AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE EBEVEYN TUTUMU İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AZİM, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE YILMAZLIĞIN ÇOKLU ARACILIĞI: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA

Serkan CENGİZ

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK EĞİTİMİ BİLİM DALI

AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE EBEVEYN TUTUMU İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AZİM, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE YILMAZLIĞIN ÇOKLU ARACILIĞI: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA

(Multiple Mediatıon of Grit, Academic Self-Efficacy and Resilience in the Relationship Between Academic Perfectionism and Parental Attitudes and School Burnout: A Longitudinal Study)

DOKTORA TEZİ

Serkan CENGİZ

Danışman: Doç. Dr. Adem PEKER

Erzurum

Haziran, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Serkan CENGİZ tarafından hazırlanan "Akademik Mükemmeliyetçilik ve Ebeveyn Tutumu İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Azim, Akademik Öz-Yeterlik ve Yılmazlığın Çoklu Aracılığı: Boylamsal Bir Çalışma" başlıklı çalışması 16/ 06 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Tuncay AYAS *Sakarya Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Adem PEKER *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Uğur DOĞAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Buğra ÖZHAN *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

….. / 06 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Akademik Mükemmeliyetçilik ve Ebeveyn Tutumu İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Azim, Akademik Öz-Yeterlik ve Yılmazlığın Çoklu Aracılığı: Boylamsal Bir Çalışma" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

17/06/2022

Aslı ıslak imzalıdır

Serkan CENGİZ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimine başladığım süre itibariyle birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum, tüm süreçte bilgi ve desteğiyle yanımda olan kıymetli tez danışman hocam Doç. Dr. Adem PEKER'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Serkan CENGİZ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇİLİK VE EBEVEYN TUTUMU İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AZİM, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE YILMAZLIĞIN ÇOKLU ARACILIĞI: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA

Serkan CENGİZ

Haziran 2022, 163 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın iki farklı amacı bulunmaktadır. Araştırma amaçlarından ilki, üniversite öğrencilerinde akademik mükemmeliyetçilik ve ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim, akademik öz-yeterlik ve yılmazlığın çoklu aracılığını ortaya çıkarmaktır. İkinci amaç ise akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık yoluyla akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumunun okul tükenmişliği üzerindeki boylamsal etkilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Araştırmada bağımsız değişkenlerin okul tükenmişliğine olan etkisini belirlemek için, Hayes'in sıralı aracılık modellerinde 80 numaralı modeli kullandık. Tasarlanan model çalışmasına hangi fakültelerdeki öğrencilerin katılacağını belirlemek için random örnekleme yöntemi uygulandı. Random yöntemiyle 8 fakülte belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü ve gücünü belirlemek için G*Power 3.1 programı kullanılmıştır. Bu bağlamda, 952 öğrenciyle model-80'e ait bulgular elde edilmiştir. Son olarak nispeten boylamsal modele göre tasarlanan çalışma ise sıralı aracılık modelindeki birinci uygulamaya katılan 481 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür.

Bulgular: Akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın aracılık etkisi olduğu doğrulanmıştır. Ayrıca akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık yoluyla akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumunun okul tükenmişliği üzerindeki boylamsal etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda uluslararası literatürde yaygın olarak kullanılan ARS-30, Türkiye'de ilgili literatüre kazandırılmıştır. Bununla birlikte bir model üzerinden ve teorik dayanak gösterilerek akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliğini azaltmada etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, nispeten göreceli bir süreç içerisinde akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık yoluyla akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumunun okul tükenmişliği üzerindeki boylamsal etkileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, ebeveyn tutumu, akademik mükemmelliyetçilik, azim, akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlık, boylamsal arabuluculuk

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

MULTIPLE MEDIATION OF GRIT, ACADEMIC SELF-EFFICACY AND RESILIENCE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PERFECTIONISM AND PARENTAL ATTITUDES AND SCHOOL BURNOUT: A LONGIUTUDINAL STUDY

Serkan CENGİZ

June 2022, 157 Pages

Purpose: This research has two different aims. The first of the research aims is to reveal the multiple mediation of grit, academic self-efficacy and resilience in the relationship between academic perfectionism and parental attitude and school burnout in university students. The second aim is to reveal the longitudinal effects of academic perfectionism and helicopter parenting attitude on school burnout through academic self-efficacy, grit and academic resilience.

Method: In the study, the effect of independent variables on school burnout was tested using the model number 80 in Hayes' sequential mediation models. Random sampling method was used to determine which faculties students would participate in the designed model study. 8 faculties were determined by random method. G*Power 3.1 program was used to determine the sample size and power. In this context, findings of model-80 were obtained with 952 students. Finally, the study, which was designed according to the relatively longitudinal model, was conducted with 481 undergraduate students who participated in the first application of the sequential mediation model.

Findings: It has been confirmed that academic self-efficacy, grit and academic resilience have a mediating effect on the relationship between academic perfectionism and helicopter parenting attitude and school burnout. In addition, academic perfectionism and helicopter parenting attitudes through academic self-efficacy, grit and academic resilience were found to have longitudinal effects on school burnout.

Conclusions: As a result of the research, ARS-30, which is widely used in the international literature, has been brought to the relevant literature in Turkey. However, it was revealed that academic self-efficacy, perseverance and academic resilience had an effect on reducing school burnout through a model and showing a theoretical basis. In addition, the longitudinal effects of academic perfectionism and helicopter parenting attitude on school burnout were determined through academic self-efficacy, grit and academic resilience in a relatively period of time.

Keywords: School burnout, parental attitude, academic perfectionism, grit, academic self-efficacy, academic resilience, longitudinal mediation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xii
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 1
Akademik Mükemmeliyetçilik ve Okul Tükenmişliği 2
Akademik Mükemmeliyetçilik, Akademik Öz-Yeterlik ve Okul Tükenmişliği 3
Akademik Mükemmeliyetçilik, Azim ve Okul Tükenmişliği 4
Akademik Mükemmeliyetçilik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği 4
Akademik Mükemmeliyetçilik, Akademik Öz-Yeterlilik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği 5
Akademik Mükemmeliyetçilik, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği 6
Helikopter Ebeveyn Tutumu ve Okul Tükenmişliği 6
Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Öz-yeterlilik ve Okul Tükenmişliği 7
Helikopter Ebeveyn Tutumu, Azim ve Okul Tükenmişliği 8
Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği 8
Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Öz-yeterlilik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği 9
Helikopter Ebeveyn Tutumu, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği 9
Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Yoluyla Akademik Mükemmeliyetçilik ve Helikopter Ebeveyn Tutumunun Okul Tükenmişliği Üzerindeki Boylamsal Etkileri 10
Akademik Öz-Yeterliğin Boylamsal Etkisi 11
Azmin Boylamsal Etkisi 11

Akademik Yılmazlığın Boylamsal Etkisi 12
Araştırmanın Amacı 13
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 16
Araştırmanın Sınırlılıkları 17
Varsayımlar 18
İKİNCİ BÖLÜM 19
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 19
Okul Tükenmişliği 19
Okul Tükenmişliği Nedenleri 20
Okul Tükenmişliğinin Belirtileri 21
Okul Tükenmişliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar 23
Akademik Mükemmeliyetçilik 27
Helikopter Ebeveyn Tutumu 30
Akademik Öz-yeterlilik 33
Azim 37
Akademik Yılmazlık 39
Araştırma Değişkenleri ile İlgili Araştırmalar 42
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 42
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 50
Yöntem 50
Çalışma-1 50
Araştırma Yöntemi 50
Araştırmanın Modeli 50
Evren ve Örneklem 51
Veri Toplama Araçları 52
Kişisel Bilgi Formu 52
Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği 52
Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği 52
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği 53
Kısa Azim Ölçeği 53
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu 53
Akademik Yılmazlık Ölçeği 56
ARS-30'un Uyarlanma Süreci 56
Çalışma Grubu 56

ARS-30'un Dil Geçerliliği 57
ARS-30'un Yapı Geçerliliği 58
ARS-30'un Ölçüt Geçerliliği 60
ARS-30 Güvenirlik Analizleri 60
ARS-30 Madde Analizi 61
Veri Toplama Süreci 62
Verilerin Analizi 62
Çoklu Bağıntı Analizi 63
Eş Varyanslılık 63
Çalışma-2 64
Araştırma Modeli 64
Evren ve Örneklem 64
Veri Toplama Süreci 65
Verilerin Analizi 66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 67
Bulgular 67
Çalışma-1 67
Çoklu Aracılık Araştırmasının Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular 67
Araştırmada Önerilen Modellerin Test Edilmesi 68
Akademik Mükemmeliyetçilik ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Bulgular 68
Helikopter Ebeveyn Tutumu ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Bulgular 72
Çalışma-2 75
Ön Analizler 75
Aracılık Analizi 75
BEŞİNCİ BÖLÜM 78
Tartışma ve Sonuç 78
Çalışma-1 78
Akademik öz-yeterlik, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder. 78
Azim, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder. 79
Akademik yılmazlık, Akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder. 79

Akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder. 80
Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterlik aracılık eder. 82
Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik yılmazlık aracılık eder. 83
Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder. 84
Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye azim ve akademik yılmazlık aracılık eder. 85
Çalışma-2 86
1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder. 86
1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki azim ve akademik yılmazlık aracılık eder. 87
1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder. 88
1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki azim ve akademik yılmazlık aracılık etmektedir 89
Öneriler 90
Araştırmacılara Öneriler 90
Konu İle İlgili Uzmanlara Yönelik Öneriler 91
KAYNAKLAR 93
EKLER 127
EK-1. Kişisel Bilgi Formu 127
EK-2. Akademik Yılmazlık Ölçeği 128
EK-3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu 130
EK-3. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği 131
EK-4. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği 132
EK-5. Kısa Azim Ölçeği 133
EK-6. Helikopter Ebeveynlik Ölçeği 134
EK-7. Ölçek İzinleri 135
EK-8. Atatürk Üniversitesi Etik Kurul ve Uygulama İzinleri 137
ÖZ GEÇMİŞ 142

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Akademik Tükenmişliğin Psikolojik ve Fizyolojik Belirtileri* 22
Tablo 2. *Çoklu Aracılık Çalışmasına Katılan Öğrencilerle İlgili Betimsel Bulgular* 51
Tablo 3. *ARS-30 Uyarlama Çalışmasına Katılan Öğrencilerle İlgili Betimsel Bulgular* 57
Tablo 4. *Ölçüt Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Sonuçlar* 60
Tablo 5. *ARS-30 Güvenirlik Analizi Sonuçları* 60
Tablo 6. *ARS-30'un Madde Analizi Sonuçları* 61
Tablo 7. *Boylamsal Çalışmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Betimsel Bulgular* 65
Tablo 8. *Sıralı Aracılık Araştırmasının Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenleri Arasındaki İkili İlişkiler* 67
Tablo 9. *Akademik Mükemmeliyetçiliğin Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılığıyla Okul Tükenmişliği Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri* 71
Tablo 10. *Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılığıyla Okul Tükenmişliği Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri* 74
Tablo 11. *Temel Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar, Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Normallik Değerleri* 75

