T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE AKADEMİK BAŞARI: AKADEMİK DAYANIKLILIĞIN DÜZENLEYİCİ ROLÜ

SEFA KAYA

Denizli – 2020

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE AKADEMİK BAŞARI: AKADEMİK DAYANIKLILIĞIN DÜZENLEYİCİ ROLÜ

Sefa KAYA

Danışman

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Nazmiye ÇİVİTCİ

Üye: Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN (Danışman)

Üye: Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL

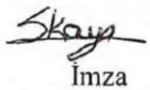
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../..../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Sefa KAYA

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinin her aşamasında fikirlerimi ve düşüncelerimi önemseyip bana yol gösteren ve cesaret veren, hoşgörüsünü, sabrını ve desteğini esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sayın Şahin KAPIKIRAN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Lisans ve Lisansüstü eğitim yolculuğunun iniş ve çıkışlarında bireysel gelişimime benzersiz katkılarda bulunan Prof. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR'e, Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU'na, Prof. Dr. Erdinç DURU'ya, Prof. Dr. Asım ÇİVİTCİ'ye, Prof. Dr. Nazmiye ÇİVİTCİ'ye, Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN'a, Prof. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI'ya ve Dr. Öğretim Görevlisi Turgut TÜRKDOĞAN'a teşekkür ediyorum. Bana 'bir fark yaratmanın' mümkün olduğu inancını, bir şeyleri denemek için güveni ve yaşam boyu öğrenme sevgisi verdiniz ve içimde asla söndürülemeyecek bir ışık açtınız. Bunun için sonsuza dek minnettarım.

Tez jürimde yer alan ve önerileriyle tezimin gelişmesine katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Sayın Nazmiye Çivitçi'ye ve Doç. Dr. Sayın Fatma Selda ÖZ SOYSAL'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca her daim yanımda olan, başım sıkıştığında ulaşabildiğim, desteklerini hiç esirgemeyen Hilal ASENA ÖZDEMİR, Mertcan KIRKIK, Ayşe Batık YILMAZ ve Hilal ÇELİK'e teşekkür ediyorum.

Eğitim yolculuğumun başından beri bana destek olan, her zaman yanımda hissettiğim, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli ailem; babam, annem, abim ve kız kardeşime hayatımın bir parçası oldukları ve tüm emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Son olarak eğitim hayatım boyunca her ne zorluk olursa olsun bir şekilde başa çıkabilen ve başarılı olan, tezimin en önemli parçasını oluşturan kendime teşekkür ediyorum.

Sefa KAYA

ÖZET

Ergenlerde Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı: Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolü

KAYA, Sefa
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Temmuz 2020, 85 sayfa

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünü incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir ve betimsel niteliktedir. Araştırma grubu Denizli il merkezindeki Anadolu liselerinde okuyan 594 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Akademik Dayanıklılık Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programından yararlanılmış ve bağımsız örneklemler için t testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Baron ve Kenny'nin basamaklarına dayalı hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarı cinsiyete, gelir düzeyine ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Okul tükenmişliği sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken cinsiyete ve gelir düzeyine göre farklılaşmamıştır. Akademik dayanıklılık cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşırken gelir düzeyine ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bir diğer sonuca göre, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü gözlemlenmiştir. Bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, akademik başarı, akademik dayanıklılık, Anadolu lisesi öğrencileri

ABSTRACT

School Burnout and Academic Achievement in Adolescents: The Moderator Role of Academic Resilience

KAYA, Sefa

Master Thesis in Educational Sciences,

Guidance And Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Sahin KAPIKIRAN

July 2020, 85 pages

The purpose of this study examines the mediating role of academic resilience in the relationship between school burnout and academic achievement in high school students. Relational screening model was used in the research. A total of 594 students studying in high schools in center of Denizli participated to the study. The research data were collected via Academic Resilience Scale and School Burnout Inventory. The data was analyzed by using SPSS 20.0 package program and the methods of descriptive statistics analysis, t test for independent samples, one way variance analysis (ANOVA), hierarchical regression analysis based on Baron and Kenny's steps. According to the results, that academic achievement differed significantly according to gender, income level and grade; school burnout differed significantly according to gender and income level, but did not differed significantly by grade level; academic resilience differed significantly according to gender, but did not differed according to income level and grade level. According to another result, academic resilience has a moderator role in the relationship between school burnout and academic achievement. The findings were discussed in the light of the literature, suggestions were made to the practitioners and researchers.

KeyWords: School burnout, academic achievement, academic resilience, high school students

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI iii
ETİK BEYANNAMESİ iv
TEŞEKKÜR v
ÖZET vi
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.1.1. Problem Cümlesi 6
1.1.2. Alt Problemler 6
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sınırlılıklar 8
1.5. Sayıltılar 8
1.6. Tanımlar 8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 10
2.1. Kuramsal Çerçeve 10
2.1.1. Psikolojik Dayanıklılık 10
2.1.1.1. Akademik dayanıklılık 11
2.1.1.2. Akademik dayanıklılık modelleri 12
2.1.1.2.1. Gelecek zamansal yönelim (future temporal orientation) 12
2.1.1.2.2. Beş c modeli (five-c model) 12
2.1.1.2.3. Morales ve Trotman: dayanıklılık döngüsü (resilience cycle) 13
2.1.1.2.4. Koruyucu faktörler kümeleri (protective factor clusters) 13
2.1.1.3. Koruyucu faktörler 14
2.1.1.4. Risk faktörleri 16
2.1.2. Akademik Başarı 16
2.1.3. Tükenmişlik 18
2.1.3.1. Okul tükenmişliği 18
2.2. İlgili Araştırmalar 20

2.2.1. Okul Tükenmişliği ile Akademik BaşarıArasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar 20
2.2.2. Okul Tükenmişliği ile Akademik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar 21
2.2.3. Akademik Başarı ile Akademik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar 23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM 25
3.1. Araştırmanın Modeli 25
3.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu 25
3.3. Veri Toplama Araçları 26
3.3.1. Akademik Dayanıklılık Ölçeği (ADÖ) 26
3.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ) 27
3.3.3. Akademik Başarı 29
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu 29
3.4. Veri Toplama Süreci 29
3.5. Verilerin Analizi 29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM 31
4.1 Demografik Değişkenler ile Gözlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiler 32
4.1.1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Başarı, Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular 32
4.1.2. Lise Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Akademik Başarı, Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular 33
4.1.3. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Başarı, Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular 33
4.2. Okul Tükenmişliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Rolü 36
4.2.1. Cinsiyet Kontrol Değişkeniyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır? 38
4.2.2. Gelir Düzeyi Kontrol Değişkeniyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır? 39
4.2.3. Sınıf Düzeyi Kontrol Değişkeniyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır? 40
4.2.4. Cinsiyet, Gelir Düzeyi ve Sınıf Düzeyi Kontrol Değişkenleriyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır? 41
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 44
5.1. Tartışma 44
5.1.1. Demografik Değişkenlerin Tartışılması 44

5.1.1.1. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması 44
5.1.1.2. Lise öğrencilerinin gelir düzeylerine göre akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması 46
5.1.1.3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması 47
5.1.2. Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı ile Olan İlişkisinde Akademik Dayanıklılığın Düzenleyicilik Rolünün Tartışılması 48
5.2. Sonuç 50
5.3. Öneriler 51
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 52
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 52
KAYNAKÇA 54
EKLER 69
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu 70
Ek 2. İzinler 71
ÖZGEÇMİŞ 72

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. *Üçlü Modelli Koruyucu Faktörler* 14
Tablo 2.2. *Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler* 17
Tablo 3.1. *Araştırma Grubunu Oluşturan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı* …… 25
Tablo 3.2. *Araştırma Grubunu Oluşturan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı* 26
Tablo 3.3. *Araştırma Grubunu Oluşturan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı* 26
Tablo 4.1. *Araştırmadaki Gözlenen Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler*…….. 31
Tablo 4.2. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Katsayıları* 31
Tablo 4.3. *Gözlenen Değişkenlerin Cinsiyete Değişkenine Göre İncelenmesi* 32
Tablo 4.4. *Gözlenen Değişkenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi* 33
Tablo 4.5. *Sınıf Düzeylerine Göre Değişkenlerin Ortalamaları* 33
Tablo 4.6. *Gözlenen Değişkenler İçin Varyansların Homojenliği* 34
Tablo 4.7. *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları* 34
Tablo 4.8. *Sınıflara göre Akademik Başarı Ortalamalarındaki Farkın Kaynağına ilişkin sonuçlar* 35
Tablo 4.9. *Lise Öğrencilerinin Akademik Dayanıklılık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları* 35
Tablo 4.10. *Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları* 36
Tablo 4.11. *Sınıf Düzeyine göre Okul Tükenmişliği Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Sonuçlar* 36
Tablo 4.12. *Araştırmada kullanılan gölge(dummy) değişken kodlaması* 37
Tablo 4.13. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları* 38
Tablo 4.14. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları* 39
Tablo 4.15. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları* 40

Tablo 4.16. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları* 41

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Okul Tükenmişliği Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Etkileşim Grafiği 43

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖ: Akademik Dayanıklılık Ölçeği

OTÖ: Okul Tükenmişlik Ölçeği

AB: Akademik Başarı

OT: Okul Tükenmişliği

AD: Akademik Dayanıklılık

GD: Gelir Düzeyi

OİSVD: On İkinci Sınıf ve Diğerleri

OBSVD: On Birinci Sınıf ve Diğerleri

OSVD: Onuncu Sınıf ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlelerine ve alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Akademik başarı, eğitimin ilk başlangıcından itibaren ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gündeminde önemli bir yer almaktadır. İlköğretimdeki akademik başarı ortaöğretimi etkileyebilir. Ortaöğretimdeki akademik başarı ise öğrencinin daha prestijli bir üniversite bölümünde eğitim almasını sağlayabilir (Bahçetepe ve Gıorgetti, 2015). Akademik başarı, öğrencilerin eğitim kurumlarında eğitimle ilgili özel olarak tasarlanmış belirli amaçları istendik düzeyde ve yeterlikte gerçekleştirme düzeyleri olarak tanımlanabilir (Aduke, 2015). Bir diğer tanım olarak akademik başarı, derslerin amaçlarına yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Onuk, 2007).

Yapılan çalışmalar akademik başarıyı etkileyen olumlu veya olumsuz bireysel ve toplumsal çok fazla faktörün olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Sarıer (2016) tarafından Türkiye'de akademik başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan meta-analitik çalışmada, akademik başarının öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklı bazı faktörlerden etkilediğini rapor etmiştir. İçsel motivasyon (Uyulgan ve Akkuzu, 2017), özyeterlik (Klomegah, 2007), öz-disiplin (Duckworth ve Seligman, 2006) planlı ders çalışma (Gençtürk, 2001), aile desteği ve ilgisi (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000), aile gelir düzeyi (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016), öğretmen desteği (Stolz ve diğ., 2004), okula bağlılık (LeCroy ve Krysik, 2008) ve akran sosyal desteği (Rosenfeld ve diğ., 2000); alanyazında akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri aile gelir düzeyidir (Aslanargun ve diğ., 2016). Alanyazında yüksek gelir düzeyine sahip olan lise öğrencilerinin, düşük gelir düzeyine sahip olan lise öğrencilerine göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulayan araştırmalara rastlanmıştır (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Aslanargun ve diğ., 2016). Arıcı'ya (2007) göre, anne-babanın eğitim düzeyi ve ekonomik düzeyi; çocuğun eğitime karşı eğilimini ve yeteneğini, dolayısıyla okul başarısını etkileyen önemli faktörlerlerden

birisidir. Dolayısıyla akademik başarının gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşması beklenebilir.

Akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bir diğeri de cinsiyet olabilir. Nitekim alanyazındaki araştırmalara bakıldığında, kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, erkek öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulgusuna rastlanmıştır (Bahar, 2006; Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya, 2018). Duckworth ve Seligman (2006) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada kızların erkeklere oranla daha öz-disiplinli olduklarını dolayısıyla derslerde daha başarılı olduklarını ileri sürmüştür. Öztürk'ün (2009) dokuzun sınıf lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıklarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalardan hareketle, akademik başarının cinsiyete göre değişim göstermesi beklenebilir.

Akademik başarıyı etkileyen bir diğer faktör sınıf düzeyi olabilir. Seyis, Yazıcı ve Altun (2013) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarının düştüğü saptanmıştır. Benzer bir çalışmada, hazırlık sınıfında okuyan lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin dokuzuncu ve onuncu sınıfta okuyan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde fazla olduğu saptanmıştır (Nartgün ve Çakır, 2014). Sınıf düzeyinin akademik başarı üzerinde rolü olabilir. Akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri de hem öğrenciden hem aileden hem de okuldan kaynaklı oluşabilecek okul tükenmişliğidir. Türkiye'de öğrenciler ortaokuldan sonra prestijli bir liseye gidebilmek için sınava tabi tutulurlar. Liseden sonra prestijli bir üniversite ve bölüme girebilmek için üniversite sınavından yüksek başarı göstermeleri gerekir. Böylesine bir sınav maratonunun olduğu ülkemizde bazı ebeveynler çocuklarına daha başarılı olmaları için baskı yapabilir ya da destek sunabilir (Kapıkıran, 2016). Buradan hareketle gerek sınav sisteminin zorlu olması gerek ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının beklentileri sınava hazırlanan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabilir. Nitekim okul tükenmişliği öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentileri ile ailesinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının onlara karşı beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabilir (Kutsal ve Bilge, 2012). Aypay (2011), okul tükenmişliğini yoğun akademik taleplerin oluşturduğu stres sonucu öğrencilerin bedensel ve duygusal olarak yorgun hissetmeleri olarak tanımlamıştır. Öğrenciler arasında yaşanılan bu yorgunluk ya da okuldaki sorumluluklarını yapmaktan kaçınma akademik başarıyı düşürebilir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011). Nitekim ilgili alanyazına bakıldığında okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki

ilişkiyi inceleyen araştırmalar, okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini rapor etmektedir (Balkıs ve diğ., 2011; Duru, Duru ve Balkıs, 2014; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Yang, 2004). Bu araştırmalara ek olarak Bask ve Salmela-Aro (2013) okul tükenmişliğinin öğrencilerin okulu bırakmalarına neden olabileceğini belirtmiştir. Alanyazında okul tükenmişliğinin derse katılma motivasyonu (Aypay, Eryılmaz, 2011), akademik güdülenme (Seçer, 2015a) ve akademik öz-yeterlilik (Duru ve diğ., 2014) ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisinin olduğunu bulgulayan araştırmalara rastlanmıştır. Tüm bulgulardan hareketle okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik yaşamları ile akademik başarılarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Lise öğrencilerinin prestijli bir üniversiteye ve bölüm girebilmek için çaba sarf etmektedirler. Bu süreçte üniversiteye giriş sınavları için uzun ve yorucu bir hazırlık yapmaları gerekmektedir (Kutsal, 2009). Üniversite sınavı için son sınıfa yaklaştıkça daha çok çalışmaları gerekir. Dolayısıyla son sınıfa yaklaşan öğrenciler daha çok okul tükenmişliği yaşıyor olabilir. Nitekim alanyazında lise son sınıfa yaklaştıkça öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama düzeylerinin arttığına ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Kutsal ve Bilge, 2012; Wang, Chow, Hafkens ve Salmela-Aro, 2015). Önceki bu çalışmalar sınıf düzeyinin okul tükenmişliği üzerinde bir rolü olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur. Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabilecek bir başka etmen gelir düzeyi olabilir. Alanyazında gelir düzeyi düştükçe öğrencilerin daha çok okul tükenmişliği yaşadığını bulgulayan çalışmalara rastlanmıştır (Çakmak ve Şahin, 2017; Demirel, Yılmaz ve Üngüren, 2015). Demirel ve diğerleri (2015), aile gelir düzeyi düştükçe öğrencilerin kendilerini duygusal ve zihinsel olarak yetersiz hissettiklerini ve kaygılı olduklarını belirtmiştir. Bir başka çalışmada aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin gelir düzeyi düşük olan öğrencilere oranla daha fazla aile ve arkadaş destek algısına sahip oldukları saptanmıştır (Çakmak ve Şahin, 2017). Bu çalışmalardan hareketle gelir düzeyi okul tükenmişliği için önemli bir role sahip olabilir. Okul tükenmişliği üzerinde önemli bir role sahip olabilecek bir diğer etmen cinsiyet olabilir. Alanyazında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılaştığını bulgulayan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok okul tükenmişliği yaşadığını bulgularken (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013) bazıları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok okul tükenmişliği yaşadığını bulgulamıştır (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Özdemir, 2015). Bazı araştırmalar ise lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete göre

anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulgulamıştır (Kara, 2014; Kurt, 2019). Tüm bu araştırmalardan hareketle lise öğrencilerinde cinsiyetin okul tükenmişliği üzerinde rolünün olduğu söylenebilir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin akademik yaşamına olumsuz yansımasından dolayı bir risk faktörü olabilir. Alya (1991), öğrencilerin okul ortamında başarısız olma ve bu başarısızlığın sonunda okulu bırakmaya kadar gidebilecek zorlu ve stresli yaşam koşullarına rağmen yüksek düzeyde akademik başarı göstermesini akademik dayanıklılık olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla akademik dayanıklılık, öğrencilerin okul tükenmişliği ile baş edebilmesinde işlevsel olabilecek bir değişken olarak değerlendirilebilir. Alanyazında okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu bulgulayan araştırmalara rastlanmıştır (Taheri Kharameh, Sharififard, Asayesh ve Sepahvandi, 2017; Yu ve Chae, 2020). Kapıkıran (2012), akademik dayanıklılığın birçok pozitif faktörle ilişkili olmasından dolayı akademik başarı ile pozitif yönlü yüksek bir ilişkisinin olabileceğini belirtmiştir. Nitekim alanyazındaki araştırmalar, akademik dayanıklığının akademik başarı üzerinde yüksek düzeyde olumlu etkisinin olduğunu rapor etmektedirler (Asaroğlu, 2019; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Wu, Tsang ve Ming (2012) tarafından akademik dayanıklılık gösteren öğrencilerin daha çok ders çalışma azimlerinin olduğu ve okulu bırakmayı düşünmedikleri belirtilmiştir. Araştırmalardan hareketle akademik dayanıklılığın okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler için önemli bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında cinsiyetin akademik dayanıklılık üzerinde bir rolünün olabileceği gözlemlenmiştir. Erdogan, Ozdogan ve Erdogan (2015) bir araştırmasında, erkeklerin akademik dayanıklılık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öte yandan Morales (2008a) tarafından kızların akademik dayanıklılık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Alanyazındaki bazı araştırmalara göre akademik dayanıklılık ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır (Asaroğlu, 2019; Kapıkıran, 2012). Toplumumuzda ebeveynlerin bağımsız ve atılgan erkek çocuk yetiştirmeyi amaçlayan tutumlarının erkeklerin daha yüksek akademik dayanıklılık düzeyinin olabileceğini göstermektedir (Sürücü ve Bacanlı, 2010). Bu araştırmalar sonucunda, akademik dayanıklılığın cinsiyete göre değişim göstermesi beklenebilir.

Öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkili olabilecek bir diğer faktör gelir düzeyi olabilir. Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu (2015) tarafından üniversite öğrencilerin üzerinde yapılan bir çalışmada, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında gelir düzeyinin

düşük olmasının öğrenciler için bir risk faktörü olduğu gözlemlenmiştir (Gizir, 2009). Akademik dayanıklılığın risk faktörleri karşısında önleyicilik işlevi düşünüldüğünde, gelir düzeyine göre öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin farklılaşabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyi üzerinde etkili olabilecek bir diğer faktör ise sınıf düzeyi olabilir. Benard (1991); gençlere ilgi ve destek gösterilen, içinde gençlere ilişkin olumlu beklentileri barındıran, gençlerin katılım sağlamaları için olanak sağlayan bir eğitimin onların psikolojik dayanıklılığını geliştirdiğini belirtmektedir. Turgut'a (2015) göre, lise birinci sınıf öğrencileri liseye yeni başlamanın ve büyümenin heyecanını yaşarken, lise sınıftaki öğrencilerin gelecekteki amaçları için yoğun bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Lise öğrencilerinin destekleyici ve doğru bir eğitim sonucunda psikolojik dayanıklılıkları geliştirilebilir. Alanyazında lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptayan araştırmalara rastlanmıştır (Ergün, 2016; Turgut, 2015). Bu araştırmaların aksine akademik dayanıklılığın sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptayan araştırmalara da rastlanmıştır (Bulut, 2016; Koç Yıldırım, 2014).

Tüm yazılanlardan hareketle akademik dayanıklı olan öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaşabileceği zorlu durumlarla başa çıkabilmeleri ve daha az okul tükenmişliği yaşamaları beklenebilir. Buna ek olarak akademik dayanıklılığın akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkisinin olması göz önüne alındığında; akademik dayanıklılığın, okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinde düzenleyici (moderatör) rolünün olması beklenebilir. Buna göre akademik dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki olumsuz ilişkiden daha az etkileneceği, dolayısıyla akademik dayanıklılığın okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltıcı bir işlevinin olup olmadığının araştırılmasına gereksinim bulunmaktadır . Yang (2004) öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için tükenmişlik düzeylerini azaltıcı önlemler alınması gerektiğini belirtmiştir. Akademik dayanıklılığın olası düzenleyici rolü Yang (2004)'ın görüşünü destekleyebilir. Özetle, bu çalışmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ve akademik başarı ilişkisinde akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün anlaşılmasına katkı sunacağı umulmaktadır. Buna ek olarak araştırmada akademik başarının, okul tükenmişliğinin ve akademik dayanıklılığın;

cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle cinsiyetin, gelir düzeyinin ve sınıf düzeyinin, gözlenen değişkenler üzerindeki rollerinin anlaşılmasına katkı sunacağı umulmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Çalışmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, akademik başarı ve akademik dayanıklılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümleleri aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Lise öğrencilerinin akademik başarı, akademik dayanıklılık, okul tükenmişliği düzeyleri; cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Problem cümleleri doğrultusunda, aşağıda birinci temel problemin alt problemlerine yanıt aranacaktır:

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, akademik başarı ve akademik dayanıklılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, akademik başarı ve akademik dayanıklılık düzeyleri gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, akademik başarı ve akademik dayanıklılık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Problem cümleleri doğrultusunda, aşağıda ikinci temel problemin alt problemlerine yer verilmiştir:

1. Cinsiyet kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü var mıdır?
2. Gelir düzeyi kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü var mıdır?
3. Sınıf düzeyi kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü var mıdır?

4. Cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi kontrol değişkenleriyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ilk amacı akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliğinin cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. İkinci amacı ise lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünü incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de öğrenciler ortaokuldan sonra prestijli bir liseye gidebilmek için, liseden sonra da prestijli bir üniversiteye ve bölüme girebilmek için çaba sarf ederler. Bu süreçte hem okul içerisindeki sorumluluklarını yerine getirmeleri hem de bir üst kademeye geçiş sınavları için ayrı bir çalışma sistemi oluşturmaları gerekir. Yoğun akademik taleplerin olabileceği bu dönemde öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları beklenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları akademik başarılarını (Balkıs ve diğ., 2011; Duru ve diğ., 2014; Schaufeli ve diğ., 2002; Yang, 2004) olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmalardan hareketle okul tükenmişliğinin öğrenciler için bir risk faktörü olabileceği düşünülmektedir. Akademik yaşamda karşılaşılan birçok sorun için önleyici bir faktör olarak kabul edilen akademik dayanıklılığın (Kapıkıran, 2002), okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki negatif etkisi için önleyici ve koruyucu faktör olabileceği düşünülmektedir. Nitekim alanyazındaki araştırmalara incelendiğinde akademik dayanıklılık ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkinin saptandığı görülmüştür (Taheri Kharameh ve diğ., 2017; Yu ve Chae, 2020). Buradan hareketle bu çalışmanın hipotezi olan okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada, akademik dayanıklılığın tampon rolü oynamasının kanıtlanması; okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik hazırlanacak programlarda akademik dayanıklılığa dayalı etkinliklerin yer alabilmesi konusunda ampirik bir gerekçe oluşturabilecektir.

Ulaşılabilen ulusal alanyazında okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rast gelinmemiştir. Bu nedenle okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkinin ortaya koyulması gerektiği düşünülmüştür. Buna ek olarak akademik dayanıklılık kavramının ülkemizde çok fazla çalışılmamış bir konu

olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın, ergenlik çağında ülkemizde görülen öğrenciler için bir risk faktörü olabilecek okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu ilk çalışma olacağı, bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Morales'e (2010) göre akademik dayanıklılık çalışmaları başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasındaki farkların anlaşılabilmesi konusunda önemlidir. Son olarak bu çalışmanın sonuçları, okul psikolojik danışmanlarının okul tükenmişliği yaşayan öğrencilere yönelik verecekleri yardım hizmetlerinde yarar sağlayabilir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyleri Okul Tükenmişlik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. Araştırmada lise öğrencilerinin akademik dayanıklılık düzeyleri Akademik Dayanıklılık Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma kendini bildirime dayalı veri toplama araçları ile sınırlıdır.

4. Araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri 2018- 2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonundaki ağırlıklı dönem sonu karne not ortalamaları ile sınırlıdır.

5. Araştırma; ölçekleri cevaplayan katılımcıların cinsiyet, gelir düzeyi, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları, okul tükenmişliği düzeyleri, akademik dayanıklılık düzeyleri ile sınırlıdır.

6. Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılı Denizli il merkezindeki Anadolu lisesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekleri doğru ve içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, incelemek istenilen değişkenleri ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik başarı: Derslerin amaçlarına yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Onuk, 2007).

Okul tükenmişliği: Yoğun akademik taleplerin oluşturduğu stres sonucu öğrencilerin bedensel ve duygusal olarak yorgun hissetmeleri olarak tanımlanabilir (Aypay, 2011). Okul tükenmişliği başarılı olmak için gerekli alt yapının eksikliğinden ya da öğrencinin kendisine ilişkin başarı algısıyla başkalarının beklentileri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Bilge ve Kutsal, 2012).

Akademik dayanıklılık: Bireylerin okul ortamında başarısız olma ve bu başarısızlığın sonunda okulu bırakmaya kadar gidebilecek zorlu ve stresli yaşam koşullarına rağmen yüksek düzeyde akademik performans ve başarı göstermesidir (Alva, 1991).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak psikolojik dayanıklılık, akademik başarı ve tükenmişlik kavramları kuramsal olarak ele alınmış; ardından bu kavramlara ilişkin yurtdışında ve Türkiye'de yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Psikolojik Dayanıklılık

Farklı risk ve koruyucu faktörlere vurgu yapılarak ve farklı sonuçlara bakılarak dayanıklılık üzerine birçok çalışma incelenmiştir (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodnick ve Sawyer, 2003). Psikolojik dayanıklılık, zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen başa çıkma yeterliliği, uyum sağlama kapasitesidir (Masten, 1994; Zimmerman ve Arunkumar, 1994). Luthar, Chiccetti ve Becker'e göre riskli durumların koruyucu faktörler aracılığıyla tamponlanması olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılık kavramı, yaşanan önemli sıkıntılar sonrasında uyumu kapsayan dinamik bir süreçtir (2000, s. 543). Minnard'a (2002) göre psikolojik dayanıklılık, bireylerin risk faktörlerinden ne ölçüde etkilendiği ile bu süreçte etkileşime girebilecek koruyucu faktörlerin ne ölçüde koruduğunun kümülatif etkisidir. Gizir (2007) psikolojik dayanıklılığın evrensel olarak kabul edilen bir tanımının bulunmadığını belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, psikolojik dayanıklılığı, genel olarak bireyin travmatik ve zorlu yaşam olayları karşısında uyum sağlayabilmesini, yeterlik geliştirebilmesini ve bu durumla etkili şekilde başa çıkabilmesini ifade eden dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Masten, 1994; Luthar ve Cicchetti, 2000; Luthar ve diğ, 2000).

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında orijinal adı "resilience" (İng.) olan dayanıklılık teriminin Türkçe çevirisi konusunda kavramsal bir birliğin sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Ortak bir terimde karar kılınamayan bu terimin farklı Türkçe çevirilerine rastlanmaktadır. "Resilience*"* kavramı için "psikolojik sağlamlık" (Gizir, 2007; Karaırmak, 2016), "psikolojik esneklik" (Öcel, 2017; Koyuncu, 2015), "yılmazlık" (Çelik, 2013; Çevik, Doğan ve Yıldırım, 2016) ve "psikolojik dayanıklılık" (Çetin ve Basım, 2011; Kapıkıran, 2020; Tümlü ve Recepoğlu, 2013) gibi terimler kullanıldığı gözlemlenmiştir. Türk Dil Kurumu sağlamlığı sağlam olma durumu, metanet; esnekliği esnek olma durumu, elastikiyet; yılmazlığı yılmaz olma durumu olarak tanımlamaktadır. Dayanıklılık kavramının ise "bir nesnenin ya da bir dizgenin bir dış kuvvet etkisiyle ayrıldığı denge

durumuna geri dönme eğilimi" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Masten (1994) psikolojik dayanıklılığı, zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen başa çıkma yeterliliği, uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler ışığında "resilience" kavramı için "psikolojik dayanıklılık" teriminin kullanılmasının bu kavramı daha iyi açıkladığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada "resilience" kavramı için "psikolojik dayanıklılık" terimi kullanılmıştır.

Alanyazında psikolojik dayanıklılık kavramının farklı alanlarda farklı tanımlarla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Luthar ve diğerleri (2000), psikolojik dayanıklılığın farklı alanlarda kullanımına bir açıklık getirmek ve teorik olarak benzer alanlardaki boyutların çizgilerini daha net çizebilmek için, araştırmacıların psikolojik dayanıklılıkla ilgili sınırlandırılmış terimler kullanmaya başladığını belirtmişlerdir. Alanyazında araştırmacıların sosyal dayanıklılık (Adger, 2000; Brigit ve Patrick, 2007), davranışsal dayanıklılık (Bell, Romano ve Flynn, 2013), duygusal dayanıklılık (Kline ve Short, 1991; Kurtoğlu ve Doğan, 2016), aile dayanıklılığı (Walsh, 1996; Patterson, 2002), eğitimsel dayanıklılık (Bryan, 2005; Wang, Haertel ve Walberg, 1994) ve akademik dayanıklılık (Braddock, Royster, Winfield ve Hawkins, 1991; Borman ve Overman, 2004; Martin ve Marsh, 2006) gibi sınırlandırılmış tanımları kullandığı gözlemlenmiştir.

2.1.1.1. Akademik dayanıklılık. Eğitim alanında psikolojik dayanıklılık kavramına ilişkin ilk olarak okullarda psikolojik dayanıklılık araştırmaları (Benard, 1991; Henderson ve Milstein, 2003) yapılmıştır. Ardından sınırlandırılmış psikolojik dayanıklılık tanımlarından olan eğitimsel dayanıklılık (Bryan, 2005; Wang ve diğ., 1994) ve akademik dayanıklılık (Braddock ve diğ., 1991; Borman ve Overman, 2004; Martin ve Marsh, 2006) ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada akademik dayanıklılık tanımı kullanılmış olup, ek olarak, eğitimsel dayanıklılık ya da okullarda psikolojik dayanıklılık araştırmalarına da yer verilmiştir.

Martin ve Marsh (2008) akademik dayanıklılığı akademik ortamdaki aksaklıklarla veya baskılarla etkin bir şekilde baş edebilmek olarak tanımlamıştır. Akademik dayanıklılık bir öğrencinin eğitimsel gelişimi için büyük bir tehdit olarak görülen akut ve / veya kronik sıkıntıların üstesinden gelme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Martin, 2013). Bir başka tanım olarak akademik dayanıklılık, akademik çevrede karşılaştığı riskli durumlar karşısında başarısız olması beklenen öğrencilerin, bu beklentilerin aksine başarılı olmasıdır (Morales ve Trotman, 2004). Bu tanımlardan hareketle akademik dayanıklılık düzeyi yüksek olan

bireylerin akademik ortamda karşılaşabilecekleri zorlu ve riskli durumlarla başa çıkabileceği söylenebilir.

Benard (1991), psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencileri sosyal olarak yeterli olan (duyarlı, empatik, iletişim becerileri yüksek, espri anlayışı yüksek, diğer kişilerle olumlu ilişkiler kuran), yüksek problem çözme becerilerine sahip olan (soyut, yansıtıcı ve esnek düşünebilen ve hem bilişsel hem de sosyal sorunlara alternatif çözümler üretebilen), otonomiye sahip olan (bağımsız kimlik duygusu olan, inisiyatif alabilen) ve geleceğe dair bir amacı olan (sağlıklı beklentileri olan, hedef ve başarı yönelimli, parlak bir geleceğe inanan) bireyler olarak tanımlamıştır. Morales ve Trotman (2011), okul yaşantısında yaşadığı zorluklara rağmen bu zorluklarla baş edebilen bireyleri akademik dayanıklı olarak adlandırmıştır. Akademik açıdan dayanıklı olan öğrenciler, yüksek beklentilerini ve isteklerini koruyarak, hedefe odaklanarak, iyi problem çözme becerilerine sahip olarak ve sosyal anlamda yetkin olarak zor ortamları motivasyon kaynağına dönüştürebilirler (Wang ve Gordon, 1994).

2.1.1.2. Akademik dayanıklılık modelleri. Alanyazın incelendiğinde akademik dayanıklılık ile ilgili çeşitli modellerin geliştirildiği görülmüştür. Bu çalışmada başarı faktörlerini destekleyen araştırmalardan en çok kabul görenler aşağıda belirtilmiştir.

2.1.1.2.1. Gelecek zamansal yönelim (future temporal orientation). Brown ve James'e (2004) göre gelecek zamansal yönelim üç aşamalı bir süreçtir. Bu üç aşama ilk olarak eğitimin yararlı olduğu görüşünü, ikinci olarak akademik çalışmaya değer verilmesini ve son olarak öğrencinin genel not ortalamasını içerir. Gelecek zamansal yönelim ile öğrencinin eğitimin yararlılığı hakkındaki görüşünün ilişkili olduğunu, böylelikle öğrencilerin akademik çalışmalara değer verdiğini ve daha sonra bunların yüksek akademik başarıya yol açtığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, eğitimin yararlı olduğu görüşü ile akademik çalışmanın değerli olduğu görüşünün, akademik başarıyı doğrudan etkileyen diğer faktörlerin ortaya çıkmasını da kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

2.1.1.2.2. Beş c modeli (five-c model). Martin ve Marsh (2006) tarafından 402 Avusturyalı lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik dayanıklılığı öngören beş faktörün olduğunu saptanmıştır. Bu beş faktör; güven (öz-yeterlik), koordinasyon (planlama), kontrol, soğukkanlılık (düşük kaygı) ve süreklilik (kalıcılık) olarak

tanımlanmıştır. Yol analizi sonuçlarına göre akademik dayanıklılığın üç eğitimsel ve psikolojik sonucu öngörmüştür. Bu sonuçlar; okuldan keyif alma, derse katılım ve genel benlik saygısı olarak belirtilmiştir.

