözlenmektedir. Okul tükenmişliği ile ilişkili olan bu değişkenler okul tükenmişliğindeki toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır (R^2= 0.35).

Tüm katılımcılardan elde edilen veriler ile oluşturulan alternatif modelde aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, okul tükenmişliği uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analizlerde okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (β= .04; p>.05). Ele alınan diğer değişkenlerden ise en fazla başarısızlık korkusunun akademik başarı üzerinde bir etkide bulunduğu (β= -.12; p<.01) ve bu etkinin negatif olduğu görülmüştür. Özetle öğrencilerin aile ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destekleri arttıkça akademik başarıları da artmakta, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkuları arttıkça akademik başarıları düşmektedir. Akademik başarı üzerindeki etkisi test edilen sosyal destek, okul tükenmişliği, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri akademik başarıdaki varyansın %7'sini açıklamaktadır (R^2= .07).

Araştırmanın iki ana değişkeni olan okul tükenmişliği ve akademik başarı dışındaki değişkenlere ait yol analizi sonuçları incelendiğinde dikkat çeken bulgulardan biri aile ve öğretmenden algılanan sosyal destek ile stres değişkeni arasındaki pozitif ilişkidir. Çizelge 10'da yer alan veriler aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin stresi arttırdığını göstermektedir. Öğrencilerde stres üzerinde en fazla olumsuz etkisi bulunan değişkenin başarısızlık korkusu olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra uyumsuz mükemmeliyetçiliğin de stresi arttıran bir değişken olduğu görülmektedir. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri stres değişkenindeki toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır (R^2= .36).

Akademik erteleme eğilimini etkileyen değişkenler incelendiğinde ise bu değişkenlerin aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olduğu, başarısızlık korkusu değişkeninin ise akademik erteleme eğilimini etkilemediği görülmektedir. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin en güçlü yordayıcısının öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttıkça öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde bir azalma gözlenmektedir. Benzer şekilde aileden algılanan sosyal destek akademik erteleme eğilimini azaltırken, uyumsuz mükemmeliyetçilik değişkeni ise akademik erteleme eğilimini arttırmaktadır. Bu değişkenlerin tamamının akademik erteleme eğilimindeki varyansın %15'ini açıkladığı görülmektedir (R^2=.15).

Çizelgede öğrencilerin başarısızlık korkularının uyumsuz mükemmeliyetçilik tarafından yordandığı görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arasındaki standardize edilmiş yol katsayısının β= .70 olduğu gözlenmektedir. Ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçilik öğrencilerin başarısızlık korkularındaki varyansın %49'unu açıklamaktadır (R^2= .49).

4.3 Modelin Gruplar Arasındaki Farkının Test Edilmesi

Alternatif modelin geçerli olarak kabul edilmesinin ardından bu modelde yer alan değişkenler arası ilişkilerin sınıf tekrarı yapan öğrenciler, 9. Sınıf ve 10. Sınıfa devem eden öğrenci gruplarında nasıl işlediği çoklu grup yol analizi ile test edilmiştir. Gözlenen değişkenlerle yapılan çoklu grup yol analizinin amacı değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren modelin incelenen gruplarda aynı olup olmadığını test etmektir. Bu analizde örtük yapılar tanımlanmadığı için ölçme değişmezliği kapsamında test edilen örtük yapıların faktör yüklerinin ve hata varyanslarının aynı ya da farklı olması söz konusu değildir. Bu analizde temel amaç modelde tanımlanan ilişkiler ve ilişki örüntülerinin farklı gruplarda aynı olup olmadığıdır (Şimşek, 2007, s.160). Buna dayalı olarak ilk aşamada modelin gruplar arasında değişmez olduğu yönünde hipotez kurulmuş ve modele ait uyum indeksi katsayıları hesaplanmıştır. Bu işlemin ardından grupların modelde yer alan değişkenler açısından farklılık gösterdikleri doğrultusunda yeni bir hipotez kurularak yeniden modele ait uyum indeksi katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum indekslerine ait katsayılar Çizelge 11'de sunulmuştur.

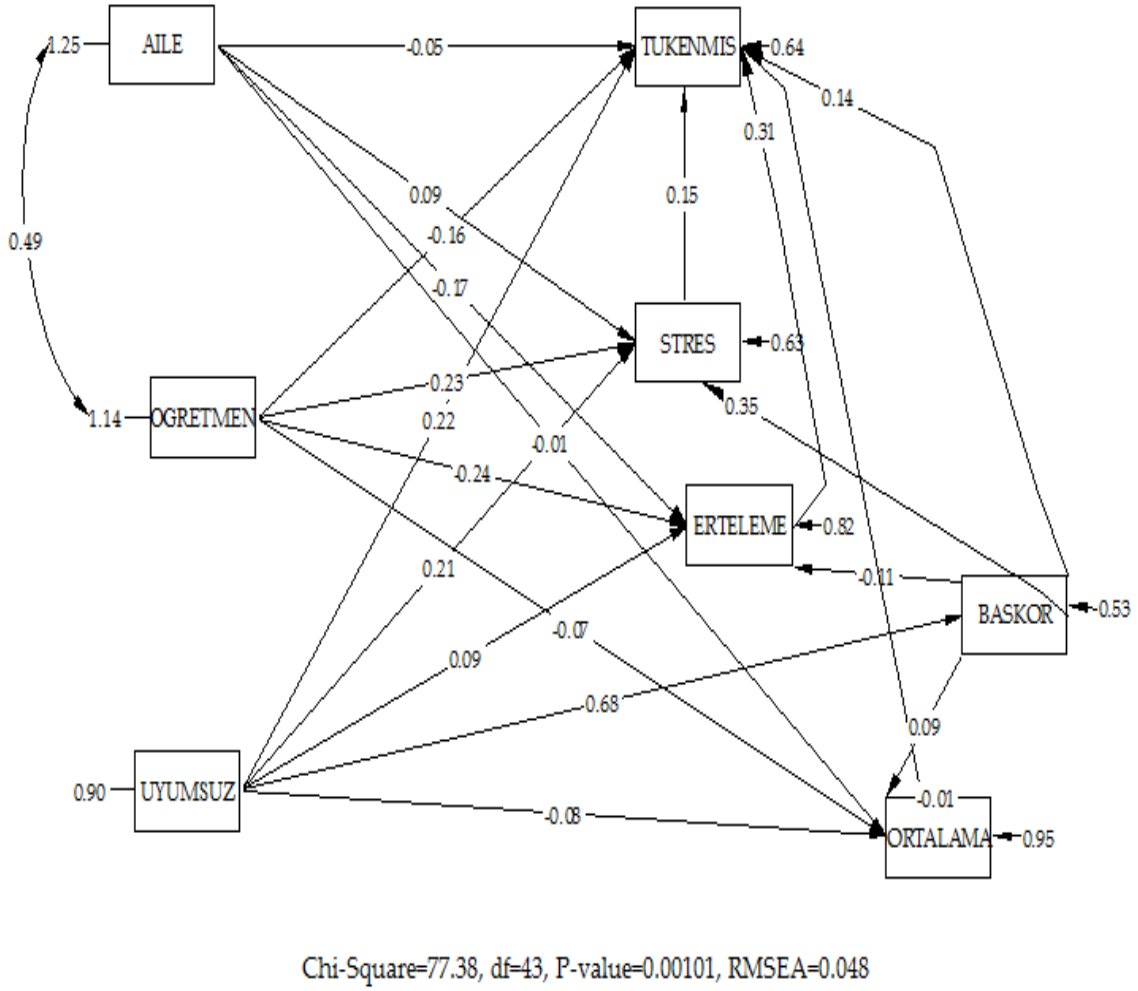
Çizelge 11

Çoklu Grup Yol Analizi İşlemine Ait Model Uyum İyiliği Değerleri

Modeller	**χ^2/ Sd**	**RMSEA**	**GFI**	**CFI**	**NFI**	**NNFI**	**IFI**
Fark Yok	1.73	.045	.97	.98	.95	.98	.98
Fark Var	1.80	.048	.98	.99	.97	.98	.99

Çizelge 11 incelendiğinde kurulan her iki hipoteze ait modellerin uyum iyiliği indeksleri görülmektedir. Bu bağlamda uyum iyiliği indekslerinin birbirlerine oldukça yakın değerler almasına karşın, modeller arasında farkın olduğu varsayımı ile yapılan analizlerden elde edilen uyum iyiliği katsayılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılık olduğuna dair varsayımla gerçekleştirilen analizler sonucunda üretilen uyum indekslerinden χ^2/ Sd, RMSEA indeksleri dışındaki diğer indekslerin daha iyi değerler ürettiği görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle araştırma kapsamında test edilen modelin gruplar arasında farklılık gösterdiği kabul edilmiştir. Buna dayalı olarak her bir grupta değişkenler arasındaki yollar ve bu yollara ait yordama katsayıları incelenmiştir. İncelenen bu katsayılar gruplar için ayrı ayrı verildikten sonra her bir grupta değişkenler arasındaki ilişkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları ve açıklanan varyans miktarları (R^2 değerleri) bir arada değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında her bir alt grup için test edilen modelde yer alan standardize edilmiş yol katsayıları (β), t değerleri ve R^2 katsayıları belirlenmiş ve bu değerler gruplar arasında incelenmiştir. Şekil 17'de sınıf tekrarı yapan öğrencilere ait yol şeması yer almaktadır.



Şekil 17. Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilere Ait Yol Şeması

Şekil 17 incelendiğinde değişkenler arasındaki en düşük β katsayısının okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında olduğu görülmektedir. İki değişken arasında elde edilen bu katsayının istatistiksel açıdan manidar olmadığı görülmüştür (β= -0.01; p>.05). Buna karşın değişkenler arasında en yüksek β katsayısının uyumsuz mükemmeliyetçilik ile başarısızlık korkusu arasında olduğu görülmüştür (β = 0.68; p<.01). Modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilere ait β, t ve R^2 değerlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12

Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilere Ait Modeldeki Değişkenlerin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	t	R^2
Sosyal Destek (Aile)	→	Okul Tükenmişliği	-0.05	.005	-1.10^{NS}	0.35
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.16	.004	-3.26**	
Stres			0.15	.006	2.70**	
Akademik Erteleme			0.31	.003	6.54**	
Uyumsuz Mükem.			0.22	.003	3.40**	
Başarısızlık Korkusu			0.14	.002	2.25*	
Sosyal Destek (Aile)	→	Stres	0.09	.004	2.01*	0.32
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.23	.004	5.11**	
Uyumsuz Mükem.			0.21	.003	3.26**	
Başarısızlık Korkusu			0.35	.002	5.87**	
Sosyal Destek (Aile)	→	Akademik Erteleme	-0.17	.008	-3.19**	0.15
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.24	.007	-4.72**	
Uyumsuz Mükem.			0.09	.003	1.31^{NS}	
Başarısızlık Korkusu			-0.11	.002	-1.63^{NS}	
Sosyal Destek (Aile)	→	Ortalama	-0.01	.007	-0.21^{NS}	0.01
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.07	.006	-1.20^{NS}	
Okul Tükenmişliği			-0.01	.008	-0.17^{NS}	
Uyumsuz Mükem.			-0.08	.005	-1.00^{NS}	
Başarısızlık Korkusu			0.09	.003	1.29^{NS}	
Uyumsuz Mükem.	→	Başarısızlık Korkusu	0.68	.006	16.24**	0.44

$^{*}p<.05$; $^{**}p<.01$

Çizelge 12 incelendiğinde sınıf tekrarı yapan öğrenci grubunda okul tükenmişliği üzerinde en büyük etkiye sahip değişkenin akademik erteleme eğiliminin (β= .31; p<.01), en düşük etkiye sahip değişkenin ise aileden algılanan sosyal destek (β= -.05; p>.05) olduğu görülmektedir. Aileden algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin negatif olduğu, buna karşın öğretmenlerden algılana sosyal desteğin sınıf tekrar eden öğrencilerin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin daha fazla ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür (β= -.016; p<.01). Diğer değişkenler incelendiğinde ise stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttığında öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde azalma gözlenirken; stres, akademik erteleme eğilimi, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arttıkça sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde de bir artış gözlenmektedir. Okul tükenmişliği ile ilişkili olan bu değişkenler sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerindeki toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır (R^2= 0.35).

Sınıf tekrarı yapan öğrencilere ait modelde aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, okul tükenmişliği uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analizlerde okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (β= -.01; p>.05). Ele alınan diğer değişkenlerden ise en fazla başarısızlık korkusunun akademik başarı üzerinde bir etkide bulunduğu (β= .09; p>.01) ve bu etkinin pozitif olduğu görülmüştür. Ancak iki değişken arasındaki bu ilişkinin de istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Daha öz bir ifade ile aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, okul tükenmişliği, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin tamamının sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik başarılarını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

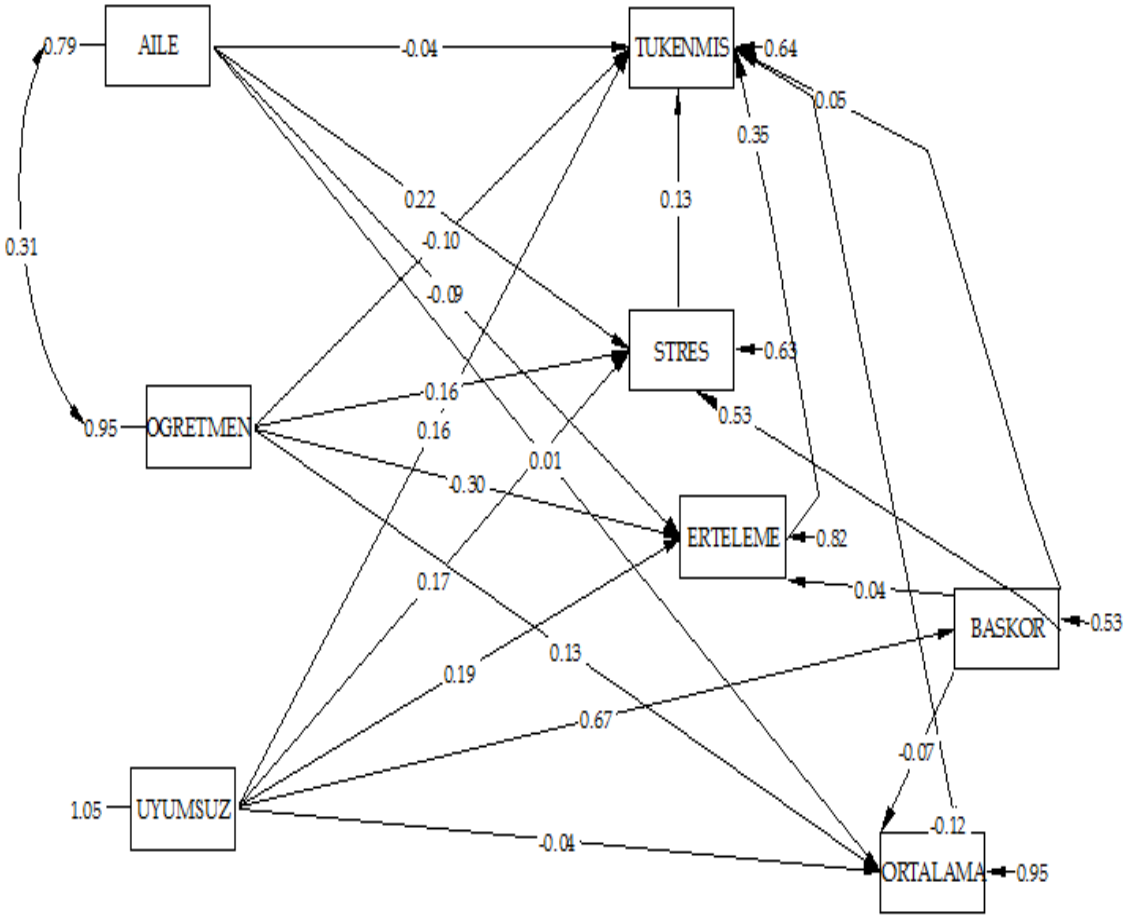
Stres değişkenine etki eden diğer değişkenler incelendiğinde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınıf tekrarı yapan öğrencilerde stresi pozitif yordadığı görülmektedir. Öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin aileden algılanan sosyal desteğe göre stresin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($\beta_{(Aile)}$= .09, $\beta_{(Öğretmen)}$= .21). Buna ek olarak uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin stres üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür

($\beta_{(Uyumsuz)}$= .21, $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .35). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin stres düzeyleri üzerinde en fazla etkide bulunan değişkenin başarısızlık korkusu olduğu görülmüştür. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerde Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu stres değişkenindeki varyansın toplamda %32'sini açıklamaktadır (R^2= .32).

Sınıf tekrarı yapan öğrencilere ait modelde akademik erteleme eğilimini etkileyen değişkenler incelendiğinde ise bu değişkenlerin aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin ise akademik erteleme eğilimini etkilemediği görülmektedir ($\beta_{(Uyumsuz)}$= .09; p>.05; $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= -.11; p>.05). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin en güçlü yordayıcısının öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttıkça sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde bir azalma gözlenmektedir. Benzer şekilde aileden algılanan sosyal destek sınıf tekrarı yapan öğrencilerde akademik erteleme eğilimini azaltmaktadır. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerindeki varyansın toplamda %15'ini açıklamaktadır (R^2= .15).

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin başarısızlık korkularının uyumsuz mükemmeliyetçilik tarafından güçlü bir şekilde yordandığı görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arasındaki standardize edilmiş yol katsayısının β= .68; p<.01 olduğu gözlenmektedir. Ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçilik sınıf tekrarı yapan öğrencilerin başarısızlık korkularındaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır (R^2= .44).

Sınıf tekrarı yapan öğrenciler için belirlenen bu sonuçların ardından aynı yöntemle 10. Sınıflar için de değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan analizlerin ardından sonuçlar şekil ve çizelge ile gösterilmiştir. Şekil 18'de 9. sınıf öğrencilerine ait yol şeması yer almaktadır.



