

Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Düzeyi, Nedenleri ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Araştırması

Level, Causes and Consequences of School Burnout in High School Students: A Mixed Method

Bilal KAYA*, Mediha SARI**

Öz: Bu araştırma lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri, bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel araştırma grubu 323 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel araştırma grubu ise 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için "Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik testlerden *t* testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ödev yapmaktan tükenme ve okulda yetersizlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Okula ilgi kaybı, aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ve sıkılma ile okulda yetersizlik boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca okul tükenmişliğinin nedenleri arasında derslerden, aileden, öğretmenden, yetersizlikten, ödevlerden, dinlenememe ve eğlenememeden kaynaklı nedenler yer almaktadır. Okul tükenmişliğinin sonuçları arasında akademik, aile ilişkisine yönelik, ruh sağlığına ilişkin ve öğretmen-öğrenci ilişkisine dair sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, okul tükenmişliği, karma yöntem.

Abstract: The aim of this research is to examine the school burnout level of high school students and their views on the causes and consequences of this burnout. This research was carried out within the framework of mixed method in which quantitative and qualitative research methods were used together. Explanatory sequential design was used in the research. The quantitative research group of the study consists of 323 students. The qualitative research group consists of 12 students. "High School Burnout Scale" was used to collect the quantitative data of the study. A semi-structured interview was used to collect qualitative. There were significant differences according to gender and class. In addition, the causes of school burnout were lessons, family, teacher, inadequacy, homework, not being able to rest and having fun. Among the consequences of school burnout, there are consequences for academic, family relations, mental health, and teacher-student relations. Obtained results are discussed within the framework of the literature.

Keywords: High school students, school burnout, mixed method.

Giriş

İnsanın yaşam süreci, genel olarak birbirinin üzerinde gelişip şekillenen çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık aşamalarından oluşmaktadır. Her biri bilişsel, psikososyal, duygusal ve biyolojik açılardan kendine özgü nitelikler taşıyan bu aşamalardan biri olan ergenlik dönemi, bireylerin genellikle birçok problem yaşadığı sancılı bir süreci kapsamaktadır. Bireyin kendilik algısını oluşturmaya başladığı ergenlik yılları, onun gelişimi açısından kritik bir dönemi kapsamaktadır (Erikson, 1968). Bu süreçte ergen; kendisini birçok değeri, ideali, kariyer seçeneklerini araştırdığı ve bu araştırma sürecinde kendisine uygun olup olmadığına dönük sınamalar yaptığı geniş bir evrenin içinde bulmaktadır (Marcia, 1980). Bu ergenlik yıllarında birey başta değerleri, hedefleri, idealleri ve kariyeri arasında birçok seçenek arasında kalmaktadır. Ayrıca bu dönemde ergenin hangi seçeneklerin kendisine uygun olduğuna yönelik karar verme

*Sorumlu yazar, Psikolojik Danışman, Abdulhamit İncioğlu Ortaokulu, Mardin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6246-3540, e-posta: bilal00790@gmail.com

**Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1663-648X, e-posta: msari@cu.edu.tr

ikilemi birey üzerinde yoğun bir baskı oluşturmaktadır (Erikson, 1968). Bu baskı birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde, seçenekler arasında sıkışmışlık hissinin, kaygı düzeyi (Gönül, 2008), karar verme zorluğu (Bacanlı, 2012), kişiler arası çatışma (Smits, Doumen, Luyckx, Duriez & Goossens, 2006), saldırganlık (Barlett, 2016) gibi birçok kavramın yanı sıra tükenmişlikle (Lee, Kang ve Kim, 2017; Zhang, 2016) de ilişkili olduğu görülmektedir. Ergenlik yıllarında, seçenekleri araştırma sürecinde oluşan bu baskılara (Erikson, 1968) sınav süreci de eklenmektedir. Lise yıllarını yaşamakta olan ergenin hem kendisi tarafından hem de yakınları tarafından yeterli olarak değerlendirilmesi için üniversite giriş sınavında başarılı olması gerekmektedir. Bu şekilde tek bir sınava indirgenmiş başarı ölçütü, bireyin stres seviyesini arttırarak tükenmişliğine yol açabilmektedir (Seçer ve Gündoğdu, 2012). Bütün bu faktörlerin bireyde oluşturacağı olumsuz durumlar göz önüne alındığında ergenlik dönemine denk gelen ortaöğretim düzeyinde tükenmişlik konusunun ele alınma ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Alan yazında birçok tanımı yapılan tükenmişlik kavramını ilk defa Freudenberger (1974) kullanmış, Maslach (1981) da yaptığı çalışmalarla tükenmişliğin kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Bu kavramı alan yazına kazandıran Freudenberger'e (1974) göre tükenmişlik, gücün, istencin ve kaynakların yıpranması sonucunda bireyde görülen enerji ve istenç azlığıdır. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tükenmişliği, bireyin kaynaklarının giderek aşınmaya uğraması olarak tanımlamaktadır. Tükenmişliği kişinin işyerinde refahını baltalayan mesleki bir olgu olarak ele alan Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019) bu kavramı, başarılı bir şekilde yönetilemeyen kronik işyeri stresinin sonucu olarak kavramsallaştırılan bir sendrom olarak açıklamıştır. Maslach'a (1981) göre ise tükenmişlik, yorgunluk hali, arzu yokluğu, başarısızlık düşünceleri ve çevreye karşı gösterilen olumsuz tutumu da kapsayan genel bir durumdur. Maslach, tükenmişliği tanımlamanın yanı sıra tükenmişliği açıklayan modeli de araştırmacılar tarafından kabul görmüştür. Maslach modeline göre tükenme üç boyutta gerçekleşmektedir. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı yoksunluğudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal tükenme, bireyin hissettiği olumlu duyguların azalması ve olumsuz duyguların artmasıdır. Duygusal tükenme yaşayan bireylerde enerji azlığı ve isteksizlik görülmektedir (Maslac ve Leiter, 1997). Duyarsızlaşma ise bireyin kişilerarası ilişkisinde ilgisiz, donuk, mesafeli ve anlayışsız tavırlar sergilemesini içermektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bireysel başarı yoksunluğu ise bireyin kendi potansiyeline karşı şüphe duyması ve yaptığı işte yetkin olmadığını düşünmesini içermektedir (Maslac ve Leiter, 1997). Tükenmişliği üç boyutlu ele alan bu model her ne kadar çalışan bireyler üzerine oluşturulmuş olsa da tükenmişlik modeli benzer birçok alana da genellenebilmektedir. Nitekim bu alanlardan biri de iş tükenmişliğine benzer ve birçok araştırmacı tarafından iş tükenmişliği kapsamında kabul gören okul tükenmişliğidir (May, Bauer ve Fincham, 2015; Salmela-Aro ve Upadyay, 2014). Çünkü bu tükenmişliğin yaşandığı yer olan okul da bir iş yeri gibi öğrencinin düzenli katılımını gerektiren, ödev ve sınava tabi tutulduğu, eğer başarılı olursa bir üst aşamaya geçtiği bir yerdir. Tüm bu zorlayıcı olabilecek süreçler, bireyin tükenmesine yani okul tükenmişliği yaşamasına neden olabilmektedir (Kiuru vd., 2008).