2.1.1.2.3. Morales ve Trotman: dayanıklılık döngüsü (resilience cycle). Morales ve Trotman (2010) akademik dayanıklılık döngüsünü, birleştirici bir özelliğinin olduğunu düşündükleri duygusal zekanın etrafında bulunan beş basamak olarak tanımlamışlardır. Bu beş basamakta ilk olarak risk faktörünün (akademik zorluklar, travma vb.) farkına varılır; ikinci olarak bu risk faktörü ile başa çıkabilecek koruyucu faktörler aranır, uygun olanlar belirlenir ve edinilir; üçüncü olarak akademik başarı sağlanması için koruyucu faktörlerin işlevselliği kontrol edilir; dördüncü olarak koruyucu faktörlerin etkili olup olmadığı tanımlanır, etkili olanlar kullanılmaya devam edilir; son olarak bir sonraki olumsuz duruma karşı kalıcı motivasyon oluşturulur (Morales ve Trotman, 2010). Bu döngü ardışık olarak ilerler, döngüseldir ve bir adım başarıldığında diğer adıma geçilebilir. Her yeni zorluk veya risk faktörü ile karşılaşıldığında kendini tekrar eder. Bu şekilde, öğrenciler her değişen koşulla birlikte kendilerini geliştirirler.

2.1.1.2.4. Koruyucu faktörler kümeleri (protective factor clusters). Morales (2010) tarafından Afrika asıllı Amerikalı öğrenciler ile yapılan ve yaklaşık sekiz yıl süren nitel çalışmada, öğrencilerdeki akademik dayanıklılık süreci ve sonuçları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre akademik dayanıklılık ile ilgili iki koruyucu faktör kümesi saptanmıştır. Morales (2010) koruyucu kümelerin, akademik başarıyı düşürecek riskli durumlara karşı tampon görevi üstlenebileceğine inanmaktadır.

Morales (2010) ilk koruyucu faktör kümesini "akıllı olmak iyidir: gelecekteki başarı için yetenekli rehberlik (It's Okay to be Smart: Skillful Mentoring for Future Success)" olarak adlandırmıştır (s. 167). Bu küme dört koruyucu faktörden oluşmaktadır. İlk koruyucu faktör sosyal sınıf atlama isteği, ikincisi okul personelini önemsemek, üçüncüsü ırk / etnik kökene karşı minnet duygusu, dördüncüsü ise güçlü gelecek yönelimi olarak saptanmıştır (Morales, 2010). Bu faktörlerin her biri tek başına akademik başarı için koruyucu olsa da Morales'e (2010) göre dört faktörün birleşimi öğrencilerin akademik dayanıklılığını koruyan ve güçlendiren bir yapıdır.

Morales (2010) ikinci koruyucu faktör kümesini "Gurur, borç, çaba ve başarı; birey olmak (pride, debt, effort, and success; becoming someone)" olarak adlandırmıştır (s. 169).

Bu küme yedi koruyucu faktörden oluşmaktadır. Yedi koruyucu faktör sırasıyla güçlü iş ahlakı, devamlılık, yüksek benlik saygısı, iç kontrol odağı, bölge okuluna devam etmek, kelimelerle ve eylemlerle desteklenen yüksek ebeveyn beklentileri ve annenin güçlü çalışma ahlakı konusunda rol model olması olarak bulunmuştur. Morales (2010) bu faktörlerin etkileşiminin akademik başarıyı arttıracağını öne sürmüştür.

2.1.1.3. Koruyucu faktörler. Mevcut literatürde sağlıklı uyum ve gelişim risklerine karşı tampon olmak için birçok koruyucu faktör tanımlanmıştır (Masten, Herbers, Cutuli ve Lavafor, 2008; Ungar, 2006, 2008). "Koruyucu faktör" terimi, "özellikle risk veya sıkıntı durumlarında daha iyi sonuçlar öngören bir kişinin kalitesi, bağlamı veya etkileşimi" anlamına gelir (O'Dougherty Wright ve Masten, 2005, s. 19). Masten ve Tellegen (2012), koruyucu faktörleri, bireyler üzerinde olumlu sonuçları olan ve onların gelişmesini sağlayan faktörler olarak tanımlamışlardır.

Koruyucu faktörler, çocuğun ekolojik sisteminde bireysel, akran, aile, okul ve çevre yönlerinin etkileşimleri sonucu ortaya çıkar. Masten'a (2001) göre dayanıklılık, öğrencilerin doğasında olan bir özellik olarak kabul edilemez. Ancak hem aileleri hem çevreleriyle etkileşime giren öğrencilerin zihinlerinde ve bedenlerinde sıradan örnek oluşturan insan davranışlarından kaynaklandığı düşünülebilir (s. 235).

Eğitim alanında yapılan dayanıklılık çalışmalarına bakıldığında koruyucu faktörler genellikle ikili ve üçlü modeller olarak seviyelendirilmiştir. İkili modeller (Gizir, 2018; Novotny, 2011) koruyucu faktörleri içsel ve dışsal olarak ikiye ayırırken; üçlü modeller (Chaskin, 2008; Rhodes ve Lowe, 2008; Werner, 2013) ise bireysel, ailevi ve çevresel olarak üçe ayırılmıştır. Bu çalışmada koruyu faktörler üçlü modeller şeklinde incelenecektir.

Tablo 2.1. *Üçlü Modelli Koruyucu Faktörler*

Bireysel Koruyucu Faktörler	Ailevi Koruyucu Faktörler	Çevre Temelli Koruyucu Faktörler
-Bağımsızlık -Benlik saygısı -Gelecek için umut -Geleceğe yönelik hedef -İçsel motivasyon -İç kontrol odağı -Öz düzenleme becerisi -Öz yeterlik -Problem çözme becerileri	-Ebeveyn akademik başarı desteği -Aile sosyal desteği -Yüksek ebeveyn beklentileri -Ebeveynlerin okulun önemi hakkındaki inançlarını dile getirmeleri -Aile uyumu	-Okulda ders dışı etkinliklere katılım -Okulda gençlerin güçlü yanlarının tanınması - Çevre sosyal desteği -Öğretmen desteği -Okuldaki disiplin düzeni -Eğitimde kullanılan materyallerin kalitesi

(devamı arkadadır)

Tablo 2.1. *Üçlü Modelli Koruyucu Faktörler (devamı)*

-Otonomi	-Anlamlı ebeveyn ilişkisi	-Akran desteği -Ders dışı faaliyetler ve yaz kampları -Pozitif rol modeller -Öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki

Akademik dayanıklılık alanında bireysel koruyucu faktörleri inceleyen bazı araştırmalara bakıldığında bağımsızlığın (Reis, Colbert ve Hebert, 2005), yüksek benlik saygısının (Kapıkıran, 2012), gelecek için umutlu olunmasının (Gizir, 2018), geleceğe yönelik hedefler koyabilmenin (Wilson-Strydom, 2017), içsel motivasyonun yüksek olmasının (Kapıkıran, 2012), iç kontrol odağının (Morales, 2008b; Morales, 2010, Gizir, 2018), otonomik kişilik yapısının (Benard, 1991; Wang ve diğ., 1994), öz düzenleme becerisinin (Gardner, Dishion ve Connell, 2008; Nota ve diğ., 2004), yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olmanın (Cavazos Jr ve diğ., 2010; Kim ve Hargrove, 2013) ve problem çözme becerisinin (Bernard, 1993) bireylerin dayanıklı olmasında etkin bir rol oynadığı görülmüştür. Bireysel özelliklerin akademik başarı için önemli olduğunu bilsek de akademik dayanıklılık doğuştan gelen özelliklerin veya bir yaşam olayının ürünü değil, bireyler ve çevreleri arasındaki sürekli etkileşimin sonucu olarak düşünülmelidir (Wang ve diğ., 1994).

İnsanlar yaşamları boyunca belki de en fazla aileleriyle zaman geçirirler. Bir ailenin evindeki atmosferin, o evde yaşayan öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilir (Sacker ve Schoon, 2007). Aile ve birey arasındaki olumlu etkileşimler bireyler için koruyucu faktörler oluşturabilir. Ailevi koruyucu faktörleri inceleyen araştırmalara bakıldığında ebeveyn akademik başarı desteğinin (Kapıkıran, 2020), aile sosyal desteğinin (Cotton, Nash ve Kneale, 2017; Kapıkıran, 2012), yüksek ebeveyn beklentilerinin (Benard, 1991; Morales, 2010), okulun önemi hakkında inançlarını dile getirmelerinin (Gayles, 2005; Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009), aile uyumunun (Herbers ve diğ., 2011), anlamlı ebeveyn ilişkisinin (Herbers ve diğ., 2011; Hines, Merdinger ve Wyatt, 2005) öğrencilerin akademik zorluklarda daha dayanıklı olmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında çevresel koruyucu faktörlerin genellikle okul temelli ve sosyo-çevresel temelli olarak ikiye ayrıldığı gözlemlenmiştir. Çocukların ve ergenlerin en çok zaman geçirdikleri yer evlerinden sonra okullarıdır ve okul içerisinde hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle devamlı etkileşim halindedirler. Bu etkileşimler

sonucunda okul temelli koruyucu faktörler oluşmaktadır. Okulda ders dışı etkinliklere katılım (Mahoney, Schweder ve Stattin, 2002), gençlerin güçlü yanlarının tanınması (Henderson ve Milstein, 2002), sosyal destek (Banyard ve Cantor, 2004; Montgomery, Miville, Winterowd, Jeffries ve Baysden, 2000; Morgan Consoli, Delucio, Noriega ve Llamas, 2015; Yavuz ve Kutlu, 2016), öğretmen desteği (Cotton ve diğ., 2017), okuldaki disiplin düzeni, eğitimde kullanılan materyallerin kalitesi ve öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki (Dinçer ve Oral, 2013) literatürde ulaşılabilen okul temelli koruyucu faktörlerden bazılarıdır. Ulaşılabilen sosyo-çevresel temelli koruyucu faktörlerin ise akran desteği (Benard, 1993; Giordano, Cernkovich ve DeMaris, 1993), ders dışı faaliyetler ve yaz kampları (Reis ve diğ., 2005), pozitif rol modeller (Wang ve Gordon, 1994) içinde yer aldığı görülmüştür.

2.1.1.4. Risk faktörleri. Risk faktörleri öğrencilerin akademik veya davranışsal problemleri olacağını garanti etmez. (Morales, 2010) Ancak risk faktörleri akademik veya davranışsal sorunların ortaya çıkma olasılığını arttıran negatif unsurlardır (Fallon, 2010; Morales, 2010). Murray (2003) öğrencilerin sosyal veya akademik konulardan kopma olasılığını artırabilecek her türlü koşulu risk faktörü olarak tanımlamıştır.

Akademik dayanıklılık ile ilgili çalışmalara bakıldığında gelişimsel, duygusal ve öğrenme bozuklukları, olumsuz akran grupları, gençlik şiddeti (Brackenredd, 2010), ebeveyn akıl sağlığı, madde bağımlılığı ve ekonomik yetersizlik (Werner, 2004), yoksulluk (Fram, Miller-Cribbs ve Horn, 2007) ve tek ebeveynli ev (Sun ve Li, 2011) öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen risk faktörleri olabilir.

2.1.2. Akademik Başarı

Öğrenci başarısı, öğrencinin kazanılması gereken bilgi ve beceride yeterli düzeyde olması ve ilgili ölçme araçlarında yeterli puanları almasıdır. (Demirtaş ve Çınar, 2004; Arıcı, 2007). Bir başka tanım olarak akademik başarı, programlarda kazanılması gereken hedeflere ulaşılması olarak tanımlamaktadır (Ulubey ve Toroman, 2005).

Alanyazında akademik başarıyı etkileyen birden çok faktörün olduğu görülmektedir. Nitekim Sarıer (2016), Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen nedenleri belirleyebilmek için meta-analiz çalışma yapmıştır. Sonuçta, akademik başarının öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklı bazı faktörlerden etkilediğini rapor etmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciyle ilgili faktörlerin akademik başarıya etkisinin diğer

faktörlere göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Sarıer, 2016). Alanyazında ulaşılabilen akademik başarıyı etkileyen faktörler Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler*

Öğrenciden Kaynaklı	Aileden Kaynaklı	Okuldan Kaynaklı
-Akademik benlik kavramı -İçsel motivasyon -Özyeterlik -Öğrencilerin kendi başarıları hakkındaki düşünceleri -Öğrenmeye ve derse yönelik tutumlar -Planlı ders çalışma -Kitap okuma alışkanlıkları -Akademik dayanıklılık	-Aile sosyal desteği ve ilgisi -Aile gelir düzeyi -Ebeveyn eğitim düzeyi -Öğrenci babalarının öğrenim düzeylerinin yüksek olması -Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği	-Öğretmen desteği -Okula bağlılık -Akran sosyal desteği

Tablo 2.2'deki akademik başarıyı etkileyen öğrenciden kaynaklı faktörlere bakıldığında akademik benlik kavramı (academic self-concept) (Muijs, 1997), içsel motivasyon (Uyulgan ve Akkuzu, 2017), özyeterlik (Klomegah, 2007; Uyulgan ve Akkuzu, 2017), öğrencilerin kendi başarıları hakkındaki düşünceleri (Gençtürk, 2001), öğrenmeye ve derse yönelik tutumları (Yenilmez ve Özabacı, 2003), akademik dayanıklılık (Kapıkıran, 2012), planlı ders çalışmaları (Gençtürk, 2001), kitap okuma alışkanlıkları (Kılıç ve Haşıloğlu, 2017) gibi faktörlerin akademik başarı üzerinde rolü olduğu yönünde çalışmalara rastlanmıştır.

Bir ailenin evindeki atmosferin o evde yaşayan öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilir (Sacker ve Schoon, 2007). Aile sosyal desteği ve ilgisi (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Rosenfeld ve diğ., 2000; Stolz ve diğ., 2008), ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği (Kapıkıran, 2016), aile gelir düzeyi (Aslanargun ve diğ., 2016; Kocaman, 2008), ebeveyn eğitim düzeyi (Yelgün, 2015, s.261), öğrenci babalarının öğrenim düzeylerinin yüksek olması (Aslanargun ve diğ., 2016; Gelbal, 2008) akademik başarıyı etkileyen aile kaynaklı faktörlerdir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri ve sosyalleşebildikleri okulların akademik başarıyı önemli derecede etkilediği bilinmektedir. Öğretmen desteği (Rosenfeld ve diğ., 2000; Stolz ve diğ., 2008), okula bağlılık (LeCroy ve Krysik, 2008), akran sosyal desteği (Rosenfeld ve diğ., 2000) literatürde ulaşılabilen akademik başarıyı etkileyen okul temelli faktörlerden bazılarıdır.

2.1.3. Tükenmişlik

Herbert Freudenberger (1974, s, 159) tükenmişlik kavramını bilimsel olarak ilk kez, kişiden kişiye farklı yoğunlukta ve farklı belirtilerle gösteren, kişisel iç kaynakların aşırı kullanımı sonucu görülen bitkin düşme, yıpranma veya başarısız olma hali olarak tanımlamıştır. Freudenberger'den sonra birçok araştırmacı tükenmişlik kavramını tanımlamıştır.

Maslach tarafından çalışma bağlamındaki ve hizmet sektöründeki tükenmişlik, duygusal tükenme, sinizm veya duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık sendromu olarak tanımlanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenme, gerginlik duygusunu özellikle de aşırı derecede çalışmadan kaynaklanan kronik yorgunluğu ifade eder (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009). Ateş (2016) duygusal tükenmeyi duygusal destek kaynaklarında azalma veya kayıp olarak tanımlamaktadır. Noh, Shin ve Lee (2013) ise duygusal tükenmeyi, enerji kaybı, yorgunluk ve fiziksel ve/veya duygusal tükenme olarak tanımlamıştır. Sinizm veya duyarsızlaşma genel olarak işe veya birlikte çalışılan insanlara karşı kayıtsız, alaycı ve olumsuz bir tutumdan, diğerlerinin işlerine karşı ilgisizlikten veya yapılan işi anlamlı görmemekten oluşur (Ateş, 2016; Salmela-Aro ve diğ., 2009). Kişisel başarısızlık ise bireylerin yetersizlik ve başarısızlık duygularına ek olarak işlerindeki başarısızlıklarını ifade eder (Ateş, 2016; Salmela-Aro ve diğ., 2009). Ateş'e (2016) göre tükenmişliğin duygusal boyutu, temel stres bileşenlerini; duyarsızlaşma boyutu, kişilerarası ilişkilerin bileşenlerini; kişisel başarısızlık boyutu ise öz-değerlendirme bileşenlerini temsil eder.

