T.C

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA, ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYİ VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ROLÜ

CASİM KAYA

DR. ÖĞR. ÜYESİ AYŞEGÜL KILIÇASLAN ÇELİKKOL

TEZ DANIŞMANI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

İSTANBUL-2019

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA, ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYİ VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ROLÜ

CASİM KAYA

DR. ÖĞR. ÜYESİ AYŞEGÜL KILIÇASLAN ÇELİKKOL

TEZ DANIŞMANI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

İSTANBUL-2019

3110160190 numaralı öğrenci Casim KAYA tarafından hazırlanan bu çalışma 05.03.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül Kılıçaslan ÇELİKKOL
Danışman
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Prof. Dr.İrfan ERDOĞAN
Üye
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr.Müge YÜKSEL
Üye
Marmara Üniv rs tesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu araştırma lise öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliğin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve olumsuz otomatik düşünceler ile ilişkisini irdelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda tükenmişliğin, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünceler ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Gelişim süreci boyunca bireylerin, öğrenilmiş güçlülük ve olumlu otomatik düşünceler gibi kişisel becerileri geliştirmelerinin tükenmişlik yaşama riskini azaltacağı vurgulanmıştır.

Öncelikle bu araştırma süreci boyunca değerli fikirleri, pozitif geri dönütleri, yönlendirmeleri, cesaretlendirici destekleri ile araştırmayı tamamlamamda büyük emeği gecen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Kılıçaslan ÇELİKKOL'a içten teşekkürü borç bilirim.

Tez savunma jüri üyelerim ve değerli hocalarım Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN ve Doç. Dr. Müge YÜKSEL'e değerli görüşleri ve olumlu geribildirimleri için teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca üzerimde emeği olan bütün öğretmenlerime, maddi ve manevi destekleri ile her zaman yanımda olan ailemin tüm fertlerine ve bu süreçte beni yalnız bırakmayan arkadaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Hayat güzel insanlarla daha güzel…

Casim KAYA

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DÜZEYİ VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ROLÜ

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşüncelerin etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Ümraniye ve Kadıköy ilçelerindeki dört farklı lisenin 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenimlerine devam eden 568 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTA-ÖF), Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ATQ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin çözümünde tükenmişlik, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin analizler için Bağımsız Grup t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Mann Whitney- U ve Kruskal- Wallis Testleri kullanılmıştır. Son olarak öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşüncenin tükenmişliği yordamadaki etkisini incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda tükenmişlik ölçeği alt boyutları duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile öğrenilmiş güçlülük arasında negatif yönlü, yetkinlik ile öğrenilmiş güçlülük arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile Otomatik Düşünceler Ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü, yetkinlik ile Otomatik Düşünceler Ölçeği alt boyutları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Öğrencilerin tükenmişlik düzeyi puanlarında sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarıya göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanları ile Öğrenilmiş Güçlülük ölçeği puanlarının, Tükenmişlik ölçeği alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanlarını yordamada anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Öğrenilmiş Güçlülük, Olumsuz Otomatik Düşünceler, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

THE ROLE OF LEARNED RESOURCEFULNESS AND NEGATIVE AUTOMATIC THOUGHTS IN PREDICTING BURNOUT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

In this study, it was aimed to investigate the effect of learned resourcefulness level and negative automatic thoughts on the burnout of high school students. The sample of the study consisted of 568 students who continued their education in the 9th, 10th and 11th grades of four different high schools in Ümraniye and Kadıköy districts of Istanbul in the academic year of 2016-2017. The Maslach Burnout Inventory-Student Form (MTA-ÖF), the Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale (RÖGÖ), the Automatic Thoughts Scale (ATQ) and the Personal Information Form were used to collect the research data that was developed by theresearcher. The Pearson Moment Correlation Coefficient was used to examine the relation among burnout, learned resourcefulness, and negative automatic thoughts variables in the solution of the data. Independent Group t Test, One-Way Analysis Of Variance, Mann Whitney-U and Kruskal-Wallis tests were used for the analysis of the scores obtained from the scales according to the demographic variables. Finally, Multiple Linear Regression analysis was used to examine the predicted efficacy of the learned resourcefulness and negative automatic thoughts.

As a result of the study, burnout scale sub-dimensions were found to be negatively correlated with emotional exhaustion and depersonalization, and Learned resourcefulness. Significant positive correlations were found between emotional exhaustion and depersonalization sub-dimensions of Automatic Thoughts Scale and self-efficacy and Automatic Thoughts Scale sub-dimensions. It was seen that there was a significant difference in burnout level scores of students according to grade level, type of school and perceived academic success but no significant difference according to gender. In the study, it was concluded that the Automatic Thoughts Scale subscale scores and Learned Resourcefulness Scale scores were significantly effective in predicting the emotional exhaustion, depersonalization and self-efficacy scores of the burnout scale sub-dimensions.

Key Word: Burnout, Learned Resourcefulness, Negative Automatic Thoughts, High School Students

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ……...…...İİİ
ÖZET.....İV
ABSTRACT..... ……V
İÇİNDEKİLER .....Vİ
TABLOLAR LİSTESİ……...Vİİ
ŞEKİLLER LİSTESİ……..Xİ
BÖLÜM I: GİRİŞ……...1
1.1. PROBLEM DURUMU.....1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI……10
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ...……..11
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLI...……..12
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI...……12
1.6. TANIMLAR.....13
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 14
2.1. TÜKENMİŞLİK…… ……..14
2.1.1. Tükenmişliğin Belirtileri 16
2.1.2. Tükenmişliğin Sebepleri ve Etki Eden Faktörler 17
2.1.3. Tükenmişliğin Evreleri 20
2.1.4. Tükenmişliği Açıklayan Modeller 21
2.1.4.1. Maslach Tükenmişlik Modeli 22
2.1.4.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli 26
2.1.4.3. Pines Psikoanalitik – Varoluşçu Tükenmişlik Modeli 26
2.1.4.4. Meier Tükenmişlik Modeli..... 27
2.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları 28
2.1.6. Okul Tükenmişliği 29
2.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR ……...32
2.3. ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK….....37
2.4. ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……..41
2.5. OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER…….……. ……...46
2.5.1. Bilişsel Kuram..... 46

2.5.2. Bilişsel Model 48
2.5.3. Temel İnançlar 50
2.5.4. Ara İnançlar..... 51
2.5.5. Otomatik Düşünceler 52
2.6. OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... ……..56
BÖLÜM III: YÖNTEM..... 62
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ……..62
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM…… ……..62
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI……..63
3.4.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu..... 64
3.4.2. Otomatik Düşünceler Ölçeği..... 65
3.4.3. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği 66
3.4.4. Kişisel Bilgi Formu..... 67
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ……..67
BÖLÜM IV: BULGULAR 69
4.1. TÜKENMİŞLİK, OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCE VE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DEĞİŞKENLERİNİN ALT BOYUT PUANLARININ DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR…..... ...69
4.2. TÜKENMİŞLİK, ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULAR..……..75
4.3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR….. ……..79
4.4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....85
4.5. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCE PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR…..……...…..88
4.6. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK

DÜŞÜNCELER ALT BOYUT PUANLARI İLE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK PUANLARININ, TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINI YORDAMA GÜCÜ İLE İLGİLİ BULGULAR.....95

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 103

5.1 TARTIŞMA...……...103

5.1.1. TÜKENMİŞLİK, ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI..... 103

5.1.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ ALT BOYUT PUANLARININ FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI 106

5.1.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK PUANLARININ FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA YORUMLARI 110

5.1.4. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE OTOMATİK DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ ALT BOYUT PUANLARININ FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI 114

5.1.5. ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OTOMATİK DÜŞÜNCE PUANLARININ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUT PUANLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI..... 119

5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER….. ……126

KAYNAKLAR……...131

EKLER.....148

ÖZGEÇMİŞ……..155

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Demografik Değişkenlere İlişkin Veriler…….……...64

Tablo 4-1: Maslach Tükenmişlik Envanteri, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Alt Boyutlara İlişkin Normallik Analizi Sonuçları 70

Tablo 4-2: Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı 71

Tablo 4-3: Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı..... 71

Tablo 4-4: Yetkinlik Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı 72

Tablo 4-5: Öğrenilmiş Güçlülük Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı..... 72

Tablo 4-6: Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı 73

Tablo 4-7: Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı…….73

Tablo 4-8: Kişisel Uyumsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı 74

Tablo 4-9: Yalnızlık Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı..... 74

Tablo 4-10: Umutsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı 75

Tablo 4-11: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 75

Tablo 4-12: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 76

Tablo 4-13: Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 76

Tablo 4-14: Maslach Tükenmişlik Envanteri, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları…..... 77

Tablo 4-15: Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin T-Testi Sonuçları 79

Tablo 4-16: Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…. 80

Tablo 4-17: Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 81

Tablo 4-18: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 82

Tablo 4-19: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney- U Testi Sonuçları 83

Tablo 4-20: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları 85

Tablo 4-21: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…. 85

Tablo 4-22: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…. 86

Tablo 4-23: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 87

Tablo 4-24: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney- U Testi Sonuçları…. ..... ….87

Tablo 4-25: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları 88

Tablo 4-26: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…. 89

Tablo 4-27: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…. 90

Tablo 4-28: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…. 92

Tablo 4-29: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney- U Testi Sonuçları…. 93

Tablo 4-30: Duygusal Tükenme ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama (x), Standart Sapma (ss) ve Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri (N=568)…… 96

Tablo 4-31: Duygusal Tükenme Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 97

Tablo 4-32: Duyarsızlaşma Alt Boyutu ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama (x), ve Standart Sapma (ss) ve Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri (N=568)……..... ….98

Tablo 4-33: Duyarsızlaşma Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 99

Tablo 4-34: Yetkinlik ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama (x), ve Standart Sapma (ss) ve Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri (N=568).... 100

Tablo 4-35: Yetkinlik Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bilişsel Yapı (J. Beck, 2015)……...50

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Gelişimsel süreç içerisinde bazı gelişim dönemleri bireyin yaşamdaki rolünün belirginleşmesi açısından önem arz etmektedir. Duygusal, sosyal, davranışsal, hormonal, cinsel, bilişsel ve zihinsel olarak değişimlerin yaşandığı ergenlik dönemi bu dönemlerden biridir. Bu dönemin önemini vurgulamak için Hall, ergenlik dönemini yeniden doğuşa benzetir (Akt: Kulaksızoğlu, 1998). Yavuzer ise bu dönemin önemini şöyle ifade etmektedir; ergenlik döneminde birey, bedensel ve cinsel olgunlaşmayla beraber gelen yeni duygulara uyum sağlama, ebeveynlerden bağımsız yaşama, aynı ve karşıt gruplarla sosyal ilişkiye ve iş birliğine girme, hedeflediği mesleğe hazırlanma, ahlaki inançlar geliştirme ve kimlik edinmek gibi önemli süreçlerden geçmektedir (Yavuzer, 2011).

Ergenlik döneminde bireylerde görülen bilişsel değişimlere dikkat çeken Piaget'e göre, soyut işlemler dönemine geçen birey mantıksal düşünme, varsayım kurma ve karmaşık problemleri sistematik olarak çözme becerisini geliştirir. Bu beceriler bireyin bilişsel yapısını güçlendirir. Ancak bilişsel yapısı zayıf olan ergenlerin çevreye uyum sağlama, karşılaşılan problemleri etkili bir şekilde çözme ve stresli yaşam olaylarının etkileri ile mücadele etme becerileri de zayıf olmaktadır (Akt: Adams, 2000).

Ergenlik dönemindeki gençler bir yandan bireysel bağımsızlık, soyut düşünme, sosyal üretkenlik ve toplumsal olaylara katılım becerilerini geliştirirken, bir yandan da arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenlerinin farkına varamadığı ve kendi iç dünyasında gizledikleri duygusal sorunlar, korkular ve çatışmalar yaşayabilmekte, kişiler arası ilişkilerde ve akademik konularda zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Çuhadaroğlu, Canat, Kılıç, Şenol, Rugancı, Öncü, Hoşgör, Işıklı ve Avcı. 2004).

Ergenlik dönemi tüm bireyler için aynı derecede zor ve stresli geçmemektedir. Bireylerin bu süreçte yaşadıkları problemler, kişisel özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir. İç-dış denetim odaklı olma (Maslach ve diğ., 2001),

yaşamındaki her şeyi kontrol etme ve çok titiz olma (Baltaş ve Baltaş, 2008), sabırsızlık, rekabetçilik, gerçekçi olmayan hedeflere ulaşma çabası ve aynı anda birden çok şeyle uğraşma (Akçamete ve diğ., 2001), sürekli kusursuz görünme, yaptığı işi çok ciddiye alma, saldırgan davranışlar (Altıntaş, 2003) gibi kişisel farklılıkların daha yoğun stres yaşamaya sebep olduğu görülmektedir.

Ergenlerin yaşadığı stres daha yoğun ve sistematik hale geldiğinde birey üzerinde duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak baskı oluşur. Bireylerde oluşan bu stres hali yoğunlaştığında tükenmişliğe dönüşür (Pines ve Nunes, 2003). Maslach ve Goldberg'e (1999) göre tükenmişlik, bireyin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını etkileyen duygusal bir durumdur. Tükenmişlik yaşayan öğrencilerde, duygusal karmaşaya bağlı olarak davranış bozuklukları (Izgar, 2003); okul sorumluluklarını yerine getirmeme, okuldan ayrılma isteği ve zararlı madde kullanımı (Sönmez, 2013); akademik performans, okul bağlılığı ve öz yetkinlikte azalma (Schaufeli ve diğ., 2002) gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Söz konusu sonuçlar göz önüne alındığında; tükenmişlik kavramının doğasını anlamanın, tükenmişliğin sebeplerini, sonuçlarını ve ilişkili dinamiklerini belirlemenin, tükenmişliğin bireyde oluşturduğu olumsuz sonuçlar ile mücadele etmenin ve stresli yaşam olaylarının kötü etkileri ile baş etmeyi kolaylaştıran bilişsel becerileri geliştirmenin önemli hale geldiği söylenebilir.

Tükenmişlik kavramı kişilerin bireysel kaynaklarını, motivasyon ve gücünü orantısız olarak kullanması sonucu ortaya çıkan duygusal yıpranma, bitkin düşme ve kişisel olarak başarısız hissetme durumu olarak tanımlanılabilir. Tükenmişlik kavramı ilk defa 1974 yılında Freudenberger tarafından psikolojik bir sorun olarak ifade edilmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Cherniss'e (1981) göre tükenmişlik, bireyin stres kaynakları ile başarısız baş etme yöntemlerinin sonucunda motivasyon ve gayrette azalma, çevresindeki insanlara karşı negatif tutum geliştirme, kişisel hedeflerde gerileme, yaratıcılığın azalması ve umursamaz davranışlarla kendini gösteren geri çekilme halidir. Tükenmişlik, bireyin yapabileceği ile beklenti arasındaki uyumsuzluk durumunda yaşam enerjisinin, yapabilme becerisinin ve diğer kaynakların kontrolsüz kullanımı (Ergin, 1993; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001)

ile duygusal durumunda yıpranma, bilişsel ve fiziksel yorgunluk olarak tanımlanabilir (Pines ve Aronson, 1998).

İlgili literatür incelendiğinde tükenmişliği açıklayan birçok model olduğu ve farklı tükenmişlik tanımlarının olduğu görülmektedir. Ancak literatürde daha çok kabul gören model Maslach tarafından geliştirilen tükenmişlik modelidir. Maslach tükenmişliği üç boyutlu olarak ele almaktadır. Söz konusu olan bu araştırma da tükenmişliği bu model çerçevesinde ele almaktadır.

Bu modele göre tükenmişlik, bireyin yaptığı işe karşı tutum ve davranışlarındaki değişimlerin neticesi olarak ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve duygusal yorgunlukla beraber bireyin enerji, aidiyet ve yeterliliğinin yerini duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizliğin aldığı bir durumdur (Maslach ve Marek, 1993; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Maslach tükenmişliğin ilk aşamasını duygusal olarak tükenme, ikinci aşamasını kişilerarası ilişkilerde duyarsızlaşma, son aşamasını kişisel başarı hissinde azalma olarak üç boyutlu ele alır.

Tükenmişliğin birinci ve temel aşamasını oluşturan duygusal tükenme, çalışma temposundan ya da kişilerarası ilişkilerden doğan stresin etkin olduğu, bireyin diğerlerinin talepleri altında duygusal olarak ezildiği, enerjinin azaldığı ve genel bir yorgunluğun olduğu duygusal yıpranmışlık durumunu ifade eder (Işıkhan, 2004; Başören, 2005; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal olarak tükenen birey kişisel hedeflerine ulaşmak için gerekli olan motivasyon kaynaklarını yitirir ve hedeflerinden uzaklaşarak hayal kırıklığı yaşar. Bu hayal kırıklığı kontrol duygusunun yitirilmesine sebep olur. Verdiği emeğin boşuna olduğunu düşünmeye başlayan birey öfke duymaya ve etrafındaki insanlara daha katı davranmaya başlar. Bu duygusal durum işi ve bireyin çevresindeki insanlarla iletişimini değersiz hale getirmekte bu da bireyde duyarsızlaşmaya sebep olmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

Duygusal tükenmenin bir sonucu olarak görülen duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişilerarası boyutunu ifade eder. Duyarsızlaşma aşamasında bireylerde; sorumlulukları ile ilgili görevleri yerine getirmeme, eksik yapma, çevresindeki

insanlara soğuk davranma, alaycı, ilgisiz ve hatta insancıl olmayan tarzda katı bir tavır sergileme gibi tutumlar görülebilmektedir (Mansour ve Tremblay, 2016; Maslach ve Jackson, 1981). Duyarsızlaşma yaşayan bireyin mücadele motivasyonu düşer ve birey idealizmini kaybeder. İşinden uzaklaşmaya başlayan bireyin diğer insanlarla iletişimi zayıflar, yetersizlik duyguları gelişir. Buna bağlı olarak birey diğer insanlarla anlamlı ilişkiler geliştirmekten vazgeçer (Işıkhan, 2004).

Tükenmişliğin üçüncü boyutu, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile bağlantılı olarak, bireyin kendini verimsiz ve yetersiz değerlendirmesi sonucu oluşan kişisel başarı hissinde azalmayı ifade eder (Maslach, 2003; Byrne, 1994). Düşük kişisel başarıya sahip bireyler kendileri ve başkaları hakkında olumsuz değerlendirme yapma eğilimindedirler. Herhangi bir iş için gösterilen çabanın işe yaramayacağını düşünmek çabuk pes etme ile sonuçlanır. Bu durumda kişilerde oluşan, harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk gibi duygular bireyin motivasyonunu düşürerek başarı için yeteri adımları atmasına engel olur (Seligman, 1990; Maslach ve Leiter, 2005).

Duygusal yıpranmışlığı ifade eden tükenmişlik birden bire ortaya çıkan bir durum değildir. Belirtileri zaman içerisinde adım adım oluşur (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Tükenmişliğin çevresel ve bireysel faktörlerin karşılıklı etkisi ile geliştiği düşünülmektedir.

Maslach ve Leiter'a (1997) göre tükenmişlik daha ziyade çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Aşırı iş yükü, kontrol eksikliği, yetersiz ödül, toplumdaki çöküş, adalet eksikliği ve çelişen değerler bireylerin tükenmişlik yaşamalarını tetikler. Tükenmişliğin yaşanmasında bireyin içinde bulunduğu örgütsel yapı da önemlidir. Bireyin içinde bulunduğu kurumda rol çatışması yaşaması, iş arkadaşları ya da yöneticilerle iletişim kurmakta zorlanması, sosyal desteğin az olması, iş ortamındaki stres, fiziksel olanakların yetersiz olması, alınan kararlara katılmama ve idari baskı gibi faktörler tükenmişliğe sebep olarak gösterilebilir (Freudenberger, 1974; Gümüş, 2006; Altıntaş, 2003).

Bireylerde tükenmişliğe sebep olabilecek kişisel faktörler ise şöyle sıralanabilir; eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, evlilik, çocuk sayısı, deneyim, mesleki doyum, mesleki performans, kişisel beklenti düzeyi, kurumsal bağlılık, kişisel yaşamdaki stres, benlik ve kişilik dayanıklılığı, kaygı düzeyi, mükemmeliyetçi tutum, iç-dış kontrol odaklı olma, öz-denetim ve öz-yeterlilik inancı, benlik saygısı, yetersizlik duyguları, kişisel negatiflik ve otomatik olumsuz çıkarımlarda bulunma (Çam, 1992; Torun, 1997; Işıkhan, 2004; Maslach ve Jackson, 1981; Sürgevil, D., 2014).

Tükenmişlik kavramı iş yaşantısı ile ilişkili olarak ortaya çıktığı için, bu alanda yapılan araştırmalar uzun süre herhangi bir iş yaşantısına sahip bireyler üzerinde yoğunlaşmıştır. Takip eden yıllarda tükenmişlik ile ilgili araştırmalar insanlara hizmet veren meslek çalışanları (öğretmenler, doktorlar, hemşireler, psikologlar vb.) üzerinde yoğunlaşmıştır (Maslach & Leiter, 1997; Yang ve Farn, 2005). Bir meslek olarak değerlendirilmemesine rağmen öğrencilerin yaptıkları birtakım aktivitelerin (okul ve ders devamlılığı, ödev yapma, mesleğe hazırlık, sınavları geçme, akademik sorumlulukların devamlılık gerektirmesi) iş'e denk bir anlam ifade ettiği ve öğrenciliğin psikolojik açıdan iş olarak tanımlanabileceği vurgulanmıştır (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee, 2010). Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu'nun öğrencilere uyarlanmasıyla tükenmişlik ile ilgili araştırmalar öğrenciler üzerinde de yoğunlaşmış, bu konuda yurtiçi ve yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır (McCarth ve diğerleri, 1990; Schaufeli ve diğ., 2002; Zhang, Gan ve Chan, 2005; Esteve, 2008; Salmela-Aro ve diğ., 2009; Ören ve Türkoğlu, 2006; Aypay ve Sever, 2011; Çapulcuoğlu, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016).

Öğrencilerde görülen tükenmişliği Maslach Tükenmişlik Modeli çerçevesinde değerlendirdiğimizde, eğitim sürecinin ve ebeveynlerin yoğun taleplerinin öğrencilerde bıkkınlık ve tükenme hissi oluşturmasının duygusal tükenmeye; okula, okul sorumluluklarına ve sosyal ilişkilere karşı ilgisiz kalmanın duyarsızlaşmaya ve

akademik olarak kendini yetersiz hissetmenin ise kişisel başarı hissinde azalmaya denk geldiği söylenebilir (Schaufeli ve diğ., 2002).

Öğrencilerde tükenmişlik genel olarak akademik taleplerden yorgun düşme, ödevleri ve diğer sorumlulukları aksatma, akademik başarısızlık ve devamsızlık (Seçer, 2015); derslere geç kalma, asosyal nitelikli davranışlar, yalnız kalmayı tercih etme, unutkanlık, sık yaşanan rol çatışmaları, kronik yorgunluk, öfkeli ve saldırgan davranışlar, özgüvende düşüş ve kuralları çiğneme eğilimi (Eker, 2007); okula ve ödevlere karşı umursamaz tavır, yetersizlik algısı, etrafındaki insanlara karşı duyarsız davranma, yeteneklerinden şüphe duyma, akademik performans ve motivasyonda düşüş (Zhang, Gan ve Cham, 2007) gibi belirtilerle kendini gösterebilir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerde görülen tükenmişliğin farklı dinamiklerle ilişkili olduğunu, tükenmişliğin çevresel birçok faktörden etkilendiğini göstermiştir. Anne-baba tutumları, sınav kaygısı, akademik başarı, öğrenciler arası rekabet (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), ailelerin sınavlar ile ilgili yüksek beklentisi (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013), öğretmen tutumları, gelecek kaygısı (Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010) ve öğretim metodu (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008) gibi dışsal faktörlerin tükenmişliğe sebep olabileceği belirtilmiştir.

Bununla beraber, bireyin kişilik yapısından kaynaklanan bireysel farklılıkların da öğrencilerde tükenmişliğin sebeplerini açıklayıcı birer faktör olabileceği bazı araştırmalarla desteklenmiştir. Şıklar ve Tunalı'ya (2012) göre, benzer koşullarda eğitimlerini sürdüren öğrenciler çok farklı düzeylerde tükenmişlik yaşayabilir. Bireyin kişilik yapısıyla ilintili olan mükemmeliyetçi olma, kişisel beklentiler ve bireysel motivasyon, farklı düzeylerde tükenmişliğe sebep olabilir. Bu düşünce, yapılan diğer araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Salmela-Aro ve Parker'a (2011) göre öğrencilerde tükenmişlik düşünce yapısından etkilenebilir. Ulaşılması zor hedefler belirleme, detaylara çok takılma, kusursuz olma isteği, sürece değil sonuca odaklanma ve ''ya hep ya'' hiç şeklindeki işlevsiz düşünme gibi bilişsel yapıdaki özellikler tükenmişliğe sebep olabilir.

Yapılan araştırmalar tükenmişliğinin öğrenciler üzerinde; okulu stres ve mutsuzluk kaynağı olarak görme, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, okul ve derslere karşı motivasyonun düşmesi, okulla ilgili ödev ve görevleri erteleme ya da baştan savma, okulun olduğu günlerde sabah uyanamama, öz-yeterliğin düşmesi, okuldaki arkadaşlarıyla ilişkilerinde problemlerin artması, okul terki, okula bağlılığının azalması, okula yabancılaşma, akademik başarının düşmesi, asosyal davranışlar, unutkanlık, enerji düzeyinin azalması, suçluluk duygusu, öfkeli davranışlar ve suçlayıcı tavır gibi olumsuz sonuçlar doğurabildiğini göstermiştir (Eker, 2007; Salmela-Aro, Savolainen, ve Holopainen, 2009; McCoach ve Siegle, 2001; Reis ve McCoach, 2000; Aypay, 2012; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Yang ve Farn, 2005; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Loughrey ve Harris, 1992).

İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde, tükenmişlik yaşayan öğrencilerin zorlu yaşam olayları ve stres yaratan faktörlerle baş etmede zorlandıkları, baş etmede öz kaynaklarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Ergenlik dönemindeki ortaöğretim öğrencilerinin stres yaratan birçok zorlukla karşı karşıya kalmalarının kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin tükenmişlik ve stres gibi olumsuz durumlarla baş etmede sahip oldukları bilişsel ve davranışsal bazı becerilerinin önem kazandığı görülmektedir. Bireyin stres yaratan yaşam faktörleri ile etkili baş etmede sahip olması gereken becerilerden birinin de öğrenilmiş güçlülük becerisi olduğu düşünülmektedir.

Akgün ve Ciarrochi (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik stresin öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada öğrenilmiş güçlülük becerisin önemli rol oynadığı bulunmuştur. Yıldız (2017) tarafından yapılan başka bir araştırmada da öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük becerisi arttıkça, algılanan stres seviyesinin anlamlı olarak azaldığı görülmüştür. Yine yapılan diğer araştırmalarda öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek olan bireylerin kendini denetleme, öz-düzenleme, sağlıklı kilo alma-verme, zararlı alışkanlıklardan korunma, geleceğe dönük olumlu düşünme, değişim stratejilerini kullanma, depresif belirtilere direnç ve

başarıyı sürdürme gibi alanlarda daha başarılı oldukları görülmüştür (Güloğlu ve Aydın, 2007; Zausniewski ve diğ., 2002; Kennett ve Ackerman, 1995; Carey ve diğ., 1990; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985).

Rosenbaum tarafından, yaşam olayları esnasında hedef davranışa ulaşmayı engelleyen duygusal ve bilişsel içsel faktörlerin etkisini azaltmak için gerekli yetenek ve davranış stratejilerinden oluşan bilişsel bir beceri olarak tanımlanan öğrenilmiş güçlülük, çocukluktan itibaren geçirilen öğrenme yaşantıları sonucu oluşur ve bireylerde bilişsel bir dağarcık halinde bulunur (Rosenbaum, 1983; Rosenbaum, 1990). Öğrenilmiş güçlülük, bireyin bilişsel yapısının uyum fonksiyonunu etkiler. Bu beceri formel ve informal yollarla, bireyin fiziksel ve sosyal çevresi ile olan iletişimi ile, model alma ve yönergelerle oluşur. Bu yüzden öğrenilmiş güçlülük becerisi kişiye göre farklılık göstermektedir. Rosenbaum'a göre bireylerde oluşan bu bilişsel beceri zeka gibi kararlı bir özellik göstermektedir (Rosenbaum, 1988).

Öğrenilmiş güçlülük bilişsel bir beceri olduğundan, bireyin düşünce yapısı, negatif ya da pozitif düşünmeye eğilimli oluşu bu beceriyi etkilemektedir. Rosenbaum'a (1990) göre, olumsuz otomatik düşünceler öğrenilmiş güçlülük becerisini etkileyen kişisel etmenlerden biridir. Bu düşünce bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Güloğlu ve Aydın (2007) tarafından, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendilerine, başkalarına ve geleceğe dönük daha olumlu düşündükleri görülmüştür. Zausniewski ve arkadaşlarının (2002) yaptıkları başka bir araştırmada yüksek öğrenilmiş güçlülük becerisine sahip çocukların daha düşük olumsuz otomatik düşünce puanı aldıkları yani daha fazla olumlu otomatik düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur.

Olumsuz otomatik düşünceler; bireylerin herhangi bir durumda kendilerine söyledikleri, çaba sarf etmeden kendiliğinden ortaya çıkan ve otomatik olarak tekrar eden cümlelerdir. Otomatik düşünceler temel inançlara dayalı, yansıtıcı ve sorgulanmamış düşüncelerdir. Bu düşünceler dış olaylara karşı hızlı ve değerlendirici bir şekilde ortaya çıkar. Otomatik düşünceler çok hızlı ortaya çıktıkları için çoğunlukla fark edilmezler ancak duygusal sıkıntı anlarına eşlik ettikleri için

sonuçları itibari ile daha rahat anlaşılabilirler (Dobson, 2008; A. Creed, Reisweber & Beck, 2011; Türkçapar, 2012). Sungur'a (1997) göre bu düşünceler üzüntü, suçluluk, öfke, kaygı gibi hoş olmayan, rahatsız edici durumlara sebep oldukları için olumsuz olarak adlandırılmaktadırlar. Bu düşünceler birey tarafından yaşanılan durumla uyumlu olarak algılanır. Bundan dolayı mantıksız olarak görünmezler. Sürekli bir döngü halinde devam eden bu durum bireyin temeldeki bilişlerini (şemalar) besleyip devamlılığını sağlar. Franklin'e (2002) göre bireyler sistematik ve tutarlı bir şekilde olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduklarında ruhsal rahatsızlıklar baş göstermeye başlar.

Olumsuz otomatik düşünce düzeyi yüksek bireyler kendi yeteneklerine, bireysel özelliklerine ve başkaları ile olan ilişkilerine dair sürekli kötümser düşünme eğilimindedirler. Bu düşünme biçimi bireyin ruhsal sorunlar yaşamasının yanında zor ve stresli durumlarla baş etme becerilerini de olumsuz etkiler (Şirin ve Izgar, 2013).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde olumsuz otomatik düşüncelerin bireyin ruhsal durumu ve kişilerin zor durumlarla mücadele etme becerisini etkilediği görülmektedir. Tümkaya ve İflazoğlu (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin otomatik düşünce sıklıklarının problem çözme becerisi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve otomatik düşüncelerin problem çözme becerisinin gelişimi engellediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine yapılan diğer araştırmalarda olumsuz otomatik düşüncelerin; bireylerin iletişim becerisini olumsuz etkilediği, saldırganlığı arttırdığı, yaşam doyumunu, yaratıcılık ve akademik başarıyı azalttığı, depresyon, tükenmişlik ve tükenmişliğin önemli belirtilerinden olan kronik yorgunluğun tüm alt bileşenleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve stres ile mücadele yöntemini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, olumsuz otomatik düşünceler azaltıldığında kaygı kontrol becerisinin arttığı da bulunmuştur (Deal ve Williams, 1988; Arpin-Cribbe ve Cribbe, 2007; Muris ve diğ., 2009; Kurtoğlu, 2009; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011; Şirin ve Izgar, 2013; Kapıcı, 2010).

Özetle, hem öğrenilmiş güçlülük hem de olumsuz otomatik düşünce değişkeninin bireyi tükenmişliğe iten faktörler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Gelişimsel olarak kritik öneme sahip olan ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim

öğrencilerinin stresli yaşam olaylarının olumsuz etkileri ile sağlıklı biçimde baş edebilmeleri için, çocukluktan itibaren bireyin öğrenilmiş güçlülük becerisini yükselten ve bilişsel anlamda pozitif düşünmeyi sağlayan kişilik özelliklerinin ve gerekli diğer becerilerin kazandırılmasının, stres gibi zorlu yaşam olaylarının olumsuz etkilerini ve tükenmişlik yaşama riskini azaltacağı söylenilebilir.

Yukarıda bahsedilen düşüncelerden hareketle, tükenmişlik, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce değişkenlerinin birlikte incelenmesi önemli görülmüştür. Türkiye'deki literatür incelendiğinde bu değişkenlerin birlikte incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan son yıllarda sıkça araştırılan tükenmişlik kavramının farklı bir açıdan ele alınması, tükenmişliğin öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşüncelerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve olumsuz otomatik düşünce düzeylerinin, öğrencilerin tükenmişliğini yordayıp yordamadığını incelemektir. Ayrıca lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi, öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve olumsuz otomatik düşünce düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtlanması hedeflenmektedir:

1. Lise öğrencilerinin tükenmişlik (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, yetkinlik) düzeyi puanları, olumsuz otomatik düşünce düzeyi alt boyut puanları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri; Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, algılanan akademik başarı) açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri; Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, algılanan akademik başarı) açısından farklılaşmakta mıdır?

4. Lise öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünce düzeyleri; Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, algılanan akademik başarı) açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve olumsuz otomatik düşünce düzeyi, öğrencilerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarını (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, yetkinlik) yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tükenmişlik kavramı bir sendrom olarak tanımlandıktan sonra uzunca bir süre, herhangi bir iş yaşantısına sahip insanların bu durumdan etkilendiği düşünülmüş ve araştırmalar bu popülasyonlar üzerinde yapılmıştır. Öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilmemesine rağmen öğrencilerin rutin bir şekilde yerine getirmek zorunda oldukları görev ve sorumlulukların olması, öğrenciliği psikolojik açıdan işe denk bir pozisyona getirmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bu düşünceden hareketle tükenmişlik ile ilgili öğrenciler üzerinde bir çok araştırma yapılmıştır (Eker, 2007; Salmela-Aro, Savolainen, ve Holopainen, 2009; McCoach ve Siegle, 2001; Reis ve McCoach, 2000; Aypay, 2012; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Yang ve Farn, 2005; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Loughrey ve Harris, 1992).

İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde tükenmişliğin; okula ve okul ile ilgili görev ve sorumluluklara karşı duyarsızlaşma, akademik başarı ve motivasyonda düşüş, öz-yeterlilik, öz-denetim ve özgüven gibi kişisel becerilerde azalma, çevresine karşı yabancılaşma, iletişim becerilerinde zayıflama ve grup çalışmalarından kaçınma ile sosyal becerilerini köreltme gibi önemli sonuçlara sebep olduğu görülmektedir.