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *Sosyal-Öğrenme Kuramı Doğrultusunda Okul Tükenmişliğini Açıklamaya Yönelik Önerilen 1. Model* 15
Şekil 2. *Sosyal-Öğrenme Kuramı Doğrultusunda Okul Tükenmişliğini Açıklamaya Yönelik Önerilen 2. Model* 15
Şekil 3. *Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Akademik Mükemmeliyetçiliğe Etkisi* 29
Şekil 4. *Akademik Mükemmeliyetçi Özellikler* 30
Şekil 5. *Helikopter Ebeveynlik Döngüsü* 32
Şekil 6. *Sosyal-Bilişsel Teoride Üçlü Karşılıklılık Modeli.* 34
Şekil 7. *Akademik Ortamlarda Öz-yeterlik Modeli* 36
Şekil 8. *Kumpfer Yılmazlık Modeli* 40
Şekil 9. *Akademik Yılmazlık Bireysel ve Çevresel Koruyucu Faktörler* 41
Şekil 10. *Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri* 54
Şekil 11. *Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin t-Değerleri* 55
Şekil 12. *ARS-30'a Ait t-Değerleri* 58
Şekil 13. *ARS-30'a Ait Standardize Değerler* 59
Şekil 14. *P-P Grafiği ile Araştırma Normal Dağılım Kontrolü* 63
Şekil 15. *Saçılma Grafiği* 64
Şekil 16. *Akademik Mükemmeliyetçilik ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları* 70
Şekil 17. H*elikopter Ebeveyn Tutumu ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları* 73
Şekil 18. *1. Zamandaki Akademik Mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide 2. Zamandaki Akademik Öz-yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılık Etkisine İlişkin Standardize Sonuçlar* 77
Şekil 19. *1. Zamandaki Helikopter Ebeveyn Tutumu ile 2. Zamandaki Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide 2. Zamandaki Akademik Öz-yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılık Etkisine İlişkin Standardize Sonuçlar* 77

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

df : Serbestlik Derecesi

GFI : İylik Uyum İndeksi

CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

ARS-30 : Akademik Yılmazlık Ölçeği

SRMR : Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü

AGFI : Düzeltilmiş Uyum İndeksi

$\chi 2$: Ki-Kare Uyum

IFI : Artırmalı Uyum İndeksi

RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Problem Durumu

Eğitim, bir toplumun değerlerinin ve bilgi birikiminin gelişim ve aktarımını sağlayan bir sistem olarak kabul edilebilir. Eğitim, insanın yaşam biçiminde bazı değişiklikler meydana getirebilir. Bir insanın karşılaştığı her durumda mevcut olan en iyi alternatifi seçmesine yardımcı olabilir. İnsanların yaşam kalitelerini sürdürmelerinde fırsatlar üzerinde büyük bir etki bırakabilir. Bireyler, toplumun bir üyesi olarak ortak kültürel değerlerin gelişimine katkıda bulunmak için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerile eğitim sayesinde sahip olmaktadır.

Bununla birlikte eğitim, insanların bulundukları toplumlarda nitelik kazanarak kendilerini var etmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Bir alanda eğitim almak, insanların başarılarına katkıda bulunacak şekilde düşünüp hissetmelerinde oldukça etkilidir. Bu durum bireye özel bir statü kazandırarak kişisel memnuniyetin yanında bulunduğu toplumun gelişimine katkı sağlayabilir (Koçyiğit & Eğmir, 2015). Bilginin temel alındığı modern toplumlarda öğrenme ve öğretme süreçlerine verilen değer daha da artmaktadır. Nitekim bu toplumlarda özgür bir şekilde öğrenilen her bilgi, insanlara yardım etmek ve iyi bir toplum inşa etmek için bir avantaj olarak görülebilir (Balay, 2004).

Kıyasıya rekabetin olduğu bilgi çağında nitelikli bireylerin yetiştirilmesi farklı eğitim kurum ve kademeleri üzerinden yürütülmektedir (Akbay & Delibalta, 2020). Bir toplumun geleceğinin şekillenmesi ve ekonomik büyüme göstermesi bakımından önemli bir yere sahip olan üniversitelerde bazı sorumluluklar taşımaktadır. Eğitim ve araştırma kurumları olan üniversiteler, farklı bilim dallarının bir araya gelmesiyle her türde sorunun incelenip araştırıldığı merkezlerdir (Doygun & Güleç, 2012). İnsanlığa evrensel ölçekte hizmet veren yükseköğretim kurumları kendi içerisinde öğretim elemanı, yönetici ve diğer personelleri barındıran kapsamlı bir yapıdan oluşmaktadır. Bu kapsamlı yapının en önemli misyonlardan birisi de topluma nitelikli insan gücü yetiştirmektir (Toğrol, 2012). Ancak Türkiye'de herhangi bir yükseköğretim programına yerleşme ve öğrenim görme şansı oldukça uzun ve zorlu bir süreç sonunda elde edilmektedir.

Türkiye'de her yıl milyonlarca aday yükseköğretim programına yerleşmek amacıyla üniversite sınavına hazırlanmaktadır. Zorlu süreç sonunda yeni bir çevrede tanımadığı insanlarla bir araya gelen bireyler, öncelikli olarak yeni ilişkiler kurma ve bu ilişkileri

sürdürme çabası içerisine girmektedir. Ayrıca bu geçiş sürecinde, öğrenciler sınırlı mali destek, barınma, akademik ve sosyal sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Gizir, 2005; Onat-Kocabıyık vd., 2019). Benzer şekilde, bu aşamada yapmak zorunda oldukları çok sayıda ödevler, sınavlar ve kariyer seçimleri gibi uzun süreli stres yaşantıları okul tükenmişliğine yol açabilir (Pascoe vd., 2015).

Üniversite eğitimi, birçok öğrencinin yaşamında içerdiği şartlar gereği zorlu bir süreçtir. Süreç içerisinde öğrenciler, ders çalışma, sınav, staj ve ebeveynlerden gelen çeşitli taleplerle karşılaşmaktadır. Bu durum birçok öğrenciyi okul tükenmişliği riskine maruz bırakabilir. Okullarda daha fazla tükenmişlik yaşayan öğrenciler okul çalışmalarına daha az katılabilir ve akademik başarıları daha düşük olabilir. Önceki araştırmalarda okul tükenmişliği, kaygı (Slivar, 2001), derslere katılımda isteksizlik (Schaufeli vd., 2002), akademik başarı düşüklüğü (Neild vd., 2008), düşük motivasyonel kararlılık (Demir & Peker, 2017), okula yabancılaşma (Polat, 2018), engelleyici aile ilişkileri (Boyacı & Özhan, 2018), depresyon (Pokhrel vd., 2020) ve yüksek aleksitimiyle (Farina vd., 2021) ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik çalışmalara karşı daha önyargılı bir tutum sergileyebilir ve kendilerini yetersiz hissedebilir (Rosales-Ricardo vd., 2021).

Okul tükenmişliğinin, üniversite bağlamındaki araştırmalarda daha sınırlı incelendiği söylenebilir. Literatürde okul tükenmişliği risk faktörleri, sosyo demografik özellikleri içeren bireysel faktörler; ders yükü, zaman baskısı ve sosyal ilişkiler gibi duygusal faktörler; müfredat, ders kaynakları ile çalışma kurallarını içeren üniversite ile ilgili faktörlerden oluşmaktadır (Dyrbye & Shanafelt, 2016; Kaggwa vd., 2021). Bazı öğrenciler risk faktörleriyle başa çıkma yetenekleri konusunda problem yaşamazken, diğer öğrenciler zorluklarla mücadele edemeyerek okul tükenmişliği yaşayabilir.

Bu bağlamda, okul tükenmişliği, öğrencilerin ilgilerini kaybetmelerine ve başarı hedeflerine ulaşma yeteneklerinden şüphe duymalarına yol açabilecek ciddi bir sorun olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin okul tükenmişliği üzerindeki etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi duygusal ve akademik işlevsellik açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada, okul tükenmişliği için açıklayıcı değişkenler olarak akademik mükemmeliyetçilik, helikopter ebeveyn tutumu, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın potansiyel etkileri öngörülmüştür.

Akademik Mükemmeliyetçilik ve Okul Tükenmişliği

Üniversite eğitimine devam eden birçok öğrenci, genellikle sorumlu olduğu derslere yönelik aşırı çalışmaya bağlı yoğun strese sahiptir ve derslerden başarısız olma endişeleri üzerine tükenmişlik yaşayabilir. Okul tükenmişliği üzerine önceki araştırmaların çoğu, okul

tükenmişliğini yordamada okulla ilgili okul iklimi, öğrenci katılımı, okula bağlanma gibi değişkenlere odaklanmıştır (Sargın & Cırcır, 2015; Şahan & Duy, 2017). Ancak yakın zamandaki çalışmalar kişisel ve çevresel özelliklerin okul tükenmişliğine etkisini daha fazla ele almıştır (Herrmann vd., 2019). Buna yönelik olarak incelenen önemli kavramlardan birisi akademik mükemmeliyetçiliktir (Cheng & Lau, 2018; Luo vd., 2016).

Sosyal bilişsel teoriye göre, bireylerin genetiksel yatkınlıkları ile çevresi arasındaki çok yönlü etkileşim, mükemmeliyetçilik üzerinde etkilidir (Stewart & De George-Walker, 2014). Öğrenciler aile ve öğretmenleriyle ilişkilerinde bekledikleri ilgiyi görebilmek için yoğun akademik çaba gösterebilir. Yüksek onay görme ihtiyacının arkasında belirlenen mükemmellik seviyesine ulaşmak yer alabilir. Yakın çevrenin kabulü için bireylerin tüm akademik görevlerde her şeyi değerlendirip, eleştirme çabaları bir süre sonra mükemmeliyetçi tutumlara yol açabilir (Lozano vd., 2019).

Limburg vd., (2017) akademik mükemmeliyetçi öğrencinin en yüksek standartları belirleyerek en iyi sonucu elde etme çabasını tükenmişlikle ilişkilendirmiştir. Önceki araştırmalarda akademik mükemmeliyetçilik, daha düşük akademik motivasyon, zayıf akademik performans ve akademik erteleme gibi çeşitli akademik problemlerle bağlantılı bulunmuştur (Bong vd., 2014; Closson & Boutilier, 2017; Fletcher & Speirs-Neumeister, 2012).

Bu sonuçlar akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak ilgili literatürde akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği ilişkisini inceleyen az sayıda çalışma yer almaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlikleri üzerinde akademik mükemmeliyetçilik ve bu ilişkiye aracılık edebilecek koruyucu mekanizmalar incelenmiştir.

Akademik Mükemmeliyetçilik, Akademik Öz-Yeterlik ve Okul Tükenmişliği

Öğrencilerin akademik performanslarını etkilediği bilinen okul tükenmişliği, okulla ilgili yaşantıların bir sonucu olarak yetersizlik duygusunu içerebilir. Kumaraswamy (2013) üniversite öğrencilerinin, aşırı akademik görevleri yerine getirememe endişesine bağlı olarak yetersiz hissettiğini bildirmiştir. Daha önceki araştırmacılar, okul tükenmişliğini açıklamada akademik öz-yeterliğin önemli bir değişken olduğunu doğrulamıştır (Abarghuei & Ghavam, 2016; Ugwu vd., 2013).

