

EBAD

ULUSLARARASI E-DERGI

JESR Journal of Educational
Sciences Research

*Eğitim Bilimleri
Araştırmaları Dergisi*

CİLT / VOLUME 10

SAYI / NUMBER 1



Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi **Journal of Educational Sciences Research**
EBAD **JESR**

Uluslararası, Hakemli, E-Dergi International, Peer Reviewed, E-Journal

ISSN: 2146-5266

Yayın Sıklığı

Yılda iki kez (Nisan ve Ekim)

Publication Frequency

Two times annually in April and October

Yayın Türü

Yaygın Süreli

Publication Type

Serial, Semi-annually

Yayın Dili

Türkçe ve İngilizce

Publication Language

Turkish and English

EBAD - Dizinleme

DOAJ (Directory of Open Access Journals)
Root Indexing

JESR is indexed and abstracted in

Miami University Libraries
University of Zurich Libraries
Boatwright Memorial Libraries
Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi
PEGEM Türk Eğitim Bilimleri İndeksi
Türk Eğitim İndeksi
Akademik Dizin
Academic Journals Database
Sherpa/Romeo
California State University Monterey Bay Library
İdealOnline
Indiana University Libraries
Directory of Research Journals Indexing
Bibliothèque uOttawa Library
WZB Berlin Social Science Center Library

Editör

Editor

Dr. Kürşad Yılmaz – *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
ebadeditor@gmail.com – kursadyilmaz@gmail.com

Yardımcı Editörler

Dr. Yahya Altınkurt
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Associate Editors

Dr. Turgut Karaköse
Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Bölüm Editörleri

Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Dr. Kamile Demir

Section Editors

Educational Administration and Supervision
Alanya Alaaddin Keykubat, Turkey

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması
Dr. Tuncer Bülbül

Educational Planning and Economics
Trakya University, Turkey

Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Aytunga Oğuz

Curriculum and Instruction
Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Dr. Ömay Çokluk

Measurement and Evaluation in Education
Ankara University, Turkey

Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Dr. Tuncay Ayas

Psychological Counseling and Guidance
Sakarya University, Turkey

Öğretmen Yetiştirme ve Alan Eğitimi
Dr. R. Serkan Arık

Teacher Training and Field Education
Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Balcı
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen
Prof. Dr. Ayhan Aydın
Prof. Dr. Coşkun Bayrak
Prof. Dr. Kasım Karakütük
Prof. Dr. Nuray Senemoğlu
Prof. Dr. Özcan Demirel
Prof. Dr. Sadık Kartal
Prof. Dr. Selahattin Turan
Prof. Dr. Yaşar Özbay
Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Editorial Board

Ankara University, Turkey
Pamukkale University, Turkey
Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Anadolu University, Turkey
Ankara University, Turkey
Hacettepe University, Turkey
Hacettepe University, Turkey
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Bursa Uludağ University, Turkey
Hasan Kalyoncu University, Turkey
Anadolu University, Turkey

Uluslararası Editörler ve Yayın Kurulu

Prof. Dr. A. Ross Thomas
Prof. Dr. Andrej Sorgo
Prof. Dr. Brian Roberts

Prof. Dr. Duncan Waite
Prof. Dr. Fenwick W. English
Prof. Dr. Milan Kubiato
Prof. Dr. Pavol Prokop
Prof. Dr. Sumaya Azmi Al-Muhtaseb
Prof. Dr. William W. Toili

Prof. Dr. Akmatoli Alimbekov

International Editorial and Advisory Board

University of Wollongong, Australia
University of Maribor, Slovenia
University of Hull, UK and Shenyang Normal University, People's Republic of China
Texas State University, USA
University of North Carolina, USA
Masaryk University, Czech Republic
Trnava University, Slovakia
Al-Isra University, Jordan
Western University College of Science and Technology, Kenya
Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyz Republic

Kapak Resmi

Prof. Dr. Lale Altınkurt – *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
<https://www.mu.edu.tr/tr/personel/lalealtinkurt>
Boyut: 40x40 cm Yıl: 2020 Teknik: T.Ü.Y.

Cover Art

Grafik Tasarım

Graphic Design

A. Serdar Demirci – atifserdardemirci@gmail.com

Adres

Address

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Evliya Çelebi Yerleşkesi
Kütahya / Türkiye

Hakem ve Danışma Kurulu / Referee and Advisory Board (Alfabetik Sıra - In Alphabetical Order)

- Dr. A. Cem Özal - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Abdurrahman İlğan - *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Dr. Adil Türkoğlu - *Aydın Adnan Menderes University, Turkey*
Dr. Adnan Küçüköğlü - *Atatürk University, Turkey*
Dr. Ahmet Duman - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Ahmet Şimşek - *İstanbul University, Turkey*
Dr. Ahmet Yayla - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Ali Aksu - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Ali Çetin - *Siirt University, Turkey*
Dr. Ali Faruk Yaylacı - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Ali Fuat Arıcı - *Yıldız Technical University, Turkey*
Dr. Aycan Çiçek Sağlam - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Aynur Bozkurt Bostancı - *Uşak University, Turkey*
Dr. Aysun Erginer - *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey*
Dr. Banu Özdemir - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Baykal Biçer - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Berna Aslan - *Ankara University, Turkey*
Dr. Bilge Çam Aktaş - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Binali Tunç - *Mersin University, Turkey*
Dr. Binnur Yeşilyaprak - *Ankara University, Turkey*
Dr. C. Ergin Ekinci - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Cem Çuhadar - *Trakya University, Turkey*
Dr. Cem Oktay Güzeller - *Akdeniz University, Turkey*
Dr. Cem Topsakal - *Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey*
Dr. Cemalettin İpek - *Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*
Dr. Cemil Yücel - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. Cenk Yoldaş - *Manisa Celal Bayar University, Turkey*
Dr. Cevat Elma - *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Dr. Coşkun Arslan - *Konya Necmettin Erbakan University, Turkey*
Dr. Cüneyt Birkök - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Çetin Terzi - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Davut Okçu - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Deniz Gülleroğlu - *Ankara University, Turkey*
Dr. Döndü Özdemir Özden - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Duygu Anıl - *Hacettepe University, Turkey*
Dr. Ebru İkiz - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Ebru Oğuz - *Mimar Sinan Fine Arts University, Turkey*
Dr. Elife Doğan Kılıç - *İstanbul University, Turkey*
Dr. Emine Babaoğlu - *Yozgat Bozok University, Turkey*
Dr. Erdal Hamarta - *Konya Necmettin Erbakan University, Turkey*
Dr. Eren Kesim - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Ergin Erginer - *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey*
Dr. Ertan Zerayak - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Esmahan Ağaoglu - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Esra Karakuş Tayşi - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Fahriye Hayırsever - *Düzce University, Turkey*
Dr. Ferman Konukman - *Qatar University, Qatar*
Dr. Fazilet Taşdemir - *Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey*
Dr. Feyyat Gökçe - *Bursa Uludağ University, Turkey*
Dr. Fuat Tanhan - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Furkan Demir - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Gizem Uyumaz - *Akdeniz University, Turkey*
Dr. Göksu Gözen Çıtak - *Ankara University, Turkey*
Dr. Gülay Ekici - *Gazi University, Turkey*
Dr. Gülsün Şahan - *Bartın University, Turkey*
Dr. Güven Özdemir - *Giresun University, Turkey*
Dr. H. Basri Memduhoğlu - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. H. İbrahim Diken - *Anadolu University, Turkey*
Dr. H. Ömer Adıgüzel - *Ankara University, Turkey*
Dr. Halil Işık - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Hamit Özen - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. Hatice Odacı - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. Hikmet Yazıcı - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. Hüseyin Yolcu - *Kastamonu University, Turkey*
Dr. İlkay Abazaoğlu - *MoNE, Turkey*
Dr. İlknur Şentürk - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. İmam Bakır Arabacı - *Fırat University, Turkey*
Dr. İnyet Aydın - *Ankara University, Turkey*
Dr. İsmail Aydoğan - *Kırıkkale University, Turkey*
Dr. İsmail Karakaya - *Gazi University, Turkey*
Dr. Kadir Beycioğlu - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Kadiyan Boobekova - *Kızgıztan-Türkiye Manas University, Kyrgyz Republic*
Dr. Kazım Çelik - *Pamukkale University, Turkey*
Dr. Kemal Oğuz Er - *Balıkesir University, Turkey*
Dr. Kürşad Gülbeyaz - *Dicle University, Turkey*
Dr. Lale Altinkurt - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. M. Akif Helvacı - *Uşak University, Turkey*
Dr. M. Barış Horzum - *Sakarya University, Turkey*
Dr. M. Engin Deniz - *Yıldız Teknik University, Turkey*
Dr. M. Kürşad Yangil - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Mehmet Arslan - *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Dr. Mehmet Gültekin - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Mehmet Özcan - *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey*
Dr. Melek Kalkan - *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Dr. Melike Türkan Bağlı - *Ankara University, Turkey*
Dr. Melis Yeşilpınar Uyar - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Mesut Sağnak - *Niğde University, Turkey*
Dr. Metin Yaşar - *Pamukkale University, Turkey*
Dr. Muhammet Özden - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Murat İskender - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Murat Kayri - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Murat Taşdan - *Kafkas University, Turkey*
Dr. Murat Bartan - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Mustafa Başaran - *Yıldız Technical University, Turkey*

Hakem ve Danışma Kurulu / Referee and Advisory Board (Alfabetik Sıra - In Alphabetical Order)

- Dr. Mustafa Bayrakçı - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Mustafa Erdem - *Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*
Dr. Mustafa Kahyaoğlu - *Siirt University, Turkey*
Dr. Mustafa Kayıhan Erbaş - *Aksaray University, Turkey*
Dr. Mustafa Koç - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Mustafa şahin - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. Mustafa Tatar - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Mücahit Kağan - *Erzincan University, Turkey*
Dr. Müge şen - *Ankara University, Turkey*
Dr. Müyesser Ceylan - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Necdet Aykaç - *Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey*
Dr. Necla Ekinci - *Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey*
Dr. Nihal Ahioğlu Lindberg - *Kastamonu University, Turkey*
Dr. Nihal Tunca - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Niyazi Can - *Sütçü İmam University, Turkey*
Dr. Nursel Topkaya - *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Dr. O. Metin Aşçı - *Manisa Celal Bayar University, Turkey*
Dr. Osman Titrek - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Ömer Kutlu - *Ankara University, Turkey*
Dr. Özge Aydın şengül - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Özgür Ulubey - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Özlem Çakır - *Ankara University, Turkey*
Dr. Refik Balay - *Ahi Evran University, Turkey*
Dr. Sadegül Akbaba Altun - *Başkent University, Turkey*
Dr. Sadık Kartal - *Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey*
Dr. Selda Polat - *Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey*
Dr. Senar Alkan şahin - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Serap Akbaba Dağ - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Sıdık Gizir - *Mersin University, Turkey*
Dr. Suat Türkoğuz - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Suat Ugan - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. şahin Kesici - *Konya Necmettin Erbakan University, Turkey*
Dr. şenay Sezgin Nartgün - *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Dr. şener Büyüköztürk - *Hasan Kalyoncu University, Turkey*
Dr. şirin Benuğur şengel - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. Tuğba Hoşgörür - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Turan Akman Erkılıç - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Turgay Alakurt - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Türkay Nuri Tok - *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Dr. Uğur Akın - *Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Dr. Ümit Çelen - *Amasya University, Turkey*
Dr. Yasemin Karaman Kepenekci - *Ankara University, Turkey*
Dr. Yaşar Kop - *Kafkas University, Turkey*
Dr. Yusuf Cerit - *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Dr. Yusuf İnandı - *Mersin University, Turkey*
Dr. Yücel şimşek - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Zekeriya Nartgün - *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Dr. Zülfükar Deniz - *Ankara University, Turkey*

Beliren Yetişkinlerde Stres ile Tükenmişlik Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerde Psikolojik Sağamlılığın Aracılık Rolü

Öner ÇELİKKALELİ*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlerde algılanan stresin, öğrenci tükenmişliğine etkisinde psikolojik sağamlılığın aracılık rolüne sahip olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla, 309 üniversite öğrencisinden (107 erkek, 202 kadın) veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Algılanan Stres Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulgulara göre, beliren yetişkinlerde algılanan stres ile öğrenci tükenmişliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bunun yanında, algılanan stres ile psikolojik dayanıklılık ve psikolojik dayanıklılık ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Aracılığa ilişkin bulgularda ise, algılanan stresin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisinin pozitif yönde anlamlı olarak bulunmuştur. Diğer taraftan, algılanan stresin öğrenci tükenmişliği üzerinde, psikolojik sağamlık aracılığıyla elde edilen, dolaylı etkisinin anlamlı, doğrudan etkisinin ise anlamsız olduğu görölmektedir. Buna göre, psikolojik dayanıklılığın algılanan stres ile öğrenci tükenmişliği arasında tam aracılık rolü üstlendiği söylenebilir. Bulgular alanyazını ışığında tartışılmış, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Stres, Tükenmişlik, Psikolojik dayanıklılık

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2020.101.1>

e-ISSN 2146-5266

Received Date: 20.03.2020

Accepted Date: 19.05.2020

Atıf için / Please cite as:

Çelikkaleli, Ö. (2019). Beliren yetişkinlerde stres ile tükenmişlik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerde psikolojik sağamlılığın aracılık rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 10(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/ebader>

* Doç. Dr. - MSKU Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celikkaleli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0210-3647

GİRİŞ

Üniversite yaşamına geçiş, tek başına bireye birçok gelişimsel görevler yüklemektedir. Chickering ve Havighurst'e (1988) göre, bu gelişimsel görevler; aileden uzaklaşmadan kaynaklı duygusal bir bağımsızlık kazanmak, bir meslek seçmek ve buna hazırlamak, uzun süreli ilişkiler yaşamak ve kendisini aile hayatına hazırlamak ve etik bir sistem geliştirmektir. Bu uzun ve zorlu süreçte, üniversite öğrencileri sürekli bir biçimde strese maruz kalırlar ve günlük olarak da bu görevlerden kaynaklı taleplere cevap vermek durumundadırlar (Hamaideh, 2012). Ayrıca, bu yeni süreçle birlikte genç yetişkinin, yeni bir sosyal rol geliştirmesini ve eskilerini ise değiştirmesini gerektirmektedir ki bu da kronik stresin önemli bir yönü olan rolün zorlanmasına neden olabilecektir (Pearlin, 1989). Diğer taraftan Towbes ve Cohen (1996) üniversite öğrencilerinin, üniversite yaşamının önemli bir geçiş niteliğine sahip olması nedeniyle strese yatkın bir grup olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde Gadzella (2004) üniversite öğrencilerinin akademik yaşamları nedeniyle farklı kaynaklardan gelen birçok stresörü deneyimlemediklerini ve çoğu zaman sahip oldukları kişilik özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle, bu stresörlere farklı şekillerde cevap vermediklerini belirtmiştir. Tüm bu açıklamalar beliren yetişkinlerin deneyimledikleri stresin üniversite yaşamının doğal bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çerçevede stres, içsel ve/veya çevresel talepler karşısında, bireyin veya sosyal sistemin buna uyum sağlama kaynaklarını aştığı herhangi bir durum (Lazarus, & Cohen, 1977) olarak çok geniş bir çerçevede tanımlanmıştır. Diğer bir tanımda stres, çevresel zorlukların bireyin iyi olma halini tehdit ettiği bir süreç, olarak ele alınmıştır (Hiebert ve Farber, 1984). Benzer bir tanımda Lazarus ve Folkman (1984) stresi, kişinin yaşadığı herhangi bir durumun onun sahip olduğu kaynakları sömürmesi ve psikolojik iyi olma halini tehdit ettiğine yönelik bir değerlendirme yapması durumunda ortaya çıkan bir durum, olarak ele almıştır. Son olarak ise Cüceleoğlu (1993) stresi, "bireyin fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan uyum bozucu koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı çaba" olarak tanımlanmıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse stres, bireylerin yaşam koşullarından dolayı ortaya çıkan objektif veya sübjektif ihtiyaç ve talepleri karşılama konusunda psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik kaynaklarının yetersiz kaldığına yönelik bir değerlendirmesi söz konusu olduğunda yaşadığı fiziksel ve duygusal tepkilerin toplamı olarak ele alınabilir. Ancak bu tepkiler her durumda ve her zamanda ortaya çıkmamaktadır. Lazarus'a (1985) göre bu durum "kişiden kaynaklanan bireysel dayanma gücünün aşıldığı ve bireyi tehdit eden ilişkilerin toplamı" söz konusu olduğuna ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalar ve alan yazını stresin birçok olumsuz sonucunun olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmalarda kronik veya çözülmemiş stresin farklı şekillerde birçok psikolojik ve fizyolojik sorunlara neden olabildiği (Hudd, Dumlao, & Erdman, 2000); tükenmişliğe, sağlıksızlığa, işe gelememeye, düşük morale, düşük yetkinliğe ve performansa yol açabildiği (Hannigan, Edwards, & Burnard, 2004; Sutherland, & Cooper, 1990) ortaya konulmuştur. Bunların yanında özellikle üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise strese uzun süre maruz kalmanın fizyolojik ve psikolojik sağlığı ve akademik performansı etkilediği belirtilmektedir (Struthers, Perry, & Menec, 2000). Diğer çalışmalarda ise, stresin Kısa Semptom Envanteri tarafından tanımlanan psikolojik belirtilerle pozitif yönde ilişkili olduğu (Otrar, Ekşi, Dilmaç, & Şirin, 2002), depresyonla ilişkili olduğu (Akbağ, Saymer, & Sözen, 2005; Eskin, Harlak, Demirkıran, & Dereboy, 2013), uzun süre strese maruz kalmanın tükenmişliği neden olabileceği ortaya konulmuştur (Blase, 1986; Schmitz, Neumann, &

Oppermann, 2000; Woodhead, Northrop, & Edelstein, 2016). Görüldüğü gibi stresin en önemli psikolojik sonuçlarından biri tükenmişliktir. Bundan dolayıdır ki, tükenmişlik çoğunlukla stres araştırmaları çerçevesinde ele alınmıştır (Aydın, & Cavuş, 2017; Aytaç, Akalp, & Gökçe, 2016; Cooper, Dewe, & O'Driscoll, 2001; Row, 2000; Schaufeli, & Greenglass, 2001; Shirom, 2003).

