

Çalışma Yaşamından Okula: Okul Tükenmişliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout

Zekeriya Çam¹ , Selahiddin Öğülmüş² 

Öz

İlk zamanlar çalışma yaşamı bağlamında ele alınan tükenmişlik kavramı, daha sonra okul ortamına uyarlanarak incelenmeye başlanmıştır. Fiziksel ve duygusal olarak enerjinin bitmesi, yapılan işe karşı ilgisiz olma ve kişisel başarı duygusunda azalma biçiminde tanımlanan tükenmişlik benzer biçimde okul tükenmişliğinin de tanımlanmasında kullanılmıştır. Son yıllarda okul bağlamında ele alınan bu kavramın, öğrencilerde depresyon, okula devamsızlık yapma, okulla bağ kurmama ve okul terki ile sonuçlandığı rapor edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul tükenmişliği kavramını kuramsal anlamda ele alınan yaklaşımların daha çok, kaynakların korunması kuramı, talepler-kaynaklar modeli, sosyal bilişsel kuram, varoluşçu bakış açısı ve gelişimsel süreç modeli olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı adı geçen kuramların okul tükenmişliğine yönelik açıklamalarına yer vermek ve bu kuramlara dayalı olarak ruh sağlığı alanına ve gelecekteki araştırmacılara öneriler sunmaktır.

Anahtar sözcükler: Tükenmişlik, okul tükenmişliği, okul tükenmişliği kuramları.

Abstract

The concept of burnout, which was dealt within the context of working life in the beginning, has begun to be examined by adapting it to the school environment. Burnout, defined as a decline of energy physically, emotionally and in the feelings of achievement of the work that is being done as well as a decline in the sense of personal achievement, is used similarly to describe school burnout. In recent years, it has been reported that this concept, addressed within the context of school, results in depression, absenteeism, lack of connection with school and dropout. When the literature is examined, it is seen that the approaches to the concept of school burnout in the theoretical sense are mostly conservation of resources theory, demands-resources model, social cognitive theory, existential perspective and developmental process model. The aim of this research to include explanations of the aforementioned theories on school burnout and based on these theories to present suggestions to the field of mental health and future researchers.

Key words: Burnout, school burnout, school burnout theories.

¹ Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muş

² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

✉ Zekeriya Çam, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muş, Turkey
z.cam@alparslan.edu.tr

Geliş tarihi/Submission date: 09.02.2018 | Kabul tarihi/Accepted: 20.03.2018 | Çevrimiçi yayın/Online published: 21.04.2018

TÜKENMİŞLİK bir kavram olarak ilk kez Freudenberger (1974) tarafından öne sürülmüştür. Tükenmişlik kavramı, uzun süreli duygusal tükenme, fiziksel yorgunluk, işe katılmama, hizmet alanları insanlıktan uzaklaştırma ve düşük iş başarısının bir bileşimi olarak kavramsallaştırılmıştır. Freudenberger tükenmişlik sendromunu kendi klinik deneyimlerinden elde ettiği çalışmaların sonucunda oluşturmuştur. Bu bağlamda tükenmişliğin daha çok hizmet sektöründe ve insanlara yüz yüze hizmetin sunulduğu meslek gruplarında yoğun bir biçimde gözleendiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda tükenmişliğin işçi sınıfı olarak adlandırılan mavi yakalı çalışanlarda da gözleendiği görülmüştür (Pines ve Aronson 1988). Sonraki zamanlarda ise Maslach tarafından tükenmişlik kavramı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık biçiminde üç boyutlu bir yapı olarak tanımlanmış ve bu yönde bir ölçme aracı (Maslach Tükenmişlik Envanteri/Maslach Burnout Inventory) geliştirilmiştir (Maslach ve Jackson 1986, Hobfoll ve Shirom 2001).

Okul Tükenmişliği

Her ne kadar tükenmişlik kavramı işyeri ile bağlantılı bir kavram olarak ilk zamanlar ele alınmış olsa da Eğitim Psikolojisi uzmanları tarafından eğitsel bağlamlara da uyarlanıp çalışılmıştır (Fimian ve Cross 1986, Schaufeli ve ark. 2002, Jacobs ve Dodd 2003, Noh ve ark. 2013). Araştırmacılara göre okulun da öğrencilerden başarılı olma ya da en iyi olma gibi birtakım talepleri bulunmakta ve talepler öğrencilerin baskı hissetmelerine neden olmaktadır (Salmela-Aro ve ark. 2009). Buna dayalı olarak okul tükenmişliği, öğrencinin ya da başkalarının kendisinden eğitsel beklentilerini karşılayamadığı durumlarda gözlenen bir gerginlik durumu olarak ele alınmaktadır (Frydenberg ve Lewis 2004, Salmela-Aro ve ark. 2009, Barnett ve Flores 2016). Okul tükenmişliği konusunda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçların çalışan tükenmişliği ile benzerlik gösterdiği görülmüştür (Pines ve ark. 1981). Bu sonuçlardan bazıları ise depresyon, devamsızlık yapma, okul terkidir (Fimian ve Cross 1986, Covington 2000, Frydenberg ve Lewis 2004, Yang 2004, Salmela-Aro ve ark. 2009). Dolayısıyla okul tükenmişliğinin nedenlerinin ve ortaya çıkardığı sonuçların incelenmesi önemli görülmektedir (Parke ve Salmela-Aro 2011).

Okul tükenmişliğinin beden ve ruh sağlığı ile ilgili olumsuz sonuçlarının ve risk faktörlerinin olduğu belirtilmektedir. Özellikle olumsuz okul ortamı ve düşük akademik başarının okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Salmela-Aro ve ark. 2008). Benzer şekilde gerçekleştirilen araştırmalar özellikle aile içindeki ilişkilerin zayıf olması ve duygu odaklı başa çıkmanın okul tükenmişliği riskini arttırdığını ve bu durumun ilerleyen aşamada kaygı ve okulu bırakma ile sonuçlandığını göstermiştir (Silvar 2001). Okul tükenmişliği sıklıkla öğrencinin kendisi için belirlediği performans standartları ile okulda sergilediği gerçek performans arasındaki uyumsuzluk nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Kiuru ve ark. 2008). Bu nedenle öğrencilerin olmayı bekledikleri ile gerçekte oldukları yer ya da durum arasındaki farklılıkların, okul tükenmişliğine yol açma riski taşıdığı belirtilmektedir (Walburg ve ark. 2016).

Tükenmişlik alanyazında sıklıkla üç boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik ya da düşük kişisel başarı hissidir (Maslach ve ark. 2001). Bu boyutlardan duygusal tükenme kronik yorgunluk ve zorlanma duygularını içermektedir. Duyarsızlaşma, kişinin yaptığı işe karşı ilgisini kaybetmesi ve yaptığı işi anlamlı bulmamasıdır. Kişisel başarı hissinde düşüş ya da

yetersizlik boyutu ise yetkinlik duygusunun ve başarının azalması olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle tükenmişlik birçok meslek için ve öğrenciler için büyük bir risk faktörü olarak görülmekte ve tükenmişliğin uzun dönemde depresyon ile sonuçlanma riskinin bulunduğu ifade edilmektedir. Depresyonun yanı sıra okul tükenmişliği düşük özsaygı ve intihar riskini de beraberinde getirmektedir (Walburg 2014).

