



Ortaokul Öğrencilerindeki Eğitim Stresi, Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between Educational Stress, School Burnout and School Alienation of Secondary School Students

Şule POLAT^a, Murat ÖZDEMİR^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Ankara, Türkiye

^bHacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Öz

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin görüşlerine bağlı olarak eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ilinde yer alan dokuz ortaokulda öğrenim gören 652 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri Eğitim Stresi Ölçeği (ESÖ), Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) ve Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) ile toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula yabancılaşmalarında kendilerinde var olan eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

In this study, the relationship between educational stress, school burnout and school alienation were analysed depending on the views of secondary school students. The study group was composed of 652 students attending to nine different secondary schools in the province of Ankara in the second semester of the 2015-2016 academic year. The data were collected with the Education Stress Scale (ESS), the School Burnout Scale (SBS) and the School Alienation Scale (SAS). The data collected from the participants were analysed by using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and Pearson's correlation and multiple regression analysis. The findings revealed a significant correlation between education stress, school burnout and school alienation. The results of regression analysis showed that educational stress and school burnout were significant predictors of school alienation. As the findings were assessed as a whole, it was reached that both experiences of the students on education stress and school burnout are important factors for their school alienation.

Anahtar Kelimeler

Eğitim stresi
okul tükenmişliği
okula yabancılaşma
ortaokul öğrencileri

Keywords

Educational stress
school burnout
school alienation
secondary school students

Extended Summary

The rapid change tendency observed in the social life leads to the changes in the education service offered to students and the behaviours of them. This rapid change process can also cause to stress on students. The stress, which students experience in the educational environment, can be conceptualized as “educational stress”. The physical structure of educational environment and the classroom management practices of teachers can be given as two main reasons of school-based stress sources. In addition, the educational services offered without taking the developmental characteristics, gender, socio-economic status and cultural backgrounds of students into account can also be considered as another main factor leading to educational stress.

It is known that the students’ educational stress increases the school burnout. Burnout is one of the most frequently emphasized concepts in some areas such as psychology, administration and education in recent years. Burnout is defined as a state of extreme emotional exhaustion and inability to fulfil responsibilities caused by excessive work. Studies show that one of the reasons of burnout is stress. The high expectations from students in the educational environment increase the pressure on them to make more effort. This pressure turns into students’ sense of exhaustion and burnout. Therefore, it can be said that there is a strong relationship between education stress and student burnout.

Both educational stress and burnout of the students may cause them to be alienated from the school. School alienation can be defined as a student’s cognitive and emotional distance from teachers, schoolmates, disengagement to lessons, unwillingness to go to school or escape from school, and turn off to learn. Therefore, alienation and burnout can be within the destructive effects of stress on individuals as well as on students. Academic failure, boredom, meaningless lessons, limited curriculum, limited access to vocational programs, low expectations, inconsistent and invalid disciplinary rules and inadequacies in responding to social events are accepted as the main causes of school alienation.

In this study, the relationship between educational stress, school burnout and school alienation were analysed depending on the views of secondary school students. The study group was composed of 652 students who were in attendance to nine different secondary schools in the province of Ankara in the second semester of the 2015-2016 academic year. The data were collected with the Education Stress Questionnaire-ESQ, the School Burnout Questionnaire-SBQ and the School Alienation Questionnaire-SAQ. The data collected from the participants were analysed by using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and Pearson’s correlation and regression analysis.

The mean of the participants’ educational stress scores was 2.91 (SD = 0.69), the mean of school burnout scores was 2.41 (SD = 1.02), and the mean of school alienation scores was 1.81 (SD = .74). The mean of education stress score is at a ‘moderate’ level, the scores of school burnout and school alienation are at a ‘low’ level.

There appeared to be a moderate, positive and meaningful relationship correlation educational stress and school burnout ($r = .66$; $p < .01$). At the same time, there was a low, positive and meaningful correlation between education stress and school alienation ($r = .24$; $p < .01$). There was also a low, positive and meaningful correlation between school burnout and school alienation ($r = .30$; $p < .01$).

The findings revealed a significant correlation between education stress, school burnout and school alienation. The results of regression analysis showed that educational stress and school burnout were significant predictors of school alienation. As the findings were assessed as a whole, it was reached that both experiences of the students on education stress and school exhaustion are important factors for their school alienation.

This research is limited to the opinions of 652 students who attend nine different secondary schools selected from four different provinces of Ankara. For this reason, it is thought that a study about the relationship between education stress, school burnout and school-alienation, which will be carried out on larger sample size can make more contribution to the literature. In addition, making similar studies at different levels of education, such as secondary and undergraduate education, can shed light on the understanding of the relationship between the three variables among the different education levels. There are few studies about the concepts of stress, burnout and alienation regarding the educational organizations. Therefore, examining the causes and the possible consequences of these three concepts together with other variables may contribute to a holistic understanding of the nature of these variables. This study is concluded that, since the three concepts are predicting each other meaningfully and positively, the students’ educational stresses and school burnout are two important factors of students’ school alienation. Thus, training programs on managing stress and methods of dealing with stress can be organized in the schools. Education systems can be redesigned to alleviate educational stress and school burnout. Students can be supported to develop their specific self-learning culture by training programs. It is recommended to the educators and the educational organisations to arrange the teaching and learning environments and methods to enhance the capacity of the student to cope with stress.

1. Giriş

Toplumsal yaşamda gözlenen hızlı değişme eğilimi, öğrencilere sunulan eğitim hizmeti ile birlikte öğrencilerden beklenen davranışların da değişmesine yol açmaktadır. Ancak söz konusu hızlı değişim süreci öğrencilerin strese girmelerine de neden olabilmektedir. Öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları stres, eğitim stresi olarak kavramsallaştırılabilir. Bu kapsamda öğrencilerin yaşadıkları eğitim stresinin kaynakları da farklılık göstermektedir. Ailesel etmenler, okul yönetimi ve öğretmenler, akran grupları ve devletin uyguladığı eğitim politikaları öğrencilerin eğitim stresini tetikleyebilmektedir (Ramirez, 2009). Eğitim ortamlarının fiziksel yapısı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları, okul çaplı stres kaynakları içerisinde değerlendirilebilir. Öte yandan, öğrencilerin gelişim özelliklerini, cinsiyetlerini, sosyoekonomik durumlarını ve kültürel geçmişlerini dikkate almadan sunulan eğitim hizmetleri de eğitim stresini ortaya çıkartan belli başlı etmenler arasında sayılabilir. Öğrenciler üzerine yürütülmüş çalışmalarda aşırı ödev yükü, öğrenciye ait boş zaman kalmaması ve kısıtlı zamanlar içerisinde birden fazla işi yapmakla yükümlü olmaları, eğitim stresi nedenleri olarak sıralanmaktadır (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Copeland, 2008).

