



OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDAYICISI OLARAK AKRAN ZORBALIĞI VE SİBER MAĞDURİYET PEER BULLYING AND CYBER VICTIMIZATION AS THE PREDICTOR OF SCHOOL BURNOUT IN ADOLESCENTS

Kıvanç UZUN*
Zeynep KARATAŞ**

Öz

Bu çalışmada ergenlerin okul tükenmişliği düzeylerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet tarafından ne derece yordandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Muğla-Bodrum'da ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan 268 kadın ve 220 erkek olmak üzere toplam 488 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma da veriler; araştırmacıların geliştirdiği kişisel bilgi formu; Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013)'in Türk Kültürüne uyarladığı Okul Tükenmişliği Ölçeği; Burnukara (2009)'nın Türk Kültürüne uyarladığı Geleneksel Akran Zorbaları Ölçeği; Arıcağ, Tanrikulu ve Kınay (2012)'in geliştirdiği Siber Mağduriyet Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; değişkenlerin arasındaki ilişkinin saptaması için pearson korelasyon katsayısı ile çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılırken, farklılıkların tespitine ilişkin analiz için ise ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup; SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin; okul tükenmişliklerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet tarafından pozitif yönde anlamlı şekilde yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin devamsızlık durumları, disiplin problemleri ve kendilerini başarısız olarak algıladıkları dersler açısından anlamlı olarak farklılaştığı; ancak cinsiyet ve süregelen rahatsızlık durumuna göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Tükenmişliği, Akran Zorbaları, Siber Mağduriyet, Ergenler.

Abstract

The aim of this study is to determine to what degree the level of the peer bullying and cyber victimization as the predictor of school burnout in adolescents. The study was conducted on 488 participants composed of 268 female and 220 male high school students attending secondary education in the district of Bodrum in Muğla province. The research data was collected via personal information form developed by the researchers, School Burnout Scale which is adapted to Turkish culture by Seçer et.al. (2013), Traditional Peer Victimization Scale adapted to Turkish culture by Burnukara (2009), and Cyber Victimization Scale improved by Arıcağ et.al. (2012). While it was utilized in order to determine the relationship between variables Pearson product-moment correlation coefficient and multiple linear regression in the analysis of the data, it was made use of SPSS 15.0 by using the Independent Sample t Test and One-Way Anova in the analysis relating to differences. In the conclusion of the research, it was attained that the school burnout of the high school students was significantly predicted in a positive way by the peer bullying and cyber victimization. In addition to these, it was ascertained exactly by research that the school burnout of the high school students significantly becomes different in the respect of the absences, the problems of discipline, the lessons perceived unsuccessful themselves, however it was determined that there are no significant differences according to sexuality, chronic illness. The findings of the study were discussed in the light of the related studies previously done by the other researchers.

Keywords: School Burnout, Peer Bullying, Cyber Victimization, Adolescents.

1. Giriş

İnsanların gelişim dönemleri içinde uyum güçlüklerini en çok yaşadığı dönem şüphesiz ergenliktir. Ergenlik çağında bireyin uyumunu zorlaştıran problemlerden biri de okula dair yaşadığı sorunlardır. Okul ile ilgili sıkıntıların başında da ergenlik döneminin en önemli faktörlerinden biri olan arkadaşlık ilişkileri gelmektedir. Öğrencilerin arkadaşları ile fiziksel ve sanal ortamda yaşayacağı çatışmaların, onların okul tükenmişliği düzeyleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

21.yy'ın en ciddi problemlerinden birisi olarak tanımlanan tükenmişlik kavramından ilk kez 1961 de Greene'nin yazdığı "A Burnt-Out Case" (Bir Tükenmişlik Olayı) adlı romanda söz edilmiştir. Literatür incelendiğinde ise tükenmişlik kavramının ilk olarak Freudenberg (1974) tarafından organizmanın etkin gücünün, kaynaklarının ve sınırlarının çok fazla zorlanmasıyla ortaya çıkan bireylerin başaramaması, bitkin düşmesi ve güçsüzleşmesi olarak tanımlandığı görülmektedir. Freudenberg'den sonra tükenmişlik ile ilgili yapılan tanımların birçoğunda strese (Hamaideh, 2011; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) vurgu yapılmışsa

* * Öğrt., Milli Eğitim Bakanlığı, psk.dan.kivancuzun@gmail.com

** Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr



da Maslach ve Jackson (1985) tükenmişlik kavramını; azalan kişisel başarı algısı, ilgisizleşme ve duygusal bitkinleşme olarak, üç boyutlu bir yapıda tanımlamıştır.

Başlangıçta insanlarla daha yoğun ilişkiler ve iletişim gerektirdiği düşünülen (halkla ilişkiler, sağlık, eğitim vb.) meslek gruplarında çalışılan tükenmişlik (Maslach ve Jackson, 1985; Van Horn, Schaufeli ve Enzmann, 1999), daha sonra diğer meslek alanlarında da çalışılmaya başlanmıştır (Maslach ve diğ., 2001; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002). Bir meslek elemanı olan okul çalışanlarıyla (öğretmenler, idareciler vb.) gerçekleştirilen araştırmalarda, okulların bireyler üzerinde ciddi anlamda kaygı ve tükenmişlik duygularına kaynaklık edebileceği anlaşılmıştır (Chang, Rand ve Strunk, 2000). Buradan yola çıkarak başlangıçta meslek yaşamına dair bir kavram şeklinde tasarlanan tükenmişlik kavramı son yıllarda okul ve öğrenci yaşamına da uyarlanan bir kavram haline gelmiş ve öğrenciler üzerinde de çalışılmaya başlanmıştır (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Slivar, 2001).