Tükenmişlik

Farklı birçok biçimde ele alınan tükenmişlik, Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tarafından “işle ilgili kronik duygusal ve kişilerarası stres kaynaklarına uzun süreli bir tepki”, Schaufeli ve Enzmann (1998) tarafından, “özellikle işteki kişilerarası taleplerden kaynaklanan özel bir uzun süreli iş stresi türü”, Schwarzer ve Hallum (2008) tarafından, “insani hizmet mesleklerinde uzun süreli kişilerarası strese bağlı olarak ortaya çıkan kronik bir yorgunluk hali”, Hobfoll ve Shirom (2000) tarafından “kişinin kronik iş stresine maruz kalmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir durum”, Pines ve Aronson (1981) tarafından ise “özellikle bakım vermeden sorumlu kişilere özgü bir stres sendromu olan tükenmişlik, fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk” olarak ele alınmaktadır.

Tüm bu tanımlamaların ötesinde alan yazınında en geniş kabulü gören tanım Maslach ve Jackson (1981) ve Leiter ve Maslach (1998) tarafından “*duygusal tükenme* (enerji kaybı, yıpranma, mutluluk, umut vb. duygularını ifade edememe-hissetmeme), *duyarsızlaşma* (sinizm, idealizm kaybı, soğuk duygusal tepkiler, hizmet alanlar hakkında olumsuz ve alaycı tutumlar, duygular, empati yoksunluğu) ve *kişisel başarısızlık algısı-düşük yetkinlik algısı* (örneğin, sunduğu hizmetin kalitesi ve başarısı ne olursa olsun olumsuz yönde değerlendirme eğilimi, düşük mesleki yetkinlik, düşük verimlilik ve yetenek, iş gereği oluşan taleplerle başa çıkmada yetersizlik hissi) ile karakterize üç boyutlu bir sendrom” olarak yapılmıştır. Benzer bir biçimde Yu, Lin ve Hsu (2009) tükenmişliğin kronik stresörlere cevap olarak ortaya çıktığını ve duygusal olarak tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı/düşük yetkinlik olmak üzere üç belirtiyi karakterize edilebileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, tükenmişlik yaşadığını iddia eden bireylerin yaptıkları iş ne olursa olsun, iş kaynaklı yoğun talepler karşısında stres yaşayacakları ve bu sürenin uzaması durumunda ise duygusal olarak tükendiklerini hissetmeleri, işlerinin gereklilikleri ve sorumlulukları karşısında duyarsızlık yaşamaları işlerin gereklerini yerine getirirken performans düzeyleri ne olursa olsun bir başarısızlık hissi yaşamaları tükenmişliğin belirtilerini oluşturmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ile birlikte ortaya çıkan en önemli durum, bu sendromunun özellikle başkaları ile birlikte çalışan kişiler için özellikle bir risk faktörü oluşturduğudur. Diğer bir ifadeyle, tükenmişlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda bu sendromun sadece bir meslekte çalışan kimselerde (eğitimci, sağlık çalışanı, sosyal hizmet uzmanı vb.) gruplarına ortaya çıktığı varsayıyordu. Ancak tükenmişlik konusunda yapılan çalışmalar ve uygulamalarda yaşanan bu sendromun yalnızca karşılıklı etkileşimin olduğu meslek çalışanlarında değil; aynı zamanda diğer mesleklerde çalışan bireylerde de görülebileceğine yönelik düşünceler doğurmuştur (Maslach, & Leiter, 1997). Uzun soluklu bir uğraş alanı olan öğrencilikte de tükenmişliğin ortaya çıktığına dair birçok araştırma bulunmaktadır (Balogun, Helgemoe, Pellegrini, & Hoerberlein, 1999; Hu, & Schaufeli, 2009; Yang, 2004; Yang, & Cheng, 2005). Öğrenci tükenmişliği, çalışmak zorunda olmaktan dolayı kendini bitkin hissetmek, bir öğrencinin çalışmasını karşı alaycı ve umursamaz bir tutum sergilemek ve bir öğrenci olarak kendini beceriksiz hissetmek anlamına gelir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

Farklı örneklemlerde de olsa iki değişken arasındaki araştırmalarda stres ve tükenmişlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir (Brown, & O'brien, 1998; Cordes, & Dougherty, 1993; Etzion, 1984; Hayes, Douglas, & Bonner, 2015; Hsieh, & Hsieh, 2003; Lebares, Guvva, Ascher, O'Sullivan, Harris, & Epel, 2018; Li, Kan, Liu, Shi, Wang, Yang, Wnag, Wang, & Wu, 2015; Malachi, & Jackson, 1984; Pines, & Keinan, 2005; Rey, Extremera, & Pena, 2016; Ross, Altmaier, & Russell, 1989; Schmitz, Neumann, & Oppermann, 2000; Schwarzer, & Hallum, 2008; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015). Bu çalışmalar değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilere yönelik bulguları içermekteyken bu iki değişken arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenlerle ilgili de araştırmalar mevcuttur. Çünkü bilinmektedir ki strese maruz kalmak her zaman ver herkeste tükenmişliğe neden olmayabilmektedir. Bu çerçevede koruyucu faktörlerin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yaşadıkları stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkide yetkinlik inancının kısmi aracılık (Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015), banka çalışanlarında psikolojik sermayelerinin kısmi aracılık (Li, Kan, Liu, Shi, Wang, Yang, Wnag, Wang, & Wu, 2015), sivil memurlarla yapılan diğer bir çalışmada esnekliğin kısmi aracılık (Hao, Hong, Xu, Zhou, & Xie, 2015), hemşilerlerle esnekliğin kısmi aracılık (Kang, & Lim, 2015) ve Raedeke ve Smith, (2004), başetme stratejilerinin ve sosyal desteğin stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada, Wagaman, Geiger, Shockley ve Segal, (2015) sosyal çalışmacıların empati becerilerinin artırılmasının algılanan stresi azalttığı bundan dolayı da tükenmişliğin azalabileceğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmalarda bireylerin sahip oldukları olumlu psikolojik özelliklerin uzun süreli stresin tükenmişliğe neden olmasında koruyucu faktörler olabileceğini göstermektedir. Bu olumlu psikolojik faktörlerden biri de psikolojik dayanıklılık olabilir.

Psikolojik Dayanıklılık

Son dönemlerde, bir kişilik özelliği olarak ortaya çıkan dayanıklılık stresli koşullara rağmen başarılı performans, sağlamlık ve olumlu ruh halini artıran tutumların bir birleşimi olarak ortaya çıkmıştır (Maddi, Khoshaba, Harvey, Lu, & Persico, 2001). Psikolojik dayanıklılık Bonanno (2004) tarafından, kişilerin yaşadıkları ciddi travmatik olaylar sonrasında ayakta kalabilme ve dengesini yeniden sağlama yeteneği olarak görülmüştür. Bu çerçevede psikolojik dayanıklılığı, kişinin zorlu durumlar ve stres altında pozitif yönde uyumunu destekleyen bir kişilik özelliği (Wagnild, 2003) olarak ele almak mümkündür. Hunter (2001) ise psikolojik dayanıklılığı, genel olarak bir başarı veya uyum sağlama süreci olarak görmektedir. Bu çerçevede olumlu bir yapı olarak görülen psikolojik dayanıklılığın istenilen, koruyucu ve geliştirici bir yapı olduğunu söylemek mümkündür.

Öte yandan, Kobasa ve Maddi (1977) ve Maddi, Harvey, Khoshaba, Lu, Persico ve Brow (2006) psikolojik dayanıklılığı birbiriyle ilişkili üç bileşen oluşan ve bireyi tanımlamada kullanılabilecek bir yapı olarak ele almışlardır. Bu üç bileşen ilki *meşdan okumadır*. Burada bireyler yaşamlarındaki değişimleri güvenlik veya yaşamda kalma duygusunu tehdit eden birer risk faktörü olarak görme yerine, gelişme fırsatı olarak değerlendiren bir bakış açısında sahiptirler. İkincisi *bağlılıktır*. Bağlılık konusunda güçlü kişiler, kim olduklarına ve ne yaptıklarına ilişkin gerçekliğe ve bunun değerine inançla bağlıdırlar. Üçüncüsü ise *kontroldür*. Kontrole sahip olduğunu düşünen kişiler yaşam olaylarını ve seyrini kabul edilebilir sınırlar içinde etkileyebileceğine inanmaktadırlar.

Psikolojik dayanıklılığın gelişiminde rol oynayabilecek faktörler genel olarak üç kategori altında ele alınmaktadır (Haase, 2004). İlk faktör *aile*dir. Bu konuda yapılan çalışmalarda, bireylerin en az bir ebeveyniyle ya da ebeveyni yerine geçebilecek birisiyle olan ilişkilerin önemli olduğunu göstermektedir (Hawley, & DeHaan 1996). İkincisi, *kişisel özellikler*dir. Fiziksel olarak güçlü olmak, sosyal beceriler, zekâ, iletişim becerileri, yetkinlik inancı ve genel olarak becerikli olma gibi özellikleri içermektedir (Olsson vd., 2003). Son olarak *dış destek sistemleri* psikolojik dayanıklılığın gelişiminde katkı sağlayabilmektedir. Brooks (1994), Garmezy (1993) ve Werner (1993) bu sistemleri, arkadaşlar, öğretmenler, komşular ve diğer önemli kişileri olarak ifade etmişlerdir. Bu üç faktörün yanında, destekleyici bir eğitim çevresi, hobilere sahip olmak, aile dışından destekleyici birilerinin olmasının da bu psikolojik dayanıklılığın gelişip güçlenmesine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Smith, & Prior 1994).

Bireylerin psikolojik dayanıklılığının gelişmesini etkileyebilen sosyal çevre, iş, aile çevresi, kişilerarası ilişkiler, inanç ve değerlerine bağlanması, yaşamının bütün alanlarında olmaktadır ve bu durum bireyin stresli yaşam durumları ile başa çıkabilmesi için gerekli olan bir güç kaynağı oluşturmasını sağlamaktadır (Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982). Dolayısıyla psikolojik olarak dayanıklı bireylerin stresin olumsuz etkilerine karşı önemli bir güç kaynağına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Bu kavrama ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmalarda, zorluklar karşısında başarılı ya da başarısız olanların karşılaştırılması ve başarılı olanların ise hangi kişisel özelliklere sahip olduklarının ortaya konulabilmesine odaklanmıştır (Garmezy, 1991; Luthar, 2003; Masten, 2001; Werner, & Smith, 2001). Bunların yanında psikolojik dayanıklılık ile ilgili olarak yapılmış çalışmalarda, Bitmiş, Sökmen ve Turgut, (2014), kamu çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasında negatif yönde; Kanbur, Kanbur ve Özdemir (2017) psikolojik dayanıklılık ile örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu; Çelik, Sanberk ve Deveci (2017), üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde, umutsuzluk ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu; Karacaoğlu ve Köktaş, (2016) psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve psikolojik iyi olma arasında; Ülker Tümlü ve Receptoğlu (2013) akademik personelde yaşam doyumunu ile psikolojik dayanıklılık arasında; Çetin ve Basım (2011) banka çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında; Kaba ve Keklik (2016) üniversite öğrencilerinde üniversite yaşamına uyum ile psikolojik dayanıklılık arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Psikolojik dayanıklılığın bireylerin diğer olumlu psikolojik yönleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Buna karşın bazı çalışmalarda da psikolojik dayanıklılığın olumsuz psikolojik özelliklerle negatif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Kaba ve Keklik (2016) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada psikolojik dayanıklılık ile psikolojik belirtiler arasında; Sakarya ve Güneş (2013) travma sonrası stres bozukluğu ile psikolojik sağlık arasında; Soderstrom, Dolbier, Leiferman ve Steinhardt, (2000) sağlık ile stres ve hastalık belirtileri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde etmişlerdir.

İlgili alan yazını ve araştırmalar incelendiğinde beliren yetişkinlerde stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın rolüne ilişkin bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı ön görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, beliren yetişkin üniversite

öğrencilerinde psikolojik dayanıklılığın algılanan stres ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkideki aracılık rolünü ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H₁= Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi (c) anlamlıdır.

H₂= Beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik dayanıklılık üzerindeki doğrudan etkisi (a) anlamlıdır.

H₃= Beliren yetişkinlerde psikolojik dayanıklılığın öğrenci tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisi (b) anlamlıdır.

H₄= Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öğrenci tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisi (c') anlamsızken; dolaylı etkisi (a.b) anlamlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma korelasyonel bir çalışma olup nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki veya bu ilişkinin nedenlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmada öğrenci tükenmişliği *bağımlı* değişken, algılanan stres dışsal *bağımsız* değişken psikolojik dayanıklılık ise *aracı (içsel bağımsız)* değişkendir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 107'si erkek 207'si kadın toplam 309 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 20.43'tür (1.63).

Veri Toplama Araçları

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF): Orijinali Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun Türkçeye uyarlanması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) gerçekleştirmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi üç alt faktörden oluşan yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörler Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik alt faktörleridir. Ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, Tükenme ile Duyarsızlaşma arasında .83, Tükenme ile Yetkinlik arasında -.45, Yetkinlik ile Duyarsızlaşma arasında -.32'lik ilişki elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin geçerliği çerçevesinde madde toplam test korelasyonları .32 ile .69 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin kriter geçerliği çerçevesinde MEE-ÖF ile Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu arasındaki korelasyonlar sırasıyla .51, .45 ve -.38 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında MTE-ÖF'nun alt faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenirlik değerleri sırasıyla .76, .74 ve .73'tür. Ölçeğin "Tükenme" ve "Duyarsızlaşma" alt faktörlerinde alınan puanların yüksekliği; buna karşın "Yetkinlik" alt faktöründen alınan puanların düşüklüğü algılanan tükenmişliğin yüksekliğini göstermektedir. Bu çalışmada, "Yetkinlik" alt faktörüne ilişkin tüm maddeler tersten puanlanarak elde edilecek yüksek puanlar tükenmişliği göstergesi olarak belirlenmiştir. Böylece her üç alt faktörden de alınan yüksek puanlar tükenmişliği ölçer hale getirilmiştir. Sonuç olarak, tükenme, duyarsızlaşma ve düşük yetkinlik faktörlerinin toplamından bir tükenmişlik puanı elde edilmiş ve çalışma bu puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerinden Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha=.89$ ve McDonald'ın Omega iç tutarlık katsayısı $\omega=.89$ olarak elde edilmiştir.

