

## ERGENLERDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN YORDAYICISI OLARAK AKILCI OLMAYAN İNANÇLAR

Kıvanç Uzun  
Milli Eğitim Bakanlığı  
[psk.dan.kivancuzun@gmail.com](mailto:psk.dan.kivancuzun@gmail.com)

Şevket Kemerli  
Milli Eğitim Bakanlığı  
[sevketkemerli@gmail.com](mailto:sevketkemerli@gmail.com)

### Özet

Bu çalışmada ergenlerin okul tükenmişliği düzeylerinin akılcı olmayan inançlar tarafından ne derece yordandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Muğla-Fethiye’de 6 farklı türde ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan 308 kadın ve 322 erkek olmak üzere toplam 630 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013)’in Türk Kültürüne uyarladığı Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Türküm, Balkaya ve Balkaya (2005) tarafından lise öğrencilerine uyarlanan Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile basit doğrusal regresyon analizi kullanılırken farklılıklara ilişkin analizde ise bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup; SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin; okul tükenmişliklerinin akılcı olmayan inançlar tarafından pozitif yönde anlamlı şekilde yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı; ancak cinsiyet, okul türü ve algılanan SED’e göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul tükenmişliği, akılcı olmayan inançlar, ergenler.

## IRRATIONAL BELIEFS AS THE PREDICTOR OF SCHOOL BURNOUT IN ADOLESCENTS

### Abstract

The aim of this study is to determine to what degree the level of the school burnout of adolescents is predicted by their irrational beliefs. The study was conducted on 630 attending students of 6 different types of high school Fethiye district located in Muğla city consisting of 308 female and 322 male students. The research data was collected via personal information form, School Burnout Inventory which is adapted to Turkish culture by Seçer et.al. (2013) and the Irrational Belief Scale-Adolescent Form (IBS-A) which is adapted to high school students by Türküm et.al. (2005). In the analysis of the data Pearson product-moment correlation coefficient, simple linear regression analysis, the t-test analysis, one-factor analysis of variance and SPSS 15.0 program were used to determine the relation between the variables. At the end of the research, it was concluded that the School burnout of the high school students were meaningfully predicted in a positive way by irrational beliefs variables. In addition, it was found out that high school students' school burnout was significantly different in terms of grade levels; however, no significant difference was found between gender, type of school and perceived socioeconomic level. The findings of the study were discussed in the light of the related studies previously done by the other researchers.

**Keywords:** School burnout, irrational beliefs, adolescents.

## GİRİŞ

İnsanların gelişim dönemleri içinde uyum güçlüklerini en çok yaşadığı dönem şüphesiz ergenliktir. Ergenlik döneminde uyumu güçleştiren sorunlardan birisi okul ile ilgili sıkıntılardır. Okul ile ilgili sıkıntıların başında okulun kuralları, derslere ilişkin başarı, arkadaş ilişkileri ve anne-baba, öğretmen ya da diğer kişilerin başarı beklentileri gibi dış odaklı yaşadığı sorunların yanında öğrencinin tüm bu yaşantılarına dair geliştirmiş olduğu akılcı olmayan inançları da gelmektedir. Tüm bu iç ve dış kontrol odaklı yaşantılar öğrencileri okul tükenmişliğine götürmektedir.

21.yy'ın en önemli sorunlarından biri olarak görülen tükenmişlik kavramından ilk olarak 1961 yılında Greene'nin "A Burnt-Out Case" (Bir Tükenmişlik Olayı) adlı romanında bahsedilmiştir. Literatür incelendiğinde ise tükenmişlik kavramının ilk olarak Freudenberger (1974) tarafından enerjinin, gücün ve kaynakların aşırı zorlanmasına bağlı olarak bireyin başarısız olması, yorulması ve tükenmesi olarak tanımlandığı görülmektedir. Freudenberger'den sonra tükenmişlik ile ilgili yapılan tanımların birçoğunda strese (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Hamaideh, 2011) vurgu yapılmışsa da Maslach ve Jackson (1985) tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı algısı olarak, üç boyutlu bir yapıda tanımlanmaktadır.

Başlangıçta insanlarla daha yoğun ilişkiler ve iletişim gerektirdiği düşünülen (İnsan kaynakları, eğitim, sağlık ve bakım hizmetleri vb.) meslek gruplarında çalışan 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 personelleri üzerinde yapılan birçok çalışma sonucunda okulların aslında önemli bir stres ve tükenmişlik kaynağı olabileceği belirtilmiştir (Chang, Rand ve Strunk, 2000). Buradan yola çıkarak daha çok meslek yaşamı ile ilgili geliştirilmiş bir kavram olarak bilinen tükenmişlik kavramı son yıllarda okul ve öğrenci yaşamına da uyarlanan bir kavram haline gelmiş ve öğrenciler üzerinde de çalışılmaya başlanmıştır (Slivar, 2001; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009).

