

## Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması\*

Zekeriya ÇAM<sup>1</sup>  
Ankara Üniversitesi

Kaan Zülfikar DENİZ<sup>2</sup>  
Ankara Üniversitesi

Arzu KURNAZ<sup>3</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Okul tükenmişliği, öğrencinin okula yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi ve yetersizlik duygusuna kapılması olarak tanımlanmaktadır. Depresyon belirtileri ve stres gibi duygusal davranışsal sorunlar ile ilişkili olan okul tükenmişliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğrencilerin psikososyal iyi oluşu ile negatif yönde, okul devamsızlığı ve okulu bırakma ile pozitif yönde ilişki göstermektedir. Okul tükenmişliğini ele alan çalışmalarda bu değişkenin pek çok değişkenle yüksek korelasyon gösterdiği ortaya koyulmuştur. Bu değişkenler arasında özellikle sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde tükenmişliği açıklamak üzere algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modelinin sınanmasıdır. Çalışma grubu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde lisans öğrenimi gören 371 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan bireylerin yaş ortalaması 21,35 (Sx=2,02)'tir. Katılımcıların 265'i (%71,4) kadın ve 106'sı (%28,6) erkektir. Katılımcıların akademik başarı ortalaması 4 üzerinden 2,77 (Sx=0,46)'dir. Verilerin toplanmasında Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R; Yıldırım, 1997, 2004), Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990) ve Güncellenmiş Öğrenci Yaşamı Stres Envanteri (GÖYSE; Gadzella, 1991) kullanılmıştır. Yol analizi sonucunda sosyal desteğin tükenmede azalmaya neden olduğu; mükemmeliyetçi bireylerde stresin arttığı, artan stresin ise tükenmeye neden olduğu, tükenmenin de duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Okul tükenmişliği, algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik, stres, yapısal eşitlik modeli

### Giriş

Kişi yönelimli mesleklerde (insan kaynakları, eğitim, sağlık ve bakım hizmetleri gibi) çalışan bireyler için bir mesleki tehlike ve özel bir stres türü olarak görülen tükenmişlik (Demirtaş ve Güneş, 2002; Galek, Flannelly, Grene & Kudler, 2011; Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Jackson, 1985) çalışma hayatında yaygın olarak gözlenen bir problemdir (Beltran vd. 2009). Buna bağlı olarak tükenmişliğin kişilerin tüm yaşamlarını ve çevresel baskılarla birleşerek kişisel sağlığı etkilediği ifade edilmektedir (Greenglass, Burke & Konarski, 2007).

Alanyazında tükenmişlikle ilgili pek çok tanım yer almaktadır. İlk tükenmişlik tanımını Frudenberg (1974) enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yorulması ve tükenmesi şeklinde yapmaktadır. Bunun dışında yapılan tükenmişlik

\* Bu araştırmanın özeti 5th International Conference on Education and New Learning Technologies (Edulearn13)'de bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Araş. Gör. Zekeriya Çam, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye. E-posta: zekeriyaçam@gmail.com

<sup>2</sup> Y.Doç.Dr. Kaan Zülfikar Deniz, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. E-posta: zlfkrdnz@yahoo.com, kzdeniz@ankara.edu.tr

<sup>3</sup> Doktora öğrencisi Arzu Kurnaz, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. E-posta: arzukurnaz@windowslive.com

tanımlarında bu tanımla ortak noktalar olmakla birlikte her birinde farklı bir takım vurgu gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar mesleklerde duygusal taleplerin yoğunluğuna (Hamaideh, 2011; Greenglass vd 2007), bazıları uzun dönemli iş stresine (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) bazıları ise iş stresinin bir sonucu olmasına (Hobfoll & Shirom, 2000; Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2000; Schaufeli & Enzman, 1998) vurgu yapmaktadır. Bu tanımlarda her ne kadar strese vurgu yapılmışsa da Maslach ve Jackson (1985) ise tükenmişliği, bir işyeri stresi olmakla beraber çalışanlarda çeşitli biçimlerde gözlenen duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada artış, kişisel başarıda ise azalma ile sonuçlanan bir durum olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmacılar tanımlarına uygun olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarından oluşan bir model kullanmaktadırlar. Duygusal tükenmede, birey kendini duygusal olarak çökkün hissetmekte, üzerine aşırı yüklenildiğini düşünmektedir. Duyarsızlaşma bireyin başkalarına karşı olumsuz ve alaycı tavırlar takınması ve hizmet verdiği kişilere birer nesne gibi davranması ile kendini göstermektedir. Kişisel başarı ise kişinin kendini yeterli bulması ile ilgilidir.

Araştırmalar yoğun çalışmadan kaynaklanan kronik iş stresinin (Lee & Ashforth, 1996), rol karmaşasının (Schwab & Iwanicki, 1982), iş çevresinin (Levert, Lucas & Orllepp, 2000), kötü çalışma koşullarının (Abel & Sewell, 1999), işe bağlı taleplerin (Martinussen, Richardsen & Burke, 2007) tükenmişlik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterirken, yöneticilerden alınan sosyal desteğin (Zhang & Zhu, 2007) ve iş memnuniyetinin (Kantas & Vassilaki, 1997) tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Tükenmişliğin anlaşılmasında anahtar kavramın, kişilerin kendilerine yetemeyecek bir psikolojik düzeye gelmeleri olarak ifade edilen duygusal tükenmede meydana gelen artış olduğu belirtilmektedir (Greenglass vd. 2007; Maslach & Jackson, 1981, 1985). Sayılan araştırmaların bulguları ile tutarlı olarak Lasalvia ve Tansella (2011) çalışanlarda gözlenen tükenmişlik olgusunun altında işe bağlı taleplerden kaynaklanan güç kaybının (zaman baskısı, zihinsel talepler, duygusal talepler ve iş değişikliği gibi) duygusal tükenme ile ilişkili olduğunu, işyerindeki kaynak yetersizliğine bağlı olarak motivasyonda meydana gelen çöküşün (yönetici desteği, geribildirim, denetim, görev çeşitliliği ve maddi ödüller gibi) duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık (yetersizlik) ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Tükenmişliğin kişilerde önemli oranda sağlık sorunları ile sonuçlanan bir problem olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak farklı araştırmacılar tarafından değişik meslek gruplarında tükenmişliğin yaygınlığı ve ilişkili olduğu sağlık sorunlarına dair rakamlar bildirilmektedir (Farber, 2000; Gold & Roth, 1993; Kaschka, Korczak & Broich, 2011; Ripp, Fallar, Babayatsky). Tükenmişlik hem fiziksel sağlık (Kim, Ji & Kao, 2011) hem de ruh sağlığı (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2008) ile ilişkilidir. Kim vd. (2011), sosyal hizmet çalışanları ile yürüttükleri bir çalışmalarında yüksek düzeyde tükenmişlik bildiren katılımcıların fiziksel sağlıklarının bir yıl içinde daha hızlı bozulduğunu bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada fiziksel hastalıkların (kardiyovasküler bozukluklar, iskelet bozuklukları) tükenmişlik belirtileri gösterenlerde daha sık görüldüğü saptanmıştır (Ahola vd. 2005). Ayrıca tükenmişlik depresyon (Ahola vd. 2005; Ahola & Hakanen, 2007) ve düşük öz-saygı (Butler & Constantine, 2010) ile ilişkilidir. Tükenmişliğin kaygı, uyku bozuklukları ve bellek bozuklukları gösteren ve göstermeyen grupları anlamlı bir biçimde ayırt edebildiği bilinmektedir (Peterson, Demerouti, Bergström, Samuelsson, Asberg & Nygren, 2008). Diğer bir ifadeyle tükenmişlik yaşayan bireyler daha fazla kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları ve bellek bozuklukları yaşamaktadır.