Şekil 18. 9. Sınıf Öğrencilerine Ait Yol Şeması

Şekil 18 incelendiğinde 9. Sınıfa devam eden öğrenciler için test edilen modeldeki değişkenler arasındaki en düşük β katsayısının aileden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasında olduğu görülmektedir. İki değişken arasında elde edilen bu katsayının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (β= .01; p>.05). Buna karşın değişkenler arasında en yüksek β katsayısının sınıf tekrarı yapan öğrenci grubunda da olduğu gibi uyumsuz mükemmeliyetçilik ile başarısızlık korkusu arasında olduğu görülmüştür (β= 0.67; p<.01). Modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilere ait β, t ve R^2 değerlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13

9. Sınıf Öğrencilerine Ait Modeldeki Değişkenlerin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	t	R^2
Sosyal Destek (Aile)	→	Okul Tükenmişliği	-0.04	0.05	-0.70^{NS}	0.33
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.10	0.04	-2.07^{*}	
Stres			0.13	0.05	2.50^{*}	
Akademik Erteleme			0.35	0.03	7.42^{**}	
Uyumsuz Mükem.			0.16	0.04	2.67^{**}	
Başarısızlık Korkusu			0.05	0.02	0.76^{NS}	
Sosyal Destek (Aile)	→	Stres	0.22	0.05	4.11^{**}	0.40
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.16	0.04	3.46^{**}	
Uyumsuz Mükem.			0.17	0.03	2.86^{**}	
Başarısızlık Korkusu			0.53	0.02	9.20^{**}	
Sosyal Destek (Aile)	→	Akademik Erteleme	-0.09	0.10	-1.43^{NS}	0.19
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.30	0.07	-5.72^{**}	
Uyumsuz Mükem.			0.19	0.05	2.84^{**}	
Başarısızlık Korkusu			0.04	0.04	0.55^{NS}	
Sosyal Destek (Aile)	→	Ortalama	0.01	0.08	0.12^{NS}	0.06
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.13	0.06	2.16^{*}	
Okul Tükenmişliği			-0.12	0.07	-2.02^{*}	
Uyumsuz Mükem.			-0.04	0.04	-0.52^{NS}	
Başarısızlık Korkusu			-0.07	0.03	-0.98^{NS}	
Uyumsuz Mükem.	→	Başarısızlık Korkusu	0.67	0.05	17.84	0.47

***p<.05; ****p<.01*

Çizelge 13 incelendiğinde 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi üzerinde en büyük etkiye sahip değişkenin akademik erteleme eğilimi (β=. 35; p<.01) en düşük etkiye sahip değişkenin ise aileden algılanan sosyal destek (β= -.04; p>.05) olduğu görülmektedir. Aileden algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin negatif olduğu, buna karşın öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınıf tekrar eden öğrencilerin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin daha fazla ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür (β= -.10; p<.05). Diğer değişkenler incelendiğinde ise stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin 9. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini etkilediği görülmektedir. Ancak başarısızlık korkusu değişkeninin 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (β= .05; p>.01). Öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttığında öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde azalma gözlenirken; stres, akademik erteleme eğilimi ve uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde de bir artış gözlenmektedir. Okul tükenmişliği ile ilişkili olan bu değişkenler 9. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerindeki toplam varyansın %33'ünü açıklamaktadır (R^2= 0.33).

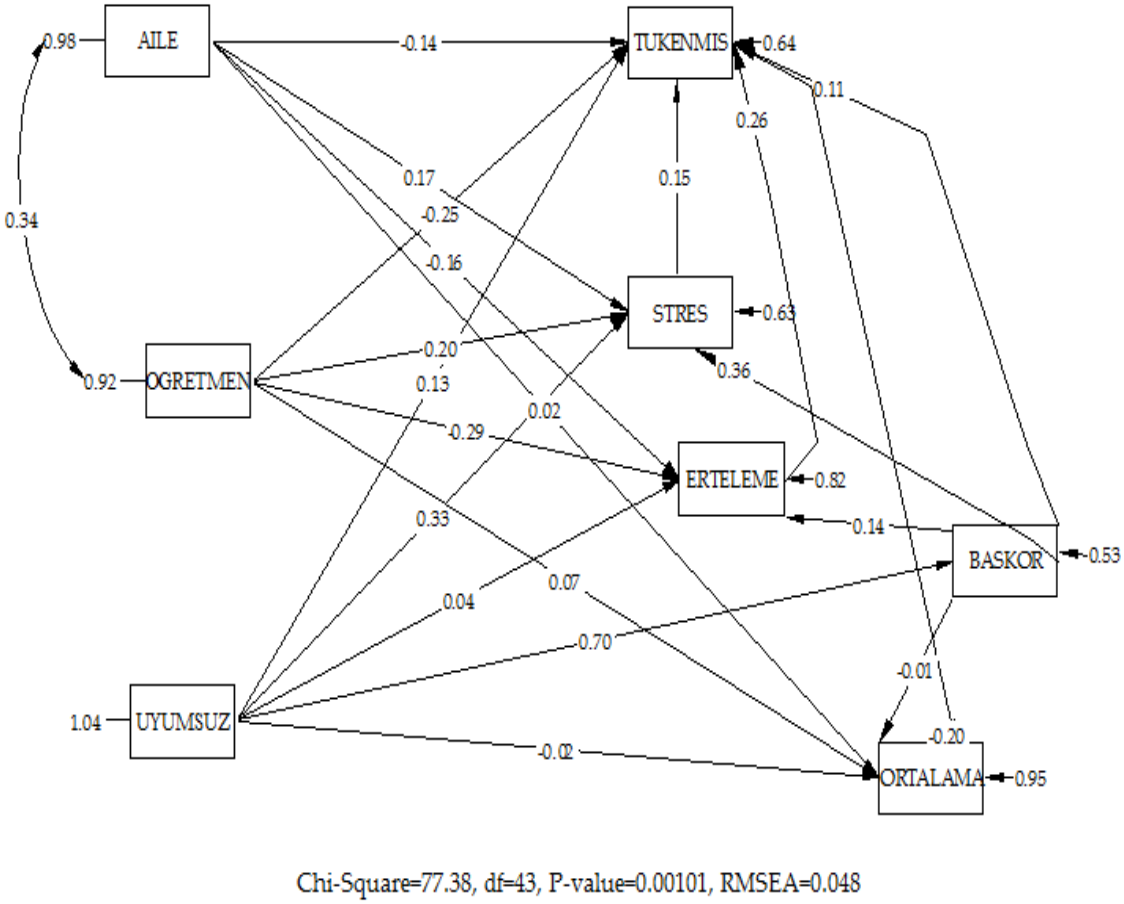
9. sınıfa devam eden öğrencilere ait modelde aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, okul tükenmişliği, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analizlerde okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (β= -.12; p<.05). Ele alınan diğer değişkenlerden ise en fazla öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerinde bir etkide bulunduğu (β= .13; p<.05) ve bu etkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Özetle okul tükenmişliği arttıkça 9. Sınıflarda akademik başarı düşmekte, öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça akademik başarı puanlarda artış gözlenmektedir. Bununla beraber aileden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarını yordayan bu değişkenler toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır (R^2= .06).

Stres değişkenine etki eden diğer değişkenler incelendiğinde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınıf tekrarı yapan öğrencilerde olduğu gibi 9. Sınıflarda da stresi pozitif yordadığı görülmektedir. Aileden algılanan sosyal desteğin öğretmenlerden algılanan sosyal desteğe göre stresin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($\beta_{(Aile)}$= .22, $\beta_{(Öğretmen)}$= .16). Buna ek olarak uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin de stres üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta_{(Uyumsuz)}$= .17, $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .53). Yine sınıf tekrarı yapan öğrencilerde olduğu gibi 9. sınıfların stres düzeyleri üzerinde en fazla etkide bulunan değişkenin başarısızlık korkusu olduğu görülmüştür. 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu stres değişkenindeki varyansın toplamda %40'ını açıklamaktadır (R^2= .40).

9. sınıfa devam eden öğrencilere ait modelde akademik erteleme eğilimini etkileyen değişkenler incelendiğinde ise bu değişkenlerin öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olduğu görülmüştür. Aileden algılanan sosyal destek ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin ise akademik erteleme eğilimini etkilemediği görülmektedir ($\beta_{(Aile)}$= -.09; p>.05 $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .04; p>.05). 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin en güçlü yordayıcısının öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttıkça 9. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinde bir azalma gözlenmektedir. Buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde de bir artış gözlenmektedir. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri 9. Sınıf öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerindeki varyansın toplamda %19'unu açıklamaktadır (R^2= .19).

9. sınıf öğrencilerinin başarısızlık korkularının sınıf tekrarı yapan öğrencilerde olduğu gibi uyumsuz mükemmeliyetçilik tarafından güçlü bir şekilde yordandığı görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arasındaki standardize edilmiş yol katsayısının β= .67; p<.01 olduğu gözlenmektedir. Ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçilik 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin başarısızlık korkularındaki varyansın %47'sini açıklamaktadır (R^2=.47).

9. sınıfa devam eden öğrenciler için belirlenen bu sonuçların ardından aynı yöntemle 10. Sınıflar için de değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan analizlerin ardından sonuçlar şekil ve çizelge ile gösterilmiştir. Şekil 19'da 10. sınıf öğrencilerine ait yol şeması yer almaktadır.



Şekil 19. 10. Sınıf Öğrencilerine Ait Yol Şeması

Şekil 19 incelendiğinde değişkenler arasındaki en düşük *β* katsayısının başarısızlık korkusu ile akademik başarı arasında olduğu görülmektedir. İki değişken arasında elde edilen bu katsayının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*β*= -.01; *p*>.05). Buna karşın değişkenler arasında en yüksek β katsayısının sınıf tekrarı yapan ve 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde olduğu gibi uyumsuz mükemmeliyetçilik ile başarısızlık korkusu arasında olduğu görülmüştür (*β*= .70; *p*<.01). Modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilere ait *β*, t ve R^2 değerlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14

10. Sınıf Öğrencilerine Ait Modeldeki Değişkenlerin Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, t Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	t	R^2
Sosyal Destek (Aile)	→	Okul Tükenmişliği	-0.14	0.05	-2.84**	0.39
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.25	0.04	-5.05**	
Stres			0.15	0.05	2.81**	
Akademik Erteleme			0.26	0.03	5.63**	
Uyumsuz Mükem.			0.13	0.03	2.06*	
Başarısızlık Korkusu			0.11	0.02	1.79NS	
Sosyal Destek (Aile)	→	Stres	0.17	0.05	3.56**	0.38
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.20	0.04	4.25**	
Uyumsuz Mükem.			0.33	0.03	5.50**	
Başarısızlık Korkusu			0.36	0.02	6.41**	
Sosyal Destek (Aile)	→	Akademik Erteleme	-0.16	0.09	-2.86**	0.19
Sosyal Destek (Öğretmen)			-0.29	0.07	-5.47**	
Uyumsuz Mükem.			0.04	0.05	0.64NS	
Başarısızlık Korkusu			0.14	0.04	2.09*	
Sosyal Destek (Aile)	→	Ortalama	0.02	0.07	0.41NS	0.07
Sosyal Destek (Öğretmen)			0.07	0.06	1.16NS	
Okul Tükenmişliği			-0.20	0.07	-3.27**	
Uyumsuz Mükem.			-0.02	0.04	-0.31NS	
Başarısızlık Korkusu			-0.01	0.03	-0.10NS	
Uyumsuz Mükem.	→	Başarısızlık Korkusu	0.70	0.05	18.80	.49

*$p<.05$; **$p<.01$

Çizelge 14 incelendiğinde 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri üzerinde en büyük etkiye sahip değişkenin akademik erteleme eğiliminin (β= .26; p<.01), en düşük etkiye sahip değişkenin ise başarısızlık korkusu değişkeni (β= .11; p>.05) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden algılanan sosyal destek akademik erteleme eğilimi değişkeninden sonra 10. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini yordayan diğer bir önemli değişken olarak gözlenmiştir (β= -.25; p<.01). Buna ek olarak aileden algılanan sosyal destek de bu öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile negatif bir ilişki sunmuştur (β= -.14; p<.01). Diğer değişkenler incelendiğinde ise stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini etkilediği görülmektedir. Ancak başarısızlık korkusu değişkeninin 10. sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (β= .11; p>.05). Öğretmenlerden ve aileden algılanan sosyal destek arttığında öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde azalma gözlenirken; stres, akademik erteleme eğilimi ve uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde de bir artış gözlenmektedir. Okul tükenmişliği ile ilişkili olan bu değişkenler 10. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerindeki toplam varyansın %39'unu açıklamaktadır (R^2= .39).

10. sınıfa devam eden öğrencilere ait modelde aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, okul tükenmişliği, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan analizlerde okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (β= -.20; p<.01). Diğer gruplardan farklı olarak bu grupta sosyal destek, stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Özetle okul tükenmişliği arttıkça 10. Sınıflarda akademik başarı düşmektedir. Bununla beraber algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarını yordamada anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarını yordayan bu değişkenler toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır (R^2= .07).

Stres değişkenine etki eden değişkenler incelendiğinde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınıf tekrarı yapan ve 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde olduğu gibi 10. Sınıflarda da stresi pozitif yordadığı görülmektedir. Aileden algılanan sosyal desteğin öğretmenlerden algılanan sosyal desteğe göre stresin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($\beta_{(Aile)}$= .20, $\beta_{(Öğretmen)}$= .17). Buna ek olarak uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin de stres üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta_{(Uyumsuz)}$= .33, $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .36). Sınıf tekrarı yapan ve 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde olduğu gibi 10. Sınıfların stres düzeyleri üzerinde en fazla etkide bulunan değişkenin başarısızlık korkusu olduğu görülmüştür. 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri stres değişkenindeki varyansın toplamda %38'ini açıklamaktadır (R^2= .38).

10. sınıfa devam eden öğrencilere ait modelde akademik erteleme eğilimini etkileyen değişkenler incelendiğinde ise bu değişkenlerin aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile uyumsuz mükemmeliyetçilik olduğu görülmüştür. Başarısızlık korkusu değişkeninin ise akademik erteleme eğilimini etkilemediği görülmektedir ($\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .04; p>.05). 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin en güçlü yordayıcısının öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttıkça 10. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinde bir azalma gözlenmektedir. Buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde bir artış gözlenmektedir. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenleri 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde olduğu gibi 10. Sınıf öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerindeki varyansın toplamda %19'unu açıklamaktadır (R^2= .19).

10. sınıf öğrencilerinin başarısızlık korkularının sınıf tekrarı yapan ve 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde olduğu gibi uyumsuz mükemmeliyetçilik tarafından güçlü bir şekilde yordandığı görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arasındaki standardize edilmiş yol katsayısının β= .70; p<.01 olduğu gözlenmektedir. Ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçilik 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin başarısızlık korkularındaki varyansın %49'unu açıklamaktadır (R^2=.49).

4.4 Modelde Yer Alan Değişkenlerin Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencileri Sınıflama Gücü

Araştırma kapsamında test edilen modelde yer alan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri sınıflama gücünün incelenmesi için veri setinin analizinde diskriminant analizi kullanılmıştır. Ancak diskriminant analizinin kullanımı için veri setindeki varyans/ kovaryans matrislerinin eşitliği bir ön koşuldur. Varyans/ kovaryans matrislerinin eşitliği Box's M istatistiği ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde veri setindeki gruplara ait varyans/ kovaryans matrislerinin eşit olmadığı görülmüştür (F= 1.838; Sd= 72; p<.01). Hesaplanan p değerin <.05 olması kovaryans matrislerinin eşit olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durum gözlem sayısının fazla olması durumlarında ortaya çıkabilmektedir (Kalaycı, 2009). Araştırmalarda karşılaşılan bu duruma alternatif olarak karesel diskriminant analizinin (quadratic discriminant analysis) kullanımı uygun görülmektedir. Bu analiz, grupları sınıflandırmada ayrı ayrı kovaryans matrisleri hesaplamakta ve sınıflandırmayı bu şekilde yapmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.385). Belirtilen bu nedenlere dayalı olarak modelde yer alan değişkenlerin grupları ayırma gücünün belirlenmesinde karesel diskriminant analizi kullanılmıştır.

Araştırmada ele alınan her bir grubun diskriminant analizi ile sınıflandırılacağı değişkenler bakımından nasıl bir dağılım gösterdikleri incelenmiştir. Bu bağlamda her bir grubun sınıflandırmada kullanılan değişkenlere ait ölçme araçlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma ve gruptaki kişi sayılarına ilişkin tanımlayıcı grup istatistikleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15

Grup İstatistikleri

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{X}$	S_x
Not Ortalaması	9. Sınıflar	356	76.00	8.64
	Tekrar	340	51.95	7.37
	10. Sınıflar	372	74.14	8.79
	Toplam	1068	67.70	13.62
Okul Tükenmişliği	9. Sınıflar	356	27.35	6.75
	Tekrar	340	27.94	6.79
	10. Sınıflar	372	28.10	6.95
	Toplam	1068	27.80	6.83
Aileden Algılanan Sosyal Destek	9. Sınıflar	356	53.08	6.31
	Tekrar	340	49.13	7.94
	10. Sınıflar	372	51.57	7.04
	Toplam	1068	51.30	7.29
Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	9. Sınıflar	356	38.99	8.15
	Tekrar	340	35.31	8.96
	10. Sınıflar	372	37.17	8.06
	Toplam	1068	37.18	8.51
Akademik Beklentilere İlişkin Stres	9. Sınıflar	356	32.94	6.73
	Tekrar	340	33.80	6.66
	10. Sınıflar	372	32.74	6.68
	Toplam	1068	33.14	6.70
Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	9. Sınıflar	356	62.13	14.52
	Tekrar	340	68.54	13.41
	10. Sınıflar	372	63.23	14.42
	Toplam	1068	64.55	14.39
Akademik Erteleme	9. Sınıflar	356	42.49	11.10
	Tekrar	340	41.64	10.91
	10. Sınıflar	372	42.18	11.05
	Toplam	1068	42.11	11.02
Başarısızlık Korkusu	9. Sınıflar	356	71.31	18.64
	Tekrar	340	80.18	19.90
	10. Sınıflar	372	71.11	19.30
	Toplam	1068	74.06	19.71

Çizelge 15 incelendiğinde grupların ölçme araçlarından aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Akademik başarı ortalaması açısından en yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 9. Sınıflar, 10. Sınıflar ve sınıf tekrarı yapan öğrenciler şeklinde bir sıralama mevcuttur. Okul tükenmişliği puan ortalamalarında gruplar arasında büyük puan farklılıkları gözlenmezken, en yüksek puan ortalaması 10. Sınıflara en düşük puan 9. Sınıflara aittir. Aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek puan ortalamasında 9 ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin

ortalamaları birbirlerine yakın değerlerde iken, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puan ortalamasının diğer iki gruba göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin stres düzeylerinin belirlenmesi için uygulanan Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri'nden aldıkları puanlara ait ortalama değerler incelendiğinde gruplar arasında büyük puan farklılıkları bulunmamakla beraber en yüksek ortalamanın sınıf tekrarı yapan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla sınıf tekrarı yapan öğrenciler, 10. Sınıflar ve 9. Sınıflar şeklinde bir sıra izlediği görülmektedir. Ancak 9 ve 10. Sınıfların uyumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamaları arasında 1.10 puanlık bir fark varken, sınıf tekrarı yapan öğrencilerle diğer gruplar arasında yaklaşık 6 puanlık bir fark bulunmaktadır. Grupların akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları incelendiğinde grup ortalamalarının birbirlerinden çok az farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu değişken bazında en yüksek ortalama sırasıyla 9. Sınıflar, 10. Sınıflar ve sınıf tekrarı yapmış öğrenciler biçiminde sıralanmaktadır. Çizelge 15'teki son değişken olan başarısızlık korkusu puan ortalamaları incelendiğinde 9 ve 10. Sınıflara ait puan ortalamaları arasında çok küçük sayılabilecek bir puan farklılığı (.20) varken, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ortalamaları ile diğer gruplara ait ortalamalar arasında yaklaşık 9 puanlık bir farklılık bulunmaktadır.