Bir çalışan olmamalarına karşın okul odaklı görev ve sorumlulukların süreklilik gösteriyor olması ve bireyin bunları yerine getirmesine yönelik beklentilerin bulunması, öğrencilik faaliyetinin bir iş olarak ele alınmasına yönelik algılamaları beraberinde getirmiştir (Schaufeli ve diğ., 2002; Salmela-Aro ve diğ., 2008; Parker ve Salmela-Aro, 2011). 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 bağlamda ele alınan okul tükenmişlik kavramı; eğitimde aşırı beklentiler sonucunda ortaya çıkan ve öğrencilerde bezginlik, stres, yorgunluk hissi, duyarsızlaşma, ilgisizlik, verimliliğin azalması, okula yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi, okulun değeri hakkında sorgulayıcı tutumlar sergileme, okuldan keyif alamama, öğrenmeye değer vermeme, yetersizlik duygusu gibi çeşitli şekillerde görülen tükenmişliğin bir türevi olarak tanımlanabilmektedir (Schaufeli ve diğ., 2002; Salmela-Aro ve diğ., 2009). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin, başarılı olmaya yönelik kendi beklenti ve içsel kaynakları ile öğretmenler, arkadaşlar ve ebeveynlerinin gerçekçi olmayan başarı beklentilerinin birbirine uymamasından dolayı öğrenciler kendi içsel kaynaklarına uygun olmayan yüksek başarı beklentisi arasında kalırlar (Schaufeli ve diğ., 2002). Bu beklentiler nedeniyle öğrenciler üzerinde oluşan baskı onları akademik stresle karşı karşıya bırakır ve bazı öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir (Yang ve Farn, 2005). Bu şekilde okullar öğrencinin tükenmesinin bir nedeni haline gelebilir.

Okul tükenmişliği bireysel ve çevresel etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Bu durum bireyin ruh sağlığını olumsuz etkilemekte ve yaşam kalitesini düşürmektedir (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 öğrencilerin öznel iyi oluşu (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Parker ve Salmela-Aro, 2011) akademik başarısı (Salmela-Aro ve diğ., 2009; Kutsal ve Bilge, 2012) okula katılımı (Schaufeli ve diğ., 2002), akademik kontrol odağı (Şeker ve Yavuzer, 2017), öz-yeterliği (Şahan ve Duy, 2017), akademik öz-yeterliği (Duru, Duru ve Balkis, 2014), okula bağlılığı (Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; Şahan ve Duy, 2017), benlik saygısı (Dahlin, Joneborg ve Runeson, 2007), sosyal desteği (Yang ve Farn, 2005; Kutsal, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012; Şahan ve Duy, 2017) ile negatif yönde; anksiyete, depresyon, hayal kırıklığı, düşmanlık ve korkuları (Maslach, 2003; Salmela-Aro ve diğ., 2008), stresi (Salmela-Aro, Read, Minkinen, Kinnunen ve Rimpela, 2017), sınav kaygısı (Slivar, 2001; Çapulcuoğlu, 2012), gerçekçi olmayan, aşırı yüksek hedef ve beklentilerle karakterize edilen mükemmeliyetçilik algısı ve dürtüsel davranışları (Chang ve diğ., 2000; Luo ve diğ., 2016), okul devamsızlığı ve okulu bırakmaları (Meier ve Schmeck, 1985) ile pozitif yönde ilişkilidir.

Öğrencinin yaşamış olduğu okul tükenmişliği ilerleyen aşamalarda olumsuz bir sonuç olarak okulu bırakmaya neden olabilmektedir (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 hem fiziksel sağlık (Kim, Ji ve Kao, 2011) hem de ruh sağlığı (Salmela-Aro ve diğ., 2008) ile 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).

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri üzerinde aile, okul ortamı, öğretmenler, arkadaşlar, dersler, sınavlar, kişisel özellikler vb. birçok faktörün olumlu veya olumsuz yönde etkide bulunması olasıdır. Ancak bu faktörlerin öğrenci üzerinde ne ölçüde ve ne yönde etkili olacağını belirleyen ise öğrencinin tüm bu faktörlere dair kendi bilişsel sürecinde geliştirmiş olduğu akılcı veya akılcı olmayan inançlarıdır. Akılcı olmayan inançların, ergenlik dönemini yaşayan bireylerin psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği bilinmektedir (Ellis, 1973). Ellis (1995) ergenlik dönemini kişinin kendini ve başkalarını değerlendirme eğiliminin en yoğun şekilde yaşandığı evre olarak ifade etmiştir. Ergenlik dönemi ani bir değişim ve gelişme evresi olduğundan, ergenin duygularının sık sık değişime uğrayabildiği bilinmektedir (Yörükoğlu, 2004). Özellikle duygusal iniş çıkışlar bu dönemde yoğun bir şekilde yaşandığından; aynı olay farklı zamanlarda aynı ergen tarafından farklı algılanabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2005). Bu duygusal değişime bakıldığında değişimlerin yoğun ve istikrarsız olduğu göze çarpmaktadır. İşte bu yüzden ergenin akılcı olmayan inançları yerine akılcı olanların getirilmesi, bu dönemde yaşanması muhtemel olan sosyal ve psikolojik zararları en aza indirilmesinde yararlı olacaktır.