Tükenmişlik kavramı her ne kadar başlangıçta işyeri ve çalışanlar için kullanılsa da son zamanlarda bu kavramın okul ve öğrencilere de uyarlandığı görülmektedir (Aypay, 2011, 2012; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Parker & Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Stoeber, Childs, Hayward, & Feast, 2011). Araştırmacılar, öğrenciler için okul ortamının tıpkı işyeri gibi düşünülmesi gerektiğini ve öğrencilerin akademik başarı konusunda baskı altında olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde öğrencilerde tükenmişlik kronik bir stres tepkisi olarak ifade edilmektedir (Parker & Salmela-Aro, 2011). Buna bağlı olarak *okul tükenmişliği* kavramı ortaya atılmış ve bu kavram, öğrencinin okulun isteklerinden tükenmesi, okula yönelik alaycı ve umursamaz

tutumlar geliştirmesi ve yetersizlik duygusuna kapılması biçiminde tanımlanmıştır (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009).

Okul tükenmişliğinin pekçok değişkenle ilişkili olduğu bilinmektedir. Örneğin, okul tükenmişliği öğrencilerin iyi oluşu (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Parker & Salmela-Aro, 2011; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012) ve akademik başarı (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; McCarthy, Pretty & Catano, 1990) ile negatif yönde; depresyon belirtileri (Dahlin & Runeson, 2007), stres (Santen vd. 2010), okul devamsızlığı ve okulu bırakma (Meier & Schmeck, 1985) ile pozitif yönde ilişkilidir.

Maslach ve Jackson (1981)'in tükenmişlik modeline benzer şekilde Parker ve Salmela-Aro (2011) okul tükenmişliğini tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik olarak üç bileşenli bir yapı ile açıklamaktadırlar. Schaufeli vd. (2002)'nin okul tükenmişliği modeli ile Parker ve Salmela-Aro (2011) tarafından geliştirilen model benzeşmektedir. İki model arasındaki temel fark yetersizlik yerine etkinlik kavramının kullanılmasıdır. Parker ve Salmela-Aro (2011) tükenmişlik modellerindeki gibi duygusal tükenmenin okul tükenmişliğinin birincil bileşeni olduğunu ifade etmekte ve duygusal tükenmenin kişilerde duyarsızlaşmaya yol açtığını da eklemektedir. Ayrıca Parker ve Salmela-Aro (2011)'ya göre duyarsızlaşmanın sonucunda kişilerde etkisiz başa çıkma yaklaşımı gelişmekte ve böylelikle de kişilerin yetersizlik duyguları birikmektedir. Bununla beraber bu araştırmacılar, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının yetersizlik duygularının güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler.

Okul tükenmişliğini etkileyen dışsal faktörler de bulunmaktadır. Okulun öğrenciden beklentilerinin artması öğrencideki stres ve tükenmişliği arttırmaktadır. Artan bu beklentiler karşısında öğretmenlerden algılanan destek, öğrencilerdeki tükenmişliği azaltıcı bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin farklı akademik beklentilere sahip olmaları ve sosyal destek kaynaklarının sınırlılığının tükenmişliği tetikleyen diğer faktörler arasında yer aldığı ileri sürülmektedir (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Pyhältö, Pietarinen ve Salmela-Aro (2011) öğretmenlerde görülen tükenmişlik sorununu değerlendirirken de benzer şekilde bir açıklamaya gitmektedirler. Araştırmacılara göre öğretmenlerin yoğun zaman baskıları, iş yükleri ile beraber okul yönetiminden, meslektaşlarından ve ailelerden sınırlı destek almaları tükenmişlik düzeylerini arttırmaktadır. Özellikle sosyal destekten yoksun olma durumu ya da sınırlı sosyal desteğin tükenmişliğin boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile pozitif bir ilişki sunduğu belirtilmektedir (Pyhältö vd, 2011). Salmela-Aro, Tolvanen ve Nurmi (2011) kendini sabotaj (self-handicapping), sosyal ortamlardan kaçınma ve sosyal ortamlara ilişkin karamsarlık gibi özelliklerin kişiler arası sorunlara yol açtığını belirterek bunların da sosyal desteği azalttığını ifade etmektedirler.

Alanyazında öğrenciler arasında gözlenen tükenmişlikle ilgili olarak sınırlı bir bilgi mevcut olsa da Dyrbye vd. (2009, 2010) tükenmişliğin özellikle tıp fakültesi öğrencileri arasında çok yaygın gözlendiğini ve genel itibariyle üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığının ise %50 olduğunu belirtmektedirler. Farklı ülkelerdeki tıp fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda tükenmişliğin yaygınlığına ilişkin rakamların %5,2 ile %29 arasında değiştiği bildirilmektedir (Dyrbye vd. 2009; Dahlin & Runeson, 2007; Dahlin, Joneborg & Runeson, 2007). Bununla beraber hem sağlık alanında çalışan kişilerde hem de öğrencilerde tükenmişliğin sosyal destek, empati ve hizmet kalitesi ile ilişkili olduğunu bildiren çalışmalara rastlanmaktadır (Santen vd, 2010; Dyrbye vd, 2010; Hamaideh, 2011).

Adie ve Wakefield (2011) üniversite öğrencilerinde okula bağlılığının son zamanlarda önemli konular arasında yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmacılar üniversite öğrencileri arasında gözlenen tükenmişliğin öğrencilerin motivasyonlarını ve işlevselliklerini azaltırken okulu bırakma oranlarını arttırdığını bildirmektedirler. Aynı yazarlar öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarının düşük olduğu, ancak öğrenme zorunluluğunun bulunduğu durumlarda öğrencilerde gözlenen psikolojik rahatsızlığı "öğrenme tükenmişliği" olarak ifade etmektedir. Öğrenme tükenmişliğinin

göstergeleri olarak, öğrenmeden kaçınma ve öğrenme sürecine yönelik olarak öğrencilerin gösterdikleri uygun olmayan eylemler sıralanmaktadır. Buna ek olarak öğrenme tükenmişliğinin öğrencilerin öğrenme çıktılarının yanı sıra zihinsel ve bedensel sağlık üzerinde de olumsuz etkiler bıraktığı ifade edilmektedir (Qing, 2011).