Öğrencilerin yaşadığı eğitim stresinin onlardaki okul tükenmişliğini artırdığı bilinmektedir. Yapılan çalışmalar tükenmişliğin en önemli kaynağının stres olduğunu göstermektedir (Cherniss, 1980). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) (1998), tükenmişliği, bireyde fazla çalışma sonucunda görülen aşırı duygusal yorgunluk ve sorumlulukları yerine getirememeye hali olarak tanımlamaktadır. Eğitim ortamlarında öğrencilerden beklentilerin yüksek olması, onlardan daha fazla gayret göstermelerine ilişkin baskıyı artırmaktadır. Bu baskı ise öğrencilerde, aşırı yorgunluk ve tükenmişlik duygusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim stresi ile öğrenci tükenmişliği arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Stresin bireylerdeki yıkıcı etkileri arasında, tükenmişlikle birlikte yabancılaşma da bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerdeki eğitim stresi, bir taraftan tükenmişlik duygusuna kaynak oluştururken, diğer taraftan da tükenmişlik duygusu ile birlikte öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Okul yabancılaşmanın önemli bir boyutu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yabancılaşmasıdır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003). Mann (2001) yabancılaşmayı, bireyin ya da grubun dâhil olması gereken bir faaliyetten tecrit edilmesi olarak tanımlamaktadır. Newmann (1981) ise, öğrencinin okula yabancılaşmasının güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık ve toplumsal izolasyon olmak üzere dört boyutu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencinin okuldan uzaklaşması, sadece eğitimden uzaklaşma olarak değerlendirilmemelidir. Okul, öğrencilerin hem doğru ve kontrollü bir şekilde sosyalleşmesini hem de sakıncalı kişi ve ortamlardan korunmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda okula yabancılaşmanın, istenmeyen öğrenci davranışlarını da tetiklemesi muhtemeldir (Taylor, 2000).

Eğitim Stresi

Stres kavramı Latince kökenli olup kullanımı İngilizce ile yaygınlaşmıştır. Kavramın kökeni, eski Fransızca'da "Estrece" ve Latince'de "Estrica" sözcükleridir. Stres kavramı 17. yüzyılda felaket, keder, sıkıntı anlamlarında kullanılmıştır. 18. yüzyıldan sonra ise objelere, kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik güç, baskı, zorluk gibi anlamlarda kullanılmıştır (Webster, 1996). Stres araştırmacılarının öncülerinden Selye (1976) stresi; vücudun herhangi bir dış isteğe verdiği özel olmayan tepki biçiminde ifade ederken; McGrath (1970), stresin çevreden gelen taleplerle organizmanın kaynakları arasındaki dengesizlikten doğduğunu ifade etmiştir. Cüceloğlu (2000) ise stresi, kişinin fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz koşullar sebebiyle, bedensel ve psikolojik sınırlarını aşarak sarf ettiği çaba olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan hareketle; stres, organizmanın ruhsal ve bedensel zorlanmalara karşı verdiği bir savunma refleksi olarak açıklanabilir.

Öğrencinin okula başlama aşamasından itibaren eğitimin herhangi bir aşamasında yaşadığı ruhsal ve bedensel zorlanmalara verdiği tepkiye eğitim stresi denilmektedir. Eğitim stresi aileden, diğer öğrencilerden, okul yönetiminden, hatta devlet ve eğitim politikalarından kaynaklanabildiği gibi, her öğrenci tarafından da farklı oranda hissedilmektedir (Ramirez, 2009). Sınıfların aydınlanma, havalandırma, dış ortam gürültüsü gibi fiziksel unsurları, derslerde öğrencinin deneyerek öğrenmesine imkân sunulmaması ve öğrencinin gelişim özelliklerine, cinsiyetine, kültürüne ve ekonomik düzeyine yönelik ihtiyaçlarının karşılanmaması da öğrencilerde strese neden olabilmektedir. Bunlara ilaveten, aşırı ödev yükü, öğrencilerin okuldan sonra aile, arkadaş veya kendilerine harcayacak yeterli zaman kalmaması, kısıtlı zamanda pek çok görevi yerine getirmek durumunda kalmaları ve kendileri için ayırdıkları zamanı okulla ilgili görevlerle doldurmak zorunda olmaları da öğrencilerdeki diğer stres nedenlerindedir (Balamurugan ve Kumaran, 2008; Copeland 2008).

Eğitim stresi, hem fiziksel hem de psikolojik sağlık üzerindeki etkileriyle olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Conner, Pope ve Galloway, 2009; Copeland, 2008; Korkut, 2007; Sedere, 2010). Bu çerçevede, eğitim stresi altındaki öğrenciler

fiziksel olarak kendilerini hasta hissetmekte ve kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, baş ve karın ağrısı, ani sıcak basması, nefes düzensizliği ve mide bulantısı gibi rahatsızlıklar yaşadıklarını belirtmektedir. Panik, kaygı, sinirlilik, aşırı duygusallık ve uyku düzensizliği gibi rahatsızlıklar, zaman zaman farklı korkular yaşama (akli dengeyi kaybetme, ölüm korkusu gibi) ve özgüvensizlik ise öğrencilerde sık rastlanan, eğitim stresinin öğrenciler üzerindeki olumsuz psikolojik sonuçlarıdır (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Eğitim stresi yaşayan kız çocukları genellikle içe kapanırken, erkek çocukları ise genellikle saldırgan ve isyankâr davranışlar sergilemektedir (Pompfret, 2004). Ebeveynlerinin ve öğretmenlerin yüksek not alma ve eğitim dışı faaliyetlere katılma konusunda yaptığı baskılar da öğrencilerdeki eğitim stresini artırmaktadır (Conner vd. 2009; Copeland, 2008; Sedere, 2010). Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin stres düzeyleri arttıkça okul öğrenme başarılarının düştüğü; buna karşın stres düzeyleri azaldıkça öğrenme başarılarının arttığı açık bir şekilde görülmektedir (Koyuncu, 2015).