Okul tükenmişliğini, öğrencinin okulla ilgili uğraşlarında isteksizlik, enerji yoksunluğu, çevresine duyarsızlaşma ve okulla ilgili başarı yoksunluğu olarak tanımlayan Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen (2009), okul tükenmişliğiyle ilgili modellerden biri olarak talepler ve kaynaklar modelinden söz etmektedir. Bu modele göre okulda tükenmişliğe neden olan iki zorlayıcı faktör vardır. Bunlardan ilki, çevrenin öğrencinin kapasitesinden fazla beklenti içine girmesidir. Bu beklenti, bireyin kaynaklarını aşırı zorlamakta ve bireyin tükenmesine neden olmaktadır. Bir diğer faktör ise öğrencinin uzun bir süre boyunca sınav ve ödevleri kapsayan akademik bir strese maruz kalmasıdır. Bu uzun soluklu stres bireyin okula olan ilgisini kaybetmesine neden olmakta ve bunun sonucunda öğrenci, tükenmişlik yaşamaktadır (Salmela-Aro ve Upadyay, 2014). Okula yönelik tükenmişlik yaşayan öğrenciler birçok belirti göstermektedir. Bunlar arasında okula yönelik görevleri yapma isteğini yitirme, ilgisizlik, okul ile ilgili uğraşlara yönelik sürekli yorgun hissetme, duyarsızlaşma ve öğrencinin kendini yetersiz hissetmesi sayılabilir (Zhang, Gan ve

Cham, 2007). Bunlara okula gitmeyi istememe, okuldan kaçma, öğrencinin okul görevlerine karşı kendini yetersiz hissetmesi, problemleri davranışlara yönelmesi de eklenebilir (Yang ve Farn, 2005).

Gabola ve diğerleri (2021) okul tükenmişliğinin, öğrencilerin başarılarını ve daha sonraki akademik kariyerlerini etkileyen okul yaşamlarına yönelik tutumlarını yorumlamak için kapsamlı bir bilimsel çerçeve oluşturduğunu belirtmektedir. Okul tükenmişliğinin özellikleri, belirtileri ve yol açabileceği sorunlar dikkate alındığında bu kavramın etraflıca ele alınması zaruriyeti açıkça görülebilir. Alanyazında yer alan birçok çalışma da okul tükenmişliğinin doğurabileceği risklere dikkat çeker niteliktedir. Örneğin Kara'nın (2014) yaptığı çalışmada okul tükenmişliği ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çapulcuoğlu ve Gündüz'ün (2013) yürüttüğü çalışmada akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerde tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Jiang, Ren, Jiang ve Wang'ın (2021) çalışmasında okul tükenmişliğinin depresyon ve akademik kaygıyla, Tang, Upadaya ve Salmela-Aro'nun (2021) çalışmasında ise okul tükenmişliği ile psikolojik problemler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ramano, Consiglio, Angelini ve Fiorilli (2021) yaptıkları çalışmada okul tükenmişliği ile akademik direnç, akran ve öğretmen ilişki memnuniyeti arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin sonuçları ciddi olabilir ve Farina ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi bu olumsuz sonuçlar hem kısa hem de uzun vadede ortaya çıkabilir. Bundan dolayı okul tükenmişliği, kritik bir dönemde olan ergenlerin sağlıklı bir geleceğe her yönden başarıyla adım atabilmelerine katkı sunabilmek açısından incelemesi gereği duyulan önemli bir konu olarak görülmüştür.

Tükenmişlik, genellikle depresif belirtilerin başlangıcı açısından özellikle hassas olan gençlik döneminde ortaya çıktığı için bu durum, akademisyenlerin depresyon ve tükenmişliği, öğrencilerin olumsuz okul çıktılarında birlikte meydana gelen iki boyut olarak görmelerine yol açmıştır (Farina, vd., 2020). Ancak okul tükenmişliği konusunda lise öğrencilerinde yapılan çalışmalar, bu yaş grubunda okul tükenmişliğine depresyonun yanı sıra başka birçok olumsuz sonucun da eşlik ettiğine işaret etmektedir. Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini inceleyen 16 araştırmayı analiz eden Walburg (2014) da bu yayınlarda ergenlerde okul tükenmişliği ile ilgili bir dizi risk faktörüne ve bunların yol açabileceği psikolojik sorunlara dikkat çekildiğini belirlemiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan birçok çalışmada okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlerle olabileceği düşünülen karşılıklı veya yordayıcı ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Örneğin lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık (Kırbaş, 2021; Kaya, 2020), okula yönelik tutumlar/yabancılaşma (Atik, 2016), öğretmen-öğrenci ilişkileri (Atik, 2016; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck ve Wild 2021), akademik başarı/güdülenme/özyeterlik (Atik, 2016; Avara, 2015; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kaya, 2020; Özhan, 2019); kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Avara, 2015); öz-düzenleme (Özhan, 2019) akran ilişkileri (Özhan, 2019), psikolojik iyi olma (Özhan, 2019), akademik beklentiler (Teuber, Nussbeck ve Wild 2021), uyku kalitesi (Lehto, Kortesoja ve Partonen, 2019), öğrenme becerilerinde yetersizlikler (Söderholm, Lappalainen, Holopainen ve Viljaranta, 2022); internet bağımlılığı (Tomaszek ve Muchacka-Cymerman, 2020), okul terki riski (Arslan, 2021) gibi çok sayıda değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmaların çoğunda ele alınan değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler incelenmişken, bazı çalışmalarda yordayıcı ilişkilerin de ele alındığı ve okul tükenmişliğini etkileme/açıklama potansiyeli taşıyan değişkenler de belirlenmeye çalışılmıştır (Atik, 2016; Avara, 20105; Gündoğan, 2021; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck ve Wild 2021). Bu çalışmalar, okul tükenmişliğine yol açan bazı faktörlere (akademik baskı vb.) işaret etmekle birlikte öğrencilerde tükenmişliğe yol açan faktörlerin doğrudan incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Oysa yukarıda da açıklanmaya çalışıldığı gibi öğrencilerin şimdi ve gelecekteki çok yönlü gelişimleri bakımından oldukça önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşıyan okul tükenmişliği ile etkili başa çıkma stratejileri geliştirilmesinin temel önkoşulu, öğrencilerde tükenmişliği doğuran faktörlerin belirlenmesidir. Bir soruna ne tür yaşantıların yol açtığı belirlenmediği sürece o soruna çözüm üretme şansı da zayıf olacaktır. Lise