Akademik öz yeterliliği yüksek olan bireyler, seçtikleri görevleri başarıyla tamamlamak için daha fazla çaba gösterebilir. Zor engellerle karşılaştıklarında, görevleri yerine getirmek için daha fazla çaba sergileyebilir. Ayrıca, bireyin akademik çalışmalarına

yönelik yeterlik inancı, duygusal tükenme veya okul tükenmişliği gibi sorunlar karşısında kişiyi daha dirençli hale getirebilir (Khezerlou, 2017). Park (2011) akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin kendi kendini düzenleme yeteneğini daha yüksek belirlemiştir. Benzer araştırmada, Rachmah (2013) yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin üniversitede daha az kaygı ve daha iyi akademik performans gösterdiğini öne sürmüştür.

Dolayısıyla, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik stres faktörleriyle başa çıkma sürecinde etkili olabilir. Akademik öz-yeterliliği yüksek olan kişiler, stresli durum ve uyaranları uyarlanabilir olumlu kaynaklar olarak değerlendirebilir. Bu nedenle akademik öz-yeterliğe yönelik yüksek inançların, daha az okul tükenmişliği belirtileriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Akademik Mükemmeliyetçilik, Azim ve Okul Tükenmişliği

Sosyal bilişsel-teoriye göre kişisel yeterliği konusunda şüphe taşıyan aşırı mükemmeliyetçi bireyler zorluklara direnemeyerek, gerçekleştirmek istediği hedeflere yönelik daha az istek duyabilir (Bandura, 1994). Kişisel yeteneklerine güvenen azimli öğrenciler ise zor durumları kaçınılması gereken tehdit yerine, başa çıkılması gereken durum olarak değerlendirebilir. Bu tür bir bakış açısı bireye yaptığı eylemlere gerçek bir ilgi göstermesine ve sorumlu olduğu görevlere yüksek bir motivasyonla yaklaşmasına yardımcı olabilir (Bayrakçı, 2007).

Ayrıca azim, akademik mükemmeliyetçi öğrencilerin aşırı olumsuz düşüncelerine rağmen çalışmalarda kararlı davranmalarına yardımcı olabilir. Lim (2017) akademik hedeflere ulaşmak için zorluklar karşısında akademik ilgiyi kaybetmemenin tükenmişlik riskini azaltabileceğini bildirmiştir. Bu nedenle, azim olgusu okul sürecinde öğrencilerin okul tükenmişliği gibi duyuşsal durumları üzerinde etkili olabilir. Literatür gözden geçirildiğinde azmin, duygusal olumsuz ve stresli olaylar sırasında istikrar (Blalock vd., 2015), öğrenci iyi oluşu (Lan & Moscardino, 2019), yaşam kalitesi (Sharkey vd., 2017), benlik saygısı (Weisskirch, 2018) ve mutluluk (Jiang vd., 2020) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yüksek bir azim, öğrencilerin akademik sorunlarıyla başa çıkmalarında kararlı olmalarını sağladığı için, okul tükenmişliğini azaltmada destekleyici bir kaynak olarak görülebilir.

Akademik Mükemmeliyetçilik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Okuldaki çalışmalarda zorluklar karşısında esneklik gösteren öğrenciler akademik başarıya daha kolay ulaşabilir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, akademik yılmazlığı, okul tükenmişliğine karşı etkili bir koruyucu faktör olarak kabul etmiştir (Oyoo vd., 2018; Romano

vd., 2021). Sosyal bilişsel teori, etkili öğrenmenin bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasında karşılıklı bir etkileşim sonrası ortaya çıktığını varsayar. Buna göre birey kendini rahatsız edecek stresörleri kendisi seçebilir ve bunlarla baş edebilecek kaynakları kendisi düzenleyebilir. Sorunlar karşısında yüksek başa çıkma kabiliyeti inancı, kişinin yılmazlık düzeyini etkileyerek daha az stresli hissettirir (Benight & Bandura, 2004).

Bununla birlikte düşük bir akademik yılmazlığa sahip öğrenci, yaşadığı kararsızlıklar nedeniyle okuldaki tehditleri yönetmekte güçlük yaşayabilir. Ayrıca Choi ve Calero'nun (2013) belirttiği gibi, öğrencilerin yılmazlık kapasitesi kişisel, aile ve okul değişkenleri arasındaki etkileşime bağlı oluştuğundan, bu etkenlerle yaşanabilecek zorluklar akademik başarıya zarar verebilir. Abram ve Jacobowitz (2021) akademik olarak dayanıklı öğrencilerin daha başarılı ve daha az okul tükenmişliği yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmalar akademik yılmazlığın, bağımsız çalışma isteği, olumlu akademik beklentiler ve kendi yeteneklerine güven gibi motivasyonel değişkenlerle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Hwang & Shin, 2018; Li, 2017). Bu çalışmalar, akademik yılmazlığın tükenmişliğin önlenmesinde önemli bir rol oynadığı sonucunu göstermektedir.

Akademik Mükemmeliyetçilik, Akademik Öz-Yeterlilik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Yakın zamandaki araştırmalarda okul tükenmişliğini öngördüğü tahmin edilen değişkenler kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Abbasi vd., 2015; Ghorbani vd., 2020). Fuller, (2014) çok yönlü etkileşime bağlı olarak ortaya çıkan akademik mükemmeliyetçiliğin, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bildirmiştir. Bu sonuç, çalışmanın teorik çerçevesini oluşturan sosyal bilişsel kuram tarafından da desteklenmiştir. Bu yaklaşıma göre çocuklardaki mükemmeliyetçi girişimler, ebeveyn davranışlarına ilişkin gözlemler ve yetersiz modelleme sonucunda ortaya çıkmaktadır (Rice & Mirzadeh, 2000). Buna göre akademik mükemmeliyetçi kaygılar kişisel ve çevresel beklentilerin uyumsuzluğuna bağlı gelişebilir ve bu durumun bir sonucu olarak akademik öz-yeterlik inancı zarar görebilir.

Bandura'ya (2001) göre akademik öz-yeterlik inancı öğrencilerin akademik zorluklar karşısında sahip olduğu yılmazlık düzeyini etkiler. Önceki çalışmalarda, akademik yılmazlık öğrencilerin problem çözme becerileri, motivasyon, ve hedef yönelimleriyle ilişkili bulunmuştur (Afzali & Esmaili, 2019; Cheng & Catling, 2015). Akademik mükemmeliyetçi öğrenciler kendilerini çoğu çalışmada yetersiz görebilir. Öğrenmeye yönelik geliştirilen düşük akademik öz-yeterlik inancı, bireyi akademik sorumluluklardan uzak tutabilir.

Dolayısıyla öğrenme konusunda kendini yetersiz hisseden öğrenciler düşük akademik yılmazlık gösterebilir (Mozammel vd., 2018). Düşük akademik yılmazlık, bireyin akademik

yaşamı boyunca akademik deneyimlere ve durumlara uyum sağlamasını zorlaştırabilir. Akademik bağlamlarda yılmazlık düzeyi yüksek öğrenciler stresli olayları kişisel gelişimleri için fırsata dönüştürürken, yılmazlığı zayıf olanlar okul tükenmişliği yaşayabilir (May vd., 2015). Bu sonuçlara dayanarak, yüksek bir akademik öz-yeterliğin daha yüksek düzeyde akademik yılmazlıkla birlikte okul tükenmişliğini azaltabileceği varsayılabilir.

Akademik Mükemmeliyetçilik, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Akademik mükemmeliyetçi öğrenciler, okul yaşamlarında kişisel yeterliklerini yetersiz algıladığından, öğrenme deneyimlerinden uzak kalabilir. Kişisel başarı potansiyelini kullanmayan bu öğrencilerin akademik faaliyetlerde daha az çabalaması ve daha az cesaret göstererek kariyer hedeflerini ertelemesi beklenir (Bandura, 1999). Bununla birlikte, elde edilen en küçük başarı da bile başarısızlık şüphesinin varlığı daha az çaba ve daha kolay hedeflere yönlendirebilir. Waxman (2003) azim ve akademik yılmazlığı, öğrencilerin akademik başarı ve okulda iyi oluşlarını anlamada etkili bulmuştur. Calo vd. (2022) azim ve yılmazlığı öğrencilerin akademik başarı ve performanslarının anlamlı yordayıcıları olarak göstermiştir.

Eğitim alanında azim ve akademik yılmazlık akademik başarıya ulaşma ve farklı sorunlarla başa çıkmada giderek önemli özellikler haline gelmektedir (Wills & Hofmeyr, 2019). Yapılan araştırmalar azim ve yılmazlığı stres ve tükenmişlikle negatif ilişkili bulmuştur (Lam, & Zhou, 2022; Lee, 2017). Dolayısıyla potansiyel olarak zorlayıcı öğrenme görevleri karşısında yılmazlık düzeyi düşük öğrenciler daha fazla öğrenme kaybı yaşayabilir. Akademik yılmazlığın sağladığı esneklik, öğrencilerin zorluklar karşısında direnç göstermesine olanak sağlayabilir (Colp & Nordstokke, 2014). Akademik yılmazlığı yüksek olan öğrenciler sorunlara rağmen okula etkin uyum sağlayıp, yüksek katılım gösterirken (Kumi-Yeboah, 2020), akademik yılmazlığı düşük olan öğrenciler okulda doyumsuz davranışlar sergileyip daha fazla tükenmiş hissedebilir (Motti-Stefanidi, 2019). Bu nedenle, azim ve akademik yılmazlığın, sırayla okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etkisi olabilir.

Helikopter Ebeveyn Tutumu ve Okul Tükenmişliği

Mevcut araştırmalar incelendiğinde genel olarak okul tükenmişliğinin potansiyel sonuçlarına daha fazla ilgili gösterilmiştir (Ogoma, 2020; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020). Öğrencilerin okul tükenmişliğinde ebeveyn tutumlarının etkisine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Son yıllarda okul tükenmişliği ile ilgili olabilecek ebeveynlik biçimlerinden birisi de helikopter ebeveynliktir (Darlow vd., 2017). Helikopter ebeveynlik, ailelerin çocuklarına yönelik aşırı koruyucu ve kontrol etme arzunu içeren bir

ebeveynlik yaklaşımı olarak kabul edilebilir (Schiffrin et al., 2014). Araştırmalar, helikopter ebeveynliğin akademik problemler, tükenmişlik ve kaygı gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Hong & Cui, 2020; Klein & Pierce, 2009).

Bunun yanında helikopter ebeveynler, üniversite eğitimine başlayan genç bireylerin okul aktivitelerini olumsuz etkileyebilir (Reed vd., 2016). Helikopter ebeveynler, çocuklarının en küçük sorunlarına müdahale etmeye çabalayabilir ve yüksek akademik başarı için onlar adına kararlar alma girişiminde bulunabilir. Ebeveynlerin helikopter davranışlara girmeleri, çocuklarına potansiyel olarak zarar verebilir. Luebbe vd. (2018) helikopter ebeveynliğin öğrencilerin, duygusal karar verme ve akademik işlevsellik düzeyleri üzerinde olumsuz etki gösterdiğini belirlemiştir. Başka bir araştırmada Lee ve Kang, (2018) öğrenciler arasında helikopter ebeveynlik algı düzeyi yüksek olanların, düşük seviyede psikolojik uyum sergilediklerini gözlemiştir.