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ): Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen ASÖ ve Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 14 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir öz-değerlendirme ölçeği olan ASÖ 0 (hiç) ile 5 (çok sık) arasında değişen kategorilerde puanlanmaktadır. Ölçme aracından yüksek puanların alınması algılanan stres düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. ASÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak elde edilmiştir. Kriter geçerliği çalışmasında ASÖ ile Beck Depresyon Ölçeği ve Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri arasında .65, .56 ve .66 olmak üzere pozitif yönde anlamlı ilişkiler hesaplanmıştır ($p < .01$). Ölçme aracının bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerinden Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .88$ ve McDonald'ın Omega iç tutarlık katsayısı $\omega = .88$ olarak elde edilmiştir.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PDÖ): Maddi ve Khoshaba (2001) tarafından geliştirilen PDÖ Türkçeye Durak (2002) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu, 18 maddeden ve "bağlanma", "kontrol" ve "güçlük" alt boyutlarından oluşmaktadır. 4'lü Likert tipi bir ölçek olan PDÖ 0 "tamamen aykırı" ve 4 "oldukça uygun" biçiminde derecelendirilmektedir. Türkçeye uyarlama çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde orijinal ölçekte bulunan altı madde madde toplam korelasyonları .20'nin altında olduğu için maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 12 maddenin madde toplam korelasyonları .23 ile .50 arasında elde edilmiş ve 12 maddelik Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilen faktör analizinde altı faktörlü ve varyansın %54'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Faktör yükleri düşük ve madde toplam test korelasyon değerleri düşük maddeler atıldıktan sonra orijinal ölçekte olduğu gibi üç boyutlu yapıya ulaşılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ise, toplam psikolojik dayanıklılık puanları ile Başetme Stilleri Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve Yaşam Olayları Envanteri ile anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ölçekten yüksek puanların alınması psikolojik dayanıklılığın arttığını, düşük puanlar alındığında psikolojik dayanıklılığın zayıfladığı anlamına gelmektedir. Ölçme aracının bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerinden Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .74$ ve McDonald'ın Omega iç tutarlık katsayısı $\omega = .76$ olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23, AMOS 23 ve JASP 0.9.0.2 paket programlarından yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, aracılık etkisinin olup olmadığı ise değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı yolların etkililiği test edilerek ortaya konulmuştur. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin yolların anlamlılığı ve güven aralıkları bootstrap yöntemiyle elde edilen 5000 yeni örnekleme gerçekleştirilmiştir. Hayes (2009) yeniden örnekleme sayısının en az 5000 olması gerektiğini önermektedir. Böylece değişkenler arasında elde edilen toplam, doğrudan ve dolaylı ilişkilere yönelik katsayıların tesadüfen elde edilmemiş olduğu; elde edilen bulguların güven aralığında olması da bulgulara yönelik güvenilirliği göstermektedir.

BULGULAR

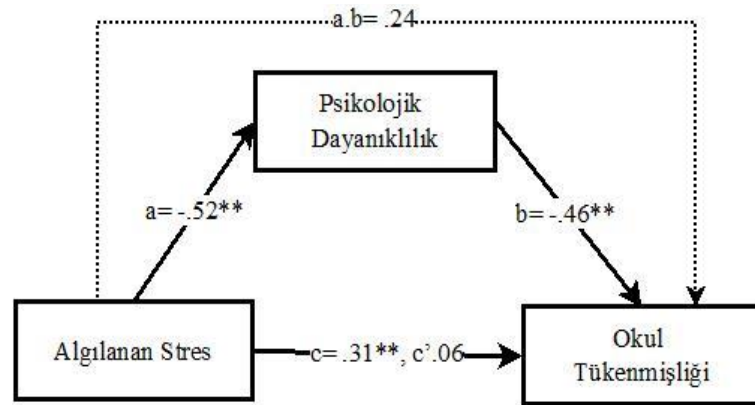
Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beliren yetişkinlerin algıladıkları stres, öğrenci tükenmişliği ve psikolojik dayanıklılık puanlarına ilişkin betimsel bulgular, değişkenler arasındaki ilişkiler ve güven aralıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma değişkenlerine ait betimsel bulgular, ilişkiler ve ilişkilere ait güven aralıkları

Değişkenler	95% GA	1	2	3
1-Algılanan Stres		1		
2-Öğrenci Tükenmişliği	Düşük	.34**	1	
	Yüksek	.22**	1	
3-Psikolojik Dayanıklılık	Düşük	.44**	1	1
	Yüksek	-.52**	-.55**	1
\bar{X}		43.49	39.78	34.28
S		7.03	9.41	6.15
α		.88	.89	.74

Tablo 1’de görüldüğü gibi, beliren yetişkinlerde algılanan stres ile öğrenci tükenmişliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r = .34$, $p < .01$, %95 GA = .22, .44). Buna karşın, algılanan stres ile psikolojik dayanıklılık ($r = -.52$, $p < .01$, %95 GA = -.59, -.44) ve öğrenci tükenmişliği ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($r = -.55$, $p < .01$, %95 GA = -.63, -.46).

Beliren yetişkinlerde algılanan stres ile öğrenci tükenmişliği arasındaki doğrudan ve psikolojik dayanıklılık aracılığıyla oluşan dolaylı ilişkinin anlamlı olup olmadığına Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Beliren Yetişkinlerde Algılanan Stres ile Okul Tükenmişliği Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler

Şekil 1’de görüldüğü gibi beliren yetişkinlerde algılanan stresin okul tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi pozitif yönde anlamlıdır ($\beta = .31$, $p < .01$, %95 GA = .19, .42). Değişkenler arasındaki doğrudan etkilere ilişkin yol katsayıları incelendiğinde, algılanan stresin psikolojik dayanıklılık üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde ($\beta = -.52$, $p < .01$, %95 GA = -.60, -.45), psikolojik dayanıklılığın okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisinin de benzer bir biçimde negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.46$, $p < .01$, %95 GA = -.59, -.32). Diğer taraftan, algılanan stresin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılıklarına bakıldığında, beliren yetişkinlerde algılanan stresin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisinin anlamsız ($\beta = .06$, $p > .05$, %95 GA = .05, .18); buna karşın, psikolojik dayanıklılık aracılığıyla oluşan dolaylı etkinin ise anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = .24$, $p < .01$, %95 GA = .17, .32). Diğer bir ifadeyle, psikolojik dayanıklılığı beliren yetişkinlerde algılanan stresin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinde tam aracı

olduğu söylenebilir. Son olarak, algılanan stresin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisine ilişkin anlamsız yol analizden çıkartıldığında elde edilen yapısal modelin (stres→psikolojik dayanıklılık→okul tükenmişliği) mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir ($\chi^2/ss= 1.202$, GFI= .99, IFI= .99, TLI= .99, CFI= .99, REMSEA= .02).

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma çerçevesinde öne sürülen *“beliren yetişkinlerde algılanan stresin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi pozitif yönde anlamlıdır”* biçimindeki ilk hipotezi kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, algılanan stres ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu bulgu benzer ve farklı birçok örneklemeden elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Örneğin, hemşirelerden (McCranie, Lambert, & Lambert, 1987; Yoon, & Kim, 2010), hemşirelik öğrencilerinden (Oyeleye, Hanson, O’connor, & Dunn, 2013), doktorlardan (Al-Dubai, & Rampal, 2009; Graham, Potts, & Ramirez, 2002), polislerden (Pines, & Keinan, 2005) ve öğretmenlerden (Kokkinos, 2007) elde edilen bulgular bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Tükenmişlik kavramı çoğunlukla stres araştırmaları çerçevesinde ele alınmıştır (Kop, Euwema, & Schaufeli, 1999; Row, 2000; Schaufeli, & Greenglass, 2001; Shirom, 2003). Kavramın tanımlarında mutlaka stres vurgusu bulunmaktadır. Örneğin, Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tükenmişliği *“işyerindeki kronik duygusal ve kişilerarası stres kaynaklarına uzun süreli bir tepki”*, Hobfoll ve Shirom (2000) tükenmişliği *“kişinin kronik iş stresine maruz kalmasının bir sonucu”* ve Schaufeli ve Enzmann (1998) özellikle işteki kişilerarası taleplerden kaynaklanan özel bir uzun süreli mesleki stres türü” olarak ele almışlardır. Tanımlarda da görüleceği üzere yoğun ve sürekli stresin sonucu olarak tükenmişliğin ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Profesyonel bir meslek olarak değerlendirilemezse de öğrencilik birçok sorumluluk ve görevin başarılması gereken önemli bir dönemdir. Çakmak ve Hevedanlı’ya (2005) göre, *“üniversite öğrencilerinin bedensel ve psikolojik sınırlarını aşan ve dolayısıyla onların kapasitesini zorlayıcı birçok sorunla karşılaştığı bilinmektedir”*. Bu tür zorlayıcı durumlarla karşılaşan öğrencilerin de, stresle başa çıkma da kullanabilecekleri etkin yöntemleri ve koruyucu faktörlere sahip olmadıkları bir durumda, tükenmişlik yaşamaları kaçınılmaz olacaktır. Özellikle evden ayrılma, barınma, yeni bir yere yerleşme, birçok yeni duruma uyum sağlama, akademik başarı, duygusal ve sosyal birçok ihtiyacın olduğu üniversite döneminde stresle problem odaklı başa çıkma stratejisinin kullanılmadığı bir durumda stresin olumsuz bir sonucu olan tükenmişlik ve tükenmişliğin neden olabileceği fiziksel ve psikolojik zararları olabilecektir.

İkinci olarak, çalışmanın *“beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik dayanıklılık üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde anlamlıdır”* biçimindeki hipotezi de kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, beliren yetişkinlerde algılanan stres ile psikolojik dayanıklılık negatif yönde bir ilişki göstermektedir. Elde edilen bu bulgu alan yazınında gerçekleştirilen birçok araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Hystad, Eid, Laberg, Johnsen, & Bartone, 2009; Sakarya, & Güneş, 2013; Soderstrom vd., 2000; Westman, 1990).

Daha fazla psikolojik dayanıklılık, daha az psikolojik stres ve buna bağlı olarak daha iyi bir sağlıkla ilişkili olduğu, çünkü sağlam bireylerin stres algılarını değiştirdikleri

(örneğin, bir meydan okuma) düşünülmektedir (Topf, 1989). İkincisi, hem psikolojik olarak dayanıklı hem de dayanıklı olmayan bireyler, yaşam olayları nedeniyle yüksek düzeyde strese maruz kalabilir. Bununla birlikte, dayanıklı bireylerin stresi azaltmak ve hastalıkları önlemek için etkili başa çıkma stratejileri ve sosyal kaynakları kullanma olasılıkları daha yüksektir. Bu eğilim, psikolojik sağlamlılığın strese karşı tampon olma etkisi olarak adlandırılmıştır (Kobasa ve Puccetti, 1983). Benzer bulgular McCranie, Lambert ve Lambert (1987), Rich ve Rich (1987) ve Topf (1989) tarafından da elde edilmiştir. Gentry ve Kobasa'ya göre (1984) psikolojik olarak dayanıklı bireyler, kodlanan stresörlerin yeniden değerlendirilmesi ve adaptif başa çıkma davranışları kullanılarak stresi azaltırlar. Dolayısıyla, psikolojik olarak dayanıklı bireyler kontrol, bağlılık ve meydan okuma gibi dayanıklılığı geliştirici özelliklerinden dolayı stresin beliren yetişkinler üzerindeki olumsuz etkisinin azalması beklenmektedir.

Üçüncü olarak, çalışmanın "*beliren yetişkinlerde psikolojik dayanıklılığın öğrenci tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde anlamlıdır.*" biçimindeki hipotezi de kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; kendini psikolojik olarak dayanıklı gören beliren yetişkinlerin daha az tükenmişlik yaşayabilecekleri söylenebilir. Elde edilen bu bulgu bu konuda farklı örneklemeler üzerinde yapılmış araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Azeem, 2010; Bitmiş, Sökmen, & Turgut, 2014; Boyle, Grap, Younger, & Thomby, 1991; Collins, 1996; Garrosa, Moreno-Jimenez, Liang, & Gonzalez, 2008; McCranie, Lambert, & Lambert, 1987; Rich, & Rich, 1987).

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) düşük seviyelerde dayanıklılığa sahip bireylerin (günlük aktivitelere katılım, olaylar üzerinde kontrol hissi ve değişime açıklık) özellikle tükenmişlik boyutlarından tükenmişlik puanları daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla psikolojik olarak dayanıklı beliren yetişkinlerin üniversite gibi ekonomik, sosyal, akademik, duygusal açıdan stres kaynağı olabilecek bir ortamda bu durumları gelişim için bir fırsat olarak değerlendirebilmekte, bu durumlara meydan okuyabilmekte ve bu mücadele içeren yaşantıları değişim için gereklilik olarak gördüğü için, stresin olumsuz sonuçlarından biri olan tükenmişliği daha az yaşıyor olabilmektedirler.

Son olarak, çalışmanın "*Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öğrenci tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisi anlamsızken; dolaylı etkisi anlamlıdır.*" biçimindeki dördüncü hipotezi de kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, psikolojik dayanıklılık stres ile tükenmişlik arasında tam aracılık rolü üstlenmektedir. Ancak ilgili alan yazınında bu konuda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna rağmen, Kosaba vd. (1982) psikolojik dayanıklılık yüksek düzeydeki stresin olumsuz sonuçlarına karşı bir direnç kaynağı olarak "dayanıklılık" kavramını araştırma konusu yapmışlardır. Dolayısıyla strese maruz kalan bir üniversite öğrencisinin tükenmişlik yaşamamasında psikolojik dayanıklılık kavramının engelleyici bir faktör olarak işlev gördüğünü söylemek mümkündür. Çünkü Sinclair ve Tetrick (2000), Callahan (2000), Maddi, Khoshaba, Persico, Harvey ve Bleecker'a (2002) göre, psikolojik dayanıklılık, stres ve hastalık belirtileri arasındaki ilişkide önleyici bir tampon görevi üstlenmektedir. Benzer bir biçimde Hystad, Eid, Laberg, Johnsen ve Bartone (2009) üniversite öğrencilerinde akademik stres ile hastalık belirtileri arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın düzenleyici bir rol oynamakta olduğunu ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan, kişisel dayanıklılık yapısı, stresin etkilerini kontrol eden bir değişken olarak geniş ilgi görülmüştür (Gentry, & Kobasa, 1984). Ayrıca, Westman'a (1990) göre, bu

yapının stresin performans üzerindeki etkisinde düzenleyici bir etkisinin olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde dayanıklılığın stresin olası olumsuz etkilerini azaltan ve bireylerin uyumluluğu destekleyen bir faktör işlevi gördüğü ifade edilmiştir (Jacelon, 1997). Buna göre, psikolojik dayanıklılık değişkeninin stresin olumsuz sonuçlarından biri olan tükenmişliğin yaşanmasının önleyen bir koruyucu kişisel değişken olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, bireylerin çevrelerindeki değişimlere uyum sağlayabilmesinde Garmezy (1991) ve Masten'e (2001) göre en temel faktör, bireylerin bir takım adımlar atarak hareke geçmesini sağlayan, çaba ve zaman gerektiren ve süreklilik içeren süreç olan psikolojik dayanıklılıktır. Üniversite süreci de bireylerin birçok yeni duruma uyum sağlamaları gereken kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki dayanıklılık beliren yetişkinlerin uyum sürecinin taleplerinden kaynaklı stresin tükenmişliği neden olmasının önündeki önemli kişilik özelliği olabilir. Bu konuda yapılan hemşirelerle yapılan bir çalışmada kişiliğin dayanıklılık yönünün, stres ile tükenmişliği arasında tampon görevi gördüğü yönündedir (Rich, & Rich, 1987; Topf, 1989).

Diğer taraftan, psikolojik dayanıklılığın aracılık rolünü açıklamada bu yapının bileşenlerinin önemli bir işlev gördüğünü söylemek mümkündür. Psikolojik dayanıklılığın kontrol boyutu birlerin yaşadıkları olayların sürecini kontrol etme veya etkileme yeteneğine olan inançtır. Kontrol yönü güçlü olan bireyler, eğer mücadele ederlerse, yaşamlarındaki olayların sonuçları etkileyebileceklerine inanırlar ve bu inançları nedeniyle güçsüzlüğü ve pasifliği kabul etmezler (Maddi, Harvey, Khoshaba, Lu, Persico, & Brow, 2006). Meydan okuma boyutu, yaşam sürecindeki değişim ve yeni yaşantıların öğrenme ve kişisel gelişim için fırsat olarak görülmesini içermektedir (Bartone, 2000). Bu çerçevede meydan okuma yönü güç olan bireyler, rahatlığa ve güvenliğe kolayca ulaşılabilmeyi kendilerine bir hak olarak görme eğiliminde olmamaktadırlar (Maddi vd., 2006). Son olarak bağıllık boyutunda ise bireyler, dünyayı ilginç ve anlamlı olarak görürler ve zorlayıcı yaşam olayları karşısında geri çekilmek yerine yaşam olaylarına dâhil olmayı içermektedir. Bağıllık boyutunda güçlü olduğuna ilişkin inancı yüksek kişiler, stresli durumlardan veya mücadele gerektiren durumlardan kaçınmak yerine bu olaylarla mücadele etmeyi ve ilgilenmeyi hem ilginç hem de anlamlı bulurlar (Maddi vd., 2006). Kısaca ifade etmek gerekirse, üniversite yaşamından kaynaklı talepkar durumlarda kontrolün kendisinde olduğuna inanan, bunlara meydan okuyabilen ve zorlantılı bu durumları olduğu gibi kabul edip bunlarla mücadele etmeye karar veren dayanıklı bir üniversite öğrencisinin ne kadar stres yaşarsa yaşasın bu özelliklerinden dolayı tükenmişliğe karşı koruyucu bir kalkanlarının olduğunu söylemek mümkündür.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın birçok *sınırlılığı* bulunmaktadır. Öncelikle verilerin üniversitede okumakta olan beliren yetişkinlerden elde edilmiş olması bulguların tüm beliren yetişkinlere genellenebilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır. İkinci olarak, çalışma grubunda bulunan kişilerin sayısından dolayı, örnekleme ilgili sayısal sınırlılık, bulguların tüm üniversitelerde okuyan beliren yetişkinlere genellenebilmesi bir diğer sınırlılıktır. Son olarak, algılanan stresi, tükenmişliği ve psikolojik dayanıklılığı ölçebilecek birçok ölçme aracı bulunduğu için, bu araştırma bulguları kullanılan ölçme araçlarının sahip olduğu psikometrik yeterliklerle sınırlıdır.