öğrencilerinde okul tükenmişliğinin incelendiği çok sayıda çalışma yapılmış olsa da, bu çalışmalarda tükenmişliğin nedenlerini açıklama çabasının ve bu sorunu bizzat yaşayan öğrencilerin görüşlerinin ihmal edildiği gözlenmiştir. Alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla yapılması gereği duyulan bu çalışmada temel olarak tükenmişliğe yol açma olasılığı olan faktörler bizzat öğrencilerin kendisine sorularak anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışmada tükenmişliğin nedenlerine yönelik ulaşılabilecek bulguların, bu olgunun daha iyi anlaşılmasına ve etkili baş etme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler dikkate alınarak nitel veriler toplanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2013). Bu çalışmada öncelikle bir lisede öğrenim görmekte olan bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılarak ölçek uygulanmış ve öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini incelemeye yönelik nicel veriler toplanmıştır. Birçok nicel veri toplama aracında olduğu gibi bu ölçekle de incelenen konu hakkında yeterince ayrıntılı bilgi toplama olanağı bulunmamaktadır. Dolayısıyla ölçeğin uygulanmasıyla lise öğrencilerinde okul tükenmişlik düzeyini taramaya yönelik betimsel veriler elde edilebilmekle birlikte, öğrenci tükenmişliğine, bu tükenmişliğin nedenlerine ve doğurabileceği sonuçlara yönelik derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla, öğrencilerin görüşlerine başvurmak gereksinimi duyulmuş ve bu bağlamda ölçekten alınan puanlara göre belirlenen bir grup öğrenci ile görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2021-2022 öğretim yılında bir devlet lisesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu dönemde halen devam etmekte olan Covid-19 pandemisi nedeniyle verilerin uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen kolay ulaşılabılır bir liseden toplanmasına karar verilmiştir. Bu örneklem yöntemi, çalışma grubunun ulaşılabilirliğini dikkate alan ve para, emek, iş gücü kaybı olmasını önlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2010). Tek bir liseden veri toplandığı için örneklem alma yoluna gidilmemiş, okulun bütün öğrencilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre 323 öğrenciden oluşan katılımcıların 179'u (% 55,4) kız, 144'ü (%44,6) erkektir. Yaş aralığı 13-18 ve yaş ortalaması 15,93 olan katılımcıların, 74'ü (%22,9) 9. sınıf, 127'si (%39,3) 10. sınıf, 72'si (% 22,3) 11. sınıf ve 50'si (%15,5) 12. sınıfta eğitim görmektedir

Çalışmanın nitel kısmı için amaçlı örneklemlerden biri olan aşırı ve aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılarak görüşme yapılacak öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrenciler seçilirken okul tükenmişlik puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmış ve en yüksek tükenmişlik puanı alan 20 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler arasında gönüllü olarak katılmak isteyen 12 öğrenci ile görüşmeler yapılarak çalışmanın nitel verileri toplanmıştır. Bu 12 kişinin 7'si kız ve 5'i erkektir. 2'si 9. Sınıf, 3'ü 10. Sınıf 2'si 11. Sınıf ve 4'ü 12. sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır.

Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)

Ölçek, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla Aypay (2012) tarafından geliştirilmiştir. Yedi alt boyut ve 34 maddeden oluşan ölçek, “Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen katılıyorum (4)” şeklinde puanlanan dörtlü Likert tipinde bir ölçme aracıdır (Örnek madde: Okul ödevlerini ağır bir yük olarak algılıyorum.). Ölçeğin alt boyutları, okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik şeklindedir. Aypay (2021), OOTÖ için genel bir toplam puan elde etmek yerine, toplam puanların her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmasını ve okul tükenmişliğinin boyutlar bazında değerlendirilmesini önermiştir. Elde edilen yüksek puanlar, ilgili boyutta okul tükenmişliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar, okula ilgi kaybı ve ders çalışmaktan tükenme boyutlarında 6-24, aileden kaynaklı tükenmişlik ve ödev yapmaktan tükenme boyutlarında 5-20, öğretmen tutumlarından bunalma/sıkılma, dinlenme/eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik boyutlarında ise 4-16 şeklindedir. Ölçeğin okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0,86, 0,82, 0,83, 0,67, 0,75, 0,72 ve 0,72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ilgili alt-boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,84, 0,82, 0,80, 0,73, 0,72, 0,71, 0,65 olarak belirlenmiştir.

Görüşme formu

Okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alayazın ve araştırmanın soruları dikkate alınarak olası görüşme soruları yazılmış, ardından bu taslak görüşme formu, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki, eğitim programları ve öğretim alanından da bir uzmana sunularak görüşleri alınmıştır. Gerek görüme sorularının hazırlanması gerekse uzmanların incelemesi sürecinde aşağıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler, “soruların kolay anlaşılabilir olması, aranan bilgiye odaklı olması, açık uçlu olması, katılımcıyı yönlendirici nitelikte olmaması, çok boyutlu olmaması (bir soruda tek bir duruma yönelik görüş almaya odaklanılması), alternatif/sonda soruların hazırlanması, farklı türde sorulara yer verilmesi, soruların bütünlük taşıması ve hazırlanan soruların mantıksal bir sıraya konulması” şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; s. 134-142).

Görüşme yapılan öğrenciler, daha gerçekçi ve ayrıntılı verilere ulaşma olasılığını artırmak amacıyla okul tükenmişliğini üst düzeyde yaşayan öğrencilerden seçilmiştir. Böylece katılımcıların deneyimleri daha derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Görüşme başlamadan önce araştırmanın amacı, önemi ve verilerin nerelerde kullanacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşmeler, ortamın gizlilik koşulları sağlanarak yalnızca birinci araştırmacı ve katılımcının yer aldığı okul rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme kapsamında katılımcıdan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 15 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşme kayıtları transkript edilmiş ve analiz aşamasına geçilmiştir.

İşlem

Çalışmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplaması 15 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmanın nitel verilerine ilişkin görüşmeler birinci araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yürütülen tüm bu süreçlerde Milli Eğitim Bakanlığında ve velilerden resmi izinler alınmıştır. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce

araştırmaya ilişkin Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13.04.2022 tarih ve 327780 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra ikili karşılaştırmalarda (cinsiyet) bağımsız gruplar *t*-testi, çoklu karşılaştırmalarda (sınıf düzeyi) ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin başında verilerin her bir analiz için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle uç değerli verileri belirlemek için Mahalanobis uzaklığı analizi yapılmış, bu incelemede üç katılımcıya ait veriler ayıklanmış ve çalışmaya 323 katılımcının verileriyle devam edilmiştir. Kullanılan istatistiksel analizlerin hepsinin temel varsayımı verilerin normal dağılım göstermesi gerekliliğidir. Bunun için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değerlerin, - 1,5 ile +1,5 arasında olması beklenmektedir. Bu çalışmada basıklık değerinin 0,52 ile -0,23 arasında ve çarpıklık değerinin -0,83 ile -0,25 arasında olduğu bulunmuş ve buna dayanılarak verilerin normallik sayılıştısını karşıladığı anlaşılmıştır. Tablo 1' de tüm boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Çalışmada öğrenci görüşlerine ait nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre içerik analizi, dört aşamadan oluşmaktadır. İlki verilerin kodlanmasıdır. İkincisi temalar veya kategorilerin oluşturulmasıdır. Üçüncüsü oluşturulan tema veya kategorilerin düzenlenmesidir. Son aşama elde edilen kategorilerin yorumlanmasıdır. Bu adımlar dikkate alınarak elde edilen veriler incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul tükenmişliğine ilişkin betimsel değerler, cinsiyete ve sınıfa göre okul tükenmişliğinin farklılaşp farklılaşmadığı, okul tükenmişliğinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin temalar sırasıyla sunulmuştur.