Helikopter ebeveynlik, günümüzde popülaritesi artan bir ebeveynlik tarzı olarak görülse de bu tarz ebeveynliğin okul tükenmişliğine etkisine dair az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Howard vd., 2020; Love vd., 2020). Özellikle Türkiye'deki araştırmalarda lise öğrencileri üzerindeki olumsuz etkiler daha çok incelenmiştir (Işık & Bahat, 2021; Yılmaz, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada, helikopter ebeveynlik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bu ilişkiye aracılık etkisi olabilecek değişkenler ele alınmıştır.

Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Öz-yeterlilik ve Okul Tükenmişliği

Ebeveynleri tarafından aşırı korunan bireyler, günlük yaşamlarında başkalarının onay ve desteğine ihtiyaç duyabilir. Segrin vd. (2013) sosyal çevre tarafından aşırı kontrolcü tutumlara maruz kalan kişilerin düşük öz-yeterliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilişsel teoriye göre, birçok insan yaşamında başarılarına ve yeteneklerine güven duymak ister (Compeau & Higgins, 1995). Ancak helikopter ebeveynler çocuklarının becerilerini ve akademik yeterliklerini desteklemek yerine aşırı kontrolcü yaklaşımlarla kişilerin akademik öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkilemektedir (Glatz & Buchanan, 2021).

Fariborz vd. (2019) akademik öz yeterliği yüksek olan kişilerin olumsuz eleştirileri daha az dikkate aldığını ve tükenmişlik yaşama konusunda daha az stresli olduklarını belirlemiştir. Akademik öz yeterlik algısı yüksek öğrenciler herhangi bir başarısızlık durumunda tükenmişlik yaşamak yerine akademik çabayı sürdürme eğilimindedir (Baltaoğlu vd., 2015). Bu kişiler başarısızlık ve benzer diğer kriz durumların çözümünde yüksek motivasyona bağlı olarak işlevsel stratejiler geliştirebilir. Araştırma sonuçları, daha yüksek akademik öz-yeterliğin, kişinin yaşamında aktif olmasına, hedeflere ulaşmada daha esnek

davranmasına ve zorlayıcı koşullarda daha fazla sorumluluk almasına katkı sağladığını göstermektedir (Bernacki vd., 2015; Khan & Bhatt, 2021). Rohmani ve Andriani (2021) akademik öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerde daha yüksek sorumluluk alma girişimlerinin, daha düşük okul tükenmişliği riski oluşturduğunu bildirmiştir.

Helikopter Ebeveyn Tutumu, Azim ve Okul Tükenmişliği

Birçok öğrenci üniversite eğitimi süresince farklı zorluklar yaşayabilmektedir. Yaşanan zorlukların akademik başarı ve okul tükenmişliğine olası etkileri araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Tinto & Pusser, 2006; Prevatt vd., 2011). Son yıllarda araştırmacılar okul tükenmişliğini azaltmada azmin önemli etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Howard vd., 2019; Natalia vd., 2022).

Okul bağlamında ebeveynlerin yüksek akademik talepleri öğrencilerde okul tükenmişliğini ortaya çıkarabilir. Azimli öğrenciler zorlayıcı taleplerle yüzleşme ve baskıya direnmek için dayanıklılığı sürdürme yeteneğine sahiptir. Wolters ve Hussain (2015) daha yüksek azimli öğrencilerin, cesaret kırıcı davranışlara daha az duyarlı olduğunu belirlemiştir. Ayrıca önceki araştırmacılar azimli öğrencilerin, daha düşük başarı kaygısı yaşadığını gözlemiştir (Jeong & Jung, 2018; Sturman & Zappala-Piemme, 2017).

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, engeller karşısında yeteneklerine güvenmeyen kişiler o konudaki çabalarını yavaşlatabilir (Bandura, 1986). Azim gibi nitelikli beceriler, bireylerin kararlı bir şekilde yeni çalışmalara katılmasını teşvik edebilir. Akademik yeteneklerine pozitif yönde inancı artanlar, güçlü azimle birlikte başarılı sonuçlar elde edebilir. Dolayısıyla okul bağlamında azim, daha iyi öğrenme çıktıları ve okul tükenmişliğini azaltmada güçlü bir yordayıcı olarak gösterilebilir.

Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Ebeveynlerin aşırı müdahaleleri, akademik görevleri tamamlama ve zorlukları çözümlemede esnek davranışları azaltabilir. Dorrance-Hall vd. (2021) akademik yılmazlığı öğrencilerin okul tükenmişliğini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir. Akademik yılmazlık, öğrenciye kendisi hakkında olumlu inançlar geliştirmesini sağlayabilir. Akademik olarak esnek öğrenciler stresli olayları kişisel gelişim ve fayda için fırsatlara dönüştürebilirken, yılmazlık düzeyleri zayıf olanlar birçok alanda tükenmişlik yaşayabilir (Santoosh & James, 2013). Kiema-Junes vd. (2020), akademik yılmazlık düzeyi düşük öğrencilerin okulla ilgili zorluklara bağlı tükenmişlik yaşamadıklarını saptamıştır.

Üniversite öğrencileri projeler, sınavlar ve ödevler gibi bazı akademik talepler nedeniyle stresli hissedebilir. Ortaya çıkan yüksek düzeyde stres öğrenciler için zararlı

psikolojik etkiler oluşturabilir. Bu nedenle akademik yılmazlık, psikolojik iyi oluşu geliştirip tükenmişliği önleyerek olumsuz deneyimlerin etkisini azaltabilir (Arrogante & Aparicio-Zaldivar, 2017). Daha yüksek akademik yılmazlık seviyeleri, öğrencilerin pozitif uyumu (Fullerton vd., 2021), özgüveni (Donovan & Erskine-Shaw, 2020), okula bağlanmaları (Morsünbül & Yazar, 2021), öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri (Mohan & Verma, 2020) ve gelişmiş akademik performanslarıyla (Montas vd., 2021) ilişkilidir. Bu bağlamda akademik yılmazlığı geliştirmeye odaklanan müdahaleler, okul tükenmişliğinin önlenmesi ve azaltılmasında yardımcı olabilir.

Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Öz-yeterlilik, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Sosyal-bilişsel teori, ebeveynlerin birçok alanda davranış ve gelişimi etkilemede önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır (Bandura, 2002). Bu yaklaşıma göre insan davranışlarının ortaya çıkmasında kişisel ihtiyaçların yanında psikolojik ihtiyaçlarda etkili olabilir. Helikopter ebeveynler çocuklarının kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına karşı duyarlıyken, eğitim yaşantılarında bu ihtiyaçları karşılamada çocukları adına kararlar alabilir. Helikopter ebeveynliğin, bireyin benlik saygısını ve güvenini olumsuz yönde etkilediği ve akademik öz-yeterlik inancını azalttığı öne sürülmüştür (Goodboy & Frisby, 2014).

Öz-yeterlik teorisine göre bireylerin yeteneklerine olan inançları, akademik zorlu görevler için harcanan çabayı ve nihayetinde yılmazlık düzeyini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Sagone & De-Caroli, 2013). Akademik alanda zayıflayan öz-yeterlik inancı, zorluklardan kaçmaya çabalarken, yüksek akademik öz-yeterlik inancı akademik yılmazlığa katkıda bulunabilir.

Akademik yılmazlık, okulda yaşanabilecek tükenmişlik durumuna karşı koruyucu bir değişken olarak gösterilmiştir (Fiorilli vd., 2020). Kotze ve Kleynhans (2014) akademik yılmazlığı zayıf öğrencilerin zorlayıcı durumlar karşısında, tükenmişlik düzeylerinde artış gözlemiştir. Başka bir çalışmada Dyrbye vd. (2010) akademik yılmazlığı yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik seviyelerini daha düşük bulmuştur. Bu çalışmalar göz önüne alındığında akademik öz-yeterlik ve yılmazlığın, okul tükenmişliğini azaltabilecek faktörler olduğu söylenebilir.

Helikopter Ebeveyn Tutumu, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Ebeveynlik stilleri ve bunlarla ilişkili davranışlar, öğrencilerin akademik gelişimi ve gelecekteki başarı sonuçlarını etkileyebilir. Helikopter ebeveynler, aşırı ilgi sonucu istemeden de olsa bağımsızlıktan ziyade bağımlılığı teşvik edebilir. Sosyal öğrenme teorisi, çocukların

okuldaki davranışlarının arkasında ebeveynlerine dair gözlemlerin yer aldığını ileri sürmektedir. Gray (2015) sosyal öğrenme teorisiyle tutarlı olarak, aşırı ilgili ebeveynliğin öğrencilerin azim ve dayanıklılık gelişimlerine zarar verdiğini belirtmiştir.

Azimli öğrenciler akademik performans, okul başarısı ve mezuniyet sonrası işe yerleşme gibi önemli yaşam alanlarında hedef ve isteklerine ulaşmaya kolaylıkla odaklanabilir. Birçok insan başarısızlıklar karşısında bırakmayı tercih ederken, azimli insanlar başarısızlığa rağmen hedeflerine ulaşmak için büyük çaba harcayabilir (Wu vd., 2022). Eskreis-Winkler vd. (2014) azmin okuldaki kazanımlar ve becerileri uygulama gibi başarı sonuçlarını tahmin etmede etkileri olduğunu bildirmiştir

Bununla birlikte araştırmaların çoğu azim becerilerinin, yılmazlığı tahmin etmede önemli olduğunu göstermektedir (Chen vd., 2022; Slater, 2022). Akademik yılmazlık kapasiteleri sınırlı öğrenciler daha fazla tükenme ve başarısızlık deneyimleyebilir (Kanevsky vd., 2008). Literatürde akademik yılmazlığın, öğrencilerin mutluluk (Kheirkhah, 2020), yüksek yaşam kalitesi (Berdida & Grande, 2021), daha fazla yaşam doyumu (Turan, 2021) ve daha az sınav kaygısı (Fathalla, 2018) arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır.

Bu araştırmalar okul tükenmişliğinin bireysel ve çevresel kaynaklarla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek değişkenlerin yanı sıra okul tükenmişliklerini azaltabilecek bireysel kaynakları belirlemek önemli görünmektedir.

Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Yoluyla Akademik Mükemmeliyetçilik ve Helikopter Ebeveyn Tutumunun Okul Tükenmişliği Üzerindeki Boylamsal Etkileri

Birçok öğrenci akademik çalışmalardan dolayı zamanla stres yaşayabilir ve derslerden başarısız olma endişesini yoğun hissedebilir (Hassel & Ridout, 2018). Bu durum akademik mükemmeliyetçi öğrencilerde daha fazla görülebilir. Önceki araştırmalarda mükemmeliyetçi yüksek standartlar, zaman içerisinde stres, kaygı ve kendini suçlama gibi okul tükenmişliği duygularını öngörmüştür (Seong vd., 2021; Van-Yperen, 2006).