Eğitim stresine odaklı çalışmaların son yıllarda artış eğilimi gösterdiği görülmektedir (Eskicumalı, Arslan ve Demirtaş, 2015; Koyuncu, 2015; Persaud ve Persaud, 2015). Bu çerçevede Gibbons'ın (2012), eğitim stresi ve öğrenci motivasyonu üzerine çalışması, Sharma ve Tanmeet'in (2012) algılanan sosyal destek ile eğitim stresi arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmaları ve Çivitçi'nin (2015) kolej öğrencilerinin sosyal destek algısı ile algıladıkları stres arasındaki ilişkiyi araştıran çalışması dikkat çeken çalışmalar arasında gösterilebilir.

Okul Tükenmişliği

Son yıllarda psikoloji, yönetim ve eğitim gibi alanlarda üzerinde sıkça durulan kavramlardan biri de tükenmişliktir. Bu çalışmalarda tükenmişliğin çeşitli tanımları ile karşılaşmak mümkündür. Freudenberger (1974); tükenmişliği, enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yorulması ve tükenmesi olarak tanımlamıştır. Pines, Aronson ve Kafry (1981), buna düşük enerji ve kronik yorgunluk ile fiziksel tükenmeyi de ilave etmiştir Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı algısı olarak, üç boyutlu bir yapıda tanımlanmaktadır (Maslach, 2003).

Tükenmişliğin başlıca nedenleri arasında iş yükü, kontrol eksikliği, ödül eksikliği, sosyal destek eksikliği, değer çatışması ve düşük adalet algısı bulunmaktadır (Maslach, 2003). Araştırmalarda tükenmişliğin anksiyete, depresyon, hayal kırıklığı, düşmanlık veya korku şeklinde zihinsel sıkıntıya ve üretkenlik azalmasına neden olabileceği ortaya konmuştur (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach, 2003). Tükenmişlik konusunda ilk çalışmalar yönetim bilimi alanında yapılmış, daha sonrasında ise derslere katılmak, ödevleri tamamlamak ve sınavlara girmek gibi zorlayıcı faaliyetler içermesinden dolayı eğitim alanında yapılmıştır (Chambel ve Curral, 2005). Tükenmişlik, öğrencinin öğrenme talepleri nedeniyle kendini bitkin hissetmesi, eğitim-öğretim etkinliklerine karşı alaycı ve alakasız bir tutum takınması ve kendini beceriksiz olarak algılaması gibi sonuçlarla kendini gösterebilir (Meier ve Schmeck, 1985). Aynı şekilde, ders yükü ve diğer psikolojik faktörler yüzünden duygusal tükenme, daha fazla devamsızlık, zorunlu ders çalışma durumuna karşı düşük motivasyon, duyarsızlaşma eğilimi ve başarısızlık algısı olarak da kendini gösterebilmektedir (Meier ve Schmeck, 1985).

Okul tükenmişliğinin olumsuz sonuçlarının ciddi boyutlara ulaşması nedeniyle, son yıllarda bu konuya odaklanan ampirik çalışmalarda artış görülmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Balkıs, Duru, Buluş, ve Duru, 2011; Chang, Rand, ve Strunk, 2000; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Fimian, Fastenau, ve Tashner, 1989; Kara 2014; Kutsal, 2009). Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin okul tükenmişliğini azalttığını (Kutsal, 2009), okula bağlılığın öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltıcı bir etkisi olduğunu (Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene, ve Raiziene, 2011; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016) gerçekçi olmayan, aşırı yüksek hedef ve beklentilerle karakterize edilen mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğini artıran faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Chang vd. 2000; Luo vd. 2016). Öte yandan Cazan ve Nastasa'nın (2015), üniversite öğrencilerinde akademik tükenmişliği, yaşam doyumu ve duygusal zekâ ile ilişkisi çerçevesinde ele aldığı çalışma gibi, konuyu farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalar da bulunmaktadır.

Okula Yabancılaşma

Yabancı kavramı yaban kökünden gelmektedir. Yaban; dışarı, uzak yer, yabancı, insanla ya da insanın yaşadığı yerlere yakın yaşamayan anlamlarına gelmektedir. Yabancılaşma ise; bireyin çevre koşullarına aykırı düşmesi ya da kendisini başkasının gözüyle görmesidir (TDK). Yabancılaşma kavramının İngilizce karşılığı olan ve Latince "alienare" kökünden gelen 'alienation' yabancılaşma, devir, devretme, soğutma, aralarını açma, dengesizlik anlamındadır. Yabancılaşma günlük yaşamda eski arkadaşlardan veya çevreden uzaklaşma anlamında kullanılırken, psikiyatride ise çoğunlukla normalikten uzaklaşma veya sapma anlamında kullanılmaktadır. Yabancılaşma kavramını ilk olarak kullanan Hegel; sonrasında ise Feuerbach'tır. Söz konusu düşünürler yabancılaşmayı insanın doğadan ve kendisinden kopması olarak tanımlamışlardır. Daha sonrasında Marx, kapitalist üretim ve yaşam biçiminin işçilere yüklenen görevler nedeniyle iş-

çilerin ürününe, kendisine ve değerlerine yabancılaştığını savunmuştur (Katıtaş, 2012). Çağdaş psikoloji ve sosyolojide ise yabancılaşmanın bireyin topluma veya bizzat kendisine yabancılaşma hissetmesi anlamında kullanıldığı görülmektedir (Kızılcıkel ve Erjem, 1992).