Özetle, tükenmişliğin hem akademik hayatı hem de bireyin ruhsal hayatını olumsuz etkilediği söylenebilir. Pines ve Nunes (2003) tükenmişliği stresin bir üst boyutu olarak açıklamışlarıdır. Bireyler sürekli olarak stres altında kaldıklarında ve stresin olumsuz etkileri ile baş edemediklerinde tükenmişlik oluşmaya başlar.

Türkiye'de eğitim sisteminin daha çok akademik başarı ve sınav odaklı olduğu söylenebilir. Ortaöğretim aşamasında öğrenciler bir yandan akademik olarak başarılı olmaya çalışırken öte yandan ergenlik dönemin getirdiği ruhsal, fiziksel ve bilişsel değişim, kimlik ve kişilik arama çabası, mesleki tercih ve ebeveyn baskısı gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu gibi faktörler düşünüldüğünde ergenlerin stresli süreçlerle karşılaşması kaçınılmaz olarak görülmektedir. Stres faktörleri ile mücadele edebilen ve stresten doğan olumsuz sonuçları minimize edebilen öğrencilerin tükenmişlik yaşama risklerinin daha az olacağı düşünülmektedir. Tüm bu bileşenler stres ile etkili baş etme becerilerini önemli kılar.

Olumsuz otomatik düşünce ve öğrenilmiş güçlülüğün bu anlamda tükenmişlik ile ilgili önemli değişkenler olduğu düşünülmektedir. Bireyin bilişsel yapısı ile ilgili olan bu iki kavramın, tükenmişliğin kişisel dinamiklerini açıklamada önemli rol oynayacağı ön görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu üç değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırma literatürdeki bu boşluğu doldurma açısından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının; çocuğunun tükenmişlik yaşama riskini azaltmak isteyen ebeveynlere, tükenmişliği önleme ve azaltma çalışması yapan ruh sağlığı çalışanlarına, öğretmenlere ve ilgili alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerinin veri toplama araçlarına samimi ve içten bir şekilde kendi düşüncelerini yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki Fen, Anadolu ve Anadolu İmam Hatip liselerinin 11. ve 12. sınıflarında öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın sonuçları Maslach Tükenmişlik Envanteri, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Otomatik Düşünceler Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Tükenmişlik: Kişinin bireysel kaynaklarını, enerji ve gücünü orantısız olarak kullanması sonucunda ortaya çıkan yıpranma, bitkin düşme ve başarısız hissetme durumudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Okul tükenmişliği: Okulun, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve ebeveynlerin fazla taleplerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu duygusal, bilişsel ve bedensel yıpranma durumunu ifade eder (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Lise öğrencisi: Ortaöğretim kurumlarında örgün eğitim gören ya da mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık eğitimi gören kişi (MEB, 2013).

Olumsuz otomatik düşünceler: Bilişsel kurama göre insanların gerçek olarak kabul edip, abartıp, doğruluğuna katı şekilde inandıkları çarpıtılmış akıl yürütme şekilleridir (Beck, 2001).

Öğrenilmiş güçlülük: Günlük yaşam olayları meydana gelirken bireylerin davranışlarda beklenilen sonuca ulaşmasını engelleyen, duygusal ve bilişsel içsel olayların düzenlenmesi için sahip olunan yetenekler ve davranışsal stratejiler toplamından oluşan bilişsel beceridir (Rosenbaum, 1990).

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik, olumsuz otomatik düşünceler ve öğrenilmiş güçlülük kavramlarıyla ilgili teorik açıklamalar ile bu konularda yurt içinde ve yurt dışında literatürde yer alan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. TÜKENMİŞLİK

TDK (2016) tarafından insanın enerjisini yitirmiş olma durumu ve çabalarından vazgeçmesi olarak tanımlanan tükenmişlik (Burnout) kavramı Freudenberger tarafından 1974 yılında ilk defa psikolojik bir sendrom olarak ele alınmıştır. Freudenberger tükenmişliği; bireyin enerji, güç, ve diğer kişisel kaynaklarını aşırı kullanımı sonucu ortaya çıkan duygusal olarak yıpranma, başarısız hissetme ya da bitkin düşme hali olarak ele almaktadır (Akt: Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişlik ile ilgili ifade olarak farklı olsa da içerik olarak genel anlamda birbirine benzer birçok tanım mevcuttur (Arı ve Bal, 2008).

Edelwich ve Brodsky'e (1980) göre tükenmişlik; insanlara hizmet sunan işlerde çalışanların, çalışma şartları dolayısı ile kişisel enerjilerinde, idealizm ve amaçlarında yaşanan kaybı ifade eder. (Akt. Çapulcuoğlu, 2012). Pines (1988) de tükenmişliğin çalışma şartlarından etkilendiğini ancak bu durumun daha ziyade duygusal isteklerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklandığını düşünür. Bu durum fiziksel olarak yıpranma, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, çaresizlik ve bunlara bağlı olarak gelişen olumsuz bir benlik imajıyla kendini gösterir. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği, mesleğe bağlı tutum ve davranışlardaki değişiklikler sonucunda oluşan ve temelde üç duygusal bileşenin (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaştırma, başarı hissinde azalma) toplamından oluşan psikolojik bir durum olarak değerlendirmiştir.

Tükenmişlikle ilgili çok sayıda araştırma yapan ve Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştirerek tükenmişliğin ölçümünü kolaylaştıran Christina Maslach tarafından ortaya atılan tanımın literatürde yaygın olarak kabul gördüğü söylenebilir. Maslach'a göre tükenmişlik bireyin yaptığı işe karşı tutum ve davranışlarındaki değişimlerin neticesi olarak ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve duygusal yorgunluk

biçiminde belirtileri olan ve bireyin başarı ve yeterlik algısının azalmasına neden olan bir durumdur. Maslach tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. İlk boyut insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, ikinci boyut kişiler arası ilişkilerde duyarsızlaşma ve son boyut ise bu duruma bağlı olarak gelişen kişisel başarı hissinde azalmadır. (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Özetle, Maslach'ın tükenmişliği bu üç boyutum bileşimi olarak ele aldığı söylenebilir.

Tükenmişlik durumunun birey yaşantısı üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. İlişkilerden ya da bağlandığı yaşam tarzından beklediklerini elde edemeyen birey bu duruma bağlı olarak yorgunluk ve hayal kırıklığı yaşayacaktır. Eğer insanın beklentileri ile yapabilecekleri arasında fazla fark varsa, bu durum kişide huzursuzluk ve sıkıntıya neden olur. Bu durumun doğal bir sonucu olarak bireyin yaşam enerjisinde azalma, başarabilmeye dair inancında zedelenme ve öz kaynaklarında tükenme meydana gelir. (Ergin, 1993). Tüm bu etkilerin bireyi gündelik hayatta daha işlevsiz duruma getirdiği düşünülebilir.

Dursun'a (2000) göre, birey hayatında bir şeylerin ters gitmeye başladığını düşündüğünde ve bu durumun düzeleceğine inancı kalmadığında tükenmişlik gelişmeye başlar. Tükenmişlik bireyin umudunda azalma ve olumsuzluğunda artmaya sebep olur ve bireyin enerjisini düşürür. Ancak birey bu duruma engel olma çabası içinde değildir; hatta bazen bu duruma uyum gösterir. Bu durum bireyde yaratıcılığı köreltir ve bireyin daha iyisini yapma çabasını düşürür.

Maslach tükenmişlik modelini temel alarak özetle şunları söyleyebiliriz; tükenmişlik üç temel bileşenden oluşur ve bu bileşenler birbiri ile etkileşim halindedir. Bireyin yaptığı işten zevk alamaması, sorumluluk almaktan kaçınması gibi tepkilerle açıklanan duygusal tükenme, uygun başa çıkma stratejileri kullanılmadığı takdirde etrafındaki insanlara, sorumluluklarına ve mesleğine karşı duyarsızlaşmaya yol açmaktadır. Sonuç olarak duyarsızlık yaşayan bireyin, başarılı olacağına dair inancı zedelenmiş olur ve soruna çözüm bulmak için herhangi bir girişimde bulunma motivasyonunu kaybeder. Maslach ve Goldberg (1999)'a göre,

tükenmişlik bireyin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını etkileyen bir olgudur. Bu durum bireylerde birçok belirti ile gözlenebilir.

2.1.1. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik en temelde, duygusal yönden yıpranan ve içsel kaynaklarını tüketen bireyin üretken olamayacağını düşünmesi ile kendini belli eder. Diğer bir belirti ise, bireyin hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz tutumlar ve duygular sergilemeye başlamasıdır. Sergilenen bu olumsuz tutumların duygusal tükenme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bir başka gösterge ise, özellikle iş yerinde bireyin kendine dönük algılarının negatif olarak değişmesidir. Söz konu bu duygusal durumu yaşayan kişiler kendilerini mutsuz hissederler ve alanlarındaki başarılarından yeterince memnun olmazlar (Maslach ve Jackson, 1981).

Ören ve Türkoğlu'na (2006) göre bireyler işleri ile ilgili sorun yaşadıklarında uygun başa çıkma yöntemlerini kullanamadıklarında tükenmişlik belirtileri ortaya çıkmaya başlar. Bu belirtilerden en açık görüleni hayal kırıklığıdır. Aypay ve Eryılmaz (2011) tükenmişlik belirtilerinin zamanla ilerleyen bir süreç içerisinde belirginleştiğini, bu belirtilerin davranışsal, fiziksel, psikolojik ve duygusal belirtiler olarak kategorize edilebileceğini ifade etmişlerdir.

Söz konusu belirtiler şu şekilde özetlenebilir;

Davranışsal Belirtiler: Tükenmişliğin en kolay ayırt edilebilen belirtileridir. Deckard, Meterko & Field (1994)'e göre tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerde sık sık ağlama, görev yerini terk etme, zorunlu bir durum olmadığı sürece konuşmaktan kaçınma, diğerlerine karşı şüpheci tavırlar, sosyal ortamlarda daha az vakit geçirme, duygusal patlamalar yaşama gibi gözlenebilen sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Tüm bu belirtilerle beraber kişilerin fiziksek hareketlerinde de yavaşlama meydana gelebilmektedir. Sürgevil ve Dalkılıç'a (2014) göre ise tükenmişliğin en önemli davranışsal göstergesi sosyal ilişkilerin yüzeyselleşmesi, bu ilişkilere yeteri kadar zaman ayırmama ve geri çekilmedir.

Fiziksel Belirtiler: Tükenmişliğin göz ile görülebilen belirtilerini içerir. Kalp atışlarında hızlanma, uyku sorunları, halsizlik, vücudun mikroplara karşı bağışıklığının zayıflaması, hafızanın zayıflaması, kiloda değişim, mide problemleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, baş ve kaslarda ağrı gibi şikâyetleri en çok görülen fiziksel belirtilerdir. (Deckard, Meterko ve Field, 1994). Söz konusu belirtiler kişinin tükenmişlik yaşadığının işareti olarak kabul edilebilir.

Duygusal ve Psikolojik Belirtiler: Kişilerin psikolojik ve duygusal yapısı ile ilgili olan bu belirtilerin en belirgin olanları umutsuzluk, engellenmişlik, kendi kabuğuna çekilme, zararlı alışkanlıklar edinme, depresyon, duygusal küntlük, kişisel başarı hissinde azalma, yetersizlik hayal kırıklığı olarak sıralanılabilir (Baltaş,1998; Deckard, Meterko ve Field, 1994).

Bir başka deyişle, tükenmişlik yaşayan bireyin zaman içerisinde değer yargıları ve inançlarında negatif düşünceler ağırlık kazanır ve birey hayal kırıklığı, yalnızlık, engellenmişlik ve umutsuzluk gibi duyguları yaşar. Kişisel başarı hissinde azalma görülen birey stres yaratan faktörlerle mücadele etmenin anlamsız olduğunu düşünerek çaba göstermeyi bırakır. Böylece birey insanlarla iletişime geçmekten kaçınarak yalnızlaşır. İşe gitmeme, iş arkadaşları ile görüşmeme durumları daha sık görülmeye başlar. Bireyde yorgunluk, hastalıklara karşı direncin azalması, sık hastalanma, mide şikayetleri, hafıza problemleri, kiloda artış veya azalma gibi fiziksel belirtiler görülür.

2.1.2. Tükenmişliğin Sebepleri ve Etki Eden Faktörler

Maslach ve Jackson (1986)'a göre tükenmişliğin, kişisel, kişilerarası ve organizasyonel faktörlerden kaynaklı nedenleri bulunmaktadır. Bu açıdan tükenmişliği tek bir kaynağa bağlı olarak açıklamak mümkün görünmemektedir. Tükenmişlik bu faktörlerden kaynaklı nedenlerden bazılarının, diğerlerinden daha etkili sonuçlar ortaya çıkarması durumu olarak değerlendirilebilir.

Tükenmişlik bireyin beklentileri ile doğrudan ilişkilidir. Kişinin beklentileri mantıksal çerçeveden uzaklaştıkça gerçek beklentilerle gerçek dışı beklentiler arasındaki makas gittikçe genişler. Bu uyumsuzluk sonucu bireylerdeki tükenmişliği

de beraberinde getirir (Tümkaya, 1996). Sürvegil (2006) bu durumu şöyle açıklamaktadır; günlük hayatta gerçekçi beklentiler oluşturmak, insanların kendilerini iyi tanımaları ve çevreden sunulan fırsatları görebilmeleri becerisi ile ilgilidir. Olayları bilişsel olarak değerlendirme aşamasında yapılan mantıksız yorumlamalar ve çarpık algılar bireylerde gerçekçi olmayan beklentilerin gelişmesine neden olur. Bunun sonucunda da bireyin kendine güveni azalır, kişi duygusal olarak yetersiz olduğunu hisseder ve böylece tükenmişliğe sürüklenir.

Izgar (2006), tükenmişliğe sebep olan değişkenleri şöyle sıralamıştır; karakteristik özellik, yaş, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, kişilik, performans, kişisel yaşamdaki stresler, mesleki doyum ve diğerlerinden gördüğü destek.

İlgili literatür incelendiğinde tükenmişliğin sebeplerinin, kişisel ve çevresel sebepler olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Kişisel Faktörler: Çam (1992), tükenmişliğe neden olan bireysel faktörleri şöyle sıralamıştır; eğitim, yaş, evlilik, çocuk sayısı, meslek bağlılığı, kişisel yaşamdaki stres, performans, mesleki tatmin, kişisel beklentiler, motivasyon, psikolojik sağlamlık, kişisel deneyim ve stres.

Bazı demografik değişkenlerin tükenmişlik olgusu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Torun (1997)'ye göre, genç çalışanların yaşlı çalışanlara göre; bekar çalışanların evli çalışanlara göre, çocuksuz bireylerin çocuklu olanlara göre, üniversite mezunu olanların üniversiteye devam etmemiş veya bitirmemiş olanlara göre, iş deneyimi birkaç yıllık olanların bir yıldan az ve beş yıldan uzun süredir çalışanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Maslach ve Jackson (1981) tarafından yapılan bir araştırmada da cinsiyetin tükenmişlik üzerinde etkili olduğu ve kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları vurgulanmıştır.

Sürgevil'e (2014) göre, tükenmişlik yaşamada kişilik özelliklerinin de etkisi bulunmaktadır. Bazı kişilik özelliği gösteren bireylerin tükenmişlik yaşamaya daha eğilimli oldukları düşünülmektedir. Duygusal iç denetimden yoksun olma, empati

yoksunluğu, dışsal kontrol odaklı olma, mantık dışı beklentiler, mükemmeliyetçi tutum, yüksek kaygı düzeyi ve rekabetçi tutum gibi özellikler tükenmişliğe sebep karakteristik özellikler olarak gösterilebilir.

Çevresel Faktörler: Maslach ve Leiter (1997), tükenmişliğin kişisel sebeplerden ziyade çevresel faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir. Tükenmişliğin insanların içinde bulunduğu iş ortamı ile altı noktada yanlış eşleşmelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Bu noktalar şöyle sıralanmıştır; aşırı iş yükü, kontrol eksikliği, yetersiz ödül, toplumdaki çöküş, adalet eksikliği ve çelişen değerler. Freudenberger (1974)'e göre ise tükenmişliğe yol açan çevresel faktörler olarak müşteri yoğunluğu, çalışma zamanlarının uzun olması, çalışma alanındaki rollerin belirgin olmaması, çalışma alanındaki fiziksel koşulların yeterli düzeyde iyi olmaması, çalıştığı alanda yükselme olanaklarının olmaması, idari baskı, tatmin etmeyen ücret ve çalışılan grup içerisinde kararlara etkin katılamama gibi çok sayıda faktör sıralanmaktadır.

Gümüş (2006), çalışmasında tükenmişliğin oluşmasında çevresel faktörlerden oluşan üç önemli durumu belirtmektedir:

a) **Rol Çatışması:** Birbiri ile çakışan sorumluluklara sahip olan kişiler önem sırasına göre öncelikleri belirlemek yerine, tüm sorumlulukları aynı oranda iyi yapmaya çalışırlar. Bu durum mümkün olmadığından dolayı enerjide tükenme ve yorgunluk ve tükenmişlik oluşur.
b) **Rol Belirsizliği:** Bireyler kariyer hedeflerine ulaşmak için gerekli mesleki beceriler ve uygun rol modele ihtiyaç duyar. Uygun rol model ve mesleki beceriler bulunamadığında bireyler gelişim ve değişim konusunda nasıl adım atacağını şaşırır ve emin olamazlar. Sonuç itibari ile başarısızlık ve yetersizlik duygularının yaşanması muhtemel sonuçlar olur.
c) **Aşırı Yüklenme:** Hayır diyebilme becerisine sahip olamayan bireyler üstlenebileceğinden çok daha fazla sorumluluk üstlenirler ve bu yükün altından kalkamadıklarında sonuç tükenmişlik olabilir.

Özetle, bireyin içinde bulunduğu örgütsel yapının bireyin duygusal durumunu etkilediği söylenebilir. Bireyin içinde bulunduğu kurumda rol çatışması yaşaması, iş arkadaşları ya da yöneticilerle iletişim kurmakta zorlanması, yeterli miktarda ödül ya da destek görmemesi, iş yükünün fazla olması ve örgütsel bağlılık hissetmemesi gibi çevresel faktörler bireyde tükenmişlik duygularının oluşmasına sebep olabilir. Aynı durumu öğrenciler için düşündüğümüzde, çevresi tarafından çok fazla sorumluluk yüklenilmiş, çalışmalarında okul yönetimi, öğretmenleri ve ailesi tarafından yeterli ödül ve desteği göremeyen, arkadaşları ile sağlıklı iletişim kuramayan ve yeterli arkadaş desteğine sahip olmayan öğrencilerin de tükenmişlik yaşayabileceği söylenebilir.

2.1.3. Tükenmişliğin Evreleri

Işıkhan'a (2004) göre de tükenmişlik bir süreç olarak yaşanmakta ve her dönem farklı belirtilerle ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple tükenmişliği dönemlere ayrılarak incelemek daha doğru değerlendirmeler yapmak için önemlidir. Kişiler hakkında değerlendirmede bulunurken tamamıyla tükenmişlik vardır veya yoktur diye değerlendirmekten ziyade her döneme ilişkin değerlendirmeler ayrı ayrı yapılıp incelenmelidir. Tükenmişlik durumunda belirgin bir dönemsel sıralama düşünmek yanıltıcı olur.

Edelwich ve Brodsky (1980) ile Ergin (1992), tükenmişlik sendromunun dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedirler (Akt. Karataş, 2006):

İdealist Coşku ve Hayal Kırıklığı Dönemi: Çalışma motivasyonunun, heyecan ve beklentilerin en yoğun olduğu dönemde bireyler övgü beklerken çok sık eleştirilerle, iş ortamından kaynaklanan sorunlarla karşılaşıp da bu durum ile baş edemediğinde durgunluk dönemine girmeye başlar.

Durgunluk Dönemi: Durgunlaşan birey işi yavaşlatmayı düşünür, var olan enerji düzeyi düşmeye başlar ve motivasyonda azalma meydana gelir. Bu dönemde kişi için iş, önemini yitirmeye başlar. İlgi, işin dışında bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelir, iş dışında hobiler, sosyal yaşantı daha önemli hale gelir.

Engellenme Dönemi: Bu dönemde, kişi yaşadıklarını tekrar değerlendirmeye başlar. Zaman geçtikçe, işini en üst düzeyde başarma gayretlerinin ve gerçekleştirmek istediği amaçlarının engellendiğini hissine kapılır. Bu dönem tükenmişliğin daha belirginleştiği duygusal, davranışsal ve fiziksel sorunların ortaya çıkmaya başladığı dönemdir.

Apatit (Küntleşme, İlgisizleşme) Dönemi: Bu dönem**,** ilgisizliğin en yoğun yaşandığı dönemdir. İşe geç gelme, işten kaçma, duyarsız davranma, her zaman yaptığı dışında bir şey yapmama ve sürekli işinden yakınma, hizmet verdiği kişilerden yakınma, hizmet verdiği kişilerle karşılaşmaktan kaçınma eğilimleri vardır.

Maslach'a göre ise tükenmişlik şu üç aşamayı izler; aşırı talepler sonucu duygusal kaynakların tüketmesi ile duygusal tükenme, savunma mekanizması olarak geliştirilen kişilerarası ilişkilerin sınırlandırılması ile oluşan duyarsızlaşma ve iş ve insan ilişkileri konusunda başarısız olduğunu düşünme ile gelişen kişisel yetersizlik duygusu (Akt. Sürgevil, 2006).

Başka bir ifade ile, tükenmişlik sürecinin başında birey işine bağlı ve coşkuludur. Ancak bu evrede yeteri destek ve övgü almadığında, yoğun eleştiriye uğradığında ya da bulunduğu ortamda yoğun çatışmalar yaşadığında hayal kırıklığına uğramakta ve durgunluk dönemine girmektedir. Duygusal olarak durgunluk yaşayan birey zamanla işinden uzaklaşır ve işi için daha az çaba sarf etmeye başlar. Çevresindeki insanlarla iletişimi zayıflayan birey kendisini yetersiz olarak algılamaya başlar.

2.1.4. Tükenmişliği Açıklayan Modeller

İlgili literatür incelendiğinde tükenmişliği açıklayan bir çok model olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan en önemlileri Cherniss Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli ve Maslach Tükenmişlik Modeli olarak gösterilebilir. Bu çalışma tükenmişliği Maslach modeli çerçevesinde ele almaktadır. Bu yüzden bu model ile ilgili daha detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1.4.1. Maslach Tükenmişlik Modeli

Bu model tükenmişliği üç bileşen etrafında ele almaktadır. (Maslach ve Marek, 1993). Bu modelin üç bileşenli tükenmişlik tanımı; işleri dolayısı ile insanlarla etkileşimi gerektiren ortamlarda çalışan meslek mensuplarının, çeşitli sebepler dolayısı ile duygusal açıdan yıpranmış hissetme, çevresel iletişimin zayıflaması ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmanın oluşturduğu duygusal bir sorun olarak özetlenilebilir. Model tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel yetersizlik hissi olarak üç boyutlu açıklamaya çalışır. (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Maslach ve Leiter'a (1997) göre modeli oluşturan üç boyutun zıttını oluşturan olumlu üç bileşen; enerji, aidiyet ve yeterliliktir. Bu kavramlar arasındaki geçiş süreci duygusal belli bir sıra izler. Tükenmişlik ile beraber çalışma enerjisi yerini duygusal tükenmeye, aidiyet duyarsızlaşmaya ve yeterlilik de kişisel başarısızlık hissine dönüşür.

Modelinin bu üç boyutunu da detaylı inceleyecek olursak;

Duygusal Tükenme: Bu boyut tükenmişliğin bireysel stres aşamasını oluşturur. Tükenmişliğin bu boyutunda en belirgin özellikler; kişisel yorgunluk, yaşam enerjisinin düşmesi ve duygusal olarak yıpranmışlık hissetme şeklinde görülmektedir. Bu boyut, tükenmişliğin başlangıç aşaması ve betimleyici unsur olmak açısından önem arz etmektedir. Duygusal olarak yıpranan birey, hizmet verdiği kişi ve kuruluşlara gerekli önemi vermez. İşveren veya kurumun sorumlu davranışlarda bulunmadığını düşünür. Dolayısı ile engellenmişlik yaşamaya başlar. Bu duygular birey için işi çekilmez kılar. Hatta birey için ertesi gün aynı ortama gitmek zorunda kalmak endişe kaynağına dönüşebilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Başören'e (2005) göre duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Yoğun iş temposu ve iş ortamındaki kişilerarası ilişkilerden doğan stres kaynakları kişide belirgin düzeyde kaygının ve stresin oluşmasına sebep olmaktadır. Bu durumda yaşanan duygusal tükenmenin bireylerin verdiği ilk kaçış tepkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Tükenmişlik sorunun başlangıç aşaması olan duygusal yıpranmışlık hissinin temelde, yoğun çalışma temposunun ve diğer bireylerin ağır isteklerinin altında ezilmeye verilen tepki olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. (Işıkhan, 2004; Temel, 2006). Kişilik özellikleri de duygusal tükenmeyi etkileyen faktörler arasındadır. Nörotik bireylerde duygusal tükenme daha fazla görülmekteyken dışa dönük bireylerin daha az duygusal tükenme yaşadıkları bilinmektedir (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013). Nörotik kişilik özellikleri olan bireylerin kaygı düzeylerinin yüksek olması, stres faktörlerine karşı daha savunmasız oluşları, birtakım takıntılara sahip olmaları gibi sebeplerden dolayı duygusal tükenmeye daha yatkın olabilirler. Öte yandan dışa dönük bireylerin özgüveni yüksek, başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurabilen, sorunları ve olayları içselleştirmeyen bir yapıya sahip olmaları nedeniyle herhangi bir sorunla karşılaştıklarında yardım kaynaklarını kullanabildikleri, işlevsel çözüm yolları üretebildikleri ve dolayısıyla daha az tükenme yaşadıkları söylenebilir (Özgen, 2016).

Maslach & Leiter (1997)'ye göre, duygusal olarak tükenen bireylerde en belirgin özellikler hayal kırıklığı ve öfkedir. Hayal kırıklığına uğramış birey, önündeki engelleri aşamaz ve hedeflerine ulaşmaktan uzaklaşır çünkü bireyin mücadele için yeteri kadar kaynağı kalmamıştır. Birey iş üzerindeki kontrolünü kaybettiğinde çalıştığı zamanın ve iş için verdiği emeğin boşuna olduğunu düşünmeye başlar. Bu durum bireyde öfke duygusu oluşturur. Bireyde bu olumsuz duygular oluşunca çevresine karşı daha katı davranışlar gözlenir. Bu duygusal durum işi ve bireyin çevresindeki insanlarla iletişimini değersiz hale getirmekte bu da bireyde duyarsızlaşmaya sebep olmaktadır.

Duyarsızlaşma: Duygusal tükenmenin bir sonucu olarak görülen duyarsızlaşma, bireyin yaptığı iş ile ilgili görevleri tam olarak yapmaması, eksik yapması olarak ifade edilebilir (Mansour ve Tremblay, 2016). Bu boyut tükenmişliğin diğer bireylerle olan ilişkilerdeki soruna işaret eder. Duyarsızlaşma, kişilere yönelik olumsuz tutumları, işe karşı tepki vermemeyi ve aynı zamanda da kişinin hizmet verdiği kişilere karşı onların insan olduklarını dikkate alan duygulardan yoksun bir tavırla davranışlar sergilemelerini tanımlar (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Hock'a (1988) göre duyarsızlaşan bireyin işe ve sorumluluklarına karşı idealizminde azalma olur. Bu kayıp beraberinde diğerlerine karşı olumsuz tutum ve davranışları da beraberinde getirir.

Bireyin ruhsal durumunda duygusal yıpranmayı, sorunları çözmede kendini güçsüz görme ve yetersizlik duyguları takip eder. Kişiler bu sorunlarla baş etmek için çoğunlukla problemlerden kaçma ve daha az iletişim kurma yolunu seçer. Bunlar duyarsızlaşmanın ilk belirtileridir. Bu anlamda diğer insanlarla anlamlı ilişkilerin azaldığı, diğerlerinin duygularına kayıtsızlık ve soğuk tutumların geliştiği görülebilmektedir (Işıkhan, 2004).

Maslach ve Jackson (1981)'e göre, duyarsızlaşma hissi yaşayan bireyler kişisel kuralları katılaştırmakta ve bu doğrultuda işlerini sürdürmekte, hizmet verdikleri kişilere karşı alaycı ve aşağılayıcı bir dil kullanabilmekte, özellikle iş arkadaşlarıyla arasına belirgin bir mesafe koyarak kendilerini sosyal ortamlardan izole etmektedirler. Kişiler arası ilişkilerini duygudan uzak olarak sürdürmeleri yabancılaşmalarına ve sorunları çözmede etkili olabilecek sosyal destekten mahrum kalmalarına yol açmaktadır. Cordes ve Dougherty'e (1993) göre insanları belli özelliklerine göre kategorize etme, küçümseyici dil kullanma, ilişkilerde katı tutumlar ve başkalarının kötü niyetli olduğuna dair negatif düşünceler duyarsızlaşmanın belirtileri arasında gösterilebilir.

Maslach ve Leiter'e (1997) göre duyarsızlaşan bireylerin diğer insanlarla arasında duygusal bir mesafe oluşturması esas olarak bireyin kendini koruma altına alma isteğine hizmet etmektedir ve bu bireyin tükenmişliğe karşı geliştirdiği bilinçdışı bir tepkidir.

Özetle, duyarsızlaşma yaşayan bireyin mücadele motivasyonu düşer ve birey idealizmini kaybeder. İşinden uzaklaşmaya başlayan bireyin diğer insanlarla iletişimi zayıflar. Birey çevresine ve hizmet verdiği insanlara karşı ilgisiz, katı, hırçın ve suçlayıcı bir tavır takınmaya başlar. Bu tutumların, bireyin duyarsızlaşmanın etkilerinden korunmak için geliştirdiği savunma mekanizması olduğu söylenebilir.

Düşük Kişisel Başarı Hissi (Yetkinlik-Yetersizlik): Bu kavram, kişinin başarısına ve yeterliliğine dönük negatif değerlendirme yapma eğilimini tanımlamaktadır (Maslach, 2003). Tükenmişliğin düşük başarı hissi boyutu, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarıyla bağlantılıdır (Byrne, 1994).

Tüm bireyler iş yaşamlarının başında yüksek beklentilere sahiptirler. Ancak gerek bireyin yüksek beklentileri gerek iş yerinin kural ve sınırlandırmaları, performans hakkında olumlu geribildirim alamama gibi faktörler beklentilerin hayata geçmesini engelleyebilmektedir (Jackson ve Schuler, 1983). Bu gibi faktörler bireyin duygusal durumunda negatif değişimlere sebep olur. Duygusal yıpranmışlık da değişimin neticesidir. Duygusal tükenmişlik yaşayan ve duyarsızlaşan birey, diğer insanların duygu ve düşüncelerini önemsememeye hatta küçümseme, ilişkilere yönelik genel umursamazlık ve alaycı tavır takınma davranışları sergilemeye başlar. Artık bireyin diğer insanlar hakkında olumsuz kalıp yargıları vardır. Zamanla bu olumsuz yargılar bireyin kendisi hakkında da gelişmeye başlar. Tükenmişliğin üçüncü aşaması olarak kabul edilen kişisel başarısızlık hissi bu noktada ortaya çıkar. Yetersizlik duygusu iş ve kişilerarası ilişkilerde başarısız olma korkusu ile birleşip bireye suçluluk duygusu, çabaların boşa gittiğini düşünme, iş motivasyonunda azalma ve dolayısı ile başarmak için gerekli çabayı göstermekten kaçınmayı beraberinde getirir. (Seligman, 1990).

Maslach ve Leiter'a (1997) göre kişisel olarak başarısız olduğunu düşünen bireyler, mantıksal temeli olmayan bazı şüpheci tutumlar geliştirirler. Etrafındaki herkes onların çabalarına komplo kuran birer düşman gibi algılanmaya başlanır. Kendi başarılarına gelince, bunları küçümseme yoluna giderler ve önemli bir başarı elde etseler bile bunu herkesin yapabileceği sıradan bir iş gibi görürler. Yetersizlik ve başarısız olduğunu düşünme beraberinde özgüven kaybını da getirir. Kendine ve çevresine karşı güvensizlik beslemek zamanla diğerlerinin kişiye karşı olan güvenini de zedeler. Bu durum bireyin iş ve sosyal tüm hayatını etkilemektedir.

Başka bir ifadeyle; tükenmişlik yaşayan bireyin, diğer insanlara karşı beslediği olumsuz yargılar zamanla kendisine yönelmekte ve bu durum bireyin kendine olan güvenini düşürmektedir. Bu aşamadan sonra yeteri kadar destek

göremeyen ve çalışmalarının karşılığını alamayan birey çevresine karşı öfke duyguları besler. Bu duygularla yeterliliğini değerlendirerek kendisini yetersiz ve başarısız olarak kabul eder. Bu düşünceler neticesinde bireyin çalışmalarına gereken önemi vermediği ve başarısında düşme, başarı algısında zedelenme olacağı söylenebilir.

2.1.4.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cherniss tükenmişliği, stresle başarısız baş etme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu süreç stres yaratan olay ile başlar ve bireyin bu stres karşısında geri çekilmesi ile sona erer. Bu modele göre, birey stres yaratan durumlar karşısında uygun baş etme yöntemleri kullanamadığında bu durumla baş etmek için işe karşı isteksizlik, çalışma arkadaşlarına ve amirlerine karşı olumsuz tutumlar, hedeflerinde küçülme ve genel anlamda umursamaz olma gibi yanlış baş etme yöntemleri geliştirir. Model, bu durumu tükenmişlik olarak tanımlar (Cherniss, 1981).

Cherniss (1980)'e göre tükenmişlik bireylerde kendini, hizmeti alana karşı ilgide azalma, negatif tutumlar, iş bağlılığında düşüş, mesleki motivasyonda kayıp, çalışma arkadaşlarına öfke ve kişisel yaratıcılıkta gerileme gibi davranışlarla kendinin belli eder. Bu durum aslında yoğun strese karşı bireyin geliştirdiği bir davranışsal geri çekilme mekanizmasıdır.

Özetle; bu modelde tükenmişlik stres kaynakları ile başarısız başa çıkma yöntemleri sonucu ortaya çıkan ruhsal bir durum olarak ele alınmıştır.

2.1.4.3. Pines Psikoanalitik – Varoluşçu Tükenmişlik Modeli

Pines tükenmişliği, duygusal anlamda yıpratıcı durumların sebep olduğu fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak tükenme olarak tanımlamaktadır. Duygusal tükenmişliğin göstergesi çaresizlik, depresif duygular, umutsuzluk ve hayal kırıklığıdır. Fiziksel tükenmişliğin belirtisi enerjide azalma, sürekli bir yorgunluk hissi ve zayıflıktır. Zihinsel tükenmişliğin belirtileri ise kendine dönük negatif algılamalar, çalışma hayatına ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar olarak ifade

edilebilir. Bu modele göre tükenmişliğin temel sebebi, bireyi duygusal yönden devamlı baskı altında tutan çalışma ortamıdır (Pines ve Aranson, 1988).