Alanyazında tükenmişlikle ilgili farklı örneklemlerde çok fazla araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Alanyazında sağlık çalışanları (McManus, Winder ve Gordon, 2002; Kumar, 2016; Spence Laschinger ve Fida, 2014), sosyal çalışmacılar (Lloyd, King ve Chenoweth, 2002), sporcular (Gustafsson, Hancock ve Cote, 2014; Raedeke, 1997), akademisyenler (Bilge, 2006), öğrenciler (Salmela-Aro ve diğ., 2009) ve avukatlar (Jackson, Turner ve Brief, 1987) gibi birçok örneklemde tükenmişlik olgusu ile ilgili araştırmalara rastlanmıştır.

2.1.3.1. Okul tükenmişliği. Tükenmişlikle ilgili genellikle iş ve meslek bağlamında araştırmalar olsa da son yıllarda okul tükenmişliği çalışmalarına da önem verildiği gözlemlenmiştir. Bu araştırmalarda, öğrenciler ne bir işe ne de bir mesleğe sahip olmalarına rağmen akademik alanlardaki görevlerinin, sorumluluklarının ve yaşantılarının da bir iş olarak değerlendirilebileceği gözlemlenmiştir (Lee ve diğ., 2010; Seçer ve Gençdoğan,

2012; Schaufeli ve Taris, 2005). Bunlara ek olarak öğrencilerin üniversite sınavı için okuldan ayrı bir çalışma yapmaları ve bu süreçte mevcut okullarındaki sınavlarına da çalışmaları, ödevlerini yapmaları ve okula her gün gitmeleri gibi sorumluluklarının öğrenciler için tükenmişlik kaynağı olabileceğini belirtmiştir (Seçer, 2015a; Şahan ve Duy, 2017).

Genel tükenmişliğin bir uzantısı olarak okul tükenmişliği, öğrencilerin akademik talepler sonucunda duygusal olarak bitkin hissetmelerini (duygusal tükenmişlik), akademik sorumluluklarına ve çalışma ortamına karşı duyarsızlaşmalarını (duyarsızlaşma) ve öğrenci olarak yetersizlik (yetkinlik) hissetmelerini içerir (Ateş, 2016; Aypay, 2017; Bask ve Salmela-Aro, 2013; Schaufeli ve diğ., 2002). Eğitim öğretim alanına daha iyi uyum sağlayabilmesi noktasında genel tükenmişliğin üç boyutu yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda, duygusal tükenmişlik boyutu derslerdeki beklentilerin neden olduğu türlü sıkıntı ve yorgunluğu; duyarsızlaşma boyutu, öğrencilerin derslerinden mental olarak uzaklaşmalarını ve düşük kişisel başarı hissi boyutu, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerini işaret edecek bir biçimde oluşturulmuştur (Schaufeli ve diğ, 2002).

Öğrenciler yüksek beklentilerle karşılaştıklarında ve yüksek akademik standartların baskılarını yönetemediklerinde tükenmişlik ortaya çıkmaya başlar (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017). Öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan faktörlere bakıldığında Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) ve Schaufeli ve diğerlerine (2002) göre öğrencilerin akademik çalışmalardaki kişisel kaynaklarının yetersiz oluşu, okul hayatının yoğunluğu, sınav sistemi ve sınavların yarattığı kaygı, ergenlik dönemindeki değişimler, çevrelerinin beklentileri ile kendi isteklerinin uyuşmaması gibi faktörlerin öğrencilerin tükenmişlik yaşama risklerini artırmaktadır. Lin ve Huang (2014) çalışmasında kişisel stres faktörlerinin (örneğin, olumsuz benlik algısı ve zayıf öz farkındalık), kişilerarası zorlukların, gelecekteki yaşantı ya da istihdam ile ilgili endişelerin ve akademik kaygılarının okul tükenmişliğini kısmen öngördüğünü bulgulamıştır. Bu araştırmalardan hareketle öğrencilerin akademik alanda stres yaşayabileceği her durum okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir.

Alanyazında okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin belirtilerine bakıldığında öğrencilerin sürekli yorgun-bitkin hissetmeleri, okula geç gelmeleri, okula ve okul ödevlerine karşı daha az ilgi göstermeleri, devamsızlık yapmaları hatta okulu bırakmaları, sık sık başarısızlık hissini yaşamaları, kendilerini yetersiz algılamaları, asosyalleşmeleri, unutkanlık yaşamaları, motivasyon kaybı yaşamaları, okula karşı umursamaz tutum geliştirmeleri, sorumluluk almamaları, yetenekleri konusunda şüphe duymaları ve bunların

sonucunda akademik başarılarının düşmesi olarak belirtilmiştir (Eker, 2007; Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017; Yang ve Farn, 2005; Zhang, Gan ve Cham, 2007). Öğrencilerde yukarıda belirtilen belirtiler gözlemlendiğinde onların okul tükenmişliği yaşıyor olabilecekleri düşünülebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara, okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara ve akademik başarı ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Okul Tükenmişliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar öğrencilerin tükenmişliğinin onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Nitekim Yang (2004) tarafından 1034 kolej öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrenci tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tükenmişliği, onların akademik başarılarını olumsuz şekilde etkilemektedir.

Balkıs ve diğerleri, (2011) tarafından yaşları 18 ile 24 arasında değişen, 487 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada tükenmişlik, demografik değişkenler ve akademik başarı arasındaki ilişki ve tükenmişliğin, akademik başarıyı yordama gücü incelenmiştir. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Versiyonu ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Sonuç olarak tükenmişlik ile akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, tükenmişliğin alt boyutlarından olan düşük akademik yeterlilik ve duyarsızlaşmanın öğretmen adaylarının akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Atik (2016) tarafından 8130 Anadolu lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada okula karşı tutum, okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, akademik başarı ve öğretmene güven arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF), Okula Karşı Tutum Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Öğretmene Güven Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okul tükenmişliğinin akademik başarılarını doğrudan, negatif yönlü ve

orta düzeyde etkilediğini elde etmişlerdir. Başka bir deyişle, okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin akademik başarıları düşmüştür.

Çelik (2017) tarafından 990 ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, genel öğrenme sürecinde yardım isteme, akademik başarı ve okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği ile elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre okul tükenmişliği ve akademik başarı ilişkisinin negatif yönlü, zayıf ve anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Okul tükenmişliğinin alt boyutları olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgili kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik ile akademik başarı arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schaufeli ve diğerleri, (2002) tarafından İspanya, Portekiz ve Hollanda üniversite öğrencileri örneklemi üzerinde yaptıkları bir araştırmada akademik performans (bir önceki dönemde başarılı olunan sınavların toplam sınav sayısına oranı), okul tükenmişliği ve okula katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MBI-GS) ve Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği (UWES) ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul tükenmişliğinin akademik başarı ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak okul tükenmişliği ile akademik başarıyı inceleyen araştırmalara bakıldığında, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Diğer bir deyişle, okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin akademik başarıları düşmektedir

2.2.2. Okul Tükenmişliği ile Akademik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılığı inceleyen araştırmalara bakıldığında akademik dayanıklılık arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı görülmüştür. Taheri Kharameh ve diğerleri, (2017) tarafından 260 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademik dayanıklı olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadığı söylenebilir.

Yu ve Chae (2020) tarafından 97 medikal öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, akademik tükenmişlik ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde psikolojik dayanıklılığın aracı rolü incelenmiştir. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Ryff

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Kore Dayanıklılık Ölçeği-53 ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik dayanıklılık ile akademik tükenmişlik arasında orta düzeyde olumsuz yönde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Akademik tükenmişlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur.

Hee ve Soon (2015) tarafından 444 özel yetenekli çocuk üzerinde yapılan bir çalışmada, akademik tükenmişlik ile okula adaptasyon ilişkisinde akademik dayanıklılığın rolü incelenmiştir. Araştırmada, akademik tükenmişlik ve okula adaptasyon arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın tam aracılık rolünün olduğu saptanmıştır. Ayrıca düşük düzeyde akademik dayanıklılığa sahip çocuklarda yüksek düzeyde akademik tükenmişliğin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Mwaura, Kinai ve Oyoo (2018) tarafından 714 orta okul öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik dayanıklılık ile akademik tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu ile Dayanıklılık Ölçeği (RS14) ile elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre düşük akademik dayanıklılığa sahip olan öğrencilerin daha fazla akademik tükenmişlik yaşadığı kaydedilmiştir. Ayrıca, akademik dayanıklılığın akademik tükenmişliği negatif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığı gözlemlenmiştir.

Rios-Risquez, García-Izquierdo, Sabuco-Tebar, Carrillo-Garcia ve Solano-Ruiz (2018) tarafından 218 hemşirelik öğrencisi üzerinde akademik tükenmişlik, dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Connor-Davidson Dayanıklılık Ölçeği (CD-RISC) ve Genel Sağlık Anketi (GHQ-12) ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularında dayanıklılık ile duygusal tükenmişlik arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde, anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak dayanıklılık ile okul tükenmişliğinin alt boyutlarından olan akademik yeterlilik arasındaki ilişkinin pozitif yönlü anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılığı inceleyen bu araştırmalara bakıldığında, okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak akademik dayanıklı olan bireylerin daha az okul tükenmişlik yaşayabilmesi olasıdır.

2.2.3. Akademik Başarı ile Akademik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Akademik başarı ile akademik dayanıklılığı inceleyen araştırmalara bakıldığında akademik dayanıklı olan bireylerin akademik başarılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kapıkıran (2012) tarafından 378 lise öğrencisi üzerinde akademik dayanıklılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma verileri Akademik Dayanıklılık Ölçeği (ADS) ile elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, tükenmişlik ile akademik başarı arasında olumsuz, akademik dayanıklılık ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Asaroğlu (2019) tarafından 492 ortaokul 8. sınıf öğrencisi üzerinde akademik başarıya göre okul iklimi ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Okul İklimi Ölçeği ve Dayanıklılık ve Ergen Gelişim Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre akademik başarı ile akademik dayanıklılık arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Perez ve diğerleri (2009) tarafından 110 göçmen latin öğrencisinin akademik dayanıklılıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında benzer risk faktörlerine sahip öğrencilerin kişisel ve çevresel koruyucu faktörleri yüksek olanların düşük olan öğrencilere göre daha fazla akademik başarı elde ettiği görülmüştür.

Dass-Brailsford (2005) tarafından Güney Afrika'da yoksulluğa rağmen akademik başarı yüksek olan 16 öğrencinin dayanıklılık faktörleri araştırılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin hedef yönelimli olup yüksek düzey motivasyona sahip olmaları, ailedeki atmosferin olumlu olması, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmaları, bunun yanında uygun rol modellere ve destekleyici çevre koşullarına sahip olmaları öğrencilerin yoksulluğa rağmen başarılı olmalarına yardımcı olan koruyucu faktörlerdir.

Kumi-Yeboah (2016) tarafından Gana'da doğmuş ama Amerika'da göçmen olarak yaşayan 60 lise öğrencisinin akademik dayanıklılıklarının ve akademik başarılarını destekleyen ve/veya kısıtlayan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri nitel veri toplama teknikleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenlemenin, teknolojinin, dini inancın, geçmiş deneyimlerin, ebeveyn desteğinin, kaynakların ve güvenliğin akademik başarı için önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Akademik dayanıklılık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, akademik dayanıklılık ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı

düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, akademik dayanıklı olan bireylerin daha fazla akademik başarı elde ettiği söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evrenine, araştırma grubuna, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel analizlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimi ve bu değişimin ne derecede olduğunu ölçmek için (Karasar, 2008) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Denizli il merkezinde yaşayan 2018-2019 eğitim öğretim yılında lisede öğrenim gören Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu Denizli il merkezi içerisindeki Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 594 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken 2018 yılındaki LGS taban puanları dikkate alınarak, Denizli ilindeki yüksek-orta ve düşük puanlı altı Anadolu lisesinde uygulama yapılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan Anadolu lisesi öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Araştırma Grubunu Oluşturan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	**Frekans (n)**	**Yüzde(%)**
Kadın	314	52.9
Erkek	276	46.5

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırma grubundaki cinsiyet dağılımının 314 (52.9 %) kadın ve 276 (46.5 %) erkek olduğu bulunmuştur. Araştırma grubunu oluşturan Anadolu lisesi öğrencilerinin sınıf göre dağılımı Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Araştırma Grubunu Oluşturan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	Frekans (n)	Yüzde (%)
1. Sınıf	147	24.7
2. Sınıf	180	30.3
3. Sınıf	136	22.9
4. Sınıf	128	21.5

Tablo 3.2. incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre araştırma grubunda; 147 (24.7 %) birinci sınıf, 180 (30.3 %) ikinci sınıf, 136 (22.9 %) üçüncü sınıf ve 128 (21.5 %) dördüncü sınıf öğrencisi yer almaktadır. Araştırma grubunu oluşturan Anadolu lisesi öğrencilerinin gelir düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Araştırma Grubunu Oluşturan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı*

Gelir Düzeyi	Frekans (n)	Yüzde(%)
Düşük Gelir Düzeyi (3000 TL altı)	296	49.8
Yüksek Gelir Düzeyi (3000 Tl ve üstü)	278	46.8

Tablo 3.3. incelendiğinde, araştırma grubundaki gelir düzeyi dağılımında 296 (49.8 %) düşük gelir düzeyli ve 278 (46.8) yüksek gelir düzeyli öğrenci bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, okul tükenmişliği düzeylerini belirlemek için Okul Tükenmişlik Ölçeği, akademik dayanıklılık düzeylerini ölçmek için Akademik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik Dayanıklılık Ölçeği (ADÖ)

Araştırmada öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerini ölçmek için "Akademik Dayanıklılık Ölçeği (ADÖ)" kullanılmıştır. Akademik dayanıklılık ölçeği Martin ve Marsch (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu, altı maddeden oluşan, likert tipi yedili derecelendirme (benim için hiç doğru değilden benim için son derece doğruya kadar) türünde bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanlar 7 ile 42 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması akademik dayanıklılığın yüksek olduğunu işaret etmektedir. Orijinal ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışma 402 lise öğrencisi

üzerinde yürütülmüştür. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Madde korelasyonları .59 ile .78 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizindeki uyum verileri CFI=.97, NNFI=.97'dir. Ölçüt geçerliliği çalışmasında Öğrenci Motivasyonu ve Katılımı Ölçeği'nin (The Student Motivation and Engagement Scale) toplam puanı ve bütün alt boyutlarıyla akademik dayanıklılık arasında anlamlı bir korelasyon gözlemlenmiştir. Kısmi korelasyon sonuçlarına göre Öğrenci Motivasyonu ve Katılımı Ölçeği'nin öz-yeterlik, planlama ve süreklilik alt boyutu akademik dayanıklılık ile pozitif anlamlı korelasyona sahipken kaygı ve belirsiz kontrol alt boyutu negatif korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Yol analizi sonucunda yukarıdaki beş alt boyutun akademik dayanıklılığı öngördüğü saptanmıştır. Beş alt boyut ile akademik dayanıklılık birlikte ele alındığında sınıfa katılım, okuldan keyif alma ve genel benlik saygısı gibi çıktıları öngördüğü gözlemlenmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Kapıkıran (2012) tarafından 378 lise öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre Kaiser-Mayer-Olkin değeri .89 bulunmuştur. Bartlett testinin anlamlı (x^2 = 931.131, df = 15, p<.001) olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak ölçek maddelerinin tek bir alt boyutta varyansın %60.05'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçekteki madde korelasyonları .58 ile .73 arasındadır. Çalışmada, iç tutarlılık katsayısı .86, test tekrar test güvenirliğinin ise a= .82 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizindeki uyum verilerinin P<.001, RMSEA = .081, GFI = .96, AGFI = .92 SRMR = .049, CFI = .95, X^2 = (9, N = 378) 41.17 ve NNFI = .91 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen verilere göre değişim önerisi doğrultusunda yapılan eşleştirme sonucunda yeni uyum verileri RMSEA = .068, GFI = .98, AGFI = .95, SRMR=0.036, CFI = .98, X^2 =21.80, df = 8, *x*2/df= 1.62 ve NNFI = .96 olarak bulunmuştur. Ki-kare fark testi ile bu değişikliğin modeli anlamlı [DX^2 (1) = 19.37, p< .001] şekilde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliği sonuçlarına göre, akademik dayanıklılık ile içsel motivasyon (r=.48, p<.001), aile sosyal desteği (r=.72, p<.01), sınav kaygısı (r=-.26, p<.01), benlik saygısı (r=.20, p<.01) ve not ortalaması (r=.24, p<.001) arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu çalışmada akademik dayanıklılık için iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu saptanmıştır.