Bir iş elemanı sayılmamalarına rağmen okula dair sorumluluk ve görevlerinin devamlılık göstermesi ve bireylerin bu sorumluluk ve görevlerini en iyi şekilde yapmalarına dair beklentinin olması, öğrenci etkinliklerinin de bir iş şeklinde değerlendirilmesini sağlamıştır (Parker ve Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro ve diğ., 2008; Schaufeli ve diğ., 2002). Tükenmişliğin öğrencilere uyarlanması öğrencilerin iş yaşamında olduğu gibi okul yaşamı boyunca da duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda düşme hissi, yüksek beklentiler, yetersizlik duygusu ve başarı baskısı gibi çeşitli stres faktörleri ile yüz yüze geliyor olmalarına dayanmaktadır (Maslach ve diğ., 2001; Salmela-Aro ve diğ., 2009).

Tükenmişlik, öğrencinin ders çalışma talepleri ve diğer psikolojik faktörler nedeniyle; duygusal tükenme, eğitim-öğretim etkinliklerine karşı duyarsızlaşma, öğrenmeye karşı düşük motivasyon, daha fazla devamsızlık ve kendini beceriksiz olarak algılaması gibi sonuçlarla kendini gösterebilir (Meier ve Schmeck, 1985). Bu açıdan bakıldığında okul tükenmişliği kavramı; eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerçekçi olmayan beklentiler neticesinde kendini gösteren ve öğrenciler üzerinde ilgisizlik, bıkkınlık, kaygı, bitkinlik, verimliliğin azalması, okula yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi, okulun işlevine dair sorgulayıcı bakış açısı oluşturma, okulda bulunmaktan haz duyamama, öğrenme faaliyetlerinin önemsiz gelmesi, yetersizlik duygusu gibi farklı farklı ifadeler ile tanımlanabilmektedir (Salmela-Aro ve diğ., 2009; Schaufeli ve diğ., 2002). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin, başarmaya dair içsel kaynakları ve beklentileri ile öğretmenler, arkadaşlar ve ebeveynlerinin gerçekçi olmayan başarı beklentilerinin birbirine uymamasından dolayı öğrenciler, kendi içsel başarı beklentileri ile gerçekçi olmayan başarı taleplerinin uyumsuzluğu arasında sıkışır (Schaufeli ve diğ., 2002). Bu beklentiler nedeniyle öğrenciler üzerinde oluşan baskı onların akademik açıdan stres yaşamalarına ve birçok öğrencinin tükenmişlik duygusuna kapılmasına neden olabilir (Yang ve Farn, 2005). Bu şekilde okullar öğrencinin tükenmesinin bir nedeni haline gelebilir.

Öğrenciler üzerinde ki okul tükenmişliğinin şiddeti bireysel ve çevresel nedenlere göre farklılık gösterebilir. Bu nedenler bireylerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yaşama dair doyumlarını azaltabilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Okul tükenmişliğinin olumsuz sonuçlarının ciddi boyutlara ulaşması nedeniyle, son yıllarda bu konuya odaklanan çalışmalarda artış görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde okul tükenmişliğinin pek çok değişkenle ilişki içinde olan karmaşık bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, okul tükenmişliği kavramı öğrencilerin öznel iyi oluşları (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Parker ve Salmela-Aro, 2011) akademik başarıları (Kutsal ve Bilge, 2012; Salmela-Aro ve diğ., 2009) okula katılımları (Schaufeli ve diğ., 2002), akademik kontrol odakları (Şeker ve Yavuzer, 2017), öz-yeterlikleri (Şahan ve Duy, 2017), akademik öz-yeterlikleri (Duru, Duru ve Balkıs, 2014), okula bağlılıkları (Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; Şahan ve Duy, 2017), benlik saygıları (Dahlin, Joneborg ve Runeson, 2007), sosyal destekleri (Kutsal, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012; Şahan ve Duy, 2017; Yang ve Farn, 2005) ile negatif yönde; anksiyete, depresyon, hayal kırıklığı, düşmanlık ve korkuları (Maslach, 2003; Salmela-Aro ve diğ., 2008), stresleri (Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen ve Rimpela, 2017), sınav kaygıları (Çapulcuoğlu, 2012; Slivar, 2001), gerçekçi olmayan, aşırı yüksek hedef ve beklentilerle karakterize edilen mükemmeliyetçilik algıları ve dürtüsel davranışları (Chang ve diğ., 2000; Luo ve diğ., 2016), okul devamsızlıkları ve okulu bırakmaları (Meier ve Schmeck, 1985), siber mağduriyetleri (Taştan ve Gökler, 2017), akran zorbalığına maruz kalmaları (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016) ile pozitif yönde ilişkilidir.

Öğrencinin yaşamış olduğu okul tükenmişliği ilerleyen aşamalarda olumsuz bir sonuç olarak okulu bırakmaya sebep olabilir (Bask ve Salmela-Aro, 2013). Tüm bunlardan daha da ciddi bir olumsuz sonuç ise okul tükenmişliğinin öğrencilerde intihar düşüncesine yol açabilmesidir (Dyrbye ve diğ., 2009). Tükenmişliğin fizyolojik sağlığını (Kim, Ji ve Kao, 2011) yanında psikolojik sağlık (Salmela-Aro ve diğ., 2008) ile de ilişkili olduğuna dair çalışmalar göz önüne alındığında durumun ne ölçüde önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ruh sağlığı ve akademik yaşamları açısından ciddiye alınması