Bununla birlikte çocuğun ilerleyen yaşlarda eğitim yaşamına başlamasıyla birlikte, bazı ebeveyn tutumları eğitim ortamlarında çocuklarının başarısızlık ve olası hatalarına ilişkin endişelerini artırabilir. Özellikle helikopter ebeveynlerin aşırı kontrolcü davranışları okul tükenmişliği belirtileriyle önemli düzeyde ilişkilidir. Helikopter ebeveynlerin en ufak problemi yoğun bir zaman ayırıp çözme girişimleri, bireyin kendi yeterliliğine dair güçlü bir

duygu geliştirmesini engelleyebilir. Ebeveynler tarafından sürekli izlenme, zamanla bağımsızlık duygusunu azaltarak okul tükenmişliği yaşatabilir (Hwang & Jung, 2021).

Kısa vadede okul tükenmişliğinin neden ve sonuçları önceki araştırmalarda sıkça ele alınmış olsa da, zamansal olarak okul tükenmişliğini öngören ve azaltmaya yardımcı olabilecek değişkenleri içeren çalışmaların daha az sayıda olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, mevcut araştırma nispeten uzun sayılabilecek bir sürede, okul tükenmişliğine azaltıcı etkisi olduğu düşünülen bazı faktörleri incelemiştir.

Akademik Öz-Yeterliğin Boylamsal Etkisi

Bu araştırmada zamansal olarak okul tükenmişliğine etkisi araştırılan değişkenlerden birisi akademik öz-yeterliktir. Akademik öz-yeterlik sayesinde, öğrenciler öğrenme hedefleri hakkında farkındalık sağlayabilir. Akademik öz yeterliliği yüksek olan bireyler, uzun süreli zorlu görevleri seçerek başarıyla tamamlamak için daha fazla çaba harcayabilir. Dolayısıyla akademik ortamlarda, öz-yeterlik, okul tükenmişliğini azaltmada önemli yordayıcılardan birisi olarak gösterilebilir (Talsma vd., 2018).

Akademik öz-yeterlik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ele alan literatür incelendiğinde ağırlıklı olarak kesitsel araştırmalara rastlanmıştır (Laily & Sholichah, 2021; Meo & Pramitharesthi, 2021). Örneğin, Laily & Sholichah (2021) öğrenciler arasında yüksek akademik öz-yeterliğin okul tükenmişliğiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak bu araştırmada zaman ilişkisinin araştırılmaması, elde edilen sonuçları açıklamada güçlük oluşturabilir.

Nispeten göreceli zaman farklılıklarını dikkate alan önceki araştırmalar genellikle katılımcıların akademik öz-yeterlik ve okul tükenmişlik düzeylerinin farklı zamanlardaki karşılıklı ilişkilerine odaklanmıştır. Örneğin, Hall vd. (2019) üç zaman noktasında yaptığı ölçümlerde öz-yeterlikteki artışların zaman içerisinde tükenmişliği azalttığını bulmuştur. Bu araştırmalar akademik öz-yeterlik ve tükenmişlik arasında zamansal ilişki hakkında önemli kanıtlar sağlasa da, bu ilişkileri bir model üzerinden incelemek daha detaylı bilgiler sağlayabilir.

Azmin Boylamsal Etkisi

Mevcut araştırmada zamansal olarak okul tükenmişliğine etkisi incelenen değişkenlerden bir diğeri azimdir. Azimli öğrenciler akademik hedeflerine kararlı yönleriyle ulaşabilir. Üniversiteye başlangıç ve mezuniyet, bir süreç olarak değerlendirildiğinde azimli öğrencilerin kalıcı olan ilgi ve ısrarı bu süreci başarıyla tamamlamalarına yardımcı olabilir. Duckwort vd. (2007) yüksek azim gösteren bireylerin düşük azim gösterenlere göre daha az

kariyer değişikliği yaptıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla azimli bir öğrencinin eğitim yaşantılarında okul tükenmişliği bildirme riskinin daha düşük olacağı varsayılabilir.

Bununla birlikte araştırmalarda azmin, okul tükenmişliğini sınırlayan psikolojik bir güç olduğu öne süren çalışmaların ağırlıklı olarak kesitsel olduğu ve azmin okul tükenmişliği üzerindeki uzun süreli etkisinin dikkate alınmadığı görülmektedir (Lucky vd., 2022; Schimschal vd., 2021). Ayrıca önceki sınırlı sayıdaki boylamsal çalışma, azmin okul tükenmişliğini öngördüğünü bulsa da (Gruenberg vd., 2019) bu nitelikler akademik mükemmeliyetçi ve helikopter ebeveyn tutum algısı olan öğrencilerde incelenmemiştir. Cortez vd. (2019) üç yıllık bir çalışmada artan azim düzeyinin, tükenmişlik puanlarının azalmasıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Ancak belirli noktalarda yapılan bu araştırmada yalnızca iki değişkenin anlık etkilerinin izlenmesi dolaylı etkilerin tahmin edilmesinde bir sınırlık oluşturabilir.

Akademik Yılmazlığın Boylamsal Etkisi

Son olarak mevcut araştırmada zamansal olarak okul tükenmişliğine etkisi incelenen bir diğer değişken akademik yılmazlıktır. Üniversite öğrencilerinde yılmazlık ve okul tükenmişliğinin, çeşitli boylamsal araştırmalarda analiz edildiği görülmektedir. Örneğin, Burgis-Kasthala vd. (2019) bir yıl içerisindeki farklı aralıklarla yaptığı ölçümlerde yılmazlığın okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğunu belirlemiştir.

Bireylerin üniversite yaşamında karşılaştıkları bireysel, sosyal ve akademik sorunlar başta okul tükenmişliği olmak üzere çeşitli duygusal sorunlara yol açabilir. Akademik yılmazlığı düşük öğrenciler zamanla düşük akademik performans sergileyebilir. Bu durum bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle akademik yaşantılarda, yılmazlığın gelişimini teşvik etmek tükenmişlik duygusunu azaltabilir. Hanson vd. (2003) bir yılı kapsayan çalışmada, güçlü yılmazlığa sahip öğrencilerin sınavlardan daha yüksek puanlar aldığını bildirmiştir.

Üniversite eğitiminde, öğrencilerin sınavlardan aldığı notlar akademik performanslarının en yaygın gösterim şeklidir. Öğrencilerin çoğu dönem boyunca rahat hissederken, sınavlar yaklaştığında yüksek kaygıya bağlı stres yaşayabilir (Zargarzadeh & Shirazi, 2014). Wuthrich, vd. (2021) öğrencilerde, sınavlardan kısa bir süre önce başlayıp sınav sonrasında azalan yüksek kaygı düzeylerine rastlamıştır. Dolayısıyla nispeten göreceli bir süreyi kapsayan bu araştırma, vize sınavları öncesi ve sonrası okul tükenmişliğinin yordayıcıları ve azaltmada etkili faktörleri inceleyerek önceki çalışmaları genişletmektedir.

Ayrıca önceki boylamsal araştırmalar ağırlıklı olarak lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini incelerken (Salmela-Aro vd., 2018; Wang vd., 2015), üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğini ele alan boylamsal çalışmalar, genellikle tıp ve hemşirelik bölümü öğrencilerine yöneliktir (Fares vd., 2016; Rudman & Gustavsson, 2012). Mevcut çalışmada farklı fakültelerden öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmesi, okul tükenmişliğini tahmin etme ve azaltmada daha kapsamlı bilgiler sunabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki farklı amacı bulunmaktadır. Araştırma amaçlarından ilki, üniversite öğrencilerinde akademik mükemmeliyetçilik, helikopter ebeveyn tutum algıları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın aracılık etkisini Hayes'in sıralı aracılık modellerinde 80 numaralı modeli kullanarak incelemektir. İkinci amaç ise akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık yoluyla akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumunun okul tükenmişliği üzerindeki boylamsal etkilerini ortaya çıkarmaktır. Belirlenen amaçlar kapsamında araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Akademik öz-yeterlik, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
2. Azim, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
3. Akademik yılmazlık, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
4. Akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
5. Azim ve akademik yılmazlık, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
6. Akademik öz-yeterlik, helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
7. Azim, helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
8. Akademik yılmazlık, helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.
9. Akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık, helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.

10. Azim ve akademik yılmazlık, helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.

11. 1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder.

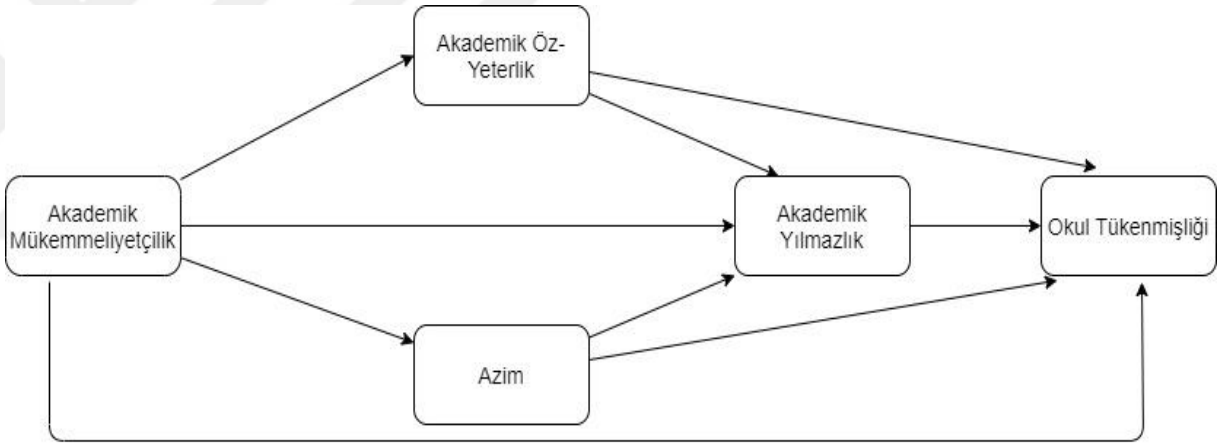
12. 1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki azim ve akademik yılmazlık aracılık eder.

13. 1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder.