Kişinin yaşadığı bir olay karşısında problem oluşturan olumsuz duygularla karşılaşmasının nedeni yaşadıklarının kendisi değil; bireyin o duruma ilişkin akılcı ya da gerçekçi olmayan görüşü, inançları ve düşünceleridir (Ellis, 2000). Yaşanan olaylara yüklenen anlamlar ve yapılan yorumlar, kişilerin duygusal ve davranışsal tepkilerini belirler. Düşük düzeydeki iletişim çatışmalarından ciddi ruhsal bozukluklara kadar uzanan güçlükler aracılık eden düşünme yanlışlıkları, Beck'in modelinde bilişsel çarpıtmalar, Ellis'in modelinde de akılcı olmayan inançlar olarak isimlendirilmektedir (Türküm, 2003).

Ellis (1994), bireylerin inanç sistemini akılcı ve akılcı olmayan inançlar diye iki gruba ayırmıştır. Bu bağlamda akılcı inançlar esnek, mantıklı, tutarlı, gerçeklik ile uyumlu, bireyin psikolojik sağlığını destekleyen ve kendisi için anlamlı hedeflerine ulaşmasına yardımcı olurken; akılcı olmayan inançlar ise katı ve değişmez, mantık dışı, tutarsız, gerçeklik ile bağdaşmayan, bireyin psikolojik sağlığına engel oluşturan ve kendisi için anlamlı kişisel amaçlarından uzaklaştıran düşüncelerdir. Akılcı olmayan

inançlar bireyde depresyon, öfke, korku ve kaygı gibi bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyecek duygulara neden olur. Bu duygular bireyin tükenmişlik yaşayarak amacına ulaşmasını engeller ve bireyi tembelliğe, ertelemeciliğe yöneltir (Altun, 2006).

Ellis (1995)'e göre; biliş, duygu ve davranış bütününden oluşan kişi, sürekli hem kendisini hem de başkalarını değerlendirme eğilimindedir. Doğuştan varolan bu eğilimler aile, okul, akran ve diğer sosyal ilişkilerle beslenir (Ellis, 1973). Akılcı Duygusal Davranış Terapisine göre bireyin psikolojik sorunlarının altında olaylarla ilgili sahip olduğu mantıkdışı inançlar vardır. Akılcı olmayan inançların neden olduğu olumsuz duygular; daha mantıklı düşünerek, uygun ve kabul edilebilir olumsuz duygulara dönüştürülebilmektedir. Böylece karşılaşılan psikolojik güçlüklerle daha etkili başa çıkılabilmektedir (Ellis, 1995; Can, 2009).

Literatür incelendiğine akılcı olmayan inançlar ile anne-baba tutumları (Öztütüncü, 1996), problem çözme (Yıkılmaz, 2009), sürekli kaygı ve stres (Burns ve Fedewa, 2005; Çivıtcı, 2006), sınav kaygısı (Güler, 2012; Coşkun, 2017), öfke (Ford, 1991), iletişim becerileri ve kişiler arası ilişkiler (Şirin ve Izgar, 2013), stresle başa çıkma (Akbağ, 2000; Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil, 2009), kontrol odağı (Cash, 1984; Demir, 2003), mesleki kararsızlık (Stead, Watson ve Foxcroft, 1994), akademik ödevleri geciktirme (Bridges ve Roig, 1997) benlik saygısı (McLennan, 1987; Yılmaz ve Duy, 2013), özgüven (Al-Salameh, 2010), kendini kabul (Koç, 1997), mesleki olgunluk (Hamamcı ve Çoban, 2012), depresyon (Cash, 1984; McLennan, 1987; Göller, 2010), umutsuzluk (Göller, 2010; Kodan, 2013), öznel iyi oluş (Aydoğdu, 2017), mükemmeliyetçilik (Burns ve Fedewa, 2005), karar verme stilleri (Can, 2009), yalnızlık (Honglung ve Collison, 1989) gibi birçok kavram arasında ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında akılcı olmayan inançların kişilerin ruh sağlığı üzerinde etkisi olduğu bilinen birçok kavram ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ve okul tükenmişliğinin; öznel iyi oluş, benlik saygısı, öz-yeterlik ile pozitif; sınav kaygısı, depresyon, mükemmeliyetçilik, stres ve anksiyete ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden olan okul tükenmişliğinin oluşumunda akılcı olmayan inançların rolünün olabileceği düşünülmektedir. Okulun tehlike yaratan bir durum olarak düşünülmesi, zihnin sürekli okul ve okulun bileşenleri ile meşgul edilmesi ve bu konuda endişe duyulması gibi akılcı olmayan düşünceler okul tükenmişliğinin yaşanmasına yol açabilir.