Çizelge 15'te yer alan bu ortalamalar değerlendirildiğinde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu puan ortalamalarının 9 ve 10. Sınıflara devam eden öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul tükenmişliği, stres ve akademik erteleme değişkenlerinde gruplar arasında önemli farklılıkların olmadığı söylenebilir.

Gruplara ait tanımlayıcı istatistiklerin verilmesinin ardından veri setindeki değişkenlerin grupları ne ölçüde ayırt ettiği incelenmiştir. Bu doğrultuda diskriminant fonksiyonlarının özdeğerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan özdeğerler Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16

Diskriminant Fonksiyonlarına Ait Özdeğerler

Fonksiyon	Özdeğer	Varyans	Kanonik Korelasyon	R^2
1	1.851	99.2	.806	0.65
2	0.015	0.8	.121	0.01

Çizelge 16'daki özdeğerler incelendiğinde birinci fonksiyona ait özdeğer katsayısının ikinci fonksiyona göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ancak özdeğerler için bir kesme sınırı bulunmadığı için hangi özdeğerin daha kabul edilebilir olduğuna yönelik net bir açıklama bulunmamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Fakat Kalaycı'ya (2009) göre net bir sınır olmamakla beraber .40 ve üzeri özdeğere sahip fonksiyonlar iyi olarak kabul edilmektedir. Buna dayalı olarak çizelgede yer alan birinci fonksiyonun grupları ayırmada önemli olduğu söylenebilir. Bununla beraber açıklanan varyans, kanonik korelasyon ve R^2 değerleri incelendiğinde birinci fonksiyonun grupları ayırmada daha güçlü olduğu görülmektedir. Çünkü kanonik korelasyon katsayısı ne kadar yüksek olursa gruplarla diskriminant fonksiyonları arasındaki ilişki o oranda yüksek olacaktır.

Çizelge 17

Diskriminant Fonksiyonlarına Ait Wilks' Lambda İstatistiği Sonuçları

Fonksiyon	Wilks' Lambda (λ)	Ki-Kare	Sd	p
1	,346	1127.504	16	,000
2	,985	15.529	7	,030

Diskriminant fonksiyonlarına ilişkin Wilks' Lambda (λ) değerleri incelendiğinde her iki fonksiyona ait değerlerin de istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. λ değeri 0 ile 1 değerleri arasında değer almaktadır. λ değerinin 0'a yaklaşması beklenen ve istenen bir durumdur. Bu nedenle 0'a yaklaşan λ değeri gruplar arasında ayrımın olduğunu, 1'e yaklaşan λ değeri ise gruplar arasında ayrımın olmadığını göstermektedir. Buna dayalı olarak çizelgede yer alan değerler incelendiğinde fonksiyon 1'in grupları ayırmada daha etkili olduğu söylenebilir ($\chi^2_{(16)}$= 1127.504, p<.01). Bu analizin ardından

her bir değişkenin diskriminant sınıflandırmasına olan katkısı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18

Wilks' Lambda Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi Sonuçları

Değişkenler	Wilks' Lambda (λ)	F	Sd_1	Sd_2	p
Ortalama	.372	899.197	2	1065	.000
Okul Tükenmişliği	.998	1.182	2	1065	.307
Aileden Algılanan Sosyal Destek	.951	27.192	2	1065	.000
Öğretmenlerden Algılanan Sosyal Destek	.970	16.745	2	1065	.000
Akademik Beklentilere İlişkin Stres	.995	2.493	2	1065	.083
Uyumsuz Mükemmeliyetçilik	.963	20.373	2	1065	.000
Akademik Erteleme	.999	.529	2	1065	.589
Başarısızlık Korkusu	.955	25.151	2	1065	.000

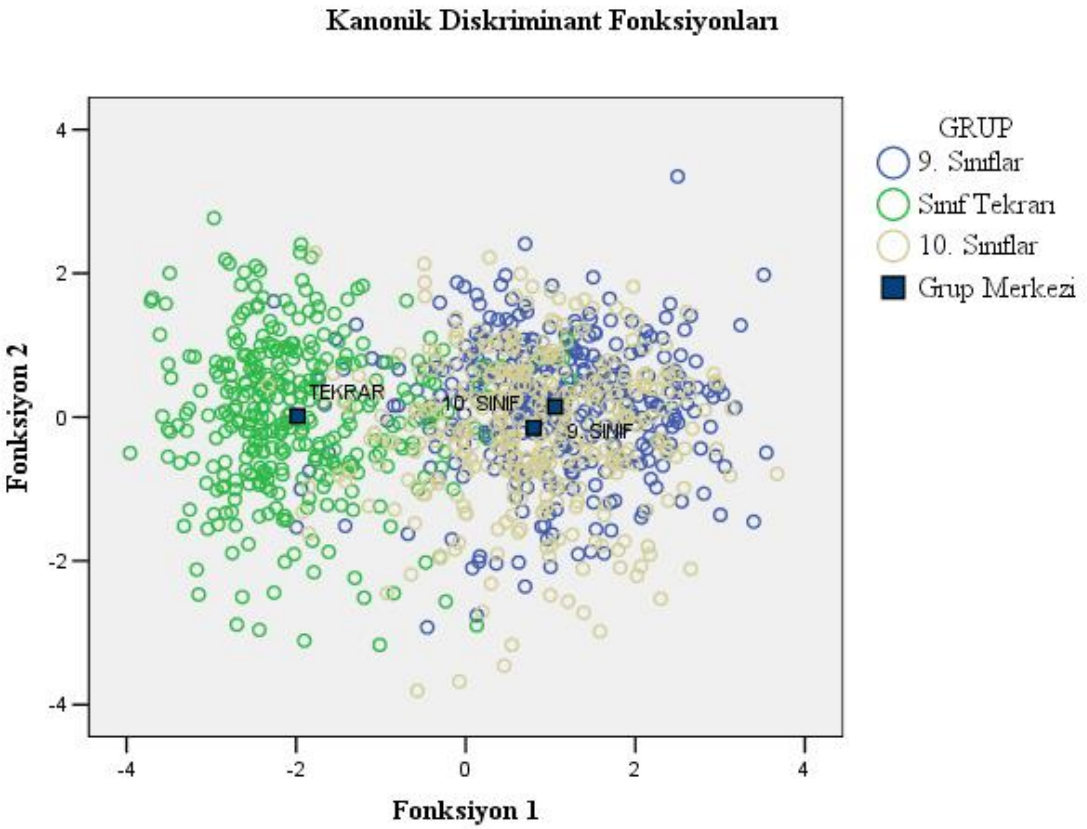
İfade edildiği gibi λ istatistiği 0'a yaklaştıkça değişkenin diskriminant fonksiyonuna olan katkısı da artmaktadır. Bu bilgiye dayalı olarak Çizelge 18 incelendiğinde grupları ayırmada etkili olan değişkenlerin sırası ile akademik başarı (λ=.372; p<.01), aileden algılanan sosyal destek (λ=.951; p<.01), başarısızlık korkusu (λ=.955; p<.01), uyumsuz mükemmeliyetçilik (λ=.963; p<.01) ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek (λ=.970; p<.01) olduğu görülmektedir. Bu değişkenler içerisinde akademik başarı puanı ortalaması grupları ayırt etmede en başat değişken olarak dikkat çekmektedir. Ancak okul tükenmişliği, stres ve akademik erteleme eğilimi değişkenlerinin grupları ayırt etmede etkide bulunmadıkları görülmektedir (p>.05). Bu bulgunun ardından veri setinde grupları ayırmada istatistiksel açıdan anlamlı olan değişkenlerin grupları hangi oranda sınıflandırdığı Çizelge 19'da yer alan sınıflandırma sonuçlarında verilmiştir.

Çizelge 19

Diskriminant Analizine Ait Sınıflandırma Sonuçları

	Yordanan Grup Üyelikleri							
	9. Sınıf	**%**	**Sınıf Tekrarı**	**%**	**10. Sınıf**	**%**	**Toplam (n)**	**Toplam %**
9. Sınıf	220	%61.8	18	%5.1	118	%33.1	356	%100
Sınıf Tekrarı	6	%1.8	308	%90.6	26	%7.6	340	%100
10. Sınıf	171	%46.0	29	%7.8	172	%46.2	372	%100
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi = %65.5								

Çizelge 19'da diskriminant analizinde grupları ayırmada kullanılan değişkenlerin grupları ne oranda sınıflandırdığına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde gerçekleştirilen diskriminant analizinin sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yaklaşık %91'ini doğru sınıflandırdığı, 9. Sınıfların %61.8'ini ve 10. Sınıfların ise %46.2'sini doğru sınıflandırdığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile gerçekleştirilen analizler en iyi oranda sınıf tekrarı yapan öğrencileri sınıflandırmıştır. Doğru sınıflandırma yüzdeleri incelendiğinde en düşük sınıflandırma yüzdesinin 10. Sınıflara ait olduğu görülmektedir (%46.2). Ancak bu araştırmanın amaçlarından biri ele alınan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ayırt etme gücünün incelenmesidir. Bu durum ise büyük oranda sağlanmıştır. Çünkü sınıf tekrarı yapan 340 öğrencinin sadece 32'si doğru sınıflandırılamamıştır. Şekil 20'de sınıflandırma oranlarına ilişkin haritaya yer verilmiştir.



Şekil 20. Diskriminant Fonksiyon Analizi Sonuçlarına Ait Sınıflama Haritası

Şekil 20 incelendiğinde 9 ve 10. Sınıfların bir kümede sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ise ayrı bir kümede toplandığı görülmektedir. Gerçekleştirilen diskriminant analizi işlemi 9 ve 10. Sınıfları birbirinden net bir biçimde ayıramasa da sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri daha iyi bir şekilde ayırmaktadır. Dolayısıyla diskriminant analizinde ayırma için ele alınan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri iyi bir şekilde ayırt ettiği söylenebilir.

Gerçekleştirilen sınıflandırma analizinin ardından, bu sınıflandırmanın doğruluğunu test etmek için nisbi şans kriteri hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırma grubunun %33,3'ünü (n= 356) 9. Sınıflar, %31.8'ini (n= 340) sınıf tekrarı yapan öğrenciler ve %34.8'ini (n= 372) 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla sınıf tekrarı yapan öğrencilerin grup üyeliğine seçiminde şans oranı %31.8, 9. Sınıfların %33.3 ve 10. Sınıfların %34.8'dir. Nisbi şans oranı hesaplaması ise her bir grubun toplam katılımcı sayısındaki yüzdelik oranının karesinin alınması ile elde edilmektedir (Kalaycı, 2009). Buna dayalı olarak araştırma grubu için nisbi şans oranı $(0.32)^2 + (0.33)^2 + (0.35)^2$= 0.33 (%33) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen nisbi şans oranı incelendiğinde bu değerin

doğru sınıflandırma yüzdesinden oldukça düşük olduğu görülmektedir. Hair, Black, Babin ve Anderson (2014, s.262) bir örnekle nisbi şans değerini açıklamaktadırlar. Araştırmacılar şans yüzdesinin 50 olduğu bir durumda doğru sınıflandırma yüzdesinin en az 62.5 olmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler (50 x 1.25 = %62.5). Bu araştırmadan elde edilen nisbi şans oranı bu formül bağlamında değerlendirildiğinde (33 x 1.25) = %41.25 olarak hesaplanmaktadır. Bu değer yine hesaplanan doğru sınıflandırma yüzdesine (%65.5) oranla daha düşük çıkmaktadır. Buna dayalı olarak diskriminant analizi ile yapılan grup üyeliklerinin yordanmasında şansa bağlı bir durumun olmadığı, modelde ele alınan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri uygun bir biçimde ayırdığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrenciler için oluşturulan diskriminant modelinin geçerli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin üçte ikisinin erkek, buna karşın üçte birinin ise kız öğrencilerden oluştuğu ve buna dayalı olarak erkek öğrencilerde sınıf tekrarı yapmanın daha yaygın olduğu görülmüştür. Alanyazında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre değişik oranlar bulunmakla beraber bu durumun erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre iki kat daha fazla olduğu ortaya konulmuştur (Fine ve Davis, 2003; Frederick ve Hauser, 2008). Araştırmadan elde edilen bu bulgu Meisles ve Liaw'ın (1993) araştırmalarından elde edilen bulgu ile tam örtüşmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında benzer biçimde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre iki kat daha fazla sınıf tekrarı yaptıkları yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra sınıf tekrarı yapmanın erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerde daha olumsuz sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir. Benzer bir araştırmada başarı puanları kontrol edildiğinde cinsiyetin sınıf tekrarının güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Dauber, Alexander ve Entwisle, 1993).

Türkiye'de MEB-UNICEF destekli olarak gerçekleştirilen geniş ölçekli bir araştırmada da benzer şekilde bulgular elde edilmiştir. Araştırmada 2.599 sınıf tekrarı yapan lise öğrencisi çeşitli özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi üçte ikisinin erkeklerden, üçte birinin ise kız öğrencilerden oluştuğu görülmüştür (MEB-UNICEF, 2013). Sezer (2007) tarafından 466 sınıf tekrarı yapan öğrenci ile gerçekleştirilen bir araştırmada da benzer şekilde katılımcıların yaklaşık %75'inin erkek ve %25'inin ise kız öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Gerek bu araştırmadan gerekse alanyazından elde edilen araştırma bulguları bir araya getirildiğinde erkek öğrencilerin sınıf tekrarı yapma konusunda kız öğrencilere göre yaklaşık üç kat daha fazla risk taşıdıkları söylenebilir.

Bu araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin aile ve akran gruplarında da sınıf tekrarı yapan veya okulu bırakan biri olup olmadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yaklaşık olarak beşte birinin ailesinde sınıf tekrarı yapan biri olduğu ve yaklaşık olarak yarısının ailesinde okulu bırakan kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf tekrarı yapmanın nedenlerinden biri olarak ailesel özelliklere sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Özellikle

ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması sınıf tekrarı yapmada önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır (Falgout-Rhodes, 2011). Alanyazında sınıf tekrarı yapan öğrencilerin daha çok sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden geldikleri belirtilmektedir. Bunun yanı sıra anababanın ayrı olduğu ya da tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların da sınıf tekrarı yapma risklerinin bulunduğu belirtilmektedir. Sınıf tekrarı yapan ailelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde ise bu ailelerin, başarılı öğrencilerin ailelerine göre daha düşük eğitim düzeyine sahip oldukları ifade edilmektedir (Corman, 2003). Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda da sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ailelerin aylık ortalama gelirinin 1500₺'nin altında olduğu ve anababalarının yaklaşık dörtte üçünün eğitim durumunun temel eğitim ve altında olduğu görülmüştür (MEB-UNICEF, 2013). Bu sonuçlar ve alanyazındaki bilgiler bir arada ele alındığında ailesel özelliklerin sınıf tekrarı yapma konusunda önemli bir risk faktörü olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bronfenbrenner (1979) ve Vygotsky (1981) gelişim süreçlerinde aile ve akran çevresinin önemine değinmektedirler. Bu bağlamda özellikle Bronfenbrenner'ın ekolojik gelişim kuramında yer alan ve en küçük sistem olan mikro sistemde aile ve akran grupları yer almaktadır. Bu sistemde yer alan iki önemli öğe olan aile ve akran grupları psikososyal gelişim için önemli görülmektedir. Bu sistemin öğelerinin herhangi birinde meydana gelen bir sorun kişinin gelişim süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Yine Vygotsky'nin (1981) sosyo-kültürel gelişim kuramının önemli bir öğesini oluşturan yakınsak gelişim alanı da aile ve akran desteğini içermektedir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bu çevre ve sistem açısından sınırlı olanaklara sahip olmaları öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarına neden olabilmektedir. Bu araştırmada da sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akran gruplarında da sınıf tekrarı yapma ve okulu bırakma oranının yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin gelişimleri açısından önem taşıyan aile ve akran öğelerinin sınırlı akademik olanaklara sahip olduğu söylenebilir. Bu durum hem akademik gelişim hem de psikososyal gelişimde ilerleyen dönemlerde sorunlara neden olabilir. Geçmiş araştırmalar özellikle sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ilerleyen dönemde okulu bırakma ile karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır (Fine ve Davis, 2003).