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

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

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

Tükenmişlik Kuramları

Çalışma yaşamı ile başlayan tükenmişlik kavramının serüveni ilk başlarda üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalara ve buradan da ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalara uzanmıştır. Bu süreçte başlangıçta çalışan tükenmişliğini açıklayan kuramlar daha sonra ise okul tükenmişliği kavramına açıklık getirmişlerdir. Bu kuramlar, Kaynakların Korunması Kuramı, Talepler-Kaynaklar Modeli, Sosyal Bilişsel Kuram, Varoluşçu Kuram ve Gelişimsel Süreç Modelidir.

Kaynakların Korunması Kuramı

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

Hangi koşullarda stresin ortaya çıktığı kuramın açıklama getirdiği konulardan biridir. Kurama göre insanlar değer verdikleri şeyleri elde etmek, tutmak ve korumak için temel bir motivasyona sahiptirler. Bu şeyler ise kaynaklar olarak ifade edilebilir. Kaynakların korunması kuramı dört temel kaynak kategorisinin varlığından söz etmektedir. Bu kaynaklar (i) nesnelere (ev, araba gibi), (ii) koşullar (iyi bir evlilik, düzenli bir iş), (iii)

kişisel özellikler (sosyal özgüven, yüksek özsaygı) ve (iv) enerji (kredi, para ve yardımlar) şeklinde sıralanmaktadır. Kurama göre insanlarda psikolojik olarak stres ya da gerilim; (i) kaynakların tehdit edilmesi durumunda, (ii) kaynakların kaybedilmesi durumunda ve (iii) sahip olunan kaynakların kaybı veya yeni kaynakların edinilmesinde bir başarısızlık olduğu zaman ortaya çıkmaktadır (Hobfoll 1989). Bu bağlamda tükenmişliğin de kaynakların tehdit edilmesi, kaybedilmesi ya da yeni kaynak edinmede bir sorunla karşılaşıldığında ortaya çıkabilme olasılığı bulunmaktadır.

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

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

Kaynakların korunması kuramı, kazançlar ile karşılaştırıldığında insanların kayıplar karşısında daha fazla etkilendiklerini belirtmektedir. Kaynaklar yeterli olsa bile kaynakların kaybedilmesi belli oranda bir etkiye sahiptir. Diğer bir deyişle kaynakların kaybedilmesi, ileride olabilecek kaynak kayıplarına karşı kişileri daha kırılgan bir hale getirmektedir (Vaux ve Harrison, 1985).

Kuramda sosyal desteğin, buna doğrudan sahip olan bireyler için büyük bir kaynak potansiyeli olduğu ifade edilmektedir. Sosyal destek, kişinin yakınındaki kişiler ile bağlantılarını, kişi için anlamlı olabilecek, yardım sunabilecek kişileri ve destekleyici bir niyet ile sunulan samimi davranışları içeren bir üst-yapı (meta construct) özelliğine sahiptir (Vaux ve Harrison 1985, Hobfoll ve Stokes 1988). Sosyal destek, birileri ile bağlantıda olma duygusu ya da gerekli koşullarda yardım kaynağı olabilecek kişilere ulaşma durumunu ifade etmektedir. Sosyal açıdan desteklenme bir nesneye, koşula, kişisel özelliğe ya da enerji kaynaklarına erişim ile sonuçlanabilmektedir. Örneğin sosyal destek kaynağı fazla olan kişiler istedikleri bir şeye sahip olmak için borçlanabilecekleri birini bulabilirler, yeni bir durumla karşılaştıklarında başarılı olmak için yardım bulabilirler ya da çevrelerinden aldıkları bu destek özsaygılarını destekleyebilir. Kaynakların korunması kuramında sosyal destek kavramı, önemli bir kaynak olarak ele alınmaktadır (Hobfoll ve Shirom 2001).

Alanyazında kaynakların korunması kuramının tükenmişliğe ilişkin açıklamalarını destekleyen deneysel çalışmalar mevcuttur. Kuramın tükenmişliğe ilişkin tek boyutlu

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

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

Kaynakların korunması kuramı işyerinde stres ve tükenmişliği açıklamakla beraber bu kuramın okul tükenmişliğine uyarlandığı çalışmalar da mevcuttur. Buna yönelik olarak okul tükenmişliği nedeniyle sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin lise sonrası eğitimlerini yarıda bıraktıkları belirtilmektedir (Deary ve ark. 2003). Kaynakların korunması kuramı açısından ise okula bağlılık, okul terki riskine yönelik koruyucu bir faktör olarak ele alınmaktadır (Salanova, ve ark. 2010). Kurama göre okul tükenmişliği olgusu ise sosyal destek ve öğrencilerin okuldaki çalışmalarının oluşturduğu sorumlulukların yükü olmak üzere bu iki ana kavram üzerinden açıklanabilir. Diğer bir deyişle okuldaki sorumluluklar kaynak kazanma ve kaybetme konusundaki riskleri, sosyal destek ise kaynakları korumayı ifade etmektedir (Yang 2004).

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

okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve sorumluluk kişilik özelliğinin talepler üzerinden okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada okul tükenmişliği ile bağlılık arasında negatif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür.

Talepler-Kaynaklar Modeli

Talepler-kaynaklar modeli (Demands-Resources Model) başlangıçta strese yönelik bazı açıklamalar getirmiştir. Ancak sonraları ise daha çok tükenmişliğin nedenlerini açıklamaya yönelmiştir. Bu bağlamda modelde öncelikle işyerinde çalışanlar üzerindeki talepler ve bu talepler ile baş etmek için sahip olunan kaynakların tükenmişlik ve bağlılık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Model, her mesleğin kendisine özgü niteliklerinin tükenmişlik ile ilişkisinin olduğuna dikkat çekerek daha çok bu özelliklerin talepler ve kaynaklar olarak iki genel kategoride ele alınabileceğini öne sürmektedir (Bakker ve ark. 2004).

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

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

Talepler-kaynaklar modeli, çevresel özelliklerin talepler ve kaynaklar olarak iki kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir. Talepler, iş yükü, zaman baskısı, hizmet alanlar ile ilişkiler, fiziksel çevre ve vardiyalı çalışmadır. Kaynaklar ise geribildirim, ödüller, iş kontrolü, katılım, iş güvenliği ve yönetici desteğidir. Aşırı talepler kişilerde tükenmişliğe, kaynak yoksunluğu ise işten kopmalara neden olabilmektedir. Tam aksi düşünüldüğünde taleplerin az olması ve kaynakların yeterli olması durumunda kişilerde işe bağlılık ve iş doyumunu artmaktadır (Demerouti ve ark. 2001). Alanyazındaki araştırmalar, işteki kaynakların işe bağlılığa, performansa ve tükenmişliğe neden olan taleplere olumlu etkisini göstererek bu modeli desteklemektedir (Bakker ve Demerouti 2007,

2008). Öz-yeterlik gibi kişisel kaynaklar kişi-çevre etkileşimi olarak da adlandırılmakta ve bu kavram son araştırmalarda modele dahil edilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalar öz-yeterlik gibi kişisel kaynaklar ile işyerindeki kaynakların işe bağlılığa dönüştüğünü açıklamaktadır (Xanthopoulou ve ark. 2009).