Alan yazında birçok değişkenin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin ele alındığı fakat buna karşın öğrencilerin temel hedef ve amaçlarını başarmalarını engelleyen bir kavram olarak karşımıza çıkan akılcı olmayan inançların okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin üzerinde durulmadığı görülmektedir. Ancak çeşitli meslek grupları üzerinde, tükenmişlik ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar mevcuttur (Anderson, 2000; Toro ve Ursúa, 2006; Gündüz, 2006; Oğai ve Okayasu, 2010; Ohue, Moriyama ve Nakaya, 2010; Balevre, Cassells ve Buzaiyanu, 2012; Turner ve Moore, 2015; Vargas, David, Santiago-Briñez, Navarro-Segura ve Alí-Nieto, 2016; Ugwoke ve diğ., 2018). Bu bağlamda öğrencilerin hayatlarına dair birçok alanda başarılarını engelleyici bir role sahip olan akılcı olmayan inançların, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına da neden olabileceği düşünülmektedir. Okul tükenmişliği ile akılcı olmayan inançlar 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, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından farklılığa yönelik olarak, farklılık saptanması durumunda, hangi grup olursa olsun önleyici kapsamda yapılacak çalışmalara ışık olacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin akılcı olmayan inançlar tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi ve lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşp farklılaşmadığının saptanmasıdır. Buna yönelik araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, okul tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

3. Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

### Araştırmanın Problemi

Alan yazın incelendiğinde, lise öğrencilerinde okul tükenmişliği olgusunun akademik güdülenme (Avara, 2015; Seçer, 2015), akademik başarı (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Demir, 2015), akademik kontrol odağı (Şeker ve Yavuzer, 2017), benlik saygısı (Slivar, 2001; Kapıkıran, Yaşar ve Acun-Kapıkıran, 2016), sosyal destek (Yang ve Farn, 2005; Kutsal ve Bilge, 2012), 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 (Salmela-Aro ve diğ., 2009; Koçak, 2016), stresle başa çıkma (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), eğitim stresi (Sarıçam, Çelik ve Sakız, 2017), anksiyete (Koçak, 2016), siber zorbalık (Taştan ve Gökler, 2017) 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 okul tükenmişliği ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin açıklanması ve azaltılması ile ilgili yapılacak çalışmalarda dikkat edilecek yapı taşlarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde, cinsiyet (Salmela-Aro ve Tynkkyner, 2012; Seçer ve Gündoğan, 2012; Kara, 2014; Aypay ve Sever, 2015; Acar ve Çakır, 2015; Demir, 2015; Koçak, 2016), sınıf düzeyi (Eker, 2007; Aypay ve Sever, 2015; Demir, 2015; Koçak, 2016; Şeker ve Yavuzer, 2017), lise türü (Seçer ve Gündoğan, 2012; Çapulcuoğlu, 2012; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Demir, 2015; Koçak, 2016; Şeker ve Yavzuer, 2017) ve sosyo-ekonomik durum (Kara, 2014; Acar ve Çakır, 2015) demografik değişkenlerine göre lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp 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.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada Muğla ilinin Fethiye ilçesinde yer alan farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam etmekte olan lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin, akılcı olmayan inançları 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).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016–2017 eğitim öğretim yılında, Muğla ilinin Fethiye ilçesinde, farklı türde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 630 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken basit olasılıksız örnekleme yöntemi kullanılmış olup, gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	308	48.90
	Erkek	322	51.10
Sınıf	9. Sınıf	181	28.70
	10. Sınıf	192	30.50
	11. Sınıf	153	24.30
	12. Sınıf	104	16.50
Algılanan	Kötü	32	5.10

	Orta	368	58.40
	İyi	230	36.50
<b>Okul Türü</b>	Fen Lisesi	98	15.60
	Anadolu Lisesi	229	36.30
	Turizm Meslek Lisesi	89	14.10
	Meslek Lisesi	82	13.00
	Kız Meslek Lisesi	78	12.40
	İmam Hatip Lisesi	54	8.60
<b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>		630	100.00

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %48.90'ı (n=308) kadın, %51.10'u (n=322) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %28.70'i (n=181) 9.sınıf, %30.50'si (n=192) 10.sınıf, %24.30'u (n=153) 11.sınıf, %16.50'si (n=104) 12.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %5.10'u (n=32) yoksul, %58.40'ı (n=368) orta, %36.50'si (n=230) iyi olarak sosyo-ekonomik düzeylerini tanımlamaktadır. Araştırmaya katılanların %15.60'ı (n=98) Fen lisesinde, %36.30'u (n=229) Anadolu lisesinde, %14.10'u (n=89) Turizm meslek lisesinde, %13.00'ü (n=82) Meslek lisesinde, %12.40'ı (n=78) Kız meslek lisesinde, %8.60'ı (n=54) İmam hatip lisesinde öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği kişisel bilgi formu, Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu kullanılmıştır. Çalışma yürütülmesi için Fethiye Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere araştırma ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapıp, sözel onam alındıktan sonra ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Uygulama ortalama 15 dakika sürmüştür. Tamamlanan ölçekler incelenmiş ve öğrenciler tarafından tam olarak doldurulmayan ölçekler çalışma kapsamına alınmamıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sosyo-ekonomik düzey) yer almaktadır.