Türkiye'de liseyi yarıda bırakan 2.577 kişi ile gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcıların önemli bir çoğunluğunun okulu 9. Sınıfta bıraktığı görülmüştür. Özellikle 9. Sınıf okulu bırakmada kritik bir öneme sahiptir. Bununla beraber okulu bırakmanın nedenleri arasında en başat olan nedenler ise derslerden başarısızlık olarak ortaya çıkmıştır (MEB-UNICEF, 2013). Bu araştırmada da öğrencilerin önemli bir çoğunluğu

(%80.3) derslerden başarısız olduğu için sınıf tekrarı yaptığını bildirmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Türkiye'de gerçekleştirilen adı geçen çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. Ancak başarısızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapmanın yaygın olması ve okulu bırakan öğrencilerin de daha çok derslerden başarısız olmaları nedeniyle okulu bırakmaları bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin de okulu bırakma risklerinin bulunduğunu gösteren bir durum olarak değerlendirilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf tekrarı yapmanın ilerleyen aşamada okulu bırakma ile sonuçlandığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle temel eğitim yıllarında sınıf tekrarı yapmanın okulu bırakmayı sekiz kat daha olası hale getirdiği belirtilmektedir (Kaufman ve Bradby, 1992; Reschly ve Christenson, 2013). Bu durum bir meta-analiz çalışması ile de desteklenmiş ve sınıf tekrarının okulu bırakmaya neden olan önemli bir etken olduğu ampirik olarak ortaya konulmuştur (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002). Ayrıca sınıf tekrarı yapıp mevcut akranlarından bir yaş daha büyük olan ergenlerin madde kullanma, erken cinsel davranışlar ve okulu bırakma risklerinin olduğu belirtilmektedir (Resnick ve diğerleri, 1997).

Araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin 2015-2016 öğretim yılı I. Dönemdeki akademik başarı puanları da incelenmiştir. 340 öğrencinin bir önceki dönem akademik başarı ortalamasının $\bar{X}$= 51.95, standart sapmasının ise S_x= 7.37 olduğu görülmüştür. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde sınıf geçmenin asgari koşullarından biri öğrencilerin yılsonu başarı puanlarının 50 olmasıdır (MEB, 2013). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının 50'nin çok az üzerinde olması bu öğrencilerin bir kez daha sınıf tekrarı yapmaları ve bu nedenle de örgün eğitim dışına çıkmaları noktasında bir risk oluşturabilir. Aynı zamanda bu durum sınıf tekrarı yapmanın faydalı olup olmadığı tartışmaları bağlamında değerlendirildiğinde bu öğrenciler için bir yıl sınıf tekrarı yapmanın faydasının olmadığı yönünde yorumlanabilir. Çünkü alanyazında sınıf tekrarının faydalı olup olmadığı ile ilgili karşıt tartışmalar mevcuttur. Sınıf tekrarı yapmanın kısa dönemde faydalı olduğu ancak uzun dönemde bu faydanın ortadan kalktığı yönünde görüşler mevcuttur (Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002). Sınıf tekrarı yapmanın faydalı olduğunu belirten araştırmacılar daha çok öğrencinin akran ilişkileri ve öğretmenlerle olan ilişkilerinde daha olgunlaştığı yönüne vurgu yapmaktadırlar. Ancak yine de bu durumun uzun dönemde zararları olduğu belirtilmektedir. Çünkü bu öğrencilerin ilerleyen zamanlarda yakın çevreleri tarafından etiketlenmeleri ve damgalanmaları söz konusudur (Klapporth ve diğerleri 2016;

Plummer ve Graziano, 1987). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akranları tarafından damgalanmaları bu öğrencilerin özsaygı ve benlik kavramlarının da zedelenmesine yol açmaktadır. Özsaygı ve benlik kavramı akademik başarı ile de ilişkili iki kavramdır. Bu nedenle öğrencilerin özsaygı ve benlik kavramlarının zedelenmesi hem akademik hem de psikososyal açıdan sınıf tekrarı yapmanın olumsuz sonuçlarını ortaya koymaktadır (Gottfredson, Fink ve Graham, 1994).

Araştırma kapsamında 1068 öğrenciden elde edilen verilerle okul tükenmişliği, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme, başarısızlık korkusu ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri betimleyen bir model test edilmiştir. Başlangıçta oluşturulan hipotez modelin doğrulanmadığı görülmüş ve modifikasyon önerileri doğrultusunda model yeninden düzenlenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde akademik başarının en güçlü yordayıcısının uyumsuz mükemmeliyetçilik olduğu görülmüştür (β= -.12). Bunun yanı sıra başarısızlık korkusu (β= -.09), öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .11) ve aileden algılanan sosyal desteğin (β= .09) akademik başarı puanlarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Buna karşın okul tükenmişliğinin (β= .04) akademik başarı puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Kline'a göre (2011, s.185) standardize edilmiş yol katsayılarının .10 ile .30 arasında olması düşük etki, .30 ve .50 arasında olması orta düzeyde etki ve >.50 olması ise yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır. Buna dayalı olarak akademik başarı üzerinde etkisi olan uyumsuz mükemmeliyetçilik, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, başarısızlık korkusu ve aileden algılanan sosyal desteğin akademik başarı puanlarını düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Buna ek olarak adı geçen değişkenler akademik başarı değişkenindeki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Analiz sonucunda bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın az bir kısmını açıkladığı görülmüştür. Bu bulgular Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydar'ın (2008) araştırmasından elde edilen bulgular ile tutarlıdır. Araştırmacıların Ankara'daki 505 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna karşın mükemmeliyetçilik ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile akademik başarı arasında ise düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiştir. Araştırmalar uyumlu mükemmeliyetçiliğin derslerden alınan başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Çünkü uyumlu mükemmeliyetçilik özelliği gösteren bireyler

kendileri için yüksek standartlar belirleyip bu standartlara ulaşmak için mücadele ederler. Ancak uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip bireyler ise bunun tam aksine başaramayacakları kadar yüksek standartlar belirlemekte ve çoğu zaman bu beklentilerini gerçekleştirememektedirler (Chang, 2012).

Akademik başarıya etki eden değişkenler sınıf tekrarı yapan öğrenciler, 9. Sınıfa devam eden öğrenciler ve 10. Sınıf öğrencileri alt gruplarında da incelenmiştir. Bu değişkenlerin sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel açıdan yordamadığı görülmüştür. Bu durum sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik başarı puanlarının belirli bir aralığa yığılmasından kaynaklanabilir. Çünkü grubun akademik başarı açısından ranj aralığının diğer gruplara göre çok daha dar olduğu görülmüştür. Bununla beraber Türkiye'de üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada okul tükenmişliğinin öğretmen adaylarının akademik başarılarını yordamadığı görülmüştür (Duru, Duru ve Balkıs, 2014). 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarını ise en çok öğretmenden algılanan sosyal destek yordamıştır (β= .13). Okul tükenmişliği ise 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarını negatif olarak yordamıştır (β= -.12). Ancak bu etkilerin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ise bu grubun akademik başarıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki göstermemiştir. Bu durum benzer araştırmalarda da gözlenmektedir. Glozah ve Pevalin (2014) tarafından Ganalı 770 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada sosyal desteğin akademik başarı üzerindeki etkisinin negatif olduğu görülmüştür. Bu durum akademik başarı için sosyal destek dışındaki faktörlerin daha etkili olduğu yönünde yorumlanmıştır. 10. Sınıflara ait modelde ise sadece okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkide bulunduğu gözlenmiştir (β= -.20). Gözlenen bu etkinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum alanyazında okul tükenmişliği ve akademik başarı ilişkisini inceleyen araştırmaların bulguları ile tutarlıdır. Balkıs (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinin azalması düzeyleri arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin (2014) tarafından 605 liseli ergen ile gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin akademik başarı puanlarının okul tükenmişliği ve okul bağlılığından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi (2008) de benzer biçimde okul tükenmişliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Tüm öğrencilerden elde edilen verilerle gerçekleştirilen yol analizinde okul tükenmişliğinin yordayıcıları belirlenmiştir. Bütün öğrenciler için yapılan analizlerde sırası ile okul tükenmişliğinin en güçlü yordayıcılarının akademik erteleme (β= .31), öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .-16), uyumsuz mükemmeliyetçilik (β= .16), stres (β= .14), başarısızlık korkusu (β= .10) ve aileden algılanan sosyal destek (β= -.07) olduğu görülmüştür. Elde edilen yol katsayıları incelendiğinde akademik erteleme eğiliminin okul tükenmişliğini orta, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, aileden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin ise düşük düzeyde okul tükenmişliğini etkilediği görülmüştür. Akademik erteleme eğilimi, kişilerin akademik görevlerini son ana bırakmaları ve bu işlerin yarattığı baskı biçiminde gözlenmektedir. Kişiler üzerinde oluşan bu stres durumu uzun dönemde tükenmişliğe yol açmaktadır. Stresle beraber mükemmeliyetçilik de bireyleri tükenmeye hazırlamaktadır (Philip, Egan ve Kane, 2012). Erteleme eğiliminin kişiler üzerindeki zaman baskısı kısa dönemde strese uzun dönemde ise bu stres tükenmeye yol açmaktadır. Bu nedenle akademik ertelemenin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin güçlü bir yordayıcısı olması alanyazınla tutarlı bir bulgudur (Tice ve Baumeister, 1997). Türkiye'de üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir (Balkıs, 2013). Uyumsuz mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği rolü üzerindeki olumsuz etkisi alanyazındaki araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Farber (2000) tükenmişlik yaşayan bireylerin kendilerine, işlerine ve ailelerine dönük olarak mükemmeliyetçi bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda mükemmeliyetçi bireylerin bu özelliklerinin oluşturduğu stresin kişileri tükenmeye hazırladığı belirtilmektedir. Çünkü uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip bireyler hata yapmaktan kaçınma yönünde bir motivasyona sahiptirler. Bu nedenle de bu kişiler için olumsuz değerlendirilmek istenmeyen bir durumdur. Dolayısıyla bu durumun verdiği stres kişileri tükenmeye hazırlamaktadır (Hill, Huelsman ve Araujo, 2010; Stoeber ve Otto 2006). Mükemmeliyetçi bireylerin daha fazla tükenmişlik yaşamalarının nedenlerinden biri de kendileri için belirledikleri gerçekleşmesi zor yüksek standartlardır. Kişi belirlediği standartlara ya da hedeflere ulaşamadığında tükenmişlik yaşamaktadır (Freudenberger, 1974). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada uyumsuz mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu görülmüştür (Zhang, Gan ve Cham, 2007).

Araştırmada aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini düşük ve orta düzeyde etkilediği ve bu etkinin negatif olduğu görülmüştür. Kaynakların korunması kuramı bağlamında sosyal destek, insanlar için önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Özellikle kişilerin zor durumlarda başvurabilecekleri birini bulabilmeleri son derece önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak özellikle tükenmişlikle başaçıkmada algılanan sosyal destek kaynakları tükenmişliğin olumsuz etkisinin daha az yaşanmasına neden olmaktadır. Daha öz bir ifade ile sosyal destek kaynakları tükenmişlikle başaçıkmayı kolaylaştırmaktadır (Hobfoll ve Shirom, 2001). Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela (2008) tarafından Finlandiya'da 88.200 liseli ergen ile gerçekleştirdikleri geniş ölçekli bir araştırmada okuldan ve öğretmenlerden algılana sosyal desteğin öğrencilerde okul tükenmişliğini azalttığı görülmüştür. Kutsal ve Bilge (2012) tarafından Türkiye'de 657 lise öğrencisi ile yapılan bir araştırmada da düşük düzeyde sosyal destek algılayan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin diğer akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber okul tükenmişliğinin yordanmasında özellikle öğretmenden algılanan sosyal desteğin daha etkili olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen ve yol analizi ile verilerin incelendiği bir araştırmada öğretmen adaylarının sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde (β= .20) bir ilişki elde edilmiştir (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Bu araştırmada ortaya çıkan sosyal destek ve okul tükenmişliği ilişkisine yönelik bulguların ilgili alanyazınla tutarlı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmadan elde dilen bulgularda okul tükenmişliği ve stres değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasındaki standardize edilmiş yol katsayısının (β= .14) olduğu ve bunun da düşük düzeyde bir etkiye işaret ettiği görülmektedir. Alanyazında tükenmişliğin, kronik strese uzun süre maruz kalma sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir (Hobfoll ve Shirom, 2001). Lise yıllarına denk gelen ergenlik dönemi bazı geçiş süreçlerini içermektedir. Bu geçiş süreçleri ergenlikte strese neden olmakta ve bu dönemde ergenler farklı kaynakların oluşturduğu streslere maruz kalabilmektedirler (Hankin ve Abrahamson, 2001). Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela (2008) okulun öğrenciden taleplerinin ve okuldaki normların öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ve bu durumun aynı zamanda stresli bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Ortaya çıkan bu stresin öğrencilerde düşük akademik başarı, düşük düzeyde okula bağlılık ve okul tükenmişliği ile sonuçlanabileceği belirtilmektedir. Akademik baskıların oluşturduğu stres öğrencilerde duygusal tükenmeye yol açan

nedenler arasında sıralanmakta ve bu durumun stres duygusu ile de benzerliğine dikkat çekilmektedir (Barnett ve Flores, 2016). Bu araştırmada stres ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye ait bulgular alanyazındaki diğer ampirik araştırmalardan (Koeske ve Koeske, 1991; Meylan ve diğerleri, 2014; May, Sanchez-Gonzalez ve Fincham, 2015) elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan üç alt grupta da stresin okul tükenmişliğini yordamada düşük ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu etki sınıf tekrarı yapan öğrenciler için (β= .15), 9. Sınıfa devam eden öğrenciler için (β= .13) ve 10. Sınıfa devam eden öğrenciler için (β= .15) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini etkileyen değişkenlerin en yüksekten en düşüğe doğru öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .-27), aileden algılanan sosyal destek (β= .-13) ve uyumsuz mükemmeliyetçilik (β= .12) değişkenleri olduğu görülmüştür. Başarısızlık korkusu değişkeninin ise akademik erteleme eğilimini anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür (β= .00). Bu değişkenlerin tüm öğrencilerin verisi ile oluşturulan modelde ve sınıf tekrarı yapan grupta akademik erteleme eğilimindeki vayansın %15'ini (R^2= .15), 9 ve 10. Sınıflarda ise varyansın %19'unu (R^2= .19) açıkladığı görülmüştür. Alanyazında zor durumlarda kişinin yakınında olan önemli kişiler tarafından desteklenmesi bu durumlarla başaçıkma için önemli görülmektedir. Bununla beraber kişilerde erteleme eğiliminin kişilerarası bağımlılıkla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle anababa ile çocuk arasındaki zayıf ilişkilerin ilerleyen dönemlerde gelişimsel sorunlarla beraber erteleme eğilimini de arttırdığı belirtilmektedir (Ferrari, 1994). Anababalık stillerinin akademik ertelemeyi yordama gücü üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada otoriter ve izin verici anababalık stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimini yordadığı görülmüştür (Mahasneh, Batanieh, Al-Zoubi, 2016). Özellikle ertelemeci bireylerin anababaları ile olan ilişkilerinde sıklıkla çatışma yaşadıkları belirtilmektedir. Çünkü anababaların çocuktan beklediği görevlerin çocuk tarafından ertelenmesi çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Ferrari ve Olivette, 1993). Bunun yanı sıra anababa, öğretmen ve çevredeki diğer önemli kişilerin zor durumlarla baçaçıkma konusunda kişiye yardım sağladıkları ifade edilmektedir. Konu ile ilgili 107 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada aile ve yakın bir arkadaştan algılanan sosyal desteğin erteleme eğiliminin negatif bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak ertelemeci bireylerin aile ve yakın çevreleri ile ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Ferrari, Harriott ve Zimmerman, 1999).

Bu araştırmada aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin akademik ertelemeyi negatif etkilemesinin alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlerden algılanan sosyal destek arttıkça öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde de bir azalma meydana gelmektedir. Tüm öğrenci verisinin yanı sıra araştırmadaki sınıf tekrarı yapan öğrenciler, 9. Sınıf ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde de akademik erteleme eğiliminin yordayıcıları incelenmiştir. Bu bağlamda sınıf tekrarı yapan öğrencilerde algılanan sosyal destek ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin ($\beta_{(Aile)}$= -.17, $\beta_{(Öğretmen)}$= -.24), 9. Sınıflarda ($\beta_{(Aile)}$= -.09, $\beta_{(Öğretmen)}$= -.30) ve 10. Sınıflarda ($\beta_{(Aile)}$= -.16, $\beta_{(Öğretmen)}$= -.29) olduğu görülmüştür. Bu değerler incelendiğinde gruplar arasında belirgin farklılıkların gözlenmediği söylenebilir. Ancak sadece 9. Sınıf öğrencilerinde aileden algılanan sosyal desteğin akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Özetle öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin aileden algılanan sosyal desteğe göre daha fazla olduğu görülmüştür. Eccles'in (2004) de belirttiği gibi okul gelişim süreci üzerinde etkide bulunan önemli bağlamlardan biridir. Buna dayalı olarak akademik erteleme üzerinde olumsuz etkide bulunan öğretmen desteği ergenlerin akademik erteleme eğilimlerini azaltmaları konusunda önemli gelişimsel kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Ancak sosyal medyanın günümüzde önemli bir yere sahip olduğu günümüz gerçeklerinden biridir. Bu bağlamda sosyal paylaşım siteleri üzerinden paylaşımlarda bulunmanın bir sosyal kişiler için bir sosyal destek olarak algılandığı, fakat bu durumun ilerleyen adımda kişiyi ertelemeye de sürüklediği belirtilmektedir (Meier, Reinecke ve Meltzer, 2016).