3.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ)

Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini ölçmek için "Okul Tükenmişlik Ölçeği (OTÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından öğrencilerin okul

tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öz bildirime dayalı bir ölçme aracı olan ölçek üç alt ölçek olup dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçek tipi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 6-Kesinlikle katılıyorum) altılı likert türündedir. Alt ölçekler duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini içermektedir. Her bir madde 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçekten alınabilecek en yüksek .54, en düşük puan 6'dır. Ölçekten yüksek puan alınması okul tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde kabul edilmektedir. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 1418 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. İç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .88, duygusal tükenme için .80, duyarsızlaşma için .80 ve düşük kişisel başarı hissi için ise .67 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizindeki uyum indekslerinin $\chi^2(25, N= 1344)= 157.51$, $p<.001$, RMSEA= .06, CFI = .96, NNFI= .95, SRMR= .04, AIC= 33966.70 olduğu görülmüştür. Orijinal ölçeğin ölçüt geçerliliği sonuçlarına göre toplam okul tükenmişliği arttıkça ergenlerin depresif semptomları artarken ($r=.54$, $p<.001$), akademik başarının ($r= -.13$, $p<.01$) ve okula bağlılık düzeylerinin ($r= -.11$, $p<.01$) azaldığı görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında tüm alt boyutların düzeyleri yükseldikçe ergenlerde görülen depresif semptomların arttığı görülmüştür. Buna ek olarak duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarının düzeyleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarının ve okula bağlılık düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 210 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre Kaiser-Mayer-Olkin değeri .881 bulunmuştur. Bartlett testinin anlamlı ($x^2 = 902.308$, , $p<.001$) olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin üç alt boyutta varyansın %66.858'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçek orijinal ölçekte olduğu gibi duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç alt ölçekten oluşmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .89 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin ayırıcılık gücünün belirlenmesi amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .69 arasında değiştiği bulunmuştur. Daha sonra 150 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi üzerinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizindeki uyum verilerinin anlamlı olduğu ($X^2=28.51$, sd=19, p=.07, $X^2/sd=1.50$) görülmüştür. Uyum verileri değerlerinin RMSEA=.042, RMR=.013, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, GFI=.97, AGFI=.93 NFI=.98 ve NNFI=.98 olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliği sonuçlarına göre, toplam okul tükenmişliği ile depresyon ölçeği ($r=.67$, $p<.01$) ve akademik stres ($r=.36$, $p<.01$)

arasında pozitif, anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır.. Buna ek olarak okul tükenmişliğinin üç alt boyutuyla akademik stres ve depresyon ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören 90 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Güvenirlik analizi sonucunda toplam okul tükenmişliğinin iç tutarlılık katsayısının .75, iki yarı güvenirlik katsayısının .72 ve test tekrar test güvenirliğinin .80 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada toplam okul tükenmişliği için iç tutarlılık katsayısı .82 olduğu saptanmıştır.

3.3.3. Akademik Başarı

Bu araştırmada akademik başarı araştırma örneklemindeki öğrencilerin 2018- 2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi sonundaki ağırlıklı dönem sonu karne not ortalamaları esas alınarak değerlendirilmiştir. Dönem sonu not ortalaması öğrencilerin bir dönemde sorumlu oldukları tüm derslerden aldıkları ortalamaların toplamının toplam ders sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma için öncelikle Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ardından uygulama yapılacak Anadolu liselerinde idarenin ve ders sorumlusu öğretmenin izni alınmıştır. Araştırma öncesi ölçme araçlarının nasıl kullanılacağı bilgisi öğrencilerle paylaşılmış olup sınıf ortamında gönüllü öğrenciler tarafından araştırma ölçekleri doldurulmuştur. Bu esnada öğrencilerden "Gönüllülük (Onam) Formu"nu doldurup imzalamaları istenmiştir. Tüm işlemler ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonrası veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından çift işaretleme yapan öğrencilerin ölçekleri analiz dışında bırakılmıştır. Tüm analizler "SPSS 22.0" (Statistical Packet for The Social Science) programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Analizin ilk aşamasında öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve gelir düzeylerine göre dağılımı gösteren frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu tekniği kullanılarak araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişki ortaya

koyulmuştur. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılımın kabul edilebilir sınırları içerisinde olduğu betimleyici istatistik verileri üzerinden görülmüştür. Ardından araştırmadaki gözlenen değişkenlerin; cinsiyet ve gelir düzeyi gibi kategorik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t testi, sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide, akademik dayanıklılığın olası düzenleyici (moderator) rolünün saptanması amacıyla Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik model basamaklarına dayalı hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma değişkenleri ile ilgili betimsel istatistikler, değişkenler arası korelasyonlar, demografik değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve hiyerarşik regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

İlk olarak ergenlerin akademik başarı, okul tükenmişliği ve akademik dayanıklılık puanlarının betimleyici istatistiklerine, normallik varsayımlarına, kayıp veri analizine, gözlenen değişkenler arasındaki korelasyona yer verilmiştir. Sonrasında demografik değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Bunun ardından araştırmada ele alınan alt problemlere ilişkin olarak, Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik (moderator) model basamaklarına dayalı hiyerarşik regresyon analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmadaki gözlenen değişkenlere ait betimleyici istatistik sonuçları Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Araştırmadaki Gözlenen Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler*

	n	$\bar{x}$	*Ss*	Çarpıklık	Basıklık
1. AB	594	82.58	8.85	-.52	-.14
2. OT	594	25.31	7.04	-.02	-.69
3. AD	594	28.44	6.04	-.25	-.12

Not: AB = Akademik Başarı; OT = Okul Tükenmişliği; AD = Akademik Dayanıklılık

Tablo 4.1.'e bakıldığında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin normallik sınırları içinde (±1) yer aldığı görülmektedir (Şencan, 2005, s. 200-201). Buna ek olarak, üç değişken için histogram grafiklerine bakılmış ve puan dağılımlarının normal olduğu gözlemlenmiştir. Veri setindeki kayıp değerler için ortalama atama (mean substitution) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Katsayıları*

	AB	AD
1.AB	-	-
2.AD	.377**	-
3. OT	-.116**	-.414**

Not: **p<.01; *p<.05; AB = Akademik Başarı; OT = Okul Tükenmişliği; AD = Akademik Dayanıklılık

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırmanın yordanan/kriter değişkeni olan akademik başarı ile akademik dayanıklılık arasında (r=.377; p<.01) pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile okul tükenmişliği arasında (r=-.116; p<.01) pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle akademik başarısı yüksek bireylerin yüksek akademik dayanıklılığa sahip olduğu ve daha az okul tükenmişliği yaşadığı söylenebilir.

Akademik dayanıklılık ile okul tükenmişliği arasında (r=-.414; p<.01) olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle akademik dayanıklılı olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadığı söylenebilir.

4.1 Demografik Değişkenler ile Gözlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Bu çalışmada katılımcıların akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.1.1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Akademik Başarı, Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi kullanılmış, Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Gözlenen Değişkenlerin Cinsiyete Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Kadın		Erkek		Toplam			
	X	*Ss*	*X*	*Ss*	*X*	*Ss*	*t*	*p*
AB	83.29	8.85	81.82	8.80	82.58	8.85	2.013	.045*
AD	27.54	6.33	29.52	5.48	28.44	6.04	-4.027	.000**
OT	25.56	6.86	25.01	7.27	25.31	7.04	.944	.346

Not: ***p*<.01; **p*<.05; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

Tablo 4.3. incelendiğinde, kadınlar ile erkeklerin akademik başarı (t=2.01; p<.05) ve akademik dayanıklılık düzeyleri (t=-4.02; p<.01) arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Buna göre kadınların akademik başarı düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksekken, erkeklerin akademik dayanıklılık düzeyleri kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul tükenmişliği (t=.94; p>.05) cinsiyete göre farklılık istatistiksel olarak anlamlılık göstermemiştir.

4.1.2. Lise Öğrencilerinin Gelir Düzeylerine Göre Akademik Başarı, Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmanın olup olmadığını saptamak amacıyla t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Gözlenen Değişkenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi*

	Düşük Gelir		Yüksek Gelir		Toplam			
	X	*Ss*	*X*	*Ss*	*X*	*Ss*	*t*	*p*
AB	81.69	9.13	83.53	8.58	82.58	8.85	-2.497	.013*
AD	28.34	6.37	28.59	5.77	28.44	6.04	-.503	.615
OT	24.91	7.21	25.53	6.79	25.31	7.04	-1.060	.289

Not: **p<.01; *p<.05; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

Tablo 4.4. incelendiğinde, ergenlerin akademik başarı düzeyleri gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde (t=-2.49; p<.05) farklılaşmaktadır. Bu bulgudan hareketle, yüksek gelire sahip olanların akademik başarı düzeyleri düşük gelire sahip olanlardan daha fazla olduğu söylenebilir. Akademik dayanıklılık (t=.-.503; p>.05) ve okul tükenmişliği (t=.-1.06; p>.05) düzeyleri gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

4.1.3. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Başarı, Akademik Dayanıklılık ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin sınıflarına göre akademik başarı, akademik dayanıklılık, okul tükenmişliği ortalamalarının dağılımları Tablo 4.5.'de yer almaktadır.

Tablo 4.5. *Sınıf Düzeylerine Göre Değişkenlerin Ortalamaları*

	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf	
	X	*Ss*	*X*	*Ss*	*X*	*Ss*	*X*	*Ss*
AB	80.68	10.57	82.51	7.01	82.44	8.40	85.43	8.40
AD	28.78	6.46	28.24	6.00	28.38	5.86	28.42	5.77
OT	23.56	7.06	24.59	7.23	26.57	6.65	27.49	6.43

AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

Tablo 4.5. incelendiğinde, öğrencilerin sınıflarına göre gözlenen değişkenlerin ortalamaları görülebilir. Gözlenen değişkenlerin sınıf düzeyine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin

ön koşullarından biri olan varyansların homojenliğinin test edilmesi için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Gözlenen Değişkenler İçin Varyansların Homojenliği*

	F	*df1*	*df2*	*p*
AB	11.515	3	587	.000
AD	1.695	3	587	.167
OT	1.427	3	587	.234

Not: ***p*<.01; **p*<.05; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

Tablo 4.6. incelendiğinde, akademik başarı için p değerinin .000, akademik dayanıklılık için .167 ve okul tükenmişliği için .234 olduğu bulunmuştur. Seçer (2015b) "varyansların homojenliğinin sağlanması için Levene testi sonucunun anlamsız olması (p>.05) gerektiğini" belirtmiştir (s. 78). Bu durumda akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği için varyansların homojenliği ön koşulu sağlanmıştır. Akademik başarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılacak olup, farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden olan ve heterojen varyanslı dağılımlarda kullanılan "Tamhane's T2" kullanılmıştır. Akademik başarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*
AB	Gruplar arası	1578.349	3	526.116	6.893	.000**
	Grup içi	44801.208	587	76.322		
	Toplam	46379.557	590			

Not: ***p*<.01; **p*<.05; AB = Akademik Başarı

Tablo 4.7'ye bakıldığında, akademik başarı düzeylerinin sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($F(3.590)=6.893$, $p<.01$). Farklılaşmanın hangi sınıfların ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Tamhane's T2" testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Sınıflara göre Akademik Başarı Ortalamalarındaki Farkın Kaynağına ilişkin sonuçlar*

Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkı (I-J)	*Ss*	*p*
9. Sınıf	10. Sınıf	-1.83394	.97951	.320
	11. Sınıf	-1.75836	1.13985	.548
	12. Sınıf	-4.74924	1.12651	.000**
10. Sınıf	9. Sınıf	1.83394	.97951	.320
	11. Sınıf	.07558	.93712	1.000
	12. Sınıf	-2.91530	.92085	.011*
11. Sınıf	9. Sınıf	1.75836	1.13985	.548
	10. Sınıf	-.07558	.93712	1.000
	12. Sınıf	-2.99088	1.08986	.038*
12. Sınıf	9. Sınıf	4.74924	1.12651	.000**
	10. Sınıf	2.91530	.92085	.011*
	11. Sınıf	2.99088	1.08986	.038*

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 4.8. incelendiğinde, on ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, diğer sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin sınıflara göre farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, bulgular Tablo 4.9.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.9. *Lise Öğrencilerinin Akademik Dayanıklılık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*
AD	Gruplar arası	26.167	3	8.722	.238	.870
	Grup içi	21554.041	587	36.719		
	Toplam	21580.208	590			

Not: **p<.01; *p<.05; AD = Akademik Dayanıklılık

Tablo 4.9. incelendiğinde, öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (F(3.590)=.238, p>.05). Öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmalarını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, bulgular Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*
OT	Gruplar arası	1373.893	3	457.964	9.595	.000
	Grup içi	28015.872	587	47.727		
	Toplam	29389.765	590			

Not: ***p*<.01; **p*<.05; OT = Okul Tükenmişliği

Tablo 4.10. incelendiğinde öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin sınıf düzeylerine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir (F(3.590)=9.595, p<.01). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden "Tukey" testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. *Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişliği Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Sonuçlar*

Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkı (I-J)	*Ss*	*p*
9. Sınıf	10. Sınıf	-1.03160	.74526	.510
	11. Sınıf	-3.01644	.82432	.002*
	12. Sınıf	-3.93899	.82814	.000**
10. Sınıf	9. Sınıf	1.03160	.74526	.510
	11. Sınıf	-1.98484	.80356	.066
	12. Sınıf	-2.90739	.80747	.002*
11. Sınıf	9. Sınıf	3.01644	.82432	.002*
	10. Sınıf	1.98484	.80356	.066
	12. Sınıf	-.92255	.88097	.722
12. Sınıf	9. Sınıf	3.93899	.82814	.000**
	10. Sınıf	2.90739	.80747	.002*
	11. Sınıf	.92255	.88097	.722

***P*<0.01, **p*<0.05

Tablo 4.11. incelendiğinde on ikinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin, dokuzuncu ve onuncu sınıfa öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. On birinci sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

4.2. Okul Tükenmişliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Rolü

Araştırmada ele alınan alt problemler, Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik

(moderator) model basamaklarına dayalı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir.

Tablo 4.3., 4.4. ve 4.7.'ye bakıldığında akademik başarı düzeylerinin cinsiyete ($t=2.01$; $p<.05$), gelir düzeyine ($t=-2,88$; $p<.01$) ve sınıf düzeyine ($F(3.590)=6.893$, $p<.01$) göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle bu çalışmada akademik başarı üzerinde olası etkisini kontrol edebilmek amacıyla, cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmiştir. Regresyon analizlerinde kategorik değişkenler gölge (dummy) değişken olarak kodlandıktan sonra analize dâhil edilir. (Büyüköztürk, 2005; Xie ve Powers, 2008). Gölge değişkenler belirlenirken her kategorik değişkenin düzeylerinden biri dışta tutularak, düzey sayısının bir eksiği kadar yeni değişken üretilmektedir. Burada amaç, kategorik değişkene ilişkin sadece bir düzeyi analize dahil ederek diğer düzeylerin etkisini önlemektir. Bu şekilde analize dahil edilen düzey, diğer düzeylere göre yorumlanır (Büyüköztürk, 2005). Bu araştırmada cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi kategorik değişken olduğu için gölge kodlama yapılarak analize alınmıştır. Cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyinin gölge değişken kodlaması Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Araştırmada kullanılan gölge(dummy) değişken kodlaması*

Değişken	Düzey	Kukla (Dummy) Değişkeni	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori (Referans grubu)
Cinsiyet	Kadın Erkek	Cinsiyet (D)	Kadın (1) Erkek (0)	Erkek
Gelir Düzeyi	Yüksek G.D. Düşük G.D.	Gelir Düzeyi(D)	Düşük Gelir (1) Yüksek Gelir (0)	Yüksek Gelir
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf 12. Sınıf	OSVD OBSVD OİSVD	10. Sınıf : 1 Diğerleri : 0 11. Sınıf : 1 Diğerleri : 0 12. Sınıf : 1 Diğerleri : 0	9. Sınıf

Not: GD = Gelir Dzeyi; OİSVD = On İkinci Sınıf ve Diğerleri; OBSVD = On Birinci Sınıf ve Diğerleri; OSVD = Onuncu Sınıf ve Diğerleri

Tablo 4.12. incelendiğinde, cinsiyet için gölge değişken kadın (1), erkek (0); gelir düzeyi için gölge değişken düşük gelir (1), yüksek gelir (0) olarak kodlanmıştır. Sınıf düzeyi dört kategori olduğu için üç yapay değişken oluşturulmuştur ve gölge kodlama yapılırken referans grubu olarak dokuzuncu sınıf alınmıştır. Ardından ikinci sınıf (1) ve diğer sınıflar

(0), üçüncü sınıf (1) ve diğer sınıflar (0), dördüncü sınıf (1) ve diğer sınıflar olarak oluşturulmuştur.

Regresyon analizlerinde kestiricilerin (okul tükenmişliği) ve düzenleyici (akademik dayanıklılık) değişkenlerin olası çokluk hatasını (multicollinearity) azaltabilmek amacıyla standardize edilmiş puanlar kullanılmıştır (Frazier, Tix ve Barron, 2004).

Hiyerarşik regresyon analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada kontrol değişkeni regresyon eşitliğindeki ilk basamağa, ikinci aşamada kestirici değişken ikinci basamağa, üçüncü aşamada düzenleyici değişken üçüncü basamağa ve son olarak kestirici değişken ve düzenleyici değişkenin etkileşimi dördüncü basamağa girilmesi gerekmektedir. Dördüncü aşamadaki kestirici ve düzenleyici değişkenin etkileşiminin yordanan değişkeni (akademik başarı) anlamlı düzeyde yordaması, modelde düzenleyici (akademik dayanıklılık) bir etkinin varlığını kanıtlamaktadır (Baron ve Kenny, 1986, s. 1175,1176).

Araştırmada ele alınan hipotezlere ilişkin analiz sonuçları sırasıyla Tablolarda gösterilerek açıklanmıştır. İlk olarak cinsiyet değişkeni; ikinci olarak gelir düzeyi; üçüncü olarak sınıf düzeyi ve son olarak cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenleri birlikte kontrol altına alınarak okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Kontrol Değişkeniyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır?