Psikoanalitik-Varoluşçu perspektife göre bireyler işlerinde ve yaşamlarında tatmin edici bir anlam arayışı içindedirler. Bu anlam elde edilemediğinde birey tükenmişlik yaşar (Pines ve Nunes, 2003). Bireyler bu varoluşsal anlamı genel anlamda iki yolla elde ederler. Bu yollardan biri iş diğeri aşktır. İş yaşamlarından varoluşsal bir anlam bulmayı hedefleyen kişiler iş hayatlarına yüksek motivasyon ile başlarlar ve sonucunda da yüksek beklentiler oluştururlar. Süreç içerisinde engellemelerle karşılaşan, hata yapan ve hayal kırıklığı yaşayan birey varoluşsal anlamı elde edemeyeceğini düşünür ve çaresizlik-umutsuzluk duyguları geliştirir (Pines & Nunes, 2003. Akt; Çapulcuoğlu, 2012). Psikoanalitik kuram açısından bakıldığında ise, kişiler belli bir mesleğe yönelirken erken çocukluk yaşantılarının üstesinden gelme dürtüsü ile hareket ederler. Bu durumda meslek seçimi aslında çevresel ve kişisel etmenlerin etkisi ile bilinçdışı süreçlerin hakim olduğu bir süreçtir. Bireyler küçük yaşlarda doyurulamayan ihtiyaçlarının gidermek ve varoluşsal anlamı elde etmek için mesleki seçimde bulunurlar (Pines and Yanai, 2000). Pines'e (2002) göre bireyler çocukluk çağı yaralarını kariyer seçimi ile kapatmak isterler. Yaşamdan elde edecekleri doyum ve başarılar geçmişteki travma ve yaraları iyileştirmek için bilinçdışı geliştirilen bir mekanizmadır. Buna karşın kariyerde elde dilen başarısızlıklar ise geçmiş anıları körükleyip bireylerde tükenmişliğe sebep olabilmektedir.

2.1.4.4. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier 'e göre tükenmişlik; bireyin, iş ile ilgili olumlu pekiştireç beklentisinin çok düşük, ceza beklentisinin ise çok yüksek olduğu; var olan pekiştiricileri kontrol edebilme yönündeki beklentilerinin ise düşük olduğu bir durumdur. Bu model tükenmişliği stres yaşantısı olarak ele almaktadır. Bu yaşantı bireyde zamanla oluşur ve ileri psikolojik bir durum olarak ele alınmaktadır (Akt: Sönmez, 2013).

Meier (1983)'e göre, tükenmişlik tekrar eden iş yaşantılarının bir sonucudur ve üç aşamadan oluşur;

a. İşle ilgili onaylanma beklentisinin düşük olması ve ceza beklentisinin ise yüksek olması,
b. Var olan pekiştiricileri kontrol etme ile ilgili beklentisinin düşük olması,
c. Öz yeterlilik inancının düşük olması

Meier tükenmişliği açıklarken, Bandura'nın öz yeterlilik (self efficacy) modelini temel almıştır (Meier, 1983). Bandura'nın (1995) bu modeline göre, öz yeterlilik düzeyi yüksek olan kişiler etrafındaki çevreyi kendi kontrolleri altına almaya çalışır, kariyer seçimleri üzerinde daha çok düşünür, kendilerine daha özel ve daha kaliteli kariyer hedefleri hazırlarlar. Öz yeterliliği yüksek olan bireylerin kendilerine ve başkalarına dair düşünceleri daha pozitiftir. Bu durumun aksine bireyler hayatlarındaki olayları kontrol edemediğinde ya da çevresine etki edemediğini düşündüklerinde negatif düşünme eğilimi gösterir ve sonuçta da ilgisizlik ve ümitsizlik duygularını geliştirirler. Bu duyguların bireyi tükenmişliğe götürdüğü söylenebilir.

2.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Schaufeli ve Brunk (2002), tükenmişliğin sonuçlarını şu şekilde sıralamıştır: Bireysel düzeyde tükenme, psikosomatik şikayetler, kronik yorgunluk, güvensizlik, kaygı, depresyon, zararlı madde kullanımında artış, genelleştirme, bireyin kendi işini yapma konusunda kapasitesine ilişkin şüpheleri, iş memnuniyetsizliği, organizasyonda karar eksikliği, ayrılma niyeti, organizasyonel düzeyde personel kaybı, iş performansında azalma ve hizmet kalitesinin eksikliği bu sonuçlar arasında sayılabilir (Akt: Kutsal, 2009).

Torun (1995)'e göre, tükenmişliğe maruz kalan kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sonuçlar ve depresif tutumlar, kaygı sorunları, çaresizlik, özgüven zedelenmesi, alınganlık gibi duygusal sorunlar sıklıkla görülmektedir. Kaçmaz (2005)'e göre ise tükenmişlik, doğrudan insana hizmet eden ve hizmetin kalitesinin önemsendiği alanlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durum iş yeri için ekonomik kayıplara, işçi bulma sorununa ve

hizmetin kalitesinin düşmesine sebep olabilmektedir. Başka bir ifade ile tükenmişliğin kişisel sonuçları olduğu gibi örgütsel sonuçları da olabilmektedir.

Izgar (2003)'e göre ise, tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla zararlı alışkanlıklar edinebilmektedirler. Bireyler duygusal sorunlarla baş etmek için içki, sigara, uyuşturucu ve sakinleştirici alabilmekte ve zamanla bu maddelere bağımlılık geliştirebilmektedirler. Özetle, bu sendromunu yaşayan kişilerin çok karmaşık duygulardan dolayı birçok davranış bozukluğu gösterdikleri de gözlenmiştir. Bununla beraber işi aksatma, işten ayrılma, iş performansında ve kalitesinde düşme ise tükenmişliğin örgüt açısından olumsuz sonuçları olarak aktarılabilir.

Öğrencilerde ise tükenmişlik sonucunda okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeme, akademik olarak gerileme, okula gelmeme veya geç gelme, okuldan ayrılma isteği, zararlı madde kullanımına başlama, psikosomatik şikayetler görülebilir (Sönmez, 2013).

2.1.6. Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik ile ilgili araştırmalar, insanlara hizmet veren meslekler (öğretmenler, doktorlar, hemşireler, psikologlar vb.) üzerinde yoğunlaşmıştır (Maslach & Leiter, 1997). Öğrencilik, meslek kategorisi içinde görülmese de öğrenciliğin bazı gereklilikleri mesleki sorumluluklar kapsamında ele alınabilir. Okula devam etme zorunluluğu, derslere girme, ödev yapma sorumluluğu, öğrencilik rollerine uygun davranma, meslek edinmek için yeteri akademik performans sergileme gibi sorumlulukların 'iş'e denk bir anlam ifade ettiği söylenebilir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee (2010) de eğitim süreçleri boyunca akademik görev ve sorumlulukların süreklilik arz etmesi dolayısıyla öğrenciliğin iş olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler.

Bir süreç olarak değerlendirildiğinde okul hayatında bireyler zaman zaman duygusal, akademik ve davranışsal problemler yaşarlar. Okul tükenmişliği bu süreçte yaşanan duygusal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Baş, 2012). Bu duygusal sorun eğitim sürecinin ve ebeveynlerin yoğun talep ve beklentilerinin öğrencilerde

bitkin hissetme, ders çalışmaktan ve ödev yapmaktan kaçma, ders dinlemekten uzaklaşma, okula karşı ilgi kaybı, başarısızlık algısı ve değersizlik duygularının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd. 2002). Aypay'a (2011) göre ise okul tükenmişliği, okulun ve genel anlamda eğitimin aşırı taleplerinin öğrencilerde yarattığı stres ve beraberinde öğrencilerde bilişsel, duygusal ve bedensel bitkinlik ya da yıpranma olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul tükenmişliğinin en çok kendini; akademik taleplerden dolayı yorgun düşme, okulu ve aktivitelerini umursamazlık, okul ödevlerine karşı ilgisizlik, derslere karşı yetersizlik duygusu, yeteneklerinden şüphe etme, akademik başarısızlık, devamsızlık, akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim bozuklukları şeklinde göstermektedir (Seçer, 2015).

Eker'e (2007) göre ise öğrencilerin okul sorumluluklarını yerine getirirken sıklıkla hata yapma, okuldan kaçma veya devamsızlık yapma, derslere geç kalma, asosyal nitelikli davranışlar, yalnız kalmayı tercih etme, unutkanlık, sık yaşanan rol çatışmaları, sorumluluklardan kaçış ve yadsıma, kişisel başarısızlık duygusu, özgüven kaybı, kendi yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili şüphe duyma, ders hakkındaki konuşmalardan kaçınma, akademik konulara, okul ile ilgili aktivitelere karşı ilgisiz davranma ve alaycı tavırlar sergileme, kronik yorgunluk, öfkeli ve saldırgan davranışlar, suçlayıcı tavırlar geliştirme, okul içinde ve dışında kuralları çiğneme eğilimi okul tükenmişliğinin belirtileri olarak gösterilebilir. Zhang, Gan ve Cham (2007)'e göre tükenmişlik yaşayan öğrencilerde kendini sürekli yorgun hissetme, okul ödevlerine karşı ilgisiz olma, okula karşı umursamaz tutum takınma, etrafındaki insanlara karşı duyarsız davranma, kendini yetersiz olarak algılama, yeteneklerinden şüphe duyma gibi davranışların görülebilir. Bu davranışlara paralel olarak öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarında da düşüş olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı, yaşam doyumu, psikolojik iyi olma hali ve hayat kalitesi üzerinde bu denli etkili olduğu görülen tükenmişlik duygusuna bakıldığında, birçok farklı faktörün etkisinin olduğu görülmektedir. Bunlar arasında dışsal faktörler olduğu gibi öğrenciden kaynaklanan içsel faktörler de vardır. Şıklar

ve Tunalı (2012)'ye göre mükemmeliyetçilik, motivasyon, kişisel beklentiler buna örnek verilebilir. Bireysel özellikler öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlı olarak herkeste aynı etkiyi bırakmayabilir. Benzer koşullarda öğrenim gören öğrencilerden bir kısmı tükenmişlik hissederken diğerlerinde bu durum gözlenmeyebilir. Salmela-Aro ve Parker (2011), okul tükenmişliğin öğrencilerin düşünce yapılarından etkilenebileceğini, ulaşılması zor hedefler belirleme, kusursuz olma düşünceleri, detaylara takılma, sürece değil sonuca odaklanma ve "ya hep ya hiç" düşüncesi ile karakterize edilen mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğine sebep olabileceğini belirtmektedir.

Anne-baba tutumları, sınav kaygısı, akademik başarı, öğrenciler arası rekabet (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), ailelerin sınavlar ile ilgili yüksek beklentisi (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013), öğretmen tutumları, gelecek kaygısı (Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010), öğretim metodu (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008), gibi faktörlerin okul tükenmişliğine etki eden dışsal faktörler olduğu söylenebilir.

Okul tükenmişliğinin öğrencilerde; okulu stres ve mutsuzluk kaynağı olarak görme, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, okul ve derslere karşı motivasyonun düşmesi, okulla ilgili ödev ve görevleri erteleme ya da baştan savma, okulun olduğu günlerde sabah uyanamama, öz-yeterliğin düşmesi, okuldaki arkadaşlarıyla ilişkilerinde problemlerin artması, okul terki, okula bağlılığının azalması, okula yabancılaşma, akademik başarının düşmesi, asosyal davranışlar, unutkanlık, enerji düzeyinin azalması, suçluluk duygusu, öfkeli davranışlar ve suçlayıcı tavır gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği görülmüştür (Eker, 2007; Salmela-Aro, Savolainen, ve Holopainen, 2009; McCoach ve Siegle, 2001; Reis ve McCoach, 2000; Aypay, 2012; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Yang ve Farn, 2005; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Loughrey ve Harris, 1992).

2.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik ile ilgili öğrenciler üzerinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlk önce yurtdışı daha sonra yurtiçi örnekleminde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde tükenmişlik, ilk olarak insanlarla yüz yüze iletişim gerektiren sağlık ve eğitim alanındaki meslek çalışanları üzerinde araştırılmıştır. Öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilmemesine rağmen zaman içinde öğrencilerin de tükenmişlik yaşayabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu öğrenciler için uyarlanmış ve bu araştırmada da kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu geliştirilmiştir. Böylelikle tükenmişlik ile ilgili öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar artmaya başlamıştır.

Yurtdışı örnekleminde öğrenciler üzerinde yapılmış bazı çalışmalar şöyledir;

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından yapılan uluslar arası bir çalışmada üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı, akademik performans ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma örneklemini İspanya'dan 623, Portekiz'den 727 ve Hollanda'dan 311 olmak üzere toplam 1661 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, akademik performans arttığında tükenmişliğin azaldığı, okul bağlılığının ise arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öz yetkinlik azaldığında tükenmişliğin arttığı okul bağlılığının ise arttığı sonucu elde edilmiştir.

Zhang, Gan ve Chan (2005) Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun Çinli öğrenciler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 353 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada ayrıca tükenmişliği etkileyen akademik özellikleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar bulunmuştur. Ayrıca akademik öz-yeterlik, akademik stres, öğretmen ve arkadaşlarla ilişkinin öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği önemli derecede yordadığı gözlenmiştir.

Esteve (2008) 863'ü İspanya'da ve 721'i Portekiz'de eğitimini devam ettiren 1584 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, tükenmişlik ve okul bağlılığının, öz yetkinlik düzeyi ile olan ilişkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz yetkinlik ve akademik başarının, tükenmişlik ve okul bağlılığını yordadığı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öz yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme puanlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğu ve kızların erkeklere göre azim ve kendini adama düzeylerinin de daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Salmela-Aro ve diğerleri (2009) lise ve meslek yüksek okullarından eğitimlerine devam eden 1418 öğrenci üzerinde Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliğinin üç boyutlu (okulda tükenme, okul etkinliklerine karşı duyarsızlaşma, okulda yetersizlik) yapısının verileri en iyi şekilde karşıladığı ve en iyi güvenirlik endeksi verdiği bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmada tükenmişliğin üç boyutunun her biri ile depresif belirtiler, okul katılımı ve akademik başarı arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Daha fazla depresif belirti gösteren öğrenciler daha fazla tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik göstermişlerdir. Akademik başarı ile okul katılımı düştükçe öğrencilerin daha fazla duyarsızlaşma ve yetersizlik hissettikleri görülmüştür.

Shih (2012) 456 Tayvanlı sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilimleri, başarı hedefleri, akademik tükenmişlik ve okula katılımları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçi eğilim ile başarı hedeflerinin tükenmişlik ile okula katılımı anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Jacobs ve Dodd (2013) tarafından 149 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, sosyal destek, kişilik ve iş yükünün öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğe etkisi araştırılmıştır. Araştırmada veriler Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Genel Mizaç Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda olumsuz mizaç ve öznel iş yükü fonksiyonunun yüksek düzeyde yaşanılan tükenmişliği yordadığı, olumlu mizaç, ders dışı etkinliklere

katılım ve sosyal desteğin ise düşük düzeyde yaşanılan tükenmişliği yordadığı görülmüştür.

Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan (2016) tarafından 1222 Çinli ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, okul tükenmişliği ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide benlik saygısı ve problemlerle baş etme tarzının aracılık etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda benlik saygısı ve baş etme tarzının okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği, benlik saygısı ve duygu odaklı başa çıkmanın mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliğinin iki boyutu arasındaki ilişkiler üzerinde sıralı aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmada benlik saygısının okul tükenmişliği ile olumsuz yönde bir ilişki gösterdiği, görev odaklı başa çıkmanın okul tükenmişliği ile negatif yönde bir ilişki gösterdiği, duygu odaklı başa çıkmanın okul tükenmişliği ile pozitif yönde bir ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Tükenmişlik ile ilgili yurtiçi örnekleminde yapılmış bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir;

Ören ve Türkoğlu (2006) tarafında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 268 üniversite 4. Sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin tükenmişliklerine etki eden çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, bölüm, tutum, sosyo-ekonomik durum) araştırılmıştır. Araştırmada veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin, duygusal tükenme boyutunda ise kızların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; Elektronik ve Bilgisayar bölümü öğrencilerinin tükenmişlikleri yüksek, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tükenmişliği düşük olduğu; 23 yaş ve üzerindeki öğrencilerin tükenmişliğinin daha yüksek olduğu ve sosyo-ekonomik düzey açısından öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Eker (2007) tarafından yürütülen çalışmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ve etki eden faktörler araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 396 meslek lisesi öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından

geliştirilen ve güvenirlik çalışması yapılan anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin sürekli baskı altında tutulmaları, özgürlüklerin kısıtlanması, tehdit edilme, şiddete maruz kalma, saygı ve sevgi görmeme, iletişim ve güven eksikliği yaşama, paylaşım ve işbirliğinden uzak olma gibi durumlarda tükenmişlik yaşadıkları vurgulanmıştır.

Aypay ve Sever (2011) tarafından ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıfa devam eden 560 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin okul tükenmişliği ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada veriler Ortaöğretim Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Anne Baba Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin anne babalarını demokratik olarak algılama durumu arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığı, anne babalarını otoriter ve koruyucu olarak algılama durumu arttıkça okul tükenmişliklerinin arttığı, öğrencilerin en fazla Ders Çalışmaktan Tükenme alt boyutunda tükenmişlik yaşadıkları ve öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaştığı bulunmuştur.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) tarafından yapılan araştırmada tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlık düzeyi ile demografik özellikler ve akademik başarı ilişkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı alanlarda okuyan ve yaşları 18 ile 24 arasında değişen 487 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %17'sinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, erkek adayların kızlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, 1. Sınıf öğrencilerinin 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha az tükenmişlik yaşadıkları ve öğrencilerin tükenmişlik düzeyi ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kutsal ve Bilge'nin (2012) lise öğrencilerin bazı özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada örneklem grubu 657 lise öğrencisinden oluşturulmuştur. Çalışmada veri

toplamak amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmış ve ölçek lise öğrencilerine uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin tükenmişliği yordadığı, cinsiyetin öğrencilerin tükenmişliğine orta düzeyde etki ettiği, sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı, öğrencilerin okudukları alanlara göre tükenmişlik düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı ve orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı gözlenmiştir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) 1385 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumlarının öğrencilerin tükenmişliğini yordamadaki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu ile belirlenmiştir. Araştırma neticesinde akademik yetkinliğin duygusal tükenmenin %14'ünü, duyarsızlaşmanın %10'unu ve yetkinliğin ise %20'sini açıkladığı; duygusal tükenme alt boyutunda olumlu stresle başa çıkma ve sınav kaygısının önemli yordayıcılar olduğu; duyarsızlaşma alt boyutunda olumsuz stresle başa çıkma ile sınav kaygısının önemli yordayıcılar olduğu ve yetkinlik alt boyutunda ise sosyal destek arama yaklaşımı ile demokratik ana-baba tutumlarının yordamaya önemli katkı sundukları sonucuna varılmıştır.

Bilge, Dost ve Çetin'in (2014) 605 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, okul bağlılığı, akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inançları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmada veri toplamak için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında; yetkinlik inançları düşük öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, yeterli çalışma alışkanlıkları olmayan ve yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin inancını kaybetme puanlarının daha yüksek olduğu, akademi başarısı yüksek öğrencilerin öz-yetkinlik düzeyinin de yüksek olduğu, çalışma alışkanlıkları yetersiz ve yetkinlik inançları düşük öğrencilerin öz-yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

2.3. ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK

Öğrenilmiş güçlülük, Rosenbaum tarafından bireylerin günlük yaşam olayları meydana gelirken hedef davranışa ulaşmasını engelleyen duygusal ve bilişsel içsel olayların düzenlenmesi için sahip olduğu yetenekler ve davranışsal stratejiler toplamından oluşan bilişsel bir beceri olarak tanımlanmıştır (Rosenbaum, 1990). Akgün (2009), öğrenilmiş güçlülüğün kişinin algıladığı stres seviyesinde herhangi bir farklılık oluşturamayacağını, stres ile baş edebilmeye dair öz yeterlilik inancını etkilediğini belirtmektedir. Ancak, öğrenilmiş güçlülük sadece kişinin hedef davranışa ulaşabileceğine dair bir inanca değil, aynı zamanda bireyin öz denetimine (kendini denetleme) de işaret etmektedir (Coşkun, 2009).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü kavramsallaştırma çalışmalarını Bandura, Meichenbaum, Kanfer, Lazarus ve Goldfried'in öz-düzenleme (self-regulatory) kavramı hakkındaki teorik bilgiler üzerine temellendirmiştir (Simons, A. D., diğ., 1985).

Kendini denetleme (öz-düzenleme) kavramı farklı teorik yaklaşımlarca ele alınmıştır. Kanfer bu kavramı Etkileşimsel Model çerçevesinde ele alırken, Bandura da benzer bir yaklaşımla aynı kavramı irdelemiştir (Siva, 1991).

Kanfer'in (1981) etkileşimsel modeline göre bir davranışın ortaya çıkışı, birbiri ile etkileşen üç öğe ile açıklanılabilir. Bu öğeler; ortama özgü, bireyin kendisinin oluşturduğu ve biyolojik etmenlerdir. Kanfer, kendini kontrol davranışlarını bireyin kendi davranışlarını değerlendirmesinin özel bir durumu olarak görmektedir.

Kanfer, bireyin davranışlarını değerlendirme sürecini üç aşamalı olarak ele almaktadır. Bu aşamaların ilki öz izleme aşamasıdır. Bu aşama, dikkatle bireyin davranışlarına odaklanma davranışlarını içermektedir. İkinci aşama öz değerlendirmedir. Burada kişinin kendi öğrenimleri sayesinde edinilen davranışlar değerlendirilmelidir. Son aşama ise öz pekiştirmedir. Öz-değerlendirme sürecinden elde edilen bilgiler bu aşamada kayıt edilir ve bu bilgilere bireylerin gösterdikleri tepkiler incelenilir (Kanfer, 1981).

Bandura da bireylerin davranış düzenleme süreçlerini etkileşim modeli ile açıklamaya çalışmıştır. Bandura öz-yeterliliği, insanların kendilerini ilgilendiren olayların etkileri ve hedefledikleri başarıyı gerçekleştirme kabiliyetleri hakkındaki inançları olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik inançları, insanların kendilerini nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirler. Bu inançlar, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim olmak üzere dört ana süreçten meydana getirir (Bandura, 1995).

Bandura'ya (1994) göre güçlü bir öz denetim, insanın başarısını ve kişisel iyi oluşunu birçok yönden etkiler. Yetenekleri hakkında yüksek inanca sahip olan insanlar, tehditlerden kaçıp zorlu görevlerden vazgeçmezler. Bu inanç, kişisel başarı sağlar, stresi azaltır ve depresyona karşı bireyin kendini savunmasını güçlendirir. Ancak bireyin bazı yetenekleri yoksa bu inanç tek başına istenilen davranışın ortaya çıkması için yeterli olmaz. Rosenbaum (1983), bu yetenekleri öğrenilmiş güçlülük olarak tanımlamıştır.

Özetle, öz denetim (kendini denetleme) modeli temel olarak güdülenmenin rolüne odaklanmış, dolaylı olarak da içsel olayların düzenlenmesi sürecinde gerekli olan özel yetenekler üzerinde durmuştur. Öğrenilmiş güçlülüğün bu süreçteki katkısı ise bireylerin temel davranış örüntülerini ne zaman ve nerede kullanabileceğini belirlemesiyle ortaya çıkmaktadır (Rosenbaum, 1983. Akt: Siva, 1991).

Rosenbaum'a (1983) göre, öğrenilmiş güçlülük bilişsel ve davranışsal beceriler dağarcığından oluşmaktadır. Öğrenilmiş güçlülüğün temel gayesi içsel yaşam olaylarını düzenlemek ve iyileştirmektir. Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülük kavramının sosyal anlamda güçlü olmak ya da entelektüel olmak olarak anlaşılmaması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenilmiş güçlülük zorlu yaşam olayları ile baş etme becerisinden ziyade bu olayların bireyin hayatında oluşturduğu olumsuz etkileri minimize etme, bu etkileri kontrol altına alma yeteneği olarak tanımlanabilir (Rosenbaum, 1980).

Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük becerilerinin tamamen öğrenme yaşantıları sonucu oluştuğunu ve bu becerilerin kişide bir dağarcık şeklinde bulunduğunu ifade

etmektedir. Bir davranışın öğrenilmiş güçlülük becerisi kategorisinde ele alınabilmesi için, içsel öğeler tarafından başlatılması ve bu olayın söz konusu davranışının olumsuz etkisini azaltması gerekir. Bu da söz konusu içsel olayları kendi kendine değerlendirebilme, izleyebilme ve duygularını adlandırabilme yeteneğinin kişide olmasını gerektirmektedir (Rosenbaum, 1983).

Rosenbaum (1980), öğrenilmiş güçlülüğün içeriğini dört ana başlık altında toplamıştır;

1. Duygusal ve fizyolojik tepkilerle başa çıkabilmek için öz yönergeleri ve bilişleri kullanma,
2. Planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme gibi problem çözme basamaklarını kullanma,
3. Hemen doyumu bir süreliğine öteleyebilme,
4. İçsel olayları kişinin kendisinin düzenleyebileceğine dair genel bir kanıya sahip olma, yani içsel denetimli olma (Akt: Dağ, 1991).

Baltaş ve Baltaş'a (2004) göre içsel olayları kendisinin düzenleyebileceğine dair inanca sahip bireyler, yaşamda karşılaştıkları problemlerin sebeplerini dışsal etkenlerde değil kendi içlerinde ararlar. Bu bireylerin inançları daha yüksektir. Böylelikle duygusal ve zihinsel enerjilerini kendi dışlarındaki değil, denetleyebilecekleri kendi içlerindeki etkenlere yönelterek daha etkili sonuçlara ulaşabilirler. Bu kişiler sorunların çözümünü dışındaki etkenlere bağlamamaktadırlar.

Rosenbaum (1990), kendi kendini kontrol becerilerini kullanan yüksek derecede öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin, stresin performansları üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirgeyebileceğini öne sürmektedir. Örneğin, iki öğrencinin sınavı olduğundan aynı derecede endişeli olabilir, ancak öğrenilmiş güçlülükleri farklılık gösterebilir. Yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülüğü olan öğrenci, performansındaki kaygının etkilerini en aza indirgemek için çeşitli öz denetim becerilerini kullanabilirken, daha düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğrencinin performansı, kendi kaygılarından olumsuz yönde daha fazla etkilenebilir.

Öğrenilmiş güçlülük, bireyin bilişsel yapısının uyum fonksiyonunu etkilemektedir. Rosenbaum'a göre öğrenilmiş güçlülük becerisi okullarda eğitim programları ile olduğu kadar, bireyin doğumdan çevresiyle olan etkileşimi sonucunda, model alma yoluyla, bilgi ve yönergelerle, formel eğitim olmadan da, elde edilebilir. Bu faktörler kişilerin farklı düzeylerde öğrenilmiş güçlülüğe sahip olmalarını ve bu becerinin bireylerin sahip olduğu zeka gibi kararlı bir özellik göstermesini açıklamaktadır (Rosenbaum, 1988).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramının belli yönleriyle öğrenilmiş çaresizlik kavramının bir antitezi olduğunu savunmaktadır (Rosenbaum, 1990). Rosenbaum ve Ben-Ari'nin (1985) yaptıkları çalışma bulguları bu tezi doğrular niteliktedir. Yapılan bu çalışmada deneklerden çözümü mümkün olmayan anagramları çözmeleri istenmiştir. Deneklerden yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olanların düşük olanlara göre daha fazla çaba gösterdikleri görülmüştür. Aynı çalışmanın ilk aşamasında aynı ölçüde başarısız olan kişilerden, öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksel olanların düşük olanlara göre araştırmanın ikinci aşamasında daha fazla çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Bu durum, daha çok çaba sarf eden deneklerin öğrenilmiş çaresizliğe karşı daha dirençli oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Rosenbaum ve Ben-Ari söz konusu bu durumun, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan kişilerin, başarısızlığın yarattığı stres faktörleri ile başa çıkabilmek için gerekli bilişsel becerileri daha fazla kullanmalarından kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında ve engellenmesinde öğrenilmiş güçlülüğün rolünün incelendiği başka araştırmalarda, bireylerin tekrarlanan stresli olaylara maruz kaldıklarında (eğitim görevlerindeki başarısızlık), düşük öğrenilmiş güçlülük gösteren kişilerin sonraki görevlerde performans kaybı yaşadıkları yani daha az çaba sarf ettikleri, ancak yüksek öğrenilmiş güçlülük gösteren bireylerin yeniden benzer bir performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları öğrenilmiş güçlülükteki bireysel farklılıkların bireyin strese tepkisinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985; Rosenbaum ve Jaffe, 1983).

Rosenbaum, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin kendini değiştirme arayışına girme eğiliminde olduklarını; bu kişilerin hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba gösterdiklerini, daha çok sebat gösterdiklerini, kendi başarılarına önem atfettiklerini ve olumlu davranışların gelişimini benimseme ve sürdürmede başarılı olmalarının daha olası olduğunu ifade etmektedir. Örnek olarak, Rosenbaum bu kişilerin beslenme alışkanlıklarını sağlıklı bir şekilde değiştirme, kasıtlı kilo vermeyi sürdürme, desteksiz sigarayı bırakma, içme davranışını sınırlandırma ve uygulanan rejim programlarını sürdürmede daha başarılı olduklarını söylemektedir. Özetle öz-düzenleyici bir repertuar olarak öğrenilmiş güçlülüğün, davranış değişikliği stratejilerini anlamada ümit verici bir yöntem olduğu söylenebilir (Rosenbaum, 1989; Rosenbaum, 1990; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985).

Rosenbaum'a (1990) göre öğrenilmiş güçlülük becerisi çevresel ve bireysel olmak üzere iki temel faktörden etkilenmektedir. Otomatik düşünceler öğrenilmiş güçlülüğün gelişimini etkileyen bireysel faktörlerden biri olarak ele alınmaktadır.

Özetle, sahip olunan öğrenilmiş güçlülük derecesi ve olumlu-olumsuz otomatik düşünme özelliklerinin bireyin ruh sağlığı açısından önemli olduğu ve bu becerilerin çocuklukta kazanılan beceriler olduğu söylenilebilir. Sosyalleşme süreci içinde uygun bilişsel-davranışsal becerileri kazanamayan çocukların çaresizlik duyguları geliştirdiklerini, akademik ve sosyal başarılarının düşük olduğunu, olumsuz otomatik düşünceler ve hatta depresyon gibi ruhsal problemler geliştirmeye daha yatkın oldukları görülmektedir. Dolayısı ile otomatik olarak olumlu düşünme becerisi gösteren bireylerin yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip oldukları düşünülmektedir (Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik, 2002. Akt: Güloğlu ve Aydın, 2007).

2.4. ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenilmiş güçlülük kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlk önce yurtdışı daha sonra yurtiçi örnekleminde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Rosenbaum ve Ben-Ari (1985), kontrol edilemeyen başarısızlığa maruz kalan bireylerin öz denetim becerileri üzerinde öğrenilmiş güçlülük ve öğrenilmiş çaresizlik modellerinin etkisini araştırmışlardır. 72 lisans öğrencisine çözülemez anagramlar verilmiş ve sonuçtaki tepkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda istenmeyen başarısızlık ortaya çıktığında öğrenilmiş güçlülüğü daha yüksek olan bireylerin daha fazla onarıcı kendini denetleme becerileri gösterdiği, kendilerine yönelik daha az negatif öz değerlendirmede bulundukları ve daha fazla görev odaklı düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrenilmiş çaresizlik puanı yüksek bireylerin istenmeyen başarısızlık durumunda ortaya koydukları negatif değerlendirmeleri genelleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Carey ve diğerleri (1990), öğrenilmiş güçlülük becerisi ile yaygın bağımlılık olan içki ve sigara içme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kız ve erkek toplam 175 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak; öğrenilmiş güçlülüğü ölçmek için Kendini Denetleme Ölçeği, alkol kullanım düzeyi için alkol kullanım örüntüleri ve sigara için de Sigara Kullanım Tarihçesi Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenilmiş güçlülük ile alkol kullanım düzeyi arasında ilişki bulunurken, öğrenilmiş güçlülük ile sigara içme arasında ilişki bulunamamıştır. Yüksek derecede alkol tüketen öğrencilerin orta ve az tüketenlere göre daha düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğrenilmiş güçlülük ile sigara içme arasında anlamlı ilişki olmasa da hiç sigara içmemiş olan öğrencilerin ara sıra ve sık içenlere göre nispeten daha yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olduğu görülmüştür. Bu veriler araştırmacılar tarafından öğrenilmiş güçlülüğün genç yetişkinleri madde bağımlılığına karşı koruyabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Kennett ve Ackerman (1995), öğrenilmiş güçlülük becerisinin kilo verme ve erken başarıya ulaşma üzerindeki etkisini incelemek için 22 kadına 5 haftalık Rosenbaum'un Kendi Kendini Kontrol Programı uygulanmışlardır. Katılımcıların kiloları programın ilk oturumu, son oturumu ve programdan 4 hafta sonra belirlenip kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda düşük öğrenilmiş güçlülük becerisine sahip kadınların programı bırakma eğilimini daha çok gösterdiği, her ne kadar tüm kadınlar

programın sonunda benzer oranlarda kilo verseler de, takip eden süreçte yüksek öğrenilmiş güçlülük gösterenlerin kilo vermeye devam ettikleri ama düşük öğrenilmiş güçlülük gösteren kadınların kilo vermeyi sürdürmedikleri aksine kilo aldıkları gözlenmiştir.

Zausniewski ve diğerleri (2002), yaşları 10 ile 12 arasında değişen ve devlet okulları 5. ve 6. sınıflarına devam eden 122 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, aile bağlamında durumsal faktörler (kardeş sayısı, bir veya iki ebeveyn), anne özellikleri (istihdam, öğrenilmiş güçlülük, uyarlamalı işlevsellik) ve bireysel özelliklerin (cinsiyet, akademik başarı, otomatik düşünceler) öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyetin öğrenilmiş güçlülük üzerinde etkili olmadığı, çocuğun otomatik düşüncelerinin ve annenin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin çocuğun öğrenilmiş güçlülük düzeyi üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür.

Akgün ve Ciarrochi (2003) tarafından 141 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, akademik stres ile akademik performans arsındaki ilişkide öğrenilmiş güçlülüğün etkisi araştırılmıştır. Araştırmada veri toplamak için öğrenilmiş güçlülük ve akademik stres ölçekleri kullanılmıştır. Akademik performans için öğrencilerin ilk yıl ortalamaları üniversite kaynaklarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda akademik stres ile akademik performans arasında negatif ilişki olduğu, öğrenilmiş güçlülük becerisinin bu negatif ilişkiyi azaltmada etkili olduğu ve akademik stresin öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan öğrencilerin notlarını olumsuz etkilediği ancak yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin notlarını olumsuz etkilemediği bulunmuştur.