Tüm katılımcılardan elde edilen veri seti ile gerçekleştirilen analizlerde öğrencilerin stres düzeyini en fazla etkileyen değişkenlerin sırayla başarısızlık korkusu (β= .41), uyumsuz mükemmeliyetçilik (β= .25), öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .20) ve aileden algılanan sosyal destek (β= .16) olduğu görülmektedir. Sınıf tekrarı yapan öğrenci grubunda bu sıra başarısızlık korkusu (β= .35), öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .23), uyumsuz mükemmeliyetçilik (β= .21) ve aileden algılanan sosyal destek (β= .09) şeklindedir. 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde başarısızlık korkusu (β= .53), aileden algılanan sosyal destek (β= .22), uyumsuz mükemmeliyetçilik (β= .17) ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .16) şeklindedir. Son olarak bu sıra 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde başarısızlık korkusu (β= .36), uyumsuz mükemmeliyetçilik (β= .33), öğretmenlerden algılanan sosyal destek (β= .20) ve aileden algılanan sosyal destek

(β= .17) şeklindedir. Bu değişkenler tüm öğrencilerde stresin %36'sını (R^2= .36), sınıf tekrarı yapan öğrenci grubunda %32'sini (R^2= .32), 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde %40'ını (R^2= .40) ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde ise %38'ini (R^2= .38) açıklamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu incelendiğinde öğrencilerin stres düzeylerini etkileyen en önemli değişkenin başarısızlık korkusu olduğu görülmektedir. Buna ek olarak alanyazında sıklıkla sosyal desteğin stresi azaltan bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu araştırmada stres ve sosyal destek arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına bağlı olarak gözlenen bir durum olarak ortaya çıkmış olabilir. Öğrencilerin stres düzeylerini belirlemek için kullanılan Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri'nin (Ang ve Huan, 2006; Kelecioğlu ve Bilge, 2009) boyutları incelendiğinde bu boyutların kişinin kendisinden beklentileri ile aile ve öğretmen beklentileri biçiminde olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal destek ve beklentilerin birbiri ile karıştırılmasından kaynaklanabilir. Öğrenciler sosyal destek ve sosyal destek kaynaklarının beklentilerini birbirlerine karıştırmış olabilirler. Dolayısıyla bu durum örneklemin özellikleri ve ölçme araçlarına dayalı olarak ortaya çıkmış olabilir. Bununla beraber sosyal destek, kaynaklarında kaynağa erişim (availability) ve kaynağın uygunluğu (adequacy) önem taşımaktadır. Bu nedenle sosyal destek algısının yüksek olması bu kaynakların uygunluğu ve erişimine dair net bir bilgi sunmamaktadır. Bununla beraber sosyal desteğin öz-bildirime dayalı olarak ölçülmesi durumunda stres ve sosyal destek ilişkisinin beklendiğinden farklı çıkma olasılığının bunduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçların doğru sonuçları yansıtmaması nedeniyle algılanan sosyal desteğin öz-bildirime dayalı olarak ölçülmesi yerine davranışsal gözlemlerin yapılmasının daha uygun olacağı belirtilmektedir (Barrera, 1986). Bu bağlamda algılanan soysal destek öğrencilerin yaşadıkları genel günlük stresleri azaltmada önemli bir faktörken (Neumann, Finaly-Neuman ve Reicher, 1990), akademik beklentilere ilişkin stres üzerinde ise olumsuz bir etkide bulunabilir.

Özetle sosyal destek okul tükenmişliğini azaltmada rol oynarken bu durum akademik beklentilerin oluşturduğu stresi arttırabilir. Çivitci (2015) tarafından 479 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada algılanan sosyal desteğin öğrencilerin stres düzeylerinin sadece %4'ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak araştırmada regresyon modeline olumsuz duygular değişkeni eklenmiş ve bu iki değişkenin etkileşiminin öğrencilerin stres düzeylerinin %45'ini açıkladığı görülmüştür. Bu

bağlamda sosyal destek ve stres arasındaki ilişkide olumsuz duyguların aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulguya dayalı olarak stresin olumsuz duygulara yol açtığını ve sosyal desteğin bu olumsuz duyguları azaltmada etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmada herhangi bir aracılık etkisi testi gerçekleştirilmemiş ve yaşam doyumunun bileşeni olan olumsuz duygular araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle sosyal destek ve stres arasında pozitif bir ilişki çıkmış olabilir. Buna ek olarak araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analizlerinde stres, öğretmen ve aileden algılanan sosyal destek arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Alanyazında sınırlı da olsa sosyal destek ve stres arasında pozitif ilişki elde eden çalışmalara rastlanmaktadır. Aneshensel ve Frerichs (1982) tarafından yapılan boylamsal desendeki bir araştırmada stres ve sosyal destek arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazında stres ve sosyal destek arasındaki pozitif ilişki stresli yaşam olayları ile karşılaşılması durumunda sosyal destek kaynaklarının tepkiselliği ile açıklanmaktadır. Diğer bir deyişle stresli durumlarla karşılaşan birey sosyal destek kaynaklarını harekete geçirdiğinde ve bu sosyal destek kaynakları bu durum karşısında tepkisel davrandığında kişinin yaşadığı stresin yoğunluğu artmaktadır (Barrera, 1986).

Tüm öğrencilere ait analizler incelendiğinde öğrencilerin stres düzeyinin en güçlü yordayıcısının başarısızlık korkusu olduğu görülmektedir (β= .41). Başarısızlık korkusunun öğrencilerin stres düzeylerine orta düzeyde bir etkide bulunduğu görülmüştür. Diğer alt gruplara ait bulgular incelendiğinde sınıf tekrarı yapan öğrencilerde başarısızlık korkusu ve stres arasındaki ilişkinin (β= .35), 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde (β= .53) ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde ise (β= .36) olduğu görülmüştür. Başarısızlık korkusunun stres üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde bu etkinin sınıf tekrarı yapan öğrenciler ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde orta, 9. Sınıfa devam eden öğrencilerde ise yüksek olduğu görülmektedir. Başarısızlık korkusu eğilimi özellikle belirli bir görevin sonucunda olası bir başarısızlık karşısında insanların yaşadıkları duygudur. Olası başarısızlık durumu gerçek ya da varsayılan bir durum olsa da başarısızlık korkusu yoğun kişiler bu duyguyu deneyimlemektedirler. Bunun yanı sıra başarısızlık korkusu yoğun kişiler kendilerini engelleme (self-handicapping) eğilimine de sahiptirler (Elliot ve Thrash, 2004). Başarısızlık korkusu değerlendirilme endişesi, düşük özgüven ve uyumsuz mükemmeliyetçiliği barındırmaktadır. Bu değişkenlerin öğrencilerde başarısızlık korkusundaki varyansın %49'unu açıkladığı ifade edilmektedir.

Yine başarısızlık korkusunun öğrencilerin akademik görevleri yarıda bırakmalarındaki varyansın %18'ini açıkladığı görülmüştür (Alexander ve Onwugebzie, 2007). Yaklaşma-kaçınma kuramında yaklaşma güçlüklerle başaçıkmayı, kaçınma ise inkar etme ve görevi ertelemeyi içermektedir (Moos ve Holahan, 2003). Buna ek olarak kuramda kaçınma davranışının belirleyicilerinden birinin kişilerin başarısızlık korkusu olduğu ifade edilmektedir (Stipek, 2002). Buna dayalı olarak başarısızlık korkusu yüksek kişilerin stres düzeylerinin yüksek ve stresle başaçıkma yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Başarısızlık korkusu ve stres arasındaki ilişki bu açıklamalar çerçevesinde yorumlanabilir. Öğrencilerin başarısızlık korkularının strese yol açması kültürel bağlam çerçevesinde de yorumlanabilir. Özellikle toplulukçu kültürlerde karşılıklı bağımlılık bir değer öğesidir. Bu nedenle-bireyci kültürlerde kişiler başarılarını yeteneklerine, başarısızlıklarını ise daha çok çaba eksikliğine bağlamaktadırlar. Bunun aksine toplulukçu kültürlerde ise kişiler başarı ve başarısızlıklarını çabaya bağlamaktadırlar. Bu nedenle başarısızlık korkusu özellikle toplulukçu kültürlerde strese yol açabilmektedir (Pang, Villacorta, Chin ve Morrison, 2009). Türk kültüründe kişiler çoğu zaman "Elalem ne der?" düşüncesi ile hareket etmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin başarısız olduklarında diğer bireylere karşı rezil olma düşüncesine kapılmaları sosyal onay ihtiyacından kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilmektedir (Karaşar ve Öğülmüş, 2016). Yine başarısızlık korkusunun onaylanma ihtiyacı ile ilişkili olduğu özellikle onay ihtiyacı ile beraber ortaya çıkan başarısızlık korkusunun strese neden olabileceği belirtilmektedir (Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002). Bunun yanı sıra mükemmeliyetçi bireyler benlik değerlerini gösterdikleri mükemmel performansa bağladıklarından olası bir başarısızlık ihtimalinde bu kişilerin mükemmeliyetçi olmayan bireylere göre daha fazla stres yaşadıkları belirtilmektedir (Pacht, 1984).

Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin yordanmasında uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin rolü incelenmiştir. Tüm gruba ait veri seti ile gerçekleştirilen analizlerde uyumsuz mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin (β= .12), akademik erteleme eğilimi ile başarısızlık korkusu arasındaki ilişkinin ise (β= .00) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla akademik ertelemenin sadece uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliği tarafından yordandığı görülmüştür. Tüm öğrenci verisinin yanı sıra araştırmadaki sınıf tekrarı yapan öğrenciler, 9. Sınıf ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde de akademik erteleme eğiliminin uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu tarafından yordanma durumu incelenmiştir. Bu bağlamda sınıf

tekrarı yapan öğrencilerde uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin ($\beta_{(Uyum.\ Mük.)}$= .09, $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= -.11), 9. Sınıflarda ($\beta_{(Uyum.\ Mük.)}$= .19, $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .04) ve 10. Sınıflarda ($\beta_{(Uyum.\ Mük.)}$= .04, $\beta_{(Baş.\ Kork.)}$= .14) olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde 10. Sınıfa devam eden öğrenciler dışındaki diğer gruplarda başarısızlık korkusunun akademik erteleme eğilimini anlamlı olarak yordamadığı, bununla beraber uyumsuz mükemmeliyetçiliğin sadece 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini yordadığı görülmüştür. Alanyazında ertelemeci bireylerin suçluluk ve utanç korkusu yaşadıkları ve bu nedenle de işlerini genelde son ana bıraktıkları belirtilmektedir. Bu özellik mükemmeliyetçi bireylerin tipik özellikleri olarak da belirtilmektedir (Conroy, Kaye ve Fifer, 2007; Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Ancak başarısızlık korkusu yaşayan bireylerin sadece %10'unun işlerini son ana bıraktıkları belirtilmektedir (Steel, 2007). Bunun yanı sıra alanyazında erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik özelliği arasında negatif ilişkilerin olduğu araştırmalara da rastlanmaktadır (Steel ve Klingsieck, 2016). Knaus (2010) özellikle kişilerin benlik değerlerini bir işte gösterdikleri performansa bağlamaları durumunda yoğun başarısızlık korkuları yaşadıklarını belirtmektedir. Çünkü bu insanlar için kişilerarası kabul ve değer hissi bir işte ne kadar başarılı olunduğuna bağlıdır. Ancak bu araştırmada benlik değerini ölçmek üzere herhangi bir ölçme aracı uygulanmamıştır. Bu nedenle kişilerin başarısızlık korkularının altında benlik değerinin yatıp yatmadığı belirgin değildir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin yordanmasında başarısızlık korkusu değişkeninin anlamlı bir etkide bulunmaması bu duruma bağlanabilir. Özellikle uyumsuz mükemmeliyetçiliğin akademik erteleme eğilimini yordaması alanyazındaki kuramsal ve ampirik araştırmalardaki bilgiler ile tutarlıdır (Bong, Hwang, Noh ve Kim, 2014; Steel ve Kligsieck, 2016). Özellikle toplumsal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilikte kişiler başkalarının standartlarına uymak için mücadele ederler ve bu durum akademik erteleme eğilimi ile yakından ilişkilidir. Ancak öz yönelimli mükemmeliyetçilikte ise kişi kendisi için belirli standartlar belirlemekte ve bu durum ise akademik erteleme eğilimi ile negatif ilişki sunmaktadır. Buna ek olarak başarısızlık korkusu ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler karşılıklı da olabilmektedir. Diğer bir deyişle kişi başarısız olmaktan korktuğu için işlerini erteleyebilir. Ama kimi zaman ise işlerini son ana bıraktığı için artık başarısızlık yaşayacağı düşüncesi bir korku oluşturabilir (Steel ve Kligsieck, 2016). Araştırmada uyumsuz mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasında düşük, başarısızlık korkusu

ile akademik erteleme eğilimi arasında ise anlamlı ilişkiler elde edilememesinin nedenlerinden biri bu durumdan kaynaklanabilir.

Araştırmada uyumsuz mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin başarısızlık korkusunu yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Tüm grup için oluşturulan modelde uyumsuz mükemmeliyetçilik ile başarısızlık korkusu arasında (β= .70), sınıf tekrarı yapan grupta (β= .68), 9. Sınıfa devam eden öğrenci grubunda (β= .67) ve 10. Sınıfa devam eden öğrenci grubunda ise (β= .70) olduğu görülmüştür. Elde edilen standardize edilmiş yol katsayılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tüm gruplarda uyumsuz mükemmeliyetçilik öğrencilerin başarısızlık korkularındaki varyansın yaklaşık olarak %50'sini açıklamıştır. Bu bağlamda öğrencilerde başarısızlık korkusunun büyük oranda uyumsuz mükemmeliyetçilikten kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında başarısızlık korkusunun yaygın biçimde uyumsuz mükemmeliyetçi bireylerde gözlendiği ve hatta uyumsuz mükemmeliyetçiliğin başarısızlık korkusunun bileşenlerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Çünkü başarısızlık korkusunun uyumsuz bir başarı motivasyonu olduğu ifade edilmektedir (Conroy, 2001; Sagar ve Lavallee, 2010). Uyumsuz mükemmeliyetçi bireyler yaptıkları işten keyif almamakta, sıklıkla kendilerini yetersiz görmekte ve kendilerini olumsuz değerlendirmektedirler. Lise ve üniversite öğrencilerinin %20 ila %30 arasındaki oranda uyumsuz mükemmeliyetçi oldukları belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin yaygın bir biçimde hata yapma endişesi taşımalarına ve kendilerini gereğinden fazla eleştirmelerine neden olmaktadır (Rice, Richardson ve Clark, 2012). Bu anlamda uyumsuz mükemmeliyetçilik insanların değerlendirilmekten kaçınmalarına neden olmaktadır. Bunun sonucunda da insanlar utanç ya da mahcubiyet yaşamaktadırlar. Diğer bir deyişle uyumsuz mükemmeliyetçilik insanların değerlendirilmekten kaynaklı utanç ve mahcubiyet duygusu yaşamalarına neden olmaktadır (Sagar ve Stoeber, 2009).

Araştırmada modeldeki değişkenler olan not ortalaması, okul tükenmişliği, aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres, uyumsuz mükemmeliyetçilik, akademik erteleme eğilimi ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri nasıl sınıflandırdığı incelenmiştir. Sınıflandırma işlemi için karesel diskriminant analizi kullanılmıştır. Yapılan diskriminant analizi sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri sırasıyla en iyi sınıflayan değişkenlerin not ortalaması (λ= .372; $p<.01$), aileden algılanan sosyal destek (λ= .951;

p<.01), başarısızlık korkusu (λ= .955; p<.01), uyumsuz mükemmeliyetçilik (λ= .963; p<.01) ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek (λ= .970; p<.01). Sınıflandırmada en başat değişkenin akademik başarı değişkeni yani öğrencilerin bir önceki dönemdeki not ortalamalarının olduğu görülmüştür. Buna karşın grupları sınıflandırmada okul tükenmişliği, stres ve akademik erteleme eğiliminin sınıflandırmaya anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Sözü geçen değişkenlerin sınıf tekrarı yapan öğrencilerin %91'ine yakınını, 9. Sınıfa devam eden öğrencilerin yaklaşık %62'sini ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerin ise %46'sını doğru sınıflamıştır. Oluşturulan diskriminant fonksiyonunun toplam doğru sınıflama yüzdesi %65.5, nisbi şans değeri ise %33 olarak hesaplanmıştır. Buna dayalı olarak değişkenlerin grupları şansa bağlı olarak sınıflamadığı görülmüştür.

Diskriminant analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde sınıflandırmada en başat değişkenin öğrencilerin not ortalamasının olması bir yıl sınıf tekrarı yapmanın öğrencilerin akademik başarılarının artmasına ciddi bir etkide bulunmadığını gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Yine bu durum alanyazında sınıf tekrarının yararının olup olmadığı tartışmaları bağlamında değerlendirilebilir. Alanyazında sınıf tekrarının öğrencilere yönelik uzun dönemde katkı sağlamadığı yönünde açıklamalar ve araştırma sonuçları mevcuttur (Gottfredson, Fink ve Graham, 1994; Jimerson, Anderson ve Whipple, 2002; Klapporth ve diğerleri 2016; Plummer ve Graziano, 1987). Akademik başarı puanı açısından sınıf tekrarı yapan öğrencilerin ortalamalarının asgari sınıf geçme puanı olan 50 puan dolaylarında olması ve diğer akranlarının ortalamalarından bir hayli geride olması bu durumun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınıf tekrarı yapan öğrencilerde diğer akranlarına göre daha düşük olduğu ve bu değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri sınıflandırmada etkili olduğu görülmüştür. Alanyazında sosyal desteğin akademik başarı üzerindeki etkisini gösteren araştırmalar mevcuttur. Hernandez, Oubrayrie-Roussel ve Prêteur (2016) tarafından 9. Sınıfa devem eden 676 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada sosyal desteğin öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı görülmüştür. Buna dayalı olarak desteklenen, takdir edilen ve kabul edilen ergenlerin akademik başarılarının da olumlu yönde etkilendiği belirtilmiştir. Bu durum ergenlik döneminde sosyal desteğin öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisini göstermektedir. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen benzer bir

araştırmada da anababanın ilgisi ve sosyal desteğinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yordamada önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir (de la Iglesia, Hoffmann ve Liporace, 2014). Benzer şekilde üniversite birinci sınıf öğrencileri için geliştirilen sosyal desteği geliştirme müdahale programının sonunda öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlenmiştir. Bu etkinin bir yıl sonra da devam ettiği gözlenmiştir (Mattanah, Brooks, Brand, Quimby ve Ayers, 2012). 15 yaş grubu lise öğrencileri ile gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada yine öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin ileriki yıllardaki akademik başarılarını yordadığı görülmüştür (Mackinnon, 2012). Bu araştırmada sosyal destek ve akademik başarı arasında düşük ilişkilerin elde edilmesi sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişkilere ters bir durum gibi görünebilir. Ancak diskriminant analizi ile yapılan sınıflamada sınıf tekrarını yordamada aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınıflamaya anlamlı katkı sunması sosyal desteğin başarı ve başarısızlık üzerindeki etkisini göstermektedir.