Cinsiyet kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün belirlenmesi için uygulanan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	*B*	*SEB*	*β*	*t*	R^2	ΔR^2	*F*	*p*
Aşama 1								
Cinsiyet (D)	1.507	.726	.085	2.07	.007	.006	4.031	.038*
Aşama 2								
OT	-1.06	.36	-.120	-2.94	.022	.018	8.65	.003**
Aşama 3								
OT	.468	.36	.053	1.27	.166	.162	102.06	.000**
AD	3.74	.37	.422	10.10				
Aşama 4								
OT x AD	.764	.33	.087	2.28	.173	.168	5.19	.023*

Not: **p<.01; *p<.05; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

İlk olarak cinsiyet(dummy) değişkeni, ilgili değişkenlerin başarı üzerindeki olası etkisinin kontrol edilmesi için birinci bloğa girildi. Cinsiyetin, akademik başarının anlamlı bir kestiricisi (β= .085, ΔR^2=.006, p<.05) olduğu bulundu. Daha sonra, ikinci aşamada standardize edilen kestirici değişken (okul tükenmişliği) regresyon eşitliğinin ikinci basamağına girilerek analiz yapılmıştır. Okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde kestirici rolü (β=-.120, ΔR^2=.018, p<.01) olduğu saptanmıştır. Üçüncü aşamada standardize edilen düzenleyici değişken (akademik dayanıklılık) regresyonun üçüncü basamağına girilerek analiz yapılmıştır. Modelde akademik dayanıklı olmanın akademik başarı üzerinde R^2 değişiminin anlamlı düzeyde (β=.422, ΔR^2=.162, p<.01) arttığı gözlemlenmiştir. Dördüncü aşamada düzenleyicilik etkisini değerlendirmek için etkileşim değişkeni (okul tükenmişliği x akademik dayanıklılık) regresyonun dördüncü basamağına girilmiştir. Okul tükenmişliği ve akademik dayanıklılık etkileşiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde kestirdiği (β=.087, ΔR^2=.168, p<.05) saptanmıştır. Bu sonuçlar, cinsiyet kontrol altındayken öğrencilerin not ortalamaları üzerinde okul tükenmişliğinin olumsuz etkisine karşı akademik dayanıklılığın bir tampon görevi gördüğünü ortaya koymuştur.

4.2.2. Gelir Düzeyi Kontrol Değişkeniyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır?

Gelir düzeyi kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün belirlenmesi için uygulanan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.14.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	*B*	*SEB*	*β*	*t*	R^2	ΔR^2	*F*	*p*
Aşama 1								
Gelir Düzeyi (D)	-1.78	.72	-.101	-2.47	.010	.009	6.10	.014*
Aşama 2								
OT	-1.08	.36	-.123	-3.01	.025	.022	9.07	.003**
Aşama 3								
OT	.361	.37	.041	.976	.152	.148	88.62	.000**
AD	3.47	.36	.392	9.41				
Aşama 4								
OT x AD	.709	.33	.080	2.09	.159	.153	4.38	.037*

Not: **p<.01; *p<.05; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

İlk olarak gelir düzeyi (dummy) değişkeni, ilgili değişkenlerin başarı üzerindeki olası etkisinin kontrol edilmesi için birinci bloğa girildi. Gelir düzeyinin, akademik başarının anlamlı bir kestiricisi (β=-.101, ΔR^2=.009, p<.05) olduğu saptanmıştır. Daha sonra, ikinci aşamada standardize edilen kestirici değişken (okul tükenmişliği) regresyon eşitliğinin ikinci basamağına girilerek analiz yapılmıştır. Okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde kestirici rolü (β=-.123, ΔR^2=.022, p<.01) olduğu saptanmıştır. Üçüncü aşamada standardize edilen düzenleyici değişken (akademik dayanıklılık) regresyonun üçüncü basamağına girilerek analiz yapılmıştır. Modelde akademik dayanıklı olmanın akademik başarı üzerinde R^2 değişiminin anlamlı düzeyde (β=.392, ΔR^2=.148, p<.01) arttığı gözlemlenmiştir. Dördüncü aşamada düzenleyicilik etkisini değerlendirmek için etkileşim değişkeni (okul tükenmişliği x akademik dayanıklılık) regresyonun dördüncü basamağına girilmiştir. Okul tükenmişliği ve akademik dayanıklılık etkileşiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde kestirdiği (β=.080, ΔR^2=.152, p<.05) bulunmuştur. Bu sonuçlar, gelir düzeyi kontrol altındayken öğrencilerin okul tükenmişliğinin not ortalamaları üzerindeki olumsuz etkisine karşı akademik dayanıklılığın bir tampon rolü oynadığını göstermiştir.

4.2.3. Sınıf Düzeyi Kontrol Değişkeniyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır?

Sınıf düzeyi kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün belirlenmesi için uygulanan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	*B*	*SEB*	*β*	*t*	R^2	ΔR^2	*F*	*p*
Aşama 1								
OİSVD	4.74	1.04	.217	4.535*				
OBSVD	1.75	1.04	.081	1.578	.034	.029	6.89	.000**
OSVD	1.83	.942	.096	1.946				
Aşama 2								
OT	-1.41	.36	-.159	-3.88	.058	.052	15.06	.000**
Aşama 3								
OT	.050	.37	.006	.135	.178	.171	85.04	.000**
AD	3.38	.36	.382	9.22				
Aşama 4								
OT x AD	.747	.33	.085	2.23	.185	.176	4.979	.026*

Not: **p<.01; *p<.05; OİSVD = On İkinci Sınıf ve Diğerleri; OBSVD = On Birinci Sınıf ve Diğerleri; OSVD = Onuncu Sınıf ve Diğerleri; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

İlk olarak dummy olarak kodlanan sınıf düzeyi değişkenleri, ilgili değişkenlerin başarı üzerindeki olası etkisinin kontrol edilmesi için birinci bloğa girildi. Sınıf düzeyinin, akademik başarının anlamlı bir kestiricisi (ΔR^2=.029, p<.05) olduğu bulunmuştur. Daha sonra, ikinci aşamada standardize edilen kestirici değişken (okul tükenmişliği) regresyon eşitliğinin ikinci basamağına girilerek analiz yapılmıştır. Okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde kestirici rolü (β=-.159, ΔR^2=.052, p<.01) olduğu saptanmıştır. Üçüncü aşamada standardize edilen düzenleyici değişken (akademik dayanıklılık) regresyonun üçüncü basamağına girilerek analiz yapılmıştır. Modelde akademik olarak dayanıklı olmasının akademik başarı üzerinde R^2 değişiminin anlamlı düzeyde (β=.382, ΔR^2=.171, p<.01) arttırdığı gözlemlenmiştir. Dördüncü aşamada düzenleyicilik etkisini değerlendirmek için etkileşim değişkeni (okul tükenmişliği x akademik dayanıklılık) regresyonun dördüncü basamağına girilmiştir. Okul tükenmişliği ve akademik dayanıklılık etkileşiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde kestirdiği (β=.085, ΔR^2=.176, p<.05) sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, sınıf düzeyi kontrol altındayken öğrencilerin okul tükenmişliğinin not ortalamaları üzerindeki olumsuz etkisine karşı akademik dayanıklılığın koruyucu bir rolü olduğunu yönünde yorumlanabilir.

4.2.4. Cinsiyet, Gelir Düzeyi ve Sınıf Düzeyi Kontrol Değişkenleriyken Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Bir Rolü Var Mıdır?

Cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi kontrol değişkenleriyken okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolünün belirlenmesi için uygulanan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	*B*	*SEB*	*β*	*t*	R^2	ΔR^2	*F*	*p*
Aşama 1								
Cinsiyet (D)	1.86	.71	.105	2.59*				
Gelir Düzeyi (D)	-2.01	.71	-.114	-2.81*	.056	.048	6.97	.000*
OİSVD	5.02	1.04	.229	4.82*				
OBSVD	1.73	1.03	.080	1.67				
OSVD	1.98	.935	.104	2.12*				

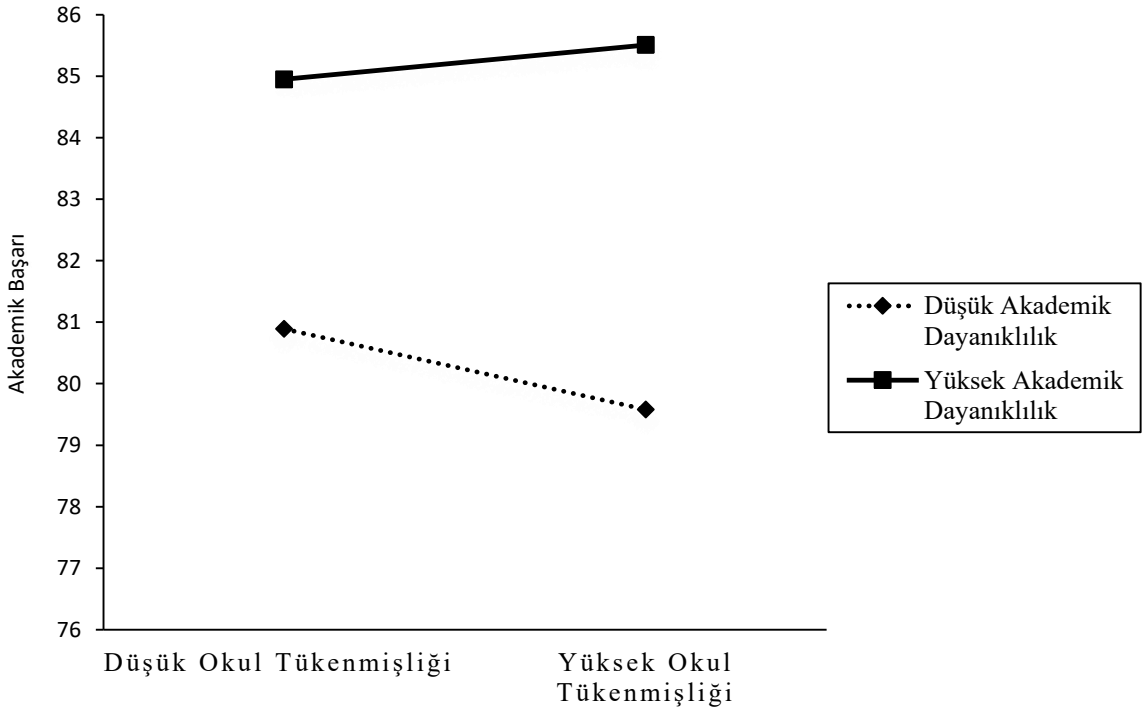
(devamı arkadadır)

Tablo 4.176. *Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (Devamı)*

Değişkenler	*B*	*SEB*	*β*	*t*	R^2	ΔR^2	*F*	*p*
Aşama 2								
OT	-1.52	.36	-.173	-4.24	.084	.075	18.03	.000**
Aşama 3								
OT	.002	.36	.000	.005	.216	.207	97.86	.000**
AD	3.59	.36	.406	9.89				
Aşama 4								
OT x AD	.740	.32	.084	2.25	.223	.212	5.09	.024*

Not: ***p*<.01; **p*<.05; OİSVD = On İkinci Sınıf ve Diğerleri; OBSVD = On Birinci Sınıf ve Diğerleri; OSVD = Onuncu Sınıf ve Diğerleri; AB = Akademik Başarı; AD = Akademik Dayanıklılık; OT = Okul Tükenmişliği

İlk olarak cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenleri, ilgili değişkenlerin başarı üzerindeki olası etkisinin kontrol edilmesi için birinci bloğa girilmiştir. Cinsiyet (β=.105), gelir düzeyi (β=-.114), on ikinci sınıf ve diğerlerinin (β=.229) ve onuncu sınıf ve diğerlerinin (β= .104), akademik başarının anlamlı bir kestiricisi (ΔR^2=.048, p<.01) olduğu bulunmuştur. Daha sonra ikinci aşamada standardize edilen kestirici değişken (okul tükenmişliği) regresyon eşitliğinin ikinci basamağına girilerek analiz yapılmış ve okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde kestirici rolü (β=-.173, ΔR^2=.075, p<.01) olduğu sonucuna varılmıştır. Üçüncü aşamada standardize edilen düzenleyici değişken (akademik dayanıklılık) regresyonun üçüncü basamağına girilerek analiz yapılmış ve modelde akademik dayanıklı olmanın akademik başarı üzerinde R^2 değişiminin anlamlı düzeyde (β=.406, ΔR^2=.207, p<.01) arttığı gözlemlenmiştir. Dördüncü aşamada düzenleyicilik etkisini değerlendirmek için etkileşim değişkeni (okul tükenmişliği x akademik dayanıklılık) regresyonun dördüncü basamağına girilmiştir. Okul tükenmişliği ve akademik dayanıklılık etkileşiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde kestirdiği (β=.084, ΔR^2=.212, p<.05) saptanmıştır. Bu etkileşim Şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici rolüne ilişkin etkileşim grafiği

Şekil 4.1.'e göre okul tükenmişliği arttıkça akademik başarı azalmaktadır ve bu azalış akademik dayanıklılık düzeyi düşük olan öğrencilerde saptanmıştır. Akademik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına rağmen akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Düşük düzeyde akademik dayanıklılığa sahip olan öğrenciler yüksek düzeyde akademik dayanıklılığa sahip olan öğrencilere göre okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinden daha fazla etkilenmektedirler. Başka bir deyişle öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyinin yüksek olması okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltırken, akademik dayanıklılık düzeyinin düşük olması okul tükenmişliğinden kaynaklı olarak öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olmaktadır. Son olarak yüksek dayanıklılığa sahip öğrenciler okul tükenmişliği düzeylerine bakılmaksızın daha fazla akademik başarı göstermişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve bulgulara dayalı öneriler sunulmuştur. Bu bölüm, bulgular bölümündeki sıraya göre düzenlenmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Demografik Değişkenlerin Tartışılması

Bu çalışmada okul tükenmişliği, akademik başarı ve akademik dayanıklılığın cinsiyet, gelir düzeyi ve sınıf düzeyi gibi kategorik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

5.1.1.1. Lise öğrencilerinin cinsiyete göre akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Yapılan analizler sonucunda kadınların akademik başarı düzeylerinin, erkeklerin akademik başarı düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Bahar, 2006; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Durmuşçelebi ve diğ., 2018; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004; Mwangi, Ireri, Mwaniki ve Wambugu, 2017). Alanyazında akademik başarıyı etkileyen birçok faktöre rastlanmıştır. Duckworth ve Seligman (2006) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada kızların erkeklere oranla daha öz-disiplinli olduklarını dolayısıyla derslerde daha başarılı olduklarını ileri sürmüştür. Kapıkıran (2016) tarafından yapılan bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok ebeveyn başarı baskısına maruz kaldıkları saptanmıştır. Kız öğrencilerin daha başarılı olması, ders çalışma alışkanlıklarından da kaynaklanıyor olabilir. Subaşı'nın (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada yararlı olduğunu saptamıştır. Bahar ve Okur (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada ders çalışma yaklaşımları akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Ortaokul (Eren, 2011; Yiğit ve Kaçire, 2015) ve dokuzuncu sınıf lise (Öztürk, 2019) öğrencileri ile yapılan araştırmalara bakıldığında kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre ders çalışma alışkanlıkları daha fazla olduğu rapor

edilmiştir. Okuma alışkanlıkları da kız öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmalarını etkiliyor olabilir. Lise öğrencilerin okuma alışkanlığı ile başarısı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Sayın ve Gelbal, 2014). Alanyazında ulaşılabilen lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan bazı araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının daha fazla olduğunu göstermektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015; Kapıkıran ve Susar-Kırmızı, 2019). Bunlara ek olarak toplumsal cinsiyet rolleri ve boş zamanı değerlendirme tarzlarının da cinsiyetler arasındaki akademik başarıyı yordadığı düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise erkeklerin akademik dayanıklılık düzeylerinin kadınlara oranla daha fazla olmasıdır. Üniversite öğrencileriyle (Erdogan ve diğ., 2015; Khalaf, 2014) ve lise öğrencileriyle (Yüce, 2019) yapılan çalışmalarda, erkeklerin kadınlara göre akademik olarak daha dayanıklı olduğu saptanmıştır. Öte yandan alanyazında kadınların akademik dayanıklılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır (Morales, 2008a). Martin ve Marsh (2006), akademik dayanıklılığın cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Son olarak alanyazındaki bazı araştırmalar akademik dayanıklılık ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır (Asaroğlu, 2019; Kapıkıran, 2012). Tüm bu çalışmalardan hareketle, akademik dayanıklılık ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair tam uzlaşı sağlayacak sonuçlara erişilmemesine rağmen mevcut araştırmanın bulguları önceki birçok çalışmanın sonuçları ile paraleldir.

Son olarak okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalara göre, erkek lise öğrencilerinin daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı saptanmıştır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Sever ve Aypay, 2011). Seçer ve Gençdoğan (2012) ve Özdemir (2015) ise lisede kız öğrencilerin okul tükenmişliğinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu kaydetmiştir. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (Balkıs ve diğ., 2011; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Yang, 2004). Bunlara ek olarak lise öğrencilerinde (Kara, 2014; Kurt, 2019) ve üniversite öğrencilerinde (Breso, Salanova ve Schaufeli, 2007; Akkasheh, Sepehrmanesh ve Ahmadvand, 2010) okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptayan araştırmalara da rastlanmıştır. Sonuç olarak; okul tükenmişliği ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda net bir bulgudan söz

etmeyi güçleştirmekle birlikte bazı araştırma bulgularını (Breso ve diğ., 2007; Sepehrmanesh ve diğ., 2010) destekler nitelikte bir sonuç bulunmuştur.