gereken bir risk faktörü durumundaki okul tükenmişliği olgusunun farklı boyutları ile çalışılması önemlidir. Okul tükenmişliğine neden olan ve tükenmişliğe yatkınlığı artıran faktörlerin belirlenmesi öğrencilerde okul tükenmişliğinin gelişmesini önleyici ve koruyucu tedbir ve politikaların geliştirilmesi açısından elzemdir (Aypay, 2018). Özellikle ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin öğrenciler üzerinde önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğrencinin arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalması, ayrıca sanal ortamda yine arkadaşları tarafından mağdur edilmesi durumlarının, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Akran zorbalığı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaların 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde başladığı bilinmektedir. Olweus (1996) geleneksel akran zorbalığını bir öğrenciye, başka bir ya da bir grup öğrenci tarafından kasıtlı, tekrarlı olarak yapılan olumsuz davranışlar şeklinde tanımlamıştır. Birinin kasıtlı olarak saldırmaya ya da saldırmaya, yaralamaya veya rahatsız etmeye çalışması olumsuz davranışlara örnektir. Olumsuz davranışlar itme, yumruk atma ve tekme atma gibi fiziksel temaslı (doğrudan) olabileceği gibi çirkin jest ve mimikler yapmak, lakap takma, alay etme, gruptan dışlamak gibi sözel davranışlar (dolaylı) da olabilir (Olweus, 1997). Olweus (1996) akranlar arasında yaşanan bir olayın geleneksel akran zorbalığı olarak tanımlanabilmesi için a) Kasıtlı olarak birine fiziksel veya psikolojik yönden (sosyal ilişki, toplum içindeki saygınlık, statü vb.) zarar vermeyi amaçlayan davranış içermesi, b) Zorbalığa maruz kalma durumunun bir süre içinde tekrarlı olarak meydana gelmesi, c) Aralarında güç dengesizliği (sosyal statü, fiziksel güç, yaş, bilişsel beceri, yetenek vb.) olan kişilerce yaşanması gibi özellikleri içermesi gerektiğini vurgular. Araştırmacılar zorbalık davranışını sergileyen birey veya bireyleri zorba, zorbalık davranışının mağduru olan bireyleri ise kurban şeklinde isimlendirmişlerdir. Bu bağlamda akran zorbalığına maruz kalan "kurban" öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama konusunda risk grubunda olduğu, bu araştırmanın ortaya çıkarmak istediği ilişkilerden biridir.

Bu çalışmada okul tükenmişliği üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer değişken siber zorbalıktır. Teknolojinin kullanım alanının genişlemesi ve teknolojiye ulaşma imkânlarının kolaylaşması ile beraber, ergenler arasındaki çatışmanın bir kısmının teknolojik ortama taşınması kaçınılmazdır. İlk olarak Kanadalı bir eğitimci olan Bill Belsey siber zorbalık kavramını alan yazına tanıtmıştır (Belsey, 2005). Günümüzde teknoloji tarafından sağlanan imkânlar ve gençler arasında teknolojinin daha geniş kapsamlı kullanılması, teknoloji aracılığı ile zorba davranışlar sergilemeye olanak sağlayan yeni bir kavram doğurmuştur (Ayas ve Horzum, 2011). Teknoloji zorbalık yapmak amacıyla kullanıldığı takdirde siber zorbalık şeklinde tanımlanmaktadır. Siber zorbalık kavramı; e-mail, mobil telefon, anlık mesajlaşma, internet sitelerinde bireyleri lekelemek amacıyla anket oluşturma vb. teknolojik iletişim araçlarının kullanımı ile bir birey veya grup olarak başka bireylere ya da gruplara zarar vermek amacıyla bilerek, sürekli üstelerek, yineleyerek, olumsuz eylemler sergilemek şeklinde tanımlanmaktadır (Li, 2006). Siber zorbalık; tehdit etme, iftira atma, bireyin gizliliklerini ifşa etme, dışlama, sahtekârlık, taklit etme biçimlerinde ortaya çıkar (Willard, 2007). Siber zorbalığa maruz kalan ergenlerin birçoğunda zorbalığın sonucu olarak bazı ruhsal belirtiler kendini göstermektedir. Siber zorbalık mağdurları; aşağılanmışlık hissi, öfke, kaygı, korku, üzüntü, utanç, nefret, suçlama, intikam duygusu, depresif duygular gibi ruhsal ve devamsızlık, ders başarısızlığı gibi akademik etkiler yaşamaktadırlar (Beran ve Li, 2005; Erdur-Baker ve Tanrıku, 2009). Tüm bu etkilerin siber zorbalık mağdurlarının okula dair yaşayabilecekleri tükenmişlik duygularını artıracığı düşünülmektedir.

Alan yazında birçok değişkenin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin ele alındığı fakat buna karşın ergenlik dönemindeki öğrencilerin temel hedef ve amaçlarını başarmalarını engelleyen en önemli değişkenler olarak karşımıza çıkan akran zorbalığının (Aypay ve diğ., 2016) ve siber mağduriyetin (Taştan ve Gökler, 2017) okul tükenmişliği üzerindeki etkisini inceleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Okul tükenmişliği ile akran zorbalığı ve siber mağduriyet arasında bulunacak anlamlı bir ilişki, okul tükenmişliği kavramının karmaşık yapısının büyük ölçüde anlaşılmasına katkı sağlayacak, ayrıca ilgili alan yazında da bilgi birikimine ve yeni yapılacak çalışmalara kaynak oluşturabilecektir. Cinsiyet, devamsızlık durumu, disiplin problemleri, süregelen rahatsızlık durumu ve başarısız olunan dersler açısından farklılığa yönelik olarak, farklılık saptanması durumunda, hangi grup olursa olsun önleyici kapsamda yapılacak çalışmalara ışık olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin akran zorbalığı ve siber mağduriyet tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi ve lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin cinsiyet, devamsızlık durumu, disiplin problemleri, süregelen rahatsızlık durumu ve başarısız olunan dersler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının saptanmasıdır. Buna yönelik araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.