Birbirine yakın iki kavram olan başarısızlık korkusu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ayırt etmede anlamlı etkiye sahip oldukları görülmüştür. Başarısızlık korkusunun sınıf tekrarı yapan öğrencilerde daha yüksek olması bu öğrencilerin geçmiş başarısızlık deneyimlerine bağlı olarak gözlenmiş olabilir. Özellikle Türk kültürünün özelliklerinin bireylerin başarısızlık korkusu üzerinde anlamlı bir etkisi olabilir. Karaşar ve Öğülmüş'ün (2016) de belirttiği gibi çevredeki insanların kişi hakkındaki değerlendirmeleri ve söylemleri başarısızlık korkusunun gelişimine neden olabilir. Bu durumun özellikle kişilerin sosyal onay ihtiyacından kaynaklandığı iddia edilmektedir. Martin ve Marsh (2003) başarısızlıktan kaçınan kişilerin diğer kişilere göre daha kaygılı olduklarını ve başarısızlık korkusu ile motive olduklarını belirtmektedir. Ayrıca bu kişilerin endişe ile yaşadıkları bir görevde başarılı ya da başarısız olmaları konusundaki yetenekleri hakkında belirsizlik yaşadıklarını belirtilmektedir. Ayrıca bu kişilerin kendilerini engelledikleri, göreve yaklaşma konusunda isteksiz oldukları, bir çalışmaya başladıklarında kısa zaman sonra yarım bıraktıkları ve akademik başarısızlık yaşadıkları belirtilmektedir. Wach, Spengler, Gottschling ve Spinath'ın (2015) 325 alman lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada başarısızlık korkusunun özellikle kız öğrencilerin matematik başarı puanlarını anlamlı olarak yordadığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Tseng (1972) okulu terk eden ve hala eğitim alan 149 kişi (77 terk, 72 okuyan) ile gerçekleştirdiği bir araştırmada okulu terk eden katılımcıların başarı motivasyonlarının diğer öğrencilere

göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. 13-19 yaş arası 123 ergenle gerçekleştirilen bir araştırmada özyeterlik, amaç yönelimi, okula bağlılık, akademik başarı ve başarısızlık korkusu değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada başarısızlık korkusu ve akademik başarı arasında negatif ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde okula bağlılık ve başarısızlık korkusu arasında negatif bir ilişki elde edilmiştir (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Başarısızlık korkusunun gelişimsel yönüne de dikkat çekilmektedir. Özellikle anababa ile sağlıklı ve sıcak ilişkilerin öğrencilerin başarı ortamlarına bağlı stres ve başarısızlık korkuları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ilgili anababalığın aşırı koruyucu anababalığa göre uyumlu duygu ve davranışların gelişimini daha fazla desteklediği belirtilmiştir (Sideridis, Kafetsios, 2008). Buna dayalı olarak sınıf tekrarı yapan öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal desteğin düşük ve başarısızlık korkularının ise yüksek olması alanyazındaki bu açıklamalar ile örtüşen bir durumu göstermektedir.

Uyumsuz mükemmeliyetçilik sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri sınıflamada anlamlı sahip değişkenlerden biridir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu gelişimsel süreçlerle ilişkili iki önemli kavramdır. Bu bağlamda özellikle anababaya bağlanma süreçleri uyumsuz mükemmeliyetçiliği etkilemekte sonuç olarak da bu durum akademik başarıya etki etmektedir (Soysa ve Weiss, 2014). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerde uyumsuz mükemmeliyetçiliğin diğer akranlarına göre daha yüksek olması kültürel özelliklerle açıklanabilir. Özellikle toplulukçu kültürlerde karşılıklı bağımlılığın değer atfedilen bir özellik olması kişilerin kendilerini tanımlarken ilişkilerini referans almalarına neden olmaktadır (Markus ve Kitayama, 1991). Toplulukçu kültürlerdeki toplumsallaşma süreçleri kişilerin başarı ve başarısızlıklarını kendileri üzerinden değil, ait oldukları topluluğun birimleri üzerinden açıklamalarını öğretmektedir. Bu nedenle özellikle başarısızlığın arkasında yatan nedenlerden birinin toplumsal olarak yönlendirilmiş bir uyumsuz mükemmeliyetçiliğe yol açmaktadır. Çünkü özellikle toplulukçu kültürlerde akademik başarı konusunda aileden gelen bir baskı ya da bir zorunluluk bulunmaktadır (Yoon ve Lau, 2008). Kültürel özelliklerin yanı sıra belli bir ölçüde mükemmeliyetçiliğin yüksek başarı ile ilişkili olduğu ancak, aşırı mükemmeliyetçiliğin ise akademik başarı ve iyi oluş üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Fong ve Yuen, 2011). Buna ek olarak uyumlu mükemmeliyetçilik özelliği gösteren bireylerin başarı konusunda daha gerçekçi standartlar belirledikleri, buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip bireylerin ise gerçekçi olmayan

standartlar belirledikleri gözlenmektedir. Buna ek olarak uyumlu mükemmeliyetçilik kişileri ideal benliklerine ulaştırma konusunda güdülerken, uyumsuz mükemmeliyetçilik ise kişileri korktukları benliklerinden (olmak istemedikleri) kaçınmaya güdülemektedir (Lo ve Abbott, 2013). Gerek araştırmalardan elde edilen bulgular gerekse kültürün uyumsuz mükemmeliyetçiliğe yönelik açıklamaları incelendiğinde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin başarısızlık durumları üzerinde uyumsuz mükemmeliyetçiliğin bir etkisi olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 6

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Bu araştırmada okul tükenmişliği, algılanan sosyal destek, stres, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu ve akademik başarı değişkenlerine dayalı bir okul tükenmişliği modeli test edilmiştir. Ayrıca bu modelin 9. Sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrencilerde, 9. Sınıfa ve 10. Sınıfa devam eden öğrencilerde nasıl işlediği ve modelde yer alan değişkenlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri ne ölçüde sınıflandırdığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır.

- 9. Sınıfta sınıf tekrarı yapma erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre iki kat daha fazladır. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bir önceki döneme ait dönem sonu başarı puanları 50 puanın çok az üzerindedir. Bu değer sınıf geçme notunun çok az üzerindedir.
- Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin %20'sinin ailesinde sınıf tekrarı yapan biri ve yaklaşık %50'sinin ailesinde okulu bırakan biri bulunmaktadır. Bu öğrencilerin neredeyse tamamının bir arkadaşı sınıf tekrarı yapmış, yarısından fazlasının (%61.8) ise bir arkadaşı okulu terk etmiştir.
- Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile akademik başarı puan ortalamalarının diğer gruplardaki öğrencilere göre daha düşük, buna karşın uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu değişkenlerinden aldıkları puan ortalamasının ise diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler bazında gruplar arasında belirgin puan farklılıkları yoktur.
- Araştırma kapsamında okul tükenmişliğine yönelik test edilen hipotez model doğrulanmamış modele ilişkin önerilen modifikasyonlar gerçekleştirildikten sonra oluşturulan alternatif modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür.
- Modelde okul tükenmişliği aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, stres, akademik erteleme eğilimi, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu tarafından yordanmış ve bu değişkenler okul tükenmişliğindeki varyansın %35'ini açıklamıştır.

- Stres değişkenlerinin yordayıcıları aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusudur. Bu değişkenler stres değişkenindeki varyansın %36'sını açıklamaktadır.
- Akademik erteleme eğiliminin yordayıcıları aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusudur. Bu değişkenler akademik erteleme eğilimi değişkenindeki varyansın %15'ini açıklamaktadır.
- Akademik başarının (not ortalamasının) yordayıcıları aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusudur. Okul tükenmişliği akademik başarıyı yordamamıştır. Bu değişkenler akademik başarıdaki varyansın %7'sini açıklamaktadır.
- Başarısızlık korkusunun yordayıcısı uyumsuz mükemmeliyetçiliktir. Tak balına uyumsuz mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu değişkenindeki varyansın yaklaşık yarısını açıklamaktadır.
- Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencileri sınıflamada en etkili olan değişkenler akademik başarı, aileden algılanan sosyal destek, başarısızlık korkusu, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve öğretmenlerden algılanan sosyal destektir. Okul tükenmişliği, stres ve akademik erteleme eğilimi grupları ayırmada anlamlı bir etkiye sahip değildir.
- Bu değişkenler tüm grubun %65.5'ini, diğer bir ifade ile üçte ikisini doğru sınıflandırmıştır. Değişkenlerin sadece sınıf tekrarı yapan öğrencileri doğru sınıflandırma oranı ise yaklaşık %91'dir.

6.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıda geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Sınıf tekrarı yapma oranının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre iki kat daha fazla olması akademik başarısızlık konusunda erkek öğrencilerin daha fazla risk taşıdıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu öğrencilere yönelik geliştirilecek olan akademik destek programlarının yoğun olarak erkek öğrencilere sunulması yararlı olabilir.
- Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik başarı puanları incelendiğinde bu puanların sınıf geçmedeki ölçüt puanın çok az üstünde olduğu görülmektedir. Bu

durum sınıf tekrarı yapmanın öğrencilerin akademik ilerlemelerine önemli bir katkı sağlamadığını gösteren bir işaret olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle sınıf tekrarı yerine eğitimde her öğrencinin öğrenme hızlarına göre (tracked school system) bir sistem değişikliğine gidilebilir.

- Araştırmada sınıf tekrarı yapan öğrencilerin aile ve akran gruplarında da sınıf tekrarı yapma ve okulu bırakma oranının yüksek olması bu öğrencilerin eğitsel açıdan dezavantajlı bir konumda olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buna dayalı olarak okul psikolojik danışmanları tarafından akademik başarının arttırılması için anababa eğitimleri düzenlenebilir.
- Akademik erteleme eğiliminin öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin en güçlü yordayıcısı olması, öğrencilerin işlerini son ana bırakmalarının verdiği stresten kaynaklanabilir. Bu nedenle özellikle okul psikolojik danışmanlarının çeşitli kuramsal yaklaşımlara dayalı akademik ertelemeyi önleyici psiko-eğitim programları düzenlemeleri hem akademik erteleme eğilimini hem de okul tükenmişliğini azaltabilir.
- Özellikle günümüzde YGS ve LYS gibi yüksek riskli sınavlar (high stakes testing) öğrencilerin stres düzeylerini arttırmaktadır. Ayrıca başarı odaklı bir yaklaşım öğrencilerin yoğun başarısızlık korkusu yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle sınavların getirdiği başarısızlık korkusunun azaltılmasına dönük okul temelli uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerinde negatif, stres üzerinde ise pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak öğrencilerin sosyal destek kaynakları, bu kaynaklara erişim ve bu kaynaklardan algılanan sosyal desteğin kalitesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada çok sayıda değişken ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler incelenmiş ancak bu değişkenlerin okul tükenmişliğindeki varyansın sadece %35'ini açıkladığı görülmüştür. Bu konuda daha az değişkenle model testi yapılarak okıl tükenmişliğinin açıklanmasına dönük araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada değişkenler arasındaki nedensellik ilişkileri kuramsal nedensellik çerçevesinde incelenmiştir. Ancak değişkenlerin zaman içerisindeki değişimi ve birbirlerini nasıl ve ne oranda etkiledikleri bu araştırmanın sonuçlarından elde edilememektedir. Bu nedenle özellikle okul tükenmişliği konusunda boylamsal

çalışmalar yapılabilir. Okul tükenmişliği ve okula bağlılık konusundaki son dönemdeki çalışmaların sıklıkla boylamsal desende yapıldığı görülmektedir.

- Sınıf tekrarı yapma genel anlamda öğrenci açısından olumsuz sonuçlar doğursa da sınıf tekrarı yaptıktan sonra başarısı artan öğrenciler de olabilmektedir. Bu nedenle özellikle sınıf tekrarı yapan öğrencilerin deneyimleri üzerine nitel araştırmayı temel alan fenomenolojik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada temel bir sınırlılık olarak kültür değişkeni ele alınmamıştır. Ancak özellikle başarısızlık korkusu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin altında kültürel süreçler yatmaktadır. Bu nedenle özellikle benlik kurguları ile bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adie, J., and Wakefield, C. (2011). Perceptions of the teaching environemnet, engagement and burnout among university students on a sports-related degree programme in the UK. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 10*(2), 74-84.

Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator.* (Unpublished Ph.D. dissertation). University of Pittsburgh, USA.

Alexander, E. S., and Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, *42*(7), 1301-1310.

Alexander, K., Entwisle, D. and Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.

Anderson, G. E., Jimerson, S. R., and Whipple, A. D. (2005). Student ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 1-20.

Anderson, G. E., Whipple, A. D., and Jimerson, S. R. (2002). Grade retention: Achievement and mental health outcomes. *The California School Psychologist*, *7*, 51-62.

Ang, R. P., and Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 522-539.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*, 102-112.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., and Pag, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence,* 32, 651–670.

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

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 773-787.

Aypay, A., ve Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11*(2), 460-472.

Aypay, A., Durmuş, E., ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research, 9*(43). 1389-1396.

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

Aypay, A., ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, *3*(1), 181-199.

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, *22*(3), 309-328.

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, *13*(3), 209-223.

Bakker, A. B., Demerouti, E., and Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, *43*(1), 83-104.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, *28*(1), 68-78.

Balkıs, M. ve Duru, E. (2012). Başarısızlık korkusu-benlik değeri ilişkisinde benlik saygısı ve erteleme eğiliminin doğrudan ve dolaylı rolleri. *International Journal of Human Sciences*, *9*(2), 1075-1093.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1989). *Stres ve başaçıkma yolları* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A., (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist 37*(2), 122–147.

Barnett, M. D., and Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, *97*, 102-108.

Barrera Jr, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, *14*(4), 413-445.

Bask, M., and Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, *28*, 511–528.

Bedel, A. (2013). Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim, 42*(200), 111-121.

Bieling, P. J., Israeli, A. L., and Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, *36*(6), 1373-1385.

Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M., ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1709-1727.

Bong, M., Hwang, A., Noh, A., and Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 711–729.

Bonvin, P., Bless, G., and Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(1), 1-19.

Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., and Mendelson, T. (2014). Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: The role of school organizational health and staff burnout. *Journal of School Psychology*, *52*(6), 567-582.

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., and Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 2874-2879.

Boysan, M., and Kıral, E. (2016). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-13.

Brazeau, C.M. (2010). The surest way to prevent burnout in medical school and beyond. *Annals Academy of Medicine Singapore*, *85*(4), 569–570.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brophy, J. (2006). Grade repetition. *Education Policy Series*, *6*, 420-437.

Burka, J.B. and Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it and what to do about it*. Reading, PA: Addison- Wesley.

Buunk, A. P., and Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *102*(1), 3-21.

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., and Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 78-96.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., and Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417-427.

Chang, Y. (2012). The relationship between maladaptive perfectionism with burnout: Testing mediating effect of emotion-focused coping. *Personality and Individual Differences*, *53*(5), 635-639.

Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(1), 1-11.

Childs, J. H., and Stoeber, J. (2012). Do you want me to be perfect? Two longitudinal studies on socially prescribed perfectionism, stress and burnout in the workplace. *Work & Stress*, *26*(4), 347-364.

Clarkson, P. (1992). Burnout: Typical racket systems of professional helpers. *Transactional Analysis Journal, 22*, 153–158.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, *38*(5), 300-314.

Cohen, W., and Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357.

Cole, D. A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N., and Canzoniero, A. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(4), 851-862.

Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest*, *53*(2), 165-183.

Conroy, D. E., Kaye, M. P., and Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *25*(4), 237-253.

Conroy, D. E., Willow, J. P., and Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 76-90.

Cooper, C. L., Dewe, P. J. and O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cooper, L. M., and Howell, R. J. (1961). A reformulation of the “fear of failure” and “hope of success” concepts, as measured by McClelland's Need Achievement Test. *The Journal of Social Psychology, 53*(1), 81-85.

Corman, H. (2003). The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics, and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States. *Economics of Education Review, 22*(4), 409-420.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51,* 171−200.

Cremades, J. G., Wated, G., and Wiggins, M. S. (2011). Multiplicative measurements of a trait anxiety scale as predictors of burnout. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15*(3), 220-233.

Crystal, D. S., Chen, C., Fuligni, A. J., Stevenson, H. W., Hsu, C. C., Ko, H. J., ... and Kimura, S. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child Development, 65*(3), 738-753.

Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., and Tulgarer, S. (2014). The Survey of Academic Procrastionation on High School Students with in Terms of School Burn-out and Learning Styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 654-662.

Çam, Z., Deniz, K. Z., ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173), 312-327.

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu’nun (MTE-ÖF) Türkçe’ye uyarlaması geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 40*(1), 134-147.

Çivitci, A. (2015). The moderating role of positive and negative affect on the relationship between perceived social support and stress in college students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(3), 565-573.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., and Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 105,* 179-184.

Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.

Dauber, S. L., Alexander, K. L., and Entwisle, D. R. (1993). Characteristics of retainees and early precursors of retention in grade: Who is held back?. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*(3), 326-343.

De Jonge, J., and Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: A test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. *Journal of Organizational Behavior, 19*(4), 387-407.

de la Iglesia, G., Hoffmann, A. F., and Liporace, M. F. (2014). Perceived parenting and social support: can they predict academic achievement in Argentinean college students?. *Psychology Research And Behavior Management*, *7*, 251-259.

De Rijk, A. E., Blanc, P. M. L., Schaufeli, W. B., and Jonge, J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand–control model: Effects on burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *71*(1), 1-18.

Deary, I. J., Watson, R., and Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *43*(1), 71-81.

Demanet, J., and Van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: A multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*(4), 417-434.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., and Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, *86*(3), 499-512.

Di Schiena, R., Luminet, O., Philippot, P., and Douilliez, C. (2012). Adaptive and maladaptive perfectionism in depression: Preliminary evidence on the role of adaptive and maladaptive rumination. *Personality and Individual Differences*, *53*(6), 774-778.

Duncan, E. L. (2007). *Antecedents of dropout rates: A study of high school dropout.* (Unpublished Ph.D. dissertation). Touro University International, New York, USA.

Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1263-1284.

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

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., and Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.

Ehmke, T., Drechsel, B., and Carstensen, C. H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, *36*(1), 27-35.

Elliot, A. J., and Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 957-971.

Ellis, A., and Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York, NY: Institute for Rational Living.

Falgout-Rhodes, J. L. (2011). *The predictive ability of demographic and psychosocial risk factors, school-related characterisitics, and service interventions on grade attainment among at-risk elementary school children in a truancy intervention program.* (Unpublished Ph.D. dissertation), Louisana State University and Agricultural and Mechanical College, USA.

Fall, A. M., and Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, *35*(4), 787-798.

Fan, W., and Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 22-39.

Farber, B. A. (2000). Treatment for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 675-689.

Farnkl, V. E. (2010). *İnsanın anlam arayışı.* Ankara: Okuyan Us Yayınları.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences, 15*, 673-679.