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

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

Talepler-kaynaklar modelinde yer alan kuramsal bilgilerin okul bağlamına nasıl uygulanacağına ilişkin alanyazında sınırlı bir bilgi birikimi olduğu vurgulanmaktadır. Bu modele göre öğrenciler akademik ortamlarda, ileride tükenmişlik ve okula bağlılıklarını etkileyecek dersler ve çalışmalar konusunda çok fazla talep ile karşı karşıya kalmaktadır (Wei ve ark. 2015). Bu tür durumlar öğrencilerin okula bağlılıklarını, tükenmişlik düzeylerini ve iyi oluşlarını etkilemektedir. Bu nedenle modelde öne sürülen görüşlerin okul bağlamında da ele alınıp araştırılmasının önemine değinilmektedir. Bu model okula uyarlandığında talepler, dersler ve çalışmalara ilişkin amaçları, kaynaklar ise çalışma ile ilişkili amaçları gerçekleştirme işlevine sahip bir durum olarak değerlendirilmektedir. Buna ek olarak talepler-kaynaklar modelinin çalışma yaşamında uygulanmasında olduğu gibi, okul tükenmişliği çalışmalarında da öz-yeterlik inançları modele eklenmiştir. Modelde taleplerin öğrencilerde okul tükenmişliğine yol açtığı, ancak öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını geliştirmede önemli bir işleve sahip olduğu öne sürülmüştür (Salmela-Aro ve Upadyaya 2014). Bu model çerçevesinde okul ve öğrenci tükenmişliği kavramını ele alıp açıklamaya çalışan araştırmacılar, okula uyum sağlama konusunda öğrenciden istenen çalışma ile ilişkili taleplerin öğrencilerde stresin oluşmasına yol açtığını belirtmektedirler. Ancak öz-yeterliğin ise okula bağlılığı sağlamada ve sürdürmede bir kaynak olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Vasalampi ve ark. 2010). Özellikle çalışma ile ilişkili kaynakların daha çok okula bağlılıkla, taleplerin ise daha çok okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır. Buna dayalı olarak aşırı taleplerin öğrencilerde okul tükenmişliğini arttırdığı ve kişisel kaynakların ise okula bağlılık üzerinde bir etkiye sahip olduğu öngörülmektedir. Ek olarak okula bağlılık ile okul tükenmişliği kavramlarının birbirinin tersi iki kavram gibi de düşünülebileceği ifade edilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya 2014).

Talepler-kaynaklar modeli, tükenmişlik ve okul tükenmişliğinde iki farklı süreç ön-görmektedir (Demerouti ve ark. 2001, Salmela-Aro 2014). Bunlardan biri çaba odaklı enerji süreci olan ve çalışma taleplerinden kaynaklanan aşırı yüklenme ve yorulmadır. Bu durum “talepler” olarak ifade edilebilir. Örneğin iş yükü ve akademik baskılar, öğrencide enerjisinin tükenmesine ve ilk aşamada strese yol açmakta, daha sonra ise tükenmişlik ile sonuçlanmaktadır. Tüm bu sürecin sonunda ise kişinin ruh sağlığı bozulmaktadır. Modelde önerilen diğer bir süreç ise motivasyonel bir süreç olan ve okula bağlılık ile sonuçlanan öğrencinin erişebileceği “kaynaklar”dır. Bu süreç nihai olarak öğrencide yaşam doyumunun artmasına katkı sağlamaktadır. Yüksek öz-yeterlik, sosyal destek, bağlılığın desteklenmesi kaynaklar için birer örnek olarak sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra talepler ise okul yılları boyunca çalışma kaynaklı zorluklar, aşırı çalışma ve bağlılığın engellenmesidir (Salmela-Aro ve Upadyaya 2014). Çalışma ile ilgili kaynaklar öğrencinin okula bağlılık geliştirmesinde daha belirleyici iken, çalışma kaynaklı talepler ise okul tükenmişliğinin oluşmasında daha belirleyicidir. Çalışma talepleri, çalışma ile ilişkili amaçlar için bir zorluk oluşturmaktadır. Ancak kaynaklar, bu amaçların gerçekleştirilmesi için önemli bir işleve sahiptir. Sonuç olarak okul tükenmişliğinin sonucunda öğrencilerde depresyon ve okulu bırakma gibi durumlar gözlenirken okul bağlılığı ise öğrencilerde iyi oluşu ve öğrenmeyi geliştirmektedir (Salmela-Aro 2017).

Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) tarafından yapılan bir araştırmada meslek lisesi öğrencilerinde yılsonundaki çalışma taleplerinin okul tükenmişliği ile pozitif bir ilişki bulunduğu, buna karşın çalışma kaynaklarının da okula bağlılık ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak çalışmada öz-yeterlik inançlarının okula bağlılık ile pozitif, okul tükenmişliği ile de negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Salmela-Aro ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan bir araştırmada da yine meslek lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliğinin depresyonun güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca depresyonun okul tükenmişliğini yordama gücü de incelenmiş ve depresyonun da okul tükenmişliğini yordadığı görülmüştür. Ancak okul tükenmişliğinin depresyonu yordamada daha güçlü olduğu görülmüştür. Buna ek olarak araştırmada yaşam doyumunun okula bağlılığın bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, okul tükenmişliğinin yaşamın diğer alanlarına bir “taşırma etkisi” (spillover effect) yaptığı, diğer yaşam alanlarının ise okula olumlu yönde bir taşırma etkisi yaptığı şeklinde yorumlanmıştır. Salmela-Aro ve arkadaşları (2017) tarafından çapraz-gecikmeli (cross-lagged) desende gerçekleştirilen güncel bir araştırmada okul tükenmişliğinin internet bağımlılığını yordadığı, sonraki adımda internet bağımlılığının okul tükenmişliğini yordadığı ve son aşamada ise hem okul tükenmişliğinin hem de internet bağımlılığının depresyonu yordadığı görülmüştür. Bu durum ergenlerde internet bağımlılığının okulla ilişkili ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği ve bunun son aşamada taşırma etkisi ile genel ruh sağlığını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmacılar bu bağlamda talepler-kaynaklar modelinin öğrencilerin okula uyum ve genel uyum düzeylerini açıklamak için kullanışlı bir model olduğunu belirtmektedirler. Özellikle okul bağlamında tükenmişliğin talepler ve ruh sağlığı arasında bir aracılık etkisinin olduğundan söz edilmektedir (Salmela-Aro 2017).