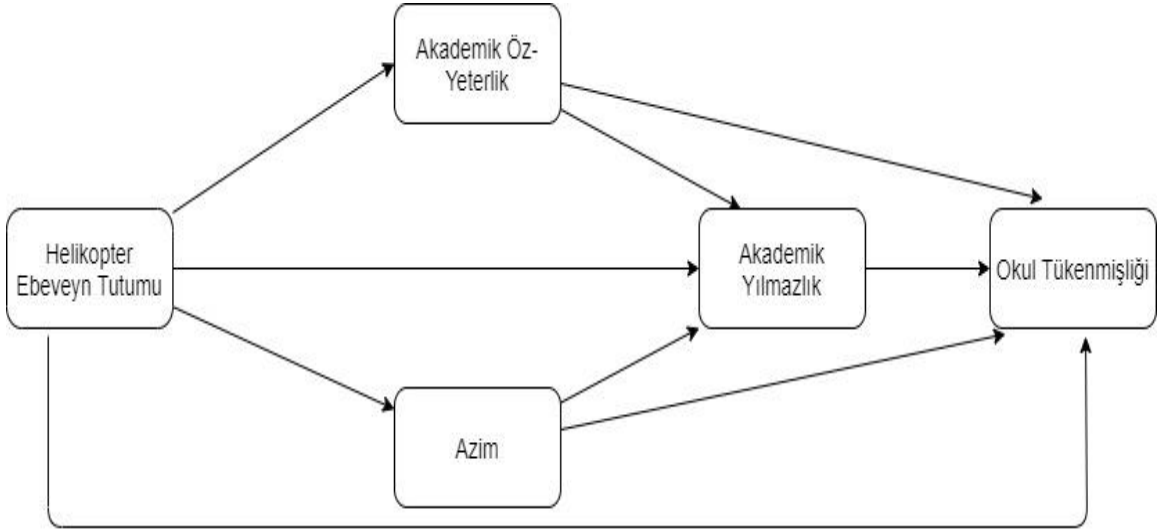
14. 1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki azim ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Bu araştırma Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisini (Bandura, 1986), öğrencilerin bireysel özelliklerinin okul tükenmişliğini nasıl önleyebileceğini açıklamak için kullanmaktadır. Sosyal Bilişsel Teori okul ortamlarında öğrencilerin akademik başarı ve okula devamı sağlama alanlarında kullanılan öğrenme teorilerinden biridir (Devi, 2022). Bu nedenle, Sosyal Bilişsel Teori, öğrencilerin okul tükenmişliğinin nasıl şekillendiğini açıklamak için kullanılabilir. Mevcut çalışmada, Sosyal Bilişsel Teorinin ilkeleri doğrultusunda oluşurulan modeller aşağıda gösterilmektedir.

Şekil 1. *Sosyal-Öğrenme Kuramı Doğrultusunda Okul Tükenmişliğini Açıklamaya Yönelik Önerilen 1. Model*



Şekil 2. *Sosyal-Öğrenme Kuramı Doğrultusunda Okul Tükenmişliğini Açıklamaya Yönelik Önerilen 2. Model*



Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okul tükenmişliği olgusu, günümüz koşullarında ve akademik açıdan zorlu eğitim ortamlarında öğrenciler arasında sürekli olarak artış göstermektedir. Okul tükenmişliğinin belirti ve etkileri, özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın olmasına rağmen, bu etkileri azaltabilecek koruyucu faktörler hakkında sınırlı bilgi bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri, lise eğitiminden, üniversite eğitimine geçiş yaparken artan akademik beklentilere uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Üniversite eğitiminde ödev ve diğer akademik çalışmalarda güçlük çeken genç yetişkinler, çabalarına rağmen olumsuz sonuçlar alabilir ve ebeveynleri, derslerin sorumlu eğitmenleri ve akranlarının beklentileri nedeniyle bunalmış hissedebilir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek bireysel değişkenleri belirlemek önemli görünmektedir. Bununla birlikte, literatürde okul tükenmişliğini yordama noktasında incelenen risk faktörlerinin çoğu, öğretmen baskısı, akran grupları, okul bağlılığı gibi okulla ilgili değişkenlerdir (Walburg, 2014). Buna karşılık, akademik mükemmeliyetçilik gibi kişisel, helikopter ebeveyn algısı gibi çevresel faktörlerin okul tükenmişliğine etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemek tükenmişliğe müdahale çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Okul tükenmişliğine yol açabilecek mekanizmaları anlamak için teorik model uygulamak okul bağlamında önemlidir (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Bu bağlamda, bu araştırma, üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini öngörebilecek ve azaltabilecek değişkenleri incelemek için sosyal bilişsel teoriden faydalanmıştır. Bu teoride, bireyin kendi kendini değiştirme ve kendini düzenlemeyi içeren yeteneğine büyük önem verilir. Kişi, öz düzenleme becerisi sayesinde, zorluklarla karşılaştığında nasıl davranacağına ve nelerden kaçınacağına karar vererek kendini tükenmişlik duygusundan uzak tutabilir ve güvende hissedebilir. Dolayısıyla bu teoriyle uyumlu olarak, bu çalışmada okul tükenmişliğini azaltmada, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık gibi olumlu kişilik özelliklerinin etkisi incelenmiştir. Daha önceki araştırmalarda ise ağırlıklı olarak, içsel kontrol odağı (Singh vd., 2020), olumlu başa çıkma stratejisi (Brooke, vd., 2020) ve olumlu kimlik kazanımı (Erentaite vd., 2018) gibi kişisel faktörlerin okul tükenmişliğini azaltmak için önemli olduğu doğrulanmıştır. Mevcut çalışma, akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlık gibi doğrudan akademik faktörler ile okul tükenmişliği arasındaki bağlantıları inceleyerek sınırlı literatüre değerli bilgiler sağlayabilir.

Bunlara ek olarak, okul tükenmişliği öğrenci başarısının önünde bir engel olarak görülebilir. Öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca karşılaştıkları daha fazla stres ve olumsuz sonuçlar, akademik performansın niteliğini azaltabilir. Bu nedenle okul tükenmişliğinin

olumsuz etkilerini zaman içerisinde önleyici çalışmalar yapmak önemli görülebilir. Daha önceki araştırmalarda okul tükenmişliği sıkça ele alınmış olsa da, bu çalışmaların genellikle kesitsel tasarlandığı görülmektedir (Mohebbi vd., 2021; Thielmann vd., 2021). Okul tükenmişliğini inceleyen boylamsal araştırmalar az olduğundan, hangi faktörlerin okul tükenmişliğini yordadığı ve tükenmişliği azaltmada etkili olabilecek değişkenlerin neler olduğuna dair çok az şey bilinmektedir (Parviainen vd., 2021). Bu nedenle, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarını azaltabilecek bireysel düzeydeki faktörlerin anlaşılması gerekmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma, nispeten göreceli bir süre içerisinde okul tükenmişliğini azaltmada bireysel faktörlerin etkilerini bir model üzerinden sunarak, tükenmişlik yaşayan öğrencilere zamanında müdahalelerin uygulanmasını teşvik edilebilir.

Son olarak araştırmada üniversite öğrencilerinde akademik yılmazlığın ölçümü, Cassidy (2016) tarafından geliştirilen akademik yılmazlık ölçeğinin (ARS-30) Türkçe 'ye uyarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Uluslararası literatürde ARS-30, üniversite öğrencilerinde akademik yılmazlığı ölçmede en sık kullanılan araçlardan birisidir (Kumalasari vd., 2020; Trigueros vd., 2020). Şu anda Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan bir ölçek olmadığı bilinmektedir. Önceki araştırmalarda üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerinin genel yılmazlık ölçekleriyle belirlendiği görülmektedir (Besim & Çetin, 2011; Yaşar & Aybek, 2019). Fakat genel yılmazlık ölçekleriyle, eğitim sürecindeki yılmazlık düzeyine belirleme ve detaylı bilgi edinmenin zor olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ARS-30'un Türkiye bağlamında akademik değişkenlerle birlikte kullanılması okul tükenmişliği ve diğer benzer akademik sorunlara yönelik daha detaylı analizlerin yapılmasını sağlayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Mevcut araştırma ölçme, tasarım ve örneklem sınırlamalarına sahiptir. Araştırmaya ilişkin ilk sınırlama araştırma çalışma evrenini yalnızca Atatürk Üniversitesi'nde lisans eğitimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarının, dış geçerlilik etkisini artırabilmek için farklı üniversiteleri içeren temsili bir örneklemle yeniden çalışılması yararlı olabilir.
2. Diğer taraftan araştırma bulgularının elde edilme süreci 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıyken, araştırmada kadın katılımcıların erkeklerden daha fazla olması bir diğer sınırlılık olarak kabul edilebilir.
3. Ek olarak, 1. sınıfların pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime öncesinde hiç katılmamış olmaları, 2. sınıfların ise sadece yarım dönem yüz yüze eğitimde yer almaları nedenlerine bağlı olarak, araştırmanın örneklemi üniversite 3. ve 4. sınıf

lisans öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmacıların yer aldığı fakülteler arasında sadece Veteriner Fakültesi'nde eğitim-öğretim süresi 5 yıl olduğundan, 5. Sınıftan katılımcı sayısı diğer sınıflara göre daha az sayıdadır.

4. Mevcut çalışma ile ilgili bir diğer sınırlılık, okul tükenmişliğini açıklamayı hedefleyen model, bu araştırma için ele alınan değişkenlerle sınırlıdır. Mevcut çalışmada, birden fazla değişken çok maddeli ölçekler aracılığıyla ölçülmüştür. Katılımcılardan aynı anda akademik mükemmeliyetçilik, helikopter ebeveyn, okul tükenmişliği, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlıkla ilgili kendi algılarını bildirmelerini istemek, yanıtlama farklılığı ve hazırlayıcı etkiler gibi faktörler nedeniyle bu değişkenleri ölçen maddeler arasında yanlış korelasyonlara yol açmış olabilir.
5. Bu çalışmanın kapsamı, akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutum algılarının okul tükenmişliğine etkisine aracılık etkisi olabilecek kişilik özelliklerini dikkate alması bakımından sınırlıdır. Sosyal destek, öğrenme ortamı, arkadaş özellikleri gibi kişilik özellikleri dışında birçok faktör etkili olabilir.
6. Son olarak araştırmada kullanılan değişkenler zaman içinde sadece iki noktada ölçülmüştür. Daha kısa aralıklarla daha fazla ölçümler, okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğini azaltabilecek değişkenler hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir.

Varsayımlar

Bu çalışma, üniversite eğitiminde sınavlarda başarılı olmak için üzerlerine artan talepler nedeniyle katılımcıların zaten akademik tükenmişliğe yatkın oldukları varsayımına dayanmaktadır. Ayrıca akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın öğrencilere olumlu etki sağladığı ve öğrencilerin okul tükenmişliğini önlemeye yardımcı olduğu varsayılmıştır. Bunun yanında katılımcıların çalışmaya gönüllü katılım sağladıkları ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Okul Tükenmişliği

Günümüz dünyasında farklı eğitim sistemlerinin ortak hedeflerinden birisi de başarıya motive olmuş ve ülkenin üretim gücüne katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmektir. Hedeflenen bu misyon farklı alanlarda bireye değerli fırsatlar sağlayan okullar üzerinden gerçekleştirilir. Eğitim kurumları, öğrencilerin eğitim sürecinde hedeflediği başarıyı kaynakları aracılığıyla ulaşmasını sağlayabilir. Ancak öğrenciler eğitim kurumlarında yüksek düzeyde akademik strese maruz kalarak tükenmişlik duygusu yaşayabilir (Chang vd., 2000; Yıldız & Kılıç, 2020).