Araştırmanın bulguları çerçevesinde ve sınırlılıklarda göz önünde tutularak şu önerilerden bulunulabilir:

1. Benzer bir çalışma farklı ölçme araçları ve farklı çalışma grupları üzerinde yapılarak daha genellenebilir bulgulara ulaşılabilir.
2. Kaçınılmaz olarak stres kaynaklarını içinde barındıran üniversite yaşamında gerçekleşebilecek tükenme daha sonraki birçok psikopatolojik hastalıklara zemin hazırlayabileceği için üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını arttıracak psiko-eğitim programları geliştirilebilir ve bunların etkililiği deneysel olarak test edilebilir.
3. Stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenebilecek empatik eğilim, kontrol odağı, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek gibi değişkenler test edilebilir.
4. Eğitim ve öğretim programları erken yaşlardan itibaren çocukların ve ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirebilecek etkinlikler içerebilir.

KAYNAKÇA

- Akbağ, M., Sayiner, B., & Sözen, D. (2005). Üniversite öğrencilerinde stres düzeyi, denetim odağı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 59-74
- Al-Dubai, S. A. R., & Rampal, K. G. (2009). Prevalence and associated factors of burnout among doctors in Yemen. *Journal of Occupational Health*, 0911040104-0911040104.
- Aydın, C., & Cavuş, S. (2017). Kuşadası konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel stres ve tükenmişlik düzeyleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(5), 79-95.
- Aytaç, S., Akalp, G., & Gökçe, A. (2016). İş sağlığı ve güvenliği uzmanlarının işe bağlı stres ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 30(5), 1207-1224
- Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2(3), 36-40.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22
- Bartone, P.T. (2000). Hardiness as a resiliency factor for United States Forces in the Gulf War. In J. M. Violanti, D. Paton, & C. Dunning (Eds.), *Posttraumatic stress intervention: Challenges, issues, and perspectives* (pp. 115-133). Springfield, IL: Charles C Thomas
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2014). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-40.
- Blase, J. J. (1992). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 93-113.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Boyle, A., Grap, M. J., Younger, J. ve Thomby, D. (1991). Personality hardiness, ways of coping, social support and burnout in critical care nurses. *Journal of advanced Nursing*, 16(7), 850-857.
- Brooks, R. B. (1994) Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.
- Brown, C., & O'Brien, K. M. (1998). Understanding stress and burnout in shelter workers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29(4), 383.
- Callahan, C. D. (2000). Stress, coping and personality hardiness in patients with temporomandibular disorders. *Rehabilitation Psychology*, 45 (1), 38-48.
- Chickering, A., and Havighurst, R. (1988). The life cycle. In A. Chickering and Associates (Eds. *The modern American college*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cohen, S., Kamarck, T. ve Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

- Collins, M. A. (1996). The relation of work stress, hardiness, and burnout among full-time hospital staff nurses. *Journal of nursing staff development: JNSD*, 12(2), 81-85.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1),134-147
- Çelik, M., Sanberk, İ., & Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662.
- Çetin, F. ve Basım, N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 13(3), 79-94.
- Durak, M. (2002). *Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake* (Unpublished master thesis). The Middle East Technical University, Ankara
- enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *New Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Etzion, D. (1984). Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. *Journal of applied psychology*, 69(4), 615.
- Gadzella, B. (2004) College Students Assess their Stressors and Reactions to Stressors. Paper Presented at Texas A&M University Assessment Conference, TX.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459-466.
- Garrosa, E., Moreno-Jimenez, B., Liang, Y., & Gonzalez, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 418-427.
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In W. D. Gentry (Eds.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 87- 116). New York: Guilford.
- Graham, J., Potts, H. W. W., & Ramirez, A. J. (2002). Stress and burnout in doctors. *The Lancet*, 360(9349), 1975-1976.
- Haase, J. E. (2004) The Adolescent Resilience Model as a Guide to Interventions. *J Pediatr Oncol Nurs*, 21, 289-299.
- Hamaideh, S. H. (2012). Gender differences in stressors and reactions to stressors among Jordanian university students. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(1), 26-33.
- Hannigan, B., Edwards, D., & Burnard, P. (2004). Stress and stress management in clinical psychology: Findings from a systematic review. *Journal of Mental Health*, 13(3), 235-245.
- Hao, S., Hong, W., Xu, H., Zhou, L., & Xie, Z. (2015). Relationship between resilience, stress and burnout among civil servants in Beijing, China: Mediating and moderating effect analysis. *Personality and Individual Differences*, 83, 65-71.
- Hawley, D. R., & DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Fam Process*, 35, 283-298.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.

- Hayes, B., Douglas, C., & Bonner, A. (2015). Work environment, job satisfaction, stress and burnout among haemodialysis nurses. *Journal of Nursing Management*, 23(5), 588-598.
- Hiebert, B., & Farber, I. (1984). Teacher stress: A literature survey with a few surprises. *Canadian Journal of Education*, 9, 14-27.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Edt.), *Handbook of organizational behavior* (2nd ed., pp. 57-81). New York: Dekker.
- Hsieh, Y. M., & Hsieh, A. T. (2003). Does job standardization increase job burnout? *International Journal of Manpower*, 24(5), 590-615.
- Hu, Q., & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory student survey in China. *Psychological Reports*, 105, 394-408.
- Hudd, S., Dumlao, J., & Erdman, S. (2000). Stress college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal* 34, 217-227.
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16, 172-179.
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 421-429.
- Kaba, İ., & Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *The Journal of Educational Research*, 2(2), 98-111.
- Kanbur, E., Kanbur, A., & Özdemir, B. (2017). Psikolojik dayanıklılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide iş doyumunun aracılık rolü: Havaçılık sektöründe bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 127-141.
- Kang, J. S., & Lim, J. Y. (2015). Effects of clinical nurses' resilience on job stress and burnout. *The Journal of the Korea Contents Association*, 15(11), 263-273.
- Karacaoğlu, K., & Köktaş, G. (2016). Psikolojik dayanıklılık ve psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracı rolü: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 119-127.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *J. Behav. Med.*, 5: 391-404.
- Kobasa, S. C., & Maddi, S. R. (1977). Existential personality theory. In Corsini, R. J. (Edt.), *Current Personality Theories*, Peacock, Itasca, IL.
- Kobasa, S. C., & Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *J. Person. Soc. Psychol*, 45, 839-850.
- Kobasa, S., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *J. Personality Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kop, N., Euwema, M., & Schaufeli, W. (1999). Burnout, job stress and violent behavior among Dutch police. *Work and Stress*, 13, 326-340.
- Lazarus, A. A. (1985). Setting the record straight. *American Psychologist*, 40(12), 1418-1419.
- Lazarus, R., & Cohen, J. (1977). Environmental stress. In I. Altman and J. F. Wohlwill (eds) *Human behavior and environment* (Volume 2). New York: Plenum
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lebares, C. C., Guvva, E. V., Ascher, N. L., O'Sullivan, P. S., Harris, H. W., & Epel, E. S. (2018). Burnout and stress among US surgery residents: Psychological distress and resilience. *Journal of the American College of Surgeons*, 226(1), 80-90.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1998). Burnout. In H.S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (Vol. 1, pp. 347-357). New York: Academic Press.

- Li, X., Kan, D., Liu, L., Shi, M., Wang, Y., Yang, X., Wnag, J., Wang, L., & Wu, H. (2015). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and job burnout among bank employees in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 2984-3001.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability*. New York: Cambridge University Press.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2001). *Personal Views Survey III-R: Test development and internet instruction manual*. Irvine, CA: Hardiness Institute.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Harvey, R., Lu, J., & Persico, M. (2001). The personality construct of hardiness, II: Relationships with comprehensive tests of personality and psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36, 72-85.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Persico, M., Harvey, R., & Bleecker, F. (2002). The personality construct of hardiness. *Journal of Research in Personality*, 36, 72-85.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings*, 5, 133-153.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- McCranie, E. W., Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (1987). Work stress, hardiness, and burnout among hospital staff nurses. *Nursing Research*, 33(6), 374-378.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 477-499.
- Oyeleye, O., Hanson, P., O’connor, N., & Dunn, D. (2013). Relationship of workplace incivility, stress, and burnout on nurses’ turnover intentions and psychological empowerment. *Journal of Nursing Administration*, 43(10), 536-542.
- Pearlin, L. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health Social Behaviour*, 30, 241-256.
- Pines, A. M. (2005). The Burnout Measure Short Version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625-635.
- Pines, A., & Aronson, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress mediated and moderation hypotheses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(4), 525-541.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. *Peer-Reviewed Brain and Cognition*, 4, 1-14.
- Rich, V. L., & Rich, A. R. (1987). Personality hardiness and burnout in female staff nurses. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 19(2), 63-66.
- Ross, R. R., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 464.
- Rowe, M. M. (2000). Skills training in the long-term management of stress and occupational burnout. *Current Psychology*, 19(3), 215-228.

- Sakarya, D., & Güneş, C. (2013). Van depremi sonrasında travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 21(1), 25-32.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice: A critical analysis. London: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schmitz, N., Neumann, W., & Oppermann, R. (2000). Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37(2), 95-99.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Shirom, A. (2003). Job related burnout: a review. In Handbook of Occupational Health Psychology.
- Sinclair, R. R., & Tetrick, L. E. (2000). Implications of item wording for hardiness structure, relation with neuroticism, and stress buffering. *Journal of Research in Personality*, 34, 1-25
- Smith, J., & Prior, M. (1994) Temperament and Stress Resilience in School-age Children: A Within-families Study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 34,168-179.
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhart, M. (2000). The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness. *Journal of Behavioral Medicine*, 23(3), 311-328.
- Struthers, C., Perry, R., & Menec, V. (2000) An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education* 41, 581-592.
- Sutherland, V. J., & Cooper, C. L. (1990). *Understanding stress: A psychological perspective for health professionals*. London: Chapman and Hall.
- Topf, M. (1989). Personality hardiness, occupational stress, and burnout in critical care nurses. *Research in Nursing & Health*, 12(3), 179-186.
- Towbes, L., & Cohen, L. (1996). Chronic Stress in the Lives of College Students: Scale Development and Prospective Prediction of Distress. *Journal of Youth and Adolescence* 25, 199-217.
- Ülker Tümlü, G., & Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Shockley, C., & Segal, E. A. (2015). The role of empathy in burnout, compassion satisfaction, and secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 60(3), 201-209.
- Wagnild, G. (2003). Resilience and successful aging: Comparison among low and high income older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 29(12), 42-49.
- Werner, E. E. (1993) Risk, resilience and recovery: Perspectives from the kauai longitudinal study. *Dev Psychopathol*, 5, 503-515.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. New York: Cornell University Press.
- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human Performance*, 3(3), 141-155.
- Woodhead, E. L., Northrop, L., & Edelstein, B. (2016). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*, 35(1), 84-105.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yerlikaya, E. E., & İnanç, B. (2007). Algılanan stres ölçeğinin Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İzmir:

- Yoon, G. S., & Kim, S. Y. (2010). Influences of job stress and burnout on turnover intention of nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 16(4), 507-516.
- Yu, M. C., Lin, C. C., & Hsu, S. Y. (2009). Stressors and burnout: The role of employee assistance programs and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(3), 365-377.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708.

EXTENDED ABSTRACT

Mediating Role of Psychological Resilience in Direct and Indirect Relationships Between Stress and Burnout in Emerging Adults

Öner ÇELİKKALELİ*

INTRODUCTION

Transition to university life alone burdens individual with several developmental tasks. According to Chickering and Havighurst (1988), these developmental tasks include acquiring an emotional independence due to moving away from family, choosing an occupation and getting prepared for it, experiencing long-term relationships and preparing oneself for the family life, and developing an ethical system. In this long and challenging process, undergraduates are constantly subjected to stress and have to respond to demands stemming from such tasks (Hamaideh, 2012). Similarly, Gadzella (2004) stated that undergraduates experience many stressors of different sources due to their academic lives and mostly cannot respond to these stressors due to difference in their personality traits. One can infer from all these statements that the stress experienced by emerging adults is a natural result of university life.

In this context, stress is described within a very broad framework as any situation where individual or social system runs out of resources for adapting to internal and/or environmental demands (Lazarus, & Cohen, 1977). In another definition, stress is addressed as a process in which environmental challenges threaten individual's well-being (Hiebert, & Farber, 1984). In a similar definition, Lazarus and Folkman (1984) described stress as the condition arising when any situation experienced by a person exploits their resources and the person evaluates that it threatens their psychological well-being. Finally, Cüceloğlu (1993) defined stress as the "effort made by individual beyond their physical and psychological boundaries due to frustrating conditions stemming from physical and social environment". In short, stress can be described as the sum of physical and emotional reactions given by individuals when they evaluate that their psychological, physiological and sociological resources fall insufficient for meeting objective or subjective needs and demands due to living conditions.

Discussed in several forms, burnout is defined by Maslach, Schaufeli and Leiter (2001) as the "long-term reaction to job-related sources of chronic and interpersonal stress", by Enzmann (1998) as a "type of long-term occupational stress especially due to interpersonal demands at work", by Schwarzer and Hallum (2008) as the "state of chronic exhaustion emerging as a result of long-term interpersonal stress in human service occupations", and by Hobfoll and Shirom (2000) as a "situation stemming from individual's exposure to job stress".

* Assoc. Prof. - MSKU Faculty of Education, Department of Educational Sciences, celikkaleli@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0210-3647

Early studies on burnout assumed that this syndrome would occur among individuals who work in one occupational group (educator, health worker, social service specialist, etc.). However, it was later found in studies and applications on burnout that this syndrome can be observed not only among individuals working jobs with mutual interaction but also among individuals working in other occupations (Maslach, & Leiter, 1997). There are several studies suggesting that burnout is observed in studentship as a long-term field of occupation (Balogun, Helgemoe, Pellegrini, & Hoerberlein, 1999; Hu, & Schaufeli, 2009; Yang, 2004; Yang, & Cheng, 2005). Student burnout refers to feeling oneself exhausted due to studying; exhibiting a cynical and indifferent attitude towards studying, and feeling oneself unskillful as a student (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Previous research shows that positive psychological attributes of individuals may be protective factors against long-term stress leading to burnout. One of these positive psychological factors can be psychological resilience.

Introduced as a personality trait in recent years, resilience is the combination of successful performance, healthiness and attitudes enhancing the positive mood despite stressful circumstances (Maddi, Khoshaba, Harvey, Lu, & Persico, 2001). Psychological resilience was described by Bonanno (2004) as the ability to survive serious traumatic events and regain one's balance. Accordingly, it is possible to take psychological resilience as a personality trait that supports individual's positive harmony in the face of challenges and under stress (Wagnild, 2003). Hunter (2001) regards psychological resilience as the process of achieving a success or adaptation. One can therefore argue that psychological resilience is a desirable, protective and improving structure.

It is observed that psychological resilience is in positive significant relationships with other positive psychological aspects. Nevertheless, some studies show negative significant relationships between psychological resilience and negative psychological attributes. For instance, negative significant relationships have been found between psychological resilience and psychological symptoms by Kaba and Keklik (2016), psychological resilience and post-traumatic stress disorder by Sakarya and Güneş (2013), and psychological resilience and stress and illness symptoms by Soderstrom, Dolbier, Leiferman and Steinhardt (2000).

In the relevant literature, there are no studies on the role of psychological resilience in the relationship between stress and burnout among emerging adults. Thus, it is anticipated that this study will meet such gap in the literature. Accordingly, this research aimed to explore the mediating role of psychological resilience in the relationship between perceived stress and student burnout.