Sosyal Bilişsel Kuram

Öz-yeterlik sosyal bilişsel kuramda (Social Cognitive Theory) yer alan en merkezi kavramlardan biridir (Bandura 1997). Sosyal bilişsel kuramda öz-yeterlik beklentisi, bir

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

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

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

Öz-yeterlik düzeyi motivasyonu arttırmakta ya da düşürmektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler zorlanabilecekleri görevleri tercih etmektedirler (Bandura 1997). Kendilerine daha yüksek amaçlar belirlerler ve bu amaçlara bağlanırlar. Kişilerin eylemleri, düşünceleri tarafından biçimlendirilir ve buna dayalı olarak kişiler öz-yeterliklerine göre kendileri hakkında iyimser ya da karamsar gelecek senaryoları öngörürler. Bir konuda adım atılacağı zaman öz-yeterlik düzeyi yüksek kişiler öz-yeterlik düzeyi düşük kişilere göre bir görevde daha fazla çaba harcamakta ve daha fazla sebat göstermektedirler. Bir engelle karşılaştıklarında kendilerini daha hızlı toparlamakta ve amaçlarına yeniden bağlanmaktadırlar. Yüksek öz-yeterlik aynı zamanda insanların daha zorlayıcı

görevleri seçmelerine, çevrelerini keşfetmelerine ve yenilikler yaratmalarına imkan sağlamaktadır. Kimi insanlar kendilerinden şüphe duymakta ve kendilerini motive edememektedirler. Bu insanlar amaçlarını gerçekleştirmek için zayıf bir inanca sahiptirler. Ayrıca bu kişiler başarılı olmak nasıl adımlar atacıklarını bilmemektedirler. Bu anlamda öz-yeterlik inancı, öz-saygı, benlik kavramı, denetim odağı ve diğer benzer özelliklerden üç açıdan farklılaşmaktadır: (i) öz-yeterlik içsel bir tutumdur (yaptığım davranışın nedeni benim), (ii) gelecekteki davranışlar için bir kaynaktır ve (iii) istenen davranış bilmiş ile yakından ilişkilidir ve doğru davranışın iyi bir yordayıcısıdır. Bu nedenle öz-yeterlik işleyen bir yapı özelliği taşımaktadır (Schwarzer ve Hallum 2008).

Yüksek öz-yeterlik, zor bir görev ya da etkinlikle meşgul olma durumunda kişilere rahatlık sağlamaktadır. Buna karşın düşük öz-yeterlik ise insanların uğraştıkları görevin gerçekte olduğundan daha zor görünmesine neden olmaktadır. Bu düşünce stres, depresyon ve problem çözmede daha sınırlı bir bakış açısının oluşmasına neden olmaktadır (Yang 2004). Öz-yeterlik, zorluklarla başa çıkma söz konusu olduğu zaman koruyucu bir özellik göstermektedir. Kişinin günlük zorluklarla başa çıkma becerisine ilişkin iyimser görüşü, başa çıkma konusundaki motivasyonunu arttırmakta ve daha yapılandırılmış bir yol sunmaktadır. Bu nedenle öz-yeterlik düzeyi yüksek kişiler, kendisinden şüphe duyan kişilere göre gerek yaptıkları işin taleplerini gerekse günlük yaşamdan gelen talepleri daha kolay karşılamaktadırlar. Bu tür taleplere karşı iyi uyum gösteren bireyler ise tükenmişliğe karşı daha dayanıklı olurlar (Schwarzer ve Greenglass 1999, Caprara ve ark. 2003, Skaalvik ve Skaalvik 2007). En genel anlamda öz-yeterliğin, kişinin amaçlarını, duygusal tepkilerini, çabasını, başa çıkma davranışlarını ve bir görevde sebat etme derecesini etkilediği vurgulanmaktadır (Yang 2004). Araştırmacılar bazı psikolojik durumlar ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Bu özelliklerden biri de öz-yeterliktir. Bu araştırmalarda ustalaşma duygusuna sahip olmayan bireylerin yani öz-yeterlik inancı düşük kişilerin daha kolay tükenmişlik yaşadıkları ve uyum sağlama kapasitelerinin daha zayıf olduğu belirtilmektedir (Cherniss 1992). Bu görüşlere dayalı olarak kişilerde öz-yeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa tükenmişliğin de o oranda düşük olacağı söylenebilir. Öz-yeterlik düzeyi gibi içsel değişkenlerin, neredeyse tüm mesleklerde tükenmişlik ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Maslach ve Jackson 1985).

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

Varoluşçu Bakış Açısı

Varoluşçu bakış açısı (existential perspective) tükenmişlik kavramı olarak ilk ortaya atıldığı dönemlerde stresin bir türü ya da stresin bir sonucu olarak ele alınmıştır. Ancak

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

Varoluşçu bakış açısına göre tükenmişliğin asıl nedeni, insanların yaşamlarını ve yaptıkları işleri anlamlı bulmama ve bu işleri işlevsel bulmamalarıdır (Clarkson 1992, Pines 1993, Yiu-kee ve Tang 1995, Manzano-Garcia ve Ayala-Calvo 2013). Benzer biçimde tükenmişlik, kişilerin değerlerini ve umutlarını doğrudan etkilemektedir. Bu durum ise insanların hem mesleklerini hem de varoluşlarını sorgulamalarına neden olmaktadır (Maslach ve Leiter 1997). Frank'l'a (2013) göre insanın yaşamındaki anlam arama çabası, hayatındaki birincil güdüsüdür. Buna ek olarak insanların yaptıkları işi anlamlı bulmaları, ölümlerine yüzleşmelerinin vermiş olduğu endişe ile baş etmelerine yönelik bir yol sunmaktadır. İşinden varoluşsal açıdan önemli olduğu hissi elde etmeyi bekleyen bir kişi mesleğine yüksek amaçlar ve beklentiler ile başlar, daha idealist olur ve işine daha fazla güdülenir. Ancak başarısız olduğunu hissederse yaptığı işi önemsiz bulur, dünyada bir farklılık yaratamayacağını düşünür, umutsuzluk ve çaresizlik duyguları yaşamaya başlar ve sonunda tükenmişlik duygusu yaşar (Pines ve Keinan 2005). Bu durumu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Pines (2000, 2002) araştırmasında, çalışma yaşamında kendini önemli görme hissi ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Her ne kadar ilişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki nedenselliğe dair bir bilgi ortaya koymasa da, tükenmişliğin olası sonuçlarından birinin işi önemsiz bulma olduğu belirtilmektedir. Ek olarak tükenmişliğin ve önemsizlik hissini daha genel bir stres faktörünün sonuçları oldukları söylenebilir (Pines ve Keinan 2005).