### 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. Ölçek toplam 9 madde ve 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9 iken 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. Alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları; duygusal tükenmişlik .75; duyarsızlaşma .74; düşük kişisel başarı hissi .76'dır (Seçer ve diğ., 2013). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütünü için .87; duygusal tükenmişlik alt boyutu için .65, duyarsızlaşma alt boyutu için .79; düşük kişisel başarı hissi alt boyutu için .61 olarak bulunmuştur.

### Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E)

Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Türküm (2003) tarafından katılımcıların akılcı olmayan inançların ne kadarına sahip olduklarını belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçeğin lise öğrencilerine uyarlaması Türküm ve diğ. (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 16 madde ve 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16'dır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bireylerin akılcı olmayan inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin beş faktörlü bir yapıdadır ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %51.30'unu açıklamaktadır. AOİÖ-E'nin genel iç tutarlık katsayısı .70'dir (Türküm ve diğ., 2005). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı .77 olarak bulunmuştur.

**Verilerin Analizi**

Öncelikle verilerin regresyon analizi için gerekli olan parametrik özellikleri karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım sayılıtısını karşılayıp karşılamadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Tüm veriler için basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.0 ve +1.0 arasında değişmektedir. Kolmogorov simirnov normallik testinde verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Veri setinde aykırı değer incelemesi için Mahalonobis uzaklık katsayıları ve z puan incelemesi yapıldığında uçlarda yer alan veriye rastlanmamıştır. Ayrıca regresyon varsayımını sağlayabilmek için modelde hata terimleri arasında ilişki olmaması gerekir (Kalaycı, 2006). Bu doğrultuda öncelikle modelde otokorelasyonu test etmede kullanılan Durbin Watson değerine bakıldığında 1.50 ile 2.50 arasında olması arzulanan değer (Kalaycı, 2006) 1.88 olduğu, modelde otokorelasyon olmadığı, b katsayılarının standart hatalarının çok küçük olduğu ve regresyon varsayımının sağlandığı görülmektedir. Yapılan bu istatistikler sonucunda terimlerin bağlantılı olmadığına karar verilmiştir. Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, akılcı olmayan inançların okul tükenmişliğini ne derece yordadığını saptayabilmek için ise basit doğrusal regresyon analizi ve farklılıklara ilişkin analizde bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi, farklılıkların kaynağını test etmek için "Tukey testi" kullanılmıştır. İstatistik analizlerde SPSS 15.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

**BULGULAR**

Lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının okul tükenmişliklerini ne derece yordadığını saptamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi öncesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olup olmadığını incelemek üzere bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	X	S	1	2
<b>Okul Tükenmişliği</b>	26.73	8.56	-	
<b>Akılcı Olmayan İnançlar</b>	58.40	9.03	.188**	-

\*\*p&lt;.01

Tablo 2'ye göre katılımcıların okul tükenmişliği ortalamasının 26.73, standart sapmasının ise 8.56 olduğu görülmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile akılcı olmayan inançları ( $r=.188$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkilerin modelde çoklu bağlantı sorunu yaratacak şekilde 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.

Akılcı olmayan inançların okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını saptamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Okul Tükenmişliğinin Yordayıcısı Olarak Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ch</sub>	F	Df	B	β	t	p
<b>Sabit</b>						16.315		7.429**	.00
<b>Akılcı Olmayan İnançlar</b>	.188	.035	.034	23.052**	1/628	.178	.188	4.801*	.00

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Tablo 3'te görülen basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre akılcı olmayan inançlar değişkeni, öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarını anlamlı olarak yordamakta ve regresyon için kurgulanan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ( $R=.188$ ,  $R^2=.035$ ,  $F_{(1,628)}=23.052$ ,  $p<.01$ ). Akılcı olmayan inançlar, lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin %3.5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde akılcı olmayan inançların okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

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

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

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Okul Tükenmişliği	Kadın	308	26.60	8.04	628	-.376	.07
	Erkek	322	26.86	9.03			

$p > .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi kadın ve erkek lise öğrencilerinin okul tükenmişliği puanları ( $t_{(628)} = -.376$ ,  $p > .05$ ) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuç kadın öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları ( $\bar{x} = 26.60$ ,  $ss = 8.04$ ) ile erkek öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 26.86$ ,  $ss = 9.03$ ) birbirine çok yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından okul tükenmişliği puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark	
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf (A)	181	24.25	8.43	11.749	.00	A-B
	10. Sınıf (B)	192	27.57	8.26			A-D
	11. Sınıf (C)	153	26.33	8.66			C-D
	12. Sınıf (D)	104	30.11	7.89			