METHOD

This correlational research utilized the quantitative data collection method. Such research studies are aimed at exploring the relationship between two or more variables or the reasons for this relationship. In the study, student burnout is the dependent variable, perceived stress is external independent variable, and psychological resilience is the mediator (internal independent) variable. The study group was composed of 309 undergraduates (107 males, 207 females). Mean age of these undergraduates was 20.43 (1.63). Maslach Burnout Inventory-Student Form, Perceived Stress Scale and Resilience Scale were used as measures. SPSS 23, and AMOS 23 software packages were used for the analysis of the data. For the correlations between the variables, Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient was calculated, and it was explored whether there was a mediating effect via

testing the effectiveness of direct and indirect paths between the variables. Significance and confidence intervals of direct and indirect effects between the variables were calculated with 5000 new samples achieved with the bootstrap method. Hayes (2009) suggests that resample size should be at least 5000. Thus, the total acquired between the variables indicates that coefficients for direct and indirect effects have not been achieved randomly; and findings being within the confidence interval show the reliability of the findings.

FINDINGS, DISCUSSION and CONCLUSION

A positive significant correlation was found between perceived stress and student burnout among emerging adults ($r = .34$, $p < .01$, 95% CI = .22, .44). On the other hand, there were negative significant correlations between perceived stress and psychological resilience ($r = -.52$, $p < .01$, 95% CI = -.59, -.44) and student burnout and psychological resilience ($r = -.55$, $p < .01$, 95% CI = -.63, -.46). Moreover, total effect of perceived stress on student burnout among emerging adults was positive significant ($\beta = .31$, $p < .01$, 95% CI = .19 - .42). As for the path coefficients regarding the direct effects between variables, direct effect of perceived stress on psychological resilience was negative significant ($\beta = -.52$, $p < .01$, 95% CI = -.60 - -.45) and direct effect of psychological resilience on student burnout was also negative significant ($\beta = -.46$, $p < .01$, 95% CI = -.59, -.32). On the other hand, concerning the significance of direct and indirect effects of perceived stress on student burnout, direct effect of perceived stress among emerging adults was found to be insignificant ($\beta = .06$, $p > .05$, 95% CI = .05, .18) while its indirect effect via psychological resilience was significant ($\beta = .24$, $p < .01$, 95% CI = .17, .32). In other words, one can argue that psychological resilience is a full mediator in the effect of perceived stress on student burnout among emerging adults. Lastly, when the insignificant path in regard to the direct effect of perceived stress on student burnout was omitted from the analysis, the achieved structural model (stress → psychological resilience → student burnout) was found to have perfect fit values ($\chi^2/df = 1.202$, GFI = .99, IFI = .99, TLI = .99, CFI = .99, RMSEA = .02).

The first hypothesis "*Total effect of perceived stress on student burnout among emerging adults is positive significant.*" submitted within this study was accepted. That is to say, a significant relationship was found between perceived stress and burnout. This finding coincides with the findings achieved from similar and different samples in the literature. For example, findings obtained from nurses (McCranie, Lambert, & Lambert, 1987; Yoon, & Kim, 2010), student nurses (Oyeleye, Hanson, O'connor, & Dunn, 2013), physicians (Al-Dubai, & Rampal, 2009; Graham, Potts, & Ramirez, 2002), the police (Pines, & Keinan, 2005), and teachers (Kokkinos, 2007) are in line with this finding.

Secondly, the hypothesis "*Direct effect of perceived stress on psychological resilience among emerging adults is negative significant.*" was accepted. In other words, there was a negative relationship between perceived stress and psychological resilience among emerging adults. This finding show parallelism with several research findings in the literature (Hystad, Eid, Laberg, Johnsen, & Bartone, 2009; Sakarya, & Güneş, 2013; Soderstrom et al., 2000; Westman, 1990).

Thirdly, the hypothesis "*Direct effect of psychological resilience on student burnout among emerging adults is negative significant.*" was also accepted. In other words, there was a negative significant relationship between psychological resilience and burnout, and it is possible to say that emerging adults who regard themselves as psychologically resilient may experience less burnout. This finding is in line with research findings achieved with different

samples on the subject (Azeem, 2010; Bitmiş, Sökmen, & Turgut, 2014; Boyle, Grap, Younger, & Thomby, 1991; Collins, 1996; Garrosa, Moreno-Jimenez, Liang, & Gonzalez, 2008; McCranie, Lambert, & Lambert, 1987; Rich, & Rich, 1987).

The fourth hypothesis *“While direct effect of perceived stress on student burnout among emerging adults is insignificant, its indirect effect is significant.”* was accepted. That is to say, psychological resilience was found to be a full mediator between stress and burnout. However, no research was observed on this subject in the relevant literature. Yet, Kosaba et al. (1982) studied the concept of “resilience” as a source of resistance against negative outcomes of high-level stress. Thus, one can argue that the concept of psychological resilience functions as a preventive factor so that an undergraduate going through stress will not experience burnout. Indeed, according to Sinclair and Tetrick (2000), Callahan (2000), Maddi, Khoshaba, Persico, Harvey and Bleecker (2002) psychological resilience functions as a buffer in the relationship between stress and illness symptoms. Similarly, Hystad, Eid, Laberg, Johnsen and Bartone (2009) stated that psychological resilience plays a regulating role in the relationship between academic stress and illness symptoms.

Key Words: Stress, Burnout, Psychological resilience


Türkiye’de Ortaöğretim Sisteminin Sorunları ve Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması¹

Selim TAŞ² & Necdet AYKAÇ³

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye’deki ortaöğretim sisteminde var olan sorunlarla ilgili yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “ortaöğretim”, “ortaöğretim sistemi”, “ortaöğretim sisteminin sorunları”, “lise sistemi” ve “lise sisteminin sorunları” anahtar kelimeleri kullanılarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi (tez adı alanında), EBSCOHost veri tabanı (başlık ve içerik alanında) ve Web of Science veri tabanlarında (başlık ve içerik alanında) arama yapılmış; üç yüksek lisans tezi, 25 makale, bir kitap ve bir çalıştay raporu çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada Noblit ve Hare’in (1988) geliştirdiği analiz aşamaları takip edilmiş ve tematik sentez yöntemine göre analiz edilmiştir. Buna göre oluşturulmuş tema ve kodlar frekans tabloları ile verilmiş ve yorumlanmıştır. İnceleme sonunda elde edilen bulgular sistemden, fiziki ortam ve altyapıdan, öğretmenden, finans ve programdan kaynaklı sorunlar olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır. Araştırma sonunda ortaöğretim sisteminin sorunları arasında, bir üst kademeye geçiş sistemi, eğitimde fırsat eşitsizliği, personel kalitesi/niteliği, siyasi/ideolojik-bürokrasi, kalabalık sınıflar, bina yetersizliği, araç gereç eksikliği sorunları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, Ortaöğretim sistemi, Ortaöğretim sisteminin sorunları

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2020.101.2>

e-ISSN 2146-5266

Received Date: 20.03.2020

Accepted Date: 19.05.2020

Atıf için / Please cite as:

Taş, S., & Aykaç, N. (2019). Türkiye’de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 10(1), 22-41. <https://dergipark.org.tr/ebader>

¹ Bu çalışma 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doktora Öğrencisi- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi stas@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0002-6946-6218

³ Doç. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi necdetaykac@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0003-1729- 524X

GİRİŞ

Bir ülkenin gelişmesi, yetiştirdiği eğitilmiş insan gücü ile mümkün olabilmektedir. Eğitilmiş insan gücü yetiştirebilmesinin eğitime ve eğitim kurumlarına verilen önemle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Baloğlu’nun (1990) belirttiği üzere ülkelerin eğitim düzeyi aynı zamanda her toplumun gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bu yönüyle nitelikli bir eğitim, bireyin olduğu kadar toplumun ve ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla eğitim kademelerinde temel eğitimden yükseköğretime kadar sorunların belirlenip çözülmesi nitelikli bir eğitiminde önünü açabilecektir. Eğitim sistemi içinde, her bir kademe ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte, ortaöğretim kademesi yükseköğretime hazırlayan bir geçiş aşaması olması ve ara eleman gücünü yetiştiren mesleki eğitim sistemi ile ayrı bir öneme sahiptir. Ortaöğretim kademesi, bir ülkenin kalkınmasında önemli rol oynayan teknik eleman, teknisyen gibi ara elemanları yetiştirme yanında gençleri hayata ve meslek hayatına hazırlayan ve temelde edinilen bilgi ve becerileri daha derin ve geniş anlamda öğrencilere kazandıran, kademe olarak da işlev görmektedir (Razon, 1982). Bu bakımdan ortaöğretim öğrencilerinin nitelikli birer insan olarak yetiştirilmesi anlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak Türk eğitim sisteminin her kademesinde olduğu gibi ortaöğretim sisteminde de önemli sorunların olduğu söylenebilir. Ayrıca ilköğretimde çözülemeyen birçok sorun ortaöğretime yansarak ortaöğretimin sorunlarını artırmaktadır (TED, 2010). Bu sorunların yükseköğretime girmeden veya iş hayatına atılmadan hemen önceki eğitim kademesi olan ortaöğretimde yaşanması, gençlerin hayata olan hazırlıklarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında ortaöğretim sisteminin girdileri, çıktıları, kurumları ve paydaşları ile bir bütün olarak düşünülüp yaşanan sorunların neler olduğunun ortaya çıkartılması oldukça önemlidir. Tarihsel olarak da ortaöğretim sistemine bakıldığında etkili bir ortaöğretim sisteminin henüz kurulamadığı görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarının tarihi, Osmanlı Devletinde 1776 yılından itibaren Batı örneği ile kurulmuş askeri okullara kadar dayanmaktadır. Daha sonra ortaöğretim kurumları, Tanzimat döneminde (1839) Rüştiye, İdadi ve Sultani isimleri ile açılmış ve yine bu dönemde Darülfünun kurulmuştur. Bunların yanında medreseler ve sıbyan mektepleri de varlıklarını sürdürmüşlerdir (Akyüz, 2012). Tevhidi Tedrisat Kanunu (Öğretimlerin Birleştirilmesi Yasası) (1924) ile eğitimde birlik sağlanması adına ülkedeki eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Yine 1924 yılında liseler ortaöğretimin ikinci kademesi olarak açılmış ve üç yıl olarak eğitim vermeye başlamıştır. 1949 yılında liselerin dört yıla çıkartılma kararı alınmış ve 1952 ile 1955 yılları arasında uygulamaya konulmuştur. Ancak 1956 yılında liseler tekrar üç yıla indirilmiştir. 1970 yılında Türk Eğitim Sistemi yeniden düzenlenmiş ve liseler eskisi gibi ortaöğretimin ikinci kademesi olarak hizmet vermeye başlamıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ise 9. sınıftan başlamak üzere liseler kademeli olarak dört yıla çıkartılmıştır (Ünal, & Ünal, 2010). 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 26. maddesi ile ortaöğretim “temel eğitime dayalı, en az üç yıllık eğitim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümü (liseler)” olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1973). Bu madde 2016 yılında “Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar biçiminde ifade edilmiştir. Bu kurumların amacı ise yine 1739 sayılı kanunun 28. maddesinde (Resmi Gazete, 1973):

“Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak

2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır”

şeklinde ifade edilmektedir. Ancak bu amaçlara ne ölçüde ulaşılabildiği halen tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Ortaöğretimde yaşanan sorunlar arasında yer alan meslek liselerine gerekli yönlendirmelerin yapılmaması, yükseköğretime geçiş sistemi ile yükseköğretimin önünde yığılmaların önlenememesi, fiziki ve teknolojik yapı eksikliği ve öğrenci öğretmen sorunları ön plana çıkmaktadır (TED, 2010). 2019 yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına göre iki milyon beş yüz binin üzerinde başvuru olmasına rağmen bu öğrencilerin yalnızca dört yüz dokuz bini dört yıllık öğrenim veren kurumlara yerleşmiştir. Başvuran adayların üç yüz yetmiş beş bini ise daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleşen adaylardan oluşmaktadır ve bu öğrencilerin yaklaşık 27 bini bir lisans programına yeniden yerleşmiştir (ÖSYM, 2019). Bu durumun gerekli yönlendirmenin yapılamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Kuşkusuz bu sorunların çözülememesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Osmanlı döneminde ortaöğretime yeterli önem verilmemiştir. Cumhuriyet’in ilk yıllarda ise niteliğe önem verilmek için çaba harcanmasına rağmen okuma yazma oranının düşüklüğü ve yetmiş nitelikli öğretmen sayısının azlığı bu çabaların başarıya ulaşmasına engel olmuştur. Ancak cumhuriyet döneminde özellikle öğretmen yetiştirmede Köy Enstitüleri gibi nitelikli kurumların açıldığını da görmek mümkündür.

Cumhuriyet döneminde Osmanlı’dan alınan miras kapsamında ortaöğretim ve lise toplam okul sayısı 153 olarak belirtilmektedir. Okuryazarlık oranı da oldukça düşük olan cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan devrimlerle bu oranı arttırmaya yönelik çabalar gözlenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında hem sorunları çözmek hem de eğitime yön vermek adına Heyet-i İlmiye toplantıları düzenlenmiştir. Milli eğitim şuralarına kadar eğitime yön vermiş bu toplantılarda ortaöğretim ile ilgili lisenin kaç yıl olması gerektiği, kaç saat ders okutulacağı, sayıların artırılması gibi nitelikten çok nicelik kararları alınmıştır (Dönmez, 2005). Heyet-i İlmiye toplantılarını takiben yapılan milli eğitim şuralarının ilk altısında ortaöğretim ile ilgili daha çok niceliğe yönelik kararlar alınmıştır. Kuşkusuz cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma oranının çok düşük olmasından dolayı ilkokul ve okul öncesine daha çok önem verilmiştir. Yedinci Milli Eğitim Şurasına kadar ortaöğretimin göz ardı edildiği söylenebilir. Yedinci Milli Eğitim Şurasında (1962) ve bundan sonraki şuralarda da ortaöğretim programına ve sorunlarına değinilse de, bu sorunların çözümüne yönelik yeterli adımlar atıldığını söylemek oldukça zordur. Bu açıdan bakıldığında ortaöğretim sisteminin hem geçmişten getirdiği hem de günümüzde açığa çıkan önemli sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunların çözümü yönünde adımlar atılmasına karşın bu sorunların varlığının halen devam ettiği gözlemlenmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu sorunlara ilişkin geçmişte ve hali hazırda günümüzde bir çok çalışma ve çalıştay yapılmış ve raporlar hazırlanmıştır (Adem, 1991; Badur, 2014; Bora, 2012; Gürkan, 1987; Haktanır, Dinçer, Turcan, Küçükturan, & Şen, 2004; Karacaoğlu, & Acar, 2010; ODTÜ Eğitim Fakültesi, 2012; Razon,

1982; TED, 2010; Uluğ, 1988). Yapılan bu çalışmalarda ortaöğretime ait olan birçok sorunun gün yüzüne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmaların meta sentez yöntemi ile analiz edilerek ortaöğretime ilişkin sorunların sistematik olarak ele alınması ve bu sorunlara yönelik olarak çözüm önerilerinde bulunulması oldukça önemlidir. Bu çalışmada da Türkiye’deki ortaöğretim sisteminde var olan sorunlarla ilgili yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada Türkiye’deki ortaöğretim sistemi ile ilgili yapılan araştırmaların yorumlanması için meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, bir dizi araştırma çalışmalarının bulgularını titizlikle incelemeyi ve yorumlamayı içeren eksiksiz bir çalışmadır (Jensen, & Allen, 1996 Akt: Finfgeld, 2003). Meta-sentez, sadece alanyazının sistematik bir gözden geçirmesi veya araştırma bulgularının harmanlanması (yani kodlanması) değildir. Meta-sentezin amacı, bireysel araştırmalardan elde edilen sonuçlardan daha sağlam olan bulguların yeni ve bütünlendirici bir yorumunu üretme sürecidir (Finfgeld, 2003). Bu süreç, yorumsal bir süreçle daha büyük anlamlar oluşturmak için mevcut çalışmaların sentezlenmesini içerir (Erwin, Brotherson, & Summers, 2011).

Noblit ve Hare (1988), yorumlayıcı araştırmayı sentezlemek için kullanılan meta-sentez araştırmalarının aşamalarını şu şekilde ifade eder (Akt: Savin-Baden, & Major, 2010).

1. Bir soru formüle etmek
2. Veri olarak neyin sayılacağına karar vermek
3. Araştırmaları toplamak
4. Özgün çalışma örneklerinin seçilmesi
5. Dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine karar verme
6. Örneklem için bir süreç oluşturulması
7. Çalışmaların niteliğini değerlendirmektir.