Tükenmişlik ve okul tükenmişliğini etkileyen değişkenler üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu değişkenlerden sosyal destek, stres ve mükemmeliyetçilik araştırmalarda öne çıkmaktadır. Tükenmişlik ile sosyal destek arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar sosyal destek alan bireylerin sosyal destek almayanlara göre daha az tükendiklerini ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Beltran vd, 2009; Gündüz, 2005). Yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan sosyal desteğe ek olarak aile veya arkadaşlardan alınan sosyal destek de tükenmişlik ile negatif yönde ilişkilidir (Zhang & Zhu, 2007). Sosyal desteğin Maslach ve Jackson (1985) tarafından tanımlanan tükenmişlik modelinde yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarını yordadığı bilinmektedir (Salami, 2009). Çeşitli araştırmalarda tükenmişlik ile ilişkili olduğu kanıtlanan sosyal destek okul tükenmişliği bağlamında da incelenmektedir. Örneğin, Kutsal (2009), 657 genel lise öğrencisinin katıldığı bir araştırmada düşük sosyal desteğe sahip öğrencilerin yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşadığını bulmuştur. Aynı araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğinde birinci derecede etkili olduğu görülmüştür. 149 kolej öğrencisinin katıldığı diğer bir araştırmada Jacobs ve Dodd (2003), özellikle arkadaşlardan alınan sosyal desteğin okul tükenmişliği ile negatif ilişki gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Araştırmacılar, sosyal desteğin okul tükenmişliğine karşı tampon bir bölge oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Salmela-Aro, Tynkkynen ve Vuori (2010) sosyal bağların öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini belirtmekle beraber, araştırmacılar öğrencilere yönelik olarak hazırlanacak tükenmişliği önleme programlarının aynı zamanda aile, öğretmen ve akranları da içermesi gerektiğini bildirmektedirler. Benzer şekilde Laursen vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ergen akran grupları arasındaki nefret duygularının (antipathy) tükenmişlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber aynı çalışmada kişinin grup içindeki sosyometrik statüsünün de yine tükenmişlik üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır.

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012) sosyal ilişki ve sosyal ağların yaşam doyumunu arttırdığını ve bu durumun da okula ait olma durumunu geliştirdiğini belirtmektedir. Okula ait olma ve tükenmişlik arasında da negatif ilişki bulunması sosyal destek unsurlarının tükenmişliği dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Kiuru, Nurmi, Aunola ve Salmela-Aro (2009) ergenlerin kendi gruplarındaki diğer bireylerin her biri ile yakın tükenmişlik belirtileri gösterdiklerini belirtmektedirler. Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela (2008)'nın Finlandiyalı 88.200 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, okuldan alınan destek ve öğretmenlerden alınan motivasyonel desteğin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Polman, Borkoles ve Nicholls (2010), üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşan 334 kişilik bir grup üzerinde tükenmişlik, sosyal destek, stres ve D tipi kişilik (olumsuz duygulanımı deneyimleme olasılığı yüksek ancak bu duygulanımı paylaşma olasılığı düşük kişilik) özelliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tükenmişlik ile aileden algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna karşın arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile tükenmişlik arasında düşük ancak anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu çalışmalardan sosyal desteğin ve sosyal ağların tükenmişlik üzerindeki etkisi anlaşılmaktadır.

Tükenmişliği etkileyen bir başka değişken ise strestir. Hemşireler (Jaracz, Gorna & Konieczna, 2005), tıp uzmanları (Visser, Smets, Oort & Haes, 2003), doktorlar (Elit, Trim, Mand-Bains, Sussman & Grunfeld, 2004), öğretmenler (Konert, 1997), sporcular (Raedeke & Smith, 2001) ve yöneticiler (Jamal & Baba, 2000) ile yapılan çalışmalar tükenmişlik ile stres arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Carson ve Kuipers (1998), stres süreçlerini açıkladıkları modellerinde tükenmişliğin stresin bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Ancak Laugaa, Rasle ve Bruchon-Schweitzer (2008), stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin tek yönlü ya da doğrusal olamayacağına dikkat çekmektedirler.

Stresin okul tükenmişliğini de etkilediği ileri sürülmektedir. Salmela-Aro vd. (2008) öğrencilerde okula bağlı stres yapıcı faktörlerin, onların depresif belirtiler göstermelerine neden olduğunu belirtmektedirler. Bununla beraber okul tükenmişliğini de okula bağlı olarak gözlenen özgül bir stres durumu olarak ifade etmektedirler. Buna dayalı olarak stres, tükenmişlik ve depresif belirtiler arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu söylenebilir. Polman vd. (2010) tükenmişlik ve stres arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul tükenmişliğini etkileyen değişkenlerden bir diğeri de kişilerin mükemmeliyetçilik algısıdır. Mükemmeliyetçilik algısı tükenmişliği tetikleyen kişilik özelliği ya da içsel bir öge olarak ifade edilmektedir (Kaschka vd, 2011). Benzer şekilde Farber (2000) tükenmişliğe yatkın kişilerin özelliklerini sıralarken bu kişilerin diğer bireylere göre daha dürtüsel davrandıklarını, kendileri, işleri ve aile yaşamlarına ilişkin mükemmeliyetçi bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir.