Nicel verilere ilişkin bulgular

Bu bölümde okul tükenmişliğine ilişkin betimsel değerler verilmiş ve okul tükenmişliğine ait boyutlar bazında elde edilen puanlar, cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 1
Okul Tükenmişliği Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Okula İlgi Kaybı	13,06	4,41	0,52	-0,26
Ders Çalışmaktan Tükenme	14,78	4,03	0,12	-0,25
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	13,64	3,94	-0,23	-0,83
Ödev Yapmaktan Tükenme	11,86	3,51	0,14	-0,54
Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma	10,14	3,06	0,19	-0,70
Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi	10,16	2,79	0,34	-0,59
Okulda Yetersizlik	12,02	2,39	-0,06	-0,69

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin OOTÖ ölçeğinin boyutlarından aldıkları puanlar, “okula yönelik ilgi kaybı ve ders çalışmaktan tükenme” boyutları için sırasıyla 13,06 ve 14,78; “aileden kaynaklı tükenmişlik ve ödev yapmaktan tükenme” boyutları için sırasıyla 13,64 ve 11,86;

“öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme, eğlenme gereksinimi ve okulda yetersizlik” boyutları için de sırasıyla 10,14, 10,16 ve 12,02 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin OOTÖ puanlarına ait aritmetik ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Cinsiyete Göre OOTÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	p
Okula İlgi Kaybı	Kız	179	12,79	4,72	-1,21	0,23
	Erkek	144	13,39	3,99		
Ders Çalışmaktan Tükenme	Kız	179	14,52	4,28	-1,25	0,21
	Erkek	144	15,09	3,68		
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	Kız	179	13,40	4,04	-1,17	0,24
	Erkek	144	13,92	3,81		
Ödev Yapmaktan Tükenme	Kız	179	11,20	3,58	-3,86	0,00
	Erkek	144	12,68	3,26		
Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma	Kız	179	9,89	3,30	-1,57	0,12
	Erkek	144	10,44	2,73		
Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi	Kız	179	9,95	2,68	-1,51	0,13
	Erkek	144	10,42	2,89		
Okulda Yetersizlik	Kız	179	12,31	2,36	2,46	0,01
	Erkek	144	11,66	2,37		

Tablo 2’de görüldüğü üzere *ödev yapmaktan tükenme* ve *okulda yetersizlik* boyutlarından alınan puanlara ait aritmetik ortalamaları ($t = -3,86$ ve $2,46$; $P < 0,05$) cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin *ödev yapmaktan tükenme* puanlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 12,68$), kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X} = 11,20$) anlamlı düzeyde yüksek iken, kız öğrencilerin *okulda yetersizlik* boyutuna ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 12,31$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11,66$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. OOTÖ’nin diğer boyutlarından alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin OOTÖ alt boyutlarından altıkları puanlara ait aritmetik ortalamaların sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere Okula İlgi Kaybı ($F = 3,33$, $P < 0,05$), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik ($F = 5,19$, $P < 0,05$), Öğretmen Tutumundan Bunalma ve Sıkılma ($F = 2,66$, $P < 0,05$) ve Okulda Yetersizlik ($F = 4,64$, $P < 0,05$) sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi analizi sonucuna göre 12. Sınıf öğrencilerin Okula İlgi Kaybı toplam puanı ($\bar{X} = 14,66$), 10. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 12,25$) ve 9. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 12,45$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca 11. Sınıf toplam puanı ($\bar{X} = 13,99$) 10. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 12,25$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında 9. Sınıf öğrencilerin Aileden Kaynaklı Tükenmişlik toplam puanı ($\bar{X} = 14,19$) ile 10. Sınıf toplam puanını ($\bar{X} = 14,25$) 12. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 11,92$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bir diğer analiz sonucuna göre 10. Sınıf Öğretmen Tutumundan Bunalma ve Sıkılma toplam puanı ($\bar{X} = 10,53$) 12. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 9,18$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Başka bir analiz sonucuna göre 10. Sınıf Okulda Yetersizlik toplam puanı ($\bar{X} = 12,49$) 12. Sınıf toplam puanından ($\bar{X} = 11,10$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu anlamlı analizlerin yanı sıra Ders Çalışmaktan

Tükenme (F= 0,43, P>0,05), Ödev Yapmaktan Tükenme (F= 1,63, P>0,05), Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi (F= 1,61, P>0,05) ve Okulda Yetersizlik (F= 4,64, P>0,05) sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur

Tablo 3

Sınıf Düzeyine Göre OOTÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	P	Farklılık
Okula İlgi Kaybı	9.Sınıf	74	12,45	4,51	5,33	0,00*	12 ile 9 11 ile 10 12 ile 10
	10.Sınıf	127	12,25	4,21			
	11.Sınıf	72	13,99	4,36			
	12.Sınıf	50	14,66	4,30			
Ders Çalışmaktan Tükenme	9.Sınıf	74	14,41	4,15	0,43	0,73	-
	10.Sınıf	127	15,05	4,19			
	11.Sınıf	72	14,76	3,68			
	12.Sınıf	50	14,64	3,96			
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	9.Sınıf	74	14,19	3,82	5,19	0,00*	9 ile 12 10 ile 12
	10.Sınıf	127	14,25	4,02			
	11.Sınıf	72	13,18	3,78			
	12.Sınıf	50	11,92	3,65			
Ödev Yapmaktan Tükenme	9.Sınıf	74	11,09	3,41	1,63	0,18**	-
	10.Sınıf	127	12,05	3,42			
	11.Sınıf	72	12,26	3,68			
	12.Sınıf	50	11,90	3,59			
Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma	9.Sınıf	74	9,89	2,91	2,66	0,04**	10 ile 12
	10.Sınıf	127	10,53	3,18			
	11.Sınıf	72	10,36	3,15			
	12.Sınıf	50	9,18	2,70			
Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi	9.Sınıf	74	10,07	2,87	1,61	0,18	-
	10.Sınıf	127	10,46	2,79			
	11.Sınıf	72	10,22	2,82			
	12.Sınıf	50	9,46	2,54			
Okulda Yetersizlik	9.Sınıf	74	11,75	2,23	4,64	0,00*	10 ile 12
	10.Sınıf	127	12,49	2,32			
	11.Sınıf	72	12,10	2,38			
	12.Sınıf	50	11,10	2,53			

*p< 0,05; **p< 0,01.

Nitel verilere ilişkin bulgular

Öğrencilerin oku tükenmişlik düzeyleri, uygulanan ölçek aracılığıyla nicel olarak incelendikten sonra, ölçek sonuçlarına göre yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı belirlenen 12 öğrenci ile görüşmeler yapılarak, bu tükenmişliğin nedenleri ve yarattığı sonuçlar bizzat kendilerinin görüşlerine başvurularak detaylı bir şekilde anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Okul Tükenmişliğinin Nedenlerine İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Kodlar	Temalar	Kodlar
Derslerden Kaynaklı	Derslerin zor gelmesi Odaklanma güçlüğü Ders ilgisizliği Derslerin içeriği	Yetersizlikten Kaynaklı	Dersi anlama güçlüğü Başarısızlık Verim alamamak
Aileden Kaynaklı	Baskı/ zorlama Hakaret Kıyaslama Yasaklama İzin vermeme Tartışma Aşırı beklenti	Dinlenmeme ve Eğlenememeden Kaynaklı	Okul dışı iş ve uğraş Okul süresinin uzunluğu Ders ve sınav yoğunluğu
Öğretmenden Kaynaklı	Eşit davranılmaması Hakaret Ders dışı müdahale Sürekli uyarma Dersin sunumu Otoriter tutum	Ödevlerden Kaynaklı	Ödevleri açıklayamamak Gerçekçi olmayan ödev beklentisi

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin nedenlerine ilişkin derslerden, aileden, öğretmenden, yetersizlikten, ödevlerden, dinlenememe ve eğlenememeden kaynaklı temalar olduğu görülmektedir. Bu temalara ilişkin kodlar elde edilmiştir. Derslerden kaynaklı temasına ilişkin derslerin zor gelmesi, odaklanma güçlüğü, ders ilgisizliği ve derslerin içeriği kodları olduğu görülmektedir. Bunlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Dersler zor geliyor. Edebiyat, coğrafya sözel dersler zor geliyor bana. Bu dersleri ezberlemek, anlamakta zorlanıyorum” (K1).