Yabancılaşma; bir yönüyle kopma ve ayrılmayı, bir yönüyle de bireyin tepkisel tutum ve çaresizliğini ifade ettiğinden, çeşitli boyutlarıyla ele alınan sosyo-psikolojik bir olgudur (Şimşek ve Akdemir, 2015). Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde olmak üzere, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biri de eğitimidir (Çağlar, 2013). Eğitim alanında yabancılaşma “eğitimde yabancılaşma” veya “okula yabancılaşma” kavramlarıyla açıklanmaktadır ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin süreçlerden dolayısıyla bilgiden ve öğrenmeden uzaklaşması, öğrenciler için eğitim süreçlerinin giderek anlamsızlaşması ve sıkıcı bir hale dönüşmesi ve öğrencilerin öğrenme ile ilgili kurum ve süreçlere olan ilgilerinin giderek azalması anlamına gelmektedir (Sidorkin, 2004). Öğrencilerin yabancılaşmasının sebepleri müfredat, kurumsal ve sosyokültürel faktörler de dahil olmak üzere çok yönlüdür (Brown vd. 2003; Taylor, 2000; Yiğit, 2010). Barnett (1994); öğrenci faaliyetini performans, yeterlik, faaliyet ve beceri gibi terimler grubuna indirgemenin öğrenci davranışında insancılığı ortadan kaldıracaklarını ve okula yabancılaşmayı getireceğini söylemektedir. Russell (1994) öğrenci yabancılaşmasının akademik başarısızlık, sıkıcılık, anlamsız dersler, sınırlandırılmış ders programları, meslek programlarına erişimin sınırlandırılması, düşük beklentiler, tutarsız ve geçersiz disiplin kuralları, sosyal olaylara yanıt vermedeki yetersizlikler gibi nedenlerden kaynaklandığını savunmuştur. Frosh (1991) ise, üniversitelerin ve kolejlerin kültürlerinden dolayı, faydacılık, araçsallık, ölçülebilir performans göstergeleri ve standartlaştırılmış yeterliliklere aşırı odaklanılarak öğrencilerin yabancılaştığını iddia etmektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşmasının çete faaliyeti, şiddet, saldırganlık, vandalizm, okula devamsızlık, psikolojik ve duygusal sorunlar ve diğer sapma davranış biçimleri olarak karşımıza çıktığı bilinmektedir (Brown vd. 2003; Slater, 2003).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma kavramlarının beraber incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Cherniss (1980) tükenmişliği, stres karşısında güçsüz kalma durumu olarak yorumlamak, Igodan ve Newscomb (1986), tükenmişliğin stresten kaynaklandığı tespitinde bulunmuşlardır. Psikolojik stres ve tükenmişlik üzerine yaptıkları çalışmalarda; Murberg ve Bru (2004), stres ve tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Dahlin, Joneborg ve Runeson (2007) öğrencilerde eğitim stresinin yüksek olduğunu, özellikle kadın öğrencilerde strese bağlı tükenmişliğin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) ile Özdemir ve Özdemir, (2015) eğitim stresinin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Okumuşoğlu (2015) da çalışmasında eğitim stresi ve okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Araştırmalar yabancılaşmaya ve tükenmişliğe kaynak teşkil eden temel duygunun stres olduğunu göstermektedir. Karger (1981), örgütlerde tükenmişliğin stres kökenli bir durum olarak görüldüğünü, bununla birlikte tükenmişliğin yabancılaşmayı artırdığını tespit etmiştir. Schlichte, Yssel ve Marbler (2005), öğretmenlerde tükenmişliğin yabancılaşma ve izolasyona neden olduğunu bulmuşlardır. Özler ve Dirican (2014) çalışmalarında, yabancılaşan bireydeki belirtilerin, onun tükenmişlik sendromu yaşadığının göstergesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kırıcı (2016) tükenmişlik düzeylerinin işe yabancılaşma eğilimlerine etkisinde anlamlı farklılaşma bulmuş, Özçınar (2011) ise örgütlerde yabancılaşma ve tükenmişlik sendromu arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, eğitim örgütlerinde bu iki kavramın beraber incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda, alanyazında okul stresi, öğrenci tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki çok yönlü ilişkilerin nasıl olduğunu gösterme konusunda, görece bir boşluk olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazın taramasında, eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmaması ve bu konuda bir boşluk olduğu değerlendirilmesinden yola çıkılarak; bu çalışmada eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmaya ilişkin algı düzeyleri nasıldır?
2. Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Eğitim stresi ve okul tükenmişliği, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinde eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda, araştırma verileri nicel bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde üç, Keçiören ilçesinde dört, Altındağ ilçesinde bir ve Çankaya ilçesinde bir ortaokul olmak üzere, toplam dokuz ortaokulda 652 öğrencinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 350'si (%53.7) kız, 302'si (%46.3) erkek, 116'sı 5'inci sınıf, 152'si 6'ncı sınıf 240'ı 7'nci sınıf ve 144'ü 8'inci sınıf öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Eğitim Stres Ölçeği

Katılımcıların eğitim stresi düzeylerini belirlemek için Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Eğitim Stres Ölçeği (ESÖ) kullanılmıştır. ESÖ; alt boyutları itibariyle *çalışma baskısı* beş madde, *ders yükü* üç madde, *başarı kaygısı* dört madde ve *beklentiye karşılık umutsuzluk* dört madde olmak üzere toplam on altı maddeden oluşmaktadır. Ölçek, alt boyutlarının yanı sıra toplam puanı ile de değerlendirilebilmektedir. ESÖ, "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan almaları, eğitim streslerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puan almaları ise eğitim streslerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. ESÖ'de yer alan örnek maddeler arasında "Okul çalışmalarım ile ilgili üzerimde çok fazla baskı hissediyorum" ve "Ailemin, okul durumumla fazla ilgilenmesi üzerimde baskı oluşturuyor" yer almaktadır. ESÖ'nün orijinal çalışmasında Cronbach alfa değerleri çalışma baskısı alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı 0.73, ders yükü alt boyutu için 0.75 ve başarı kaygısı alt boyutu için 0.76 beklenti ve umutsuzluk alt boyutu için 0.75 olarak hesaplanmıştır (Seçer vd. 2015). ESÖ'nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir, [$\chi^2=290.98$; $Sd=98$; $\chi^2/Sd=2.96$; AGFI=0.92; GFI=0.95; NFI=0.93; CFI=0.95; IFI=0.95; RMR=0.054; RMSEA=0.056]. Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ESÖ'nün dört boyutlu formunun geçerli olduğu ve yapılan hesaplamalar sonrasında Cronbach alfa değerinin ise 0.78 olduğu görülmüştür.