\*\* $p < .01$

Tablo 5'te görüldüğü üzere en yüksek okul tükenmişliği ortalamasına 12.sınıf öğrencileri ( $\bar{x} = 30.11$ ) sahipken, en düşük okul tükenmişliği ortalaması ise 9.sınıf öğrencilerine ( $\bar{x} = 24.25$ ) aittir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{(3-626)} = 11.749$ ,  $p < .01$ ). Bu farklılığın üst sınıf düzeylerinde yer alan öğrenciler ile alt sınıf düzeylerinde yer alan öğrenciler arasında olduğu ve üst sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin daha yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşadığı tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türleri açısından okul tükenmişliği puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türleri Açısından Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı	
Okul Türü	Fen Lisesi (A)	98	27.05	7.86	1.502	.18	Yok
	Anadolu Lisesi (B)	229	27.69	8.88			
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	26.08	8.84			
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	25.85	7.20			
	Meslek Lisesi (E)	82	25.07	9.03			
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	26.92	9.10			

$p > .05$



Tablo 6'da görüldüğü üzere en yüksek okul tükenmişliği ortalamasına Anadolu Lisesi öğrencileri ( $\bar{x} = 27.69$ ) sahipken, en düşük okul tükenmişliği ortalaması ise Meslek Lisesi öğrencilerine ( $\bar{x} = 24.25$ ) aittir. Ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri ile okul tükenmişliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F_{(5-624)} = 1.502, p > .05$ ).

Lise öğrencilerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri ile okul tükenmişliği puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Okul Tükenmişliği Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark	
SED	Kötü (A)	32	27.19	8.59	.273	.76	Yok
	Orta (B)	368	26.90	8.78			
	İyi (C)	230	26.41	8.22			

$p > .05$

Tablo 7'de görüldüğü üzere en yüksek okul tükenmişliği ortalamasına, sosyo-ekonomik düzeyini kötü olarak algılayan öğrenciler ( $\bar{x} = 27.19$ ) sahipken; en düşük okul tükenmişliği ortalaması ise sosyo-ekonomik düzeyini iyi olarak tanımlayan öğrencilere ( $\bar{x} = 26.41$ ) aittir. Ancak öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri ile okul tükenmişliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F_{(2-627)} = .273, p < .05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin akılcı olmayan inançları tarafından ne derece yordandığını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; akılcı olmayan inançların okul tükenmişliğini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (%3.5). Akılcı olmayan inançlar, 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 şartlarda tek bir değişkenin okul tükenmişliği üzerinde büyük bir etki yaratamayacağından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, akılcı olmayan inançların okul tükenmişliği açısından önemli bir risk kaynağı olduğunu ve akılcı olmayan inançların öğrencilerin okul tükenmişliklerini arttırdığını yani olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.

Alan yazın incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ve okul tükenmişliğinin; öznel iyi oluş, benlik saygısı ve öz-yeterlik ile negatif; sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, depresyon, stres ve anksiyete ile pozitif yönde ilişkili olduğu bu çalışmanın giriş kısmında da gösterilmiştir. Akılcı olmayan inançların öğrencilerin genel iyilik hallerinin olumsuz yönde etkilenmesi, öğrencilerin okulla ilgili doyumunu ve motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri olaylar karşısında akılcı olmayan inançlar geliştirmeleri, onların okul tükenmişliği yaşamaları konusunda daha fazla risk altında olduklarını göstermektedir. Bunun yanında kendisine, çevresine ve yaşadığı olaylara dair akılcı inançlar geliştiren öğrencilerin ise okula ilgili karşılaştıkları bazı güçlüklerle daha fazla mücadele edecekleri, okula yönelik tükenmişlik yaşamaları konusunda daha dayanıklı olacakları görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara paralel olarak gösterilebilecek, ergenlerin okul tükenmişliği ve akılcı olmayan inançlarının beraber incelendiği bir çalışmaya yurt içinde ve yurt dışında rastlanmamıştır. Ancak çeşitli meslek grupları üzerinde yapılmış, akılcı olmayan inançlar ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan şu çalışmalar araştırma bulgularına paralel olarak gösterilebilir: Ogai ve Okayasu (2010), Ohue ve diğ. (2010), Balevre ve diğ. (2012) tarafından hemşireler üzerinde yapılan çalışmalarda hemşirelerin tükenmişlik ve akılcı olmayan inançları arasında anlamlı derecede ilişkinin olduğu ve akılcı olmayan inançların tükenmişlik üzerinde yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Turner ve Moore (2015) yapmış oldukları araştırmada futbolcuların tükenmişlikleri ile akılcı olmayan inançları arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Anderson (2000), Ugwoke ve diğ. (2018) yapmış oldukları çalışmalarda akılcı duygusal davranışçı terapinin, öğretmenlerin tükenmişlik ve akılcı olmayan inançları üzerinde iyileştirici etki yaptığını bulgulamışlardır. Toro ve Ursúa (2006) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin tükenmişlikleri ve akılcı olmayan inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Gündüz (2006) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin tükenmişliklerini yordamada akılcı olmayan inançların büyük katkı yaptığını ortaya koymuştur. Ayrıca Vargas ve diğ. (2016) yapmış olduğu bibliyografik incelemede, tükenmişlik sendromu ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