“Aslında derslere kendimi veremiyorum” (K6).

“Derslere karşı çok ilgi duymuyorum” (K7).

“Derslerin içeriği bana güzel gelmiyor. Anlatılan şeyler hep havada kalıyor gibi gerçek hayatta ne işimize yarayacak ki”(K8).

Aileden kaynaklı temasına ilişkin baskı/zorlama, hakaret, kıyaslama, yasaklama, tartışma, izin vermemesi ve aşırı beklenti kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Babam hep baskı yapıyor sürekli evde otur ders çalış diyor” (K7).

“Ailem sürekli senden bir şey olmaz gibi laflar söylüyor” (K2).

“Ailemin fazla kıyaslaması etki ediyor. Ders çalışırken bile tedirgin oluyorum” (K5).

“Sabahtan akşama kadar ders çalış diyorlar. Telefonu yasaklıyorlar” (K3).

“Ailem ile çatışıyoruz genelde sürekli kavga ediyoruz evde buda derslerime yansıyor” (K10).

“Ailem sürekli benden yapabileceğimden daha fazlasını görmek istiyorlar buda beni yoruyor” (K11).

Öğretmenden kaynaklı temasına ilişkin eşit davranılmaması, hakaret, ders dışı müdahale, sürekli uyarma, dersin sunumu ve otoriter tutum kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Öğretmenler sürekli çalışanlarla ilgileniyor bizi hep azarlıyorlar (K2).”

“Bazı öğretmenlerin ders dışı şeylere karşması beni olumsuz etkiliyor. Kıyafetime, takıma karışmaları beni olumsuz etkiliyor (K5).”

“Hep sus konuşma, otur, sessiz ol gibi kelimeleri sürekli kullanıyorlar (K8).”

Bazı öğretmenler dersi anlatmasından dolayı (K11).”

“Öğretmenler çok otoriterler bu da beni okuldan soğutuyor (K12).”

Yetersizlikten kaynaklı temasına ilişkin dersi anlama güçlüğü, başarısızlık ve verim alamamak kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Hocanın anlattığı şeyleri bazen anlayamıyorum. Cevap veremiyorum o zaman olumsuz etkiliyor beni (K12).”

“Kendimi sürekli yetersiz hissettiğim zaman nasıl olsa başaramayacağım diye kendimi geliştirmekten okuldan soğuyorum (K11).”

“Ne kadar çalışsam sanki yapamıyorum buda beni etkiliyor (K6).”

Dinlenememe ve eğlenememekten kaynaklı temasına ilişkin okul dışı iş ve uğraşlar, okul süresinin uzunluğu, ders ile sınav yoğunluğu ve kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Çok eğlenemiyorum. Sürekli dersler okulda evde buda yoruyor beni. Ayrıca ev işleri de var onlarda eklenince bir şey yapamıyorum (K6).”

“Okul hafa içi çok yoğun olduğu için hafta içi çok bir şey yapamıyorum okuldan eve (K5).”

“Top oynamaya gideceğiz. Yok diyor otur ders çalış. Böyle yaparak bizi resmen okuldan soğutuyorlar. Ne etkinlik yapsak babam izin vermiyor. (K7).”

Ödevlerden kaynaklı temasına ilişkin ödevleri açıklayamamak ve gerçekçi olmayan ödev beklentisi kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Ödev yapıyorum ama hocalar bazen nasıl yaptığımı soruyor onu açıklayamayınca eksi veriyor o bende tükenmişlik yaratıyor (K1).”

“Bazı proje ödevlerini yapmak bana zor geliyor öğretmenimiz sayfanın hepsini doldurun deyince bunu gereksiz buluyorum (K10).”

Tablo 5
Okul Tükenmişliğinin Sonuçlarına İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Kodlar	Temalar	Kodlar
Akademik Sonuçlar	Akademik umutsuzluk	Ruh Sağlığına İlişkin Sonuçlar	Sürekli gergin hal
	Okuldan uzaklaşma		İçine kapanma
	Başarı düşüşü		Kaygı/ kaçınma
	Ders çalışmama		Düşük öz-yeterlilik
	Odaklanma		Enerji düşüklüğü
	güçlüğü		Karamsarlık
			Bedenselleştirme
Aile İlişkinine Yönelik Sonuçlar	Uzaklaşma	Öğretmen –Öğrenci İlişkinine Dair Sonuçlar	Mesafe oluşması
	Baskı		Uyarı alma
	Tartışma		Düşük kanaat notu
	Kızgınlık		

Tablo 5’te görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin sonuçlarına ilişkin akademik, aile ilişkisine yönelik, ruh sağlığına ilişkin ve öğretmen-öğrenci ilişkisine dair sonuçlar temaları olduğu görülmektedir. Bu temalara ilişkin kodlar elde edilmiştir. Akademik sonuçlar temasına ilişkin akademik umutsuzluk, okuldan uzaklaşma, başarı düşüşü, ders çalışmama ve odaklanma güçlüğü kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Okuldan ümidi kestim zaten öyle gidip geliyorum sadece (K1).”

“Okula gelmek istemiyorum. Bazı günler çok zor geliyor buraya gelmek (K4).”

“Hep ders notlarım kötü geliyor bu yüzden (K12).”

“Derslere katılmıyorum sürekli aklım başka şeylere kayıyor (K6).”

Aile ilişkisine yönelik sonuçlar temasına ilişkin uzaklaşma, baskı, tartışma ve kızgınlık kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır

“Aileyle aram bozuldu artık okuldan dolayı evde olduğumda odadan bile çıkmak istemiyorum karşı karşıya gelmekten çekiniyorum (K8).”

“Ben okuldan derslerden koptukça ailem daha çok baskı kuruyor hep kavga var evde bu yüzden (K4).”

“Aileme karşı kızgınlık duyuyorum (K9).”

Ruh sağlığına ilişkin sonuçlar temasında sürekli gergin hal, içine kapanma, kaygı/ kaçınma, düşük öz-yeterlilik, enerji düşüklüğü, karamsarlık ve bedenselleştirme kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

“Sürekli gergin oluyorum (K4).”

“Okuldan dolayı hem evde hem de okulda içime kapanıyorum giderek (K12).”

“Okul ile ilgili konulardan kaçmak istiyorum kaygı uyandırıyor bende (K6).”