Bu araştırmada da yukarıda belirtilen aşamalardan yola çıkarak ortaöğretim sisteminin sorunları sistematik olarak ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra veri olarak nelerin sayılacağına karar verilmiş ve araştırmalar toplanmıştır. Toplanan araştırmalardan özgün olanlar seçilmiş ve araştırmaya dâhil edilip edilmeyeceği kararlaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Noblit ve Hare’in (1988) benimsenen aşamaları doğrultusunda öncelikle problem tanımlanmış ve daha sonra amaca uygun çalışmaları bulabilmek için Ocak 2018 ile Nisan 2018 tarihleri arasında “ortaöğretim”, “ortaöğretim sistemi”, “ortaöğretim sisteminin sorunları”, “lise sistemi” ve “lise sisteminin sorunları” anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Aramalar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi (tez adı alanında), EBSCOHost veri tabanı (başlık ve içerik alanında) ve Web of Science veri tabanlarında (başlık ve içerik alanında) yapılmış ve toplamda 4683 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 216 tanesinin bu araştırmanın problemi ile ilişkili olduğu tespit edilmiş ve özet kısımları incelenerek spesifik konulara değinen çalışmalar elenmiş ve araştırmaya konu olan 30 çalışmanın araştırmanın ölçütlerini tam olarak karşıladığına karar kılınmıştır. Bu Ölçütler aşağıda yer almaktadır:

1. Ortaöğretim sisteminin sorunları başta olmak üzere anahtar kelimeleri içeriyor olması,
2. Çalışmaların Türkiye sınırları içinde olması;
3. Çalışmaların nitel araştırmalar ya da raporlar olması (Ampirik çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir),
4. Özgün metnin tamamına ulaşılabilir olması.

Bu ölçütler aynı zamanda hariç tutma ölçütleri olarak kullanılmıştır. Belirtilen ölçütlere uymayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Aşağıdaki tabloda araştırma kapsamına alınan çalışmaların çalışma konuları, kaynakçası ve kodları sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırma kapsamına alınan çalışmalar*

Araştırma Kodu	Kaynakça	Araştırma Konusu
A1	Karacaoğlu ve Acar (2010)	Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar
A2	Haktanır vd. (2004)	Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri
A3	Ayvacı, Bakırcı ve Başak (2014)	Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi
A4	Badur (2014)	12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar
A5	Bora (2012)	Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri
A6	Çıngı, Kadılar ve Koçberber (2009)	Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim olanaklarının ilçe bazında incelenmesi
A7	Demir ve Demir (2012)	Türkiye’de yeni lise öğretim programları: sorunlar beklentiler ve öneriler
A8	Erdem (2010)	İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri
A9	Erdener, Sezer ve Tezci (2017)	Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri
A10	Gül (2008)	Türkiye’nin eğitim sorunları, AKP’nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri
A11	Günbayı, Yücedağ ve Yücel (2015)	Fen lisesinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri: bir durum çalışması
A12	Arslan (2004)	Eğitim sistemimizin kapanmayan yarısı yükseköğretime geçiş
A13	Özkan ve Er (2017)	Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk on beş yılında ve son on beş yılda eğitim programları alanında yaşanan sorunlar: karşılaştırmalı bir analiz
A14	Adem (1993)	Ortaöğretimin bugünkü planlama sorunları
A15	Gürkan (1987)	Ortaöğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar
A16	Akbulut (2014)	Türkiye’de son dönemde uygulanan ortaöğretim politikalarının etkinlik ve fırsat eşitsizliği analizi
A17	Akın, Şimşek ve Erdem (2007)	Türkiye’de eğitim sorunu
A18	Gedikoğlu (2005)	Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri
A19	ODTÜ Eğitim Fakültesi (2012)	İlköğretim ve ortaöğretimin yeniden yapılandırılması ODTÜ eğitim fakültesi görüşü
A20	Koçak (2012)	Türk ve Alman eğitim sistemlerinde yükseköğretime geçiş süreci
A21	Kösterelioğlu ve Bayar (2014)	Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme

Tablo 1 – Devamı

Araştırma Kodu	Kaynakça	Araştırma Konusu
A22	Murat ve Şahin (2014)	Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi
A23	Razon (1982)	Türkiye’de ortaöğretim ve sorunları
A24	Uluğ (1998)	Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları
A25	Yaman (2010)	Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor?
A26	Yelken, Kılıç ve Üredi (2010)	Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okul müdürlerinin görüşleri
A27	Keser ve Çetinkaya (2013)	Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri
A28	Çetinkaya ve Keser (2014)	Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri
A29	Yeşil ve Şahan (2015)	Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları
A30	Dinç, Uzun ve Çoban (2014)	Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Savin-Baden ve Major (2010) bir meta-sentezdeki verilerin işlenmesinin ilk adımının, ilk sıra temalarının oluşturulduğu analiz olduğunu belirtmektedir. “Analiz” terimi, temel elemanlara ayırmak, temaları incelemek veya araştırmak anlamına gelmektedir. Nitekim bu aşamada yapılan şey, bireysel çalışmalardan gelen konuları parçalamak ve öğelerini incelemektir. Analizin ilk adımı çalışmaların her birini basitçe tanımlamayı içermektedir. Bir sonraki adım, çalışmalarda temaların yer almasını içerir. Bu, içinde bulunan temalar için desteklenen ve güvenilir olan tüm bilgileri gözden geçirip bunları etiketlemek anlamına gelmektedir. Temalar geliştirildikten sonra, orijinal makalelerin metni analiz edilmektedir. Bu araştırmada, araştırmaya alınan çalışmaların analizi bu adımlar doğrultusunda yapılmıştır. Buna göre araştırmaya alınan çalışmaların konuları parçalanmış ve öğeleri incelenmiştir. Çalışmaların her biri basitçe tanımlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar kapsamında orijinal makalelerin metinleri analiz edilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de ortaöğretim sistemine yönelik sorunlar Tablo 1’de verilen çalışmalar incelenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sistemden kaynaklı sorunlar, fiziki ortam ve altyapıdan kaynaklı sorunlar, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, finans kaynaklı sorunlar ve programdan kaynaklı sorunlar olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır.

Sistemden Kaynaklı Sorunlar

30 çalışmanın 14’ünde ortaöğretim sisteminin sorunlarının sistemden kaynaklandığına değinilmiştir. Elde edilen tema ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Sisteme ilişkin sorunlar

Tema	Kodlar	f
Bir Üst Kademeye Geçiş	Yönlendirme yöneltme ve rehberlik sorunu	9
	İşsizlik sorunu	4
Eğitimde Fırsat Eşitsizliği	Okullaşma oranı sorunu	3
	Eğitimde cinsiyet eşitsizliği sorunu	3
Yönetici/Yönetim	Hizmet içi eğitim sorunu	5
	Öğretmen eksikliği sorunu (Bölgesel dağılım)	5
	Denetim sorunu	3
	Siyasi/ideolojik - bürokratik sorun	3
	Okul aile çevre işbirliği sorunu	1
	Okulun cazibe merkezi olmama sorunu	1
	Öğretmenlerin itibar düşüklüğü sorunu	1

Tablo 2’de, yapılan araştırmaların sistem kaynaklı sorunlarına yer verilmiştir. Buna göre, sistemden kaynaklı sorunlar üç tema altında toplanmıştır. Bu tema bir üst kademeye geçiş sistemi, eğitimde fırsat eşitsizliği ve yönetici/yönetim sorunları olarak belirlenmiştir. Bir üst kademeye geçiş sistemi temasında ortaöğretim mezuniyeti sonrasında karşılaşılabilecek işsizlik sorunu ile öğrencilerin ortaöğretimde ve ortaöğretime geçişte yanlış yönlendirilmelerine değinilmiştir. Aşağıda bulgulara ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

“Ortaöğretimden sonra iş bulamayan, buldukları işlerde mutlu olamayan, çalışmak istemeyen, daha iyi bir konumda askerlik yapmak isteyen veya askerlik hizmetlerini herhangi bir gerekçeyle ertelemek isteyenler çözümü yükseköğretime geçişte aramaktadır” (A12).

“Bu sorun meslek liselerine verilen önemin arttırılmasıyla çözülebilir. Günümüzde meslek liseleri var ama gereken önem verilmiyor. Küçük yaşlardan mesleklere yönlendirme ve uygun eğitim vermeyle bu sorun aşılabılır” (A29).

“Mezun olduktan sonra işe alınabilecek kadar öğrenci üniversitelere yerleştirilmelidir. Diğerleri ise erken yaşta meslek okullarına yönlendirilmelidirler” (A29).

“insan hayatının üç saatlik bir sınava sığdırılması doğru değil.”, üç saatlik bir sınavın hayatımı belirlemesini istemiyorum başka yollar bulunmalı.”, “bütün hayat tek bir sınava bağlı, adil değil” (A17).

“Okulda arkadaşlarının sayısal dersler, fen, genel kültür anlamında kendini geliştirmek yerine, üniversite sınavlarının yarattığı stresten dolayı bu sınavlara odaklanmaları, kendilerine yeni ufuklar açmaya meraklı olamayacak kadar baskı altında kalmaları beni derinden üzüyor” (A11).

Bir Üst Kademeye Geçiş Sistemi ile ilgili görüşler incelendiğinde askerlik hizmetini ertelemek için yükseköğretime yönelme, meslek liselerine önem verilmemesi, istihdamdan fazla öğrenci alınması gibi sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunları üniversite sınavlarının üç saatle sınırlandırılması ve sınavın yarattığı stres takip etmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliği teması altında okullaşma oranı ve eğitimde cinsiyet eşitsizliği sorunlarına değinilmiştir. Bulgulara ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Kız kardeşlerim kültür baskısından dolayı okula gitmedi. Kızın okulda olması ayıp sayılıyor. Şuan bile bir kızın doktora gitmesi veya şehir merkezine gidip gezmesi ayıp yani tek başına gidemez yanında bir erkek olmadığı için. Lisede de böyle bir imkân olmadığı için okula göndermezlerdi. 5 erkeğiz hepimiz okuyoruz. Kız evde de ikinci plandadır” (A5).

“Birincisi örf ve adetlerimize uygun değildir. İkincisi bizim bulunduğumuz yörede geçersizdir. Bir kız 17-18 yaşını doldurduğunda evinde oturması lazımdır, çeyizini düzmesi lazım Beraber okudukları için bizim dinimize uygun değil” (A5).

“Okullar karma karışık, kız erkek karışık olduğu için ve bugün 14, 15, 16, 17, 18, 19 yaşındaki bir kıza tek başına bırakamazdım erkeklerin arasına yani bunun sonucunda göndermedim”(A5).

“Parasızlıktan, evde çalışacak kimse olmamasından, maddi durumumuz kötü olmasından dolayı gönderemedim.” (A5).

“Mevsimlik işçi olarak çalışıyoruz. Okul zamanı burada olmuyoruz. Maddi durumumuzdan dolayı gönderemedik” (A5).

Eğitimle fırsat eşitsizliği, kültür baskısı yüzünden kız çocuklarının okula gidemediği, mevsimlik işçi olarak çalıştıkları ve ekonomik durumlarının kötü olmasından dolayı okuyamadıkları görülmektedir. Yönetici/yönetim teması altında ise hizmet içi eğitim, öğretmen eksikliği (Bölgesel dağılım), denetim, siyasi/ideolojik - bürokratik, okul aile çevre işbirliği, okulun cazibe merkezi olmama ve öğretmenlerin itibar düşüklüğü sorunlarına değinilmiştir. Bu sorunlara ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Hizmet içi eğitimin yetersizliği. Verilenlerin de gerektiği şekilde verilmemesi. Yapmış olmak için yapılması” (A1).

“Teorik bilgilerin verildiği seminerler yerine, uygulamaya dönük somut örnekleri verildiği, karşılıklı soru cevap şeklinde yürütülen seminerler bekliyorum” (A7).

“Okullardaki teknoloji kullanımının etkililiğini denetleyecek ve eksiklikleri giderebilecek alan uzmanlardan oluşan birimlerin oluşturulması gerektiği” (A27).

“Ortaöğretim kurumlarını denetleyenlerin yeterli ve özellikleri öncelikle tanımlanmalı ve bu doğrultuda denetçi eğitim programları geliştirilmeli” A(2).

“Temel bir milli eğitim politikası yok. Her gelen kendi ideolojik çerçevesinden sistem üzerinde oynamalar yapıyor. Sonuçta eğitim sistemi yaz- boz tahtasına dönüyor...” (A17).

“Okul, aile ve çevre işbirliği her öğretim yılı başında planlanmalı ve gerçekleştirilmeli. Veliler de kurumun bir parçası olarak görülmeli ve eğitimle ilgili alınacak kararlara velilerin katılımı sağlanmalı” A(2).

“Öğrenciler sene sonlarında devamsızlıklarına ve derslerdeki başarısızlıklarına rağmen alt sınıftan bir üst sınıfa geçiyorlar. Bununda onların okula olan ilgilerini azalttığını ve gereksiz olduğunu düşündüklerini tahmin ediyorum. En önemlisi bu yönetmelik okullardaki öğretmenlerin bütün itibarlarını sarsmış durumda” (A17).

Yönetici/yönetim teması altındaki araştırmalarda ortaya çıkan görüşlerde hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, eğitime ideolojik olarak bakılarak sistemin yapboz tahtasına döndüğü, okul aile birliğinin sağlanamadığı velilerin eğitimle ilgili kararlara katılmadığı belirtilmiştir.

Fiziki Ortam ve Altyapıdan Kaynaklı Sorunlar

30 çalışmanın 15’inde ortaöğretim sisteminin sorunlarının fiziki ortam ve altyapıdan kaynaklandığı belirtilmiştir. Elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Fiziki ortam ve altyapıya ilişkin sorunlar

Tema	Kodlar	f
Fiziki ortam	Kalabalık sınıflar	6
	Bina yetersizliği	6
Okula erişim	Barınma sorunu	4
Alt yapı	Donanım Sorunu	14
	Materyal/araç gereç eksikliği sorunu	4

Tablo 3'e göre fiziki ortam ve altyapıdan kaynaklı sorunlar üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; fiziki ortam, okula erişim ve alt yapı sorunları olarak belirlenmiştir. Fiziki ortam teması altında kalabalık sınıflarda öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılara ve öğrencilere yeterince ulaşılamadığına ilişkin sorunların varlığına ve aynı bahçede hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin olmasından kaynaklı sorunlara değinilmiştir. Okula erişim teması altında ise öğrencilerin ve öğretmenlerin barınma sorunlarına değinilmiştir. Bu sorunlara ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

"Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü" , "spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil" (A9).

"Bir kere okul binasının o amaç için yapılmış bir bina olması lazım. Mesela bu bina bir ilköğretim binası olarak yapılmış daha sonra lise olmasına karar verilmiş." (A7).

"Yurt hayatında problemler olabiliyor. Yurtlarımızın durumu kötü. Yemekler iyi denetlenmiyor"(A11).

"Lise uzak yakında lise olmadığı için. En yakın lise 30-40 km uzaklıktadır. Şanlıurfa'ya her gün gidip gelme imkânımız yok, servis yok bir şey yok. Kalabileceği güvenli bir yurt olsaydı okuturdum devletin sunduğu imkânları bilmiyorum"(A5).

Alt yapı teması altında materyal/araç gereç eksikliği sorunu ve donanım sorunlarına değinilmiştir. Bu sorunlara ait görüşler aşağıda belirtilmiştir.

"Okullarımızda bulunan eğitim materyalleri yenilenen öğretim programlarını sağlıklı uygulayabilecek yeterlilikte değildir" (A4).

"Devlet tarafından sağlanan kaynaklar ve destek arttırılmalı. Veliler, Milli eğitimin temel ilkelerinde belirtilen işbirliği çerçevesinde, altyapı ve donanımların iyileştirilmesi için katkı sağlamalı. Sınıf ve diğer mekânlar geliştirilmeli, kişi başına düşen mekân miktarı uluslararası standartlara ulaştırılarak sınıf mevcutları 30'un altına indirilmeli" (A2).

"Okulda yeterli araç ve gereçimiz yok laboratuvar yetersiz ve genelde laboratuvarlar sınıf şeklinde kullanılıyor" (A7).

Araştırmalardaki fiziki ortam ve altyapıya ilişkin görüşlerde sınıfların kalabalık olmasını, spor tesisleri, spor faaliyetlerinin yeterli olmadığı, binaların uygun olmadığı, yeterli yurt olmaması, alt yapı ve donanımların yeterli olmaması, araç gereç ve laboratuvarların yetersiz olduğu yönünde görüşler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar

30 çalışmanın 11'inde ortaöğretim sisteminin sorunlarının öğretmenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlere ilişkin sorunlar

Tema	Kodlar	f
Öğretmen niteliği personel kalitesinin yetersizliği	Materyal kullanım eksikliği sorunu	5
Öğretmen-öğrenci iletişim (Öğretmen-Öğretmen iletişim)	Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranış sorunu	1

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmen kaynaklı sorunlar, öğretmen niteliği ve personel kalitesi ile öğretmen öğrenci iletişim sorunu temalarından oluşmuştur. Öğretmen niteliği ve personel kalitesi teması altında öğretmenlerin materyal kullanmadaki eksikliği dile getirilmiştir. Öğretmen öğrenci iletişim sorunu teması altında ise öğretmenlerin olumsuz

tutum ve davranış gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin görüşler aşağıda belirtilmiştir.