Okul Tükenmişliği Ölçeği

Katılımcıların okul tükenmişliği düzeylerini belirlemek için Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış Okul Tükenmişliği Ölçeği (OTÖ) kullanılmıştır. OTÖ toplam dokuz madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısı*dir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği ve düşük kişisel başarı algısı alt boyutlarından alınan puanın düşüklüğü okul tükenmişliğine işaret etmektedir. OTÖ "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. OTÖ'de yer alan örnek maddeler arasında "Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum" ve "Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor" yer almaktadır. OTÖ'nün orijinal çalışmasında iç tutarlılık katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Yine OTÖ'nün orijinal çalışmasında duygusal tükenme alt boyutunda iç tutarlılık katsayısı 0.75, duyarsızlaşma alt boyutunda 0.74, düşük kişisel başarı alt boyutunda ise 0.76 olarak hesaplanmıştır. OTÖ'nün geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir, [$\chi^2=105.51$; $Sd=24$; $\chi^2/Sd=4.39$; AGFI=0.86; GFI=0.93; NFI=0.95; CFI=0.96 IFI=0.96; RMR=0.011; RMSEA=0.010]. Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OTÖ'nün üç boyutlu formunun geçerli olduğu, yapılan hesaplamalar sonrasında da OTÖ'nün Cronbach alfa değerinin 0.83 olduğu görülmüştür.

Okula Yabancılaşma Ölçeği

Katılımcıların okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için Katıtaş (2012) tarafından geliştirilmiş olan Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. OYÖ; on maddeden oluşan *güçsüzlük* alt ölçeği, dokuz maddeden oluşan *anlamsızlık* alt ölçeği, beş maddeden oluşan *sosyal uzaklık* alt ölçeği ve dört maddeden oluşan *kuralsızlık* alt ölçeği olmak üzere, toplam yirmi sekiz maddeden oluşmaktadır. OYÖ "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan alması, okula yabancılaşmanın fazla olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puanlar, katılımcıların okula yabancılaşmasının az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. OYÖ'de yer alan örnek maddeler arasında "Okula gitmediğim günlerde mutlu oluyorum" ve "Okulda yaşadığım sorunlarla kimse ilgilenmiyor" yer almaktadır. OYÖ'nün orijinal çalışmasında güvenilirliğinin yüksek 0.90 olduğu görülmektedir. OYÖ'nün orijinal çalışmasında alt boyutları açısından incelendiğinde, güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık boyutlarının güvenilirliği sırasıyla 0.84, 0.84 ve 0.85 bulunurken kuralsızlık güvenilirliği 0.66 olarak hesaplanmıştır. OYÖ'nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir, [$\chi^2=1093.02$; $Sd=344$; $\chi^2/Sd=3.17$; AGFI=0.80; GFI=0.97; NFI=0.95; CFI=0.97; IFI=0.97; RMR=0.086; RMSEA=0.076]. Mevcut araştırmada elde edilen

uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, OYÖ'nün dört boyutlu formunun geçerli olduğu ve yapılan hesaplamalar sonrasında OYÖ'nün Cronbach alfa değerinin 0.94 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi ve İşlemler

Veri toplama araçları okul müdürlerinin izni alınmak suretiyle, ders bitimlerinde ve araştırmacılar tarafından öğrencilere bizzat uygulanmıştır. Araştırma verileri 2016 yılının Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır. Öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Veri toplama aracının doldurulma süresi yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Veri setinin analize uygunluğunu incelemek amacıyla kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Eksik ve hatalı giriş yapıldığı saptanan veriler, veri setinden çıkartılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra DFA ve çok değişkenli regresyon analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları "1.0-1.80" aralığı çok düşük, "1.81-2.60" aralığı düşük, "2.61-3.40" aralığı orta, "3.41-4.20" aralığı yüksek ve "4.21-5.0" aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Balcı, 2005). Buna bağlı olarak katılımcıların her üç değişkene ilişkin görüşleri, bu sınırlar referans alınarak yorumlanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonun değerlendirilmesinde ise "0-0.30" aralığı zayıf, "0.31-0.60" aralığı orta ve "0.61-1.0" aralığı yüksek ilişki olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ölçeklerine ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri 0.05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Eğitim stresi ölçeğinin maddelere ait çarpıklık değerleri -0.39 ile -2.35, basıklık değerleri -0.05 ile -1.08 arasında değişmektedir. Okul tükenmişliği ölçeğinin maddelere ait çarpıklık değerleri 0.16 ile 0.99 basıklık değerleri -0.19 ile -1.29 arasında değişmektedir. Okula yabancılaşma ölçeğinin maddelere ait çarpıklık değerleri -0.80 ile -0.13, basıklık değerleri -0.14 ile -0.13 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, ± 3 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu durumda parametrik testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiş, değişkenler arası korelasyon katsayılarının 0.85'den düşük değer ürettiği görülmüş, bu nedenle de boyutlar arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır (Büyüköztürk, 2011).

3. Bulgular ve Yorumlar

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

Katılımcıların eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmaya ilişkin aritmetik puan ortalamaları ve standart sapma puanları ile değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Eğitim Stresi	1													
2 Çalışma Baskısı	0.71**	1												
3 Ders Yüğü	0.66**	0.45**	1											
4 Başarı Kaygısı	0.62**	0.23**	0.18**	1										
5 Umutsuzluk	0.79**	0.39**	0.37**	0.43	1									
6 Tükenmişlik	0.66**	0.54**	0.54**	0.26**	0.56**	1								
7 D.Tükenme	0.61**	0.48**	0.50**	0.29**	0.52**	0.91**	1							
8 Duyarsızlaşma	0.55**	0.47**	0.50**	0.19**	0.45**	0.88**	0.64**	1						
9 Düş. Baş. Algısı	0.54**	0.46**	0.40**	0.17**	0.52**	0.83**	0.63**	0.70**	1					
10 Yabancılaşma	0.24**	0.20**	0.15**	0.09**	0.20**	0.30**	0.24**	0.30**	0.25**	1				
11 Güçsüzlük	0.23**	0.13**	0.12**	0.25**	0.31**	0.26**	0.29**	0.26**	0.88**	0.64	1			
12 Anlamsızlık	0.21**	0.17**	0.16**	0.07	0.15**	0.27**	0.21**	0.26**	0.24**	0.89**	0.65**	1		
13 Sosyal Uzaklık	0.14**	0.09*	0.12**	0.05	0.11**	0.21**	0.16**	0.23**	0.17**	0.83**	0.62**	0.68**	1	
14 Kuralsızlık	0.09*	0.07	0.09*	0.02	0.04	0.12**	0.08*	0.16**	0.07	0.66**	0.40**	0.57**	0.61**	1
Ortalama	2.91	2.30	2.51	3.70	2.30	2.41	2.57	2.37	2.14	1.81	2.05	1.72	1.77	1.47
Standart Sapma	0.67	0.96	1.08	0.86	0.96	1.02	1.17	1.17	1.13	0.74	0.88	0.85	0.85	0.81