Goff (2011) hemşirelik bölümü öğrencilerinin stres faktörleri, akademik performansları ve öğrenilmiş güçlülük becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kuzey Carolina'da büyük bir şehir üniversitesinde 53 hemşirelik bölümü öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, veri toplamak amacıyla Gadzella'nın Öğrenci-Yaşam Stres Envanteri (SSI) ve Rosenbaum'un Öz-Kontrol Kontrol Ölçeği (SCS) kullanılmıştır. Araştırmada yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda öğrenilmiş güçlülük, stres ve akademik performans arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Ayrıca erkeklerin ve Afro-Amerikalı öğrencilerin kadın ve Kafkasyalılara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülük gösterdikleri gözlenmiştir.

Aşağıda öğrenilmiş güçlülük ile ilgili yurtiçi örnekleminde yapılan bazı araştırmalar verilmiştir.

Siva (1991), infertilite tanısı almış ve tedavisine devam edilen 90 evli çift üzerinde yaptığı araştırmada, bir yaşama krizi olarak bu tanıyı almış bireylerde seçilen baş etme yolları, öğrenilmiş güçlülüğün derecesi ve depresyonu incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Rosenbaum'un Kendini Denetleme Ölçeği, Lazarus'un Stresle Başetme Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda depresyonun derecesi ile öğrenilmiş güçlülük arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve depresyonun derecesinde çocuğa verilen önem ile öğrenilmiş güçlülük derecesinin önemli yordayıcılar olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarıcı (1999), 257'si kız 239'u erkek olmak üzere toplam 496 üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, ben durumları, sosyo-ekonomik durumları, üniversite yaşantısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veri toplamak için Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Giessen Testi-Ben Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe sosyal uyum ve bağımsızlık düzeyinin de yükseldiği, erkek öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin daha yüksek olduğu, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin farklılaşmadığı, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin daha yüksek olduğu ve 1. ile 4. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında 4. sınıf lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Boyraz ve Aydın (2003), yaşları 13-20 arasında değişen 103 yetiştirme yurdunda kalan ve 105 anne-baba yanında kalan olmak üzere 208 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmada veriler Rosenbaum Kendini Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma neticesinde,

kız ve erkek öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşmadığı ancak yetiştirme yurdunda kalmaktan kaynaklı bir cinsiyet farkı oluştuğu görülmüştür. Buna göre, anne-baba yanında kalan ergenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yetiştirme yurdunda kalan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu ve anne-baba yanında kalan erkeklerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yetiştirme yurdunda kalanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Güloğlu ve Aydın (2007) tarafından Ankara'da 232 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve otomatik düşünce biçimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişki cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler Çocuklar İçin Öz Denetim Ölçeği (Ç-ÖDÖ) ve Çocuklar İçin Bilişsel Üçlü Envanteri (Ç-BÜE) ile toplanmıştır. Araştırmada sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğrencilerin gerek "kendine, geleceğine ve dünyaya olumsuz bakış açısına sahip olmak" gerekse "kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumlu bakış açısına sahip olmak" alt testlerinde ve testin toplamında daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Bu bulgular araştırmacılar tarafından, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocukların kendilerine geleceğe ve dünyaya ilişkin bakış açılarının düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocuklara oranla daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Etçi (2013), ortaokul ve liselerde eğitimine devam eden işitme engelli 258 kişilik örneklem grubu üzerinde yaptığı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veriler Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin umutsuzluk puanları arttıkça, öğrenilmiş güçlülük puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı, işitme engelli kız öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu ayrıca 10 ve üstü sınıflardaki öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük seviyelerinin 7. sınıftaki ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek bulunduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, işitme engelli bireylerin yaşam kalitesinin artırılması için öğrenilmiş güçlülüğü yükseltici çalışmaların önemi vurgulanmıştır.

Polatçı ve Sobacı'nın (2014) 269 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin duygusal zekaları, kişilik özellikleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla; Beş Faktör Kişilik Envanteri, Duygusal Zeka Ölçeği ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük seviyesinin kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinden etkilendiği ayrıca duygusal zekanın kişilik özellikleri ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği bulgulanmıştır.

Yıldız'ın (2017) 345 kız ve 89 erkek olmak üzere toplam 434 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğrenilmiş düzeyi ve algılanan stres düzeyi arasındaki ilişki ile bu ilişkiyi etkileyen bazı sosyo-demografik özellikler incelenmiştir. Araştırmada veriler Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük puanları yükseldikçe algılanan stres puanlarının anlamlı bir şekilde azaldığı, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı açısından öğrenilmiş güçlülük puanlarının değişmediği ve 9. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.5. OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER

Olumsuz otomatik düşünceler, yaşanılan olaylar karşısında zihnimizde hızla ve kendiliğinden oluşan düşüncelerdir. Bu düşünceler çoğunlukla bireyin olay karşısındaki varsayımlarının en kötüsünü temsil ettiği ve duygusal olarak acı, üzüntü ya da umutsuzluk gibi anlara eşlik ettikleri için olumsuz olarak tanımlanırlar (Creed, Reisweber & Beck, 2011). Olumsuz otomatik düşünceler Bilişsel Kuram'ın temel kavramlarından biri olduğu için bu değişken ile ilgili literatür kuramsal akış içinde ele alınmıştır.

2.5.1. Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşımın temeli 1960'lı yıllarda Aaron Beck ve Albert Ellis'in yaptıkları çalışmalara dayanır. Her iki kuramcı da Psikodinamik yönelimli terapi yaklaşımını kullanan klinisyenlerdi. Ancak Beck depresyon ile ilgili yaptığı

çalışmalarda, hem Psikanalitik hem de Davranışçı kuramların bireyin bilişsel yapısını ihmal ettiğini görmüştür. Psikanalitik yaklaşım bilinçdışı süreçleri, Davranışçı ekol ise çevresel faktörleri merkeze alıyor ve her ikisi de bilişsel faktörleri ihmal ediyordu (Beck, 2005). Bu bulgular Beck'i farklı tedavi yöntemleri araştırmaya itmiştir.

Aaron Beck 1960'lı yılların başında depresyon ile ile ilgili çalışmalarında, ''Bilişsel Terapi'' olarak adlandırılan bir psikoterapi formu geliştirmiştir. Bu yaklaşım depresyon için yapılandırılmış, kısa süreli, şimdiki zaman odaklı olan ve mevcut sorunları çözmeye ve işlevsiz (irrasyonel, mantıksız veya yardımı dokunmayan) düşünce ve davranışı değiştirmeye yönelik bir psikoterapi yaklaşımıdır (Beck, 1964. Akt: Beck, 2015). Beck depresyondaki danışanlarını gözlediğinde, bu kişilerin belirli yaşam olaylarını değerlendirirken negatif bir yanlılık içinde olduklarını ve bu durumun da bilişsel bozukluklara sebep olduğunu gözlemlemiştir (Corey, 2008).

Bilinçli düşünme süreçlerinin insan davranışları üzerindeki etkisini ilk vurgulayanlardan biri de Albert Ellis'tir. Ellis'in geliştirdiği Akılcı Duygusal Davranış Terapisi, insanın yaşadıkları psikolojik sorunlarının büyük oranda akılcı ve gerçeğe uygun olmayan işlevsiz düşüncelerden kaynaklandığını savunmaktadır (Türkçapar, 2012). Beck ve Ellis'in yaklaşımlarının temel varsayımları birbirine benzemektedir. Her ikisi de aktif, yönlendirici, zaman sınırlı, şimdinin önemini vurgulayan, iş birliğine dayalı ve yapılandırılmış yaklaşımlardır. Her iki yaklaşım da bireyin ruhsal sorunlarını çözmek için olumsuz düşünceleri ve uyumsuz inançları değiştirmeyi ve içgörü kazandırmayı vurgulamaktadır (Weishaar, 1993). Bu çalışmanın değişkenlerinden biri olan olumsuz otomatik düşünceler, Aaron Beck'in geliştirdiği Bilişsel kuramın temel kavramlarından biri olduğu için, bu çalışmada Bilişsel kuram daha fazla irdelenmiştir.

Bilişsel kuram, bilgi işleme modeline dayanır ve bilişsel fonksiyonu vurgular. Bilişsel fonksiyon ile kastedilen şey; klinik anlamda bireyin kendisi, çevresi, yaşantıları ve geleceği ile ilgili inançları, anlamlandırmaları, yorumları, düşünceleri ve değerlendirmeleridir. Yani temel olarak olayların kendisinden çok olayların algılanma ve yorumlanma tarzı daha önemlidir. Bireyin duygularını ve davranışlarını

şekillendiren de bu algılamalar ve inançlardır (Türkçapar, 2012). Bu yaklaşımın tarihi temelleri milattan sonra birinci yüzyılda yaşamış olan Stoacı filozof Epiktetos'un, '' İnsanları rahatsız eden olayların kendisi değil, bu olaylara getirdikleri bakış açılarıdır'' yaklaşımına dayanmaktadır (Köroğlu, 2012). Burada bahsedilen rahatsızlıklar, bireylerin olayları algılama ve yorumlama biçimleridir.

Özetle bilişsel terapiler, işlevsiz düşüncelerin uygun olmayan inançların (kişilerin duygu durumunu ve davranışlarını etkileyen) tüm psikolojik bozukluklarda yaygın olarak görüldüğünü savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, insanlar düşüncelerini daha gerçekçi ve daha uyarlayıcı bir yolla değerlendirmeyi öğrendiklerinde, duygu durumlarında ve davranışlarında iyileşme olur. Örneğin, oldukça depresif olduğunuzda ve kendinizi kontrol etmekte zorlandığınızda aklınızda şöyle bir otomatik düşünce olabilir: ''Şuan hiçbir şey yapamam.'' Bu düşünce üzgün (duygu) olmanıza sebep olabilir. Bu durumda yatağın köşesine kıvrılabilirsiniz (davranış). Eğer bu düşüncenin geçerliliğini irdelerseniz, aşırı genelleme yaptığınızı ve gerçekte birçok şeyi iyi yaptığınızı fark edebilirsiniz. Deneyiminize bu yeni bakış açısıyla bakmanız muhtemelen daha iyi hissetmenizi sağlayacaktır (J. Beck, 2011).

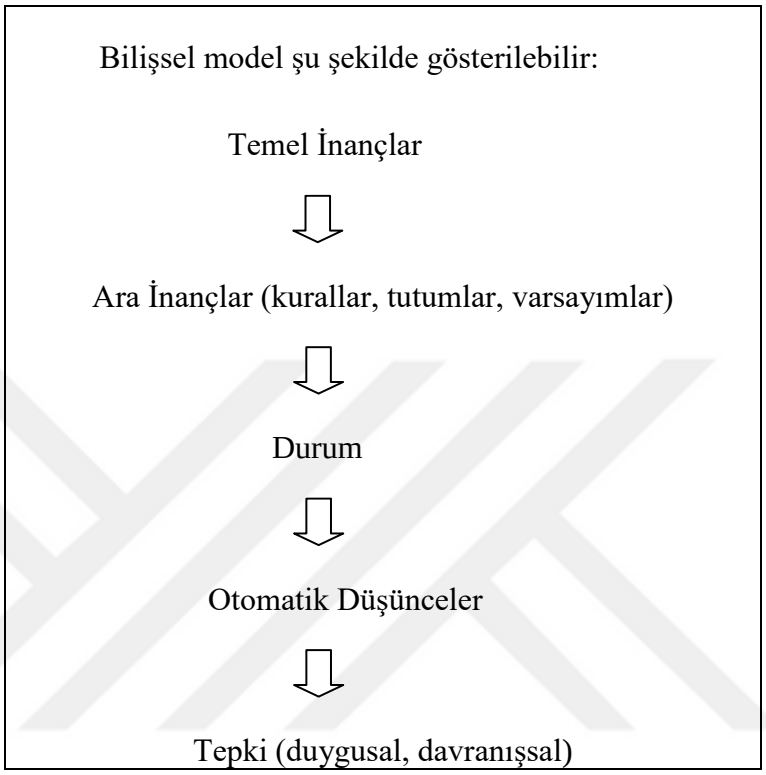
2.5.2. Bilişsel Model

Bilişsel kuramın psikopatoloji anlayışı psikoloji biliminin verileri ve güncel psikopatoloji bilgisini esas alır. Buradan hareketle bilişsel terapinin kaynaklarının, öğrenme kuramı, davranış psikolojisi, bilişsel psikoloji ve bu alanda hasta grupları ile yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgular olduğu söylenebilir (Türkçapar, 2008).

Bilişsel terapiler, kişilerin duygu, davranış ve fizyolojisinin olaylara karşı algılarından etkilendiğini varsayan bilişsel modele dayanmaktadır. Bu modele göre bireylerin olaylar hakkındaki değerlendirmeleri, o olaylar hakkındaki duygu ve davranışlarını belirlemektedir.

Tüm psikolojik bozuklukların altında yatan ortak mekanizma, hastanın ruhsal durumunu ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış ya da işlevsel olmayan düşüncelerdir. Bu düşüncelerin gerçekçi bir şekilde yeniden değerlendirilip, değiştirilmesi, duygularda ve davranışlarda olumlu değişimlere yol açar. Ancak daha

kalıcı düzelmeler için danışanın işlevsel olmayan temel inançlarını değiştirmek gerekmektedir (J. Beck, 2001).



Şekil 1: Bilişsel Yapı (J. Beck, 2015).

Bilişsel modele göre, insanların ne hissettiklerini belirlemekten ziyade, insanların bir durumu nasıl oluşturduklarını belirlemek daha önemlidir. Örneğin, aynı metni okuyan birçok kişinin olduğu bir durumu hayal edelim. Bu kişilerin zihinlerinden geçen düşüncelere bağlı olarak benzer durumlara oldukça farklı duygusal ve davranışsal tepkiler verecekleri görülecektir (Beck, 2005).

Bilişsel kuram bilişleri, otomatik düşünceler ve şemalar olarak iki ana başlık altında ele alır. Şemalar, ara inançlar ve temel inançlar olarak iki boyutta incelenir. Bu bilişleri iç içe geçmiş üç daire şeklinde düşünecek olursak; dairenin en iç kısmında temel inançlar, sonra ara inançlar ve en düzeyde otomatik düşüncelerin yer aldığı söylenebilir (Türkçapar, 2012).

2.5.3. Temel İnançlar

Çocukluktan itibaren kişiler, kendileri, başkaları ve dünyaları hakkında belirli fikirler geliştirirler. Bilişsel kurama göre bu fikirler bireyin temel inançlarını şekillendirir. Temel inançlar, bireyin kendisine bile çoğu zaman dile getiremediği için kalıcıdır, çok köklü ve derinlerdedir. Kişiler bu fikirleri maddenin var olması gibi mutlak doğrular olarak kabul eder. Örneğin, bireyin "Yetersizim", "sevilmiyorum" şeklinde bir inanca sahip olması ve bunu mutlak doğru olarak kabul etmesi bu anlamda temel bir inanca sahip olduğunu gösterir (Beck, 2015).

Temel inançlar davranışlarımızı, duygusal durumumuzu ve otomatik düşüncelerimizi derinden etkileyen yapılardır. Bu temel inançlar kişinin kendisi, diğerleri ve yaşam hakkındadır. Kendimiz hakkında (akıllıyım, zayıfım), başkaları hakkında (insanlar kötüdür, erkekler güçlüdür, başkalarına güvenilmez), yaşam hakkında (değişmek zordur, iyi olayları kötü olaylar takip eder) şeklinde ortaya çıkar. Bu inançlar davranışları ve ruhsal durumu etkilemektedir (Greenberger ve Padesky, 2015).

Beck temel inançları; sevilmeme (duygusal eksiklikler), çaresizlik (başarı, güç, performans yetersizliği) ve değersizlik (suçluluk, ahlaki eksiklik) olmak üzere üç ana grupta toplamıştır. Bütün insanlarda temel inançlar olumlu ve olumsuz çiftler halinde bulunur. Örneğin, hem seviliyorum hem de sevilmiyorum inançları bir arada bulunabilir. Ancak belirgin bir kişilik bozukluğu ya da psikiyatrik rahatsızlığı olmayan sağlıklı bir insanda, genellikle etkin olan olumlu temel inançtır. (Türkçapar, 2012).

Bilişsel yapılanmanın en temelindeki birim olan temel inançlar, çocuklukta oluşturduğumuz, deneyimlerle pekişen kalıplardır ve kesin nitelikler taşır. Bu inançlar küçüklükten beri hayatımızı şekillendirip anlamlandırdığı için, bunların yetişkin yaşlardaki deneyimlerimizi anlamanın en işe yarar yolları olup olmadığını sorgulamamış olabiliriz. Bunun yerine yetişkinler olarak, hala bu inançlar yüzde yüz doğruymuş gibi düşünür, buna göre davranır ve hissederiz. Otomatik düşüncelerimizi belirlemeyi ve değerlendirmeyi öğrendiğimizde, varsayımlarımızı ve temel

inançlarımızı da belirlemeyi ve değerlendirmeyi öğrenebiliriz (Greenberger ve Padesky, 2015).

2.5.4. Ara İnançlar

Bilişsel kurama göre, bilişsel yapının en derinindeki temel inançlar ile en yüzeydeki otomatik düşünceleri arasında ara inançlar (tutumlar, kurallar, varsayımlar) kategorisi bulunmaktadır.

Ara inançlar, kişinin kendisi, diğerleri ve kişisel yaşantısı ile ilgili kural, tutum ve varsayımlarıdır. Ara inançlar, bireyin herhangi bir durumu nasıl algıladığını etkilemekte, bu algıları ise neler düşündüğünü, neler hissettiğini ve nasıl davrandığının belirleyicisi olmaktadır. Bu kural ve tutumlar çoğunlukla söze dökülmezler. Çünkü birey zaten bu kural ve tutumlara göre yaşamakta ve bu şekilde inanmaktadır (Türkçapar, 2012., Beck, 2001).

Bireyin ara inançları olan bu kural tutum ve varsayımlar, birey tarafından sorgulanmadığı için süreklilik arz eder ve olumsuz temel inançları ile yüzleşmeyi engeller. Bilişsel terapist için önemli olan işlevsel olmayan bu inançların doğuştan getirilmediğinin öğrenilmiş olmasıdır. Ara inançlar otomatik düşünceler kadar çabuk olmasalar da, temel inançlara kıyasla daha kolay değiştirilebilirler. Ara inançları belirleyebilmek için, bir varsayım cümlesini tamamlatma, bir kural ya da tutumunu doğrudan sorma gibi tekniklerden yararlanılabilir. Herhangi bir düşüncenin danışan için ne anlama geldiğini sormak genellikle danışanın “ara inancını” ortaya çıkarır. Ama aynı düşüncenin danışanın kendisi hakkında nasıl ne düşündürdüğü sorulduğunda, genellikle ortaya çıkan temel inançlardır (Beck, 2001., Neenan & Dryden, 2004).

Ara inançları (tutum, kural, varsayımlar) şu şekilde örneklendirebiliriz:

Tutum: ‘’Başaramamak berbat bir şey.’’

Kural: ‘’Mücadele çok büyük görünüyorsa vazgeç.’’

Varsayımlar: ‘’Zor bir şeyi yapmaya çalışırsam, başaramayacağım. Onu yapmaktan uzak durursam iyi olacağım (J. Beck, 2015).

Bireyin sahip olduğu temel inançlar ve bu inançlardan kaynaklanan ara inançlar en yüzeye otomatik düşünce olarak çıkmaktadır.

2.5.5. Otomatik Düşünceler

Bilişsel model bilgi işleme kuramına dayanmaktadır. Bu modele göre bilgi işleme sürecinde özgün yanlılıklar ve eğilimler *bilişsel çarpıtmalara* neden olmaktadır. Bilişsel çarpıtmalar hatalı bilgi işleme sürecine sebep olarak, duruma uygun olmayan ve duygusal sorunlara yol açan *otomatik düşüncelerin* ortaya çıkmasına sebep olur (Türkçapar, 2008).

> *"Giderek daha netleşen bir biçimde, hastalar farkına varmadan seanslarda olduğu gibi terapi dışında da kendileriyle iletişim içindeydiler. Örneğin, beni sıktığını düşünen danışan bütün kişilerarası ilişkilerde aynı düşüncelerin farkına vardı. Bu zengin bilgi kaynağını ortaya çıkarmak için danışanı düşünce akışını gözlemlemeye eğitmek gereklidir. Bu bildirilmemiş düşünceler duygusal durumun bir öncülü idi. Danışanlarımı "Ne zaman olumsuz bir duygunuz olursa bu duygunuzdan önce ne tür düşünceniz olduğunu hatırlamaya çalışın" şeklinde yönlendirdim. Bu yönerge onların düşüncelerine ilişkin farkındalıklarına yardımcı oldu ve duyguyu yaşamadan önceki düşüncelerini saptayabildiler. Bu düşünceler otomatik bir biçimde son derece hızlı ortaya çıktığı için bunları 'otomatik düşünceler' olarak adlandırdım"* (Beck ve diğ., 1979. Akt:Türkçapar, 2012).

Greenberger ve Padesky'e (2015) göre, tıpkı bahçemizdeki çiçekler ve yabani otların toprak altına kök salması gibi, otomatik düşünceler de temel inançlar ve ara inançlar olarak kök salmışlardır. Başka bir ifade ile otomatik düşünceler temel inançlar ve ara inançların görünen yüzüdür.

Bireyin yaşam olayları esnasında geliştirdiği olumsuz şemalar (temel inançlar, ara inançlar), daha sonra benzer olaylar yaşandığında tekrar harekete geçmektedir. Yani yaşam olayları şemaların aktif olmasına ve olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu durum zincirleme olarak yaşanan diğer yaşam olaylarında da devam eder. Bu şekilde olumsuz otomatik düşünceler olası

yeni yorumları yönlendirmekte ve mantıklı düşünmeyi etkilemektedir. (Sungur, 1997). Bu düşüncelerin olumsuz olarak değerlendirilmelerinin nedeni, üzüntü, suçluluk, öfke, kaygı gibi hoş olmayan, rahatsız edici duygulara yol açmalarından kaynaklanır. Burada düşünce hatalarından söz etmek mümkündür. Bu düşüncelerin otomatik olarak adlandırılması, bu düşünme biçiminin temel inançlara dayalı, yansıtıcı ve sorgulanmamış değerlendirmelerin sonucu olmasından dolayıdır (Dobson, 2008).

Olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya çıkışı, yaşanılan durumla uyumlu olarak görüldüğünden, bu düşünceler birey tarafından mantıksız olarak kabul edilmezler. Böylelikle, otomatik düşünceler, temeldeki şemaları besleyerek onların kalıcılığına ve sürekliliğini sağlar (Sungur, 1997).

Otomatik düşünceler dış olaylara karşı yanıt olarak ortaya çıkan hızlı ve değerlendirici düşüncelerdir. Olumsuz otomatik düşünceler çoğunlukla bireyin bir olay karşısındaki varsayımlarının en kötüsünü temsil eder. Ancak bu varsayımı destekleyecek kanıt ya hiç yoktur ya da çok azdır. Bu düşünceler bireye, suçluluk ve rahatsızlık duygularına sebep olan davranışlar sergiletir. (Creed, Reisweber & Beck, 2011).

Kişinin içinde bulunduğu durum ile ilgili bilgi ve verilerin islenmesi sırasında oluşan çeşitli bilişsel çarpıtmalar sonucunda ortaya çıkan otomatik düşünceler, çoğunlukla kendiliğinden ortaya çıkan genel bir yapıdadır. Bireyin bunları ortaya çıkarmak için herhangi bir çabası yoktur, yönlendirilmiş veya güdülenmiş düşünceler sonucunda ortaya çıkmazlar. Bu düşünceler zihin akışı içerisinde yer alan, daha çok duygusal sıkıntı anlarına eşlik eden, duruma özgü bilişlerdir. Otomatik düşünceler fark edilmezler ancak eşlik eden duygu ile fark edilebilirler (Türkçapar, 2012., Türküm, 1999). J.Beck (2015)'e göre bireyler kendi değişimlerine, duygularına ve davranışlarına dikkat ederek otomatik düşüncelerini tespit etmeyi öğrenebilirler. J. Beck'e göre birey;

1. Sıkıntılı ve huzursuz hissetmeye başladığında,
2. İşlevsiz bir şekilde davranmaya eğilimli olduğunu hissettiğinde,

3. Vücudunda veya zihninde sıkıntı veren değişiklikler fark ettiğinde,

‘’Aklımdan şuan neler geçiyor?’’ diye sorduğunda bulduğu cevaplar bireyin otomatik düşüncelerini gösterir.

Yararlılığı ve geçerliliği göz önüne alındığında, üç tür otomatik düşünceden bahsedilebilir;

Beck (2015), bu düşünceleri şöyle açıklamıştır:

a) Objektif kanıtlardan oluşmasına rağmen, bir şekilde bozulmuş olarak ortaya çıkar. Örneğin: ‘’Asla hiçbir şeyi doğru düşünemem’’ şeklindeki düşünce.

b) Düşünce doğru olabilir ancak ortaya çıkardığı sonuç rahatsız edicidir. Örneğin , ‘’Ben bir arkadaşıma verdiğim sözü tutmadım.’’ geçerli bir düşüncedir ama ortaya çıkan sonuç ‘’Bu yüzden kötü bir insanım’’ şeklinde ise olumsuz otomatik bir düşünceden söz edilebilir.

c) Düşünce doğru ve geçerli olabilir ancak işlevsel değildir. Örneğin, sınava hazırlanan biri şöyle düşünmeye başlarsa: ‘’Bunu bitirmek saatlerimi alacak. Gece yarılarına kadar uyanık olacağım.’’

Aaron Beck’in bilişsel kuramına göre, bireyin bilgi işleme sürecindeki hataları, yanlış varsayımları ve değerlendirmeleri kognitif yapıda bazı bilişsel hatalara yol açmaktadır. Bilişsel hatalar değişen ölçülerle bütün insanlarda görülmekle beraber ruhsal bozukluklarda ve kişilik bozukluğu olanlarda daha sık ve sistematik biçimde ortaya çıkmaktadır. Olumsuz otomatik düşünceler de bu çarpıtmalar sonucunda oluşur. Türkçapar (2012)’a göre, duygusal sıkıntıya yol açan bu uygun olmayan olumsuz otomatik düşünceler özelliklerine göre sınıflandırıldığında, çeşitli bilişsel çarpıtma kategorileri ortaya çıkar.

Türkçapar (2012), Corey (2008), Beck (2005), Leahy (2004), J. Beck (2015), Weishaar (2000) ve Köroğlu (2010) temel bilişsel çarpıtmaları şu şekilde açıklamışlardır:

- **Keyfi Çıkarım (Arbitrary inference):** Destekleyici ve ilgili kanıtlar olmadan ya da tersine olumlu kanıtlar olmasına rağmen olaydan olumsuz sonuç çıkarmaktır. Örneğin, öğretmenin verimli çalışması için tavsiyelerinden sonra öğrencinin, ‘’Öğretmen beni başarısız bulduğu için tavsiyede bulundu’’ şeklinde düşünmesi.
- **Seçici Soyutlama (selective abstraction):** Olayın tek bir boyutuna odaklanarak diğer boyutları ihmal etme ya da sınırlı bir özellik temelinde bütün yaşantıyı kavramsallaştırmak. Örneğin, sınıfındaki öğrenciler tarafından dersi sevilen öğretmenin bir öğrencinin olumsuz bakışından dolayı, ‘’Başarısız bir öğretmenim’’ şeklinde düşünmesi.
- **Aşırı Genelleme (overgeneralization):** Tek bir durumdan yola çıkarak uygunsuz genel değerlendirmeler yapma. Örneğin, başarılı bir psikolojik danışmanın tek bir vakada zorlandığında, etkili psikolojik danışmanlık yapamadığını düşünmesi.
- **Kişileştirme (Personalization):** İlgili kanıtlar olmadan ya da aksine kanıtlar olduğu halde, bireyin olan bir durumu kendisiyle bağdaştırması ve kendisine yönelik olumsuz bir sonuç çıkarmaktır. Örneğin, çocuğu okuldan uzaklaştırma alan bir annenin, ‘’ İyi bir anne olamadım’’ diye düşünmesi.
- **Abartma ve Küçümseme (Magnifaction and minimization**): Kendimizi, başkasını ya da bir durumu değerlendirirken olaya değerinden fazla atıfta bulunmak ya da görmezden gelip küçültmek. Örneğin, başarılı bir öğrencinin ‘’notlarımın iyi olması başarılı olduğumu göstermez, herkesin notları iyi’’ şeklinde düşünmesi küçümseme; bir psikolojik danışmanın, danışma sırasındaki tek bir hatanın danışan için kriz yaratacağını ve danışma sürecini ciddi hasara uğratacağını düşünmesi de abartma şemasının kullanıldığını gösterebilir.
- **Kutuplaşmış Düşünce (polarized thinking):** Bireylerin olayları ya hep ya hiç şekline iki kutuplu olarak değerlendirmesidir. Bu mekanizmaya göre olaylar ya siyahtır ya da beyazdır. Arada gri noktalar yoktur. Örneğin, ‘’tamamen başarılı değilsem, başarısızımdır’’ şeklinde düşünme.

- **Etiketleme (labeling):** Daha uygun ve gerçekçi bir tanımlama yapmak yerine, kişinin kendisini veya başkalarını genel etiketler çerçevesinde değerlendirmesi. Örneğin, kendisi için, ‘’kaybeden biriyim’’, başkası için ‘’ o dikkatsizdir’’ şeklinde düşünme.
- **Zihin Okuma (mind reading):** Diğer insanların ne düşündüğünü bildiğini düşünmek ya da onların bizim ne düşündüğümüzü bildiklerini sanmak. Örneğin, selam verdiği bir arkadaşı kendisini görmeyince ‘’beni umursamıyor, benden hoşlanmıyor’’ şeklinde düşünme.
- **Felaketleştirme (catastrophizing):** Daha olası sonuçları görmeksizin gelecek ile ilgili sürekli olumsuz değerlendirmeler yapmak. Örneğin, ‘’ çok üzgün olacağım, hiçbir hedefimi gerçekleştiremeyeceğim, beni kovacaklar’’ şeklinde düşünme.
- **Zorunluluk İfadeleri (statement of necessity):** Bireyin kendisinin, başkalarının nasıl davranmaları gerektiği ya da dünyanın nasıl olması gerektiği ile ilgili kesin ve katı kurallara sahip olmasıdır. Örneğin, ‘’her zaman mükemmel olanı yapmalıyım, insan önce başkalarını düşünmelidir’’ şeklinde düşünme.

Beck (2005)’e göre, bireyin yaşadığı duygusal rahatsızlık ne kadar yoğun ise otomatik düşünceler de o derece belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Otomatik düşünceleri ortaya çıkarmak bireyin yaşadığı duygusal sorunların kaynağını tespit etmek açısından önemlidir. Greenberger ve Padesky’e (2015) göre zihnimizde olumlu ve mantıklı düşüncelere yer açmak için zihnimizdeki olumsuz otomatik düşünceleri fark etmeli ve değiştirmeliyiz. Bu durum ruh halimizi ve duygusal durumumuzu da olumlu olarak değiştirecektir.

2.6. OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde olumsuz otomatik düşünceler ile ilgili öğrenciler üzerinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlk önce yurtdışı daha sonra yurtiçi örnekleminde yapılan bazı araştırmalar verilmiştir.

Deal ve Williams (1988), dokuzuncu ve on ikinci sınıf arasında bulunan 103 ergenlik çağındaki öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, yaşam stresi ve depresyonun bilişsel bozukluklar üzerindeki etkisini incelemişler. Araştırma sonucunda bilişsel bozukluklar üzerinde depresif eğilimlerin yaşam stresine oranla daha belirgin etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada ayrıca olumsuz düşüncelerin depresif eğilimler üzerindeki etkisine bakılmış ve olumsuz düşüncelerin depresif eğilimleri belirlemede davranış ve inançlara göre daha yordayıcı olduğu vurgulanmıştır.

Kauth ve Zettle (1990), yaşları 12 ile 17 arasında değişen 44 kız ve 40 erkek ergenden oluşan örneklem grubu üzerinde yaptıkları araştırmada, örneklem davranış bozukluğu olan ve olmayan ergenler olarak iki gruba ayrılmış ve her iki gruba Ergen Aktivite Kontrol Listesi (AAC), Beck Depresyon Envanteri (BDÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ATQ) ve Fonksiyonel Olmayan Davranışlar Ölçeği (DAS) uygulanmıştır. Araştırma sonunda sadece ATQ ve BDÖ'nün iki grup arasında ayırt edici özellikler gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Calvete ve Smith (2005), İspanya'dan 437 ve Amerika'dan 349 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, otomatik düşüncelerin yapısı ve otomatik düşünceler ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkileri kültürler arası bir bakış ile incelemişler. Araştırmada veri toplama aracı olarak Otomatik Düşünceler Ölçeği-Revize (ATQ-R) ve Genç-Yetişkin Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, kişinin kendisiyle negatif ve pozitif içerikli konuşmalarını içeren bilişlerin (memnuniyetsizlik, olumsuz benlik, yetersizlikle baş etme, pozitif düşünce) hiyerarşik bir bağ içinde olduğunu göstermiştir. Aynı araştırmada yapılan analizler sonucunda, ATQ-R yapısının ve ATQ-R ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerin her iki grupta da benzer olduğunu göstermiş ve bu da otomatik düşüncelerin doğasının Batı kültürleri arasında benzer olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Arpin-Cribbe ve Cribbe (2007), klinik olmayan 307 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada depresyon, mükemmeliyetçilik ve olumsuz otomatik düşüncelerin yorgunluğun belirtileri ile ilişkili olup olmadığını araştırmışlar.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Otomatik Düşünceler Ölçeği, İşlevsel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre olumsuz otomatik düşünceler ve depresyon, yorgunluğun bütün yönleri (duygusal sıkıntı, somatik belirtiler, genel yorgunluk, bilişsel zorluklar) ile anlamlı bir şekilde ilişkilidir.

Muris ve diğ. (2009), yaşları 9 ile 12 arasında değişen 45 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, kaygı bozukluğu olan gençlerin Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT) yöntemleri ile tedavisinde ortaya çıkan değişimi yordamada, olumsuz otomatik düşünceler ve anksiyete kontrolünün etkisi araştırılmıştır. Araştırmada gruplara standartlaştırılmış bir BDT programı uygulanmıştır. Araştırmada, BDT'nin anksiyete belirtilerini azalttığı, anksiyete belirtilerinin azalmasının negatif otomatik düşüncelerin azalması ve kaygı kontrolünün artması ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Cui ve diğ. (2012)'nin 613 Çinli ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları ve veri toplama aracı olarak Otomatik Düşünceler Ölçeği (ATQ), İşlevsel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Yaşam Olayları Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada, negatif yaşam olayları, işlevsel olmayan tutumlar, otomatik düşünceler ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiler ve farklı zamanlardaki değişimler incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin negatif yaşam olayları ve depresif belirtileri üzerinde işlevsel olmayan tutumlar ve otomatik düşüncelerin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Zarychta, Luszczynska ve Scholz (2014), klinik olarak yeme bozukluğu olmayan yaşları 15-18 arasında değişen 55 ergen üzerinde yaptıkları çalışmada, yeme hakkındaki olumsuz otomatik düşüncelerin ergenlerdeki yeme bozukluğu belirtilerinin oluşumu ve kilo farklılıkları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yeme hakkındaki olumsuz düşüncelerin kilo farklılığı ve yeme bozukluğu (Blumia ve Anoreksiya) belirtileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aşağıda olumsuz otomatik düşüncelerle ilgili yurtiçi örnekleminde yapılan bazı araştırmalar verilmiştir.