1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği, akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetleri, okul tükenmişliklerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
3. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği puanları cinsiyet, devamsızlık durumu, disiplin problemleri, süregelen rahatsızlık durumu ve başarısız olunan dersler değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Problemi

Alan yazın incelendiğinde, lise öğrencilerinde okul tükenmişliği olgusunun akademik güdülenme (Avara, 2015; Seçer, 2015), akademik başarı (Demir, 2015; Seçer ve Gençdoğan, 2012), akademik kontrol odağı (Şeker ve Yavuzer, 2017), benlik saygısı (Kapıkıran, Yaşar ve Acun-Kapıkıran, 2016; Slivar, 2001), sosyal destek (Kutsal ve Bilge, 2012; Yang ve Farn, 2005), öznel iyi oluş (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Kara, 2014), mükemmeliyetçilik (Luo ve diğ., 2016), okula bağlılık (Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro, 2015), öz-yeterlik (Yang ve Farn, 2005), akademik öz-yeterlik (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), yalnızlık (Gündoğmuş, 2017), sınav kaygısı (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Demir, 2015), depresyon (Koçak, 2016; Salmela-Aro ve diğ., 2009), stresle başa çıkma (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), eğitim stresi (Sarıçam, Çelik ve Sakız, 2017), anksiyete (Koçak, 2016), siber zorbalık (Taştan ve Gökler, 2017), akran zorbalığı (Aypay ve diğ., 2016) ve ebeveyn tutumları (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013) gibi birçok kavram ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda okul tükenmişliği kavramının birçok değişkenden etkilenen, karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmada daha önceki çalışmalardan farklı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyetin birlikte okul tükenmişliği üzerinde ne ölçüde etkili olduğu incelenmiştir. Bu çalışma lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin açıklanması ve azaltılması ile ilgili yapılacak araştırmalarda dikkate alınması gereken faktörlerin ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde, cinsiyet (Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Demir, 2015; Kara, 2014; Koçak, 2016; Salmela-Aro ve Tynkkyner, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012), devam durumu (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Meier ve Schmeck, 1985; Şeker ve Yavuzer, 2017), ceza hassasiyeti (Aypay, 2018) ve algılanan başarı (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Demir, 2015; Salmela-Aro ve diğ., 2008; Şeker ve Yavuzer, 2017) demografik değişkenlerine göre lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılmış araştırmaların sonuçlarının birbiri ile tutarlı olmadığı görülmüştür. Bu demografik değişkenlere göre öğrencilerin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olup olmasının incelenmesi, alan yazında ortaya çıkan muğlâklığın giderilmesine, okul tükenmişliği kavramının anlaşılmasına ve alan yazındaki bilgi birikimine farklı açılardan katkı sağlayabilecektir.

2. Yöntem

Araştırmada Muğla ilinin Bodrum ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam etmekte olan lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin, akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetleri açısından incelenmesine yönelik olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Muğla ilinin Bodrum ilçesinde, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 488 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış olup, gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	268	54.90
	Erkek	220	45.10
Devamsızlık	Yok	80	16.40
	1-2 Gün	208	42.60
	3-5 Gün	140	28.70
	6-10 Gün	60	12.30
Disiplin Cezası	Var	39	8.00
	Yok	449	92.00
Süregelen Rahatsızlık	Var	61	12.50
	Yok	427	87.50
Başarısız Olunan Dersler	Sayısal dersler	349	71.50
	Sözel dersler	69	14.10
	Yabancı dil dersleri	70	14.30
Toplam Öğrenci Sayısı		488	100.00



Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %54.90'ı (n=268) kadın, %45.10'u (n=220) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %16.40'ının (n=80) devamsızlığı bulunmamaktadır; %42.60'ı (n=208) bir-iki gün, %28.70'i (n=140) üç-beş gün, %12.30'u (n=60) altı-on gün arası devamsızlık yapmıştır. Katılımcıların %8.00'i (n=39) disiplin cezası almış, %92.00'si (n=449) disiplin cezası almamıştır. Araştırmaya katılanların %12.50'si (n=61) süregelen bir rahatsızlık yaşarken, %87.50'sinin (n=427) süregelen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Katılımcıların %71.50'si (n=349) sayısal derslerde, %14.10'u (n=69) sözel derslerde, %14.30'u (n=70) yabancı dil derslerinde başarısız olduğunu düşünmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; öğrencilere dair kişisel bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu, Okul Tükenmişliği Ölçeği, Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği ve Siber Mağduriyet Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma yürütülmesi için Bodrum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcı öğrenciler için araştırmaya ve ölçeklere dair gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerden sözel onam alındıktan sonra ölçeklerin kurallara uygun şekilde doldurulması sağlanmıştır. Yapılan bu uygulama ortalama 15 dakika kadar sürmüştür. Öğrenciler tarafından doldurulan ölçekler incelenmiş, eksik veya hatalı doldurulan ölçekler araştırma kapsamı içine alınmamıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi elde etmek için araştırmacılarca kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, devamsızlık durumu, disiplin problemleri, süregelen rahatsızlık durumu, başarısız olunan dersler) yer almaktadır.