Richman ve Nardi (1985) tükenmeye yatkın kişilerin çoğunlukla mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip olduklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra Zhang, Gan ve Cham (2007) üniversite öğrencilerinin akademik başarıyı gelişim için ana yol olarak gördüklerini ve bu durumun da üniversite öğrencileri arasında mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin görülme sıklığını arttırdığını belirtmektedirler. Buna göre üniversite öğrencileri arasında mükemmeliyetçiliğin etkisiyle tükenmişliğin de görülebileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışma ile paralel olarak Balevre, Cassels ve Buazainau (2012) tarafından sağlık alanında çalışan 648 hemşire üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, tükenmişlik ile mükemmeliyetçi kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi açıklayan kuramsal yapı ile uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tükenmişlik ile mükemmeliyetçilik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Üniversite öğrencilerinde tükenmişlik modelinin sınanmasına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda Zhang vd. (2007) tarafından farklı sınıflarda öğrenim gören 482 Çinli üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada okul tükenmişliği, mükemmeliyetçilik ve bağlılık değişkenleri ile bir model sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik ve bağlılık arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik ile öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir ilişki sunduğu ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak Freudenberg (1974) tarafından ortaya konan tükenmişlik yaklaşımında kişilerin kapasitelerinin çok üstünde ve yüksek standartlar belirlemelerinin tükenmeye yol açtığına dair görüşlerin, bu çalışmadan elde edilen veriler ile desteklendiği ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak modele ait uyum iyiliği indeksleri modelin yeterli bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Okul tükenmişliğinin öğrencilerin yaşam doyumunu azalttığı düşünülmektedir. Ayrıca okul tükenmişliği akademik başarısızlık ve okul terki ile ilişkilendirilen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik açıdan başarısız olan ya da okulu terk eden öğrencilerin yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve etkili önleme ve müdahale programlarının hazırlanmasının önemi anlaşılacaktır. Bu programların geliştirilebilmesi için öncelikle okul tükenmişliğine neden olan etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir. İncelenen çalışmalarda algılanan sosyal destek, stres ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin tükenmişliği ayrı ayrı yordadığı belirtilse de bu değişkenlerin bir arada ele alındığı model çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu durumdan hareketle bu çalışmada üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğini açıklamak üzere algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modelinin sınanması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma geçmişte ve halen varolan bir durumu betimleme amacı taşımaktadır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve buna dayalı olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Karasar (2011) bu türdeki araştırmaların ilişkisel tarama modeli kapsamında yer aldığını belirtmektedir.

### *Çalışma Grubu*

Çalışma grubu kolay ulaşılabilir olduğundan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde lisans öğrenimi gören 371 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan bireylerin yaş ortalaması 21,35 ( $S_x=2,02$ )'tir. Katılımcıların 265'i (%71,4) kadın ve 106'sı (%28,6) erkektir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümler ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (132 kişi; %35,6), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (69 kişi; %18,6), Okulöncesi Öğretmenliği (61 kişi; %16,4), Zihin Engelliler Öğretmenliği (41 kişi, %11,1), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (39 kişi, %10,5), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (21 kişi, %5,7) şeklindedir. Çalışmaya katılan 8 kişi (%2,2) ise öğrenim gördüğü bölümü belirtmemiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 83'ü (%22,4) 1. sınıf öğrencisi, 100'ü (%27) 2. sınıf öğrencisi, 99'u (%26,7) 3. sınıf öğrencisi ve 85'i (%22,9) 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan 4'ü (%1,1) ise öğrenim gördüğü sınıfı belirtmemiştir. Katılımcıların akademik başarı ortalaması 4 üzerinden 2,77 ( $S_x=0,46$ )'dir.

### *Veri Toplama Araçları*

*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)*: Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen, Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formundan (MTE-ÖF) yararlanılmıştır. MTE-ÖF'nin özgün formu toplamda 16 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Tükenme (exhaustion-5 madde), Duyarsızlaşma (cynicism-5 madde) ve Yetkinlik (efficacy-6 madde) şeklindedir (Schaufeli vd., 2002). Çapri vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışmasında üç madde ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin Türkçe formunda toplamda 13 madde yer almıştır. Ölçeğin puanlanması ise 1-Hiçbir zaman- 5-Her zaman arasında sıklığı belirtme şeklinde yapılmaktadır. Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutunda yer alan maddeler normal puanlanmakta Yetkinlik boyutundaki maddeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçeğin özgün formu için yurtdışında yapılan çalışmalarda hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tükenme için 0,74 ve 0,80, Duyarsızlaşma için 0,79 ve 0,86 ve Yetkinlik boyutu için 0,67 ve 0,76 aralığında değerler almıştır (Schaufeli vd. 2002). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması ise Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu toplamda 13 maddeden oluşmuştur. Uyarlama çalışmasında ölçek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tükenme için 0,76, duyarsızlaşma için 0,74 ve yetkinlik 0,70 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa değerleri tükenme için 0,90, duyarsızlaşma için 0,87 ve yetkinlik 0,73 olarak elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı test edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen uyum indeksleri  $\chi^2/Sd=3,22$ , RMSEA = 0,078, NNFI= 0,92, CFI= 0,92, IFI= 0,92 ve AGFI= 0,55 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, MTE-ÖF'nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

*Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)*: Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmesinde Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve yine Yıldırım (2004) tarafından revizyonu yapılan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin 2004 yılında revize edilen versiyonu kullanılmıştır. Ölçek üç alt faktör ve toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek aile, öğretmenler ve arkadaşlar olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için 0,93; Aile boyutu için 0,94, Öğretmen boyutu için 0,93 ve Arkadaş boyutu için 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 47 madde olumlu, üç madde ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Buna bağlı olarak ölçeğin üç maddesi tersten puanlanarak toplam puanlar elde edilmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Buna dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için 0,94, Aile boyutu için 0,89, Arkadaşlar boyutu için 0,89 ve Öğretmenler boyutu için 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi işleminin ardından hesaplanan

uyum indeksleri  $\chi^2/Sd = 2,49$ , RMSEA= 0,063, NNFI= 0,96, CFI= 0,96, IFI= 0,96 ve AGFI= 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, ASDÖ-R'nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

*Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ):* Öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ölçek Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün formu altı alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ise "hata yapma endişesi", "kişisel standartlar", "ailesel beklentiler", "aileden eleştiri", "yaptığından emin olamama" ve "düzen" şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin cevaplama şekli "1-kesinlikle katılmıyorum" ve "5-tamamen katılıyorum" biçimindedir. Ölçeğin özgün formundaki yapı Türkçe'ye uyarlama çalışmasında doğrulanmıştır. Buna dayalı olarak 489 fen lisesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen uyarlama çalışmasının ardından ölçeğin, toplam varyansın %47,8'ini açıkladığı ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,83 olduğu görülmüştür. Ayrıca alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının ise 0,63 ile 0,87 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Kağan (2011) tarafından 492 üniversite öğrencisi üzerinde ölçeğin psikometrik nitelikleri belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ölçeğin altı boyutlu yapısının üniversite öğrencilerinden oluşan grupta da doğrulandığını göstermiştir. Bu çalışmada ölçeğin toplamı için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91; alt ölçekler için hesaplanan değerler ise 0,64 ile 0,94 değerleri arasında değiştiği görülmüştür.