5.1.1.2. Lise öğrencilerinin gelir düzeylerine göre akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, yüksek gelir düzeyine sahip olan lise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, düşük gelir düzeyine sahip olan lise öğrencilerine göre daha fazladır. Aileler eğitim sürecine ayırabilecekleri finansal kaynak düzeylerine göre çocuklarını okul dışındaki gelişimleri için farklı aktivitelere yönlendirebilirler ve çocukların akademik veya sosyal yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler. Bu süreçte gelir düzeyi yüksek olan ailelerin bu imkanlara daha fazla sahip olabileceği düşünülebilir. Ekonomik olarak iyi durumda olan aileler; çocuklarının eğitim imkanlarını düzenleyebilir, onların sorunlarıyla ilgilenebilir ve her türlü akademik destek verebilirler (Gelbal, 2008). Dolayısıyla gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının akademik başarı düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Aslanargun ve diğ., 2016; Dinçer ve Uysal Kolaşin, 2009).

Araştırmanın bir başka bulgusu ise öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır. Düşük gelir düzeyinin akademik dayanıklılık için bir risk faktörü olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Fram ve diğ., 2007; Gizir, 2009). Güngörmüşve diğ. 2015) tarafından üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, geliri yüksek olan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ise akademik dayanıklılığın gelir düzeyine göre farklılık göstermemesi araştırmanın yürütüldüğü araştırma grubunun sadece Anadolu lisesi öğrencilerini kapsamasından kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak daha farklı örneklem gruplarında (meslek lisesi, fen lisesi, özel liseler) benzer çalışmalar yapılabilir.

Son olarak okul tükenmişliğinin öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Demirel, 2018; Gündoğmuş, 2017; Özbakır, 2015; Saka, 2016). Öte yandan alanyazında düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek okul tükenmişliği yaşadığına ilişkin bulgulara da rastlanmıştır (Çakmak ve Şahin, 2017; Demirel, ve diğ.,

2015). Gelir düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarının ders konusunda desteklenmesi için özel ders alabilmesini veya ders kaynaklarına daha rahat ulaşmasını sağlayabilir (Erdemir, 2019). Gelbal'a (2008) göre, geliri yüksek olan aileler, çocuklarının eğitim imkanlarını düzenleyebilir ve onların sorunlarıyla ilgilenebilir. Fram ve diğerleri (2007) ve Werner (2004) ekonomik yetersizliğin öğrenciler için risk faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşama olasılığını artırdığı düşünülebilir. Ancak bu mevcut çalışmada öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin gelir düzeyi açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Gündoğmuş (2017), gelir düzeyinin yükseldikçe öğrencilerin akademik destek kaynaklarının daha fazla olabileceğini fakat bunların tek başına okul tükenmişliği için yeterli olamayacağını belirtmiştir.

5.1.1.3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik başarı, akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada on ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, on birinci, onuncu ve dokuzuncu sınıf öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ulaşılabilen alanyazında bu çalışmadaki bulguyu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Seyis, Yazıcı ve Altun (2013) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarının düştüğü saptanmıştır. Benzer bir çalışmada, hazırlık sınıfında okuyan lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin dokuzuncu ve onuncu sınıfta okuyan lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde fazla olduğunu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinden ise ortalama olarak fazla olduğunu saptanmıştır (Nartgün ve Çakır, 2014). Bu çalışmada on ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin diğer üç sınıfa devam eden öğrencilerden anlamlı düzeyde fazla olmasının olası nedeni, örneklem seçimi, alan seçimi sonrası öğrencilerin kendilerine uygun alanlarda ders almış olmaları, üniversiteye geçiş sınavında son sınıflarda öğrenilen bilgilerin önemli olması gibi faktörler olabilir. Bu faktörlerin kapsamlı şekilde incelenmesi ve bu bulguların daha detaylı tartışılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında öğrencilerin akademik dayanıklılıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bir bulguya rastlanmamıştır. Ek olarak lise öğrencileriyle (Bulut, 2016; Koç Yıldırım, 2014) ve üniversite öğrencileriyle (Aydın, 2010; Güngörmüş ve diğ., 2015) yapılan bazı çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyine göre psikolojik

dayanıklıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Öte yandan alanyazında psikolojik dayanıklılığın sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulgulayan araştırmalara da rastlanmıştır (Ergün, 2016; Turgut, 2015). Benard (1991); gençlere ilgi ve destek gösterilen, içinde gençlere ilişkin olumlu beklentileri barındıran, gençlerin katılım sağlamaları için olanak sağlayan bir eğitimin onların psikolojik dayanıklılığını geliştirdiğini belirtmektedir. Buradan hareketle destekleyici bir eğitimin öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini arttırabileceği söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin lise öğrenimi boyunca gördükleri derslerin, okul aktivitelerinin ve ergenlik döneminin özelliği olarak sürekli bir gelişim göstermelerinin akademik dayanıklılık düzeylerini etkileyecektir (Bulut, 2016). Sonuç olarak sınıf düzeyi ile akademik dayanıklılık ilişkisinin incelendiği araştırma sayısının sınırlı olduğu ve akademik dayanıklılığın sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin son sınıfa yaklaştıkça okul tükenmişliği düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Kutsal'a (2009) göre, ülkemizde lise öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları için uzun ve yorucu bir hazırlık yapması gerekmektedir. Üniversite sınavında çıkan soru tarzlarıyla, lise derslerindeki değerlendirme tarzları arasındaki farklılık yüzünden lise öğrencileri üniversite sınavına daha fazla çaba göstermek zorundadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Alanyazında Finlandiyalı lise öğrencilerinin sınıf geçtikçe okulu daha değersiz ve daha zevksiz bulduklarını, bunun sonucunda ise daha bunalmış ve endişeli hissettiklerini rapor eden araştırmaya rastlanmıştır (Wang ve diğ., 2015). Bunlara ek olarak öğrencilerin üniversite sınavı için, dört sene boyunca derslerde öğrendikleri bilgilerin tekrarını yapmaları ve lisedeki müfredat dersleri haricinde ayrı bir çalışma gerçekleştirmeleri okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabilir. Tüm bu bulgular lise son sınıfa yaklaştıkça öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama düzeylerinin arttığını bulgulayan çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Kutsal ve Bilge, 2012; Wang ve diğ., 2015). Alanyazında üniversite öğrencilerinin son sınıfa geldikçe daha çok okul tükenmişliği yaşadığını bulgulayan araştırmalara da rastlanmıştır (Balkıs ve diğ., 2011; Çapri, Gündüz, Gökçakan, 2011).

5.1.2. Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı ile Olan İlişkisinde Akademik Dayanıklılığın Düzenleyicilik Rolünün Tartışılması

Araştırmanın alt problemlerinden biri "okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolü var mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma bulguları, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rolünün olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın bir tampon rolünün olduğu saptanmıştır. Bu sonuç alanyazında akademik dayanıklılık, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan kavramsal görüşler ve araştırmalar ışığında değerlendirilebilir. Martin ve Marsh (2008) akademik dayanıklılığı, akademik ortamdaki aksaklıklarla veya baskılarla etkin bir şekilde baş edebilmek olarak tanımlamıştır. Bir başka tanım olarak akademik dayanıklılık, akademik çevrede karşılaştığı riskli durumlar karşısında başarısız olması beklenen öğrencilerin, bu beklentilerin aksine başarılı olmasıdır (Morales ve Trotman, 2004). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, akademik dayanıklı olan öğrenciler öğrenim süreçlerinde yaşayabilecekleri zorlu durumlarla baş edebilirler. Dass-Brailsford (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, olumsuz koşullara rağmen öğrencilerin hedef yönelimli olup yüksek düzey motivasyona sahip olmaları, ailedeki atmosferin olumlu olması, öğretmenler ile iyi ilişkiler kurmaları bunun yanında uygun rol modellerine ve destekleyici çevre koşullarına sahip olmaları akademik konularda başarılı olmalarına yardımcı olan koruyucu faktörleridir. Alanyazında akademik dayanıklılığın okul tükenmişliği ile olumsuz (Hee ve Soon, 2015; Taheri Kharameh ve diğ., 2017; Mwaura ve diğ., 2018; Yu ve Chae, 2020); akademik başarı ile olumlu (Asaroğlu, 2019; Kapıkıran, 2012; Perez ve diğ., 2009) yönde ilişkiyi bulgulayan çalışmalara rastlanmıştır. Bunlara ek olarak okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında olumsuz (Atik, 2016; Balkıs ve diğ., 2001; Çelik, 2017; Schaufeli ve diğ, 2002; Yang, 2004) yönde ilişkiyi bulgulayan araştırmalar da gözlemlenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle, okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarısını azalttığı dolayısıyla öğrenciler için bir risk faktörü olabileceği, akademik dayanıklılığı yüksek olan öğrencilerin de koruyucu faktörler aracılığıyla bu tarz risk faktörlerden daha az etkilenmesine yol açabileceği söylenebilir. Bir başka deyişle, akademik dayanıklılık okul ve başarı ile ilgili konulara olumlu olarak yansıyan koruyucu faktörleri içerir. Bu faktörler aracılığıyla akademik dayanıklılığın, öğrencilerde okul tükenmişliğinin daha az yaşanmasını ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasını kolaylaştıran bir etmen olduğu düşünülebilir.

Alanyazındaki ulaşılabilen akademik dayanıklılık ve öğrenciler ile yapılan psikolojik dayanıklılık çalışmalarına bakıldığında, akademik dayanıklılığın hem kişisel hem de okul

bağlamlı değişkenler üzerinde önemli bir rolünün olduğu gözlemlenmiştir. Hee ve Soon (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik tükenmişlik ve okula uyum arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın tam aracılık rolü üstlendiği sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışmada esnek kişilik özelliklerinin, akademik stres ve akademik uyum arasındaki ilişkiye

aracılık ettiği bulunmuştur (Cazan, 2014). Bir başka çalışmada öğrenme ortamına yönelik algının, akademik dayanıklılık yoluyla akademik tükenmişlik üzerinde dolaylı etkisinin olduğu bulunmuştur (Bahrami, Amiri ve Abdollahi, 2017). Akademik dayanıklılığın bireysel koruyucu faktörlerinden olan öz düzenlemenin (Gardner ve diğ., 2008; Nota ve diğ., 2004), benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide hem doğrudan hem de dolaylı rolünün olduğu saptanmıştır (Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran-Acun, 2016). Başka bir çalışmada okul tükenmişliğinin alt boyutlarından olan duygusal tükenmişliğin, psikolojik sağlık üzerindeki olumsuz etkisinde dayanıklılığın düzenleyici rolü saptanmıştır (Rios-Risquez ve diğ., 2018). Kapıkıran (2020) tarafından yapılan bir araştırmada akademik dayanıklılığın; ebeveynlerin baskılarından kaynaklı olarak yaşanan sınav kaygısı üzerinde kısmi aracı, ebeveyn başarı desteği ve sınav kaygısı ilişkisinde tam aracı rolünün olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgulardan hareketle akademik dayanıklılığın; öğrencilerin akademik uyumunun artmasını, benlik saygısının yükselmesini ve sınav kaygısının azalmasını desteklediği ve dolaylı olarak akademik başarıyı etkilediği söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada gözlenen değişkenlerin cinsiyete, gelir düzeyine ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Akademik başarı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kadınların akademik başarı düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

2. Akademik dayanıklılık cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkeklerin akademik dayanıklılık düzeyleri kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3. Okul tükenmişliği cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4. Akademik başarı gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5. Öğrencilerin gelir düzeyine göre akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

6. Akademik başarı sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. On ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik başarının sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği sonucuna varılmıştır.

7. Akademik dayanıklılık sınıf seçimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

8. Okul tükenmişliği sınıf seçimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. On ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin okul tükenmişliğinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul tükenmişliği düzeyinin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği saptanmıştır.

Bu araştırmada okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyicilik rolü incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Cinsiyet kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyicilik rolü bulunmuştur.

2. Gelir düzeyi kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyicilik rolü bulunmuştur.

3. Sınıf düzeyi kontrol değişkeniyken okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyicilik rolü bulunmuştur.

4. Hem cinsiyet hem gelir düzeyi hem de sınıf düzeyi kontrol değişkenleriyken okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın düzenleyicilik rolü saptanmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulguları, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki olumsuz ilişkide, akademik dayanıklılığın düzenleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara bakılarak, okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisine karşı yüksek düzeydeki akademik dayanıklılığın tampon görevi üstlendiği ve olumsuz etkiyi azalttığı sonucuna varılabilir. Buna göre öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyleri arttıkça okulda yaşadıkları olumsuz durumlar karşısında daha dayanıklı olabileceği

dolayısıyla akademik başarılarının artacağı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin içinde bulundukları ortamları akademik dayanıklılığı destekler hale getirebilir.
2. Lise rehberlik birimi tarafından öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için akademik dayanıklılık ve okul tükenmişliği konularında ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetleri verilebilir.
3. Lise rehberlik birimi tarafından özellikle okul tükenmişliği yaşayan öğrencilere yönelik akademik dayanıklılığı artırmayı amaçlayan grup psiko-eğitim çalışmaları düzenlenebilir.
4. Psikolojik danışma sürecinde okul tükenmişliği yaşayan bireylerin güçlendirilmesi adına psikolojik dayanıklılık odaklı oturumlar planlanabilir.
5. Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarını azaltmak amacıyla psikolojik dayanıklılık odaklı rehberlik etkinlikleri geliştirilip, uygulanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmadaki veriler, Denizli ilinde yaşayan farklı orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Yeni yapılacak olan çalışmalarda, farklı bölge ve gelişim dönemlerinin ele alınması faydalı olabilir.
2. Okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinde akademik dayanıklılığın tampon rolü üstlendiğini ortaya koyan bu çalışmadan hareketle akademik dayanıklılığı geliştirici psikoeğitim ya da rehberlik programlarının geliştirilerek, bu müdahalelerin okul tükenmişliği üzerindeki etkililiğini test edecek deneysel araştırmaların yapılması önerilebilir.
3. Bu çalışma nicel yöntemler kullanılarak yapıldığından dolayı dolaylı bir gözlemi sunmaktadır. Nitel bir çalışma yapılarak, okul tükenmişliği yaşayan ama hala akademik başarı sağlayan öğrencilerin hangi özelliklere (koruyucu faktörlere) sahip oldukları konusunda daha derinlemesine bir profil elde edilebilir.
4. Bu araştırmadan hareketle akademik dayanıklılığın eğitim-öğretim ortamlarında yaşanılabilecek diğer risk faktörleri ile ilişkisini test edecek çalışmalar yapılabilir.

5. Bu araştırmada okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinde akademik dayanıklılığın rolü incelenmiştir. Yeni çalışmalarda gözlenen değişkenler ve farklı değişkenler ile benzer modeller oluşturulabilir.
6. Bu araştırma Covid-19 süreci öncesinde örgün eğitime devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Covid-19 süreci boyunca sürdürülen çevrimiçi eğitim sürecinde veya sonrasında benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adger, W. N. (2000). Social and ecological resilience: are they related?. *Progress in Human Geography, 24*(3), 347-364. doi: https://doi.org/10.1191/030913200701540465

Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria—A Case study of Ekiti State. *International Research in Education, 3*(2), 1-12. doi: https://doi.org/10.5296/ire.v3i2.7126

Akkasheh, G., Sepehrmanesh, Z., & Ahmadvand, A. (2010). Prevalence of burnout in senior medical students of Kashan University of Medical Sciences in 2008. *Qom University of Medical Sciences Journal, 4*(3).

Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 75-96.

Akyol, G., Sungur, S., ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation, 16,* 1–21.

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*(1), 18-34. doi: https://doi.org/10.1177/07399863910131002

Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Asaroğlu, M. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre okul iklimi ve akademik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoglu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(27/3), 201-234.

Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 27-34. doi: https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1254

Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

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. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17*(4). doi: https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173

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.

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

Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(140).

Bahar, H. H. ve Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *7*(3), 307-318. doi: https://doi.org/10.30703/cije.446929

Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). An investigation on academic achievement and learning styles as to branches and gender from faculty of education students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 69-86. doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001138

Bahçetepe, Ü. ve Gıorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of İnnovation in Education*, *1*(3), 83-101.

Bahrami, F., Amiri, M., & Abdollahi, Z. (2017). The perception of learning environment and academic burnout: mediate role of academic resilience. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences, 24*(4), 217-223.

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.

Banyard, V. L., & Cantor, E. N. (2004). Adjustment to college among trauma survivors: An exploratory study of resilience. *Journal of College Student Development, 45*(2), 207-221.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *22*(2), 104-114.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(2), 511-528. doi: https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5

Bell, T., Romano, E., & Flynn, R. J. (2013). Multilevel correlates of behavioral resilience among children in child welfare. *Child Abuse & Neglect*, *37*(11), 1007-1020. doi: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.005

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership, 51*(3), 44-48.

Bilge, F. (2006). Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior and Personality: an İnternational Journal*, *34*(9), 1151-1160. doi: https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1151

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, *104*(3), 177-195. doi: https://doi.org/10.1086/499748

Brackenreed, D. (2010). Resilience and Risk. *International Education Studies*, *3*(3), 111-121.