2.2.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği

Okul Tükenmişliği Ölçeği, Salmela-Aro ve diğ. (2009) tarafından öğrencilerin okula dair yaşadıkları tükenmişliği ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Seçer ve diğ. (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplam da 9 madde vardır. Ölçek 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Ölçekten alınan en düşük puan öğrencinin okul tükenmişliği yaşamadığını, en yüksek puan ise okul tükenmişliğini yoğun bir şekilde yaşadığını göstermektedir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %66.85'ini açıklamaktadır. Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin genel iç tutarlık katsayısı .75'dir (Seçer ve diğ., 2013). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütününde .86 bulunmuştur.

2.2.3. Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği (GAZÖ)

Akran Zorbalığı Ölçeği, Mynard ve Joseph (2000) tarafından öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Gültekin (2003) tarafından yapılmıştır. Burnukara (2009) Akran Zorbalığı Ölçeğini temel alarak yeni bir düzenleme yaparak Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeğini geliştirmiştir. GAZÖ toplam 32 madde ve 4'lü likert tipindedir. Ölçek birbirine paralel iki formdan meydana gelmektedir. Her bir maddenin "a" seçeneği kurban olma deneyimini ölçerken, "b" seçeneği ise zorbalık yapma davranışını ölçmektedir. Bu çalışmada ölçeğin sadece "a" formu olan kurban olma deneyimi kısmı kullanılmıştır. Ölçeğin kurban formunun altı alt boyutu bulunmaktadır ve ölçeğin kurban formundan toplam puan alınabilmektedir. GAZÖ'nün genel iç tutarlık katsayısı .90'dır (Burnukara, 2009). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .93 olarak tespit edilmiştir.

2.2.4. Siber Mağduriyet Ölçeği

Siber Mağduriyet Ölçeği, Arıca ve diğ. (2012) tarafından öğrencilerin siber mağduriyet yaşama düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte toplam da 24 madde vardır. Ölçek 2'li likert tipinde geliştirilmiştir. "Hayır" yanıtı bir puan, "Evet" yanıtı ise iki puan üzerinden puanlanmaktadır. Bu şekilde ölçekten en düşük 24 puan, en yüksek de 48 puan alınabilmektedir. Yüksek puana sahip olmak siber mağduriyet düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin tek faktörlü bir yapısı vardır. Ölçek toplam varyansın %30.17'sini açıklamaktadır. Siber Mağduriyet Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89'dur (Arıca ve diğ., 2012). Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayı .91 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Öncelikle verilerin regresyon analizi için gerekli olan parametrik özellikleri karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım sayılıştısını karşılayıp karşılamadığına dair basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin tümü için basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.0 ve +1.0 değer aralığında yer almaktadır. Kolmogorov simirnov normallik testinde verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Aykırı değer incelemesi için veri setinde Mahalonobis uzaklık katsayıları ve z puan incelemesi yapıldığında uç noktalarda yer alan veri bulunmamıştır. Regresyona ilişkin varsayımın sağlanabilmesi için kurgulanan modelde hata terimleri arasında ilişkinin bulunmaması gerekir (Kalaycı, 2006). Bu bağlamda ilk olarak



modelde otokorelasyonu test etmede kullanılan Durbin Watson değerine bakıldığında 1.50 ile 2.50 değerleri arasında olması istenilen değer (Kalaycı, 2006) 2.15 olduğu, modelde otokorelasyon olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca b katsayılarının standart hatalarının çok küçük olduğu ve regresyon varsayımının karşılandığı anlaşılmaktadır. Yapılan bu istatistikler sonucunda terimlerin bağlantılı olmadığına karar verilmiştir. Verilerin analizi amacıyla değişkenlerin arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon katsayısı, akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetin okul tükenmişliğini ne ölçüde yordadığını anlayabilmek adına ise çoklu doğrusal regresyon analizi ve farklılıklara ilişkin analizde ilişkisiz örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi, farklılıkların kaynağını test etmek adına "Tukey testi" kullanılmıştır. İstatistik analizlerde SPSS 15.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

3. Bulgular

Lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetlerinin okul tükenmişliklerini ne ölçüde yordadığını anlayabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	X	S	1	2	3
Okul Tükenmişliği	23.20	7.84	-		
Akran Zorbalığı	36.47	9.68	.288**	-	
Siber Mağduriyet	25.60	3.35	.286**	.552**	-

**p<.01

Tablo 2'ye göre katılımcıların okul tükenmişliği ortalamasının 23.20, standart sapmasının ise 7.84 olduğu görülmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile akran zorbalığına maruz kalma ($r=.288$, $p<.01$) ve siber mağduriyet ($r=.286$, $p<.01$) düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkilerin kurgulanan modelde çoklu bağlantı sorunu oluşturacak düzeyde olmadığı (.70'den küçük olduğu), ilişkilerin orta seviyede olduğu, verilerin analizi bölümünde verilmiş olan regresyon varsayımı için yapılan analizlerden ve orada verilen Durbin Watson değerinden de anlaşılmaktadır.

Lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet düzeylerinin okul tükenmişliklerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okul Tükenmişliğinin Yordayıcısı Olarak Akran Zorbalığı ve Siber Mağduriyete İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	R ² _{ch}	F	Df	B	β	t	p
Sabit						6.705		2.579*	.00
Akran Zorbalığı	.326	.106	.102	28.787**	2/485	.151	.186	3.614*	.00
Siber Mağduriyet						.430	.184	3.567*	.00

**p<.01

Tablo 3'te görülen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet değişkeni, öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarını anlamlı olarak yordamakta ve regresyon için kurgulanan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($R=.326$, $R^2=.106$, $F_{(2,485)}=28.787$, $p<.01$). Akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet, lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin %10.60'ını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetin okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin cinsiyet açısından okul tükenmişliği puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Okul Tükenmişliği	Kadın	268	23.41	7.39	486	.650	.51
	Erkek	220	22.95	8.37			



Tablo 4'te görüldüğü gibi kadın ve erkek lise öğrencilerinin okul tükenmişliği puanları ($t_{(486)}=.650$, $p>.05$) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuç kadın öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları ($\bar{x}=23.41$, $ss=7.39$) ile erkek öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının ($\bar{x}=22.95$, $ss=8.37$) birbirine çok yakın olmasından kaynaklanmış olabilir.