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, Kutsal ve Bilge (2012), Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013), Kara (2014), Seçer (2015) tarafından lise öğrencilerinin okul tükenmişlikleri üzerine gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgusuna aykırı olarak Slivar (2001), Seçer ve Gençdoğan (2012), Demir (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Salmela-Aro ve diğ. (2008), Aypay ve Sever (2011), Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), Acar ve Çakır (2015), Aypay ve Sever (2015), Koçak (2016), Şeker ve Yavuzer (2017), Deniz ve Karbeyaz (2018) yapmış oldukları araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını bulgulamışlardır. Cinsiyet ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye 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.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda ise lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin, sınıf düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında, ortaöğretim kurumlarının üst sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin alt sınıf seviyesindeki öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durum son sınıf öğrencilerinin okul yaşantısına, derslere ve akademik sorumluluklara sahip olma sürelerinin diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden daha uzun olması ile açıklanabilir. Lise son sınıf öğrencilerinin bu durumu, okulda geçirilen her yılın öğrencilerin akademik beceri gerektiren işlerle uğraşmaktan daha çok tükenmeleri, okula daha az ilgi duymaları ve öğretmen tutumlarına yönelik hoşgörünün düşmesi ile ilişkilendirilebilir (Aypay ve Sever, 2011). Ayrıca bu durumun eğitim yaşantısında sınıf düzeyi ilerledikçe sorumlulukların ve gelecek kaygısının artmasından, üniversite sınavlarının yaklaşmasından ve öğrencilerin üzerlerindeki baskının giderek ağırlaşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Kutsal (2009), Aypay ve Sever (2011), Kutsal ve Bilge (2012), Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013), Aypay ve Sever (2015), Demir (2015), Koçak (2016), Şeker ve Yavuzer (2017) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmalarda; öğrencilerin okul tükenmişliğinin puanlarının sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin de arttığını şeklinde tanımlandığı bulguları gösterilebilir. Ayrıca Eker (2007), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yapmış oldukları çalışmalarda sınıf düzeyi düştükçe okul tükenmişliğinin azaldığını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin, okul türleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Fen lisesi ile sosyal bilimler lisesi dışındaki bütün liselerin anadolu lisesine dönüştürülmesinden dolayı, alınan örnekleme çok fazla anadolu lisesi öğrencisi olması, ayrıca üniversite sınavlarında ek puanların ve puan kesintilerinin kaldırılmasıyla beraber bütün okulların akademik anlamda başarı hedeflerinin artması ve bu durumu öğrencilere yansıtmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusu Koçak (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği puanlarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgusu ile örtüşmektedir. Araştırmanın bulgusuna aykırı olarak Çapulcuoğlu (2012), Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013), Demir (2015), Şeker ve Yavuzer (2017) yapmış

oldukları araştırmalarda meslek lisesi ve genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla akademik çalışma yapan ve akademik açıdan daha başarılı olan öğrencilerin bulunduğu fen ve anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, okula ilgi ve akademik başarı elde etmek için daha çok çaba göstermesi gereken genel (düz) lise öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliğin, fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe okul tükenmişlik puanları azalmaktadır fakat bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Bu durum yüksek sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilere akademik destek gibi birtakım avantajlar sağlaması fakat bunların tek başlarına okul tükenmişliğini önlemede yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Özbakır (2015), Saka (2016) tarafından yapılmış olan çalışmalarda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile aile gelir durumları arasında anlamlı bir farkın elde edilememiş olması gösterilebilir. Araştırmanın bulgusuna aykırı olarak Kara (2014), Acar ve Çakır (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarda gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin, gelir düzeyi yetersiz olanlara göre daha düşük okul tükenmişliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sıralanabilir: Bu çalışmada 12.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre okul tükenmişlik düzeyleri yüksek olduğundan; 12.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini düşürebilecek psiko-eğitim programları oluşturulabilir. Bu programların içeriği hazırlanırken akılcı olmayan inançları ortadan kaldıracak etkinliklere yer verilebilir. Okul psikolojik danışmanları özellikle 12.sınıflardan başlayarak 9.sınıflara doğru tükenmişliği önlemeye yönelik planlı olarak bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirebilir. Deneysel çalışmalar kurgulanarak okul tükenmişliğinin akılcı olmayan inançları ortadan kaldıracak 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 ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular zenginleştirilebilir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini yordayan akılcı olmayan inançlar değişkeni üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin (Siber zorbalığa maruz kalma vb.) üzerinde durulması lise öğrencilerinin okul tükenmişliği davranışlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışma grubunu Ege bölgesinde yer alan bir ilin (Muğla) bir ilçesinin (Fethiye) 6 farklı lise türünden seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu değişkenleri kapsayacak şekilde farklı farklı illerde ve ilçelerde veya farklı öğretim kademeleri üzerinde (ilkokul, ortaokul, üniversite, lisansüstü vs.) çalışılması önerilmektedir.