‘‘Bu durum beni karamsarlığa sürülyüyor. Sürekli olur olmadık yerlerde kendimi sürekli yargılıyorum. Acaba ben çok mu yetersizim (K11).’’

‘‘Kendimi yorgun, bıkkın hissediyorum (K9).’’

‘‘Derse girince uykusuz oluyorum, yorgun oluyorum (K9).’’

Öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair sonuçlar temasında mesafe oluşması, uyarı alma ve düşük kanaat notu kodları olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır.

‘‘Hocayla aramıza mesafe giriyor. Geri planda kalıyorum. Bezen hocalara ben mesafe koyuyorum (K1).’’

‘‘Okuldan uzak olunca dersteyken öğretmenler niye derse katılmıyorsun, neye geliyorsun okula diye sürekli uyarıyorlar (K7).’’

‘‘Derlerden uzak olduğum için öğretmenlerim sözlülerime düşük veriyorlar. Ek puan vermiyorlar (K6).’’

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen ilk bulgu, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyine ilişkindir. Ölçek alt boyutları bazında alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında öğrenci puanlarına ait aritmetik ortalamaların ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşadığına işaret etmektedir. Salmela- Aro ve diğerleri (2009), okul tükenmişlik modeline göre ailenin ve çevrenin öğrenciden sürekli beklenti içerisinde olması ve sınav ile ödevlerin yoğunluğu öğrencilerin tükenmesine yol açmaktadır. Nitekim Türkiye’deki eğitim sisteminde temel başarı kistası ÖSYM’nin belirlediği sınavdan yüksek puan almaktır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bu kapsamda Türkiye’de yapılan çalışmalarda lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri orta ve yüksek düzeyde bulunmuştur (Arslan, 2021; Aypay ve Sever, 2015; Deniz ve Karbeyaz, 2018). Sonuç olarak tek bir sınava indirgenen başarı kriterinin yarattığı beklentiler ve yoğunluk öğrencinin kaynaklarını ve sınırlarını zorlamakta bu da lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri okul tükenmişlik boyutlarından okulda yetersizlik toplam puanı kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında ödev yapmaktan tükenme toplam puanı erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Diğer okul tükenmişlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan yazına bakıldığında Seçer ve Gençdoğan’ın (2012) yaptıkları çalışmada okulda yetersizlik puanları kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Ödev yapmaktan tükenme ise erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okumuşoğlu’nun (2015) yaptığı çalışmada aileden kaynaklı tükenmişlik puanı erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunurken öğretmenden kaynaklı tükenmişlik puanı kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun dışında okul tükenmişlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aypay ve Sever (2015) tarafından yapılan çalışmada ödev yapmaktan kaynaklı tükenme toplam puanı erkeklerde kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak okulda yetersizlik puanı kızlarda erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun dışındaki boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Herrmann ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışmada kızların okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik puanları erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Bikar ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişlik toplam puanı kızların toplam

puanından yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularının desteklediği paralel araştırma yukarıda görülmektedir. Bu farklılığın Türkiye'deki cinsiyet rollerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Dökmen'e (2021) göre erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri arasında dışadönüklük, atılganlık ve dürtüsel özellikler yer almaktadır. Kızlara yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinde ise içedönüklük, çekingenlik, pasif ve boyun eğicilik yer almaktadır. Sonuç olarak Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerinin öğrencilerin günlerinin çoğunu geçirdikleri okula da yansıdığı düşünülmektedir. Bu cinsiyet rollerinden kaynaklı olarak kızların okulda da erkeklere kıyasla yetersizlikten kaynaklı tükenmişliği daha çok yaşadıkları söylenebilir. Aynı zamanda erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinin okula yansması olarak ödev yapmaktan kaynaklı tükenmeyi kızlara göre daha çok yaşadıkları düşünülebilir.

Bu araştırmanın başka bir bulgusuna göre okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik toplam puanı üst sınıflarda alt sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ancak aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik toplam puanı alt sınıflarda üst sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın ele alındığında Wang vd. (2015) okula bağlılık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmada okula bağlılığın düşük olmasından kaynaklı tükenmişlik puanı üst sınıflarda alt sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında Kim vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada okuldan kaynaklı tükenmişlik puanı üst sınıflarda daha yüksek bulunmuştur. Aypay ve Sever'in (2015) lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini incelediği çalışmada okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik puanı üst sınıflarda alt sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bunun yanında Gündüz ve Özyürek'in (2018) yürüttüğü çalışmada aileden kaynaklı tükenmişlik alt sınıflarda üst sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deniz ve Karbeyaz (2018) yaptıkları çalışmada aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik toplam puanı alt sınıflarda üst sınıflardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularının alan yazında yer alan çalışmaları destekleyen bulgular elde ettiği görülmektedir. Sonuç olarak, okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik puanının üst sınıflarda yüksek çıkmasının sınav sisteminden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Türkiye'de son sınıfların üniversiteye girmek için ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınavlara hazırlanması gerekmektedir. Bu süreçten dolayı öğrencilerin okula karşı ilgileri azalmakta ve sınav sistemine odaklanmaktadır. Bu nedenle lisede üst sınıflarda okuyan öğrencilerin okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik puanı yüksek bulunmuş olabilir. Bunun yanında aileden kaynaklı, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik puanlarının alt sınıflarda yüksek çıkması hem eğitim sisteminden hem de gelişim döneminden kaynaklandığı düşünülebilir. Lisenin ilk yılları yaş olarak Erikson'un (1968) belirttiği üzere özerkleşme çabalarının ve otoriter figürlere karşı çatışmaların arttığı döneme denk gelmektedir. Bundan dolayı öğretmen ve aileden kaynaklı tükenmişlik puanları yüksek çıktığı düşünülebilir. Aynı zamanda lisenin ilk yılları yeni bir eğiti kademesine geçiş hem de yeni bir dal seçme sürecini kapsamaktadır. Bundan dolayı bu geçiş yılları öğrencinin yetersizlik hissinden kaynaklı tükenmişlik yaşamıyla ilişkili olabilir.