Lise öğrencilerinin devamsızlık durumlarına göre okul tükenmişliği puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Durumlarına Göre Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Devamsızlık	Yok (A)	80	21.92	6.64	5.735**	.00
	1-2 Gün (B)	208	22.15	7.70		
	3-5 Gün (C)	140	24.22	7.89		
	6-10 Gün (D)	60	26.16	8.75		

** $p<.01$

Tablo 5'te görüldüğü üzere en yüksek okul tükenmişliği ortalamasına devamsızlığı 6-10 gün arası olan öğrenciler ($\bar{x}=26.16$) sahipken, en düşük okul tükenmişliği ortalaması ise devamsızlığı bulunmayan öğrencilere ($\bar{x}=21.92$) aittir. Öğrencilerin devamsızlık durumları ile okul tükenmişliği puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(3-484)}=5.735$, $p<.01$). Tablo 5 incelendiğinde devamsızlığı çok olan öğrencilerin devamsızlığı az olan öğrencilere göre daha çok okul tükenmişliği yaşadığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin disiplin cezası durumları açısından okul tükenmişliği puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Lise Öğrencilerinin Disiplin Cezası Durumları Açısından Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	Disiplin Cezası	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Okul Tükenmişliği	Var	39	27.05	8.57	486	3.221**	.00
	Yok	449	22.87	7.70			

** $p<.01$

Tablo 6'da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin disiplin cezası alıp almama durumlarına göre okul tükenmişliği puanları ($t_{(486)}=3.221$, $p<.01$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 6 incelendiğinde disiplin cezası alan öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları ($\bar{x}=27.05$, $ss=8.57$), disiplin cezası olmayan öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarından ($\bar{x}=22.87$, $ss=7.70$) yüksek olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin süreğen rahatsızlık durumları açısından okul tükenmişliği puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Lise Öğrencilerinin Süreğen Hastalık Durumları Açısından Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	Süreğen Hastalık	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Okul Tükenmişliği	Var	61	24.73	7.87	486	1.633	.10
	Yok	427	22.98	7.82			

Tablo 7'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin süreğen hastalığının bulunup bulunmama durumlarına göre okul tükenmişliği puanları ($t_{(486)}=1.633$, $p>.05$) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuç süreğen hastalığı olan öğrenciler ile süreğen hastalığı olmayan öğrencilerin, örneklem içerisindeki temsil oranının dengesizliğinden kaynaklanmış olabilir.

Lise öğrencilerinin başarısızlık yaşadığı derslere göre okul tükenmişliği puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.



Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Başarısızlık Yaşadığı Derslere Göre Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Başarısızlık Yaşanan Dersler	Sayısal Dersler (A)	349	23.69	7.89			
	Sözel Dersler (B)	69	23.21	8.07	4.084*	.01	A-C
	Yabancı Dil Dersleri (C)	70	20.77	6.97			

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere en yüksek okul tükenmişliği ortalamasına sayısal derslerde başarısız olduğunu düşünen öğrenciler ($\bar{x}=23.693$) sahipken, en düşük okul tükenmişliği ortalaması ise yabancı dil derslerinde başarısız olduğunu düşünen öğrencilere ($\bar{x}=20.77$) aittir. Öğrencilerin kendilerini başarısız olarak algıladıkları dersler ile okul tükenmişliği puanları arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2-485)}=4.084$, $p<.05$). Tablo 8 incelendiğinde sayısal derslerde başarısız olduğunu düşünen öğrencilerin yabancı dil derslerinde başarısız olduğunu düşünen öğrencilere göre daha çok okul tükenmişliği yaşadıkları görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet tarafından ne derece yordandığını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; akran zorbalığı ve siber mağduriyetin okul tükenmişliğini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Akran zorbalığı ve siber mağduriyet, okul tükenmişliğini araştırmacıların beklediğinden daha düşük bir oranda yordamaktadır. Bu durumun alan yazın incelendiğinde, okul tükenmişliğinin birçok faktörden etkilenen karmaşık bir yapısının olmasından ve bu şartlar altında tek bir değişkenin okul tükenmişliği üzerinde büyük bir etki yaratamayacağından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, akran zorbalığına maruz kalmanın ve siber mağduriyetin okul tükenmişliği açısından önemli bir risk faktörü oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalmanın ve siber mağduriyetin öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini arttırdığı, yani olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Öğrencilerin fiziksel veya sanal ortamda yaşayabilecekleri muhtemel zorbaca davranışlar, onların giderek okul ortamına yönelik olumsuz duygular beslemesine neden olacaktır. Böylesi bir durumun da kaçınılmaz sonuç, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarıdır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara paralel olarak gösterilebilecek, ergenlerin okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve siber mağduriyet değişkenlerinin üçünün birlikte incelendiği bir çalışmaya yurt içinde ve yurt dışında rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle özgündür. Ancak okul tükenmişliği ile akran zorbalığının ve okul tükenmişliği ile siber zorbalığın beraber incelendiği sınırlı sayıda çalışmalar mevcuttur. Araştırma bulgularına paralel olarak: Aypay ve diğ. (2016)’nin lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okul tükenmişliğine daha yatkın hale geldiğini ya da okulda tükenmeye başlayan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaya daha yatkın hale geldiği bulgusu; Taştan ve Gökler (2017)’in lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada siber zorbalık mağduru olmanın okul tükenmişliğinin önemli nedenlerinden birisi olduğu bulgusu gösterilebilir. Ayrıca Ertürk (2014), Ünal (2018) ve Varhama ve Björkqvist (2004) çeşitli meslek grupları üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda elde ettikleri, çalışanların iş yerinde zorbalığa maruz kalma puanları ile tükenmişlik puanları arasında anlamlı pozitif ilişkinin olduğu bulgusu yine araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin, cinsiyetleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonucun Türkiye’de lise öğrencilerinin cinsiyete bağlı olmaksızın akademik başarı elde etmek, okuldan mezun olmak ve üniversiteyi kazanmak gibi görevlerinde aynı yoğun çalışma programlarını sürdürmek zorunda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013), Kara (2014), Kutsal ve Bilge (2012), Seçer (2015) tarafından lise öğrencilerinin okul tükenmişlikleri üzerine gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgusuna aykırı olarak Demir (2015), Seçer ve Gençdoğan (2012), Slivar (2001) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Acar ve Çakır (2015), Aypay ve Sever (2011), Aypay ve Sever (2015), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), Deniz ve Karbeyaz (2018), Koçak (2016), Salmela-Aro ve diğ. (2008), Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012), Şeker ve Yavuzer (2017) yapmış oldukları çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını bulgulamışlardır. Cinsiyet açısından okul tükenmişliğinin incelenmesine dair çalışmaların birbiri ile farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu farklılıkların cinsiyet