Bu çalışma için FÇBMÖ için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Tüm ölçek için Cronbach alfa değeri 0,91, hata yapma endişesi için 0,86, kişisel standartlar için 0,77, ailesel beklentiler için 0,83, yaptığından emin olamama için 0,77, aileden eleştiri için 0,76 ve düzen için 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi işleminin ardından elde edilen uyum indeksleri ise  $\chi^2/Sd = 3,86$ , RMSEA = 0,088, NNFI= 0,93, CFI= 0,93, IFI= 0,93 ve AGFI= 0,72 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, FÇBMÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

*Güncellenmiş Öğrenci Yaşamı Stres Envanteri (GÖYSE):* Ölçek üniversite öğrencilerinin stres kaynakları ve stres yaşamaları durumunda verecekleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkileri ölçmek üzere 1991 yılında Gadzella tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek yine Gadzella tarafından güncellenerek ismi Öğrenci Yaşamı Stres Envanteri yerine Güncellenmiş Öğrenci Yaşamı Stres Envanteri olarak değiştirilmiştir (Gadzella, Baloğlu, Masten & Wang, 2012). Ölçek toplamda iki ana boyut ve bu ana boyutlar altında yer alan dokuz alt boyut ve 53 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ana boyutları stres kaynakları ve strese karşı tepkilerdir. Stres kaynaklarının alt faktörleri "hayal kırıklıkları", "çatışmalar", "baskılar", "değişiklikler" "kendi-yükleme" şeklinde, strese karşı tepkilerin alt boyutları ise "fizyolojik tepkiler", "duygusal tepkiler", "davranışsal tepkiler" ve "değerlendirici tepkiler" şeklindedir. Ölçeğin puanlanması ise "1-Asla", "2-Nadiren", "3-Ara sıra", "4-Sıklıkla" ve "5-Her zaman" biçimindedir. Ölçekte yer alan 8., 51., 52. ve 53. maddeler ters puanlanmaktadır. Gadzella ve Baloğlu (2001) ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını 0,92 olarak hesaplamışlardır. Baloğlu ve Bardakçı (2010) ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması için 220 üniversite öğrencisine uygulama yapmışlardır. Ölçeğin uyarlama çalışmasından elde edilen bulgular doğrultusunda 9 faktörlü ve 53 maddeli yapının Türkiyede'de doğrulandığı ifade edilmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise 0,37 ile 0,83 değerleri arasında yer almaktadır.

Bu çalışma kapsamında tüm ölçek için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır. Stres Kaynakları için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,87 ve Stres Kaynakları altında yer alan boyutlar için Cronbach alfa değerleri Hayal Kırıklıkları 0,76, Çatışmalar 0,78, Baskılar 0,68, Değişiklikler 0,86 ve Kendi Yüklemeye için 0,61 olarak hesaplanmıştır. Strese Karşı Tepkiler boyutu için hesaplanan alfa değeri 0,89 bu boyut altında yer alan alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa değerleri ise Fizyolojik Tepkiler 0,86, Duygusal Tepkiler 0,80, Davranışsal Tepkiler 0,76 ve Değerlendirici Tepkiler için 0,73 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi işleminin ardından elde edilen uyum indeksleri ise  $\chi^2/Sd = 2,80$ , RMSEA = 0,070, NNFI= 0,93, CFI=

0,93, IFI= 0,93 ve AGFI= 0,70 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, GÖYSE'nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

#### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Araştırma verileri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacılar tarafından MTE-ÖF, ASDÖ-R, FÇBMÖ ve GÖYSE kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacıların en az birinin gözetimi altında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında açıklama yapılmış, daha sonra veri toplama aracını doldurmak isteyen gönüllü katılımcılara ölçekler sunulmuştur. Veri toplama araçları, katılımcıların derslerinden hemen önce kimi durumlarda ise derslerden sonra uygulanmış, böylelikle eğitim-öğretimin aksamaması gözetilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ise yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Alanyazında tükenmişliğin göstergesi olarak tükenme ve duyarsızlaşma kabul edildiğinden bu çalışmada MTE-ÖF'nin yetkinlik alt boyutu kullanılmamıştır (Parker & Salmela-Aro, 2011). Ayrıca FÇBMÖ'nün düzen alt boyutu olumlu mükemmeliyetçiliğin göstergesi olduğu için toplam puana dahil edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplamalarından ve yapısal eşitlik modeliyle yol analizinden yararlanılmıştır. Yol analizi örtük değişkenlerle ya da gözlenen değişkenlerle yapılabilir. Bu çalışmada gözlenen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli sılandıktan sonra gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 20 ve LISREL 8.7 programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin elde edilen bulgular "Yöntem" bölümünde "Veri toplama araçları" alt başlığında ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bu araştırmanın problemine ilişkin analiz sonuçlarından önce araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ve bunların alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

#### *Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler*

Ölçekler	Değişkenler	n	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Med.	Çarpıklık	Basıklık
MTE-ÖF	Tükenme	371	15,25	4,92	14	0,36	-0,93
	Duyarsızlaşma	371	10,98	4,20	10	0,37	-0,70
	Yetkinlik	371	12,52	3,14	12	0,17	-0,41
ASDÖ-R	Sosyal Destek	371	121,28	15,38	121	-0,28	-0,01
FÇBMÖ	Mükemmeliyetçilik	371	81,73	17,76	81	0,60	0,64
GÖYSE	Stres	371	140,65	26,50	140	0,34	0,47

Tablo 1 incelendiğinde MTE-ÖF'nin üç alt boyutuna ilişkin puanların ranjının geniş olduğu, ortalamaların standart sapma değerlerinin yaklaşık 3-4 katı civarında olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bu ölçek için toplam puan alınmadığı da görülmektedir. ASDÖ-R'de ranjin madde sayısına göre çok geniş olmadığı ayrıca toplam ölçek puanlarında ve tüm alt boyutlarda ortalamaların standart sapma değerlerinin yaklaşık 7-8 katı civarında olduğu, başka bir ifadeyle bu ölçeklerden elde edilen puanların nispeten homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. FÇBMÖ'nün toplam ölçek puanlarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ortalamaların standart sapma değerinin yaklaşık 5 katı kadar olduğu, alt boyutlardan elde edilen sonuçlarda ise toplam puanlara göre nispeten heterojen bir yapı olduğu, Düzen alt boyutu hariç, ortalamaların standart sapma değerlerinin yaklaşık 3-4 katı kadar olmasından anlaşılmaktadır. FÇBMÖ'nün Düzen alt boyutunda ise toplam puanlara paralel bir yayılma olduğu görülmektedir. Toplam puan değeri hesaplanmayan GÖYSE'nin alt boyutlarına



ilişkin ortalamaların standart sapma değerlerinin yaklaşık 5 katı kadar olduğu görülmektedir. Bu bulgular verilerin dağılımında anormal bir durumun olmadığı konusunda da bilgi vermektedir. Uygulanan ölçekler ve alt boyutlarında dağılımın normal olduğu görülmektedir.