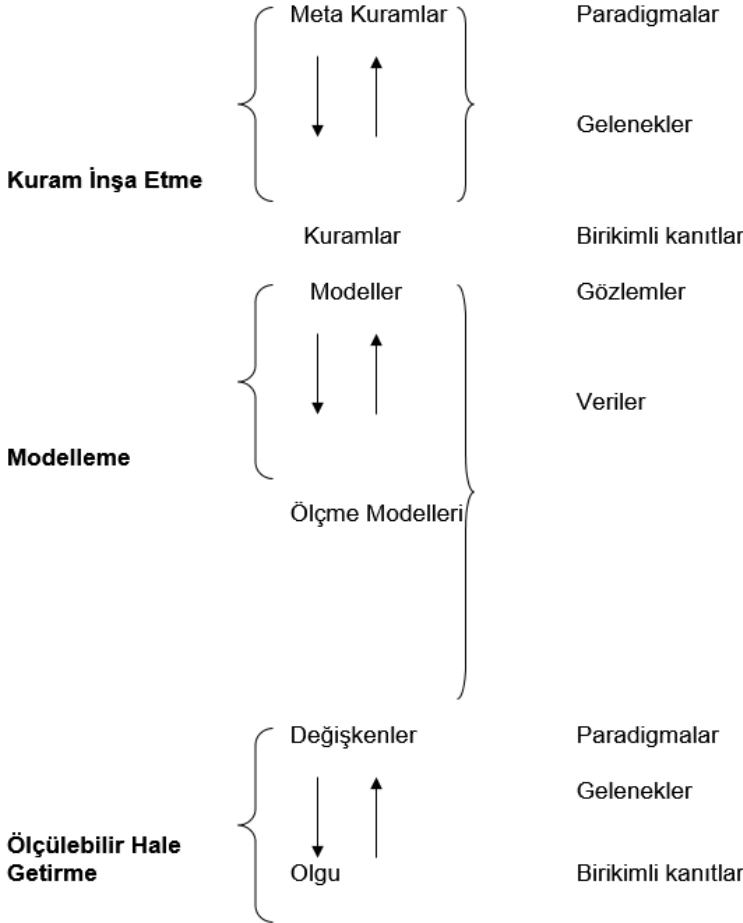
Varoluşçu bakış açısı, öğretmen tükenmişliğinin başarıya ihtiyacı ve tüm potansiyelini işe adanma gibi gereksinimleri içeren ve bir anlamda kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi üst düzey ihtiyaçlar ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Malanowski ve Wood 1984). Okullarda öğrencilerin problemlerini davranışları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

Yukarıda özetlenen varoluşçu bakış açısına göre tükenmişlik olgusu, daha çok yaşamda anlamın yitirilmesi sonucunda gözlenmektedir. Bununla beraber kişi kendisini, yaptığı işi değerli ve anlamlı bulmadığında ve dünyada bir fark yaratamayacağı düşüncesine kapıldığında tükenmişlik duygusu yaşamaktadır. Buna dayalı olarak okul ve öğrenci

tükenmişliği kavramı, yaşamda anlam ve okulda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci tarafından değerli görülüp görülmemesi ile ilişkili bir durum olarak değerlendirilebilir.

Gelişimsel Süreç Modeli

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



Şekil 1. Modellemenin farklı düzeyleri arasındaki etkileşim (Nurmi 2013)

Şekil 1’de de sunulduğu gibi ilk olarak en genel ve somut düzeyde meta kuramlar (örn. öğrenme kuramları ya da psikanaliz gibi), belirli araştırma alanlarına ilişkin genel ilkelere dönüşür. Ancak bu kuramlar, bireysel araştırmalar ya da deneyler tarafından yanlışlanamayacak daha özgül kuramların inşa edilmesini etkiler. Bir sonraki aşamada kuramlar (örn., öğrenilmiş çaresizlik kuramı), daha somut ve daha eklenmiş bir düzeye gelirler. Fakat bu kuramlar, meta kuramlarda olduğu gibi sadece tek bir araştırma ile nadiren yanlışlanabilirler. Şekil 1’de sunulan anahtar düşüncelerden biri kuramsal kavramsallaştırmaların farklı düzeylerinin birbirleri ile etkileşmesidir. Uzun vadede yeni kuramların gelişmesi ve belirli araştırma alanındaki paradigmanın değişmesi meta kuramları etkileyebilir. Benzer şekilde kuramlar çoğu zaman meta kuramların bazı anahtar ilkelerinden türemektedirler (Nurmi 2013).

Modelleme sürecinde ikinci düzey, modelleme olarak tanımlanmaktadır. Bu düzeyde iki de alt düzey bulunmaktadır. Bunlardan biri tipik olarak ayrıntılı, somut, test edilebilir ve deneysel veriler ile yanlışlanabilir diğer kuramlardan türemiş “modellerdir”. Modellemenin diğer alt düzeyi ise ölçme modellerinin test edilmesidir. Kuramlar tipik olarak bazı anahtar yapıları içerirler ve bu yapılar ölçme modellerinin oluşturulması için temeller sağlarlar. Ölçme modellerinin test edilmesi belirli kuramsal yapıların geçerli ve güvenilir yollarla test edilip edilmeyeceğini içerir (Nurmi 2013).

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

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

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

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

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

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

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

katılma karşılığında 5\$ alan 358 öğrenciden alınan veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da yine duygusal tükenmenin, duyarsızlaşmayı ve akademik yetersizliği yordadığı görülmüştür.

Erken ve ileri ergenlik dönemleri arasındaki geçiş çeşitli kültür ve bağlamlarda söz konusudur. Bu dönemde ergenliğin bir sonucu olarak kişilerin bilişsel gelişiminde, okul geçişlerinde, akran ve aile rollerinde değişimler gözlenmektedir. Bu değişimler sıklıkla, ergenlerin gelişim yörüngeleri eşliğinde oluşmaktadır. Bu dönemde meydana gelen değişimler bazı ergenler için gelişim ve uyumu ifade ederken, bazıları için uyumu bozan bir nitelik taşıyabilmektedir (Gutman ve Eccles 2007). Dönem-çevre uyumu (stage-environment fit) bakış açısına göre çevresi gelişimsel açıdan gerileyici bir şekilde değişen ergenin daha fazla güçlüklerle karşılaşabileceği belirtilmektedir. Buna karşın toplumsal çevresinin ergenin gelişimsel ihtiyaçlarına cevap vermesi durumunda ise ergenlerde daha olumlu sonuçların gözleneceği ifade edilmektedir. Bu durum kişinin dönem-çevre uyumu olarak da adlandırılmaktadır. Genel düzeyde bu bakış açısı ortaokuldan liseye geçen ergenlerin ihtiyaçları ile geleneksel bir lise çevresinin sunmuş olduğu olanaklar ve fırsatların uyumunu vurgulamaktadır. Bu anlamda düşük bir uyum, ergenlerde ortaokuldan liseye geçişte motivasyonun azalmasına yol açmaktadır (Eccles ve ark. 1993).