Bozkurt (1998), 485 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin otomatik düşünceleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ayrıca depresyon ve kaygı düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Geliştirilmiş Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ-G) ile Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) ve Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-A-Trait) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda otomatik düşünce, depresyon ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre, akademik başarısı düşük olanların ise yüksek olanlara göre daha fazla otomatik düşüncelere sahip olduğu ayrıca depresif belirti düzeyi arttıkça otomatik düşünce düzeyinin de anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000) yaptıkları çalışmada otomatik düşünce sıklıkları ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, Ç.Ü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 1998-1999 öğretim yılında okuyan 233'ü kız, 230'u erkek olmak üzere toplam 453 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda otomatik düşünce sıklıkları ve problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu olumsuz otomatik düşüncelerin problem çözme becerisinin gelişimini engellediği ve cinsiyete göre otomatik düşüncelerin farklılaşmadığı vurgulanmıştır.

Akbağ (2000), Marmara Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan 1382 ilk ve son sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, stresle başa çıkma tarzlarını olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ve ego durumları açısından incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Başa Çıkma Stil Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Ego Devlet Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin baş etme stilleri ile olumsuz otomatik düşünceler arasında ve olumsuz otomatik düşünce ile ego durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocuk ego durumu gösteren öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri yüksek bulunurken, yetişkin ego durumu gösterenlerin ise olumsuz otomatik düşünceleri düşük bulunmuştur. Araştırmada ayrıca olumsuz otomatik düşüncelerin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği ancak sınıf düzeyi, gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim

düzeyleri ve algılanan ebeveyn tutumlarının olumsuz otomatik düşünce düzeyini etkilediği gözlenmiştir.

Karahan ve Arkadaşları (2006) tarafından 455 lise öğrencsi ile yapılan çalışmada, öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanılan sosyal birim (aile, akraba yanı, yurt) ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Verileri toplama aracı olarak Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği-Ergen Formu ve Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde; lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi puanları düştükçe olumsuz otomatik düşünce düzeylerinin arttığı, yurtta kalan öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentisinin evde veya akraba yanında kalan öğrencilere göre daha düşük bununla beraber bu öğrencilerin olumsuz otomatik düşüncelerinin ise daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre sosyal yetkinlik beklentisi ve olumsuz otomatik düşünceler açısından önemli bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Kurtoğlu (2009), lise öğrencilerinin gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma örneklemi 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 6447 kız, 6102 erkek olmak üzere toplam 12549 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Saldırganlık Ölçeği ve Otomatik Düşünce Ölçeği (ODÖ) kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile otomatik düşünce düzeyinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu yani saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerin otomatik düşüncelerinin de arttığı, erkek öğrencilerin otomatik düşüncelerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ve 11.sınıf öğrencilerinin otomatik düşüncelerinin 9 ve 10. sınıflara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011), araştırmaya gönüllü 274 ergen üzerinde yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin boyun eğici davranışları, otomatik düşünceler, yaşam doyumu ve umutsuzlukları incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin boyun eğici davranışları, otomatik düşünceler ve yaşam

doyumu arasında anlamlı ilişki olduğu, cinsiyete ve gelir düzeyine göre otomatik düşüncelerin farklılaşmadığı, anne-baba tutumuna göre otomatik düşüncelerin farklılaştığı yani otoriter-koruyucu ebeveyn tutumunda otomatik düşüncelerin daha fazla görüldüğü ve lise 1. sınıf ile son sınıf öğrencilerinin daha fazla otomatik düşünceye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Şirin ve Izgar'ın (2013) 191 kız 287 erkek olmak üzere 487 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, otomatik düşünceler ve iletişim becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak İletişim Becerileri Ölçeği (İBDÖ) ve Otomatik Düşünceler Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda iletişim becerileri ile otomatik dünceler arasında ters yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani iletişim becerileri yüksek olanların otomatik düşüncelerinin düşük olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailelerin yerleşim yerine göre otomatik düşünce puanlarının farklılaşmadığı ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha fazla otomatik düşünceye sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümünde kullanılan yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, lise 9, 10 ve 11.sınıf öğrencilerinin tükenmişlik, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Karasar'a (2006) göre ilişkisel tarama modellerinde amaç, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemektir. Korelasyon türü ilişki araştırmalarında değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Büyüköztürk ve diğ. (2008)'e göre değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, araştırmacılara değişkenlerle ilgili tahminlerde bulunma olanağı da verir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Ümraniye ilçelerindeki; Fen, Anadolu ve Anadolu İmam Hatip liselerinde öğrenimine devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, evren içerisinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 576 öğrenciden oluşmaktadır. Bu bağlamda İstanbul ili, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde belirlenen dört okulda uygulama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulandığı okullarda 9, 10 ve 11.sınıf düzeyinden ikişer sınıf belirlenerek ölçekler uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ölçekleri eksik dolduran ya da gelişigüzel doldurduğu düşünülen 8 öğrenciden alınan veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu şekilde örneklem grubu 568 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3-1: Demografik Değişkenlere İlişkin Veriler

Değişkenler		(N)	(%)
Cinsiyet	Kız	285	50,2
	Erkek	283	49,8
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	183	32,2
	10.Sınıf	229	40,3
	11.Sınıf	156	27,5
Okul Türü	Fen Lisesi	127	22,4
	Anadolu Lisesi	318	56,0
	İmam Hatip Lisesi	123	21,7
Algılanan Başarı	Düşük	18	3,2
	Orta	218	38,4
	İyi	332	58,5
	Toplam	568	100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 568 ortaöğretim öğrencisinin 285'inin (% 50,2) kız, 283'sinin (%49,8) ise erkek olduğu, bu öğrencilerin 183'ünün (%32,2) 9.sınıf, 229'unun (%40,3) 10.sınıf ve 156'sının (27,5) 11.sınıf öğrencisi olduğu, bu öğrencilerin 127'sinin (% 22,4) Fen lisesinde, 318'inin (%56) Anadolu lisesinde, 123'ünün (21,6) ise İmam Hatip lisesinde öğrenim gördüğü, bu öğrencilerin; 18'inin (% 3,2) akademik başarısını düşük, 218'inin (%38,4) akademik başarısını orta ve 332'sinin (58,4) ise akademik başarısını iyi olarak algıladığı görülmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada örneklem grubundan gerekli verileri toplamak için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Otomatik Düşünceler Ölçeği, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Ölçeğin orijinal formu Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması ve geçerlilik-güvenirlik çalışması ise Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılmıştır. 13 maddeden oluşan ölçek, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu'nun öğrenciler için uyarlanmış halidir. Ölçek öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki tükenmişliklerini ele almaktadır. MTE-ÖF duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (EK-2).

13 maddelik ölçeğin 3 alt boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın bulguları, ölçeğin 13 maddelik 3 faktörlü halinin Türk üniversite öğrencisi popülasyonu üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Çapulcuoğlu (2012), Ölçeğin lise öğrencilerinden elde edilen puanların geçerlik ve güvenirlik değerlerine bakmıştır. MTE-ÖF'nin uyarlama çalışmasında Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından "tükenme", "duyarsızlaşma" ve "yetkinlik" alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunmuştur. Çapulcuoğlu (2012), yaptığı çalışma kapsamında "tükenme","duyarsızlaşma" ve "yetkinlik" alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayılarını ise sırasıyla .77, .77 ve .58 olarak bulmuştur.

Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Duygusal tükenme alt boyutu (1, 4, 6, 9, 11), duyarsızlaşma alt boyutu (2, 5, 7, 10) ve yetkinlik alt boyutu (3, 8, 12, 13) maddelerinden oluşmaktadır. Her madde için "hiçbir zaman", "bazen", "genellikle", "çoğu zaman" ve "her zaman" seçeneklerinden birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenilmektedir. Ölçekte her bir madde için 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Ölçekten alınan puanlardan duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma puanlarının yüksekliği tükenmişliğin fazla, yetkinlik puanlarının yüksekliği ise tükenmişliğin az yaşandığını göstermektedir.

3.4.2. Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ)

Orijinali formu Hollan ve Kendal tarafından 1980 yılında geliştirilen Otomatik Düşünceler Ölçeği'nin Türkiye uyarlaması Aydın ve Aydın (1990) ile Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, Şahin ve Şahin (1992) tarafından "Otomatik Düşünceler Ölçeği" adıyla geliştirilmiş ölçek formu kullanılmıştır (EK-4).

Ölçekte amaç, bireyin depresyonla ilişkili olumsuz otomatik düşüncelerinin ortaya çıkma sıklığını belirlemektir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi 1988 yılında Şahin ve Şahin tarafından yapılmıştır. Ölçeğin "İngilizce ve Türkçe formları her iki dili de iyi bilen 53 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan iki form arasındaki korelasyon katsayısının .92 olduğu bulgulanmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

345 kişilik bir örgenci örnekleminden elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Araştırmada 57 depresif hasta ve 57 normal olmak üzere 114 kişilik bir örneklemden elde edilen katsayı ise 0.98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Aytar (1987) tarafından 21 depresif, 20 de depresif olmayan psikopatolojik ve 20 diğer hastalar olmak üzere üç gruba uygulanması sonucu elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .94, .89 ve .91 olarak belirlenmiştir. İki yarım test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayıları depresif grup için r= .59 ve diğer hastalar için r= .87'dir. Bu yöntem ile elde edilen güvenirlik katsayısı .91 olarak belirtilmektedir. 30 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde uygulanan test – tekrar test güvenirlik katsayısı r= .77 olarak hesaplanmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu .75, MMPI – D skalası ile .85, Çok Yönlü Depresyon Ölçeği ile .60 ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile .27 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Beck Depresyon Envanteri'ne göre semptomatik olan ve olmayan grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür. Ölçeğin her bir maddesinin ayrı ayrı geçerliliğine bakılmış ve 30 maddenin tamamının ayırıcı geçerliliği olduğu bulunmuştur (Şahin ve Şahin, 1992).

Ölçek 5'li likert tipinde olup, 30 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "Hiç aklımdan geçmedi", "Ender olarak aklımdan geçti", "Arada sırada aklımdan geçti", "Sık sık aklımdan geçti" ve "Her zaman aklımdan geçti" seçeneklerinden birinin seçilmesi istenilmektedir. Verilen cevaplara 1 – 5 arasında değişen puanlar verilmektedir. Ölçek; kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık/izolasyon ve umutsuzluk olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur. Elde edilen puanın yüksekliği, bireyin olumsuz otomatik düşüncelerinin sıklıkla görüldüğü anlamına gelmektedir.

3.4.3. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)

Orijinali M. A. Rosenbaum tarafından 1980 yılında geliştirilen ölçek formunu, Siva (1991) Türkçeye uyarlamış ve güvenirlik-geçerlik çalışmalarını yapmıştır (EK-3).

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) strese neden olan yaşam olayları karşısında bireyin baş etme becerisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek oluşturulurken, kendini denetleme davranışını ölçmeyi hedefleyen maddeler, stresle baş etme becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan teknikler arasından seçilmiştir (Etçi, 2013).

Ölçeğin 532 deneklik örneklemden hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,78 dır. Madde toplam korelasyonları ise ,11 ile ,51 arasında değişmiştir ve tüm korelasyonlar anlamlı bulunmuştur. 5. ve 21. maddeler p<,01 düzeyinde, diğer maddeler ise p<,001 düzeyinde anlamlı korelasyon gösterdiği saptanmıştır (Dağ, 1991). 100 kişilik farklı bir örneklemde hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise ,79 olarak bulunmuştur (Siva, 1991). Test-tekrar test güvenirliği için, ölçek 99 deneklik örneklem grubunda 23 gün arayla tekrar uygulanmış ve analizler sonucunda korelasyon ,80 olarak tespit edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin, ölçüt bağıntılı geçerliğinin araştırılmasında, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ile korelasyonu hesaplanmış ve r= -,29 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespitinde uygulanan "Temel Bileşenler Analizi" sonucunda,

ölçekten toplam varyansın % 58,2'sini açılayan 12 faktör elde edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997. Akt: Coşkun, 2007). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde derecelenmiştir. Her madde için "Hiç tanımlamıyor", "biraz tanımlıyor", "oldukça tanımlıyor", "iyi tanımlıyor" ve "çok iyi tanımlıyor" seçeneklerinden birinin seçilmesi istenmektedir. Verilen cevaba göre her maddeden 1 ile 5 arasında değişen puanlar alınmakta ve bu puanların toplanmasıyla oluşan bir toplam puan elde edilmektedir. Ancak, 4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29, 35, numaralı sorular ters yönde puanlanmaktadır. Bu şekilde ölçekten en düşük 36 ve en yüksek 180 arasında puanlar elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması bireyin öğrenilmiş güçlülük becerisinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile yüksek puanlar, kendini denetleme becerisinin yüksek olduğu ve ölçekte temsil edilen başa çıkma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığına işaret etmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.4.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğrencinin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarıya ilişkin bilgiler yer almaktadır (EK -1).

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın verilerini analiz etmek için Korelasyon Analizi, Bağımsız Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Post Hoc Tukey ve Tamhane Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney-U Testi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi olmak üzere 7 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 21.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce veri setinin yapılacak işlemler için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklık katsayısına bakılmış, uç değer olduğu belirlenen veriler analizlere dahil edilmemiştir.

Analizlerde hangi yöntemlerin kullanılacağını belirlerken örneklem büyüklüğü, histogram grafikleri ve ölçeklerden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2012) göre dağılımların normal olduğu varsayımına ulaşabilmek için örneklem büyüklüğünün 30 ve daha büyük olması gerekmektedir. Ölçeklerden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında -1 ile +1 arasında değer aldıkları ve normalden aşırı sapma göstermedikleri bulgulanmıştır. Bu varsayımlardan hareketle; alt grupların 30'dan büyük olduğu durumlar için parametrik, 30'dan küçük grupların olduğu durumlar için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların dağılımlarına ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırma ölçekleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Bağımsız Grup t-Testi, puanların okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), puanların akademik başarıya göre farklılaşmasına ilişkin analizlerde ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır. Testlerde oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla; varyansların homojen olduğu durumlar için Post Hoc Tukey, varyansların homojen olmadığı durumlar için ise Post Hoc Tamhane testleri kullanılmıştır. Son olarak öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce puanlarının tükenmişliği yordama derecesini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. 0,01 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ayrıca tablolarda belirtilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle ölçeklerden alınan puanların dağılımına ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda sırayla sunulmuştur.

4.1. TÜKENMİŞLİK, OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCE VE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK DEĞİŞKENLERİNİN ALT BOYUT PUANLARININ DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

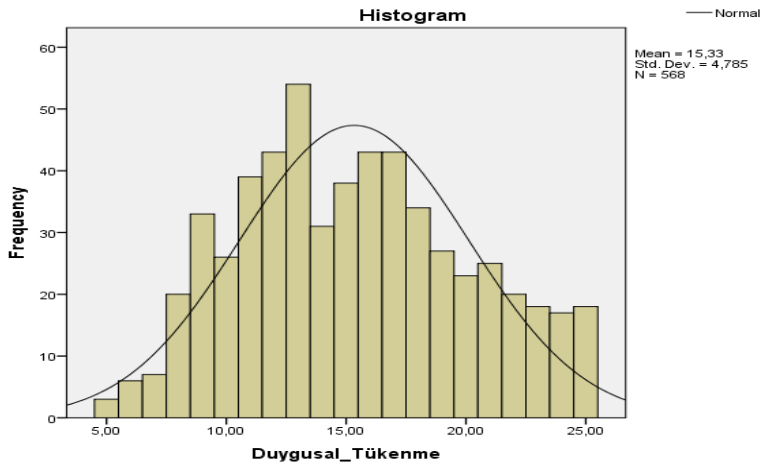
Ölçeklerden elde edilen puanların normallik varsayımı için histogram grafikleri ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Hesaplanan çarpıklık-basıklık katsayılarına bakıldığında katsayıların -1 ile +1 arasında değer aldığı tespit edilmiş ve değişkenlerin normalden aşırı sapma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Değişkenlere ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4-1: Maslach Tükenmişlik Envanteri, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Alt Boyutlara İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maksimum	Skewness	Kurtosis
Duygusal Tükenme	568	15,33	4,78	5,00	25,00	,202	-,757
Duyarsızlaşma	568	10,30	3,81	4,00	20,00	,554	-,312
Yetkinlik	568	12,18	3,13	4,00	20,00	,126	-,268
Öğrenilmiş Güçlülük	568	114,94	16,7	52,00	167,00	-,023	,532
Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	568	21,35	9,41	10,00	50,00	,961	,335
Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri	568	14,91	6,04	6,00	30,00	,464	-,571
Kişisel Uyumsuzluk	568	8,23	3,21	3,00	15,00	,295	-,645
Yalnızlık	568	9,56	4,01	4,00	20,00	,677	-,188
Umutsuzluk	568	8,69	5,50	4,00	20,00	,846	-,230

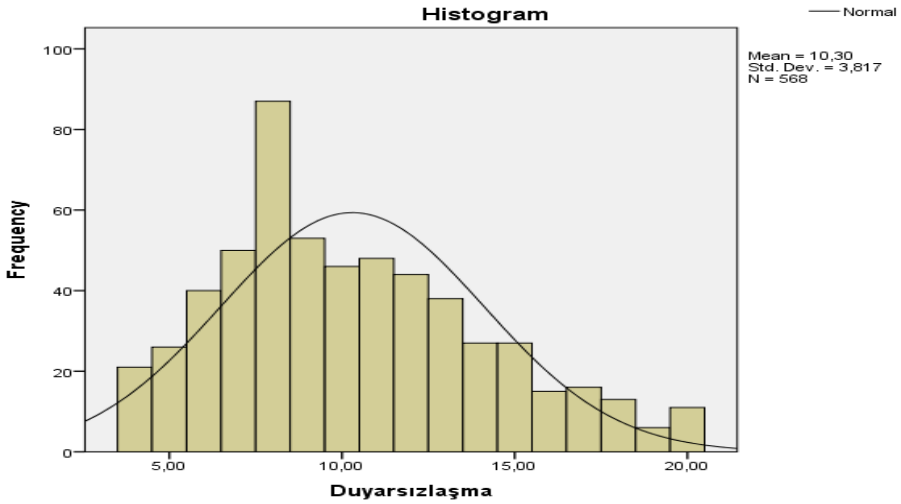
Tablo 4.1' de görüldüğü üzere tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında oldukları ve puanların normal dağılım gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca puanlara ilişkin histogram grafikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-2: Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



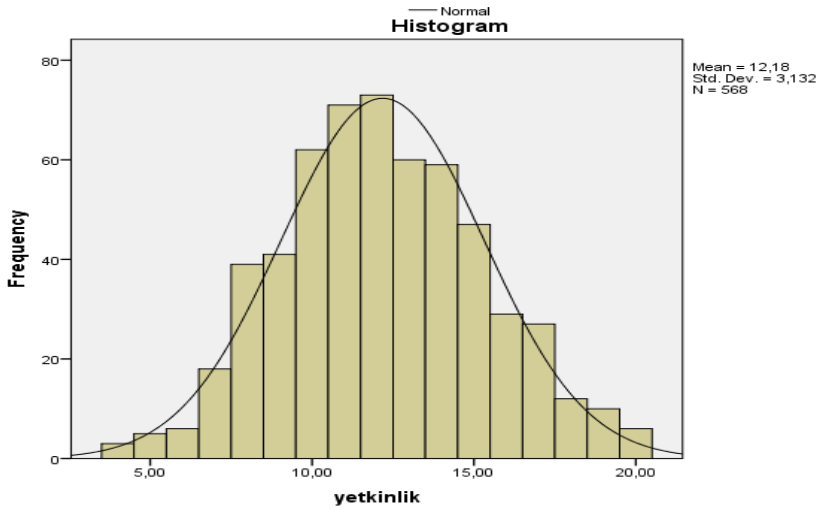
Duygusal tükenme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 15.33, standart sapması SS= 4.785, en yüksek puan 25, en düşük puan 5, medyan değeri 15 olarak bulunmuştur. Grup puanlarının normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 4-3: Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



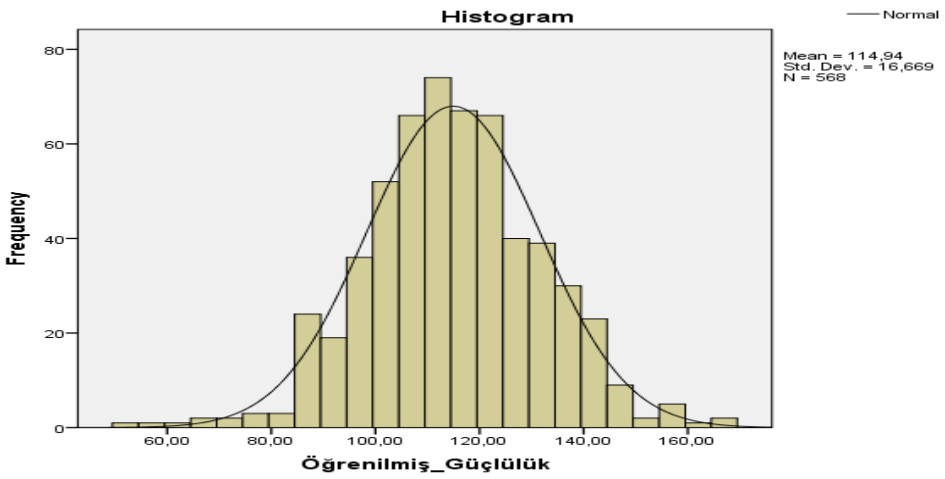
Duyarsızlaşma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 10.30, standart sapması SS= 3.817, en yüksek puan 20, en düşük puan 4 ve medyan değeri 10'dur. Grup puanlarının sola doğru biriktiği dolayısı ile duyarsızlaşma alt boyutu puanlarının nispeten düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4-4: Yetkinlik Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



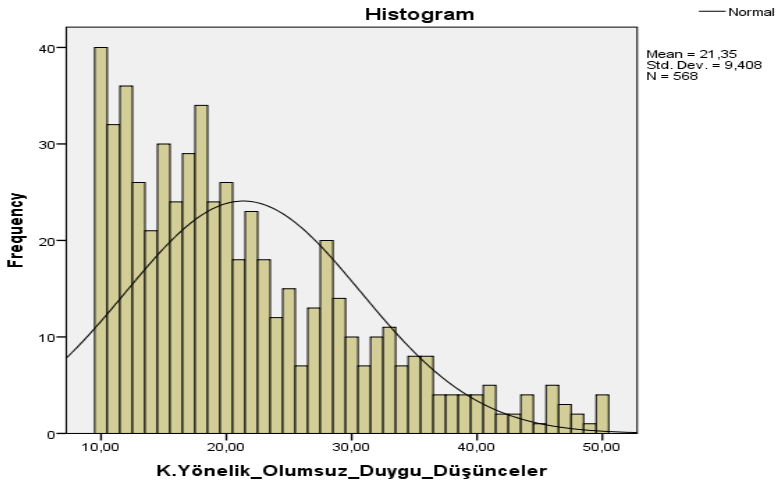
Yetkinlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 12.18, standart sapması SS= 3.131, en yüksek puan 20, en düşük puan 4 ve medyan değeri 12'dir. Grubun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında puanların normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4-5: Öğrenilmiş Güçlülük Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



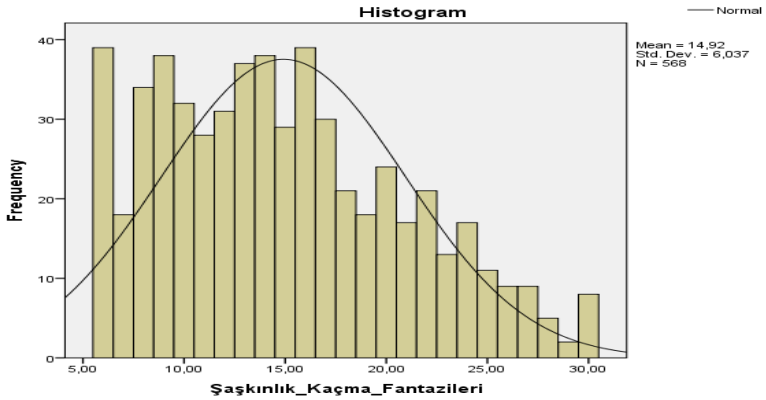
Öğrenilmiş güçlülük boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 114.94, standart sapması SS= 16.699, en yüksek puan 167, en düşük puan 52 ve medyan değeri 114.5'dir. Grup puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4-6: Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



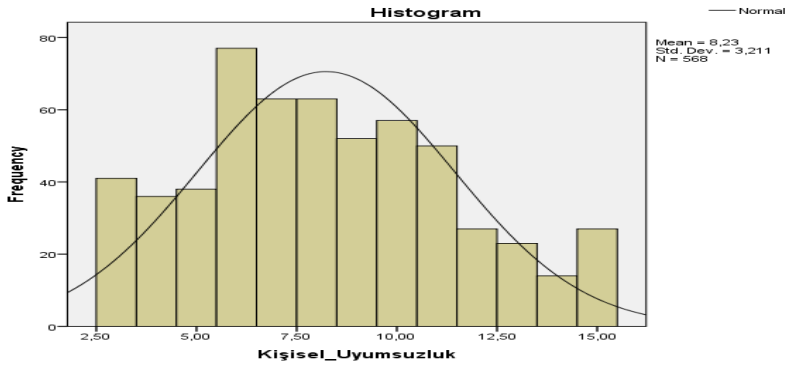
Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 21.35, standart sapması SS= 9.408, en yüksek puan 50, en düşük puan 10 ve medyan değeri 19'dur. Grup puanlarının sola doğru yığıldığı dolayısı ile kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyut puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4-7: Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



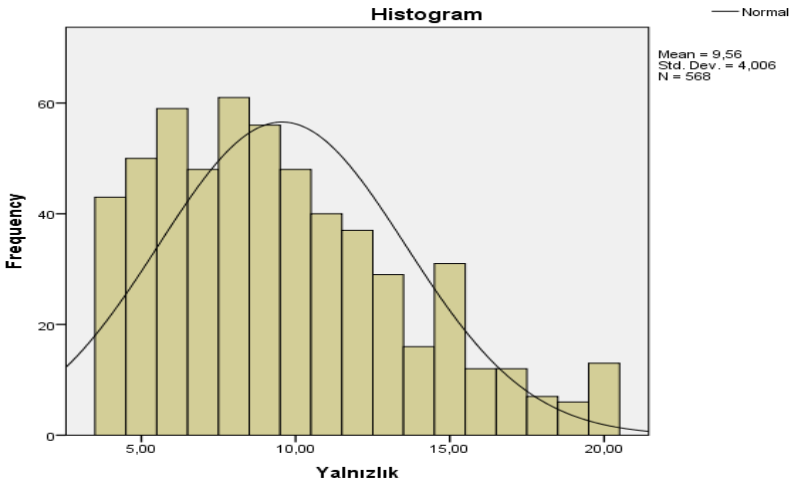
Şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 14.92, standart sapması SS= 6.037, en yüksek puan 30, en düşük puan 6 ve medyan değeri 14'dür. Grup puanlarının sola doğru yığıldığı, dolayısı ile şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyut puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4-8: Kişisel Uyumsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



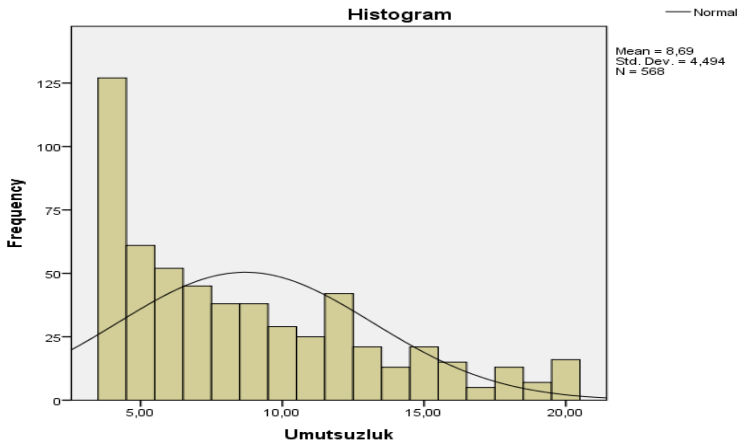
Kişisel uyumsuzluk alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 8.23, standart sapması SS= 3.211, en yüksek puan 15, en düşük puan 3 ve medyan değeri 8'dir. Grup puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4-9: Yalnızlık Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



Yalnızlık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 9.56, standart sapması SS= 4.006, en yüksek puan 20, en düşük puan 4 ve medyan değeri 9'dur. Grup puanlarının sola doğru yığıldığı, dolayısı ile yalnızlık alt boyut puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4-10: Umutsuzluk Alt Boyutuna İlişkin Normallik Dağılımı



Umutsuzluk alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması X= 8.69, standart sapması SS= 4.494, en yüksek puan 20, en düşük puan 4 ve medyan değeri 7'dir. Grup puanlarının sola doğru yığıldığı, dolayısı ile yalnızlık alt boyut puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

4.2. TÜKENMİŞLİK, ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları, Öğrenilmiş Güçlülük ölçeği puanları ve Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ölçeklerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralarındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan işlemlere ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-11: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Duygusal Tükenme	568	15,33	4,78
Duyarsızlaşma	568	10,30	3,81
Yetkinlik	568	12,18	3,13

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin duygusal tükenme alt boyutu puanlarının ortalaması X= 15.33, standart sapması SS= 4.78'dir. Duyarsızlaşma alt boyutu puanlarının ortalaması X= 10,33, standart sapması SS= 3,81'dir. Yetkinlik alt boyutu puanlarının ortalaması X= 12,18, standart sapması SS= 3,13'tür.

Tablo 4-12: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\overline{x}$	SS
Öğrenilmiş Güçlülük	568	114,94	16,7

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük puanlarının ortalaması X= 114. 94, standart sapması SS= 16.7'dir.

Tablo 4-13: Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\overline{x}$	SS
Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve D.	568	21,35	9,41
Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri	568	14,91	6,04
Kişisel Uyumsuzluk	568	8,23	3,21
Yalnızlık	568	9,56	4,01
Umutsuzluk	568	8,69	5,50

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere öğrencilerin, kendine yönelik olumsuz düşünceler alt boyutu puanlarının ortalaması X= 21,35, standart sapması SS= 9.41; şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutu puanlarının ortalaması X= 14.91, standart sapması SS= 6.04; kişisel uyumsuzluk alt boyutu puanlarının ortalaması X= 8.23, standart sapması SS= 3.21; yalnızlık alt boyutu puanlarının ortalaması X= 9.56, standart sapması SS= 4.01; umutsuzluk alt boyutu puanlarının ortalaması X= 8.69, standart sapması SS= 4.50'dir.

Tablo 4-14: Maslach Tükenmişlik Envanteri, Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		DT	D	Y	ÖG	KYDD	ŞKF	KU	Y	U
Duygusal Tükenme (DT)	r	1								
	p									
2.Duyarsızlaşma (D)	r	,739*	1							
	p	,000								
3.Yetkinlik(Y)	r	-,377*	-,432*	1						
	p	,000	,000							
4.Öğrenilmiş Güçlülük (ÖG)	r	-,449**	-,446*	,527*	1					
	p	,000	,000	,000						
5.Kendine Yönelik Olumsuz D.D (KYOD)	r	,450**	,432*	-,387*	-,481*	1				
	p	,000	,000	,000	,000					
6.Şaşkınlık Ve Kaçma Fantezileri (ŞKF)	r	,502*	,495*	-,327*	-,404*	,735*	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000				
7.Kişisel Uyumsuzluk (KU)	r	,481*	,444*	-,322*	-,393*	,635*	,731*	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
8.Yalnızlık (Y)	r	,438*	,393*	-,272*	-,388*	,762*	,704*	,685*	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
9.Umutsuzluk (U)	r	,469*	,425*	-,299*	-,405*	,734*	,730*	,656*	,698*	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

***p< .001 N=568**

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, duygusal tükenme alt boyutu puanları ile duyarsızlaşma (r= .739, p<.001), kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (r= .450, p<.001), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= .502, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= .481, p<.001), yalnızlık (r= .438, p<.01), umutsuzluk (r= .469, p<.01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü; öğrenilmiş güçlülük (r= -.449, p<.001) ve yetkinlik (r= -.377, p<.001) puanları arsında negatif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Duyarsızlaşma alt boyutu puanları ile kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (r= .432, p<.001), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= .495, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= .444, p<.001), yalnızlık (r= .393, p<.001), umutsuzluk (r= .425,

p<.001) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü; yetkinlik (r= -.432, p<.001) ve öğrenilmiş güçlülük (r= -.449, p<.001) puanları arsında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Yetkinlik alt boyutu puanları ile kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (r= -.387, p<.001), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= -.327, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= -.322, p<.001), yalnızlık (r= -.272, p<.001) ve umutsuzluk (r= -.299, p<.001) alt boyut puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı düzeyde; öğrenilmiş güçlülük (r= .527, p<.001) puanları arsında ise pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Öğrenilmiş güçlülük puanları ile kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (r= -.481, p<.001), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= -.404, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= -.393, p<.001), yalnızlık (r= -.388, p<.001), umutsuzluk (r= -.405, p<.001) alt boyut puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyut puanları ile şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= .735, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= .635, p<.001), yalnızlık (r= .762, p<.001), umutsuzluk (r= .734, p<.001) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutu puanları ile kişisel uyumsuzluk (r= .731, p<.001), yalnızlık (r= .704, p<.001), umutsuzluk (r= .730, p<.001) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır.

Kişisel uyumsuzluk alt boyut puanları ile yalnızlık (r= .685, p<.001), umutsuzluk (r= .656, p<.001) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yalnızlık alt boyutu puanları ile umutsuzluk (r= .698, p<.001) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

4.3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Bağımsız Grup T-Testi', sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri için 'Tek Yönlü Varyans Analizi' ile Post Hoc Tukey ve algılanan akademik başarı değişkeni için ise 'Kruskal Wallis Testi' ile Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Tablo 4-15: Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	N	t	p
Duygusal tükenme	Kız	15,36	4,75	285	,126	,900
	Erkek	15,03	4,80	283		
Duyarsızlaşma	Kız	10,00	3,75	285	-1,880	,061
	Erkek	10,06	3,90	283		
Yetkinlik	Kız	11,98	3,16	285	-1,521	,129
	Erkek	12,38	3,10	283		

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, katılımcıların Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t Testi sonucunda, katılımcıların duygusal tükenme (*t= ,126; p>.05*), duyarsızlaşma (*t= -1,880; p>.05*), yetkinlik (*t = -1,521; p>.05*) alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4-16: Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	P	**Anlamlı Fark**
Duygusal Tükenme	9.sınıf	183	14,90	4,77	1,696	,184	-
	10.sınıf	229	15,75	4,83			
	11.sınıf	156	15,20	4,72			
Duyarsızlaşma	9.sınıf	183	9,72	3,56	3,241	,040	**1-2**
	10.sınıf	229	10,63	3,84			
	11.sınıf	156	10,49	3,82			
Yetkinlik	9.sınıf	183	12,48	3,13	3,423	,033	**1-3**
	10.sınıf	229	12,30	3,19			
	11.sınıf	156	11,63	2,99			

1=9.Sınıf, 2=10.Sınıf, 3=11.Sınıf

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere, katılımcıların Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Tek Yönlü Varyans Analizi' sonucunda, duygusal tükenme alt boyutu puanları arasında anlamlı (F=1,696, p>.05) farklılaşma olmadığı ancak; duyarsızlaşma (F= 3,241, p<.05) ve yetkinlik (F= 3,423, p<.05) alt boyut puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, varyansların homojenliğinden hareketle Post Hoc Tukey testi kullanılmış ve analiz sonucunda duyarsızlaşma boyutunda 9. sınıf puan ortalamaları (X=9,72) ve 10. sınıf ortalamaları (X=10,63) arasında 10. sınıf lehine; yetkinlik boyutunda 9. sınıf puan ortalamaları (X=12,48) ve 11. sınıf ortalamaları (X=11,63) arasında 9.sınıf lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre 10. sınıf öğrencilerinin 9.sınıf öğrencilerine göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; yine 9. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre

yetkinlik boyutunda daha fazla yetkin hissettikleri yani daha az tükenmişlik yaşadıkları söylenilebilir.