Betimsel istatistiklerin ardından yapısal eşitlik modelinde yer alacak değişkenler hakkında bilgi sağlama açısından değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Değişkenlerin tamamının sürekli ve aralıklı ölçek düzeyinde olması nedeniyle Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapısal eşitlik modeline dahil olan değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

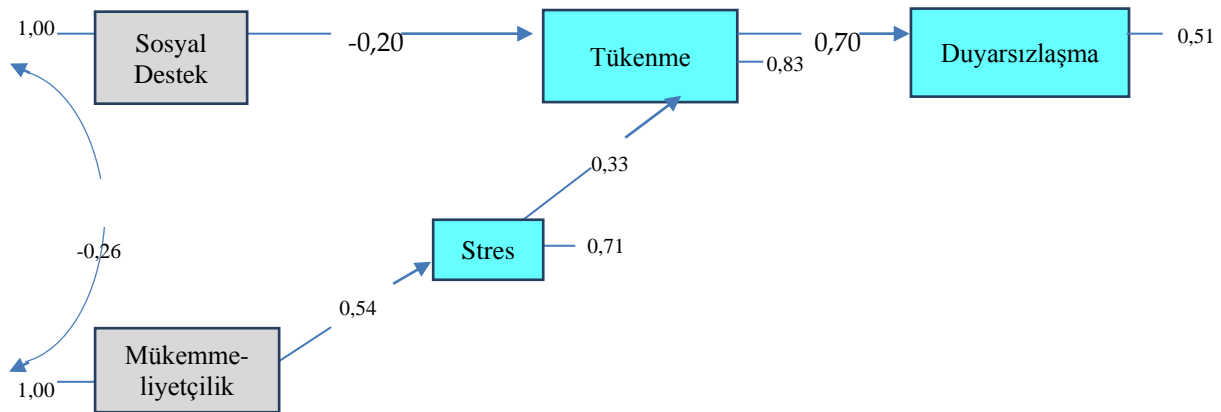
*Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	DY	Y	SD	M	S
Tükenme (T)	0,72**	-0,32**	-0,27**	0,24**	0,36**
Duyarsızlaşma (DY)		-0,26**	-0,28**	0,18**	0,26**
Yetkinlik (Y)			0,29**	-0,05	-0,11*
Sosyal Destek (SD)				-0,22**	-0,16**
Mükemmeliyetçilik (M)					0,55**
Stres (S)					

\* p<.05; \*\*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde MTE-ÖF’nin yetkinlik alt boyutunun – sosyal destek hariç – tüm değişkenlerle negatif korelasyon gösterdiği, ayrıca yetkinlik boyutu ile mükemmeliyetçilik arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında kalan tüm değişkenlerin birbirleri ile olan korelasyonlarının .05 veya .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Özellikle tükenme ile duyarsızlaşma ( $r=0,72^{**}$ ); mükemmeliyetçilik ile stres ( $r=0,55^{**}$ ) arasındaki korelasyon değerlerinin diğerlerinden nispeten daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. En düşük istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin ise yetkinlik ile stres ( $r= -0,11^{*}$ ) arasında olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında oluşan ilişkiler bu değişkenlerden uygun olanlar arasında, alanyazın da dikkate alınarak, tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını yordayan bir model oluşturulabileceğini göstermektedir.

Yapısal eşitlik modelini oluşturmadan önce tüm bu değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate alınmış ve bir model önerisi ortaya konulmuştur. Araştırmaya dahil olan ölçeklerin ilgili alt boyutları ile alternatif modeller denenmiş ve en mükemmel uyumu veren model sonuç olarak açıklanmıştır. Oluşturulan modele göre tükenmeyi sosyal destek doğrudan; mükemmeliyetçilik ise stres aracılığıyla anlamlı olarak yordamakta, bunun sonucunda da tükenme duyarsızlaşmayı anlamlı olarak yordamaktadır. Bu yapısal eşitlik modeline ilişkin ortaya çıkan durum Şekil 1’de gösterilmektedir.



Kay-Kare= 9.14, Sd= 5, p= 0,10351, RMSEA= 0,047

Şekil 1. Üniversite Öğrencilerinde Tükenmişliğe İlişkin Modele Ait Diyagram

Şekil 1 incelendiğinde alanyazına göre tükenme (duygusal tükenme) sonrasında oluşan duyarsızlaşmayı sosyal desteğin tükenme aracılığıyla, mükemmeliyetçiliğin stres ve tükenme aracılığıyla açıkladığı görülmektedir. Modele ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri  $\chi^2/Sd = 1,83$ , RMSEA=0,047, NFI= 0,98, NNFI= 0,98, CFI= 0,99, GFI= 0,99 ve AGFI= 0,97 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle bireyin algıladığı sosyal destek tükenmede azalmaya neden olduğu, mükemmeliyetçi olan bireylerde stresin arttığı artan stresin ise tükenmeye neden olduğu, tükenmenin ise duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde tükenmişliği açıklamak üzere algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modeli sınanmıştır. Bulgular MTE-ÖF'nin üç alt boyutu ile sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Yol analizleri sonucunda sosyal desteğin tükenmede azalmaya neden olduğu; mükemmeliyetçi bireylerde stresin arttığı, artan stresin ise tükenmeye neden olduğu, tükenmenin de duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular aşağıda detaylı bir biçimde ele alınan alanyazın ile tutarlıdır (Jenkins & Elliott, 2004; Pines & Keinan, 2005; Salami, 2009).

Araştırmalar sağlık çalışanlarında (Ripp, Fallar, Babyatsky, David, Reich & Korenstein, 2010; Sundin, Hochwalder, Bildt & Lisspers, 2007; Wright, Banas, Bessarabova & Bernard, 2010), öğretmenlerde (Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman & Moyle, 2006; Song, 2008) ve öğrencilerde (Jacobs & Dodd, 2003) tükenmişlik ile sosyal destek arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Kutsal ve Bilge (2012) tarafından yürütülen bir araştırmada, lise öğrencilerinin ailelerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin tükenme, inancını kaybetme ve öz yeterlik boyutları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yang & Farn (2005) tarafından yapılan diğer bir araştırmada tükenmişlikteki varyansın %39'unun erkeksilik, kadınsılık ve sosyal destek tarafından açıklandığı bulunmuştur. Başka bir çalışmada Jacobs & Dodd (2003) lisans öğrencilerinde yüksek düzeyde duyarsızlaşma ile düşük düzeyli sosyal destek arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Yang (2004) ise sosyal desteğin öğrenci tükenmişliği üzerinde negatif etkiye sahip olduğunu açığa çıkarmıştır. Başka bir ifadeyle sosyal destek arttıkça okul tükenmişliği azalmaktadır. Öğretmenlerde tükenmişliği ele alan çalışmalarda bu bulgularla paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Gündüz (2005) sosyal destek alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırdığı çalışmasında, sosyal destek almayanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada sosyal desteğin kimden algılandığının da önemli olduğu dikkat çekmiştir. Buna göre sosyal desteği eşinden alan öğretmenlerin, birden fazla kaynaktan ve okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. Kim, Lee ve Kim (2009) ise öğretmenlerde algılanan sosyal destek ve olumsuz duygu durum ayarlama beklentilerinin tükenmişlikteki varyansın %23'ünü açıkladığını bulmuştur.