rollerinin nasıl algılandığı, kültürel farklılıklar ve sağlanan sosyal destek, araştırma grubuna ya da topluma göre değişebildiğini göstermektedir.

Araştırma çerçevesinde devamsızlığı çok olan öğrencilerin, devamsızlığı daha az olan öğrencilere göre daha çok okul tükenmişliği yaşadığı bulgulanmıştır. Okul devamsızlığının kişisel sebepler, sağlık sorunları, ailevi sorunlar, akademik başarısızlık, arkadaşlarla ve öğretmenlerle yaşanan sorunlar, okul ortamını vb. birçok nedeni olabilir. Öğrenci okula dair tükenmişlik yaşadığı için kaygı ortamından uzak kalmak adına devamsızlık yapabileceği gibi yukarıda belirtilen bir nedenden dolayı da devamsızlık yapmak durumunda kalarak okula dair ilgisini kaybedip her geçen gün daha da tükenebilir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Şeker ve Yavuzer (2017)'in lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada devamsızlığı az olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin de düşük olduğu bulgusu gösterilebilir. Ayrıca Bask ve Salmelo-Aro (2013), Meier ve Schmeck (1985) yapmış oldukları araştırmalarda öğrencilerin okul tükenmişliği ile okul devamsızlığı arasında pozitif anlamlı ilişki bulmuştur.

Mevcut çalışmada, disiplin cezası alan öğrencilerin disiplin cezası almamış öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler okulda çeşitli sebeplerden dolayı disiplin cezası aldıkça ceza hassasiyeti geliştirmektedir. Öğrenciler geliştirdikleri bu ceza hassasiyetinden dolayı korku ve kaygıya kapılmakta ve bir süre sonra kontrol edemedikleri bir strese sahip olmaktadır. Bu stresle beraber öğrenciler okula dair yaşadıkları sorunları çözmekten uzaklaşmakta, hatta sorunlarına yeni sorunlar eklemektedirler. Kısır bir döngünün içine giren öğrencinin çabalarının sonuçsuz kalması ile okula dair tükenmişlik yaşayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Aypay (2018)'in yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan, öğrencilerin cezadan ötürü ketlenme ve ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum puanları arttıkça okul tükenmişlik düzeylerinin yükselmekte olduğu sonucu gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda ise öğrencilerin süregelen rahatsızlığının olup olmama durumlarına göre okul tükenmişlik puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişliği kavramının karmaşık yapısı göz önüne alındığında, öğrencilerin okul tükenmişliğini belirleyen çok fazla değişkenin olduğu ve bundan dolayı süregelen rahatsızlığın tek başına öğrencilerin okul tükenmişliğini etkileyebilecek güçte olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada sayısal derslerde kendisini başarısız olarak algılayan öğrencilerin, kendilerini yabancı dil derslerinde başarısız olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları bulgulanmıştır. Bunun sebebi olarak üniversite giriş sınavlarında sayısal derslerin belirleyici olduğu, yabancı dil bölümü öğrencilerinin dışında sınava giren diğer öğrencilerin yabancı dil sorularından muaf olmaları ve bundan dolayı sayısal derslerde kendisini başarısız olarak algılayan öğrencilerin okul ve okul başarısı konusunda daha karamsar oldukları ve tükenmişlik yaşadıkları düşünülmektedir. Ayrıca kendini başarısız olarak algılayan öğrencilerin okula dair tükenmişlik puanlarının diğer öğrencilere oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Şeker ve Yavuzer (2017)'in lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, derslerdeki başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucu gösterilebilir. Araştırmanın bulgusuna aykırı olarak Demir (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada yüksek akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını bulgulanmıştır. Ayrıca Kara (2014) ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyi açısından anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sıralanabilir: Bu çalışmada devamsızlığı çok olan öğrencilerin devamsızlığı daha az olanlara, disiplin cezası alan öğrencilerin disiplin cezası almayanlara, kendisini başarısız olarak algılayan öğrencilerin kendisini başarılı olarak algılayan öğrencilere göre okul tükenmişlik düzeyleri yüksek bulunduğundan; devamsızlığı çok olan, disiplin cezası almış ve kendisini başarısız olarak algılayan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini azaltabilecek psiko-eğitim programları oluşturulabilir. Bu programların içeriği hazırlanırken akran zorbalığından ve siber mağduriyetten korunma yollarının öğretildiği ve öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını arttırabilecek etkinliklere yer verilebilir. Okul psikolojik danışmanları, okul tükenmişliğini önleme amacıyla özellikle devamsızlık, disiplin ve akademik başarısızlık problemleri yaşayan öğrencilerden başlayarak tüm öğrencilere yönelik planlı olarak bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirebilir. Deneysel çalışmalar kurgulanarak okul tükenmişliğinin öğrencileri akran zorbalığından ve siber mağduriyetten korumaya yönelik etkinliklerden ne derece etkilendiği ölçülebilir. Okul tükenmişliği ile başa çıkmanın önemini vurgulayacak koruyucu ve önleyici seminerler düzenlenebilir (öğrenci, öğretmen, veli vb. gruplar için) ve tükenmişlik karşısında direnç göstermeye ilişkin farkındalıklar artırılabilir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerini okula dair daha yeterli ve yetkin hissetmeleri sağlanabilir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla planlanarak farklı bir boyut kazandırılabilir. Böylece öğrencilerle derinlemesine görüşmeler ya da odak grup görüşmeleri yapılarak okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve siber mağduriyet arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular zenginleştirilebilir. Bu araştırmada lise