Tablo 4-17: Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	P	**Anlamlı Fark**
Duygusal Tükenme	Fen Lisesi	127	15,47	4,99	3,956	,020	**2-3**
	Anadolu Lisesi	318	15,68	4,60			
	İmam Hatip	123	14,28	4,91			
Duyarsızlaşma	Fen Lisesi	127	10,50	3,82	1,039	,355	-
	Anadolu Lisesi	318	10,38	3,77			
	İmam Hatip	123	9,89	3,94			
Yetkinlik	Fen Lisesi	127	12,26	3,04	1,624	,198	-
	Anadolu Lisesi	318	11,68	3,22			
	İmam Hatip	123	11,70	2,96			

1=Fen Lisesi, 2=Anadolu Lisesi, 3=İmam Hatip Lisesi

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere, katılımcıların Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Tek Yönlü Varyans Analizi' sonucunda, duygusal tükenme alt boyut puanları arasında anlamlı (F= 3,956, p<.05) düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna karşın duyarsızlaşma (F= 1,039, p>.05) ve yetkinlik (F= 1,624, p>.05) alt boyut puanları arasında ise anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin duygusal tükenme puanları arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliğinden dolayı Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve analiz sonucunda, duygusal tükenme alt boyutunda Anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (X=15,68) ile İmam Hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarının (X=14,28) anlamlı olarak farklılaştığı ve farkın Anadolu lisesi lehine olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle Anadolu lisesi öğrencilerinin duygusal

tükenme alt boyutunda İmam Hatip lisesi öğrencilerinden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 4-18: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	ss	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
					Sıra Ort.	H	p	
Duygusal Tükenme	Düşük	18	18,78	5,04	397,58	8,944	,011	**1-2 1-3**
	Orta	218	15,24	4,56	283,28			
	İyi	332	15,20	4,86	279,17			
Duyarsızlaşma	Düşük	18	14,83	4,26	446,06	20,043	,000*	**1-2 1-3**
	Orta	218	10,44	3,81	291,03			
	İyi	332	9,96	3,64	271,45			
Yetkinlik	Düşük	18	9,00	3,76	137,72	52,430	,000*	**1-2 1-3 2-3**
	Orta	218	11,28	2,79	236,72			
	İyi	332	12,93	3,05	323,83			

1=Düşük, 2=Orta, 3=İyi
***P<.01**

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere, katılımcıların tükenmişlik düzeyi alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Kruskal Wallis-H Testi' sonucunda, duygusal tükenme puanları arasında algılanan akademik başarı değişkenine göre ($p<.05$) düzeyinde, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanları arasında ise ($p<.01$) düzeyinde anlamlı faklılaşmalara rastlanmıştır.

Puan ortalamaları arasında oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney- U Testi yapılmıştır.

Tablo 4-19: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	ss	Mann Whitney- U Testi		
					Sıra Ort.	Z	p
Duygusal Tükenme	Düşük	18	18,78	5,04	164,81	-3,000	,003*
	Orta	218	15,24	4,56	114,68		
	Düşük	18	18,78	5,04	242,28	-2,880	,004*
	İyi	332	15,20	4,86	171,88		
	Orta	218	15,24	4,56	278,11	-,312	,775
	İyi	332	15,20	4,86	273,79		
Duyarsızlaşma	Düşük	18	14,83	4,26	178,67	-3,903	,000**
	Orta	218	10,44	3,81	113,53		
	Düşük	18	14,83	4,26	276,89	-4,385	,000**
	İyi	332	9,96	3,64	17,00		
	Orta	218	10,44	3,81	287,00	-1,381	,167
	İyi	332	9,96	3,64	267,95		
Yetkinlik	Düşük	18	9,00	3,76	72,31	-3,004	,003*
	Orta	218	11,28	2,79	122,31		
	Düşük	18	9,00	3,76	74,92	-4,366	,000**
	İyi	332	12,93	3,05	180,95		
	Orta	218	11,28	2,79	223,91		
	İyi	332	12,93	3,05	309,38	-6,200	,000**
	Toplam	568					

****p<.001, *p<.01**

Duygusal tükenme boyutunda algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=18,78) ile orta olanların puan ortalamaları (X=15,24) arasında düşük olanlar lehine p<.01 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1128,500, z= -3,000, p= ,003). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=18,78) ile iyi olanların puan ortalamaları (15,20) arasında düşük olanlar lehine p<.01 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1786,000, z= -2,880, p= ,004). Buradan hareketle akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin orta ve

iyi olarak algılayan öğrencilere göre duygusal tükenme boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Duyarsızlaşma boyutunda algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=14,83) ile orta olanların puan ortalamaları (X=10,44) arasında düşük olanlar lehine p<.001 düzeyinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır (U= 879,000, z= -3,903, p= ,000). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=10,44) ile iyi olanların puan ortalamaları (X=9,96) arasında ise düşük olanlar lehine p<.001 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür (U= 1163,000, z= -4,385, p= ,000). Buradan hareketle akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin orta ve iyi olarak algılayan öğrencilere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Yetkinlik boyutunda algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=9,000) ile orta olanların puan ortalamaları (X=11,28) arasında orta olanlar lehine p<.01 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1130,500, z= -3,004, p= ,003). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=9,000) ile iyi olanların puan ortalamaları (X=12,93) arasında iyi olanlar lehine p<.001 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (U= 1177,500, z= -4,349, p= ,000). Algılanan akademik başarısı orta olanların puan ortalamaları (X=11,28) ile iyi olanların puan ortalamaları (X=12,93) arasında ise iyi olanlar lehine p<.001 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 24940,500, z= -6,200, p= ,000). Dolayısı ile akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin orta ve düşük olarak algılayan öğrencilere göre, akademik başarısını orta olarak algılayan öğrencilerin ise düşük olarak algılayan öğrencilere göre kendilerini daha yetkin hissettikleri ve daha az tükenmişlik yaşadıkları söylenilebilir.

4.4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Bağımsız Grup T-Testi', sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri için 'Tek Yönlü Varyans Analizi' ile Post Hoc Tukey ve algılanan akademik başarı değişkeni için ise 'Kruskal Wallis Testi' ile Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Tablo 4-20: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	N	t	P
Öğrenilmiş Güçlülük	Kız	114,86	17,6	285	-,103	,918
	Erkek	115,01	15,7	283		

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere, katılımcıların öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t =-,103; p>.05).

Tablo 4-21: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	**Anlamlı Fark**
Öğrenilmiş Güçlülük	9.sınıf	183	115,65	17,46	,300	,741	-
	10.sınıf	229	114,82	15,71			
	11.sınıf	156	114,30	17,16			

1=9.Sınıf, 2=10.Sınıf, 3=11.Sınıf

Tablo 4.21'de görüldüğü üzere, katılımcıların öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ sonucunda, öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F= ,300, p>.05).

Tablo 4-22: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	**Anlamlı Fark**
Öğrenilmiş Güçlülük	Fen Lisesi	127	110,36	17,45	6,342	,002*	**1-2,3**
	Anadolu Lisesi	318	116,08	16,46			
	İmam Hatip	123	116,69	15,64			

1=Fen Lisesi, 2=Anadolu Lisesi, 3=İmam Hatip Lisesi
***P<.01**

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, katılımcıların öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ sonucunda, öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanları arasındaki fark p<.01 düzeyinde anlamlı (F= 6,342, p=002) bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük puanları arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve analiz sonucunda, Fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (X=110,36) ile Anadolu lisesi (X=116,08) ve İmam Hatip lisesi puan ortalamaları (X=116,69) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu ve bu farkın Anadolu ve İmam Hatip lisesi lehine olduğu görülmüştür. Buna göre Fen lisesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin Anadolu ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4-23: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
					Sıra Ort.	H	p	
Öğrenilmiş Güçlülük	Düşük	18	96,72	20,79	146,28	19,215	,000*	**1-2 1-3 2-3**
	Orta	218	113,69	16,04	267,84			
	İyi	332	116,74	16,21	302,94			

1=Düşük, 2=Orta, 3=İyi
***P<.001**

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere, katılımcıların öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının algılanan akademik başarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Kruskal Wallis-H Testi' sonucunda, öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p<.001).

Tablo 4-24: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Değişkenler	Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	SS	Mann Whitney- U Testi		
					Sıra Ort.	Z	p
Öğrenilmiş Güçlülük	Düşük	18	96,72	20,79	69,53	-3,167	,002*
	Orta	218	113,69	16,04	122,54		
	Düşük	18	96,72	20,79	86,25	-3,884	,000**
	İyi	332	116,74	16,21	180,34		
	Orta	218	113,69	16,04	254,79		
	İyi	332	116,74	16,21	289,10	-2,477	,013
	Toplam	568					

****p<.001, *p<.01**

Öğrenilmiş güçlülük düzeyi puanlarının algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=96,72) ile orta olanlar (X=113,69) arasında orta olanlar lehine

p<.01 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 180,500, z= -3,167, p= ,002). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=96,72) ile iyi olanlar (X=116,74) arasında iyi olanlar lehine p<.001 düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1381,500, z= -3,844, p= ,000). Algılanan akademik başarısı orta olanlar (X=113,69) ile iyi olanlar (X=116,74) arasında iyi olanlar lehine p<.05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür (U= 31674,000, z= -2,477, p= ,013). Buradan hareketle akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin orta ve iyi olarak algılayan öğrencilere göre daha düşük, akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin orta ve düşük olanlara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

4.5. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCE PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Otomatik Düşünceler Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Bağımsız Grup T-Testi', sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri için 'Tek Yönlü Varyans Analizi' ile Post Hoc Tukey ve algılanan akademik başarı değişkeni için ise 'Kruskal Wallis Testi' ile Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Tablo 4-25: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	*SS*	*N*	t	p
K. Yönelik Olumsuz D.D	Kız	21,90	9,85	285	1,412	,159
	Erkek	20,79	8,92	283		
Şaşkınlık ve Kaçma F.	Kız	15,51	6,13	285	2,374	,018
	Erkek	14,31	5,89	283		
Kişisel Uyumsuzluk	Kız	8,70	3,28	285	3,558	,000**
	Erkek	7,76	3,07	283		
Yalnızlık	Kız	10,03	4,23	285	2,813	,005*
	Erkek	9,09	3,72	283		
Umutsuzluk	Kız	9,07	4,63	285	2,019	,044
	Erkek	8,31	4,32	283		

Tablo 4.25'te görüldüğü üzere, katılımcıların Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrencilerin kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı (*t = 1,412; p>.05*) bulunmamıştır.

Şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyut puanları arasında kızlar lehine anlamlı (*t = 2,374; p<.05*), kişisel uyumsuzluk alt boyut puanları arasında kızlar lehine anlamlı (*t = 3,558; p<.001*), yalnızlık alt boyutu puanları arasında kızlar lehine anlamlı (*t = 2813; p<.01*) ve umutsuzluk alt boyutu puanları arasında yine kızlar lehine anlamlı (*t = 2,019; p<.05*) farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle kız öğrencilerin şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4-26: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	**Anlamlı Fark**
Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	9.sınıf	183	22,39	10,04	1,712	,181	-
	10.sınıf	229	20,98	8,78			
	11.sınıf	156	20,66	9,48			
Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri	9.sınıf	183	14,62	6,04	0,346	,708	-
	10.sınıf	229	15,11	6,08			
	11.sınıf	156	14,99	5,98			
Kişisel Uyumsuzluk	9.sınıf	183	8,04	3,30	0,485	,616	-
	10.sınıf	229	8,35	3,15			
	11.sınıf	156	8,28	3,20			
Yalnızlık	9.sınıf	183	9,75	3,98	0,304	,738	-
	10.sınıf	229	9,45	3,90			
	11.sınıf	156	9,49	4,20			
Umutsuzluk	9.sınıf	183	8,91	4,58	0,874	,418	-
	10.sınıf	229	8,39	4,36			
	11.sınıf	156	8,88	4,58			

1= 9.Sınıf, 2= 10.Sınıf, 3= 11.Sınıf

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere, katılımcıların Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Tek Yönlü Varyans Analizi' sonucunda, tüm alt boyut puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (F= 1,712, p>.05), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (F=0,346, p>.05), kişisel uyumsuzluk (F= 0,485, p>.05), yalnızlık (F= 0,304, p>.05), umutsuzluk (F= 0,874, p>.05).

Tablo 4-27: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	**Anlamlı Fark**
Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	Fen Lisesi	127	23,24	10,11	3,581	,028	**1-3**
	Anadolu Lisesi	318	21,00	9,08			
	İmam Hatip Lisesi	123	20,29	9,31			
Şaşkınlık Ve Kaçma Fantezileri	Fen Lisesi	127	15,59	6,36	3,911	,021	**3-1,2**
	Anadolu Lisesi	318	15,15	5,93			
	İmam Hatip Lisesi	123	13,62	5,82			
Kişisel Uyumsuzluk	Fen Lisesi	127	8,32	3,21	4,486	,012	**2-3**
	Anadolu Lisesi	318	8,49	3,19			
	İmam Hatip Lisesi	123	7,48	3,17			
Yalnızlık	Fen Lisesi	127	9,75	4,18	2,176	,114	-
	Anadolu Lisesi	318	9,74	3,96			
	İmam Hatip Lisesi	123	8,89	3,89			
Umutsuzluk	Fen Lisesi	127	9,18	4,60	2,300	,101	-
	Anadolu Lisesi	318	8,77	4,49			
	İmam Hatip Lisesi	123	7,99	4,35			

1=Fen Lisesi, 2=Anadolu, 3=İmam Hatip

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere, katılımcıların Otomatik düşünceler ölçeği alt boyut puanlarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Tek Yönlü Varyans Analizi' sonucunda, kendine yönelik olumsuz düşünceler (F= 3,581, p<.05), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (F= 3,911, p<.05) ve kişisel uyumsuzluk (F= 4,486, p<.05) alt boyut puanları arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu ancak; yalnızlık

(F= 2,176, p>.05) ve umutsuzluk (F= 2,300, p>.05) alt boyut puanları arasında ise anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanları arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Tukey testi uygulanmış ve analiz sonucunda, kendine yönelik olumsuz düşünceler alt boyutunda Fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (X=23,24) ile İmam Hatip lisesi ortalamaları (X=20,29) arasında Fen lisesi lehine; şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutunda İmam Hatip lisesi ortalamaları (X=13,62) ile Fen lisesi (X=15,59) ve Anadolu lisesi ortalamaları (X=15,15) arasında Anadolu ve Fen lisesi lehine; kişisel uyumsuzluk alt boyutunda Anadolu lisesi ortalamaları (X=8,49) ile İmam Hatip ortalamaları (X=7,48) arasında Anadolu lisesi lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre kendine yönelik olumsuz düşünceler alt boyutunda Fen lisesi öğrencilerinin İmam Hatip lisesi öğrencilerine göre daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip olduğu söylenebilir. Şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutunda İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerine göre daha az olumsuz otomatik düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Yine kişisel uyumsuzluk alt boyutunda İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha az olumsuz otomatik düşünceye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4-28: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	A.Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	SS	Kruskal Wallis-H Testi			Anlamlı Fark
					S. Ort.	H	p	
Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	Düşük	18	32,94	12,99	433,31	26,578	,000**	**1-2 1-3 2-3**
	Orta	218	22,41	9,16	308,59			
	İyi	332	20,02	8,84	260,62			
Şaşkınlık Ve Kaçma Fantezileri	Düşük	18	20,28	7,26	410,83	13,618	,001*	**1-2 1-3**
	Orta	218	15,19	5,87	294,19			
	İyi	332	14,44	5,94	271,28			
Kişisel Uyumsuzluk	Düşük	18	10,94	3,23	413,78	13,696	,001*	**1-2 1-3**
	Orta	218	8,37	3,21	292,60			
	İyi	332	7,99	3,15	272,17			
Yalnızlık	Düşük	18	13,00	5,45	388,47	9,234	,010	**1-2 1-3**
	Orta	218	9,68	3,85	292,39			
	İyi	332	9,29	3,94	273,68			
Umutsuzluk	Düşük	18	11,50	5,16	376,19	9,335	,009*	**1-3**
	Orta	218	9,10	4,74	297,40			
	İyi	332	8,27	4,23	271,06			

****p<.001, *p<.01 1=Düşük, 2=Orta, 3=İyi**

Tablo 4.28'de görüldüğü üzere, katılımcıların Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen 'Kruskal Wallis-H Testi' sonucunda, kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutunda p<.001, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ve umutsuzluk alt boyutunda p<.01 düzeyinde, yalnızlık alt boyutunda ise p<.05 düzeyinde anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır.

Tablo 4-29: Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	ss	Mann Whitney- U Testi		
					Sıra Ort.	Z	p
Kendine Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	Düşük	18	32,94	12,99	170,44	-3,361	,001*
	Orta	218	22,41	9,16	114,21		
	Düşük	18	32,94	12,99	272,36	-4,175	,000**
	İyi	332	20,02	8,84	170,25		
	Orta	218	22,41	9,16	303,88	-3,397	,001*
	İyi	332	20,02	8,84	265,87		
Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri	Düşük	18	20,28	7,26	165,69	-3,056	,002*
	Orta	218	15,19	5,87	114,60		
	Düşük	18	20,28	7,26	254,64	-3,412	,001*
	İyi	332	14,44	5,94	171,21		
	Orta	218	15,19	5,87	289,09	-1,628	,104
	İyi	332	14,44	5,94	266,58		
Kişisel Uyumsuzluk	Düşük	18	10,94	3,23	166,08	-3,091	,002*
	Orta	218	8,37	3,21	114,57		
	Düşük	18	10,94	3,23	257,19	-3,353	,000*
	İyi	332	7,99	3,15	171,07		
	Orta	218	8,37	3,21	287,53	-1,445	,148
	İyi	332	7,99	3,15	267,60		
Yalnızlık	Düşük	18	13,00	5,45	156,53	-2,467	,014*
	Orta	218	9,68	3,85	115,36		
	Düşük	18	13,00	5,45	241,44	-2,849	,004*
	İyi	332	9,29	3,94	171,92		
	Orta	218	9,68	3,85	286,53	-1,324	,185
	İyi	332	9,29	3,94	268,25		
Umutsuzluk	Düşük	18	11,50	5,16	148,53	-1,953	,051
	Orta	218	9,10	4,74	116,02		
	Düşük	18	11,50	5,16	237,17	-2,678	,007*
	İyi	332	8,27	4,23	172,16		
	Orta	218	9,10	4,74	290,88		
	İyi	332	8,27	4,23	265,40	-1,854	,064
	Toplam	568					

****p<.001, *p<.01**

Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olan öğrencilerin puan ortalamaları (X=32,94) ile orta olanların ortalamaları (X=22,41) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1027,000, z= -3,361, p<.01). Algılanan akademik başarısı düşük olanların ortalamaları (X=32,94) ile iyi olanların ortalamaları (X=20,02) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1244,500, z= -4,175, p<.001). Algılanan akademik başarısı orta olanların puan ortalamaları (X=22,41) ile iyi olanların ortalamaları (X=20,02) arasında orta olanlar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür (U= 30002,000, z= -3,397, p<.05). Buradan hareketle kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutunda algılanan akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha az otomatik düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=20,28) ile orta olanların puan ortalamaları (X=15,19) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1112,500, z= -3,056, p<.01). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=20,28) ile iyi olanların ortalamaları (X=14,44) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır (U= 1563,500, z= -3,412, p<.01). Buradan hareketle şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutunda akademik başarısını düşük olarak algılayanların, orta ve iyi olanlara göre daha fazla otomatik düşünceye sahip oldukları ifade edilebilir.

Kişisel uyumsuzluk alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=10,94) ile orta olanların puan ortalamaları (X=8,37) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1105,500, z= -3,091, p<.01). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=10,94) ile

iyi olanların ortalamaları (X=7,99) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür (U= 1517,500, z= -3,533, p<.001). Kişisel uyumsuzluk alt boyutunda akademik başarısını düşük olarak algılayanların, orta ve iyi olanlara göre daha fazla otomatik düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Yalnızlık alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=13,00) ile orta olanların puan ortalamaları (X=9,68) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür (U= 1277,500, z= -2,467, p<.05). Algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=13,00) ile iyi olanların puan ortalamaları (X=9,29) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1801,000, z= -2,849, p<.01). Dolayısı ile yalnızlık alt boyutunda akademik başarısını düşük olarak algılayanların orta ve iyi olanlara göre daha fazla otomatik düşünceye sahip olduğu ifade edilebilir.

Umutsuzluk alt boyut puanlarının algılanan akademik başarı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda; algılanan akademik başarısı düşük olanların puan ortalamaları (X=11,50) ile iyi olanların puan ortalamaları (X=8,27) arasında düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur (U= 1878,000, z= -2,678, p<.01). Bu bulgudan hareketle umutsuzluk alt boyutunda akademik başarısını düşük olarak algılayanların iyi olarak algılayanlara göre daha fazla otomatik düşünceye sahip olduğu söylenebilir.

4.6. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK DÜŞÜNCELER ALT BOYUT PUANLARI İLE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK PUANLARININ, TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINI YORDAMA GÜCÜ İLE İLGİLİ BULGULAR

Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyut puanları ile Öğrenilmiş Güçlülük ölçeği puanlarının, Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.6.1. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanları İle Öğrenilmiş Güçlülük Puanlarının, 'Duygusal Tükenme' Alt Boyutunu Yordama Gücü İle İlgili Bulgular

Regresyon analizinden önce duygusal tükenme alt boyutunun diğer boyutlarla ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-30: Duygusal Tükenme ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ($\overline{x}$), Standart Sapma (ss) ve Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri (N=568)

Değişkenler	$\overline{x}$	SS	ÖG	KYOD	ŞKF	KU	Y	U
Duygusal Tükenme	15,33	4,78	-,449*	,450*	,502*	,481*	,438*	,469*
Öğrenilmiş Güçlülük (ÖG)	114,94	16,7	1	-,481*	-,404*	-,393*	-,388*	-,405*
K. Yönelik Olumsuz D.D. (KYODD)	21,35	9,41		1	,735*	,635*	,762*	,734*
Şaşkınlık ve Kaçma F. (ŞKF)	14,91	6,04			1	,731*	,704*	,730*
Kişisel Uyumsuzluk (KU)	8,23	3,21				1	,685*	,656*
Yalnızlık (Y)	9,56	4,01					1	,698*
Umutsuzluk (U)	8,69	4,50						1

***p< .001**

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin duygusal tükenme alt boyutu puan ortalaması X= 15.33, standart sapması SS= 4.78; öğrenilmiş güçlülük puan ortalaması X= 114. 94, standart sapması SS= 16.7; kendine yönelik olumsuz düşünceler alt boyutu puan ortalaması X= 21,35, standart sapması, SS= 9.41; şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutu puan ortalaması X= 14.91, standart sapması SS= 6.04; kişisel uyumsuzluk alt boyutu puan ortalaması X= 8.23, standart sapması SS= 3.21; yalnızlık alt boyutu puan ortalaması X= 9.56, standart sapmasın SS= 4.01; umutsuzluk alt boyutu puan ortalaması X= 8.69, standart sapması SS= 4.50'dir.

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal tükenme alt boyutu puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise duygusal tükenme puanları ile öğrenilmiş güçlülük puanları arasında (r= -.449, p<.001) negatif yönde, kendine yönelik olumsuz düşünceler puanları arasında (r= ,450, p<.001), şaşkınlık ve

kaçma fantezileri puanları arasında (r= ,502, p<.001), kişisel uyumsuzluk puanları arasında (r= ,481, p<.001), yalnızlık puanları arasında (r= ,438, p<.001) ve umutsuzluk puanları arasında (r= ,469, p<.001) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4-31: Duygusal Tükenme Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	P
Sabit	18,69	1,61		11,67	,000**
Öğrenilmiş Güçlülük	-,076	,011	-,264	-6,712	,000**
K. Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	-,016	,032	-,031	-,491	,624
Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri	,156	,049	,197	3,217	,001*
Kişisel Uyumsuzluk	,229	,081	,154	2,833	,005*
Yalnızlık	,042	,071	,035	,588	,557
Umutsuzluk	,123	,061	,115	2,020	,044
R= 0.589 R^2= 0.347					
F (6, 561)= 49.657 **p< .001 *p<.01					

Tablo 4.31 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin duygusal tükenme alt boyutu puanları için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğrenilmiş güçlülük, kendine yönelik olumsuz düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk değişkenleri birlikte katılımcıların duygusal tükenme puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F(6,561) = 49.657; p<.001] yordamaktadır. Adı geçen yordayıcı değişkenler birlikte katılımcıların duygusal tükenme puanlarının toplam varyansının yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır (R=0.589, R^2= 0.347, p< .05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenme değişkeni üzerindeki göreli önem sırası; öğrenilmiş güçlülük, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, umutsuzluk, yalnızlık ve kendine yönelik olumsuz düşünceler şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrenilmiş güçlülük, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ve umutsuzluk değişkenlerinin duygusal tükenme

değişkenini yordamada anlamlı etkiye sahip olduğu ancak; kendine yönelik olumsuz düşünceler ve yalnızlık değişkenlerinin duygusal tükenme değişkenini yordamada istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

4.6.2. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanları İle Öğrenilmiş Güçlülük Puanlarının, 'Duyarsızlaşma' Alt Boyutu puanlarını Yordama Gücü İle İlgili Bulgular

Regresyon analizi yapılmadan önce duyarsızlaşma alt boyutu puanlarının diğer boyutlarla ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-32: Duyarsızlaşma Alt Boyutu ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$), ve Standart Sapma (ss) ve Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri (N=568)

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss	ÖG	KYOD	ŞKF	KU	Y	U
Duyarsızlaşma	10,30	3,81	-,446*	,432*	,495*	,444*	,393*	,425*
Öğrenilmiş Güçlülük (ÖG)	114,94	16,7	1	-,481*	-,404*	-,393*	-,388*	-,405*
K. Yönelik Olumsuz D. (KYOD)	21,35	9,41		1	,735*	,635*	,762*	,734*
Şaşkınlık ve Kaçma F. (ŞKF)	14,91	6,04			1	,731*	,704*	,730*
Kişisel Uyumsuzluk (KU)	8,23	3,21				1	,685*	,656*
Yalnızlık (Y)	9,56	4,01					1	,698*
Umutsuzluk (U)	8,69	4,50						1

***p<.001**

Tablo 4.32'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin duyarsızlaşma alt boyutu puan ortalaması X= 10,30, standart sapması SS= 3,81; öğrenilmiş güçlülük puan ortalaması X= 114, 94, standart sapması SS= 16,7; kendine yönelik olumsuz düşünceler alt boyutu puan ortalaması X= 21,35, standart sapması SS= 9,41; şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutu puan ortalaması X= 14,91, standart sapması SS= 6,04; kişisel uyumsuzluk alt boyutu puan ortalaması X= 8,23, standart sapması SS= 3,21; yalnızlık alt boyutu puan ortalaması X= 9,56, standart

sapması SS= 4,01; umutsuzluk alt boyutu puan ortalaması X= 8,69, standart sapması SS= 4,50'dir.

Ortaöğretim öğrencilerinin duyarsızlaşma alt boyutu puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise duyarsızlaşma puanları ile öğrenilmiş güçlülük puanları arasında (r= -.446, p<.001) negatif yönlü, kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (r= ,432, p<.001), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= ,495, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= ,444, p<.001), yalnızlık (r= ,393, p<.001) ve umutsuzluk puanları arasında (r= ,425, p<.001) pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4-33: Duyarsızlaşma Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata $_B$	β	t	p
Sabit	13,66	1,30		10,49	,000**
Öğrenilmiş Güçlülük	-,063	,009	-,277	-6,922	,000**
K. Yönelik Olumsuz Duygu ve D.	-,003	,026	,008	,120	,905
Şaşkınlık ve Kaçma Fantezileri	,177	,039	,281	4,506	,000**
Kişisel Uyumsuzluk	,137	,066	,115	2,092	,037
Yalnızlık	-,029	,057	-,031	-,510	,610
Umutsuzluk	,041	,049	,048	,822	,411

R= 0.570 R^2= 0.325
F(6, 561)= 45.061 **p<.001,

Tablo 4.33 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin duyarsızlaşma alt boyutu puanları için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğrenilmiş güçlülük, kendine yönelik olumsuz düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk değişkenleri birlikte katılımcıların duyarsızlaşma puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F (6,561) = 45.061; p<.001] yordamaktadır. Adı geçen yordayıcı değişkenler birlikte katılımcıların duyarsızlaşma puanlarının toplam varyansının %32'ini açıklamaktadır (R=0.570, R^2= 0.325, p< .05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma alt boyutu üzerindeki göreli önem sırası; şaşkınlık ve kaçma fantezileri, öğrenilmiş güçlülük, kişisel uyumsuzluk, umutsuzluk, yalnızlık ve kendine yönelik olumsuz düşünceler şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrenilmiş güçlülük, şaşkınlık ve kaçma fantezileri ve kişisel uyumsuzluk değişkenlerinin duyarsızlaşma değişkenini yordamada anlamlı etkiye sahip olduğu ancak; kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, umutsuzluk ve yalnızlık değişkenlerinin duyarsızlaşma değişkenini yordamada istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

4.6.3. Otomatik Düşünce Ölçeği Alt Boyut Puanları İle Öğrenilmiş Güçlülük Puanlarının, 'Yetkinlik' Alt Boyutu Puanlarını Yordama Gücü İle İlgili Bulgular

Regresyon analizinden önce duyarsızlaşma alt boyutu puanlarının diğer boyutlarla ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4-34: Yetkinlik ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$), ve Standart Sapma (ss) ve Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri (N=568)

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss	ÖG	KYOD	ŞKF	KU	Y	U
Yetkinlik	12,18	3,13	,527*	-,387*	-,327*	-,322*	-,272*	-,299*
Öğrenilmiş Güçlülük (ÖG)	114,94	16,7	1	-,481*	-,404*	-,393*	-,388*	-,405*
K. Yönelik Olumsuz D. (KYOD)	21,35	9,41		1	,735*	,635*	,762*	,734*
Şaşkınlık ve Kaçma F. (ŞKF)	14,91	6,04			1	,731*	,704*	,730*
Kişisel Uyumsuzluk(KU)	8,23	3,21				1	,685*	,656*
Yalnızlık(Y)	9,56	4,01					1	,698*
Umutsuzluk (U)	8,69	4,50						1

***p<.001**

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin yetkinlik alt boyutu puan ortalaması X= 12,18 standart sapması SS= 3,13; öğrenilmiş güçlülük puan ortalaması X= 114,94, standart sapması SS= 16,7; kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutu puan ortalaması X= 21,35, standart sapması SS= 9,41; şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutu puan ortalaması X= 14,91, standart sapması SS= 6,04; kişisel uyumsuzluk alt boyutu puan ortalaması X= 8,23, standart sapması SS= 3,21; yalnızlık alt boyutu puan ortalaması X= 9,56, standart sapması SS= 4,01; umutsuzluk alt boyutu puan ortalaması X= 8,69, standart sapması SS= 4,50'dir.

Ortaöğretim öğrencilerinin yetkinlik alt boyutu puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise yetkinlik puanları ile öğrenilmiş güçlülük puanları arasında (r= .527, p<.001) pozitif yönlü, kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler (r= -,387, p<.001), şaşkınlık ve kaçma fantezileri (r= -,327, p<.001), kişisel uyumsuzluk (r= -,322, p<.001), yalnızlık (r= -,272, p<.001) ve umutsuzluk puanları arasında (r= -,299, p<.001) negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 4-35: Yetkinlik Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata $_B$	β	t	p
Sabit	4,203	1,081		3,889	,000**
Öğrenilmiş Güçlülük (ÖG)	,082	,008	,435	10,771	,000**
K. Yönelik Olumsuz D.D. (KYOD)	-,069	,021	-,206	-3,193	,001*
Şaşkınlık ve Kaçma F. (ŞKF)	-,022	,033	-,042	-,666	,505
Kişisel Uyumsuzluk (KU)	-,097	,054	-,099	-1,776	,076
Yalnızlık (Y)	,099	,048	,127	2,085	,038
Umutsuzluk (U)	,025	,041	,035	,604	,546

R= 0.556 R^2= 0.309
F(6, 561)= 41.907 **p<.001, *p<.01

Tablo 4.35 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin yetkinlik alt boyutu puanları için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğrenilmiş

güçlülük, kendine yönelik olumsuz düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk değişkenleri birlikte katılımcıların yetkinlik puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [F (6,561) = 41.907; p<.001] yordamaktadır. Adı geçen yordayıcı değişkenler birlikte katılımcıların yetkinlik puanlarının toplam varyansının %30'unu açıklamaktadır (R=0.556, R^2= 0.309, p< .05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yetkinlik alt boyutu üzerindeki göreli önem sırası; öğrenilmiş güçlülük, kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, yalnızlık, kişisel uyumsuzluk, şaşkınlık ve kaçma fantezileri ve umutsuzluk şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrenilmiş güçlülük, kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler ile yalnızlık değişkenlerinin yetkinlik değişkenini yordamada anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu ancak; şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ile umutsuzluk değişkenlerinin yetkinlik değişkenini yordamada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tükenmişlik, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünceler değişkenlerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşmasına dair bulguların tartışma ve yorumlanması ele alınmıştır. Sonrasında Tükenmişlik ölçeği alt boyutlarının yordanmasına ilişkin bulguların tartışma ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Bölümün sonunda araştırma bulguları ışığında bazı öneriler sunulmuştur.

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. TÜKENMİŞLİK, ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OLUMSUZ OTOMATİK DÜŞÜNCELER ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI

Araştırma sonucunda; Maslach Tükenmişlik Envanteri duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları ile Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği puanları arasında negatif, Otomatik Düşünceler Ölçeği tüm alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Tükenmişlik ölçeği yetkinlik alt boyutu ile Öğrenilmiş Güçlülük ölçeği puanları arsında pozitif yönlü, yetkinlik ile Otomatik Düşünceler ölçeğinin tüm alt boyutları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenilmiş güçlülük ile otomatik düşüncelerin alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ve yetkinlik puanları arttıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve olumsuz otomatik düşünce düzeyleri azalmaktadır.