$N=652$ ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 1'den de izlenebileceği gibi katılımcıların eğitim stresi puan ortalamaları 2.91 ($SD=0.69$) okul tükenmişliği puan ortalamaları 2.41 ($SD=1.02$) ve okula yabancılaşma puan ortalaması 1.81'dir ($SD=0.74$). Eğitim stresi puan ortalaması 'orta' düzeyde, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma puan ortalamaları ise 'düşük' düzeydedir. Tablo 1'den

de izlenebileceği gibi eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.66$; $p < .01$). Yine Tablo 1'den anlaşılacağı üzere eğitim stresi ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.24$; $p < .01$). Yine Tablo 1'den izlenebileceği gibi okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.30$; $p < .01$).

Eğitim Stresi ve Okul Tükenmişliğinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmayı ne oranda açıkladığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin okula yabancılaşmayı yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Sonuçları

(Bağımlı Değişken = Okula yabancılaşma)					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
D. Tükenme	0.031	0.032	0.053	0.968	0.333
Duyarsızlaşma	0.121	0.034	0.207	30.600	0.000*
Düş. Baş. Algısı	0.024	0.035	0.039	0.675	0.500
Çalışma Baskısı	0.037	0.033	0.052	10.142	0.254
Ders Yüğü	-0.020	0.029	-0.031	-0.675	0.500
Başarı Kaygısı	-0.002	0.033	-0.002	-0.049	0.961
Umutsuzluk	0.035	0.037	0.047	0.955	0.340

$R = 0.315$; $R^2 = 0.099$; $F = 10.115$; $p = 0.000$
* $p < .05$

Tablo 2'den de izlenebileceği gibi, ESÖ alt boyutları ve OTÖ alt boyutları ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = 0.315$; $R^2 = 0.099$; $p < .05$). Bu bulgulara göre okula yabancılaşmanın %10'u okul tükenmişliğinin ve eğitim stresinin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayına (β) göre; OTÖ'nün duyarsızlaşma alt boyutu ($t=30.600$, $p < .05$), okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. Fakat duygusal tükenme alt boyutu ($t=0.968$, $p > .05$) ve düşük başarı algısı alt boyutu ($t=0.675$, $p > .05$) okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. ESÖ'nün başarı kaygısı alt boyutu ($t=-0.049$, $p > .05$), okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte çalışma baskısı alt boyutu ($t= 10.142$, $p > .05$), ders yükü alt boyutu ($t=-0.675$, $p > .05$) ve umutsuzluk alt boyutu ($t= 0.955$, $p > .05$) okula yabancılaşmanın anlamlı yordayıcıları değildir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk bulgusu, öğrencilerin eğitim streslerinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin yüzde 20'sinden çoğunun sürekli olarak başarı kaygısı kaynaklı stres yaşadığı tespit edilmiştir. Bu tespit daha önce yapılan çalışmalarla uyumludur (Ardıç, 2009; Demirci, Engin, Bakay ve Yakut, 2013; Özdemir ve Özdemir, 2015). Okul ve akademik süreçlerin doğal bir stres faktörü olduğu genel kabul gören bir yaklaşım olmakla birlikte (Özdemir ve Özdemir, 2015), derslerin yoğunluğu, sınavlar, ödevler, öğretmen ve okul yöneticilerinin tutumu, okulun fiziksel ortamı, kişisel özellikler, kaygılar, beklentiler, aile baskısı, aile veya çevreden kaynaklanan etmenler gibi öğrencilerin eğitim stresi yaşamalarının pek çok nedenden söz edilebilir. Bu çerçevede ders, ödev ve sınav gibi olağan kabul edilebilecek stres kaynaklarının normallik sınırları dışına çıkması; stresi daha çok artıracak ve olağandışı boyutlara ulaştırabilecektir. Örneğin eğitimde sınavlar herkes tarafından olmazsa olmaz olarak kabul edilmekle birlikte, sınavların üst üste ve öğrencilerin hazırlanmasına imkân tanımayacak bir şekilde programlanması bir stres kaynağı olacaktır. Aynı şekilde sınavlara atfedilen değer de bu anlamda belirleyici olacaktır. Örneğin Türkiye'de eğitim sisteminin sınav odaklı olması ve ortaokuldan istihdam sürecine kadar birçok aşamada ulusal düzeyde yapılan sınavların çoğunlukla da tek belirleyici kriter olarak kabul edilmesi eğitim stresini kaçınılmaz olarak artırmaktadır. Buna öğrencilerin gelecek endişesine kapılmasına sebep olan anne-babaların yüksek başarı beklentisi de eklenince, öğrenciler üzerindeki stres daha da artmaktadır (Abalı, 2006; Seçer vd. 2015).

Araştırmada, öğrencilerde okul tükenmişliğinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir Balkıs vd. 2011; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal, 2009; Salmela-Aro vd. 2009, Kara, 2014). Okul tükenmişliğinin nedenleri öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, aile ve sosyal çevreden kaynaklı nedenler olabileceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte araştırmalar, akademik başa-

rı arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla akademik başarıyı artırıcı önlemler alınması tükenmişliğin engellenmesi üzerinde etkili olmaktadır (Kutsal, 2009; Seçer vd. 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, katılımcıların okula yabancılaşmasının görece düşük düzeyde olmasıdır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla uyumludur (Coşkun ve Altay, 2009; Çağlar, 2013; Katıtaş, 2012). Okula yabancılaşan öğrencilerin okulun anlamı, önemi ve değerine ilişkin algıları değişmekte ve öğrencilerde okuldan ayrılma düşüncesi oluşmaktadır. Bu da önemli bir eğitim sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Russell (1994) çalışmasında, öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri sosyal bağlılığı destekleyici yaklaşımların öğrencinin okula yabancılaşmasının önüne geçilebileceğini saptamıştır.