Ferrari, J. R., and Olivette, M. J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence, 28*, 963-970.

Ferrari, J. R., Harriott, J. S., and Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble?. *Personality and Individual Differences, 26*(2), 321-331.

Ferreira, J. A., Santos, E. J., Fonseca, A. C., and Haase, R. F. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(1), 61-77.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140

Fimian, M., and Cross, A. (1986). Stress and burnout amoung preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence, 6*, 247−267.

Fine, J. G., and Davis, J. M. (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology, 41*(6), 401-411.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142.

Fong, R. W., and Yuen, M. (2011). Perfectionism in Chinese elementary school students: Validation of the Chinese adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Talent Development and Excellence, 3*(2), 213-213.

Frederick, C. B., and Hauser, R. M. (2008). Have we put an end to social promotion? Changes in school progress among children aged 6 to 17 from 1972 to 2005. *Demography*, *45*(3), 719-740.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.

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

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449–468.

Frydenberg, E., and Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance & Counselling, 32*, 25−37.

Gallagher, R. P. (1992). Student needs surveys have multiple benefits. *Journal of College Student Development*, *33*(3), 281-282.

Glozah, F. N., and Pevalin, D. J. (2014). Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. *Journal of Adolescence*, *37*(4), 451-460.

Golembiewski, R., Boudreau, R., Goto, K., and Murai, T. (1993). Transnational perspectives on job burnout: Replication of phase model results among Japanese respondents. *International Journal of Organizational Analysis, 1*, 7−27.

Golembiewski, R., Munzenrider, R., and Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. The *Journal of Applied Behavioral Science, 19*, 461−481.

Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., and de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, *51*(3), 323-347.

Gottfredson, D. C., Fink, C. M., and Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal, 31*(4), 761-784.

Grandey, A. A., and Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work–family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*,*54*(2), 350-370.

Gutman, L. M., and Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, *43*(2), 522.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (Seventh Edition). USA: Pearson.

Hankin, B. L., and Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological Bulletin, 127*(6), 773-796.

Hanushek, E. A., and Kimko, D. D. (2000). Schooling, labour-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review, 90*(5), 1184–1208.

Hardre, P. L., and Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347–356.

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., and Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social support and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(2), 193-207.

Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assesment, and association with psychopatology. *Journal of Personality & Social Psychology, 60*(3), 456-470.

Hill, R. W., Huelsman, T. J., and Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences, 48*, 584–589.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*, 513–524.

Hobfoll, S. E., and Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), Professional burnout: *Recent developments in theory and practice* (pp. 115-133). Washington, D.C.: Taylor & Francis.

Hobfoll, S. E., and Shirom, A. (2001). Conservation of Resources: Applications to stress and management in the workplace. In R. Golembiewski (Ed.) *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 57-80). New York: Marcel Dekker.

Hobfoll, S. E., and Stokes, J. P. (1988). The process and mechanism of social support. In S. W. Duck (Ed.), The handbook of research in personal relationships (pp. 497–517). London: Wiley.

Hockey, G. R. J. (1993). Cognitive energetical cognitive mechanisms in the management of work demands and psychological health. In A. Baddley and L. Weiskrantz (Eds.), *Attention: Selection, awareness and control* (pp. 328-345). Oxfrod, England: Clarendon Press.

Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard, and M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16–33). London, United Kingdom: The Falmer Press.

Holmes, C. T., and Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *54*(2), 225-236.

Hong, G., and Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's social–emotional development: An application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology*, *44*, 407–421.

Horney, K. (2015). *Nevrozlar ve insanın gelişimi: Kendini gerçekleştirme mücadelesi* (E. Erbatur, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Huang, F. L. (2014). Further understanding factors associated with grade retention: Birthday effects and socioemotional skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(2), 79-93.

Im, M. H., Hughes, J. N., Kwok, O. M., Puckett, S., and Cerda, C. A. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology*, *51*(3), 349-365.

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

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, *30*(3), 420-437.

Jimerson, S. R., Anderson, G. E., and Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, *39*(4), 441-457.

Jimerson, S. R., Campos, E., and Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, *8*(1), 7-27.

Jozefowicz, D. M. H., Colarossi, L., Arbreton, A. J., Eccles, J. S. and Barber, B. L. (2000). Junior high school predictors of high school dropout, movement into alternative educational settings, and high school graduation: Implications for dropout prevention. *School Social Work Journal*, *25*(1), 31-44.

Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence. *Children & Schools, 30*(1), 49-68.

Kağan, M. (2011). Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *12*(3), 192-197.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.

Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., ve Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *6*(45), 51-64.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Karaşar, B., ve Öğülmüş, S. (2016). Sosyal onay ihtiyacı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 84-104.

Kaschka, W. P., Korczak, D., and Broich, K. (2011). Burnout: A fashionable diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, *108*(46), 781-788.

Kaufman, P., and Bradbury, D. (1992). Characteristics of at-risk students in NELS: 88 (NCES 92–042). Washington, DC: US Department of Education. *National Center for Educational Statistics*. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubs92/92042.pdf

Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 148-157.

Kim, Y. (2016). Music therapists' job demands, job autonomy, social support, and their relationship with burnout and turnover intention. *The Arts in Psychotherapy*, *51*, 17-23.

Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E., and Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*, 23–55.

Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., and Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, *50*, 182-194.

Klassen, R. M., and Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, *29*(1), 69-81.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., and Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 915-931.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: Guilford Press.

Knaus, W. J. (2010). *End procrastination now!: Get it done with a proven psychological approach*. McGraw-Hill.

Koeske, G. F., and Koeske, R. D. (1991). Student "burnout" as a mediator of the stress-outcome relationship. *Research in Higher Education*, *32*(4), 415-431.

Kremer-Hayon, L., and Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education,1*(3), 243-249.

Kristanto, T., Chen, W. S., and Thoo, Y. Y. (2016). Academic burnout and eating disorder among students in Monash University Malaysia. *Eating Behaviors*, *22*, 96-100.

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

Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., and Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, *47*(11), 1389-1396.

Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: family factors and social support. *Children and Schools*, *26*(4), 211–220.

Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., and Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education, 39*(6), 739-760.

Laursen, B., Bukowski, W. M., Nurmi, J. E., Marion, D., Salmela-Aro, K., and Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, *106*(4), 240-256.

Lay, C. H. (1994). Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion*, *18*, 269–284.

Lay, C., and Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, *21*(1), 61-67.

Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lee, F. W. and Ip, F. M. (2003). Young school dropouts: Levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies, 6*, 89-110.

Lee, R. T., and Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, *81*(2), 123-133.

Lee, R., and Ashforth, B. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, *14*, 3−20.

Leiter, M. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group and Organizational Studies, 14*, 15−22.

Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human relations*, *43*(11), 1067-1083.

Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational behavior*, *12*(2), 123-144.

Leiter, M., and Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *9*, 297−308.

Lewin, J. E. and Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research*, *60*, 1216–1224

Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W., and Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, *13*(3), 378.

Lo, A., and Abbott, M. J. (2013). Review of the theoretical, empirical, and clinical status of adaptive and maladaptive perfectionism. *Behaviour Change*, *30*(2), 96-116.

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., and Chen, A. (2016). The influence of family socio-economic status on learning burnout in adolescents: Mediating and moderating effects. *Journal of Child and Family Studies*, *25*, 2111-2119.

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., and Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, *88*, 202-208.

Mackinnon, S. P. (2012). Perceived social support and academic achievement: Cross-lagged panel and bivariate growth curve analyses. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(4), 474-485.

Mahasneh, A. M., Bataineh, O. T., and Al-Zoubi, Z. H. (2016). The relationship between academic procrastination and parenting styles among jordanian undergraduate university students. *The Open Psychology Journal*, *9*(1), 25-34.

Malanowski, J. R., and Wood, P. H. (1984). Burnout and self-actualization in public school teachers. *The Journal of Psychology*, *117*(1), 23-26.

Manacorda, M. (2012). The cost of grade retention. *The Review of Economic and Statistics*, *94*(2), 596–606.

Manzano-García, G., and Ayala-Calvo, J. C. (2013). New Perspectives: Towards an integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *29*(3), 800-809.

Markus, H. R., and Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224-253.

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, *38*(1), 31-38.

Martin-Spencer, A. J. (2011). *The impact of the state-wide and district dropout prevention plans on the dropout rates, graduation rates, GED completions, and truancy rates of high school teens in Mississippi.* (Unpublished Ph.D. Dissertation), Nebraska, USA.

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

Maslach, C., and Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, *12*(7-8), 837-851.

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

Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

Maslach, C., Schaufeli, W., and Leiter, P. (2001). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 189−192.

Maslach, J. and Jackson. S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Second edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mattanah, J. F., Brooks, L. J., Brand, B. L., Quimby, J. L., and Ayers, J. F. (2012). A social support intervention and academic achievement in college: does perceived loneliness mediate the relationship?. *Journal of College Counseling*, *15*(1), 22-36.

May, R. W., Bauer, K. N., and Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, *42*, 126-131.

May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., and Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adultmales: A hemodynamic perspective. Stress, 1, 79–87.

McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, *20*(5), 321-333.

McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, *61*(2), 311-346.

MEB, (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm Erişim Tarihi: 14.11.2016

MEB-UNICEF, (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık.

Meier, A., Reinecke, L., and Meltzer, C. E. (2016). "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior, 64*, 65-76.

Meier, S. T. and Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, *26*(1), 63-69.

Meisels, S. J., and Liaw, F. R. (1993). Failure in grade: Do retained students catch up?. *The Journal of Educational Research, 87*(2), 69-77.

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., and Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, *132*(3), 327-353.

Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Diedi, D., and Stephan, P. (2015). School burnout and social support: The importance of parent and teacher support. *Psychologie Française, 60*(1), 1-15.

Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P., Gaspoz, D. G., Pfulg, L., and Stephan, P. (2015). School burnout and substance use: An exploration study in a Swiss adolescent sample. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *63*(4), 238-243.

Moate, R. M., Gnilka, P. B., West, E. M., and Bruns, K. L. (2016). Stress and burnout among counselor educators: Differences between adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Journal of Counseling & Development*, *94*(2), 161-171.

Moos, R. H., and Holahan, C. J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping: Toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology*, *59*(12), 1387-1403.

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

Murnane, R. J., Willett, J. B., and Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics, 77*(2), 251–267.

Ndaruhutse, S. (2008). *Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: An evidence base for change*. CfBT Education Trust.

Neild, R. C., Stoner-Eby, S., and Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society, 40*, 543-569.

Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., and Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education, 61*(1), 20-31.

Noh, H., Shin, H., and Lee, S. M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences, 28,* 82-89.

Nolen-Hoeksema, S., and Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*(3), 424-443.

Nurmi, J. E. (2012). Foundational issues in investigating development as interindividual variation. (pp. 231–246) In *Handbook of developmental research methods.* Brett Laursen, Todd Little, and Noel Card (Eds.). New York: Guilford.

Nurmi, J. E. (2013). Modeling developmental processes in psychology. *Perspectives on Science, 21*(2), 181-195.

Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

OECD, (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV).* Retrieved on http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en

Özbay, Y. ve Mısırlı-Taşdemir, Ö. (Mayıs, 2003). *Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.* VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, Malatya.

Pacht, A. (1984). Reflections on perfectionism. *American Psychologist, 39,* 386–390.

Pang, J. S., Villacorta, M. A., Chin, Y. S., and Morrison, F. J. (2009). Achievement motivation in the social context: Implicit and explicit hope of success and fear of failure predict memory for and liking of successful and unsuccessful peers. *Journal of Research in Personality, 43*(6), 1040-1052.

Parker, P. D., and Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 244-248.

Pedraja-Chaparro, F., Santín, D., and Simancas, R. (2015). Determinants of grade retention in France and Spain: Does birth month matter?. *Journal of Policy Modeling, 37*(5), 820-834.

Philp, M., Egan, S., and Kane, R. (2012). Perfectionism, over commitment to work, and burnout in employees seeking workplace counselling. *Australian Journal of Psychology, 64*(2), 68-74.

Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.) *Professional burnout* (pp. 33-51). Philadelphia, Taylor & Francis.

Pines, A. M. (2000). Nurses' burnout: An existential psychodynamic perspective. *Journal of Psychosocial Nursing*, *38*(2), 1–9.

Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*, 121–140.

Pines, A. M., and Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, *39*(3), 625-635.

Pines, A., and Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Pines, A., Aronson, E., and Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.

Pituch, K. A., and Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (Sixth Edition). New York: Taylor and Francis.

Plummer, D. L., and Graziano, W. G. (1987). Impact of grade retention on the social development of elementary school children. *Developmental Psychology, 23*, 267–275.

Raffaelli, M., Andrade, F. C., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L., and Aradillas-Garcia, C. (2013). Stress, social support, and depression: A Test of the stress-buffering hypothesis in a Mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(2), 283-289.

Reschly, A. L., and Christenson, S. L. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology*, *51*(3), 319-322.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... and Ireland, M. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, *278*(10), 823-832.

Rice, K. G., Richardson, C. M., and Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, *59*(2), 288-302.

Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J., and Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: A structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(4), 1311-1331.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(4), 387.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., and Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 142*(10), 1017-1067.

Rumberger, R. (1987). High-school dropouts, a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101–121.

Sagar, S. S., and Lavallee, D. (2010). The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(3), 177-187.

Sagar, S. S., and Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: the central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31*(5), 602-627.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., and Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, *23*, 53–70.

Salmela-Aro, K. (2016). Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-13.

Salmela-Aro, K. and Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, *28*(1), 60-67.

Salmela-Aro, K. and Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137-151.

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

Salmela-Aro, K., and Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, *36*, 60-68.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., and Nurmi, J. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *The British Psychological Society*, 78, 663–689.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., and Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, *25*, 48−57.

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

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

Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., and Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 215-227.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., and Alho, K. (2016). The dark side of internet use: two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence,* 1-15.

Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers, 6*(1), 1-12.

Schaufeli, W. and Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., and Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293–315.

Schaufeli, W. B., and Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, and C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Chichester: Wiley.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., and Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, *30*(7), 893-917.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. and Bakker, A. B. (2002). *Burnout and engagement in university students: A cross national study. Journal of Cross-Cultural Study, 33*(5), 464-481.

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

Schaufeli, W., and Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.

Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schouwenburg, H. C. (1995). *Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research*. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, ve W. G. McCown (Eds.), Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment (pp. 71 96). New York: Plenum Press.

Schouwenburg, H. C. and Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*(4), 481-490.

Schwarzer, R., and Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe and M. Hubermann (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 238–246). Cambridge: Cambridge University Press.

Schwarzer, R., and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology,57*(1), 152-171.

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

Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(14), 31-48.

Shafran, R., and Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review, 21*(6), 879-906.

Shepard, L. A. (1989). A review of research on kindergarten retention. In L. A. Shepard, and M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 64-78). London, United Kingdom: The Falmer Press.

Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighthgrade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research, 104*(2), 131–142.

Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, *105*(4), 286–298.

Shirom, A. (2003). Job-related burnout. In J. C. Quick and L. E. Tetrick (Eds.), *The handbook of occupational health psychology* (pp. 245–265). Washington, DC: American Psychological Association.

Sideridis, G. D., and Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development*, *32*(2), 119-130.

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

Sirois, F. M. (2007). “I’ll look after my health, later”: A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, *43*(1), 15-26.

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., and Pychyl, T. A. (2003). “I'll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, *35*(5), 1167-1184.

Skaalvik, E.M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611–625.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., and Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?.*Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765.

Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503–509.

Soysa, C. K., and Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences, 34*, 77-85.

Spada, M. M., Hiou, K., and Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *20*(3), 319-326.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94.

Steel, P., and Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice.* USA: Allyn & Bacon.

Stoeber, J., Childs, J. H. Hayward, J. A,. and Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, *31*(4), 513-528.

Stoeber, J., and Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, *10*, 295–319.

Strøm, B. (2004). Student achievement and birthday effects. *Unpublished manuscript, Norwegian University of Science and Technology*. [Online] Retrieved from https://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/events/Munich/PEPG-04-24Strom.pdf

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3*(6), 49-74.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yay.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). Boston: Pearson.

Tang, F. C., Li, R. H., and Huang, S. L. (2016). The association between job-related psychosocial factors and prolonged fatigue among industrial employees in Taiwan. *PloS one*, *11*(3), e0150429. doi:10.1371/journal.pone.0150429

Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W., and Schreurs, P. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress, 19*, 238−255.

Tice, D. M., and Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, *8*(6), 454-458.

Tseng, M. S. (1972). Comparisons of selected familial, personality, and vocational variables of high school students and dropouts. *The Journal of Educational Research*, *65*(10), 462-471.

Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B., and Van Damme, J. (2016). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, *54*, 77-93.

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., and Nurmi, J. E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, *34*(6), 481-490.

Vaux, A., and Harrison, D. (1985). Support network characteristics associated with support satisfaction and perceived support. *American Journal of Community Psychology*, *13*(3), 245-265.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144– 188). New York, NY: M. E. Sharpe, Inc.

Wach, F. S., Spengler, M., Gottschling, J., and Spinath, F. M. (2015). Sex differences in secondary school achievement–The contribution of self-perceived abilities and fear of failure. *Learning and Instruction*, *36*, 104-112.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, *42*, 28-33.

Walburg, V., Mialhes, A., and Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use?. *Children and Youth Services Review, 61,* 327-331.

Walsh, J. J., and Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, *33*(2), 239-251.

Wang, M. T., and Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737.

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., and Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.

Wei, X., Wang, R., and MacDonald, E. (2015). Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychological Reports*, *117*(1), 103-115.

Weiner, B. A., and Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, *52*(5), 632-636.

Wright, T. A., and Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology, 83*(3), 486-493.

Wu, W., West, S. G., and Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 135-152.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., and Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational behavior, 74*(3), 235-244.

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, *24*(3), 283-301.

Yang, H., Guo, W., Yu, S., Chen, L., Zhang, H., Pan, L., ... and Chang, E. C. (2016). Personal and family perfectionism in Chinese school students: Relationships with learning stress, learning satisfaction and self-reported academic performance level. *Journal of Child and Family Studies, 25*(1), 345-353.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*, 81-87.

Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları, 17*, 221-236.

Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ., and Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, *34*, 287-296.

Yiu-kee, C., and Tang, C. S. (1995). Existential correlates of burnout among mental health professionals in Hong-Kong. *Journal of Mental Health Counseling, 17*, 220–229.

Yoon, J., and Lau, A. S. (2008). Maladaptive perfectionism and depressive symptoms among Asian American college students: Contributions of interdependence and parental relations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *14*(2), 92-101.