Araştırma bulgularına göre tükenmişlik, öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşüncelerin birbirini etkileyen ve birbiri ile ilişkili kavramlar oldukları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Çil (2016) tarafından Anaokulu öğretmenleri ile yapılan araştırmada, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmada öz yeterlilik inançları ile tükenmişlik arasında negatif, öz yeterlilik ile öğrenilmiş güçlülük arasında ise pozitif yönlü ilişki olduğu bulgulanmıştır. Maraşlı (2003) tarafından lise öğrencileri ile yapılan

çalışmada öğrenilmiş güçlülük düzeyi arttıkça tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı bulgusuna rastlanmıştır. Güloğlu ve Aydın'ın (2007) İlköğretim 5.sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünceler arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı araştırma bulgularında, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin kendine, dünyaya ve geleceğe dönük daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Özellikle ergenlik gibi kritik bir dönemde olan öğrencilerin hayatını birçok açıdan olumsuz etkileyen tükenmişlik durumunun, çok boyutlu ve farklı dinamiklerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çevresel ve bireysel özellikler olarak kategorize edebileceğimiz bu dinamiklerin karşılıklı etkileşimi ile tükenmişlik yaşamaya elverişli şartların oluştuğu tahmin edilmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alınan olumsuz otomatik düşünceler ve öğrenilmiş güçlülük becerisinin, tükenmişliği etkileyen bireysel özellikler olduğu düşünülmektedir. Olumsuz otomatik düşünce düzeyi yüksek bireyler, yaşadıkları olayları, kendi kişisel özelliklerini ve dünyayı negatif değerlendirme eğilimindedirler. Bir olaydan çıkarılabilecek en olumsuz sonuca odaklanma (A. Creed, Reisweber & Beck, 2011) ve buna katı bir şekilde inanma eğiliminde olan bu kişiler duygusal olarak daha çok yıpranmışlık ve tükenmişlik hissederler. Bu yıpranmışlık hissi bireyi etrafındaki insanlara ve kendi sorumluluğuna karşı duyarsızlaştırır. İletişim halinde olduğu insanları ve kendi sorumluluklarını önemsememeye başlayan bireyin zamanla artık başarısız olduğu ve işleri yürütemeyeceği duygusuna kapılacağı dolayısı ile yetersizlik duygusu geliştireceği düşünülebilir. Özetle, bu araştırma bulguları da göz önüne alınarak bireyin düşünce yapısının (otomatik olumlu- olumsuz düşünce) yaşanılan tükenmişlik duygusu ile önemli derecede ilişkili olduğu söylenebilir. Gül, Keskin ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan araştırmada elde edilen, olumsuz otomatik düşünceler arttıkça bireyin duyarsızlaşma düzeyi de artmaktadır bulgusu bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tükenmişliğin ilişkili olduğu kavramlardan birinin de stres olduğu görülmektedir. Pines ve Nunes'e (2003) göre tükenmişlik stresin bir üst boyutudur. Bireyler stresin olumsuz sonuçları ile baş edemediğinde, stres kronikleşir ve

tükenmişliğe doğru evrilir. Yapılan birçok araştırma tükenmişliğin stres ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Schaufeli ve Greenglass, 2001; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Duygun ve Sezgin, 2003; Torun, 1997). Ergenlik döneminde bireyin stres yaratan yaşam olaylarından kaçınmasının mümkün olmadığı düşünüldüğünde, stresli yaşam olaylarının olumsuz sonuçları ile baş etme ve bu olumsuz etkileri minimize etme becerisinin önemi daha iyi görülebilir. Birey stres altına girdiğinde ya da olumsuz bir durumla karşılaştığında, durumun olası duygusal, bilişsel ve davranışsal olumsuz etkilerini azaltmak için bazı becerilere ihtiyaç duyar. Öğrenilmiş güçlülük becerisi bu aşamada devreye girerek bireyin stresin istenmeyen etkilerini azaltmasına yardımcı olur.

Öğrenilmiş güçlülük bu anlamda stres ve stresin bir üst boyutu olan tükenmişlik ile ilişkili bir beceri olarak görülebilir. Yapılmış bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek olan grubun daha az düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarısızlık hissettikleri bulunmuştur (Genç, 2015). Öğretmenler üzerinde yapılan başka bir araştırmada öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin anlamlı düzeyde daha az duygusal tükenme yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Yürür, 2011). Psikiyatristler ile yapılan bir çalışma bulgularında da tükenmişlik ve öğrenilmiş güçlülük becerisinin anlamlı düzeyde negatif ilişkili oldukları saptanmıştır (Naisberg-Fennig ve diğ., 1991). Akgün ve Ciarrochi (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrenilmiş güçlülük becerisin akademik stres ile ilişkili olduğu ve stresin öğrenci performansı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada öğrenilmiş güçlülük becerisinin etkili olduğu bulunmuştur. Bu durumun öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek olan bireylerin problem çözme, planlama becerisi, doyumu erteleyebilme, içsel denetim ve öz bilişleri kullanma becerilerinin daha yüksek olması ile ilişkili olduğu söylenebilir (Dağ, 1991). Goff (2011) tarafından yapılan araştırmada ise bu bulgularının aksine öğrenilmiş güçlülük ve stres arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

5.1.2. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ ALT BOYUT PUANLARININ FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik ölçeği alt boyutları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında duygusal tükenme boyutunda farklılaşma görülmezken, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Okul türüne göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu ancak duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Algılanan akademik başarıya göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır.

5.1.2.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada cinsiyete göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bu durumun ergenlik döneminin kız ve erkekler için benzer değişimler getirmesi, eğitim-öğretim ortamında aynı sorumlulukların üstlenilmesi, benzer hedeflere (diploma, üniversite, meslek vb.) ulaşma çabası ve anne-baba, eğitimciler ile eğitim sisteminin cinsiyet ayırt etmeksizin tüm öğrencilerden benzer bazı kazanımları edinme ve dönemsel sorumlulukları yerine getirme beklentisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Literatürde tükenmişliğin cinsiyete göre değişimine ilişkin çelişkili bulguların olduğu görülmektedir. Kutsal ve Bilge (2012), Maslach ve Jackson (1981), Esteve (2008), Yılmaz (2009), Kutsal (2009) ile Breso, Salanova ve Schaufeli (2007) yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin tükenmişliği etkilemediği sonucuna ulaşırken; Özgen (2016), Eker (2007), Seçer ve Gençdoğan (2012), Ören ve Türkoğlu (2006), Salmela-Aro ve diğ. (2008), Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyete göre tükenmişliğin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun cinsiyet

rollerinin kültüre ve yaş dönemine göre farklılaşması ya da örneklemin seçildiği bölgenin yapısal özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatürdeki bu farklılık sosyo-kültürel tabanlı daha geniş ve boylamsal araştırmalarla giderilebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin tükenmişlik düzeyi alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma olmamasına rağmen duygusal tükenme ve yetkinlik alt boyutunda kızların, duyarsızlaşma alt boyutunda ise erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu bazı araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Ören ve Türkoğlu, 2006; Balkıs ve diğ., 2011). Bu durumun toplumumuzdaki kız ve erkeklere biçilen cinsiyet rolleri ve ebeveynlerin çocuğu yetiştirme tarzından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar kız ve erkekler ergenlik döneminde benzer değişimler yaşayıp akademik olarak aynı sorumlulukları üstlenseler de, cinsiyet rollerinin sonucu olarak farklı karakteristik özellikleri geliştirmelerinin (Kulaksızoğlu, 2007) yaşanılan tükenmişliği etkilediği düşünülmektedir. Çünkü toplum ve ebeveynler kızlardan daha uysal, kontrollü ve ağırbaşlı erkeklerden ise daha atak, dışadönük ve girişken olmalarını beklemektedir. Bu durum kızların daha fazla duygusal tükenmişlik ve başarısızlık hissi yaşamalarının sebebi olabilir. Buna karşın erkeklerin stres yaratan durumlar karşısında duygularını daha az ifade etmeleri ve yardım arayışına daha az girmelerinin daha fazla duyarsızlaşma yaşamalarına sebep olduğu düşünülmektedir.

5.1.2.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada, sınıf düzeyine göre duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutu puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutu puanlarında ise anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. 10. sınıfların 9.sınıflara göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve 11.sınıfların 9.sınıflara göre yetkinlik boyutunda daha fazla kişisel başarısızlık hissi yaşadıkları görülmüştür. Buradan hareketle sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tükenmişlik düzeyi de yükselmektedir denilebilir. Bu bulgu Kutsal ve Bilge (2012), Balkıs ve diğ. (2011), Demir (2015) ve Seçer (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları ile

örtüşürken, Çapulcuoğlu (2012) ve Eker ‘in (2007) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Ortaöğretimde sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin ders yükü artmaktadır. Üniversite giriş sınavına yaklaştıkça öğrenciler daha fazla ders çalışmakta ve öğrencilerden beklenti de buna paralel olarak artmaktadır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin yüksek beklentisi öğrencilerin daha yoğun çalışmalarını ve ders etkinlikleri ile daha fazla zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Ancak bu durumun öğrencilerde okul ve okul etkinliklerine karşı ilgi kaybına sebep olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, yaklaşan sınavın baskısı ve mesleki tercih öğrencilerde kaygı oluşturabilmektedir. Çünkü üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin yaklaşık üçte biri ancak herhangi bir lisans programına yerleşebilmektedir (ÖSYM, 2017). Tüm bu faktörlerin öğrencileri duygusal olarak yıprattığı, öğrencilerin okul ve ders etkinliklerine karşı ilgilerini azalttığı ve öğrencilerde başarısızlık hissi yaratıp tükenmişliğe sebep olduğu ifade edilebilir.

5.1.2.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada, okul türü değişkenine göre duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutu puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Duygusal tükenme alt boyutu puanlarında ise anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre duygusal tükenme alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. İmam Hatip ve Fen Lisesi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmasa da Fen Lisesi öğrencilerinin tükenmişlik puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin akademik yükünün daha ağır, ebeveyn ve eğitimcilerin beklentisinin de daha yüksek olmasından ve bu okullardaki öğrenciler arasında akademik rekabetin daha yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu liselerdeki öğrencilerin beklentileri karşılamak ve daha iyi bir lisans programına yerleşmek için okul dışı zamanlarının da büyük kısmını ders çalışmaya ayırmaları (Yetiş, 2008), özel ders ya da kurs desteği almaları daha fazla duygusal tükenme yaşamalarının nedeni olabilir. Çapulcuoğlu (2012) ve Demir (2015) tarafından lise öğrencileri ile yapılan

araştırmalarda akademik başarı oranı daha yüksek olan Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerindeki öğrencilerin tükenmişlik düzeyinin diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine Seçer ve Gençdoğan (2013) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin tükenmişlik puanlarının öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı vurgulanmıştır.

Bu araştırmada duygusal tükenme alt boyutunda Anadolu lisesi öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ancak duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılaşmanın oluşmadığı görülmüştür. Bu öğrencilerin ağır ders yükü ve yüksek beklentiden dolayı fazla duygusal tükenme hissettikleri ifade edilebilir. Buna karşın; Anadolu lisesi öğrencilerin akademik olarak başarı oranlarının yüksek olması, çevresindeki insanlardan ilgi görmeleri ve daha çok sosyal destek almaları gibi faktörlerin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişliği azalttığı düşünülmektedir.

5.1.2.4. Maslach Tükenmişlik Envanteri Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında akademik başarısını düşük olarak algılayanların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Yetkinlik boyutunda ise akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az yetkinlik yaşadıkları görülmüştür. Akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin, kendine dönük daha pozitif değerlendirmelerde bulunduğu, özgüvenlerinin ve öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun, akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşamasını açıkladığı düşünülmektedir. Dolayısı ile akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin kendini okulda daha yetkin olarak göreceği, akademik motivasyonlarının daha yüksek olacağı ve okula bağlılıklarının daha fazla olacağı böylelikle daha az tükenmişlik yaşayacakları söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısı ve akademik başarı algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin farklı şekilde bulgulandığı

araştırmaların olduğu görülmektedir. Schaufeli ve diğ., (2002), Kutsal (2009), Balkıs, Duru, Buluş, ve Duru (2011) ve Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmalarda akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Seçer ve Gençdoğan'nın (2012) yaptığı araştırmada da genel anlamda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ancak tükenmişliğin ders çalışmaktan tükenme alt boyutunda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ifade edilmiştir. Zhang, Gan ve Chan (2005) tarafından yapılan araştırmada akademik öz-yeterliliğin tükenmişliği yordadığı bulgusu ile Salmela-Aro ve diğ. (2009) tarafından yapılan araştırmada elde edilen akademik başarı düştükçe duyarsızlaşmanın arttığı ve kişisel başarı hissinin ise azaldığı bulgusunun, bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenilebilir. Literatürde akademik başarı ve tükenmişliğin ters yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar da mevcuttur. Demir (2015) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada ders notları açısından akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

5.1.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK PUANLARININ FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA YORUMLARI

Öğrenilmiş güçlülük puanları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılaşmalara rastlanmazken, okul türü ve algılanan akademik başarıya göre anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır.

5.1.3.1. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrenilmiş güçlülük puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bu bulgunun öğrencilerin yaş aralığı ile ilişkili olabileceği tahmin edilmektedir. Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminde olduğu düşünüldüğünde, bu yaş döneminde hem kız hem de erkek öğrencilerin benzer değişimler yaşadığı söylenebilir. Bu dönem mesleki tercihlerin netleşmesi, ergenlik dönemindeki fiziksel, bilişsel ve ruhsal değişim ile

beraber gelen sorunlar, akademik başarı kaygısı ve ebeveyn beklentisi gibi faktörlerden dolayı ergenler için zor ve stresli geçmektedir. Tüm bu zorluklar cinsiyet ayırt etmeksizin kendini denetleme ve stresli durumlarla baş etme becerisini gerektirmektedir. Bu faktörlerin kız ve erkek öğrencilerin benzer öğrenilmiş güçlülük becerisi göstermelerini açıkladığı düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrenilmiş güçlülük puanlarının incelendiği araştırma bulgularına bakıldığında çelişkili sonuçların olduğu görülmektedir. Bazı araştırma bulguları bu araştırma sonuçları ile örtüşürken bazıları da örtüşmemektedir. Zausniewski ve diğ. (2002), Boyraz ve Aydın (2003), Sarı (2004), Sarıcı (1999) ve Coşkun (2010) tarafından yapılana araştırmalarda öğrenilmiş güçlülüğün cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Lewinsohn ve Alexander (1990), Coşkun (2009), Polatçı ve Sobacı (2014) ile Akgün ve Ciarrochi'nin (2003) yaptıkları araştırmalarda kızların erkeklere göre daha fazla öğrenilmiş güçlülük becerisi gösterdiği ifade edilmiştir. Goff (2011) tarafından yapılan araştırmada ise erkeklerin kızlara oranla daha fazla öğrenilmiş güçlülük becerisi gösterdikleri saptanmıştır. Bu bulgular cinsiyetin tek başına öğrenilmiş güçlülük becerisini açıklamada yetersiz kaldığını, öğrenilmiş güçlülük becerisine etki eden faklı değişkenlerin olduğunu düşündürtmektedir.

5.1.3.2. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenilmiş güçlülük puanları arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmamıştır. Bu durumun öğrenilmiş güçlülük becerisinin yapısıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenilmiş güçlülük durumsal veya kısa sürede elde edilen bir beceri değildir. Bu beceri doğuştan itibaren bireyin kişisel özellikleri ve çevresel etmenlerin etkileşimi ile formal ve informal yollarla elde edilen bilişsel bir davranış repertuarıdır. Dolayısı ile bireyin gelişimi ile paralel olarak belirginleşen bir yapı olduğu ifade edilebilir. Rosenbaum'a (1988) göre öğrenilmiş güçlülük becerisi bireylerin sahip olduğu zeka seviyesi gibi kararlı bir özellik göstermektedir. Sınıf düzeyine göre puanlar arasında anlamlı farklılaşma

olmamasının, öğrenilmiş güçlülük becerisinin bu özelliğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İlgili araştırma sonuçlarına bakıldığında çelişkili sonuçların olduğu görülmektedir. Coşkun (2009) ve Bağdatlı (2016) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf düzeyine göre öğrenilmiş güçlülük puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak Sürük (1994) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada üniversite 1, 2 ve 3.sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin 4.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sarıcı'nın (1999) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise 4.sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyi diğer alt sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular tek başına sınıf düzeyinin öğrenilmiş güçlülük düzeyi ile ilişkilendirilmesini güçleştirmektedir. Bu duruma etki eden başka değişkenlerin olduğu tahmin edilmektedir.

5.1.3.3. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırmada okul türü değişkenine göre öğrenilmiş güçlülük puanlarının Anadolu ve İmam Hatip Lisesi lehine farklılaştığı bulunmuştur. Başka bir ifade ile Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyi diğer liselere göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bu bulgunun araştırmada beklenmeyen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ülkemiz eğitim sisteminde İstanbul ilinde herhangi bir Fen Lisesi'nde öğrenim görmek ciddi anlamda sınav başarısı gerektirmektedir. Rosenbaum'a (1980) göre öğrenilmiş güçlülük becerisinin en önemli bileşenleri hemen doyumu erteleme, planlama, problemi tanımlama, problem çözme ve içsel denetimli olmadır. Fen lisesini kazanabilecek akademik başarıyı gösteren öğrencilerin zamanı planlama, hemen doyumu erteleme, problem çözme, sınav kaygısı ve yüksek beklentinin olumsuz etkileri ile baş etme becerilerinin de daha iyi olduğu düşünülebilir. Ancak bu araştırmada elde edilen bulgular Fen Lisesi öğrencilerinin Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha düşük öğrenilmiş güçlülük becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada edinilen bu bulgu araştırmanın

sınırlılıkları da göz önüne alınarak; akademik başarı seviyesi daha düşük olan Anadolu ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin beklenti seviyesine paralel olarak daha az baskı ve kaygı hissetmeleri, ders dışı sosyal aktivitelere daha çok zaman ayırabilmeleri, dolayısıyla stres yaratan durumlarla karşılaştıklarında daha fazla sosyal destek alabilmeleri gibi faktörlerin öğrenilmiş güçlülük becerilerini pozitif yönde etkilediği şeklinde yorumlanılabilir. Bu araştırma sınırlı bir örneklem gurubu üzerinde yapıldığından elde edilen bulgular örneklem grubunu oluşturan bireylerin kişisel özelliklerinden de kaynaklanıyor olabilir. Daha genelleyici sonuçlara ulaşmak için destekleyici araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde okul türüne göre öğrenilmiş güçlülük düzeyini inceleyen az sayıda araştırmanın mevcut olduğu görülmüştür. Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmada devlet lisesi ve özel lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri karşılaştırılmış ve devlet lisesi lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Polatçı ve Sobacı (2014) tarafından yapılan araştırmada ise akademik başarısı görece daha iyi olan Anadolu Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyi, Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgunun bu araştırma sonuçları ile kısmen çeliştiği söylenebilir.

5.1.3.4. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırmada akademik başarısını iyi olarak algılayan öğrencilerin orta ve düşük olarak algılayanlara göre, orta olarak algılayanların ise düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle algılanan akademik başarı yükseldikçe öğrenilmiş güçlülük puanlarında pozitif anlamda farklılaşma olmaktadır. Bu durumun öğrencilerin öz-yeterlilik ve kendilerine dönük pozitif algısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yeteneklerine yönelik algısı pozitif olan ve öz-yeterlilik inançları yüksek olan ergenlerin karşılaştıkları stresli yaşam olaylarının olumsuz etkilerini minimize etmede daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Akgün (2004) tarafından

Avustralya'da yürütülen bir çalışmada öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Çin'de yapılmış başka bir araştırmada da öğrenilmiş güçlülük becerisinin öz-yeterlilik ve öz-saygı ile pozitif yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir (Ngai, Chan ve Holrody, 2008). Dolayısı ile öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek olan öğrencilerin kendi başarılarına dönük algılarının da daha pozitif olacağı ifade edilebilir.

Literatüre bakıldığında, öğrenilmiş güçlülüğün algılanan akademik başarıdan ziyade akademik performans, sınav başarısı ve not ortalaması gibi değişkenlerle ilişkisine yönelik araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Akkaya'nın (2009) üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler, Sürük (1994) ve Sarı'nın (2004) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarda akademik performansı yüksek olan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır. Söz konusu araştırmaların bulguları ile bu araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Ancak Coşkun'un (2010) lise öğrencileri ve lise mezunu olup üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerle, Zausniewski ve diğerlerinin (2002) 5 ve 6.sınıf öğrencileriyle ve Goff'un (2011) Hemşirelik bölümü öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda öğrenilmiş güçlülük ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.4. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE OTOMATİK DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ ALT BOYUT PUANLARININ FARKLILAŞMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI

Araştırmada Otomatik Düşünceler Ölçeği alt boyut puanlarında cinsiyet, okul türü ve algılanan akademik başarıya göre anlamlı farklılaşma bulunurken sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmalar gözlenmemiştir.

5.1.4.1. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada Otomatik Düşünceler Ölçeği alt boyutu olan kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünce puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı

ancak şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk alt boyut puanlarında kızlar lehine anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre genel olarak kızların erkeklere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum çeşitli sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kızlardan daha uyumlu, ağırbaşlı ve kontrollü olmaları beklenirken erkeklerden bağımsız, girişken ve daha atak olmalarının beklenmesi, ebeveynleri çocukluktan beri kız çocuklarını daha korumacı bir tavırla yetiştirmeye erkekleri ise daha bağımsız yetiştirmeye ittiği söylenilebilir. Yine kızlardan davranışsal ve ahlaki olarak daha kusursuz olmalarının beklenmesi gibi faktörlerin ergenlikle beraber kızlar üzerinde baskı oluşturduğu ve kızları mükemmeliyetçi tutumlar geliştirmeye yönelttiği düşünülmektedir. Bununla beraber kızların kusurlu davranışlar sergilediğinde daha fazla olumsuz eleştiriye maruz kalmaları, kendilerine dönük negatif inançlar geliştirmelerine sebep olarak gösterilebilir. Sonuç itibari ile toplumsal algı ve ebeveyn tutumunun kızların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu, bu durumun kızların daha fazla olumsuz otomatik düşünce geliştirmesinin sebebi olabileceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bu anlamda farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bozkurt (1998), Kapıcı (2010) ile Gül, Keskin ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan araştırmalarda kızların erkeklere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenilebilir. Ancak bu bulguların aksine Kurtoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin olumsuz otomatik düşüncelerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Tümkaya ve İflazoğlu (2000), Akbağ (2000), Karahan ve Arkadaşları (2006), Dobson ve Breiter (1993), Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011) ile Şirin ve Izgar'ın (2013) yaptıkları araştırmalarda ise cinsiyete göre olumsuz otomatik düşünce düzeylerinin değişmediği bulgulanmıştır. Bu bulgular ışığında olumsuz otomatik düşünce sıklığının yalnızca cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirilmesinin zor olduğu, etki eden farklı faktörlerin olduğu ifade edilebilir.

5.1.4.2. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada Otomatik Düşünceler ölçeği; kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk olmak üzere tüm alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir. Farklı bir ifade ile ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri farklılaştığında olumsuz otomatik düşünce puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu durumun olumsuz otomatik düşüncelerin bireyde çocukluktan itibaren gelişen ve ergenlik ile beraber sağlamlaşan yapısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Otomatik düşünceler çocukluktan itibaren kişilerin kendileri, başkaları ve dünya hakkındaki fikirlerinden oluşan temel inançlarının yansımasıdır (Beck, 2015). Garber, Weiss ve Shanley, (1993) tarafından ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, yaşın olumsuz düşünceler üzerinde açıklayıcı bir etkisinin olmadığı sonucu vurgulanmıştır. Dolayısı ile aynı okul ikliminde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyi değiştikçe olumsuz otomatik düşünce düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmamasının beklenilen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Ancak literatür incelendiğinde aksine bulguların da olduğu görülmektedir. Kurtoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada 11.sınıf öğrencilerinin 9 ve 10.sınıflara göre daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip oldukları saptanmıştır. Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011) tarafından yapılan araştırmada ise 9 ve 12.sınıf öğrencileri ile 10 ve 11.sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalarla beraber, Demez (2016) ve Kapıcı'nın (2010) lise öğrencileri ile, Şirin ve Izgar'ın (2013) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda bu araştırma bulgularını destekler nitelikte sınıf düzeyine göre öğrencilerin olumsuz otomatik düşünce puanlarının anlamlı düzeyde değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.4.3. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri ve kişisel uyumsuzluk alt boyut puanları arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olduğu ancak yalnızlık ve umutsuzluk alt boyutlarında ise anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutunda Fen lisesine göre, Şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutunda Fen ve Anadolu Lisesine göre ve kişisel uyumsuzluk alt boyutunda ise Anadolu Lisesi öğrencilerine göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin daha az olumsuz otomatik düşüncelere sahip oldukları bulgulanmıştır. Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerinin liseye yerleşme puanları düşünüldüğünde akademik başarı seviyelerinin İmam Hatip Lisesi öğrencilerine kıyasla belirgin bir şekilde yüksek olduğu, yine bu okullardaki öğrencilerin üniversite giriş sınavlarında daha başarılı oldukları bilinmektedir. Dolayısı ile Fen ve Anadolu liselerinin daha akademik başarı odaklı oldukları ve bu okullardaki öğrenciler arasında daha rekabetçi bir anlayışın olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu faktörlerle beraber bu okullardaki öğrencilerden beklentinin de yüksek oluşu olumsuz düşüncelerin gelişimine sebep olarak sunulabilir. Ancak literatür incelendiğinde, akademik performans ve olumsuz otomatik düşünce arasında genel anlamda negatif yönlü ilişkiler olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Bozkurt (1998) ve Sinanoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda akademik başarısı yüksek öğrencilerin daha düşük düzeyde olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduğu, yine bu araştırma bulgularında da akademik başarısını yüksek olarak algılanan öğrencilerin daha düşük düzeyde olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduğu elde edile sonuçlar arasındadır. Bu durum olumsuz otomatik düşüncelerin açıklanmasında lise türünden ziyade farklı değişkenlerin daha açıklayıcı olduğu sonucunu düşündürtmektedir.

Diğer yandan İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünce puanlarının daha düşük bulunması, bu liselerde uygulanan müfredatın Anadolu ve Fen Lisesi müfredatına göre daha az akademik başarı odaklı olması da öğrenciler

üzerindeki baskı ve stresi azalttığı dolayısıyla öğrencilerde daha işlevsel, mantıklı ve olumlu düşüncelerin gelişimini etkilediği şeklinde yorumlanılabilir.

5.1.4.4. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk olmak üzere Otomatik Düşünceler ölçeğinin tüm alt boyutlarında, algılanan akademik başarısı düşük olanlar lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile algılanan akademik başarı düştükçe olumsuz otomatik düşünce puanları artmaktadır. Akademik başarısına dönük olumlu değerlendirmede bulunan öğrencilerin diğer yeteneklerine ve kişisel özelliklerine yönelik de daha olumlu değerlendirmelerde bulunacağı söylenebilir. Bu çalışmada bahsedilen durum başarı notlarından ya da akademik başarı puanından ziyade öğrencilerin kendi başarısını algılama, değerlendirme ve yorumlama biçimidir. Kendi başarısına yönelik algıları olumlu olan bireylerin benlik algıları ve öz-yeterlilikleri daha yüksek olumsuz otomatik düşünceleri da düşüktür yorumunda bulunulabilir. Bu durumun öğrencilerin kişilik yapısı, çocukluktan itibaren geliştirdikleri bilişsel şemaları ve benlik saygısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada olumsuz otomatik düşüncelerin benlik saygısını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır (Usta, 2017).

Literatür incelendiğinde otomatik düşünceler ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Bozkurt (1998) tarafından yapılan araştırmada akademik başarısı düşük olan öğrencilerin olumsuz otomatik düşünce düzeyleri, kaygı ve depresyon düzeyleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yine Aydın (1988) tarafından yapılan başka bir araştırmada, akademik olarak başarısız olan öğrencilerin daha fazla depresif belirti ve daha olumsuz düşünce yapıları gösterdikleri vurgulanmıştır. Özkan (1987) tarafından yapılana araştırmada ise öğrencilerin akademik başarılarında çevresel ve kültürel etmenlerden ziyade bilişsel ve ruhsal faktörlerin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.5. ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE OTOMATİK DÜŞÜNCE PUANLARININ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUT PUANLARINI YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMLARI

5.1.5.1. Duygusal Tükenme Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada Öğrenilmiş Güçlülük ölçeği puanları ile Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyutları şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ve umutsuzluk puanlarının duygusal tükenme puanlarını yordamada anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmada yapılan regresyon analizleri incelendiğinde duygusal tükenme puanlarını tahmin etmede en yüksek katkıyı veren değişkenin öğrenilmiş güçlülük değişkeni olduğu görülmektedir. Bireylerin zor durumların olumsuz etkileri ile baş etmede yeteri düzeyde bilişsel beceriler göstermediklerinde daha fazla duygusal yıpranma ve tükenmişlik duygusu yaşamalarının, bu bulguya işaret ettiği söylenilebilir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres basamağı olarak ifade edilmektedir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Maslach & Leiter'e (1997) göre, duygusal olarak tükenmiş olan birey öfke ve hayal kırıklığı gibi duygularla baş edecek kaynaklardan yoksun olduğunu düşünür. Bireyler yoğun çalışma temposu içinde zorlayıcı görev ve beklentilere maruz kaldıklarında bunlara cevap vermek için kendilerini zorlarlar (Işıkhan, 2004; Temel, 2006). Yoğun iş temposu ve iş ortamındaki kişilerarası ilişkilerden doğan bu zorlayıcı talepler kişide belirgin düzeyde kaygının ve stresin oluşmasına sebep olmaktadır (Başören, 2005). Duygusal tükenmenin bu kaygı ve stresin yoğunlaşması ile oluştuğu ve bireyin baş etme becerilerini körelttiği ifade edilebilir. Öğrenilmiş güçlülük becerisinin bu noktada devreye girdiğini ve stres ile kaygı oluşturan yaşam olaylarının birey üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin ergenlik döneminde oldukları göz önüne alındığında, bireylerin hem dönemsel değişimlerden dolayı hem de ders

yükü, ebeveyn baskısı, akademik başarı beklentisi ve meslek seçimi gibi unsurlardan dolayı yoğun stresli yaşam olayları ile karşılaşmalarının olası olduğu söylenebilir. Ancak öğrenilmiş güçlülük gibi bazı bireysel becerileri yüksek öğrencilerin stresli olayların etkileri ile doğru baş etme yöntemlerini kullanarak daha az duygusal tükenme yaşadıkları düşünülmektedir. Yapılan bazı araştırmalar bu düşünceyi destekler niteliktedir. Akgün ve Ciarrochi (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek öğrencilerin bu becerisi düşük olan öğrencilere göre, stresin akademik performansları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yıldız (2017) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe algılanan stres düzeyinin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Rosenbaum ve Ben-Ari (1985) tarafından yapılan araştırmada, öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek öğrencilerin başarısızlık durumunda kendine yönelik daha az olumsuz öz-değerlendirmede bulunarak başarısızlık sonuçları ile daha sağlıklı yüzleştikleri ortaya konulmuştur.

Bu bulgulardan hareketle öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin, zor ve stresli yaşam olaylarının sonuçlarını daha rasyonel olarak değerlendirdikleri, kendilerine dönük daha az negatif değerlendirmelerde bulundukları ve içsel denetim mekanizmaları ile problem çözme becerilerini daha aktif kullanarak tükenmişlik yaşama riskini azalttıkları söylenilebilir.

Araştırmada duygusal tükenme puanlarını tahmin etmede Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyutları olan şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ve umutsuzluk değişkenlerinin de etkili oldukları bulgusuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, bireyin bilişsel yapısının, olayları algılama ve değerlendirme biçiminin bireyin duygusal tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Olumsuz otomatik düşünceler bireyin kendisi, yetenekleri ve başkaları hakkındaki olumsuz değerlendirmelerinden köken alır. Clarke ve Goosen'e (2009) göre, olumsuz otomatik düşünceleri ısrarla sergileyen bireyler, kendi becerilerine ve çevrelerine uyum sağlamakta zorluk yaşarlar. Hisli'ye (1990) göre bireyin bu olumsuz düşünce şemalarının ve otomatik düşüncelerinin aktive olması birey stresli bir yaşam olayı ile karşılaştığında başlar. Zorlu yaşam olayları sırasında ortaya çıkan bu negatif

otomatik düşünceler bireylerde duygusal olarak tükenme, kaygı ve öfke gibi olumsuz duygular ortaya çıkarmaktadır. Ancak olumsuz otomatik düşünce yapısını daha az sergileyen bireylerin, stresli yaşam olayları ile baş ederken daha rasyonel ve işlevsel yorumlamalarda bulunarak bu durumlarla daha sağlıklı baş ettikleri dolayısı ile tükenmişlik gibi olumsuz sonuçları daha az yaşadıkları düşünülmektedir.

Jacobs ve Dodd (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, olumlu-olumsuz mizaç yapısına sahip olmanın yaşanılan tükenmişlik düzeyini yordamada anlamlı düzeyde etkili olduğu, olumsuz mizaç yapısını gösteren öğrencilerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları vurgulanmıştır. Gül, Keskin ve Bozkurt (2014) tarafından sağlık çalışanları ile yapılan başka bir araştırmada, olumsuz otomatik düşünce düzeyi yükseldikçe duygusal tükenme düzeyinin de anlamlı düzeyde yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguların söz konusu bu araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Muris ve diğ. (2009) tarafından yaşları 9 ile 12 arasında değişen öğrencilerle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri azaldıkça kaygı düzeyinin de azaldığı; Cui ve diğ. (2012) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin negatif yaşam olaylarının üzerinde işlevsel olmayan tutumları ve olumsuz otomatik düşüncelerin etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular bireylerin yaşadıkları kaygılı ve stresli yaşam olayları üzerinde kişinin düşünce yapısının, bu olaylara yaklaşım biçiminin etkili olduğu şeklinde yorumlanılabilir. Duygusal tükenmenin, bireyin stresli olaylarla baş edemeyeceğine ve olumsuz durumları değiştiremeyeceğine inanması ile başladığı, dolayısı ile tükenmişlik duygusunun olumlu-olumsuz otomatik düşünce yapısına sahip olmak ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde bireyin olumlu-olumsuz düşünce yapısının bireyin duygusal durumu üzerinde etkili olduğunu vurgulayan başka araştırma sonuçlarının da olduğu görülmektedir (Cui ve diğ., 2012; Arpin-Cribbe ve Cribbe, 2007; Deal ve Williams,1988).