Okul tükenmişliğinin boyutları arasındaki nedensellik bağlantılarının incelenmesinin yanı sıra okul tükenmişliğindeki gelişimsel değişimler ve eğitsel geçişlerde okul tükenmişliğinin nasıl bir değişim sergilediği incelenmiştir. Örneğin, Finlandiya'da lise öğrenimine devam eden ergenlerin 9. sınıftan 11. sınıfa kadar geçen sürede okula olan duygusal bağlılıklarının azaldığı ifade edilmektedir (Wang ve ark. 2015). Buna karşın okul tükenmişliğinin meslek liselerine geçen öğrencilerde düşüş gösterdiği belirtilmektedir (Salmela-Aro ve Tynkkyne 2012). Bu durum Finlandiyalı genel akademik lise öğrencilerinin okulu daha az keyifli ve değerli bulmaları nedeniyle, okulda geçirdikleri süreler boyunca daha tükenmiş ve kaygılı olmalarına bağlanmaktadır. Bunun sonucunda da okul tükenmişliği yaşayan lise öğrencilerinde okulu bırakma oranının diğer öğrencilere göre dört kat daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Bask ve Salmela-Aro 2013). Bu aşamada okula yönelik duyarsızlaşma tutumlarının önemine değinilmektedir. Bu durum, topluma ve kurumlara yönelik duyarsızlaşma tutumlarına yol açmakla beraber kişinin genel düzeyde eğitime ve okula yüklediği anlamda da bir azalmaya neden olmaktadır (Salmela-Aro 2017).

Sonuç

Kaynakların korunması kuramı özellikle taleplerin yoğun olduğu durumlarda, sosyal desteğin bireyi stres ve tükenmişliğe karşı koruduğuna vurgu yapmaktadır. Özellikle sosyal destek kaynaklarının bol olması stresli durumlar ve tükenmişlikle daha uygun başa çıkma yolları sunmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal desteğin sadece duygusal bir katarsis sağlamanın yanı sıra stresli durumlarda alternatif yollar önerme rolü olduğu da dile getirilmektedir. Kaynaklar arasında, sosyal desteğin yanı sıra sorumluluk kişilik özelliği de sıralanmaktadır. Sorumluluk özelliği yüksek kişilerin stresli durumlar ya da okul tükenmişliği ile başa çıkmada duygu odaklı bir başa çıkma stratejisinden çok, problem odaklı başa çıkma stratejisini benimsedikleri ve stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıktıkları ifade edilmektedir. Bu durumun Talepler-Kaynaklar Modelinde vurgulanan açıklamalar ile de benzerlik gösterdiği belirtilmektedir. Çünkü duygu odaklı başa çıkmayı, problem odaklı başa çıkmaya oranla daha fazla tercih eden kişilerin okulun

ya da işin taleplerini daha yoğun olarak algıladıkları vurgulanmaktadır (Alarcon ve ark. 2011). İki kuram arasındaki benzerliklerden biri de yoğun stresli durumlarda taleplerin önemine yapılan vurgudur. Diğer bir ifade ile stresli durumlarda kaynaklar az ise talepler kişinin gözünde daha yoğun olmaktadır (Hobfoll 1989). Bu açıklamalara dayanarak hem Kaynakların Korunması Kuramında hem de Talepler-Kaynaklar Modelinde stresli durumlarla başaçıkma sosyal destek kaynaklarının önemli görüldüğü söylenebilir. Buna ek olarak her iki kuram da işin ya da okulun bireyden olan taleplerinin kaynaklarına göre fazla olması durumunun tükenmişliğe veya strese yol açtığına dikkat çekmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuramının okul tükenmişliğine ilişkin açıklamaları dikkate alındığında kuramın daha çok içsel bir kaynak olan öz-yeterlik kavramına vurgu yaptığı söylenebilir. Kişinin bir görevi tamamlama ya da görevin üstesinden gelmeye dair inançları öz-yeterlik kavramının içeriğini yansıtmaktadır (Yang 2004). Sosyal Bilişsel Kuram'da yer alan bu içsel özelliğe olan vurgu benzer şekilde Talepler-Kaynaklar Modeli'nde de söz konusudur. Bu açıdan iki kuramın örtüşen bir niteliği bulunmaktadır. Talepler-Kaynaklar Modeli'nde kişilik özelliklerinin problem çözme kolaylaştırıcı ve problem çözmenin de okul tükenmişliği ile başaçıkma bir işleve sahip olduğu ifade edilmektedir (Alarcon ve ark. 2011). Öz-yeterlik inançları kişilerin problem çözme süreçlerine olumlu katkı sağlayan bir özellik olarak düşünüldüğünde bu iki kavramın okul tükenmişliği ile ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Buna dayanarak Talepler-Kaynaklar Modeli ile Sosyal Bilişsel Kuram arasında ortak özelliklerin olduğu söylenebilir.

Yaşamda anlama yaptığı vurgular açısından Varoluşçu Kuramın Kaynakların Korunması Kuramı ve Talepler-Kaynaklar Modeli'nden farklılaştığı söylenebilir. Yapılan işi anlamlı bulmama, okulu ve okuldaki etkinlikleri anlamlı bulmama okul tükenmişliği açısından önem taşımaktadır. Diğer kuramlardan farklı olarak bu kuramın, okul tükenmişliğine ilişkin birey düzeyindeki açıklamalara daha fazla ağırlık verdiği söylenebilir. Özellikle Frankl'ın (2013) yaşamda anlamın mutluluk üzerine olan görüşleri dikkate alındığında, öğrencinin okuldaki etkinlikleri, çalışmaları ve okulun kendisini varoluşsal açıdan anlamlı bulmasının düşük düzeyde okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu söylenebilir (Pines ve Keinan 2005). Buna dayanarak Varoluşçu Kuram'ın okul tükenmişliğine dair açıklamalarının felsefi bir temele dayandığı ve daha fazla birey düzeyinde olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında bu kuramı temel alarak okul tükenmişliğine dair araştırmaların sayısının görece sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle Varoluşçu Kuram'ı temel alan ampirik çalışmalara alanyazında bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan kuram ve modellerden biri olan Gelişimsel Süreç Modeli özellikle tükenmişliğin gelişimsel süreçleri hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu yaklaşım okul tükenmişliğinde modelleme çalışmalarına önem atfetmektedir (Nurmi 2012, 2013). Bu model temelinde, okul tükenmişliğine yönelik boylamsal araştırmaların son yıllarda yapılmaya başlandığı gözlenmektedir. Bu tür boylamsal araştırmalar, diğer kuram ve yaklaşımlardan farklı olarak tükenmişliğin gelişimsel süreçlere göre nasıl bir yol izlediğini ve tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Son zamanlarda tükenmişlik kavramı çalışma ve okul yaşamının yanı sıra spor alanında ele alınmaya başlanmıştır. Bu kavram, spor tükenmişliği (sport burnout) olarak ifade edilmektedir (Sorkkila ve ark. 2017a, 2017b). Bu konuda ölçme araçları da geliştiri-

riilmeye başlanmıştır (Sorkkila ve ark. 2017b). Buna ek olarak duygu düzenleme (Seibert ve ark. 2017) ve eş şiddetinin de okul tükenmişliği ile olan ilişkisi ampirik olarak incelenmektedir (Cooper ve ark. 2017). Sağlık alanında ise okul tükenmişliğinin kalp-damar rahatsızlıkları ile olan bağlantısını inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (May ve ark. 2018).