“...Bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon gibi teknolojik araçları kullanmaya pek yatkın değilim. Tabletlerdeki videoları öğrencilere izletiyoruz, bazen de ödev olarak veriyoruz...” (A3).

“...Bilgisayarı iyi kullanmayı bilmediğimden teknoloji ile ders işlenmesi taraftarı değilim. Bu projenin; bilgisayar ve akıllı tahta kullanmayı zorunlu tutması benim için sıkıntı oluşturmaktadır...”

“Bazı hocalar da bilgili olsa da anlatamıyor, anlatmıyor. Bazı hocalar da çok bilgisiz ”(A11).

“Bazı öğretmenlerimiz bilgileri ne kadar iyi olsa da bize aktarmada pek başarılı değil ” (A11).

“Anlamadığım bir şeyi sorunca bazı öğretmenlerin verdiği karşılık hoşuma gitmiyor. Daha dikkatli olabilirler ” (A11).

“Bazı öğretmenlerin kabadayı tavırları veya birbirleriyle yaşadıkları sorunları bize yansıtmaları hoş değil ” (A11).

“İş birliği içerisinde olmamız sağlanabilir. Fizik dersi matematikle, kimyayla çok alakalı olduğu için onlarla toplantılar yapabiliriz işte bu konuda birlikte neler yapabiliriz bunlar konuşulabilir” (A7)

Araştırmalardaki görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin teknolojiyi kullanmada yeterli olmadığı, öğretim sürecini yapılandırma yeterli olmadığı yönünde görüşlerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Finansman Kaynaklı Sorunlar

30 çalışmanın 6’sında ortaöğretim sisteminin sorunlarının finansman kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. *Finansa ilişkin sorunlar*

Tema	Kodlar	f
Finans	Okulların finansman sorunu	6
	Öğretmenlerin ekonomik sorunu	2

Tablo 5’e göre finans sorunu teması altında okullara gerekli ekonomik desteğin sağlanamadığı ve öğretmenlerin maaşlarını kendilerini güvende hissedecek kadar tatmin edici bulmadıkları belirlenmiştir. Bulgulara ilişkin görüşler aşağıda belirtilmiştir.

“Bütçeden daha fazla pay ayrılması ve kaynak yaratılması, doğru kullanımı” (A2).

“Harcadığım performansla aldığım ücret arasında bir orantısızlığın olması”(A8).

“Almış olduğum eğitimin karşılığında elde ettiğim kazancın tatmin edici olmaması”(A8).

Programdan Kaynaklı Sorunlar

30 çalışmanın 12’sinde ortaöğretim sisteminin sorunlarının programdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve kodlara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Programa ilişkin sorunlar

Tema	Kodlar	f
Program	Program uygulama uyumsuzluğu sorunu	5
	Program ile teknoloji uyumu sorunu	4
	Program/sistem merkezi sınav uyumsuzluğu sorunu	1
	Paydaşların bilgilendirilme sorunu	3
	Sosyal beceri eğitimi sorunu	3
	Ders sürelerinin yetersizliği	2
	Değerlendirme sorunu	2
	Seçmeli ders sorunu	2
	Ders kitaplarında içerik sorunu	1

Tablo 6'ya göre program teması altında program ile uygulamadaki uyumsuzluk, program ile teknoloji arasındaki uyumsuzluk, program/sistem merkezi sınav uyumsuzluğu, paydaşların yeterince bilgilendirilmediği yönünde görüşlerin öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca programa ilişkin sorunlar arasında ortaöğretime ilişkin olarak sosyal beceri eğitiminin verilemediği, programı uygulamada ders sürelerinin yetersizliği, öğrenci değerlendirmelerinin adaletli olmadığı, seçmeli derslerin talebi karşılayamadığı ve yeterli branş öğretmeninin olmadığı, ders kitaplarındaki içerik sorunlarına değinilmiştir. Bunlara ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

“Deneyisel gösterim yöntemiyle anlıyorlar; fakat ÖSS sorularını cevaplayamıyorlar. Biz 2 saatlik dersin içinde hem uygulamayı hem de zorunlu bir ders yükünü veremiyoruz. Uygulama yaptırarak ÖSS'ye hazırlayamıyoruz, ÖSS'ye yönelik ders işlese de uygulamaya zamanımız kalmıyor, sınav sistemiyle şu andaki yapılandırmacı sistem uyumlu değil” (A7).

“Yeni programlarla ilgili en büyük sorun, bu çalışmaların eski öğretmenlere yeterince tanıtılmamış ve bilgilendirilmemiş olmasıdır. Çünkü eğitim fakültesinden veya farklı kurum ve kuruluşlarından mezun olan bizler 25 yıldır hizmet etmiş ama yeniliklerle ilgili bir tek seminere veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmamıştır” (A1).

“bu konuda bizim gibi tecrübeli öğretmenlerden bilgi almaları, problemleri sormaları, sadece merkezdeki okullarda değil, çevre mahallelerdeki okullarla da ilgilenmelerini ve yapılan yeniliklerle ilgili aksayan yönleri mutlaka sormalarını istiyoruz” (A7).

“kitap basımları çok önemli. Kitapların neredeyse tamamı hatalı” (A7).

“devletin yazdırdığı kitap bence çok yeterli değil çünkü konular çok zikzaklı, seviyesi çok çıkıyor iniyor fazlaca kelime yüklü” (A7).

Araştırmalar ortaya çıkan görüşlere göre programdan kaynaklı sorunlar olarak sınav sistemi ile yapılandırmacı sistemin uyumlu olmadığı, programlar konusunda öğretmenlerin yetersiz olması, programlar konusunda yeterli hizmet içi eğitim verilmemesi ve program hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması belirtilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye'deki ortaöğretim sisteminde var olan sorunlarla ilgili yapılan çalışmaların meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında ortaöğretim sisteminin birçok sorunu olduğunun altı çizilmiştir. Ortaöğretim sisteminin temel sorununun ise sistem kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda yapılan araştırmalarda ortaöğretim sisteminden kaynaklı bir çok sorun olduğu ortaya koyulmuştur (Adem, 1993; Akbulut, 2014; Akın, Şimşek, & Erdem, 2007; Arslan, 2004; Günbayı, Yücedağ, & Yücel, 2015). Araştırmalarda sistemden kaynaklı

sorunlar arasında, bir üst kademeye geçiş sistemi, eğitimde fırsat eşitsizliği, yönetici/yönetim sorunu olduğu saptanmıştır. Belirlenen bu sorunlar arasında yer alan temalarda, yönlendirme/yönelme ve rehberlik, işsizlik, okullaşma oranı, eğitimde cinsiyet eşitsizliği, öğretmen eksikliği (bölgesel dağılım), denetim sorunu, siyasi/ideolojik - bürokratik işler, okul aile çevre işbirliği yapılamaması, okulun cazibe merkezi olmaması, öğretmenlerin itibar düşüklüğünün yer aldığı belirlenmiştir.

Ortaöğretim de yaşanan sistem sorunlarının temelinde özellikle 1980 sonrasında neoliberal politikaların etkisinin olduğu söylenebilir. Zira bu tarihten sonraki dönemde tüm eğitim kurumlarında özel eğitime ulusal gelirden olan yatırımların arttığı görülmektedir. Aynı dönemde devlet okullarında aşırı kalabalık sınıflar, düşük maaşa bağlı öğretmenler, öğretmen yetersizliği ve eğitimin niteliğinde düşüş yaşandığı görülmüştür. Neoliberal politikaların eğitime yansımaları ile kaynaklara erişim ve eğitimde fırsat eşitsizliği sorunlarında da artış olduğu görülmüştür (Giroux, Apple, McLaren, Freire, & Harvey, 2009). Bu yönüyle eğitimde özelleştirme uygulamalarının eğitim sistemindeki niteliği düşürdüğü için bu uygulamadan vazgeçilerek devlet okullarının niteliğinin artırılması ortaöğretim sorunlarının çözümünde işlevsel bir rol oynayabilecektir.

Ortaöğretim sistemine genel olarak bakıldığında da en büyük sorunun merkezi sınavlara dayalı bir sınav sisteminin olduğu görülmektedir. Ortaöğretime geçişte öğrenciler ikinci bir şans olmayarak bir sınav ile daha nitelikli liselere girmek için bir yarışın içine girmek zorunda kalmaktadırlar. Bu sınav sistemi bir yandan velileri diğer yandan öğrencileri büyük bir baskı altına almaktadır. Bu sistemde veliler, çocuklarının başarısı için kapatılmadan önce dershanelerin yolunu daha sonra ise özel öğretmen tutma yolunu seçmişlerdir. Bu durum velilere ekonomik bir maliyet getirmesi yanında, parası olmayan velilerin çocukları için destekleyici ek bir eğitim alamadıklarından fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Ayrıca öğrenciyi elemeye dayalı bu sınav sistemi, çocukların eğitimini olumsuz etkileyip, başarısızlık durumunda hayal kırıklığı yaşamalarına ve sınav çalışmalarından dolayı sosyal ve kültürel etkinliklere zaman ayıramamalarına yol açmaktadır. Bu sistem içinde çocuklar sınavlar ve kâğıtlar arasında kaybolarak ne çocukluğunu ne de gençliğini yaşama olanağı bulamamaktadır (Rutz, & Balkan, 2015). Yükseköğretime geçiş sisteminde de tek bir sınava dayalı, diğer ölçütleri göz önüne almayan bir sistemin baskısı altında kalınmaktadır. Bu durumun sonucunda, ortaöğretimde ve öncesinde gerekli yönlendirmeler ve rehberlik hizmetleri yeterli oranda yapılmadığı için mesleki eğitim işlevselliğini yitirmiş ve belirli bir mesleğe sahip olmayan binlerce genç, üniversite kapılarına yığılmak zorunda kalmıştır. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye’de mesleki eğitime gerekli önemin verilmemesi, ortaöğretim düzeyinde belirli bir meslek ve beceri kazandırılmaması ve gençlerin işsiz kalmak istememesi üniversite kapılarına yığılmalara yol açmıştır. Avrupa ülkeleri ve Amerika’da ise yükseköğretime yer verme yanında meslek okullarına daha çok ağırlık verilmektedir. Örneğin Amerika’nın Ohio’ya eyaletinde her lisede öğrencileri mesleğe hazırlayan bir meslek bölümü bulunmaktadır (Aykaç, 2017). Yörenin ve bölgenin ihtiyaçları göz önüne alınmadan kurulan meslek liseleri iş yaşamıyla yeterince uyum sağlayamama gibi nedenlerle her geçen gün itibarını yitirmiştir. Öğrencilerin herhangi bir liseye giriş sınav puanına ihtiyaç duymadan bu liselere alınması niteliği düşürmektedir. Aynı zamanda üniversitelere girme konusunda da meslek liseleri öğrencilerinin sınavı kazanmada zorluk yaşayabileceği algısı oluşturmalarına neden olmuştur. Bu yönüyle meslek liselerine giden öğrenci sayısı günden güne azalırken, ortaöğretime gidip üniversiteyi kazanamayan öğrencilerde iş hayatına girmekte zorluk çekmektedirler. Bugün neredeyse her iş başvurusu sırasında

istenen lisans diploması bile işe kabulü sağlamazken, doğru yönlendirilememiş ortaöğretim diplomasına sahip gençler iş bulmakta oldukça zorlanmaktadırlar. Bu yönüyle bu sorunlar dikkate alınarak üniversitelere girişteki merkezi sınavların kaldırılarak, öğrencilerin ortaöğretimdeki başarılarının ve uygulama sürecinin dikkate alınması, öğrencilerin ortaöğretimde katıldığı sosyal ve kültürel faaliyetlerin üniversiteye girişte göz önüne alınması, ortaöğretimde öğrenci merkezli bir uygulamanın hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca meslek liselerinin işlevsel hale getirilmesi için teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak ABD’de olduğu gibi bölgenin ihtiyaçları göz önüne alınarak her lise bünyesinde bir meslek bölümü açılması sağlanarak öğrencilere mesleki beceriler kazandırılabilir. Bu şekli ile meslek liselerindeki aşırı farklılaşma ortadan kaldırılarak mesleki bölümler daha etkili hale getirilebilir.

Ortaöğretim düzeyinde yaşanan diğer bir sorununda okullaşma oranı sorunu olduğu görülmektedir. Türkiye’de 11. Milli Eğitim şurasında açıklanan %95 okullaşma oranı hedefi %87’lerde kalmış ve hali hazırda okullaşma hedefi gerçekleşmemiştir. Erkeklerde %87 olan bu oran, kızlarda %80’lere kadar gerilemektedir (MEB, 2017). Okullaşma oranının istenen hedefe ulaşmamasının sebebi olarak ekonomik ve kültürel nedenler sayılabilir. Eğitimde fırsat eşitliği Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarında açıkça belirtilmesine karşın halen “kız çocukları okumaz” diyen ailelerin sayısı hiç de azımsanmayacak düzeydedir. Bu durum, Türkiye’nin Doğu bölgelerinde Batı bölgelerine göre daha fazla hissedilmektedir. Ayrıca öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliğinden ve bazı öğrencilerin mevsimlik işçi olarak çalışmak zorunda kalmalarından dolayı okula devam edememeleri de ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce 8 yıl olan zorunlu eğitimin 12 yıla çıktığı görünse de 4 yıldan sonra dışardan eğitim imkânı verilmesi birçok kız öğrencinin erken yaşta evlendirilmesine yol açmış ve okula devam etmelerini engellemiştir. Bu açıdan bakıldığında zorunlu eğitimin dışardan bitirme (açık lise) uygulaması kaldırılarak okul öncesi ile birlikte 13 yıl kesintisiz eğitim uygulamasının hayata geçirilmesi okullaşma oranını artıracaktır. Zorunlu eğitimin kesintisiz 13 yıla çıkarılması, “çocuk işçiler” ve “çocuk gelinler” gibi istismarların da önüne geçilmesine katkı sağlayacaktır.

Ortaöğretim düzeyinde okullaşmanın sağlanamamasının yanında okullar arasında da belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklılık bölgeler arasında daha belirgin olsa da, aynı il içinde bile birbirinden çok farklı koşul ve olanaklara sahip okullar bulunmaktadır. Okullar arasındaki bu nitelik farklılığı, fırsat eşitsizliğine neden olan önemli bir etmendir. Bu durumun ortaya çıkmasında ki en büyük nedenlerden biri okullar arasındaki farkı gidermek için eğitime yeterli kaynak ayrılması ile birlikte okullara mali destek sağlanmamasıdır. Bununla birlikte eğitimde özelleştirmeye yönelik olarak özel okulların desteklenmesinin de bu nedenlerden biri olduğu söylenebilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı bu farkları gidermeye yönelik bir çaba içine girme yerine okulların mali yükünü okullara ve velilere yıkarak zengin bölgelerdeki okulların daha çok gelişmesine yoksul bölgelerdeki okulların daha geride kalmasına yol açmıştır. Bunun en büyük nedenlerinden birinin, neoliberal politikaların eğitime yansımaları sonucu özelleştirme uygulamalarına dayalı olarak devlet okullarına yeterince kaynak ayrılması olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim sisteminin temel sorunlarından bir tanesi de öğretmenlerin bölgesel dağılımındaki adaletsizliktir. Bazı okullarda norm fazlası öğretmenler bulunurken diğer okullarda branş derslerine ya ücretli öğretmenler ya da uzman olmayan öğretmenler girmektedir. Son yıllarda buna çözüm adı altında sözleşmeli öğretmenlik getirilmiş ve 652

sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile “ ...sözleşmeli öğretmenler üç yıl süreyle başka bir yere atanamaz...” denmiştir. Ancak bu durum yeni mağduriyetler yarattığı gibi öğretmenler arasında ayırım yapılmasına da neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş güvencelerinin olmaması ve tayin hakkı olmadığı için aile birliğinin bozulması, öğretmenlerin verimini düşüren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretmen istihdamında yapılan yanlışlar öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren bir etken olmuştur. Bu sorunun ortadan kaldırılması için öğretmenler arasındaki ayırımın kaldırılarak öğretmenlerin tamamının kadrolu hale getirilmesi, mali durumlarının düzeltilmesi öğretmenlerin motivasyonunu yükselterek daha verimli olmasına olanak sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin nitelikli hale getirilmesi için etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri de düzenlenebilir.