5.1.5.2. Duyarsızlaşma Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada Öğrenilmiş Güçlülük ölçeğinden elde edilen puanlar ile Otomatik Düşünce ölçeği şaşkınlık ve kaçma fantezileri ile kişisel uyumsuzluk alt boyutu puanlarının duyarsızlaşma puanlarını yordamada anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Duyarsızlaşma; duygusal tükenmenin sonucunda bireyin kendi görev ve sorumluluklarını aksatması, kişiler arası ilişkilerde zayıflık, duygusal küntlük ve sosyal ilişkilerden kaçınma ile kendini gösteren bir geri çekilme durumu olarak tanımlanabilir (Mansour ve Tremblay, 2016; Işıkhan, 2004). Duyarsızlaşma tükenmişliğin kişilerarası ilişki boyutunu oluşturmaktadır. Bireyin etrafındaki insanlarla ilişkisinin sıklığı ve kalitesinin tükenmişliği etkilediği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırma öğrencilerin tükenmişlik yaşamasında öğretmen ve arkadaşları ile ilişkisinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Zhang, Gan ve Chan, 2005). Öğrencilerle yapılan birçok araştırma, okul ve okul etkinliklerine karşı ilgi, okula bağlılık ve kişilerarası ilişkilerin tükenmişlik ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Eker, 2007; Esteve, 2008; Bilge, Dost ve Çetin, 2014).

Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin duyarsızlaşma puanlarını tahmin etmede en yüksek katkıyı Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyutu olan şaşkınlık ve kaçma fantezileri değişkeninin verdiği bulunmuştur. Yine kişisel uyumsuzluk alt boyutunun da anlamlı bir katkıda bulunduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerini duygusal olarak zorlayan bir durumla karşılaştıklarında bilişsel düzeyde şemaların ve otomatik düşüncelerin aktif olduğu ve olumsuz şemaları baskın olan kişilerin sağlıklı iletişimden kaçınması, sorumluluklarına karşı daha umursamaz tavır takınması ve duyarsızlaşma hissi yaşaması ile açıklanabilir. Olumsuz otomatik düşünceleri fazla olan öğrencilerin mantıksız, işlevsiz ve hem kendine hem de başkalarına dönük daha negatif değerlendirmede bulunarak kişilerarası ilişkilerden kaçındıkları, okula ve okul

etkinliklerine karşı ilgilerini kaybettikleri dolayısı ile duygusal olarak duyarsızlaşma yaşadıkları düşünülmektedir.

Literatürde bu araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Jacobs ve Dodd (2013), olumlu mizacın tükenmişliği yordamada etkili bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Gül, Keskin ve Bozkurt (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bireyin olumsuz otomatik düşünceleri arttıkça yaşanılan duyarsızlaşma derecesinin de arttığı bulgusu saptanmıştır. Bu durum bireylerin duygusal yapısının düşünce sistemleri ile yakından ilişkili olduğu, bireylerin şemaları ve otomatik düşüncelerinin negatiften pozitife doğru dönüştükçe duygusal durumlarındaki tükenmişlik düzeyinin de buna bağlı olarak azaldığı şeklinde yorumlanılabilir. Dolayısı ile otomatik olumlu düşünce yapısını daha çok yansıtan bireylerin, kişilerarası ilişkilerde stresli ve zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında ilişkilerdeki sorunları çözmek için daha mantıklı değerlendirmeler yaptıkları çözüm bulmak için daha fazla çaba sarf ettikleri, sonuç itibari ile daha az kaçınma davranışı sergiledikleri ve daha az duyarsızlaşma hissine kapıldıkları düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin duyarsızlaşma puanlarını tahmin etmede anlamlı katkı sağlayan bir diğer değişken de öğrenilmiş güçlülüktür. Öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireyler stresin performansları üzerindeki olumsuz etkilerini minimuma indirebilirler (Rosenbaum, 1990). Dolayısı ile öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin, stresli olaylar ya da duygusal olarak zorlayıcı bir durumla karşılaştıklarında uygun baş etme yöntemlerini kullanarak bu olayların olumsuz etkilerini azalttıkları ve daha az duyarsızlaşma hissi yaşadıkları söylenilebilir.

Öğrenilmiş güçlülük repertuarı yüksek olan bireyler kişiler arası ilişkilerde zor durumlarla karşılaştıklarında, sorunlardan kaçınmak yerine bu durumlarla yüzleşmeyi ve sorunları çözmeyi tercih ederler. Akgün (2004) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin sorunlarla başa çıkma stratejileri uygularken daha olumlu değerlendirmelerde bulundukları, sosyal destek aradıkları ve daha az kaçınma davranışı sergiledikleri vurgulanmıştır. Rosenbaum ve Ben-Ari (1985) tarafından üniversite öğrencileri ile

yapılan başka bir araştırmada ise, öğrencilerin istenmeyen başarısızlık ile karşılaştıklarında yüksek öğrenilmiş güçlülük repertuarına sahip olanların kendilerine dönük daha onarıcı ve pozitif değerlendirmeler yaptıkları ifade edilmektedir.

Bu araştırmaya konu öğrencilerin gelişim dönemleri açısından ergenlik çağında oldukları göz önüne alındığında; bu öğrencilerin akademik, ailevi, sosyal ve kişisel birçok zor görevle karşı karşıya oldukları söylenebilir. Öğrenilmiş güçlülük gibi bilişsel beceri repertuarı gelişmiş ergenlerin okul, aile ve arkadaş çevresi ile olan ilişkilerinde yaşadığı sorunların olumsuz etkileri ile baş etmede bu bilişsel becerileri kullandığı dolayısı ile daha az geri çekilme ve kaçınma davranışı sergilediği ve duyarsızlaşma duygusu yaşamaktan korunduğu yorumunda bulunulabilir.

5.1.5.3. Yetkinlik Alt Boyutu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinden edinilen puanlar ile Otomatik Düşünceler Ölçeği kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler ile yalnızlık alt boyutu puanlarının yetkinlik puanlarını yordamada anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin yetkinlik alt boyutu puanlarını tahmin etmede en yüksek katkıyı öğrenilmiş güçlülük değişkeninin sunduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin başarılı ve yetkin olduklarına inançlarının daha yüksek olduğu ve bu kişilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek olan öğrencilerin; ergenlik döneminin getirdiği değişimlerin olumsuz etkileri, akademik görev ve başarı beklentilerinin oluşturduğu stres ile daha sağlıklı baş edebildikleri dolayısıyla kendine olan inançlarını ve öz-yeterliliklerini korudukları, başka bir deyişle başarılı olmaya inançlarının zedelenmediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada tükenmişliğin alt boyutu olan yetkinlik ile kast edilen şey, bireyin kişisel başarı hissi ve başarı inancıdır. Bu durumun öğrenilmiş güçlülük becerisi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenilmiş güçlülük becerisi bireyin stres ile mücadele etmedeki öz-yeterlilik inancını etkiler (Akgün, 2009) ve güçlü bir

öz-denetime işaret eder (Coşkun, 2009). Öğrenilmiş güçlülük, zorlu ve stresli yaşam olaylarının olumsuz etkilerini kontrol altına almayı ve olumsuz etkileri minimize etmeyi sağlayan bilişsel becerilerdir (Rosenbaum, 1983). Buradan hareketle bu beceri dağarcığı güçlü olan bireylerin olumsuz yaşam olaylarından daha az etkilendiği söylenebilir. Bandura'ya (1994) göre birey yetenekleri hakkında yüksek inanca sahip ise, tehditlerden korkup zorlu görevlerden vazgeçmez. Rosenbaum ve Ben-Ari (1985)'nin yaptığı bir araştırmada, öğrenilmiş güçlülük becerisi yüksek bireylerin başarısızlık karşısında kendilerine dönük daha az olumsuz değerlendirmelerde bulundukları sonucuna varılmıştır. Akgün ve Ciarrochi (2003) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada, öğrenilmiş güçlülük becerisinin akademik stresin olumsuz etkilerini azaltmada etkili olduğu, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin akademik strese rağmen akademik başarılarının bu durumdan olumsuz etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Bu bulguların; yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin problemi tanımlama, planlama ve seçenekleri değerlendirme becerisi ile olayların sebeplerini dışsal etkenlere bağlamak yerine içsel sebeplerden yola çıkarak daha etkili sonuçlara varma, dolayısı ile başarılı olmaya dair inançlarını korudukları şeklinde yorumlanılabilir. Özetle, yüksek öğrenilmiş güçlülük becerisine sahip bireylerin başarısızlık sonucuna dair daha rasyonel ve işlevsel değerlendirmeler yaparak başarıya dair inançlarını korudukları söylenebilir.

Araştırmada Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyutları olan kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler ile yalnızlık değişkenlerinin de öğrencilerin yetkinlik puanlarını tahmin etmede anlamlı katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Farklı bir ifade ile olumsuz otomatik düşünceleri az olan öğrencilerin kendi başarılarına olan inançlarının daha yüksek olduğu dolayısı ile daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Otomatik olarak olumsuz düşünmeye eğilimli bireyler çoğunlukla kendi başarılarını küçümser ve yeteneklerini göz ardı ederler. Bu durum kişilerin bir şeyleri yapabilme ve başaralı olma inancını zedeler. Dolayısı ile bu kişiler kendilerini yeteneksiz, yetersiz ve başarısız olarak görürler. Seligman'a (1990) göre bireyin kendisi ve başkaları hakkındaki olumsuz düşünceleri, zorlu olaylar karşısında ve kişilerarası ilişkilerde yetersizlik yaşamasına neden olur. Bu durumun bireyde

suçluluk duygusu oluşturarak bireyin başarı için yeni girişimlerde bulunmasını engellediği düşünülmektedir. Bununla beraber literatürde bu araştırma bulgularını destekleyen başka araştırmalarında mevcut olduğu görülmektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari; Çapulcuoğlu, 2012; Bilge, Dost ve Çetin, 2014; Esteve, 2008; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016).

5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında öğrenilmiş güçlülük, olumsuz otomatik düşünceler ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiş ve Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanları yordanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar özetle şöyledir;

- Öğrenilmiş Güçlülük ile Tükenmişlik ölçeği alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.
- Öğrenilmiş Güçlülük ile Tükenmişlik ölçeği alt boyutu olan yetkinlik puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğrenilmiş Güçlülük ile Otomatik Düşünceler ölçeğinin tüm alt boyutları (kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık, umutsuzluk) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir.
- Tükenmişlik ölçeği alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları ile Otomatik Düşünceler ölçeğinin tüm alt boyutları (kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık, umutsuzluk) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Tükenmişlik ölçeği alt boyut olan yetkinlik ile Otomatik Düşünceler ölçeğinin tüm alt boyutları (kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler,

şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık, umutsuzluk) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

- Cinsiyete göre öğrencilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir.
- Sınıf düzeyine göre öğrencilerin duygusal tükenme puanlarının farklılaşmadığı ancak; duyarsızlaşma boyutunda 10.sınıfların 9.sınıflara göre, yetkinlik boyutunda ise 11.sınıfların 9.sınıflara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.
- Okul türüne göre öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik puanlarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı, duygusal tükenme boyutunda ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
- Algılanan akademik başarıya göre öğrencilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin algılanan akademik başarısı yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının anlamlı olarak düştüğü, yetkinlik puanlarının ise arttığı görülmüştür.
- Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük puanlarının anlamlı düzeyde faklılaşmadığı gözlenmiştir.
- Okul türüne göre öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük puanlarının faklılaştığı bulunmuştur. Buna göre Fen Lisesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük puanlarının Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
- Algılanan akademik başarıya göre öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin algılanan akademik başarısı yükseldikçe öğrenilmiş güçlülük puanlarının da anlamlı olarak yükseldiği gözlenmiştir.
- Cinsiyete göre öğrencilerin otomatik düşünce ölçeği alt boyutları olan şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk, yalnızlık ve umutsuzluk puanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılaşma olduğu ancak kendine

yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

- Sınıf düzeyine göre öğrencilerin otomatik düşünce ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği sonucuna varılmıştır.
- Okul türüne göre öğrencilerin otomatik düşünce ölçeği alt boyutları yalnızlık ve umutsuzluk puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler alt boyutunda Fen lisesine göre, şaşkınlık ve kaçma fantezileri alt boyutunda Fen ve Anadolu Lisesine göre ve kişisel uyumsuzluk alt boyutunda ise Anadolu Lisesi öğrencilerine göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin daha az olumsuz otomatik düşüncelere sahip oldukları gözlenmiştir.
- Öğrencilerin duygusal tükenme alt boyutu puanlarını yordamada öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce ölçeği alt boyutları olan şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ile umutsuzluk değişkenlerinin anlamlı düzeyde katkı sağladıkları bulunmuştur. Bu değişkenler birlikte toplam varyansın yaklaşık % 34'ünü açıklamaktadır. Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler ile yalnızlık alt boyutlarının ise duygusal tükenme puanlarının yordanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunmadıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin duyarsızlaşma alt boyutu puanlarını yordamada öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce ölçeği alt boyutları olan şaşkınlık ve kaçma fantezileri ile kişisel uyumsuzluk değişkenlerinin anlamlı düzeyde katkı sağladıkları bulunmuştur. Bu değişkenler birlikte toplam varyansın yaklaşık % 32'sini açıklamaktadır. Kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler, yalnızlık ile umutsuzluk alt boyutlarının ise duyarsızlaşma puanlarının yordanmasına anlamlı düzeyde katkı sağlamadıkları sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin yetkinlik alt boyutu puanlarını yordamada öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce ölçeği alt boyutları olan kendine yönelik olumsuz duygu ve düşünceler ile yalnızlık değişkenlerinin anlamlı düzeyde katkıda bulundukları gözlenmiştir. Bu değişkenler birlikte toplam varyansın yaklaşık % 30'unu açıklamaktadır. Şaşkınlık ve kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk

ile umutsuzluk alt boyutlarının ise yetkinlik puanlarının yordanmasına anlamlı düzeyde katkıda bulunmadıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda ebeveynlere, psikolojik danışmanlar ile eğitimcilere ve araştırmacılara dönük önerilerde bulunulmuştur.

Ebeveynlere;

- Araştırmada öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarında öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce düzeyinin etkili olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan ebeveynlerin çocuklarının tükenmişlik yaşama risklerini azaltmak için küçük yaşlardan itibaren öğrenilmiş güçlülük becerisi ile olumlu düşünme becerilerini kazandırmaları ve bu becerileri geliştirecek sosyal, çevresel ve eğitsel fırsatları oluşturmaları önem arz etmektedir.
- Araştırmada öğrencilerin başarı algısının tükenmişlik düzeyi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle ebeveynlere, ergenlik gibi gelişimsel anlamda önemli ve hızlı değişimlerin olduğu bir dönemde ergenlere yöneltilecek eleştirilerin yumuşak ve yapıcı tarzda olması, yargılayıcı ve suçlayıcı yaklaşım öz-yeterlilik inançlarını zedeleyip tükenmişliğe sebep olabileceği için problemler karşısında işbirlikçi ve çözüm odaklı anlayış çerçevesinde davranmaları önerilir.

Eğitimcilere ve psikolojik danışmanlara;

- Tükenmişlik tüm öğrenciler için olası bir sorun olarak görüldüğü için okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinin bu konuyu yıllık çalışma planlarına dahil etmeleri ve gerekli çalışmaları yapmalarının faydalı olabileceği ifade edilebilir.
- Öğrenilmiş güçlülük becerisi tükenmişliği etkileyen bir faktör olduğu için psikolojik danışmanlara öğrencilerin zor ve stresli yaşam olayları ile baş etme, problem çözme ve içsel denetimleri güçlendirecek bireysel ve gurup danışmanlıkları yapmaları öğrencilerin tükenmişlik yaşama risklerini azaltacağı vurgulanılabilir.

- Olumsuz otomatik düşünce düzeyi tükenmişliği etkileyen bir faktör olduğu için psikolojik danışmanlara öğrencilerin işlevsel, rasyonel ve pozitif düşünme becerilerini güçlendirecek bireysel ve gurup çalışmaları önerilebilir. Sınıf rehber öğretmenlerine ise öğrencilerin rasyonel, pozitif, eleştirel ve işlevsel düşünme becerilerini güçlendirecek sınıf etkinlikleri ve drama çalışmaları önerilebilir.
- Öğrencilerin başarı algısı tükenmişliği etkileyen bir faktör olarak bulunmuştur. Buradan hareketle okul ortamındaki eğitimcilere, öğrencilerin yetkinlik inançlarını zedeleyici söz ve davranışlardan kaçınmaları, öğrencilerin yetenek alanlarını düşünerek pozitif geri dönütler vererek onların başarı güdülerini güçlendirecek bir iletişim tutumunun önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmacılara;

- Bu çalışma İstanbul merkez ilçelerindeki (Kadıköy ve Ümraniye) Fen, Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencileriyle sınırlıdır. Bu türden bir çalışmanın farklı iller ve coğrafi bölgelerde, daha geniş ve farklı lise türlerini de içeren bir evren ve örneklem gurubu üzerinde yapılması önerilebilir.
- Tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler olarak görülen öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik düşünce değişkenlerinin ortaöğretim öğrencilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanlarını yordamada güçlü değişkenler olduğu görülmüştür. Dolayısı ile tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler üzerine yapılacak araştırmaların önemli olabileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırma ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Benzer bir araştırmanın ilköğretim veya yüksek öğretim öğrencileri ile yapılması düşünülebilir.

KAYNAKLAR

Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings.* Blackwell Publishers Ltd. UK: Oxford.

Akçamete, G.,S. Kaner ve B. Sucuoğlu (2001), *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, *23*(3), 287-294.

Akgün, S. (2004). The Effects of Situation and Learndes Resorucefulness on Coping Responses. *Social Behavior and Personality*, c. 32, sa. 5, s. 441-448.

Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algılanan çok boyutlu sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Altıntaş, E. (2003). *Stres Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları

Altıntaş, E. (1999). *Teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bazı faktörler ve yordayıcı değişkenler.* IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.

Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimle Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.

Arpin, C. A., & Cribbie, R. A. (2007). Psychological correlates of fatigue: Examining depression, perfectionism, and automatic negative thoughts. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1310-1320.

Aydemir, A. (2003). *Yöneticilerde stres ve tükenmişlik düzeyleri ile bireylerarası çatışmalara girme eğilimi arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Tokat.

Aydın, G., ve Aydın, O. (1990). Otomatik düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Psikoloji dergisi, 24,* 51-55.

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. ve Eryılmaz, A. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(21),* 26-44.

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

Aytar, G. (1987). *Depresyondaki Düşünce Bozukluklarının Bilişsel Kuram Açısından İncelenmesi (*Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Bölümü. İstanbul.

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

Baltaş, A. (1998). *Üstün başarı*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Basım, H., Begenirbaş, M., Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerinin Duygusal Tükenmeye Etkisi: Duygusal Emeğin Aracılık Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 13(3):1477-1496.

Basut, E; Erden, G. (2005). Suça Yönelen ve Yönelmeyen Ergenlerin Stres Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Örüntüleri Yönünden İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 12 (2), 48-55.

Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of European Education*, 2, 2146-2674.

Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beck, A.T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar,* (Çeviri.: Aysun Türkcan). İstanbul: Litera yayıncılık,

Beck, J. S. (2015). *Bilişsel davranışçı terapi: temelleri ve ötesi*, (Çeviri: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık,

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler Ve Ötesi*. (N.Hisli-Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları,

Beck, J. (2001). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi***.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği,

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford press.

Bekçi, V. (2009). *Mesleki Ve Teknik Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin Megep'de Alan-Dal Seçimi İle İlişkisinin*

İncelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bilge, F., Dost, M. T., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(5), 1-19.

Boyraz, G., & Aydın, G. (2016). Yetiştirme Yurdu ve Anne-Baba Yanında Kalan Ergenlerde Öğrenilmiş Güçlülük. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2*(20).

Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., ve diğerleri (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, *3*.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.

Breso, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W. (2007). In search third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, *56* (3), 460–478.

Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings. The predicting role of self-efficacy*. Universitat Jaume I.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 645-673.

Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms: A cross-cultural comparison of American and Spanish students. *Cognitive Therapy and Research*, *29*(2), 201-217.

Carey, M. P., Carey, K. B., Carnrike, C. L. M., & Meisler, A. W. (1990). Learned resourcefulness, drinking, and smoking in young adults. *The Journal of psychology*, *124*(4), 391-395.

Cherniss, C. (1981). Preventing burnout: From theory to practise", J. W. Jones (Ed.) The burnout syndrome: Current research, theory, interventions, London, *London House Pres, pp.*172-177.

Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in human organizations*. New York: Praeger Publishers.

Clarke, D., & Goosen, T. (2009). The mediating effects of coping strategies in the relationship between automatic negative thoughts and depression in a clinical sample of diabetes patients. *Personality and individual differences*, *46*(4), 460-464.

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

Coşkun, F. (2010). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Coşkun, Y. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlükleri Ve Aile İlişkileri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.

Coşkun, Y. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Aile İçi İlişkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 18, sa. 2, s. 104-118.

Cuı, L. X., Shı, G. Y., Zhang, Y. J., & Yu, Y. (2012). A study of the integrated cognitive model of depression for adolescents and its gender difference. *Acta Psychologica Sinica*, *44*(11), 1501-1514.

Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması.* VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.

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

Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 3/1:201-218.

Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik Ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Mersin.

Çil, Ö. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., Hoşgör, A.G., Işıklı, S., Avcı, A. (2004). *Ergen ve Ruhsal Sorunlar. Durum Saptama Çalışması.* Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Raporları, Ankara.

Dağ, İ. (1991). Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite örgencileri için güvenirliği ve geçerliği, *Türk Psikiyatri Dergisi, 2*, 269-274.

Deal, S. L., & Williams, J. E. (1988). Cognitive distortions as mediators between life stress and depression in adolescents. *Adolescence*, *23*(90), 477.

Deckard, G., Meterko, M., & Field, D. (1994). Physician burnout: an examination of personal, professional, andorganizational relationships. *Medicalcare*, 745-754.

Demez, M. (2016). *Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışı İle Olumsuz Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Gaziantep.

Demir, M. (2015). *Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Sınav Kaygısı Ve Akademik Başarının Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Trabzon.

Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri, Stresle Başa çıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *18*(52), 37-52.

Dobson, K. S. (2008). Depresyonun bilişsel terapisi. In M.A. Whisman (Eds) *Depresyonun Uyarlamalı Bilişsel Terapisi.* (Çev: M.Macit & M.Adal,). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Dobson, K. S., & Breiter, H. J., (1983). Cognitive Assesment of Depression. *Journal of Abnormal Psychology,* 92 (1), 107-109.

Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması*. 7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. 143-154.

Ergin, C. (1993). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması.* IV.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, (R. Bayraktar ve İ. Dağ, Ed.), Ankara,143-154.

Etçi, A. (2013). *İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük İle Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Freudenberger, H. J. (1974). Staffburn-out. *Journal of SocialIssues.* 30 (1), 159–165.

Genç, G. (2015). Learned resourcefulness and burnout levels of English teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *3*(1), 1-13.

Goff, A. M. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *8*(1).

Gül, A. İ., Keskin, D., & Bozkurt, G. (2014). Tükenmişlik sendromu ile otomatik düşünceler arasındaki ilişki. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *15*(2).

Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157-168.

Greenberger, D., ve Padesky, Ac. (2015). *Evinizdeki Terapist,* Çev.: E. Stroup, İstanbul: Altın Kitaplar.

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

Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hisli, N. (1990). Otomatik Düşünceler Ölçeğinin üniversite öğrencileri için geçerliliği ve güvenirliliği. *Psikol-Seminer Dergisi;* 527-539.

Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public schools teachers. *Public Personel Management,* 17 (2), 167-189.

Jackson, S. E. ve Schuler, R. S. (1983), "Preventing Employee Burnout", *Personnel,* 58-68.

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

Kanfer, F. H., & Hagerman, S. (1981). The role of self-regulation. *Behavior therapy for depression: Present status and future directions*, 143-179.

Kapıcı, L. (2010). *Olumsuz Otomatik Düşünceler Ve Yaratıcılık İle Öğrenilmiş Çaresizlik Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanılan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26).

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara:

Karataş, E. (2006). *Ankara ilindeki iki kamu hastanesinde çalışan sağlık personelinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kauth, M. R., & Zettle, R. D. (1990). Validation of depression measures in adolescent populations. *Journal of clinical psychology*, *46*(3), 291-295.

Kennett, D. J., & Ackerman, M. (1995). Importance of learned resourcefulness to weight loss and early success during maintenance: Preliminary evidence. *Patient Education and Counseling*, *25*(2), 197-203.

Köroğlu, E. (2012). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi* (4. baskı). Ankara: HYB Basım Yayın

Köroğlu, E. (2012b). *Terapi- Yeni Bir Yaşam Felsefesi* (3.baskı). Ankara: HYB *Basım Yayın*.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Kurtoğlu, E. (2009), *Lise Öğrencilerinde Gözlenen Saldırganlık Düzeylerinin otomatik Düşünceler, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kutsal, D., ve Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, *37* (164).

Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi,* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

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

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. John Wiley & Sons.

Loughrey, M. E., & Harris, M. B. (1992). *Adolescent Alienation and Attitudes toward School in Native American,* Hispanic, and Anglo High School Students.

Mansour, S., ve Tremblay, D. G. (2016). How the need for "leisure benefit systems" as a "resource passageways" moderates the effect of work-leisure conflict on job burnout and intention to leave: A study in the hotel industry in Quebec. *Journal of Hospitality and Tourism Management, 27*, 4-11.

Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189–192.

Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, *7*(1), 63-74.

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

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout inventory manual.* (2. Ed.). CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). Themeasurement of experienced burnout. *Jour of Occupational Behavior, 2*, 99–113.

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

Maslach, Maslach, C. ve Marek, T. (1993). *Professional burnout: recent developments in theory and research.* Washington, DC: Taylor & Francis.

McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange, 2*, 71-76.

MEB, (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* Resmi Gazete, 28758.

Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations, 36* (10), 899–910.

Muris, P., Mayer, B., Den Adel, M., Roos, T., & van Wamelen, J. (2009). Predictors of change following cognitive-behavioral treatment of children with anxiety problems: A preliminary investigation on negative automatic thoughts and anxiety control. *Child psychiatry and human development, 40*(1), 139.

Naisberg, S., Fennig, S., Keinan G., Elizur, A., (1991). Personality Characteristics and Proneness to Burnout: A Study among Psychiatrists. *Stress Medicine. 7*(4): 201-205.

Neenan, M., & Dryden, W. (2004). *Cognitive therapy: 100 key points and techniques*. USA: Routledge.

Ngai, F. W., Chan, S. W. C., ve Holrody, E. (2008). Translation and validation of a Chinese version of the Self-Control Shedule in Chinese chilbearing women. *Journal of Clinical Nursing,* 17(3), 323-332.

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

Özgen, H. (2016). *Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği İle Psikolojik Yardım İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özkan, I. (1987). *Gençliğin akademik başarısını etkileyen zihinsel ve ruhsal faktörler. I.* Milletler Arası Gençlik Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Pines, A.M. and O. Yanai, (2000). "Treating Burnout: A Psychodynamic Existence Perspective." In Session: *Psychotherapy in Practice* 56:1-10.

Pines, A. M. (2002). The changing psychological contract at work and employee burnout. *Journal of health and human services administration*, 11-32.

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

Pines, A. M. ve Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counselin*,*40*: 50–64.

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

Polatçı, S., & Sobacı, Ö. G. F. (2014). Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Üzerinde Kişilik Özellikleri Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(4).

Reis, S. M. ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, *44*(3), 152-170.

Rosenbaum, M. (1980). *A Schedule For Assessing Self-Control Behaviors*: Preliminary findings. *Behavior therapy*, *11* (1), 109-121.

Rosenbaum, M. (1990). *The role of Learned resourcefulness in the self-control of healt hbehavior*. Springer Publishing Co.

Rosenbaum, M., & Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals

differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 198–215.

Rosenbaum, M. (1983). *Learned reosucefullness as a behavioral repertiore for the self-regulation of internel evonts:* Issıues and speculations (Eds) In M. Rosenbaum, CM Franks, L Jaff, Perpectives on Behavior Therapy in the eighties New York.

Rosenbaum, M., & Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in Learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology, 22,* 215–225.

Rosenbaum, M. (1988). Learned resourcefulness, stres, and self-regulation. In S. Fisher ; J. Reason (Eds.). *Handbook of life stres, cognition, and health* (pp. 483-496). Chichester, UK: John Wiley; Son.

Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: the role of learned resourcefulness. *Advances in Behavior Research and Therapy, 11*, 249–258.

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

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. ve Jokela, J. (2008). Does school matter? the role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, *13*(1), 12-23. 149.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve 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.

Sarı, T. (2004). Üniversite Öğrencilerinde Bazı Değişkenlere göre Öğrenilmiş Güçlülük (Özet Kitabı). *XIII. Ulusal Psikoloji Kongresi 'Toplumsal Barış: Dün, Bugün ve Yarın*, 260-261.

Sarıcı, S. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri, Ben Durumları ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schaufeli, W. B. ve diğ. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-culturalStudies*. 33, 464–481.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Education,* 1(2), 1-13.

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2),16-27.

Seçer, İ. (2015). Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 2146- 9199.

Seligman, M. (1990*), Learned Optimism, New York:* Simon LE Schuster.

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

Simons, A. D., Lustman, P. J., Wetzel, R. D., & Murphy, G. E. (1985). Predicting response to cognitive therapy of depression: The role of learned resourcefulness. *Cognitive Therapy and Research, 9*(1), 79-89.

Siva, N. A. (1991). *İnfertilite'de Stresle baş etme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Depresyonun İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, Y. G. (2013). *Stresle Başa Çıkma Programının Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Sungur, M. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerin gelişim öyküsü.* Psikoterapiler El Kitabı (Ed: A. Güngör), 50-66.

Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın.

Sürgevil D., O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sürük, N. (1994). *Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Şahin H., Nesrin H., ve Nail Ş. (1992). Reliability and Validity of the Turkish Version of the Automatic Thoughts Questionaire. *Journal of Clinical Psychology, Sayı* 48, 1992, 334,

Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* (33):75-84.

Şirin, H., ve Izgar H., (2013). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri Ve Olumsuz Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişki*. Elemantary Educ Online; 12:254-266.

TDK, (2016). *Büyük Türkçe sözlük*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view. Adresinden 12.04.2017 tarihinde alınmıştır.

Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *İş Güç Endüstri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8* (2), 104-127.

Torun, A. (1997). Stres ve tükenmişlik. *Endüstri ve örgüt psikolojisi*, *2*, 43-53.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme (*Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i, *19* (2),468 – 481.

Tümkaya, S., Çelik, M., & Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar otomatik düşünceler umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(2).

Tümkaya, S., ve İflazoğlu, U. A. (2000). Ç Ü Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(6).

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları, (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türkçapar, H. (2008). *Bilişsel Terapi*. Ankara: Hyb Yayınları.

Türkçapar, H. (2012). *Bilişsel Terapi*. Boylam Psikiyatri Enstitüsü. Ankara: Hyb Yayınları.

Türküm, S. (1999). *Bilişsel-davravışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Usta, K. H., (2017). *Ergenlerde Benlik Saygısının Algılanan Anne-Baba Tutumları Ve Olumsuz Otomatik Düşüncelerle Yordanması: Samsun İli Örneği.*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Weishaar, M. E. (1993). *Aaron T. Beck*. Sage Publications, Inc.

www.osym. gov. tr, Web adresinden 09.06. 2018 tarihinde alınmıştır.

Yavuzer, H. (2011). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna-Çocuk Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yenidünya, A. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yetiş, Ü. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimleri: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Ankara.

Yıldız, F. (2017), *Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin algılanan stres düzeyi ile ilişkisinin ve etkileyen diğer faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, T. D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanelerinde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenle*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı, Ankara.

Yürür, Ş. (2011). Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında Bir Analiz. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25*(1), 107-126.

Zarychta, K., Luszczynska, A., & Scholz, U. (2014). The association between automatic thoughts about eating, the actual–ideal weight discrepancies, and

eating disorders symptoms: a longitudinal study in late adolescence. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, *19*(2), 199-207.

Zauszniewski, J. A., Chung, C., Chang, H. J., & Krafcik, K. (2002). Predictors of resourcefulness in school-aged children. *Issues in Mental Health Nursing*, *23*(4), 385-401.

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality And Individual Differences.* 43 (2007) 1529–1540.

Zhang, Y. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, *13*(4), 383.

EKLER

EK 1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Gençler;

Aşağıda kişisel bilgilerinizle ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Sorulara vereceğiniz cevapların 'doğru' ya da 'yanlış' diye bir ayrımı yoktur. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bundan dolayı soruları gerçekçi, samimi ve içten cevaplamanız önemlidir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Casim KAYA

⇨ Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek

⇨ Okulunuzun Türü : ( ) Fen Lisesi

( ) Sosyal Bilimler Lisesi

( ) Anadolu Lisesi

( ) Anadolu İmam-Hatip Lisesi

( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

( ) Özel Lise

⇨ Sınıfınız : ( ) 9. Sınıf

( ) 10. Sınıf

( ) 11. Sınıf

EK 2.

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-ÖĞRENCİ FORMU(MTE-ÖF)

Aşağıda, okuldayken kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili bazı cümleler yer almaktadır. Tüm ifadeleri dikkatli bir şekilde okuyunuz ve şuana kadar derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi belirleyiniz. Eğer bu duyguları bir kere dahi hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan cümlenin sağındaki numaralardan uygun olanını işaretleyiniz (**X**).

	Hiç Bir	**Bazen**	**Genelde**	**Çoğunlukla**	**Her Zaman**
1. Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3.

ROSENBAUM ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ (RÖGÖ)

Aşağıda olumsuz bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin nasıl davrandıklarını anlatan bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uyduğunu belirlemeniz. Verdiğiniz karara göre ifadelerin sağında yer alan sayılardan uygun olanını işaretleyiniz.

Hiç…….……Çok iyi

No		Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça iyi	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
1	Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğimde elde edeceğim kazancı düşünürüm.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Günde iki paket sigara içiyor olsam, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30	Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı telkin ederim	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35	Sık sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yenemediğim olur	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
36	Aç olduğum halde yemek yeme imkânım yoksa ya açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 4.

OTOMATİK DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ (ODÖ)

Aşağıda zaman zaman insanların zihinlerinden geçen bazı düşünceler verilmiştir. SON BİR HAFTA'da bu düşüncelerin ne sıklıkta zihninizden geçtiğini maddelerin sağındaki sayıları seçerek işaretleyiniz.

1. **Hiç aklımdan geçmedi.**
2. **Ender olarak aklımdan geçti.**
3. **Ara sıra aklımdan geçti**
4. **Sık sık aklımdan geçti.**
5. **Hep aklımdan geçti.**

1.Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Hiç bir işe yaramıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14. Neyim var benim?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15. Keşke başka bir yerde olsaydım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24. Hiçbir zaman başaramayacağım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25. Kendimi çok çaresiz hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29. Hiçbir şey için uğraşmaya değmez.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30. Hiçbir şeyi bitiremiyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Casim KAYA
E posta: kaya_nic39@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Yüksek Lisans: 2014-2019 İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
Lisans: 2008-2012 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü.
Ortaöğretim: 2003-2006 Solhan Lisesi/Bingöl

MESLEKİ DENEYİM

2012-2016: Özel okullarda Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman/İSTANBUL
2018 Eylül - devam ediyor: Özel Öğretim Kursunda Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman/BİNGÖL