Youngstrom, E., Weist, M. D., and Albus, K. E. (2003). Exploring violence exposure, stress, protective factors and behavioral problems among inner-city youth. *American Journal of Community Psychology, 32*(1-2), 115-129.

Zhang, Y., Ghan, Y., and Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagment among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*, 1529-1540.

EKLER

EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, "Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğine İlişkin Bir Modelin Sınanması ve Sınıf Tekrarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi" adlı doktora tezi kapsamında, Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ danışmanlığında ve Arş. Gör. Zekeriya ÇAM'ın yürütücülüğünde gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akademik başarılarına etki eden bazı faktörleri belirlemek ve bu faktörlerin sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinde nasıl farklılaştığını belirlemektir. Bu amaçla siz değerli öğrencilerimize bazı ölçekler uygulanacaktır ve sizden bu ölçeklerde yer alan kısımları içtenlikle ve hiçbir maddeyi boş bırakmadan doldurmanız istenmektedir.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Ölçeklerin doldurulması araştırmacı tarafından yapılacak ve yaklaşık 30 dakika sürecektir. Ölçeklerde yer alan maddelere verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak; yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilerek bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Ölçekler, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları kapsamamaktadır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz ölçekleri doldurmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, araştırmacıya, ölçekleri doldurmaktan çekildiğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Bu araştırmayla ilgili sorularınız varsa, ölçek doldurma işleminin sonunda yanıtlanacaktır. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden Arş. Gör. Zekeriya ÇAM (Tel: 0312 363 33 50/ 7103; e-posta: zekeriyacam@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Adı Soyadı Tarih İmza

----/ ---- /2016

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA: Aşağıda sizinle ilgili bazı sorular yer almakta ve bu sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Adınız ya da öğrenci numaranız veya sizin gerçek kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi istenmemektedir. Bu nedenle lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyarak, soruları boş bırakmayarak ve içtenlikle cevap veriniz. Araştırmadan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak ve araştırmacı dışında başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması sizin bu sorulara vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Araştırmaya verdiğiniz destekten dolayı çok teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Zekeriya ÇAM
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü
zekeriyacam@gmail.com
0312 363 33 50/7103

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Doğum Yılınız:

Sınıfınız: 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( )

Geçen Dönemdeki Not Ortalamanız (100 üzerinden): …….. (Lütfen yazınız)

Sınıf tekrarı yapma nedeniniz: ( ) Devamsızlık ( ) Derslerden başarısızlık

Ailenizde sınıf tekrarı yapan kimse var mı? ( ) Var ( ) Yok

Arkadaşlarınızdan sınıf tekrarı yapan kimse var mı? ( ) Var ( ) Yok

Ailenizde okulu bırakan kimse var mı? ( ) Var ( ) Yok

Arkadaşlarınızdan okulu bırakan kimse var mı? ( ) Var ( ) Yok

EK 3. Okul Tükenmişlik Envanteri

Okul Tükenmişlik Envanteri

Açıklama: Aşağıda sizinle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okulda geçen **son bir ayınızı** düşünerek yanıtlayınız ve soruları yanıtsız bırakmayınız. Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.				
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Hiç Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**

_____ **1.** Okul çalışmalarından (dersler, ödevler, yazılılar vb.) bunalıyorum.

_____ **2.** Okul çalışmalarında (dersler, ödevler, yazılılar vb.) motivasyon eksikliği yaşıyorum ve sık sık yarıda bırakmayı düşünüyorum.

_____ **3**. Okul çalışmalarında (dersler, ödevler, yazılılar vb.) sık sık yetersizlik duyguları hissediyorum.

_____ **4.** Okul çalışmaları (dersler, ödevler, yazılılar vb.) nedeniyle sık sık uykularım kaçıyor.

_____ **5.** Okul çalışmalarına (dersler, ödevler, yazılılar vb.) ilgimi kaybettiğimi hissediyorum.

_____ **6.** Okul çalışmalarının (dersler, ödevler, yazılılar vb.) bir anlamının olup olmadığı sürekli kafamı kurcalıyor.

_____ **7.** Çoğu zaman boş zamanlarımda bile okul çalışmalarıyla (dersler, ödevler, yazılılar vb.) ilgili konuları kara kara düşünüyorum.

_____ **8.** Eskiden okulla ve okul çalışmalarıyla (dersler, ödevler ve yazılılar vb.) ilgili beklentilerim şimdikinden daha fazlaydı.

_____ **9.** Okul çalışmalarının (dersler, ödevler ve yazılılar vb.) üzerimdeki baskısı başkaları ile yakın ilişkilerimde problemlere neden oluyor.

EK 4. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Açıklama: Aşağıda ailenizin, arkadaşlarınızın ve öğretmenlerinizin size yönelik bazı davranışları verilmiştir. Bu ifadelerin size uygunluk derecesini belirtiniz ve lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.		
1	**2**	**3**
Bana Uygun Değil	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Uygun**

_____ 1. Ailem bana gerçekten güvenir.

_____ 2. Ailem sorunlarımı çözmeme yardım eder.

_____ 3. Ailem bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler.

_____ 4. Ailem bana gerçekten değer verir.

_____ 5. Ailem bana doğru tavsiyelerde bulunur.

_____ 6. Ailem doğru kararlar vermeme yardım eder.

_____ 7. Ailem davranışlarımı takdir eder.

_____ 8. Ailem ilgi duyduğum şeyleri yapmama yardım eder.

_____ 9. Ailem hatalarımı nazikçe düzeltir.

_____ 10. Ailem beni gerçekten anlar.

_____ 11. Ailem bana aile gelirimize göre yeterince harçlık verir.

_____ 12. Ailem iyi ve kötü günlerimde yanımda olur.

_____ 13. Ailem geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder.

_____ 14. Ailem üstün, güçlü yanlarımı vurgular.

_____ 15. Ailem iyi ve kötü yönlerimle beni sever.

_____ 16. Ailem başarılı olmam için bana destek olur.

_____ 17. Ailem zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez.

_____ 18. Ailem arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler.

_____ 19. Ailem sosyal etkinliklere katılmamı destekler.

_____ 20. Ailem başarılarımı takdir eder.

_____ 21. Arkadaşlarım bana gerçekten güvenir.

_____ 22. Arkadaşlarım ihtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler.

_____ 23. Arkadaşlarım sorunlarımı çözmeme yardım eder.

_____ 24. Arkadaşlarım bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler.

_____ 25. Arkadaşlarım bana gerçekten değer verir.

_____ 26. Arkadaşlarım doğru kararlar vermeme yardım eder.

_____ 27. Arkadaşlarım, hata yaptığımda bile beni kabul eder.

_____ 28. Arkadaşlarım hatalarımı düzeltmeme yardım eder.

_____ 29. Arkadaşlarım beni gerçekten anlamaz.

_____ 30. Arkadaşlarım gerektiğinde harçlığını benimle paylaşır.

_____ 31. Arkadaşlarım derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır.

_____ 32. Arkadaşlarım iyi ve kötü günlerimde yanımda olur.

_____ 33. Arkadaşlarım bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır.

_____ 34. Öğretmenlerim amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur.

_____ 35. Öğretmenlerim bana gerçekten güvenir.

_____ 36. Öğretmenlerim sorunlarımı çözmeme yardım eder.

_____ 37. Öğretmenlerim bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler.

_____ 38. Öğretmenlerim bana gerçekten değer verir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Devam)

Açıklama: Aşağıda ailenizin, arkadaşlarınızın ve öğretmenlerinizin size yönelik bazı davranışları verilmiştir. Bu ifadelerin size uygunluk derecesini belirtiniz ve lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.		
1	**2**	**3**
Bana Uygun Değil	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Uygun**

_____ 39. Öğretmenlerim bana doğru tavsiyelerde bulunur.

_____ 40. Öğretmenlerim doğru kararlar vermeme yardım eder.

_____ 41. Öğretmenlerim hatalarımı nazikçe düzeltir.

_____ 42. Öğretmenlerim beni gerçekten anlar.

_____ 43. Öğretmenlerim üstün, güçlü yanlarımı vurgular.

_____ 44. Öğretmenlerim zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez.

_____ 45. Öğretmenlerim arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler.

_____ 46. Öğretmenlerim sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder.

_____ 47. Öğretmenlerim çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över.

_____ 48. Öğretmenlerim duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar.

_____ 49. Öğretmenlerim derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir.

_____ 50. Öğretmenlerim bana karşı genellikle adil davranır.

EK 5. Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

Aşağıda sizinle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerin tamamını okuyunuz ve hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.				
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Hiçbir Zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her Zaman**

_____ 1. Ailemin benden beklediklerini gerçekleştiremediğimde kendimi suçlarım.

_____ 2. Başarısız olduğumda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.

_____ 3. Okulda başarısız olduğumda ailemi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.

_____ 4. Düşük notlarım yüzünden ailem hayal kırıklığı yaşayacak diye gerginlik hissederim.

_____ 5. Öğretmenlerimin benden beklentilerini gerçekleştiremediğimde kendimi kötü hissederim.

_____ 6. Kendi standartlarıma göre yaşayamadığımda gerginlik hissederim.

_____ 7. Beklentilerimi gerçekleştiremediğimde yeterince iyi olmadığımı düşünürüm.

_____ 8. Kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiremediğimde genellikle uyuyamam ve endişelenirim.

_____ 9. Sınavda yapabileceklerimi yapamadığım zaman gerginlik yaşarım.

EK 6. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıda sizinle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin tamamını okuyunuz ve hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.				
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**

_____ 1. Anne-babam benim için yüksek standartlar belirler.
_____ 2. Düzen benim için çok önemlidir.
_____ 3. Çocukken mükemmel yapmadığım şeyler için cezalandırılmışımdır.
_____ 4. Kendim için en yüksek standartları belirlemezsem ikinci sınıf bir insan haline gelebilirim.
_____ 5. Anne-babam benim hatalarımı hiçbir zaman anlamaya çalışmamıştır.
_____ 6. Yaptığım her şeyde tam anlamıyla yeterli olmak benim için önemlidir.
_____ 7. Ben tertipli bir insanım.
_____ 8. Düzenli bir insan olmaya çalışırım.
_____ 9. Okulda/işte başarısız olmam halinde insan olarak tümüyle başarısızımdır.
_____ 10. Bir hata yaptığımda hayal kırıklığına uğrarım.
_____ 11. Anne-babam benden her şeyin en iyisini yapmamı ister.
_____ 12. Pek çok insandan daha yüksek hedefler belirlerim.
_____ 13. İşte/okulda birileri bir işi benden daha iyi yapacak olursa o zaman kendimi bütün işte başarısız olmuş gibi hissederim.
_____ 14. Kısmen başarısız olursam, bu durum tümüyle başarısız olmak kadar kötüdür.
_____ 15. Ailemde yalnızca olağanüstü performans yeterince iyi olarak kabul görür.
_____ 16. Çabalarımı bir hedefe yoğunlaştırmakta çok iyiyimdir.
_____ 17. Bir şeyleri çok dikkatli yaptığım zamanlarda bile çoğu kez tam olarak doğru olmamış gibi hissederim.
_____ 18. Bir şeylerde en iyi olamamaktan nefret ederim.
_____ 19. Aşırı derecede yüksek hedeflerim vardır.
_____ 20. Anne-babam benden mükemmeli beklerler.
_____ 21. Eğer bir hata yapacak olursam insanlar muhtemelen benim hakkımda daha olumsuz düşünürler.
_____ 22. Anne-babamın beklentilerini hiçbir zaman karşılayabilmişim gibi hissetmem.
_____ 23. Bir şeyleri diğer insanlar kadar iyi yapamazsam, bu benim değersiz bir insan olduğum anlamına gelir.
_____ 24. Diğer insanlar kendileri için bana göre çok daha düşük standartlar belirliyorlarmış gibi gelir.
_____ 25. Ben her zaman en iyisini yapmazsam insanlar bana saygı duymaz.
_____ 26. Anne-babamın benim geleceğime ilişkin beklentileri her zaman için benimkilerden çok daha yüksek olmuştur.
_____ 27. Düzenli (tertipli) bir insan olmaya çalışırım.
_____ 28. Yaptığım basit, günlük şeyler için şüphelerim vardır.
_____ 29. Tertipli olmak benim için çok önemlidir.
_____ 30. Günlük işlerimde pek çok insana göre çok daha yüksek performans beklerim.
_____ 31. Düzenli bir insanım.
_____ 32. Bir şeyleri tekrar tekrar yaptığım için işlerimde geri kalmaya eğilimliyim.
_____ 33. Bir şeyleri doğru yapmak benim için zaman alır.
_____ 34. Ne kadar az hata yaparsam insanlar beni o kadar fazla sever.
_____ 35. Ailemin ölçütlerini hiçbir zaman karşılayabilecekmişim gibi hissetmem.

EK 7. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği

Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği

Aşağıda öğrencilerin okul yaşamları ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin tamamını okuyunuz ve hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.				
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Yanlış	**Çoğunlukla Yanlış**	**Bazen Doğru/ Bazen Yanlış**	**Çoğunlukla Doğru**	**Doğru**

_____ 1. Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm.

_____ 2. Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim.

_____ 3. Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe başlamayı istemem.

_____ 4. Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.

_____ 5. Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım.

_____ 6. Ödevlerime/çalışmalarıma (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları son teslim tarihine yetiştiremem.

_____ 7. Genellikle ödevlerimi/ çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koştururum.

_____ 8. Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır.

_____ 9. Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem.

_____ 10. Eğer yapmam gereken önemli bir projem/ çalışmam (işim) varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.

_____ 11. Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.

_____ 12. Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm.

_____ 13. Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.

_____ 14. Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim.

_____ 15. Okuldaki randevularıma zamanından önce varırım.

_____ 16. Genellikle zamanında sınıfta olurum.

EK 8. Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Aşağıda sizinle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin tamamını okuyunuz ve hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.				
1	**2**	**3**	**4**	**5**
%100 Katılmıyorum		**%50 Katılıyorum**		**%100 Katılıyorum**

_____ 1. Başarısız olduğumda, bunun nedeni yeterince zeki olmayışımdır.

_____ 2. Başarısız olduğumda, geleceğim bana belirsiz görünür.

_____ 3. Başarısız olduğumda, çevremdeki önem verdiğim kişiler üzülür.

_____ 4. Başarısız olduğumda, yeteneksizliğimden dolayı kendimi suçlarım.

_____ 5. Başarısız olduğumda, gelecek planlarımın değişeceğine inanırım.

_____ 6. Başarısız olduğumda, çevremdeki önemli kişilerce eleştirileceğimi bilirim.

_____ 7. Başarısız olduğumda, bunun nedeni yeterince yetenekli olmayışımdır.

_____ 8. Başarısız olduğumda, geleceğe dair planlarım alt üst olur.

_____ 9. Başarısız olduğumda, benim için önemli olan kişilerin güvenini kaybederim.

_____ 10. Başarısız olduğumda, kendimi başarılı olduğum zamanlardan daha az değerli hissederim.

_____ 11. Başarılı olamadığım zaman insanlar benimle daha az ilgilenirler.

_____ 12. Başarısız olduğumda, bu durumun gelecek planlarımı etkileyeceği konusunda endişelenmem.

_____ 13. Başarılı olamadığım zaman, insanlar bana yardım etmeye daha az istekli görünürler.

_____ 14. Başarısız olduğumda, çevremdeki önemli kişiler mutsuz olurlar.

_____ 15. Başarısız olduğumda, hemen çöküntüye uğrarım/kendimi yıkılmış hissederim.

_____ 16. Başarısız olduğumda, sonuçların benim kontrolüm dışında oluşundan nefret ederim.

_____ 17. Başarılı olamadığım zaman insanlar beni yalnız bırakma eğilimi gösterirler.

_____ 18. Başarısız olduğumda, başarısızlığımı görecek birileri varsa utanç duyarım.

_____ 19. Başarısız olduğumda, çevremdeki önemli insanlar hayal kırıklığına uğrarlar.

_____ 20. Başarısız olduğumda, bundan herkesin haberinin olacağını düşünürüm.

_____ 21. Başarılı olamadığım zaman bazı insanlar artık benimle ilgilenmezler.

_____ 22. Başarısız olduğumda, insanların benimle ilgili şüphelerinde haklı olduklarını düşünürüm.

_____ 23. Başarılı olamadığım zaman bazı insanların gözündeki değerim düşer.

_____ 24. Başarısız olduğumda, insanların benim hakkımdaki düşünceleri beni endişelendirir.

_____ 25. Başarısız olduğumda, insanların benim yeterince çabalamadığımı düşünmeleri beni endişelendirir.

EK 9. Etik Kurul Onay Yazısı

GİZLİ

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : **85434274-050.04.04 /** 4138
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

25 Ocak 2016

Sayın Zekeriya Çam
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı

İlgi: 09/11/2015 tarihli başvurunuz.

"Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğine İlişkin Bir Modelin Sınanması ve Sınıf Tekrarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanız ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 21/01/2016 tarihli toplantısında alınan 3/10 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr.Erkan İBİŞ
Rektör

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

GİZLİ

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 60 40 / 2101
Faks : 0 (312) 212 60 49

Ayrıntılı Bilgi İçin

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **21/01/2016**

Toplantı Sayısı : **3**

Karar Sayısı : **10**

10- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü araştırma görevlilerinden **Zekeriya Çam**'ın "Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğine İlişkin Bir Modelin Sınanması ve Sınıf Tekrarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı çalışması ile ilgili 09/11/2015 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü araştırma görevlilerinden **Zekeriya Çam**'ın "Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğine İlişkin Bir Modelin Sınanması ve Sınıf Tekrarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
21/01/2016

Prof.Dr.Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK. 10 Milli Eğitim İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1946185 19.02.2016
Konu : Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 29/01/2016 tarihli ve 305 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Zekeriya ÇAM' ın **"Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi"** başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik
Sosyal Ayrıntılı
19.02.2016

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 53fe-e8a5-3ac8-810b-0811 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Zekeriya ÇAM

Doğum Tarihi: 29.01.1986

İletişim Bilgileri: Karapınar Mah. 1168. Sokak 4/14 Çankaya/Ankara.

E-posta Adresi: zekeriyacam@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İnönü Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2010
Doktora	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2016

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Rehber Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2007-2010
Araştırma Görevlisi	Muş Alparslan Üniversitesi	2010-2011
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2011-2016