Carson ve Kuipers (1998), stres süreçlerini içeren üç düzeyden oluşan bir model önermektedir. İlk düzeyde dışsal kaynaklardan ileri geldiği öne sürülen strese neden olan faktörler tanımlanmaktadır. Bu faktörler arasında iş ile ilişkili nedenler, gün içerisinde yaşanan çeşitli güçlükler sayılmaktadır. Modelin ikinci düzeyinde stresin birey üzerindeki olumsuz etkilerine karşı tampon bir bölge oluşturan arabuluculardan bahsedilmektedir. Bu arabulucular arasında yüksek öz-saygı, kuvvetli sosyal ilişkiler, sağlıklı baş etme biçimleri, bireysel kontrol, duygusal denge ve güçlü psikolojik mekanizmaları sayılmaktadır. Son düzeyde ise stresin sonuçları anlatılmaktadır. Yazarlar, bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak tükenmişliğin stresin bir sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Bu model ile tutarlı olarak Chang, Rand ve Strunk (2000) kolej öğrencilerinde algılanan stresin tükenme ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada iyimserlik algılanan streste azalmaya neden olmaktadır. Algılanan stres ise tükenme ve duyarsızlaşmada artmaya neden olurken, yetkinlikte azalmaya neden olmaktadır. Sağlık çalışanları ile yapılan çalışmalar da benzer sonuçlara dikkat çekmektedir. Örneğin, Wright vd. (2010), algılanan iletişim yeterliğinin stresi azalttığını, sosyal destek memnuniyetini ise artırdığını bulmuştur. Aynı çalışmada algılanan stresin artmasının ise duygusal

tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında artışa neden olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışmada ise hemşirelerde çatışma, rol çatışması, nicel iş yükü, nitel iş yükü ve hastalarla çalışma gibi stres kaynaklarının mantıkdışı düşüncelerde artışa neden olduğu görülmüştür. Bu mantıkdışı düşünceler olumsuz otomatik düşünceleri artırırken olumlu otomatik düşünceleri azaltmış ve tükenmişliğe neden olmuştur. Tüm bu araştırmaların bulguları bir arada değerlendirildiğinde stres ve tükenmişliği birbirini ile yakından ilgili olduğu görülmektedir.

Mükemmeliyetçiliğin de okul tükenmişliğini açıklayan en önemli etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Tükenmişliği mükemmeliyetçilik bağlamında açıklamaya çalışan araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin uyum bozucu doğasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda uyum bozucu mükemmeliyetçiliğin tükenmişliği artırdığı açığa çıkarılmıştır (Zhang, Gan & Cham, 2007).

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve alanyazında yapılan araştırmalar, duyarsızlaşmanın duygusal tükenmenin sonucunda oluştuğu, duygusal tükenme veya duyarsızlaşmanın ise stres, mükemmeliyetçilik ve sosyal destekle yakından ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Okul tükenmişliğinin akademik başarıyı azalttığı, okul terkini artırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının, okul tükenmişliği yaşayan öğrencileri belirleyerek, bu öğrencilere yönelik müdahale programları geliştirmeleri önemlidir. Özellikle bireylerin mükemmeliyetçilik ve sosyal destek sağlama gibi müdahale edilebilir yönlerine verilecek olan destek ve psikolojik danışma sayesinde okul tükenmişliği azaltılabilir. Ancak bu programlar geliştirilmeden önce okul tükenmişliği ile ilişkili değişkenlerin ortaya konulması önemlidir.

Bu doğrultuda sonraki çalışmalarda aşağıdaki sorulara yanıt aranabilir:

- 1- Bir yandan okul derslerinin çeşitliliği diğer yandan geleceğe yön veren sınavların zorluğu öğrenciler üzerinde strese kaynaklık etmektedir. Bu stres öğrencilerin yaşam memnuniyetini azalttığı gibi çeşitli uyum sorunları (örn; kaygı, madde kullanımı, saldırganlık) ile ilişkili olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul tükenmişliği ile uyum sorunları arasındaki ilişkileri ele alınabilir.
- 2- Stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkide bireyin bilgi işleme sürecindeki yetersizlikleri rol oynuyor olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul tükenmişliği ile bilgi işleme süreci arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- 3- Daha önce belirtildiği gibi sosyal destek tükenmişliğin en önemli yordayıcılarından biridir. Sosyal desteğin yokluğunda bireylerin daha fazla tükendikleri bilinmektedir. Bu bağlamda sıklıkla sosyal desteğin azlığında ortaya çıkan akran mağduriyeti de tükenmişliğe katkıda bulunabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul tükenmişliği ile akran mağduriyeti arasındaki ilişkileri ele alınabilir.
- 4- Okul tükenmişliği ile ilişkili bir diğer değişken özyeterlilik olabilir. Başarıyı içsel nedenlere başarısızlığı dışsal nedenlere atfeden bireylerin özyeterliliği yüksektir. Özyeterliliği yüksek olan öğrenciler daha az tükeniyor olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda özyeterliliğin tükenmişliği nasıl etkilediği incelenebilir.