Tükenmişliğin çoğunlukla mesleki bağlamla ilgili olduğu bilinmektedir. Ancak herhangi bir iş dalında çalışanların mesleki tükenmişliğine benzer duyguları öğrencilerde yaşayabilir (Madigan & Curran, 2021). Alanyazın incelendiğinde tükenmişlik kavramının son yıllarda okul ve öğrenci bağlamında sıkça ele alındığı görülmektedir (Salmela-Aro vd., 2021). Vasalampi vd. (2009) okul tükenmişliğini öğrencilerin okulda akademik anlamda yaşadığı tükenmişlik duygusu olarak ifade etmiştir. Nedim-Bal ve Kaya (2017) okul tükenmişliğini, okul ve eğitimin aşırı talepleri karşısında öğrencilerin yaşamış olduğu yoğun strese bağlı tükenmişlik sendromu şeklinde tanımlamıştır.

Bununla birlikte tükenmişliğin okul bağlamı için ne anlama geldiğine dair ilk derin araştırmayı yapan Kiuru vd. (2008), okul tükenmişliğini, öğrencilerde duygusal tükenme, okula yönelik geliştirilen olumsuz tutumlar ve kendini yetersiz hissetme duyguları boyutlarından ele almıştır. Duygusal tükenme boyutu, kronik yorgunluk hissini ve okulla ilgili baskıların altında ezilmeyi ifade ederken, sinizm, akademik bağlama karşı ilgisiz ve motivasyonsuz bir tavırla ilgilidir. Son olarak, yetersizlik duygusu boyutu ise kişisel tatmin ve aidiyet duygusu ile birlikte rollerine karşı işe yaramaz ve verimsiz olma hissi ile ilgilidir (Salmela-Aro vd., 2008).

Eğitim yaşantılarında öğrenciler ders çalışma, okula devam etme ve sınavları geçme gibi beklentileri yerine getirmeye çalışır. Aile ve yakın çevrenin yüksek başarı beklentileri, olumsuz ikili ilişkiler ve azalan sosyal destekle birlikte öğrenciler yorgun hissedebilir ve çalışmalarına karşı düşük bir motivasyon geliştirebilir. (Salmela-Aro vd., 2016). Bu olumsuz

deneyimler karşısında birey akademik ve mesleki hedeflerinden vazgeçebilir. Okula devam ve başarı gibi arzulanan hedeflere ulaşmada isteksiz tutum sergileyebilir. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye karşı olan motivasyonuna zarar verebilir. Önceki araştırmalar okul tükenmişliğinin okul terki (Bask & Salmela-Aro, 2013), akademik erteleme (Çakır vd., 2014), düşük akademik başarı (Evers vd., 2020), yüksek akademik stres (Jenaabadi vd., 2017) ve düşük iyi oluşla (Yu & Chae, 2020) bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Günümüzde okul tükenmişliği, öğrencilerin dışında aileler ve eğitim yetkililerinin de büyük bir endişesi haline gelmiştir. Küresel ve ulusal ekonomi üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra, öğrencilerin duygu durumları üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Widlund vd. (2020) öğrencilerin akademik performans ve okulla ilişkililerini etkileyebilme özelliğinden dolayı okul tükenmişliğini, okulların temel araştırma alanlarından birisi olarak görmüştür. Birçok araştırma okul tükenmişliğinin yüksek bir yaygınlık gösterdiğini ve öğrencilerin kariyerine zarar verdiğini belirlemiştir (Kim vd., 2018; Ye vd., 2021). Dolayısıyla okul tükenmişliği öğrencilerin akademik performansı etkilemesi ve akademik geleceklerine risk oluşturması açısından dünya genelinde öğrenciler için tedbir alınması gereken bir sorun olarak görülebilir.

Okul Tükenmişliği Nedenleri

Okul tükenmişliğini şiddetlendiren koşullar ve altında yatan mekanizmalar kişilerarası farklılık gösterebilir. Bazı araştırmacılar okul tükenmişliğinin nedenlerini açıklarken, tükenmişliğin üç boyutlu yapısına vurgu yaparken (Schaffran vd., 2019); bazı araştırmacılar ise okul tükenmişliğini okuldaki eksikliklere bağlamıştır (Aypay, 2017; Shirom & Melamed, 2006).

Yakın zamanda yapılan bir çalışmada okul tükenmişliği nedenlerini yalnızca üç semptomla (akademik, sinizim ve yetersizlik) ilişkilendirmek eleştirilmiştir (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020). Özellikle çalışmaların benzer içeriklere sahip olması, tükenmişliği açıklamada gelişim dönemlerinin hesaba katmaması ve aile-akran değişkenlerinin hafife alması en çok eleştirilen noktalar arasındadır (Zhao & Ding, 2020). Benzer düşüncelerde olan bazı yazarlarda düşük özsaygı ve etkisiz başa çıkma stratejilerini okul tükenmişliğine katkıda bulunan diğer önemli faktörler arasında göstermiştir (Liu vd. 2021).

Bu bağlamda okul tükenmişliği yalnızca düşük okula bağlılık ve azalan akademik performansa bağlı yaşanan okul zorluklarıyla ilgili olmadığı söylenebilir. Thompson vd.

(2016) öğrencilerde okul tükenmişliğini anlamak için akademik, kişisel ve sosyal etkenlerin ayrı ayrı tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik nedenleri arasında düşük akademik motivasyon, yoğun okul temposu, ders sorumlusunun mesleki donanım problemi ve çevreyle iletişim güçlüğü yaşamak gibi etkenler gösterilmiştir (Moneta, 2011; Pisarik, 2009). Kişisel etkenler değerlendirildiğinde ise bazı öğrenciler yüksek benlik saygısına bağlı olarak başarma kapasitesine yönelik inanç düzeyi yüksekken tam tersi durumdaki öğrenciler kendi değerleri ve başarı kapasitelerini değerlendirmede güçlük yaşayabilir. Öz yeterlik ve azim düzeyi yüksek kişilerde okul tükenmişliğinin daha az yaşadığına ilişkin birçok bulgu sonucu yer almaktadır (Çapri vd., 2012; Rahmati, 2015).

Okulla ilgili yaşanan tükenmişliğin nedenlerine yönelik başka bir çalışmada Yusoff (2010), okul tükenmişliğinin, öğrencinin içsel kaynakları ile öğretmen-ebeveyn beklentileri arasındaki uyum eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Aypay (2012) okul tükenmişliğinin en sık nedenleri arasında; okul faaliyetlerine ilgi kaybı ve can sıkıntı, okul yeteneğinin sınırlı olması ve öğretmen yoğun baskısını göstermiştir. Almasiova vd. (2019) öğrencilerle yapmış oldukları görüşmeler sonucunda tükenmişliğin en yaygın nedenleri arasında aşırı ders sayısı, geri bildirim eksikliği ve olumsuz aile yaşantılarının olduğunu tespit etmiştir.

Görüldüğü üzere okul tükenmişliği, hem eğitim sırasında okulda yaşanabilecek olumsuz etkileri hem de okul dışında diğer etkenleri içerisinde barındıran bir sorundur. Okul tükenmişliği, sadece durumu yaşayan öğrenciyi değil, aile, öğretmen ve yakın çevreyi etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul tükenmişliği kişisel bir sorun olmaktan çıkıp toplumsal bir soruna dönüşmeden gerekli müdahalelerin yapılması oldukça önemlidir.

Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Akademik strese kronik olarak maruz kalmanın en önemli sonuçlarından okul tükenmişliği belirtileri sadece yorgunluk, bitkinlik ve bir sınıfa devam etmeme gibi hissetmekten çok daha fazlasıyla kendini gösterebilir. Okul tükenmişliğinin işaretlerine yönelik ilk yaklaşım, okul tükenmişliği belirtilerinin her bireyde aynı boyutta görülmeyeceği yönündedir (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Örneğin, aynı sınıftaki iki arkadaş, aynı stres faktörlerine farklı şekillerde tepki verebilir; biri stres faktörleriyle başa çıkabilirken, diğeri çıkmayabilir. Alternatif olarak her iki öğrencide aynı stresi yaşayarak benzer tükenmişlik semptomları sergileyebilir.

Okul tükenmişliği yaşayan kişilerde duygusal belirtilerin daha erken ortaya çıktığı söylenebilir. Bireylerde sıklıkla kendini yalnız hissetme, umutsuzluk, çaresizlik, hayal kırıklığı, başarısızlık hissini sürekli yaşama tepkilerine rastlanabilir (Fiorilli vd., 2017). Ayrıca okulda sorumlu olunan derslerin fazlalığı ve yaşattığı stres azalmış kişisel başarı hissiyle birlikte engellenmiş ve gergin hissettirebilir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) algılanan stres ile okul tükenmişliği belirtileri arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise Bianchi vd. (2015) depresif belirtileri olan bireylerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını tespit etmiştir.

Duygusal belirtilere ek olarak okulda yaşanan tükenmişlik, okulu erteleme ve düşük akademik katılım gibi davranışsal boyutlarla yakından ilişkilidir (Gerber vd., 2015). Nitekim akademik ortamlarda kırılan cesaret daha fazla devamsızlık, okulu terk etme, dersle alakalı eylemleri erteleme belirtilerini ortaya çıkarabilir. Birey okulda yaşamış olduğu tükenmişliğe paralel kötü okul yaşam kalitesi, kendini sabote etme ve başarısızlıktan kaçınma gibi birtakım stratejiler geliştirebilir (Covington, 2000).

Bunlardan ayrı okul tükenmişliğinin fizyolojik risk oluşturma öngörüsü ile ilişkili olduğunu gösteren kanıtlarda söz konusudur (Ören & Türkoğlu, 2006). Ahola vd. (2005) okul tükenmişliği olan kişilerde kardiyovasküler ve iskelet bozuklukları gibi fiziksel hastalık belirtilerine rastlamıştır. Hızlı kalp atmaları, yorgunluk, sıkça terleme, baş ve kas ağrıları okul tükenmişliğinin en yaygın fizyolojik belirtileri arasında yer alır (May vd., 2014). Tüm bu çalışmalar genelinde akademik tükenmişliğinin en yaygın psikolojik ve fizyolojik belirtileri Tablo 1'de verilmiştir (Salmela-Aro & Read, 2017).

Tablo 1. *Akademik Tükenmişliğin Psikolojik ve Fizyolojik Belirtileri*

Psikolojik Belirtiler	Fizyolojik Belirtiler
• Projeler ve sınıf tartışmalarında katılmada isteksizlik • Akademik ortamlarda alaycı ve suçlayıcı tavır takınma • Derslerde zevk kaybı ve karamsarlık • Sınıf arkadaşlarına yönelik alaycı tutum • Kaygı ve depresyon duygularını sıkça yaşama • Akademik başarı ve yeteneklere olan güven	• Stres ve bitkinliğe bağlı daha sık soğuk algınlığı ve grip olma • Genelleştirilmiş ağrılar • Artan baş ağrıları • Aşırı strese bağlı sindirim bozuklukları • Kas gerginliği • Uyuma güçlüğü veya uyku döngüsünde bozulmalar • Kendini sürekli yorgun hissetme • Aşırı yemek yeme davranışları sergileme • Kalp çarpıntıları • Nefes darlığı yaşama

kaybı • Eskiden keyif alınan okul faaliyetlerinden sıkılma hali • Hayal kırıklıklarına bağlı yaşanan aşırı sinirlilik • Derslere katılma veya ödevleri tamamlamada motivasyon eksikliği • Akademik çalışmalar ve ödevlerde artan erteleme isteği	

Okul Tükenmişliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Başlangıçta çalışma hayatının vermiş olduğu sorunların duygusal yansıması olarak kullanılan tükenmişlik kavramı, sonraları öğrencileri ile yapılan çalışmalarda sıkça kullanılmıştır (Lindfors vd., 2018). Tükenmişlik, artan görülme sıklığı, gerektirdiği sonuçlar ve gelişen bilgi birikimiyle bilimsel literatürde büyük bir ilgi topladığı söylenebilir. Tükenmişliği kavramsal olarak sınırlandırmamak adına çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Tükenmişliği açıklamak amacıyla geliştirilen yaklaşımlar sınırlı da olsa okul tükenmişliğini açıklamıştır.