Ortaöğretimle ilgili yapılan araştırmalarda fiziki ortam ve araç gereçlerin yeterli olmaması nedeniyle ortaöğretimde öğrenci merkezli bir öğrenme süreci için sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. (Akbulut, 2014; Akın, Şimşek, & Erdem, 2007; Ayvacı, Bakırcı, & Başak, 2004; Badur, 2014; Bora, 2012; Çıngı, Kadılar, & Koçberber, 2009; Demir, & Demir, 2012; Erdener, Sezer, & Tezci 2017; Gürkan, 1987; Karacaoğlu, & Acar, 2004). Bu yönüyle araç- gereç yetersizliği ve fiziki ortamın olmaması orta öğretim için önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ile bireyde meydana getirilecek istendik davranış değişikliği için, belirlenecek hedef ve davranışa yönelik seçilecek içerikle bağlantılı olarak düzenlenecek eğitim durumlarının gerçekleştirilebilmesi ancak uygun fiziki ortamlarla mümkün olabilmektedir. Hazırlık yapılmadan fiziki altyapı oluşturulmadan uygulamaya konulan eğitim programları 4+4+4 uygulamaları ilkökul binalarının lise binası olarak kullanılmasına, yetersiz bina sebebiyle laboratuvarların, öğretmen odalarının, okul depolarının sınıflara dönüştürülmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu gibi durumların eğitim öğretimi olumsuz olarak etkileyeceği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında fiziki ortam ve koşulları uygun olmayan bir öğrenme- öğretme süreci öğrencilerin etkili bir öğrenme oluşturmalarına engel olmuştur. Üniversitelere gidecek öğrencilerin ise gerekli donanım ve altyapıdan yoksun olarak bu kurumlara gitmesi üniversite düzeyindeki eğitimin niteliğini de etkileyen bir unsura dönüşmüştür.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sorunun da öğretmenden kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır (Ayvacı, Bakırcı, & Başak, 2014; Demir, & Demir, 2012; Erdener, Sezer, & Tezci, 2017; Günbayı, Yücedağ, & Yücel, 2015; Karacaoğlu, & Acar, 2010). Öğretmen kaynaklı sorunlar; öğretmen niteliği/personel kalitesi sorunu ve öğretmen-öğrenci iletişim sorunu (öğretmen-öğretmen iletişim sorunu) olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Bu alandaki sorunlar materyal kullanım eksikliği sorunu ve öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranış sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye’de öğretmen niteliğini artırma yönünde birçok adım atılmasına karşın bu adımların nitelikten çok nicelik üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de son olarak eğitim fakülteleri programları 2018- 2019 eğitim-öğretim yılı itibarı ile değiştirilerek uygulanmaya başlanmıştır Ancak bu programların uygulamadan çok teoriye yer verdiği ve okul uygulamalarının önemli oranda azaltıldığı görülmektedir (Ulubey, & Başaran, 2019; Stebler, & Aykaç, 2019). Bu yönüyle uygulamadan yoksun bir programın öğretmenlerin niteliğini artırma anlamında istenen verimi göstermesi oldukça zor görünmektedir.

Araştırmada bir diğer sorunun finans kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Finansman sorunu; okulların finansman ve öğretmenlerin ekonomik sorunu olarak ele alınmıştır. Eğitim

programlarında geçerli öğrenme yaşantıları özelliklerinden birinin ekonomiklik olduğu belirtilmiştir. Buradaki ekonomiklik ifadesi yapılan genel masraflardan ziyade öğretmenin zamanı ve çabası, ders araçları vb. olarak belirtilmektedir (Baykara, 2010). Bu nedenle öğretmenin çabası ve zamanını etkili kullanması gerekli ders araç gereç/materyallerinin okullarda eksiksiz bulundurulması ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise okullara gerekli maddi desteğin sağlanması ile gerçekleştirilebilir.

Araştırmada ortaöğretimin sorunlarından bir diğerinin programdan kaynaklı sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. Program sorunu altında, program uygulama uyumsuzluğu sorunu, program ile teknoloji uyumu sorunu, program/sistem merkezi sınav uyumsuzluğu sorunu, paydaşların bilgilendirilme sorunu, sosyal beceri eğitimi sorunu, ders sürelerinin yetersizliği, değerlendirme sorunu, seçmeli ders sorunu ve ders kitaplarında içerik sorunları olarak ele alınmıştır. Bu sorunların temelinde 2004-2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşım ile üniversitelere girişte istenen merkezi sınav sisteminin uyumsuzluğu yer almaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, araç- gereç ve donanımı yüksek bir çevre ayarlaması ve uygulamaya dönük bir öğrenme sürecine ihtiyaç duymaktadır. Merkezi sınav ise test ağırlıklı, daha çok öğretmen merkezli bilgi aktarımına ve ezbere dayalı bir sistemi gerektirmektedir. Dolayısıyla başarı ölçütünün merkezi sınavlar olduğu bir sistemde, yapılandırmacı öğrenci merkezli bir sistemin başarı şansı bulunmamaktadır.

Sonuç olarak ortaöğretim sisteminde özellikle neoliberal politikaların yansımaları sonucu eğitimde özelleştirmelerin önü açıldığı, eğitime yeterince kaynak ayrılmadığı ve sınav merkezli bir sistemin ortaöğretim sisteminde uygulamaya dayalı öğrenci merkezli bir programın hayata geçirilmesinin önünde en büyük engeli teşkil ettiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında ortaöğretime ve üniversiteye girişteki sınav sistemlerinin kaldırılıp; uygulamaya dayalı bir sistem hayata geçirilerek ortaöğretimde nitelikli bir süreç sağlanabilir. Kuşkusuz bunun sağlanmasında öğretmenlere önem verilmesinin ve hizmet öncesinde ve hizmet içinde nitelikli bir öğretmen yetiştirmenin önemi göz ardı edilemez. Orta öğretimdeki kurumların fiziki ve donanım olarak geliştirilmesi, okullaşma oranının artırılması, okullar arasındaki farklılıkların giderilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması bu süreci destekleyen önemli unsurlar olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (1993). Ortaöğretimin bugünkü plânlama sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 3-14.
- Akbulut, N. (2014). *Türkiye’de son dönemde uygulanan ortaöğretim politikalarının etkinlik ve fırsat eşitliği analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu, toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim Sen Yayınları.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ankara Üniversitesi Çalıştay Raporu (2004). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri. İçinde Haktanır, G., Dinçer, Ç., Turcan, İ., Küçükturan, G. ve M. Şen, (Edt.). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Arıbaş, S., Kılınç, M., Demir, M., & Göldağ, B. (2012). Hizmet içi eğitim programlarının ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 109-125.
- Aykaç, N. (2017). *Türkiye ve ABD’deki ortaöğretim sistemine genel bir bakış*. II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, 383-384.

- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarısı: Yükseköğretime geçiş. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 37-51.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 20-46.
- Badur, S. (2014). *12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim (sorunlar ve değişime yapısal uyum önerileri)*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği Yayınları.
- Bora, V. (2012). *Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Çetinkaya, L., & Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 13-14.
- Çıngı, H., Kadılar, C., & Koçberber, G. (2009). Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim olanaklarının ilçe bazında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 51-63.
- Demir, S., & Demir, A. (2012). Türkiye’de yeni lise öğretim programları: sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 36-50.
- Dinç, E., Uzun, C., & Çoban, O. (2014). Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 209-235.
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet döneminde ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 255-268.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 270-287.
- Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 151-166.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Finfgeld, D. L. (2003). Meta synthesis: The State of the art so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Giroux, H. A., Apple, M., McLaren, P., Freire, P., & Harey, D. (2009). *Eleştirel pedagoji söyleşileri*. İstanbul: Kalkedan Yayınları.
- Gül, H. (2008). Türkiye’nin eğitim sorunları, AKP’nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196.
- Günbayı, İ., Yücedağ, F. ve Yücel, B. E. (2015). Fen lisesinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri: bir durum çalışması. *Eğitim ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 396-412.
- Gürkan, T. (1987). Orta öğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 305-322.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Keser, H., & Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 377-403.
- Koçak, M. (2012). Türk ve Alman eğitim sistemlerinde yükseköğretime geçiş süreci. *Dil ve Dili Bilimi Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 148-167.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187.

- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: MEB, 13, 20170609-13.
- Murat, S., & Şahin, L. (2011). Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, 30(3), 93-135.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Beverly Hills, CA: Sage, 1988.
- Ortadoğu Eğitim Fakültesi. (2012). "İlköğretim ve ortaöğretimin yeniden yapılandırılması" ODTÜ Eğitim Fakültesi görüşü. <http://docplayer.biz.tr/10309886-Ilkogretim-ve-ortaogretimin-yeniden-yapilandirilmasi-odtu-egitim-fakultesi-gorusu.html> adresinden 25.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- ÖSYM. (2019). 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler06082019.pdf> adresinden 20.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Özkan, U. B., & Er, K. O. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk on beş yılında ve son on beş yılında eğitim programları alanında yaşanan sorunlar: Karşılaştırmalı bir analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 9(20), 395-423.
- Razon, N. (1982). Türkiye'de ortaöğretim ve sorunları (1). *Eğitim ve Bilim*, 7(37), 12-20.
- Rutz, H. J., & Balkan, E. M. (2015). *Sınıfın yeniden üretimi, eğitim, neoliberalizm ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi*. İstanbul: Ceylan Matbaası.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2010). *New approaches to qualitative research*. New York: Routledge
- Stebler, M. Z., & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138.
- Türk Eğitim Derneği (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: TED Yayını. <https://www.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf> adresinden 20.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Ulubey, Ö., & Başaran S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 153-166.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yelken, T. Y., Kılıç, F., & Üredi, L. (2010). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 38-50.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

EXTENDED ABSTRACT

Problems and Evaluation of Secondary Education System in Turkey: A Meta Synthesis Study⁴

Selim TAŐ⁵ & Necdet AYKAÇ⁶

INTRODUCTION

The development of a country is possible with the educated manpower it has raised. It can be stated that the ability that it can train educated manpower is directly related to the importance given to education and educational institutions. Although each stage has a different importance in the education system, secondary education has a special importance with its being a transition stage that prepares for higher education and the vocational education system that trains intermediate staff. Secondary education stage plays an important role in the development of a country, and in providing students with deeper and broader knowledge and skills, while also functioning as a stage that prepares young people for life and professional life as well as training intermediate staff such as technicians (Razon, 1982). In this regard, it is considered significant to raise secondary students as a qualified individual. However, as in all stages of the Turkish education system, it can be said that there are important problems in the secondary education system. In addition, many problems that cannot be solved in primary education are reflected in secondary education, increasing the problems of secondary education (TED, 2010). Experiencing these problems in secondary education, which is the education stage just before entering higher education or entering business life, may adversely affect the preparations of young people for life. From this point of view, it is very important to find out what problems are experienced as a whole with the inputs, outputs, institutions and stakeholders of the secondary education system. From this point of view, it can be seen that the secondary education system has important problems that are exposed today and that are brought from the past. Although steps have been taken to solve these problems, it is observed that these problems still exist (Yılmaz and Altınkurt, 2011). Many studies and workshops have been conducted about these problems, and reports have been prepared (Adem 1991; Badur, 2014; Bora, 2012; Gürkán, 1987; Haktanır, Dinçer, Turcan, Küçükturan, & Şen, 2004; Karacaoğlu, & Acar, 2010 METU Education Faculty, 2012; Razon, 1982; TED, 2010; Uluğ, 1988). In these studies, it is seen that many problems pertaining to secondary education have emerged. It is very important to analyze these studies with meta-synthesis method, and to address the problems related to secondary education systematically, and to offer solutions for these problems. In this study it is aimed to evaluate the studies related to the existing problems in the secondary system in Turkey by using a meta-synthesis method.

⁴ This study has been presented as an oral presentation at the 3rd International Symposium of Philosophy, Education, Art and Science History.

⁵ PhD Student - Mugla Sitkı Kocman University stas@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0002-6946-6218

⁶ Associate Professor - Mugla Sitkı Kocman University necdetaykac@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0003-1729- 524X

METHOD

The meta-synthesis of qualitative research methods was applied in the study, conducted on the secondary education system in Turkey for the interpretation of both qualitative and quantitative research methods. Meta-synthesis is a complete study that includes scrutinizing and interpreting the findings of a number of research studies (Jensen, & Allen, 1996 Cited in: Finfgeld, 2003). In this study, in line with the stages adopted by Noblit and Hare (1988), firstly, the problem was identified, and then, a search was done using the keywords “secondary education”, “secondary education system”, “the problems in secondary education system”, “high school system”, “problems of high school system” between January 2018 and April 2018 in order to find out related studies. The searches were conducted in the Higher Education Council (YÖK) thesis center (in the thesis name field), in EBSCOHost database (in the title and content field), and in the Web of Science databases (in the title and content field), and a total of 4683 studies were reached. 216 of these studies were determined to be related to the problem of this study, and the studies that summarize specific topics were eliminated by examining the summary sections, and it was decided that the 30 studies subject to the research fully meet the criteria of the research. Research data were analyzed with the content analysis technique. Savin-Baden and Major (2010) state that the first step in processing the data in a meta-synthesis is the analysis in which the first order themes are created. The term "analysis" means dividing into basic elements, examining or researching the themes. As a matter of fact, what is done at this stage is to break down the subjects from individual studies and to examine their elements. In this research, the analysis of the studies included in the research was made in line with these steps. Accordingly, the subjects of the studies included in the study were broken, and the elements were examined. Each of the works was simply defined and themes were created. Within the scope of the themes created, the texts of the original articles were analyzed.

FINDINGS, DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, it is intended to be evaluating the studies related to the problems existing in the secondary system in Turkey by using meta-synthesis. When the research results were taken into account, it was underlined that the secondary education system has many problems indeed. It was also determined that the main problem of the secondary education system originates from the system itself. In the researches, it was determined that transition system to a higher level, inequality of opportunity in education, and manager/management problem are among the problems arising from the system.

It can be said that the impact of neoliberal policies implemented especially after 1980 constitutes the basis of the system problems experienced in secondary education, as it is seen that the investments from national income to private education increased in all educational institutions after this date. In this same period, it was observed that there was a decrease in the quality of education in public schools due to overcrowding classes, teachers with low wages, teacher shortage. It was also observed that there was an increase in the number of the problems related to access to resources, and inequality of opportunity in education, with the reflection of neoliberal policies on education (Giroux, Apple, McLaren, Freire, & Harvey, 2009).

In this respect, as the privatization practices in education decreased the quality in the education system, giving up this application and increasing the quality aspects of public schools can play a functional role in solving secondary education problems.

It is also seen that another problem at the secondary education is the problem of the schooling rate. Although the equality of opportunity in education is clearly stated in the general objectives of the Turkish national education system, the number of families who still insist that “girls should not study” is not at a considerable level, at all. Moreover, the students' inability to attend school due to their inadequate financial situation and having to work as seasonal workers still remains as another problem.

One of the main problems of the secondary education system is the injustice in the regional distribution of teachers. In some schools, there are more than norm teachers, while in some other schools either paid teachers or non-specialist teachers handle branch courses. In this respect, mistakes made in the employment of teachers have been a factor that reduces the motivation of teachers.

In researches related to secondary education, it is determined that there are problems in the name of a student-centered learning process in secondary education due to the lack of physical environment and equipment. In this respect, lack of equipment and physical environment appears to be one of the important problems for secondary education.

In the research, it was determined that one of the problems of the secondary education system was due to the lack of physical environment and infrastructure. It was concluded in the research that another problem arising was due to the teachers. It is seen that even though various steps were taken in order to improve the qualifications of teachers in Turkey, these steps were focused on quantity aspects rather than the quality-based ones.

In the research, it was determined that another problem originated from finance. Financing problem was considered as the financial problem of schools and the economic problem of teachers. In the research, it was concluded that another problem of secondary education is problems stemming from the program/curriculum. The basis of these problems is the incompatibility of the central examination system, required for entrance to universities, with the constructivist approach introduced in 2004-2005.

All in all, it was observed that as a result of the reflections of especially neoliberal policies in the secondary education system, privatizations were paved in education, that not enough resources were allocated to education, and that an examination-centered system posed the biggest obstacle to the implementation of a student-centered program in the secondary education system. From this point of view, a qualified process in secondary education can be achieved by removing the exam systems at the entrance to secondary education and university, and by implementing an application-based system. Undoubtedly, the importance of providing importance to teachers, and training qualified teachers in the pre-service and in-service training process cannot be ignored. Improving the physical and hardware capabilities of secondary education institutions, increasing the schooling rate, eliminating the differences between schools, ensuring equal opportunities will be important factors that support this process.

Key Words: Secondary education, Secondary education system, Problems of secondary education system

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

(In Alphabetical Order)

Research Papers / Araştırma Makaleleri

Öner ÇELİKKALELİ

- *Beliren Yetişkinlerde Stres ile Tükenmişlik Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerde Psikolojik Sağlamlığın Aracılık Rolü* 1-21
- *Mediating Role of Psychological Resilience in Direct and Indirect Relationships Between Stress and Burnout in Emerging Adults*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2020.101.1>

Selim TAŞ & Necdet AYKAÇ

- *Türkiye’de Ortaöğretim Sisteminin Sorunları ve Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması* 22-41
- *Problems and Evaluation of Secondary Education System in Turkey: A Meta Synthesis Study*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2020.101.2>