Araştırma kapsamında yapılan analizler; eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise, eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin, okula yabancılaşmalarında önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Murberg ve Bru (2004), çalışması ile uyumludur.

Tükenmişlik ve yabancılaşmanın çalışıldığı her durumda stresin bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Karger, 1981). Çalışmada elde edilen bulgular ışığında bu olgu tekrar ifade edilecek olursa; eğitim stresi hem doğrudan hem de dolaylı olarak, okul tükenmişliğine neden olmak suretiyle okula yabancılaşmanın nedenlerinden birisidir.

Öğrencinin okul ile ilişkisini belirleyici bir etkiye sahip olan eğitim stresinin yönetilmesi önemli bir eğitim sorunudur. Stresin hiç olmaması ve yok edilmesi mümkün değildir ve doğru da değildir. Nitekim stres ile akademik başarı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim Yerkes-Dudson Yasasına göre stres ile performans arasında “ters U” ilişkisi vardır. Stres düzeyindeki belli artışlar performans ve başarıda artışa neden olmakta, belirlenen stres aralığının altında ve üstünde ise azalmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla sınav stresi, başarısız olma kaygısı gibi eğitim stresine neden olan kaynakların varlığı değil, duyarsızlık denilebilecek kadar az, fiziksel ve psikolojik rahatsızlığa neden olabilecek kadar çok olması bir sorun oluşturmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamında stres yaratacak şeylerin çokluğu gerçeğinden hareketle, hem öğrencilerin bu stresi yönetebilmesi için eğitilmesi, hem eğiticiler ve eğitim yöneticilerinin hem de ebeveynlerin eğitim stresinin kontrol altında tutulması için gerekli önlemleri zamanında alması çok önemlidir.

Öğrencinin okula, öğrenmeye karşı duyarsızlaşması, eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı olumsuz tutum geliştirmesi ve kendini beceriksiz, yetersiz olarak algılaması gibi sonuçlarla karakterize olan okul tükenmişliğinin en önemli nedenlerinden biri de eğitim stresidir (Maslach, 2003; Cordes ve Dougherty, 1993; Meier ve Schmeck, 1985). Eğitim stresi ve okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler okula yabancılaşma ve okuldan uzaklaşma eğilimi göstermektedir. Bu çerçevede okul ve aile ortamlarının öğrencinin eğitim ve öğretimini destekler nitelikte olması gerekir. Öğretmenlerin, ailelerin ve okul yönetiminin, öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca başarılarını takdir etmesi, öğrencilere olumlu geribildirimler vermesi, öğrenci sorunlarının yerinde ve zamanında tespit edilmesi gerekliliği (Gibbons, 2012; Sharma ve Tanmeet, 2012; Çivitçi, 2015), bu araştırma ile bir kez daha görülmüştür. Çalışmada bu çerçevede okul ve aile ortamlarına bağlı olarak şekillenen okula duyarsızlaşmanın, okula yabancılaşmanın en önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür. PISA 2015 Öğrencilerin İyi Olma Hali Raporunda (OECD, 2017); Türkiye'nin öğrencilerin yaşam memnuniyeti, okul aidiyeti ve ebeveynlerin okul aktiviteleriyle ilgili olması bakımından OECD ülkeleri içerisinde son sırada yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri, ders çalışırken kendilerini stresli hissetmeleri, kendilerini okuldan dışlanmış hissetmeleri, öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını düşünmeleri bakımından ise Türkiye'nin OECD ülkeleri ortalamasının üzerinde ve en yüksek değerlere sahip ülkelerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu raporda olumlu olarak ifade edilebilecek tek olgu, Türkiye'de öğrencilerin başarı motivasyonlarının ortalamanın ve birçok OECD ülkesinin üzerinde olmasıdır. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde; Türkiye'de öğrencilerin başarısızlığına odaklanılırken onların yaşam memnuniyetlerinin ihmal edildiği, öğrencilerin önemli bir kısmının stres ve kaygılarının başarılarını olumsuz etkileyecek düzeyde olduğu görülmüştür. Öte yandan öğrencilerdeki başarı motivasyonunun yüksek olmasından hareketle öğrencilerdeki kaygı ve stresin daha çok okul, aile ve çevre gibi dış faktörlerden kaynaklandığı, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmanın bir göstergesi olarak öğrencilerin okula aidiyet hissetmemesinin çok önemli bir problem olduğu, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-ebeveyn ilişkilerinin sağlıklı temellere oturtulmamasının büyük eğitim problemlerine yol açtığı söylenebilir.

5. Öneriler

Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma kavramlarının eğitim örgütlerindeki görünümleri üzerinde yapılan çalışmalar azdır. Bu nedenle, bu üç kavramın nedenlerini ve olası sonuçlarını başka değişkenlerle birlikte in-

celemek, bu değişkenlerin doğasının bütüncül bir biçimde kavranmasına katkı sunabilir. Bu çalışmada üç kavramın birbirini anlamlı ve pozitif yönlü yordadığı tespit edilerek, yaşadıkları eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin öğrencilerin okula yabancılaşmalarında önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırma Ankara ilindeki dokuz devlet ortaokulu ve bu okullara devam eden 652 öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır. Eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma ilişkisinin daha büyük örneklem üzerinde incelenmesi daha genellenebilir sonuçlara ulaştıracak ve alanyazına daha fazla katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerinde ve özel okullarda yürütülmesi de, üç değişken arasındaki ilişkinin farklı eğitim kademelerindeki görünümünün anlaşılmasına ışık tutabilir.

Öğrencilere stresi yönetme ve farklı durumlarda stresle başa çıkma konularında eğitim verilmesi, okul ve çevrenin stres, tükenmişlik ve yabancılaşmaya neden olan etkilerinin giderilmesi için gerekli yatırım ve iyileştirmelerin yapılması uygulayıcılara önerilebilir. Öte yandan öğrencilere sadece geleneksel uygulamaların değil, fiziksel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri fırsatların da sunulması, öğrencilerin bir birey olarak görülüp tercih ve eğilimlerinin dikkate alınması ve öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayacak önlemler geliştirilmesi çok önemlidir.