Braddock, J. H., Royster, D. A., Winfield, L. F., & Hawkins, R. (1991). Bouncing back: Sports and academic resilience among african-american males. *Education and Urban Society*, *24*(1), 113-131. doi: https://doi.org/10.1177/0013124591024001009

Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology*, *56*(3), 460-478. doi: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x

Brown, W. T., & Jones, J. M. (2004). The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement, and academic performance of black high school students. *Journal of Black Psychology*, *30*(2), 248-273. doi: https://doi.org/10.1177/0095798403260727

Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 219-227.

Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükşahin Çevik, G., Doğan, İ. ve Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Mersin University Journa of the Faculty of Education*, *12*(3). doi: https://doi.org/10.17860/mersinefd.282395

Cavazos Jr, J., Johnson, M. B., Fielding, C., Cavazos, A. G., Castro, V., & Vela, L. (2010). A qualitative study of resilient Latina/o college students. *Journal of Latinos and Education*, *9*(3), 172-188. doi: https://doi.org/10.1080/15348431003761166

Cazan, A. M. (2014). Academic resilience and academic adjustment for the first year university students. *The Second World Congress on Resilience: From Person to Society*, 321-325.

Chaskin, R. J. (2008). Resilience, community, and resilient communities: Conditioning contexts and collective action. *Child Care in Practice*, *14*(1), 65-74. doi: https://doi.org/10.1080/13575270701733724

Cotton, D. R., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, *16*(1), 62-79. doi: https://doi.org/10.1177/1474904116652629

Çakmak, A. ve Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(61), 569-582. doi: https://doi.org/10.17755/esosder.304695

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (mte-öf) türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 134-147.

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).

Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlari (Diyarbakir ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30).

Çelik, A. (2017). *6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 17*(2).

Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology, 35*(3), 574-591. doi: https://doi.org/10.1177/008124630503500311

Demirel, O. N., Yılmaz, Y. ve Üngüren, E. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, *19*(62), 173-184. doi: http://dx.doi.org/10.17753/Ekev339

Demirel, Z. (2018). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dinçer, M. A. ve Kolaşin, G. U. (2009). *Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Karaköy İletişim Merkezi. http://acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1046/SU0001.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2013). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili PISA 2009 Türkiye verisinin analizi*. İstanbul: ERG.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 198. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198

Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 23*(3), 355-386. doi: https://doi.org/10.14527/kuey.2017.013

Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H. ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 248-262. doi: https://doi.org/10.26466/opus.356878

Duru, E., Duru, S. ve Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(4), 1274-1284.

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

Erdogan, E., Ozdogan, O. ve Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 1262-1267. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.047

Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fallon, M.C. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban latino high school students.* Unpublished doctoral dissertation. Loyola University, Chicago.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001

Fram, M. S., Miller-Cribbs, J. E., & Van Horn, L. (2007). Poverty, race, and the contexts of achievement: Examining educational experiences of children in the US South. *Social Work, 52*(4), 309-319. doi: https://doi.org/10.1093/sw/52.4.309

Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*(1), 115. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115

Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 12*(1), 73. doi: https://doi.org/10.1037/h0086411

Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal*

of Abnormal Child Psychology, 36(2), 273-284. doi: https://doi.org/10.1007/s10802-007-9176-6

Gayles, J. (2005). Playing the game and paying the price: Academic resilience among three high-achieving African American males. *Anthropology & Education Quarterly,* 250-264. doi: https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.3.250

Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 1-13.

Gençtürk, Ö. (2001). *Meslek ve anadolu meslek liselerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & DeMaris, A. (1993). The family and peer relations of Black adolescents. *Journal of Marriage and Family, 55*(2), 277. doi: https://doi.org/10.2307/352801

Gizir, C. A. (2004). *Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey.* Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28).

Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*(1). doi: https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103

Gökhan, B. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(2), 47-58.

Gustafsson, H., Hancock, D. J., & Côté, J. (2014). Describing citation structures in sport burnout literature: A citation network analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(6), 620-626. doi: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.07.001

Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 38-55.

Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 6*(1), 9-14. doi: https://www.doi.org/10.5505/phd.2015.80299

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Lafavor, T. L., Vrieze, D., Leibel, C., Obradović, J., & Masten, A. S. (2011). Direct and indirect effects of parenting on the academic functioning of

young homeless children. *Early Education & Development*, *22*(1), 77-104. doi: https://doi.org/10.1080/10409280903507261

Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, *75*(3), 381–394. doi: https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.381

Jackson, S. E., Turner, J. A., & Brief, A. P. (1987). Correlates of burnout among public service lawyers. *Journal of Organizational Behavior*, *8*(4), 339-349. doi: https://doi.org/10.1002/job.4030080406

Kalliath, T. J., O'Driscoll, M. P., Gillespie, D. F., & Bluedorn, A. C. (2000). A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals. *Work & Stress*, *14*(1), 35-50. doi: https://doi.org/10.1080/026783700417212

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish High School. *Education*, *132*(3).

Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 62-83. doi: https://doi.org/10.12984/eed.07848

Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22.

Kapıkıran, Ş. ve Susar Kırmızı, F. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* *5*(2), 251-265. doi: https://doi.org/10.31592/aeusbed.585328

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

Kapikiran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *16*(1), 21-30.

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

Karaırmak, Ö. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26).

Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in egyptian context. *US China Educ. Rev. B*, *4*, 202-210.

Kılıç, Y. ve Haşıloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. Sınıf Türkçe Ve Fen Bilimleri Dersleri Örneklemi). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1025-1049.

Kim, E., & Hargrove, D. T. (2013). Deficient or resilient: A critical review of black male academic success and persistence in higher education. *The Journal of Negro Education, 82*(3), 300-311. doi: https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.3.0300

Kim, H. H., & Han, K. S. (2015). Mediator and moderator effects of academic resilience in relation with academic burnout and school adaptation in gifted youth. *Journal of Gifted/Talented Education, 25*(3), 421-437. doi: https://doi.org/10.9722/JGTE.2015.25.3.421

Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review, 13*(3), 118-121. doi: https://doi.org/10.1080/02783199109553333

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal, 41*(2).

Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversıte öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 483-498.

Koç Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koyuncu, Ö. (2015). *Ebeveyn kaybı yaşayan kişilerde psikolojik esneklik tepkisinin psiko-sosyal belirleyicileri: kaybın koşulları, kişinin kendine, dünyaya, geleceğe yönelik algısı, algılanan sosyal destek ve başa çıkma stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kumi-Yeboah, A. (2016). Educational resilience and academic achievement of immigrant students from Ghana in an urban school environment. *Urban Education,* 1-30. doi: https://doi.org/10.1177/0042085916660347

Kurt, H. (2019). *Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kurtoğlu, G. ve Doğan, S. (2016). Duygusal Yılmazlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi,* (8), 223-239.

Kutsal, D. (2009). *Lise oğrencilerinin tukenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Laschinger, H. K. S., & Fida, R. (2014). New nurses burnout and workplace wellbeing: The influence of authentic leadership and psychological capital. *Burnout Research, 1*(1), 19-28. doi: https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.03.002

LeCroy, C. W., & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools*, *30*(4), 197-209. doi: https://doi.org/10.1093/cs/30.4.197

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. doi: https://doi.org/10.1002/smi.1312

Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 77-90. doi: https://doi.org/10.1177/1469787413514651

Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, *11*(3), 255-265. doi: https://doi.org/10.1080/09638230020023642

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, *12*(4), 857-885. doi: https://doi.org/10.1017/S0954579400004156

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Maguire, B., & Hagan, P. (2007). Disasters and communities: understanding social resilience. *Australian Journal of Emergency Management, The*, *22*(2), 16.

Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, *30*(1), 69-86. doi: https://doi.org/10.1002/jcop.1051

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday'and 'classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500. doi: https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281. doi: https://doi.org/10.1002/pits.20149

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, *46*(1), 53-83. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99-113. doi: https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422. doi: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling, 12*(2). doi: https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213

Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology, 24*(2), 345-361. doi: https://doi.org/10.1017/S095457941200003X

McManus, I. C., Winder, B. C., & Gordon, D. (2002). The causal links between stress and burnout in a longitudinal study of UK doctors. *The Lancet, 359*(9323), 2089-2090. doi: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08915-8

Minnard, C. V. (2002). A strong building: Foundation of protective factors in schools. *Children & Schools, 24*(4), 233-246. doi: https://doi.org/10.1093/cs/24.4.233

Montgomery, D., Miville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B., & Baysden, M. F. (2000). American Indian college students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 6*(4), 387-398. doi: https://doi.org/10.1037/1099-9809.6.4.387

Morales, E. E. (2008a). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education, 33*(3), 197-213. doi: https://doi.org/10.1007/s10755-008-9075-y

Morales, E. E. (2008b). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education, 7*(3), 228-248. doi: https://doi.org/10.1177/1538192708317119

Morales, E. E. (2010). Linking strengths: Identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color. *Roeper Review, 32*(3), 164-175. doi: https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485302

Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success* (Vol. 29). New York, NY: Peter Lang.

Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2011). *A focus on hope: 50 resilient students speak.* Lanham, MD: University Press of America.

Morgan Consoli, M. L., Delucio, K., Noriega, E., & Llamas, J. (2015). Predictors of resilience and thriving among Latina/o undergraduate students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 37*(3), 304-318. doi: https://doi.org/10.1177/0739986315589141

Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology, 67*(3), 263-277. doi: https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01243.x

Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-

incidence disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(1), 16-26. doi: https://doi.org/10.1177/074193250302400102

Mwangi, C. N., Ireri, A. M., Mwaniki, E. W., & Wambugu, S. K. (2017). Relationship among type of school, academic resilience and academic achievement among secondary school students in kiambu county, KENYA. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 3*(3). doi: https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.33.10921107

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41*(3), 198-215. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001

Novotny, J. S. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. *New Educational Review, 23*(1), 91-101.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*(1), 1-11. doi: https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5

Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oyoo, S. A., Mwaura, P.M. & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *Int. J. Educ. Res, 6*(3), 187-200. Retrieved from http://ijern.com/journal/2018/March-2018/20.pdf

Öcel, H. (2017). Meme kanseri tanısı almış çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler: Psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(80), 116-137.

Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of marriage and family, 64*(2), 349-360. doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31*(2), 149-181. doi: https://doi.org/10.1177/0739986309333020

Powers, D., & Xie, Y. (2008). *Statistical methods for categorical data analysis*. Emerald Group Publishing.

Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *19*(4), 396-417. doi: https://doi.org/10.1123/jsep.19.4.396

Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, *27*(2), 110-120. doi: https://doi.org/10.1080/02783190509554299

Rhodes, J., & Lowe, S. R. (2008). Youth mentoring and resilience: Implications for practice. *Child Care in Practice*, *14*(1), 9-17. doi: https://doi.org/10.1080/13575270701733666

Rios-Risquez, M. I., Garcia-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. D. L. Á., Carrillo-Garcia, C., & Solano-Ruiz, C. (2018). Connections between academic burnout, resilience, and psychological well-being in nursing students: A longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, *74*(12), 2777-2784. doi: https://doi.org/10.1111/jan.13794

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *17*(3), 205-226. doi: https://doi.org/10.1023/A:1007535930286

Sacker, A., & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, *36*(3), 873-896. doi: https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.06.002

Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

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. doi: https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 609-627. doi: 10.16986/HUJE.2016015868

Sayın, A. ve Gelbal, S. (2014). Başarıyı etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ardışık aralıklar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 1-26.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, *19*(3), 256-262. doi: https://doi.org/10.1080/02678370500385913

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464–481.

Seçer, I. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 25-37. doi: https://doi.org/10.19128/turje.181045

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

Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F. ve Ates, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2), 16-24. doi: https://doi.org/10.19128/turje.181057

Seyis, S., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 51-63.

Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M., & Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and depression. *Journal of Employment Counseling, 50*(3), 124-137. doi: https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00031.x

Stolz, H. E., Barber, B. K., Olsen, J. A., Erickson, L. D., Bradford, K. P., Maughan, S. L., & Ward, D. (2004). Family and school socialization and adolescent academic achievement: A cross-national dominance analysis of achievement predictors. *Marriage & Family Review, 36*(1-2), 7-33. doi: https://doi.org/10.1300/J002v36n01_02

Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 25*(117).

Sun, Y., & Li, Y. (2011). Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories. *Journal of Marriage and Family, 73*(3), 541-556. doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00825.x

Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(3). doi: https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. https://www.ders.es/guvenilirlik_gecerlilik.pdf sayfasından erişilmiştir.

Taheri Kharameh Z, Sharififard F, Asayesh H, Sepahvandi M R. (2017). Academic resilience and burnout relationship of the student of Qom University of Medical Sciences. *Educ Strategy Med Sci*. *10*(5), 375-383. Retrieved from http://edcbmj.ir/article-1-1183-en.html

Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ulubey, Ö. ve Toroman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 195-220.

Ungar, M. (2006). Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *15*(2), 53.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, *38*(2), 218-235. doi: https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, *6*(3), 1211-1226. doi: https://doi.org/10.14686/buefad.341344

Ülker, T. G., ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(3), 205-213.

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, *35*(3), 261-281. doi : https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x

Wang, M. C., & Gordon, E. W. (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wang, M. C., Haertel, G. D. ve Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In: M.C. Wang ve E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in innercity America: Challenges and prospects* (pp. 45-72), Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, *36*, 57-65. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Werner, E. E. (2004). Journeys From Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. *American Academy of Pediatrics*, *114*(2), 492. doi: https://doi.org/10.1542/peds.114.2.492

Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies?. In *Handbook of resilience in children* (pp. 87-102). Springer, Boston, MA.

Wilson-Strydom, M. (2017). Disrupting structural inequalities of higher education opportunity:"Grit", resilience and capabilities at a South African University. *Journal of Human Development and Capabilities*, *18*(3), 384-398. doi: https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1270919

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: fostering positive adaptation in the context of adversity. In: S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (1st ed., pp. 17–37). Boston, MA: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2

Wu, Q., Tsang, B., & Ming, H. (2014). Social capital, family support, resilience and educational outcomes of Chinese migrant children. *British Journal of Social Work*, *44*(3), 636-656. doi: https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs139

Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, *21*(6), 917-932. doi: https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001

Yang, Hui-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, *24*, 283-301. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001

Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *41*(186). doi: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5497

Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 132-146.

Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(31), 309-319.

Yu, J., & Chae, S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, *32*(1), 13. doi: https://doi.org/10.3946/kjme.2020.149

Yüce, A. (2019). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and İndividual Differences*, *43*(6), 1529-1540. doi: https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, *8*(4), 1-20. doi: https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.1994.tb00032.x

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Yürüttüğüm yüksek lisans tezim için sizlerden bir dizi anketi cevaplamanızı rica ediyorum. Ankette isminizi belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınız yalnızca araştırma için kullanılacak ve size ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçeklerde yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en iyi yansıttığını düşündüğünüz tek bir ifadeyi işaretleyiniz. Anketlerde rahatsız olmanıza neden olacak sorular yoktur. Ancak rahatsız olmanız halinde anketi bırakabilirsiniz. Ankete gönüllü katılıyor olmanız benim için önemli, gönüllü olmadığınız durumda devam etmeyebilirsiniz. İçtenlikle vereceğiniz yanıtlarınızın araştırmamıza katkıcı büyük olacaktır. Soruları boş bırakmamanızı rica ederim. Yardımlarınız ve duyarlılığınız için size teşekkür ederim.

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim"

( )

Pamukkale Üniversitesi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sefa Kaya

Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

Yaş:

Genel akademik başarı not ortalamanız:

Sınıf : ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

Ailenizin aylık toplam geliri hangi aralıktadır? ( ) 3000 ve altı ( ) 3001 ve üstü

Ek 2. İzinler

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.1663196
Konu : Anket Uygulama İzni

23/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10/01/2019 tarih ve 844 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Sefa KAYA'nın, tez danışmanı öğretim üyesi Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN'ın sorumluluğunda " Ergenlerde Okul Tükenmişliği ve Akademik Başarı: Akademik Sağlamlık ve Ebeveyn Akademik Başarı Desteğinin Aracı Rolü " başlıklı tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde yer alan Anadolu Liselerinde uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23/01/2019
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
Mahmut TUR
Memur
24/01/2019

T.C
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırakapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr
e-posta: yuksekogretimyurtdisi20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon :(0 258) 265 55 54 dahili 106
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2d3b-c28e-30f0-9f11-79ff kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Sefa
Soyadı	Kaya
Doğum Yeri ve Tarihi	Konak-İzmir / 02.12.1994
İletişim / E-Mail Adresi	sefakaya1994@gmail.com
Eğitim	
Yükseköğretim (Lisans)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD Pamukkale Üniversitesi - Denizli
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı - Pamukkale Üniversitesi - Denizli
Sınavlar	
Sınav Adı - Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Alınan Puan
İngilizce – Yökdil – Mart 2018	82.500
Ales – Mayıs 2018	87,027
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
Alınan Eğitimler - Sertifikalar	
Ocak-Haziran 2018	Pamukkale Üniversitesi – Aile Danışmanlığı Sertifikası
Eylül 2019	EMDR 1. Düzey Eğitimi
Aralık 2019	EMDR 2. Düzey Eğitimi
Ocak 2020	Çocuk ve Ergenlerde EMDR Eğitimi
Gönüllülük	
Ocak 2020	EMDR Travma İyileştirme Grubu Elazığ Çalışmaları (Organizasyon ekibi)
Mart 2020	EMDR Travma İyileştirme Grubu Koronavirüs Çalışmaları (Organizasyon ekibi)