Bu çalışmadaki kuramsal çerçeveden de anlaşılacağı üzere tükenmişlik kavramı gerek çalışanların gerekse öğrencilerin günlük yaşamlarındaki uyumlarını, ruh sağlıklarını ve genel iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle çalışan tükenmişliğini ele alan çalışmalara sıklıkla rastlanmakla beraber okul tükenmişliği çalışmalarının görece sınırlı kaldığı söylenebilir. Özellikle son zamanlarda Talepler-Kaynaklar Modeli ve Kaynakların Korunması Kuramı ekseninde çalışmalar gerçekleştirilse de diğer kuramlara dayalı çalışmaların sayısında artışın olması ilgili alanyazında önemli ihtiyacın karşılanmasını kolaylaştıracaktır.

Diğer kuram ve müdahalelerle karşılaştırıldığında görece yeni olan Gelişimsel Süreç Modeli daha çok boylamsal (longitudinal) araştırmalara ağırlık vermektedir. Boylamsal araştırmalar bir özelliğin zaman içerisindeki gelişimi ve değişimi hakkında zengin bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle uzun soluklu bir veri toplama sürecini de beraberinde getirmektedir. Bu türden çalışmalar yapmanın zor olduğu açık olmakla beraber sağladığı bulgular düşünüldüğünde boylamsal çalışmaların önemi göz önüne çıkmaktadır. Ancak Türkiye’de gerek çalışan tükenmişliği gerekse okul tükenmişliği konusunda boylamsal çalışmalara rastlanılmamaktadır. Gelişimsel süreç bağlamında okul tükenmişliğinin nasıl bir yörünge izlediğinin anlaşılması için boylamsal çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Türkiye’de okul tükenmişliği kavramı çeşitli değişkenlerle araştırılmakla beraber, okul tükenmişliğini önleme veya okul tükenmişliğine müdahale konusunda yapılmış çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde okul tükenmişliğine yönelik ergenleri kapsayıcı müdahale temelli çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu türden çalışmaların yaygınlaştırılması önleyici ve koruyucu ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Alarcon GM, Edwards JM, Menke LE (2011) Student burnout and engagement: a test of the conservation of resources theory. *J Psychol*, 145:211-227.
- Antonovsky A (1987) *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Bakker AB, Demerouti E (2007) The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22:309-328.
- Bakker AB, Demerouti E (2008) Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13:209-223.
- Bakker AB, Demerouti E, Verbeke W (2004) Using the job demands - resources model to predict burnout and performance. *HRMAGAZINE*, 43(1):83-104.
- Bandura A (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84:191-215.
- Bandura A (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *Am Psychol*, 37:122-147.
- Bandura A (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, Freeman.
- Barnett MD, Flores J (2016) Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Pers Individ Dif*, 97:102-108.
- Bask M, Salmela-Aro K (2013) Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28:511-528.
- Caprara GV, Vecchione M, Alessandri G, Gerbino M, Barbaranelli C (2011) The contribution of personality traits and self - efficacy beliefs to academic achievement: a longitudinal study. *Br J Educ Psychol*, 81:78-96.

- Cherniss C (1992) Long-term consequences of burnout: an exploratory study. *J Organ Behav*, 13:1-11.
- Clarkson P (1992) Burnout: typical racket systems of professional helpers. *Transactional Analysis Journal*, 22:153-158.
- Cohen W, Wills TA (1985) Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychol Bull*, 98:310-357.
- Cooper AN, Seibert GS, May RW, Fitzgerald MC, Fincham FD (2017) School burnout and intimate partner violence: the role of self-control. *J Individ Differ*, 112:18-25.
- Covington M (2000) Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annu Rev Psychol*, 5:171-200.
- De Jonge J, Schaufeli WB (1998) Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modelling. *J Organ Behav*, 19:387-407.
- De Rijk AE, Blanc PML, Schaufeli WB, Jonge J (1998) Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model: effects on burnout. *J Occup Organ Psychol*, 71:1-18.
- Deary IJ, Watson R, Hogston R (2003) A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *J Adv Nurs*, 43:71-81.
- Demerouti E, Bakker AB, Nachreiner F, Schaufeli WB (2001) The job demands-resources model of burnout. *J Appl Psychol*, 86:499-512.
- Eccles JS, Midgley C, Wigfield A, Buchanan CM, Reuman D, Flanagan C et al. (1993) Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Am Psychol*, 48:90-101.
- Fimian M, Cross A (1986) Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: a preliminary investigation. *J Early Adolesc*, 6: 247-267.
- Frankl V (2013) İnsanın Anlam Arayışı (Çev. S Budak). İstanbul, Okuyan Yayınları.
- Freudenberger HJ (1974) Staff burn-out. *J Soc Issues*, 30:159-165.
- Frydenberg E, Lewis R (2004) Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *Br J Guid Coun*, 32:25-37.
- Golembiewski R, Boudreau R, Goto K, Murai T (1993) Transnational perspectives on job burnout: Replication of phase model results among Japanese respondents. *International Journal of Organizational Analysis*, 1:7-27.
- Golembiewski R, Munzenrider R, Carter D (1983) Phases of progressive burnout and their work site covariants: critical issues in OD research and praxis. *J Appl Behav Sci*, 19:461-481.
- Grandey AA, Cropanzano R (1999) The conservation of resources model applied to work-family conflict and strain. *J Vocat Behav*, 54(2): 350-370.
- Gutman LM, Eccles JS (2007) Stage-environment fit during adolescence: trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Dev Psychol*, 43:522-537.
- Hobfoll SE (1989) Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *Am Psychol*, 44:513-524.
- Hobfoll SE, Shirom A (2001) Conservation of Resources: Applications to stress and management in the workplace. In *Handbook of Organizational Behavior* (Ed R Golembiewski):57-80. New York, Marcel Dekker.
- Hobfoll SE, Stokes JP (1988) The process and mechanism of social support. In *The Handbook of Research in Personal Relationships* (Ed SW Duck):497-517. London, Wiley.
- Hockey GRJ (1993) Cognitive energetical cognitive mechanisms in the management of work demands and psychological health. In *Attention: Selection, Awareness and Control* (Eds A Baddley and L Weiskrantz):328-345. Oxford, England, Clarendon Press.
- Jacobs SR, Dodd D (2003) Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *J Coll Stud Dev*, 44:291-303.
- Kiuru N, Aunola K, Nurmi J, Leskinen E, Salmela-Aro K (2008) Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill Palmer Q*, 54:23-55.
- Kremer-Hayon L, Kurtz H (1985) The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teach Teach Educ*, 1:243-249.
- Lee RT, Ashforth BE (1996) A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *J Appl Psychol*, 81:123-133.
- Leiter M (1989) Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group and Organizational Studies*, 14:15-22.
- Leiter MP (1990) The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43:1067-1083.
- Leiter, MP (1991) Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *J Organ Behav*, 12:123-144.
- Leiter M, Maslach C (1988) The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *J Organ Behav*, 9: 297-308.
- Luo Y, Wang Z, Zhang H, Chen A, Quan S (2016) The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: the mediator of self-esteem and coping style. *Pers Individ Dif*, 88:202-208.