Araştırma, Muğla ili Fethiye İlçesinde 2016–2017 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 630 lise öğrencisinin görüşleriyle ve değişkenleri ölçmek için geliştirilen kişisel bilgi formu, okul tükenmişliği ölçeği ve akılcı olmayan inanç ölçeği-ergen formu ile toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla veriler öğrencilerin öz-değerlendirmelerine dayalı olarak elde edilmiştir yani öğrencilerin ölçekteki maddelere işaretleme yoluyla verdiği tepkiler gerçek yaşam davranışı ile benzerlik göstermeyebilir. Ayrıca gönüllülük ilkesi ile hareket edildiğinden var olan her lise türünden öğrencinin çalışmada yeteri kadar temsil edilmemesi de çalışmanın 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.

Akbağ, M. (2000). *Stresle basa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Al-Salameh, E. M. (2010). Irrational beliefs among jordan college students and relationship with self-confidence. *Asian Social Science*, 7(5), 137-144.

Altun, E. (2006). *Akılca duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılca olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Anderson, S. (2000). The effects of a rational emotive behavior therapy intervention on irrational beliefs and burnout among middle school teachers in the state of Iowa. *Electronic Theses and Dissertations*, 476.

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.

Aydoğdu, H. (2017). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve akılca olmayan inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

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. (2018). The relationship between punishment sensitivity to affection to school and school burnout. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 221-246.

Balevre, P., Cassells, J., & Buzaianu, E. (2012). Professional nursing burnout and irrational thinking: A replication study. *Journal for nurses in staff development : JNSD : official journal of the National Nursing Staff Development Organization*, 28(1), 2-8.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 1-18.

Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A-Re-Examination with context controlled, personality and individual differences, 22(6), 941-944.

Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 103-113.

Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılca olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

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.

Cash, T. F. (1984). The irrational beliefs test: its relationship with cognitive-behavioral traits and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 40(6), 1399-1405.

Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.

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*. Yayımlanmamış 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.

Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.

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, P. (2003). *Denetim odakları farklı üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yayımlanmamış 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.

Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy. In Patterson, C. H. (Ed.) *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York: Harper and Row Publishers.

Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy revised*. New York: Carol Publishing.

Ellis, A. (1995). Reflections on rational-emotive therapy. In Mahoney, M. J. (Ed.) *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 69-73). New York: Springer.

Ellis A. (2000). Rational emotive behavior therapy. In Jones, R. N. (Ed.) *Six key approaches to counseling ve therapy* içinde (pp. 181-227). London: Paston Pre Press.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Ford, B. D. (1991). Anger and irrational beliefs in violent inmates. *Personality and Individual Differences*, 12(3), 211-215.

Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Gündüz, B. (2006). The prediction of the teachers' burnout according to the irrational beliefs and vocational and personal variables. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 17-33.

Hamaideh, S. H. (2011). Burnout, social support, and job satisfaction among Jordanian mental health nurses. *Issues in Mental Health Nursing*, 32, 234-242.

Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2012). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.

Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.

Honglund, C. L., & Collison, B. B. (1989). Loneliness and irrational beliefs among college students. *Journal of College Student Development*, 30, 53-57.

Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik 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.

Koç, M. (1997). *Rasyonel emotion terapinin düşük benlik kabulünü yükseltmedeki etkinliğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kodan, A. G. S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).

Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

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.

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.

Mclennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to self esteem and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 43(1), 89-91.

Meier, S. F., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personal January*, 63-69.

Ogai, H., & Okayasu, T. (2010). Effects of job stressors and irrational beliefs on burnout in nurses. *The Japanese Journal of Health Psychology*, 23(1), 13-20.

Ohue, T., Moriyama, M., & Nakaya, T. (2010). Examination of a cognitive model of stress, burnout, and intention to resign for Japanese nurses. *Japan Journal of Nursing Science*, 8(1), 76-86.

Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Öztütüncü, F. (1996). *Liseli ergenlerdeki olumsuz otomatik düşüncelerin ana-baba tutumları ve aile ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

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., Minkinen, 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.

Stead, G. B., Watson, M. B., & Foxcroft, C. D. (1994). The relation between career indecision and irrational beliefs among university student. *Journal and Vocational Behavior*, 42, 155-169.

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.

Şirin, H. ve Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(2).

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.

Turner, M. J., & Moore, M. (2015). Irrational beliefs predict increased emotional and physical exhaustion in Gaelic football athletes. *International journal of sport psychology*, 47(2), 187-199.

Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 41-47.

Türküm, S. A., Balkaya, A. ve Balkaya, A. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 77-83.



Toro, L. B., & Ursúa, M. P. (2006). Teachers' irrational beliefs and their relationship to distress in the profession. *Psychology in Spain, 10*, 88-96.

Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Onuigbo, L. N., Aye, E. N., Akaneme, I. N., Oboegbulem, A. I., et.al. (2018). A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers: An effect study. *Medicine, 97*(17).

Vargas, P., David, J., Santiago-Briñez, V., Navarro-Segura, M. C., & Alí-Nieto, A. (2016). Irrational beliefs, Workaholism and Burnout syndrome inside organizations. *Psicogente, 19*(35), 148-160.

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.

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.

Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

Yıkılmaz, M. (2009). Akılcı *duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yılmaz, S. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(39), 68-81.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuđun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.