## Kaynakça

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92, 287- 293.
- Adie, J. & Wakefield, C. (2011). Perceptions of the teaching environment, engagement and burnout among university students on a sports-related degree programme in the UK. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10 (2), 74-84.
- Ahola, K., & Hakonen, J. (2007). Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104, 103–110.
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders- results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88 (1), 55-62.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 773-787.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 181-199.
- Balevre, P. S., Cassesls, J. & Buazainu, E. (2012). Professional nursing burnout and irrational thinking. *Journal for Nurses in Staff Development*, 28 (1), 2-8.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S.(2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229, 151-165.
- Baloğlu, M. ve Bardakçı, S. (2010). Güncellenmiş Öğrenci Yaşamı Stres Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelemesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (33), 57-70.
- Beltran, C. A., Moreno, M. P., Estrada, J. S. Lopez, T. M. & Rodriguez, A. (2009). Social support, burnout syndrome and occupational exhaustion among traffic police agents. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 585-592.
- Butler, S. K. & Constantine, M. G. (2010). Collective self-esteem and burnout in school counselors. In M. A. Hermann, T. P. Remley, Jr, & W. C. Huey (Eds.), *Ethical and legal issues in school counseling* (3rd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Carson, J. & Kuipers, E. (1998). Stress management interventions. In S. Hardy, J. Carson & B. Thomas(Eds.), *Occupational stress: Personal and professional approaches*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- 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, 255-263.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40 (1), 134-147.
- Dahlin, M., Joneborg, N. & Runeson, J. B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29, 43-48.
- Dahlin M.E., & Runeson B. (2007) Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education*, 7, 6–14.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Dyrbye, L. N., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Power, D., Durning, S. J., Thomas, M. R., Moutier, C., Satele, D., Sloan, J. & Shanafelt, T. D. (2009). Relationship between burnout and professional conduct attitudes among US medical students. *Journal of American Medical Association (JAMA)*, 304 (11), 1173-1180.
- Dyrbye, L. N., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Thomas, M. R., Szydlo, D. W., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2010). Factors associated with resilience to recovery from burnout: A Prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Education*, 44, 1016-1026.
- Elit, L., Trim, K., Mand-Bains, I.H., Sussman, J. & Grunfeld, E. (2004). Job satisfaction, stress, and burnout among Canadian gynecologic oncologists. *Gynecologic Oncology*, 94, 134-139.
- Farber, B. A. (2000). Treatment for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 675-689.
- Freudenberger, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30, 159-165.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gadzella, B. M. & Baloğlu, M. (2001). Confirmation factor analysis and internal consistency of the Student-life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94.
- Gadzella, B., Baloğlu, M., Masten, W., & Wang, Q. (2012). Evaluation of the Student Life-stress Inventory-Revised. *Journal of Instructional Psychology*, 39 (2), 82-91.
- Galek, K. Flannelly, K. J., Greene, P. B. & Kudler, T. (2011). Burnout, secondary traumatic stress and social support. *Pastoral Psychology*, 60, 633-649.
- Gold, Y. & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and burnout: The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Konarski, R. (1997). The impact of the social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11 (3), 267-278.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 152-166.
- Hamaideh, S. H. (2011). Burnout, social support, and job satisfaction among Jordanian mental health nurses. *Issues in Mental Health Nursing*, 32, 234-242.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organization behavior* (2nd ed., pp. 57-81). New York: Dekker.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- Jamal, M., & Baba, V.V. (2000). Job stress and burnout among Canadian managers and nurses: an empirical examination. *Canadian Journal of Public Health*, 91, 454-458.
- Jaracz, K., Gorna, K. & Konieczna, J., (2005). Burnout, stress and styles of coping among hospital nurses, *Roczniki Akademii Medycznej w Białymstoku*, 50(1), 216-219.
- Jenkins, R., & Elliott, P. (2004). Stressors, Burnout and Social Support: Nurses in Acute Mental Health Settings. *Journal of Advanced Nursing*, 48 (6), 622-631.
- Kağan, M. (2011). Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(3), 192-197.
- Kahn, J.H., Schneider, K.T., Jenkins-Henkelman, T.M. & Moyle, L.L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27 (6), 793-807, DOI: 10.1002/job.397.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

- Kaschka, W. P., Korczak, D. & Broich, K. (2011). Burnout: A fashionable diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, 108 (46), 781-787.
- 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.
- Kim, M.Y., Lee, J.Y. & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10 (4), 475-482.
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. (2009). The role of peer groups in adolescents' educational trajectories. *European Journal of Developmental Psychology*, 6 (5), 521-547.
- Konert, E. (1997). *Relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles*. Wayne State University. Detroit: Unpublished Ph.D. Dissertation.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students. *Education and Science*, 37 (164), 283-297.
- Lasalvia, A. & Tansellai M. (2011). Occupational stress and job burnout in mental health. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20, 279-285.
- Laugaa, D., Rasclé, N. & Bruchon-Schweitzer, N. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58, 241-251.
- Laurson, B., Bukowski, W. B., Nurmi, J. E., Marion, D., Salmela-Aro, K. & Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 240-256.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Levert, T., Lucas, M. & Ortlepp, K. (2000). Burnout in psychiatric nurses: Contributions of the work environment and a Sense of Coherence. *South African Journal of Psychology*, 30, 36-43.
- Martinussen, M., Richardsen, A. M. & Burke, R. J. (2007). Job demands, job resources, and burnout among police officers. *Journal of Criminal Justice*. 35, 239-249.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*. 7, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 2, 99-113.
- 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 Psychology*. 52, 397-422.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*. 26 (1), 63-69.
- McCarthy, M.E., Pretty, G.M.H. & Catano, V.M. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Özbay, Y. ve Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. 9-11 Temmuz, Malatya.
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*. 21, 244-248.
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M. & Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*. 62 (1), 84-95.

- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and individual differences*, 39, 625–635.
- Polman, R., Borkoles, E. & Nicholls, A. R. (2010). Type D personality, stress and symptoms of burnout: The influence of avoidance coping and social support. *British Journal of Health Psychology*, 15, 681-696.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working environment fir as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Taching and Teacher Education*, 27, 1101-1110.
- Qing, S. (2011). Preparation of test measuring table on university students' learning burnout about physical education. International Conference on Future Computer Science and Education, 411-415.
- Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress mediated and moderation hypothesis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 525-541.
- Richman, D. R. & Nardi, T. J. (1985). A rational-emotive approach to understanding and treating burnout. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*, 3 (1), 55-64.
- Ripp, J., Fallar, R., Babayatsky, M., David, R., Reich, L. & Korenstein, D. (2010). Prevalence of resident burnout at the start of training. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 22 (3), 172-175.
- Salami, S.O. (August-2009). Job-related stress, personality, social support and burnout among college of education lecturers. Paper presented at the 4th Regional Conference on Higher Education Research for Sustainable Development in Africa, Uganda
- 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., Kiuru, N., E., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 663-689.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13 (1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. & Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 162-172.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. (2012). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shered? *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (2), 215-227.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 929-939.
- Santen, S. A., Holt, D. B., Kemp, J. D. & Hemphill, R. R. (2010). Burnout in medical students: Examining and associated factors. *Southern Medical Journal*, 103 (8), 758-763.
- 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 Study*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Song, Z., (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers of Education in China*. 3(2), 295-302.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31 (4), 513-528.

- Sundin, L., Hochwalder, J., Bildt, C., & Lisspers, J. (2007). The relationship between different work-related sources of social support and burnout among registered and assistant nurses in Sweden: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 44(5), 758-769.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82-100.
- Visser, M.R.M., Smets, E.M.A., Oort, F.J. & Haes, C.J.M. (2003). Stress, satisfaction and burnout among Dutch medical specialists. *CMAJ*, 168 (3), 271-275.
- Wright, K., Banas, J. A., Bessarabova, E., & Bernard, D. (2010). A communication competence approach to examining healthcare social support, stress, and job burnout. *Health Communication*, 25, 375-382.
- 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, 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, 917-932.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 221-236.
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.
- Zhang, Q. & Zhu, W. (2007). Teacher Stress, Burnout, and Social Support in Chinese Secondary Education. *Human Communication*, 10(4), 487-496.