- Malanowski JR, Wood PH (1984) Burnout and self-actualization in public school teachers. *J Psychol*, 117:23-26.
- Manzano-García G, Ayala-Calvo JC.(2013) New Perspectives: Towards an integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Annals of Psychology*, 29:800-809.
- Maslach C, Jackson SE (1985) The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12:837-851.
- Maslach C, Leiter MP (1997) *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do about It?* San Francisco, Jossey Bass.
- Maslach C, Schaufeli W, Leiter P (2001) Job burnout: new directions in research and intervention. *Curr Dir Psychol Sci*, 12:189–192.
- Maslach J, Jackson SE (1986) *Maslach Burnout Inventory*, 2nd edition. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- May RW, Seibert GS, Sanchez-Gonzalez MA, Fincham FD (2018) School burnout and heart rate variability: risk of cardiovascular disease and hypertension in young adult females. *Stress*, 21:211-216.
- Noh H, Shin H, Lee SM (2013) Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learn Individ Differ*, 28:82-89.
- Nurmi JE (2012) Foundational issues in investigating development as interindividual variation. In *Handbook of Developmental Research Methods* (Eds B Laursen, T Little, N Card):231-246. New York, Guilford.
- Nurmi JE (2013) Modeling developmental processes in psychology. *Perspect Sci*, 21:181-195.
- Parker PD, Salmela-Aro K (2011) Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learn Individ Differ*, 21:244-248.
- Pines AM (1993) Burnout: an existential perspective. In *Professional burnout* (Eds W Schaufeli, C Maslach, T Marek):33-51. Philadelphia, Taylor & Francis.
- Pines AM (2000) Nurses' burnout: an existential psychodynamic perspective. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, 38(2):23-31.
- Pines AM (2002) Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8:121–140.
- Pines AM, Keinan G (2005) Stress and burnout: the significant difference. *Pers Individ Dif*, 39:625-635.
- Pines A, Aronson E (1988) *Career Burnout: Causes and Cures*. New York, Free Press.
- Pines A, Aronson E, Kafry D (1981) *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York, Free Press.
- Salanova M, Schaufeli WB, Martinez I, Bresó E (2010) How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23:53–70.
- Salmela-Aro K (2017) Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *Eur J Dev Psychol*, 14:337-349.
- Salmela-Aro K, Upadaya K (2014) School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *Br J Educ Psychol*, 84:137-151.
- Salmela-Aro K, Tynkkynen L (2012) Gendered pathways in school burnout among adolescents. *J Adolesc*, 35:929-939.
- Salmela-Aro K, Kiuru N, Nurmi J (2008) The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *Br J Educ Psychol*, 78: 663–689.
- Salmela-Aro K, Kiuru N, Leskinen E, Nurmi J (2009) School Burnout Inventory (SBI): reliability and validity. *Eur J Psychol Assess*, 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. *J Youth Adolesc*, 38:1316-1327.
- Salmela-Aro K, Upadaya K, Hakkarainen K, Lonka K, Alho K (2016) The dark side of internet use: two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *J Youth Adolesc*, 46:343-357.
- Schaufeli W, Enzmann D (1998) *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London, Taylor & Francis.
- Schaufeli WB, Bakker AB (2004) Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *J Organ Behav*, 25:293–315.
- Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB (2002) Burnout and engagement in university students: a cross national study. *J Cross Cult Psychol*, 33:464-481.
- Schaufeli WB, Salanova M, Gonzalez-Roma V, Bakker AB (2002) The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *J Happiness Stud*, 3:71–92.
- Schwarzer R, Greenglass E (1999) Teacher burnout from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (Eds R Vandenberghe, M Huberman):238–246). Cambridge, Cambridge University Press.
- Schwarzer R, Hallum S (2008) Perceived teacher self - efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Appl*

- Psychol, 57:152-171.
- Seibert GS, Bauer KN, May RW, Fincham FD (2017) Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learn Individ Differ*, 60:1-9.
- Silvar B (2001) The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10:21-32.
- Skaalvik EM, Skaalvik S (2007) Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *J Educ Psychol*, 99:611-625.
- Sorkkila M, Aunola K, Ryba TV (2017a) A person-oriented approach to sport and school burnout in adolescent student-athletes: The role of individual and parental expectations. *Psychol Sport Exerc*, 28:58-67.
- Sorkkila M, Ryba TV, Aunola K, Selänne H, Salmela-Aro K (2017b) Sport burnout inventory—Dual career form for student-athletes: Assessing validity and reliability in a Finnish sample of adolescent athletes. *J Sport Health Sci*, doi: 10.1016/j.jshs.2017.10.006.
- Tang FC, Li RH, Huang SL (2016) The association between job-related psychosocial factors and prolonged fatigue among industrial employees in Taiwan. *PLoS One*, 11:e0150429.
- Taris T, Le Blanc P, Schaufeli W, Schreurs P (2005) Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? a review and two longitudinal tests. *Work Stress*, 19:238-255.
- Vasalampi K, Salmela-Aro K, Nurmi JE (2010) Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: a longitudinal study. *Int J Behav Dev*, 34:481-490.
- Vaux A, Harrison D (1985) Support network characteristics associated with support satisfaction and perceived support. *Am J Community Psychol*, 13:245-265.
- Walburg V (2014) Burnout among high school students: a literature review. *Child Youth Serv Rev*, 42:28-33.
- Walburg V, Mialhes A, Moncla D (2016) Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Child Youth Serv Rev*, 61:327-331.
- Wei X, Wang R, MacDonald E (2015) Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychol Rep*, 117:103-115.
- Wright TA, Cropanzano R (1998) Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *J Appl Psychol*, 83:486-493.
- Xanthopoulou D, Bakker AB, Demerouti E, Schaufeli WB (2009) Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *J Vocat Behav*, 74:235-244.
- Yang HJ (2004) Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *Int J Educ Dev*, 24:283-301.
- Yiu-kee C, Tang CS (1995) Existential correlates of burnout among mental health professionals in Hong-Kong. *J Ment Health Couns*, 17:220-229.

Yazar Katkıları: Her yazarın araştırmaya önemli bir bilimsel katkı yaptığını ve yazının taslağının hazırlanması veya gözden geçirilmesine yardımcı olduğu tüm yazarlar tarafından onaylanmıştır.

Danışman Değerlendirmesi: Dış bağımsız

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Yazarların Notu: Bu çalışma ilk yazarın doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Author Contributions: All authors attest that each author has made an important scientific contribution to the study and has assisted with the drafting or revising of the manuscript.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: No conflict of interest was declared by the authors.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Acknowledgement: This article has been derived from first author's doctoral dissertation.