öğrencilerinin okul tükenmişliklerini yordayan akran zorbalığı ve siber mağduriyet değişkenleri üzerinde çalışılmıştır. Daha sonra yapılması planlanan araştırmalarda farklı değişkenlerin (akılcı olmayan inançlar vb.) üzerinde durulması lise öğrencilerinin okul tükenmişliği davranışlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışma grubu Ege bölgesinde yer alan bir ilin (Muğla) bir ilçesinden (Bodrum) seçilmiş öğrencilerden oluşmaktadır. Mevcut değişkenleri içerecek şekilde farklı illerde ve ilçelerde veya farklı öğretim kademeleri üzerinde (ilkokul, ortaokul, üniversite, lisansüstü vs.) çalışılması önerilmektedir.

Araştırma, Muğla ili Bodrum İlçesinde 2018–2019 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan 488 lise öğrencisinin kişisel inançları ve mevcut değişkenleri ölçmek için geliştirilmiş kişisel bilgi formu, okul tükenmişliği ölçeği, geleneksel akran zorbalığı ölçeği ve siber mağduriyet ölçeği ile toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla veriler öğrencilerin kişisel değerlendirmeleri sonucunda elde edilmiştir yani öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddelerde işaretleyerek gösterdikleri tepkileri gerçek yaşamdaki davranışlarıyla ile bağdaşmayabilir. Ayrıca örneklem oluşturulurken gönüllülük ilkesi gözetildiğinden dolayı bölgede mevcut olan her lise türünden öğrencinin araştırmada yeterli derecede temsil edilmemesi de çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak gösterilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. ve Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Yeşilova ilçesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 152-168.
- Arıcak, O. T., Tanrıku, T. ve Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 1-6.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmenlerin sanal zorbalık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 2011, 619-640.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı, 5-7.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396.
- Aypay, A. (2018). The relationship between punishment sensitivity to affection to school and school burnout. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 221-246.
- Bask, M., & Salmelo-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploration the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. *Recuperado el*, 5.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harrasment: A new method for a behavior. *Journal of Educational Comoputing Research*, 32(3) 137-153.
- Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Çapri, B. ve Yedigöz-Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29, 43-48.
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Deniz, L. ve Karbeyaz, A. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755.
- Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Jr-Power, D. V., & Eacker, A. (2009). The learning environment and medical student burnout: a multicentre study. *Medical Education*, 43, 274-282.
- Erdur-Baker, Ö., & Tanrıku, İ. (2009). Cyber bullying in Turkey: Its correlates and links to depressive symptoms. *Journal of eHealth Technology and Application*, 7, 16-23.
- Ertürk, M. (2014). *Milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının mobbing ve tükenmişlik düzeyleri (İzmir İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığı belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Hamaideh, S. H. (2011). Burnout, social support, and job satisfaction among Jordanian mental health nurses. *Issues in Mental Health Nursing*, 32, 234-242.



- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M. ve Acun-Kapıkıran, N. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51-64.
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, H., Ji, J., & Kao, D. (2011). Burnout and physical health among social workers: A three-year longitudinal study. *Social Work*, 56(3), 258-268.
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Meier, S. F., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal January*, 63-69.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for students*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems inschool: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929-939.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60-68.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J., & Rimpela, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12.
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Sakız, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school burnout among adolescents. *Journal of Education And Future*, (11), 159-175.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 424-433.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şeker, G. ve Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 919-935.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-2.
- Taştan, N. ve Gökler, R. (2017). Öğrenci görüşlerine göre siber-zorbalık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10(54), 771-777.
- Ünal, İ. (2018). *Psikologların mobbing algısı ve depresyon, anksiyete ve tükenmişlik sendromuyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Varhama, L. M., & Björkqvist, K. (2004). Conflicts, workplace bullying and burnout problems among municipal employees. *Psychological reports*, 94(3_suppl), 1116-1124.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S64-S65.
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.