Araştırmanın nitel bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul tükenmişliği nedenlerine ilişkin görüşleri arasında derslerden, aileden, öğretmenden, yetersizlikten, ödevlerden ve dinlenememekten ile eğlenememekten kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Alanyazın ele alındığında okul tükenmişliğinin nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalarda bulgularımıza benzer sonuçlar olduğu görülmektedir (Apay, 2012; Okumuşoğlu, 2015; Seçer ve Gençdoğan; Deniz ve Karbeyaz, 2018). Sonuç olarak Maslach ve diğerlerinin (2001) tükenmişlik modelinde bireylerin yaşadıkları tükenmişliği birden çok boyutlu bir yapı olarak öne sürmektedir. Bundan dolayı okul tükenmişliğinin nedenleri arasında kişisel, eğitsel, ailesel ve sosyal faktörler yer aldığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında okul tükenmişliğinin akademik, psikolojik ve ilişkisel sonuçları olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında May ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliğin akademik performansı azalttığını belirlemiştir. Madigan ve Curran (2021) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında okul tükenmişliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği bulunmuştur. Lindfors ve diğerleri (2018) tarafından yapılan boylamsal çalışmada okul tükenmişliğinin okul başarı puanını anlamlı olarak azalttığı ortaya koymuştur. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin ailesi ve öğretmenleri olan ilişkisine de yansıyan sonuçları olduğu görülmektedir. Alan yazın ele alındığında Silvar (2001) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliğinin aile ilişkisiyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Kim ve diğerleri (2018) yürütülen meta-analiz çalışmasında okul tükenmişliğinin aile ve öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Salmela-Aro ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliği ile aile tükenmişliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Teuber ve diğerleri (2021), yapılan çalışmada, okul tükenmişliği ile öğretmen ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Okul tükenmişliğinin ayrıca ruh haline de yansıyan sonuçları olduğu bu çalışmada vurgulanmıştır. Koçak ve Seçer'in (2018) çalışmasında okul tükenmişliğinin sonuç değişkeni olarak kaygıyı anlamlı yordadığı ortaya konmuştur. Mohammadi'nin (2021) çalışmasında okul tükenmişliğin iyimserlikle negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Evers ve diğerleri (2002) de okul tükenmişliğinin sonuç değişkeni olarak öz-yeterliliği negatif anlamlı yordadığını belirlemiştir. Salmela-Aro ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada okul tükenmişliğinin depresyon belirtilerini pozitif yönde anlamlı yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, alan yazına paralel olarak bu çalışma bulguları okul tükenmişliğinin öğrencileri akademik, sosyal ve psikolojik olmak üzere birçok yönden etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul tükenmişliğinin öğrenci üzerinde oluşturduğu bu etkilerin farklı çıktıları olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma elde edilen sonuçları çerçevesinde bazı öneriler yer almaktadır. Bu çalışmada okulda yetersizlikten ve ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişliğin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Okullarda cinsiyetten kaynaklı bu farklılığı azaltmak amacıyla toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuzlukları azaltıcı müdahale programları oluşturulabilir. Bunun yanında araştırmacılar bu farklılığın diğer eğitim kademesinde olup olmadığını belirlemek amacıyla çalışmalar oluşturabilir. Bu araştırma çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç ise okula ilgi kaybı üst sınıflarda anlamlı olarak yüksek bulunurken aileden kaynaklı tükenmişlik, öğretmen tutumundan bunalma ile sıkılma ve okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik puanı alt sınıflarda anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu sonuç çerçevesinde üst sınıfların okula ilgisini arttıracak akademik ve sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Bunun yanında son sınıf öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını sağlayacak böylelikle okula ilgisini arttırmaya etki edecek eğitsel seminerler serisi düzenlenebilir. Ayrıca araştırmacılar bu okula ilgi azlığına sebep olan faktörleri ortaya çıkaracak çalışmalar yapabilir.

Bu çalışmada derslerden, aileden, öğretmenlerden, yetersizlikten, ödevlerden ve dinlenememekten ile eğlenememekten kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Diğer bulguya göre okul tükenmişliğinin akademik, psikolojik ve ilişkisel sonuçları olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alarak öğrencilerin okul tükenmişliğinin nedenlerine ve sonuçlarına yönelik psiko-sosyal müdahaleler oluşturulabilir. Okul tükenmişliğinin bir risk unsuru olarak görülüp okullarda tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencileri belirleyerek bu öğrencilere yönelik psikolojik danışma hizmeti verilebilir. Araştırmacılar okul tükenmişliğini nedenleri ve sonuçlarına ilişkin derleme, meta-sentez veya meta-analiz çalışmaları yaparak bütüncül olarak alana ve teorik çerçeveye katkı sunabilirler. Son olarak, bu çalışmada okul tükenmişliği nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ele alınarak oluşturulmuştur. Bu noktada, konuyla ilgili diğer paydaşların (öğretmenler, akranlar ve aile) görüşlerine de başvuruyla çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun E-95704281-604.02.02-398017 sayılı kararı ile araştırma ve yayım etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir

Kaynaklar

- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-784.
- Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 412359).
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 452189).
- Bacanlı, F. (2012). Karar verme stratejileri ve ego kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 18-28.
- Barlett, C. P. (2016). Exploring the correlations between emerging adulthood, dark triad traits and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 101, 293-298.
- Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective structures among students and its relationship with academic burnout with emphasis on gender. *International Journal of Instruction*, 11(1), 183-194.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- 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), 12-24.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Deniz, L. ve Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019). Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases#>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C. & Grazzani, I. (2020) high school student burnout: Is empathy a protective or risk factor? *Frontiers in Psychology*, 11 (897), 1-9.
- Freudenberger, N. J. (1979) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

- Gabola, P.; Meylan, N.; Hascoët, M.; De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2021). Adolescents' school burnout: A comparative study between Italy and Switzerland. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 849-859. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030062>
- Gönül, E. (2008). *Kimlik statülerinin 22-30 yaşlar arasındaki genç yetişkinlerin yaşadığı kaygı düzeyi ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 250355).
- Gündoğan, S. (2021). *Lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerileri üzerine bir model testi: karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 674215).
- Gündüz, Z. B. ve Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *Ilkogretim Online*, 17(1), 384-395.
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150-161.
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 295, 384-389.
- Kara, S. (2014). *Öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 385884).
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 634283).
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127-134.
- Kim, M. Y., Lee, J. Y., & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 475-482.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 54, 23-55.
- Koçak, L., & Secer, I. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 601-622.
- Lee, K., Kang, S., & Kim, I. (2017). Relationships among stress, burnout, athletic identity, and athlete satisfaction in students at Korea's physical education high schools: Validating differences between pathways according to ego resilience. *Psychological Reports*, 120(4), 585-608.
- Lehto, J.E., Kortesoja, L., & Partonen, T. (2019). School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep Science*, 12(1), 10-14.
- Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368-381.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405.
- Maslach, C. (1981). The burnout syndrome. *Current Research, Theory and Interventions*, 3, 49-56.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-442.

- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences, 42*, 126-131.
- Mohammadi, R. (2021). Investigating the role of academic optimism in classroom management and job burnout of elementary school teachers. *Journal of Education*, online publication. <https://doi.org/10.1177/00220574211032557>
- Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 412346).
- Özhan, M.B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluş etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 576499).
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11*(3), 770-780.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48-57.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 215-227.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151.
- Seçer, İ., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Journal of Education, 1*(2), 28-40.
- Secer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F., & Ates, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2), 16-24.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology, 10*(2), 21-32.
- Smits, L., Doumen, S., Luyckx, K., Duriez, B., & Goossens, L. (2011). Identity style and interpersonal behavior in emerging adulthood: The intervening role of empathy. *Review of Social Development, 20*(4), 664-684.
- Söderholm, F., Lappalainen, K., Holopainen, L., & Viljaranta, J. (2022). The development of school burnout in general upper secondary education: The role of support and schoolwork difficulties. *Educational Psychology, 42*(5), 607-625.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence, 86*, 77-89.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology, 41*(8), 985-1002.
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic Internet use. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.002>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- 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.
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting mis student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zhang, Y., Gan, Y. Q., & Zhang, Y.W. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.