6. Kaynakça

- Abalı, O. (2006). Ergenlik Dönemi ve Sorunları. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ardıç, A. (2009). Öğrencilerde Strese Neden Olan Etkenler ve Başa Çıkma Davranışları, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara: EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı).
- Ateş, A.S. (2015). Örgütsel stresin örgütsel yabancılaşma üzerine etkisi Kocaeli’nde özel bir hastanede, hastane çalışanları üzerine yapılan bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Balamurugan, M. ve Kumaran, D. (2008). Development and Validation of Students’ Stress Rating Scale (SSRS). *Online Submission*, 7(1), 35-42.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem Teknik ve İlkeler. (Beşinci Baskı) Ankara: PEGEM A Yayıncılık
- 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.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, M.R. Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What Is It and What Can Educators Do about It? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (32).
- Cazan, A.M. ve Nastasa, L.E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578.
- Chambel, M.J. ve Cural, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-Being and Performance. *Applied Psychology*, 54, 135 – 147.
- Chang, E.C. Rand, K.L. ve Strunk, D.R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Chemiss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.
- Conner, J. Pope, D. ve Galloway, M. (2009). Success with Less Stress. *Educational Leadership*, 67(4), 54-58.
- Copeland, E.P. (2008). Stress in Children and Adolescents: Tips for Parents. *National Association of School Psychologists Communiqué*, 37(3), 50-56.
- Cordes, C.L. ve Dougherty, T.W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coşkun, Y. ve Altay, C.A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2013) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.

- Çivitçi, A. (2015). The Moderating Role of Positive and Negative Affect on the Relationship between Perceived Social Support and Stress in College Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 565-573.
- Dahlin, M. Joneborg, N. ve Runeson, B. (2007). Performance-based self esteem and burnout in a cross sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29(1), 43-48.
- Demirci, N. Engin, A. O. Bakay, İ. ve Yakut, Ö. (2013). Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 288-296.
- Eskicumalı, A. Arslan, S. ve Demirtaş, Z. (2015). Utilization of Information and Communication Technologies as a Predictor of Educational Stress on Secondary School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 241-246.
- Fimian, M. J. Fastenau, P. A. ve Tashner, J. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26(2), 139-153.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Frosh, S. (1991). *Identity Crisis: Modernity, Psychoanalysis and the Self*. London: Macmillian.
- Gibbons, C. (2012). Stress, Positive Psychology and the National Student Survey. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 22-30.
- Igodan, C. ve Newcomb, L. H. (1986). Are You Experiencing Burnout. *Journal of Extension*, 24(1). <<https://www.joe.org/joe/1986spring/a1.php>> (2016, Aralık 17).
- Kara, S. (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği İle Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karger, H. J. (1981). Burnout as Alienation. *Social Service Review*, 55(2), 270-283.
- Kattaş, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma Ve Okulu Bırakma Eğilimi Şanlıurfa İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kırıcı, E. (2016). Turist Rehberlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İşe Yabancılaşma Eğilimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kızılçelik, S. ve Y. Erjem (1992). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü. Konya: Göksu Matbaası.
- Korkut, F. (2007). Counselor Education, Program Accreditation and Counselor Credentialing in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(1), 11-20.
- Koyuncu, N. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi İle Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Köklü, N. Büyükoztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Kutsal, D. (2009). Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Luo, Y. Wang, Z. Zhang, H. Chen A. ve Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge, MA: Malor Books.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. Illinois: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Meier, S. F. ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal*, 26, 63-69.
- Murberg, T. A. ve Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation in High School: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Okumuşoğlu, O. (2015). Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Öznel İyi Oluşlarının; Akademik Tükenmişliği, Kontrol Odağı, Eğitim Stresleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Özçınar, M. (2011). Örgütlerde Yabancılaşma İle Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim Stresi ve Benlik Saygısının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özler, N ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde Yabancılaşma İle Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Persaud, N. ve Persaud, I. (2016). The Relationship between Socio-Demographics and Stress Levels, Stressors, and Coping Mechanisms among Undergraduate Students at a University in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 11-27.
- Pilkaukaite-Valickiene, R. Zukauskienė, R. ve Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.
- Pines, A. M. Aronson, E. ve Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.
- Pomfret, E. (2004). *Keep Your Children Free of Stress*. The Journal, 16.

- Ramirez, E. (2009). Schools Battle Student Stress with Creative Strategies. U.S. News ve World Report, 20. <<http://www.usnews.com/education/articles/2009/03/20/schools-battlestudent-stress-with-creative-strategies>>, (2016, Aralık 17).
- Russell, C. (1994). School Practices that Prevent and Contribute to Alienating Students from School. Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, İ.E. ve Nurmi, E. (2009). School Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Schlichte, J. Yssel, N. ve Merbler J. (2005) Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Seçer, İ. Halmatov, S. Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-24.
- Seçer, İ. Veyis, F. ve Gökçen, R. A. (2015). Eğitim Stres Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 216-229.
- Sedere, U. M. (2010). Towards A Stress Free Education: International Perspective. Faculty of Education of The Open University of Sri Lanka 5th Annual Academic Sessions, 2-7 <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508198.pdf>> (2016, Aralık 17).
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Boston: Butterworth (Publishers) Inc.
- Sharma, M. ve Tanmeet, J. (2012). The Role of Perceived Social Support in Adolescents with Academic Stress. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 149-155.
- Sidorkin, A. M. (2004). In The Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54 (3), 251-262.
- Slater, M. D. (2003). Alienation, Aggression, and Sensation Seeking as Predictors of Adolescent Use of Violent Film, Computer, and Website Content. *Journal of Communication*, 53, 105-121.
- Sun, J. Dunne, M. P. Hou, X. ve Xu, A. (2011) Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity, and Reliability with Chinese Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29(6), 534–546
- Şimşek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12. <<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/46450>> (2016, Aralık 17).
- Taylor, J. S. (2000). Through a critical lens: native American alienation from higher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, USA. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452753.pdf>> (2016, Aralık 17).
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz). Güncel Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts> (2016, Aralık 17).
- Webster, N. (1996). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. New York: Gramercy Books.
- WHO (1998) *Primary Prevention of Mental, Neurological and Psychosocial Disorders*, Chapter 5: Burnout. Geneva. 91- 110.
- Yiğit, S. (2010). İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.