Extended Abstract

Introduction

The concept of burnout, which has many definitions in the literature, was used for the first time by Freudenberger (1974), and Maslach (1981) formed the theoretical framework of burnout with his studies. According to Freudenberger (1974), who introduced this concept to the literature, burnout is the lack of energy and will seen in the individual as a result of the wear of power, desire and resources. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, and Nurmi (2009) define burnout as the gradual erosion of an individual's resources. The World Health Organization (WHO, 2019), which considers burnout as an occupational phenomenon that undermines one's well-being at work, has explained this concept as a syndrome conceptualized as the result of chronic workplace stress that cannot be successfully managed. According to Maslach (1981), burnout is a general condition that includes fatigue, lack of desire, thoughts of failure, and negative attitude towards the environment.

Since burnout often occurs in youth, who are particularly vulnerable to the onset of depressive symptoms, this has led academics to view depression and burnout as two dimensions that co-occur in students' negative school outcomes (Farina, et al., 2020). However, studies on school burnout in high school students indicate that school burnout in this age group is accompanied by many other negative outcomes besides depression. Walburg (2014), who analysed 16 studies examining school burnout in high school students, found that these publications highlighted a number of risk factors related to school burnout in adolescents and the psychological problems they may cause. In many studies conducted on high school students, reciprocal or predictive relationships between school burnout and various variables have been examined. For example, school burnout and academic resilience (Kırbaş, 2021; Kaya, 2020) alienation (Atik, 2016), teacher-student relationships (Atik, 2016; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck, & Wild 2021), academic achievement/motivation/self-efficacy (Atik, 2016; Avara, 2015; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Kaya, 2020; Özhan, 2019); career decision efficacy expectancy (Avara, 2015); self-regulation (Özhan, 2019) peer relationships (Özhan, 2019), psychological well-being (Özhan, 2019), academic expectations (Teuber, Nussbeck, & Wild, 2021), sleep quality (Lehto, Kortesoja, & Partonen, 2019), inadequacies in learning skills (Söderholm, Lappalainen, Holopainen, & Viljaranta, 2022); internet addiction (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020), risk of school dropout (Arslan, 2021). In these studies, predictive relationships were also addressed and variables that have the potential to affect/explain school burnout were also tried to be determined (Atik, 2016; Avara, 20105; Gündoğan, 2021; Özhan, 2019; Teuber, Nussbeck, & Wild 2021). Although these studies point to some factors (academic pressure, etc.) that lead to school burnout, no study was found in which the factors that lead to burnout in students were directly examined. However, as explained above, the basic prerequisite for developing effective coping strategies with school burnout, which has the potential to cause significant problems in terms of students' present and future multidimensional development, is to identify the factors that lead to burnout in students. Unless it is determined what kind of experiences lead to a problem, the chance of finding a solution to that problem will be weak. Although many studies have been conducted to examine school burnout in high school students, it has been observed that the effort to explain the causes of burnout and the opinions of students who have experienced this problem themselves have been neglected in these studies. In this study, which needed to be conducted in order to contribute to the elimination of this deficiency in the literature, the factors that are likely to lead to burnout were tried to be understood by asking the students themselves. It is thought that the findings of the study on the causes of burnout may contribute to a better understanding of this phenomenon and to the development of effective coping skills.

In this context, the main purpose of the research is to determine the school burnout levels of high school students and to examine the students' views on the causes and consequences of this burnout. Within the framework of this purpose, answers to these questions were sought: How are the school burnout levels of high school students, is there a significant difference in school burnout levels according to gender and class level, What are the views of high school students with high school burnout level on the causes and consequences of school burnout?

Method

This research was carried out within the framework of mixed method in which quantitative and qualitative research methods were used together. Within the scope of the research, primarily quantitative data were collected. Considering the quantitative data obtained, qualitative data were collected. Explanatory sequential design was used in the research (Creswell & Plano Clark, 2013). Due to the Covid-19 pandemic, it was decided to collect the data from an easily accessible high school determined by the convenient sampling method. This sampling way is a procedure that takes into account the accessibility of the study group and aims to prevent loss of money, labor and workforce (Büyüköztürk et al., 2010). In addition, for the qualitative part of this study, the students for interview were selected by using the extreme and outlier sampling method, which is one of the purposive samples.

The quantitative research group of the study consisted of 323 students. 179 (55.4%) were girls and 144 (44.6%) are boys. Participants were between the ages of 13-18 with an average age of 15.93. The qualitative research group consisted of 12 students. "High School Burnout Scale" was used to collect the quantitative data of the study. A semi-structured interview was used to collect qualitative. As a result of the research, a significant difference was found according to gender in the dimensions of burnout from doing homework and inability at school. It was found that the dimensions of loss of interest in school, burnout from the family, boredom from the teacher's attitude and inadequacy at school differed significantly according to the class. In addition, the causes of school burnout were lessons, family, teacher, inadequacy, homework, not being able to rest and having fun. Among the consequences of school burnout, there are consequences for academic, family relations, mental health, and teacher-student relations

Result and Discussion

The first finding was related to the school burnout level of the students. Considering the lowest and highest scores that can be taken on the basis of the scale sub-dimensions, it was seen that the mean of the students' scores were above the middle. These findings indicated that the students participating in the research experienced school burnout. Salmela- Aro et al. (2009), according to the school burnout model, the constant expectation of the family and the environment from the student and the intensity of the exams and homework lead to the exhaustion of the students. As a matter of fact, the basic success criterion in the education system in Turkey is to get a high score in the exam (Seçer & Gençdoğan, 2012).

One of the results obtained in this acquisition was that the total score of school inadequacy was found to be significantly higher in girls than in boys. In addition, the total score of burnout from doing homework was found to be significantly higher in boys than in girls. There was no significant difference by gender in other school burnout dimensions. When we looked at the literature, Seçer and Gençdoğan (2012) found that school inadequacy scores were significantly higher in girls than in boys in their study. Burnout from doing homework was found to be significantly higher in boys than in girls. No significant difference was found in other dimensions. According to another result of this research, the total score of burnout due to loss of interest in school was found to be significantly higher in the upper classes than in the lower classes. However, the total score of burnout due to family burnout, being overwhelmed by the teacher's attitude, and burnout due to inadequacy at school was found to be significantly higher in the lower grades than in the upper grades. No significant difference was found in other dimensions.

Considering the literature, Wang et al. (2015) in the study that dealt with the relationship between school engagement and school burnout, the burnout score was found to be higher in the upper classes than in the lower classes, due to low school engagement. In addition, Kim et al. (2009) found that school burnout scores were higher in upper classes than in lower classes.

When the qualitative findings of the study were examined, it was seen that among the students' views on the causes of school burnout, they experience burnout due to lessons, family, teacher, inadequacy, homework, not being able to rest and not having fun. Considering the literature, it is seen that studies on the causes of school burnout have similar results to our findings (Apay, 2012; Okumuşoğlu, 2015; Seęer & Genędođan; Deniz & Karbeyaz, 2018).

Considering the qualitative findings of the research, it was seen that school burnout had academic, psychological and relational consequences. Looking at the literature, May et al. (2015) found that school burnout reduces academic performance. In the meta-analysis study conducted by Madigan and Curran (2021), it was found that school burnout negatively affects academic achievement. Lindfors et al. (2018) found that school burnout significantly reduced the school achievement score.