Kaynakların Korunması Kuramı.

Kaynakların korunması yaklaşımına göre insanlar çevresindeki riskli durumları yaşam koşullarına bir tehdit olarak algılayabilir ve kendini stresli hissedebilir. Bu teoriye göre stres, kişinin doğrudan zarar görmesinden ziyade bir tehdit veya kaynak kaybının sonucunda ortaya çıkar (Walters vd., 2008). Yaşanan stres duygusunda çevresel, sosyal ve kültürel değişkenler etkilidir. Stresin, bir kültürün üyelerinin çabaladığı ortak hedeflere ulaşma güçlüğünden kaynaklandığı varsayılır. Dolayısıyla insanlar yoğun stres karşısında kendileri ve toplumun değer verdiği kaynakları elde etmeye, korumaya ve büyütmeye çabalamalıdır. Kuramda değer verilen kaynaklar arasında nesneler (okul, ev araba vb.), kişilik özellikleri (özsaygı, özgüven vb.), enerji (para, kredi vb.) ve koşullar (iyi bir iş, düzenli hayat vb.) yer alır (Grandey & Cropanzano, 1999).

Bireyler üst nitelikte yer alan kişilik özelliklerini sosyal şartları iyileştiği sürece ve sahip olduğu kaynağı koruduğu müddetçe iyi bir yaşam elde edebilir. Diğer taraftan kaynakları kaybetme riski, kaybedilmesi ve kaybedilen kaynağı telafi edememek tükenmişlik hissi yaratır (Hobfoll, 2001). Bu yaklaşıma göre sosyal açıdan desteklenen bireyler tükenmişliği daha az yaşayabilir. Sosyal destek kaynağı yüksek olanlar arzuladıklarına

borçlanarak sahip olabilir ve yeni bir durumda başarılı olabilmek adına kolayca yardım bulabilir (Alarcon vd., 2011).

Bu bağlamda kaynakların korunması teorisine göre insanın birincil motivasyonu kendisine sunulan sosyal bağları korumak ve geliştirmektir. Kaynak kaybını önlemek, mevcut kaynakları korumak ve çevreyle uygun davranışlarda bulunmak için yapması gereken ilk iş sorumluluk almaktır (Çam & Öğülmüş, 2019). Sorumluluk, bireyin kaynak kaybetme ve kazanma riskini taşıyan stresli olaylarla başa çıkmasına yardımcı olabilir. Sorumluluk duygusu yüksek bireyler kendini pozitif bir şekilde yönlendirebilir ve elindeki kaynakları koruyabilir. Bu yönüyle okulda karmaşık öğrenme durumları karşısında yeterli desteği alamayarak, sorumluluk taşımayan öğrenciler yoğun stres yaşayabilir.

Sosyal Bilişsel Kuram.

Sosyal bilişsel kuram insan davranışlarını açıklamada sıkça faydalanılan kuramlardan birisidir. Kuramda tükenmişlik ve okul tükenmişliğini açıklamada eş değer görülen kavram öz-yeterliktir (Schwarzer & Greenglass, 2013). Öz-yeterliğin, bireyin sahip olduğu becerilerden öte, bu becerilerle neler yapabileceği ve kazanabileceğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Akademik yaşantılarda öz-yeterlik inancı, çaba seçimi ve hedeflere ulaşmak için gerekli davranışlara katılımı etkileyebilir. Bireylerin akademik ilgi ve motivasyonun yanı sıra bilişsel yetkinliklere bağlı başarının artmasıyla doğrudan ilişkilidir (Schunk & Zimmerman, 2006).

Sosyal bilişsel kuram, okul tükenmişliği ve fizyolojik davranışlar arasındaki ilişkiyi öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiden yola çıkarak açıklamaktadır. Sosyal bilişsel yaklaşıma göre okul tükenmişliği derslerin getirdiği iş yükü karşısında yeterlilik inancındaki zayıflamaya bağlı olarak görülebilir. Öz-yeterliği yüksek öğrenciler daha fazla çaba gerektiren zorlu amaçlar seçebilir. Kendi kendine yeten öğrenciler, başlangıçta başarıya ulaşamadıklarında alternatif başarı planları üretme ve bunları test etme eğiliminde olabilir. Çalışmalarda güçlü bir yetkinlik hissine sahip olmak diğer çalışmalarda gösterilecek performansı ve başarma inancını olumlu etkileyebilir. Bu sayede birey yetkin hissettiği görevleri almaya talepli olabilir.

Aynı zamanda sosyal bilişsel teori, tükenmişlik karşısında öz yeterlik inancını içsel bir psikolojik kaynağı temsil ettiğini savunur (Schwarzer & Hallum, 2008). Öğrenciler içsel kaynaklar sayesinde akademik ertelemelere götüren bilişsel bağlantıları kolaylıkla fark edebilir. Ayrıca bazı dersler ve aktiviteler akademik ilgisizliğe yol açsa da tükenmişlik duygusunu kontrol etme de güçlük yaşanmayabilir.

Sonuç olarak sosyal bilişsel yaklaşıma göre, yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip kişilerin, akademik sorunları engeller veya öznel olarak kontrol edilemeyen olaylardan ziyade olası zorluklar olarak yorumlama eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, öz-yeterlik okul tükenmişliğine karşı bir koruyucu ve azaltıcı etki sağlayabilir.

Varoluşçu Kuram.

Varoluşçu yaklaşım tükenmişliği, insanların yaşamlarında ve yaptıkları işlerde anlam bulamaması sonrası yaşanan bir duygu olarak değerlendirir (Manzano-Garcia & Ayala-Calvo 2013). Kuramda yer alan varoluşsal tatmin, hedeflerin yerine getirildiği amaç dolu bir yaşamı temsil etmektedir. Günlük yaşamda işlevselliğin azalması beraberinde geleceğe yönelik umut ve beklentilerde olumsuz düşünceleri getirebilir. Kişi kendini ve yaptığı çalışmaları anlamlı bulmadığında bir fark yaratamadığı hissine kapılarak anlam kaybı yaşayabilir. İnanılan ve deneyimlenen değerlere uygun bir şekilde yaşayamamak tükenmişlik duygusunu ortaya çıkarabilir (Ulrichova, 2012).

Bununla birlikte akademik ortamlarda varoluşsal gerçekliğin yanlış anlaşılması ve başarılı varoluşun gerçek unsurlarını yerine getirememek somatik ve psikolojik tükenmişlik tepkilerine kaynaklık edebilir. Akademik görevin kendisiyle bağlantılı olmayan kişisel bir amaç veya motivasyonla yönlendirildiğini hisseden öğrenci kendini okuldan geri çekebilir. Bu tip bireylerde akademik faaliyetler amaçtan öte bir araç haline gelebilir. Dolayısıyla varoluşsal yaklaşımda okul tükenmişliği yaşamamak adına başkalarıyla var olabilmek ve akademik gelişime katkı sağlamak için varoluş deneyimi kazanmak oldukça önemlidir.

Talep Kaynaklar Modeli.

Bu yaklaşıma göre yapılacak her iş, kaynakların yanı sıra talepleri de içerir. Talepler fiziksel ya da psikolojik çabayı içerirken, kaynaklar ise, hedeflere ulaşmada, talepler ile bunlarla ilişkili farklı nitelikte maliyetleri azaltmaya ve kişisel gelişimi teşvik etmeye yarayan özellikleri temsil etmektedir (Schaufeli & Bakker, 2004). Talep kaynaklar modelinde, tükenmişlik iki aşamalı bir süreçte gelişir (Demerouti vd., 2001). Bunlardan ilki yoğun tüketilen enerji ve aşırı yüklenmeye bağlı görülebilir. Diğeri ise ağır talepler karşısında yeterli kaynağın bulunmamasına bağlı bir süreç sonrasında ortaya çıkabilir.

Bununla birlikte okula uyum sağlama konusunda öğrencilerden istenen yoğun çalışma talebi stresli hissettirebilir. Bireylerin talepler karşısında sahip olduğu kaynaklarla motivasyon süreçlerini yönetmeleri gerekebilir. Çünkü öğrencilerin çalışma kaynakları ve yüksek motivasyona bağlı öz-yeterlik inançları, okul çalışmalarına katılım isteğini artırırken, talepler karşısında kaynakların sınırlılığı okul tükenmişliğini ortaya çıkarabilir (Salmela-Aro &

Upadyaya, 2014). Örneğin, üniversite öğrencilerinin beklenen derslerde yer almak ve belirli son tarihlerde proje sunmak gibi bir dizi net görev ve sorumlulukları iş gibi görülebilir. Motivasyon kaynağı düşük öğrencilerde bu tip taleplerin stresi tükenmişliğe yol açarken tipik motivasyon kaynağı yüksek öğrenciler stresi normal karşılayabilir (Salanova, vd. 2010). Bu bakımdan yerine getirilmesi gereken işlerde iyi kaynaklara sahip olmak tükenmişliğe karşı motivasyon niteliğinde görülebilir.

Gelişimsel Süreç Modeli.

Tükenmişlik, ilk zamanlar tek boyutlu bir yapı olarak görülürken ilerleyen zamanlarda çok boyutlu bir olgu şeklinde kabul edilmiştir (Toppinen-Tanner vd., 2002). Gelişimsel model, tükenmişlik ve olası nedenlerini gelişimsel süreç dahilinde incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Tükenmişliğin nedensel sırasını belirlemek, erken tanılamayı kolaylaştırabilir ve tükenmişliğin zorlayıcı bir güç olmasını engelleyebilir (Gonzalez-Morales vd., 2012). Bu sayede tükenmişliğin hem nedenleri hem de sonuçlarını gösteren teorik bir yapı ortaya çıkabilir.

Başlangıçta Golembiewski (1989) iyi oluş ve başarının önemli yönlerini öngördüğü bir model ortaya koymuştur. Modele göre aşamalar halinde gelişen tükenmişlik duygusu zamanla daha uyumsuz durumları temsil eden sekiz farklı kümeye dönüşmektedir. Bununla birlikte Lee ve Ashforth (1993) tarafından duygusal tükenmenin duyarsızlaşmaya ve doğrudan kişisel başarının azalmasına yol açtığı ikili bir gelişimsel süreç modeli önerilmiştir. Sonraları çalışan tükenmişliğinin gelişimsel yönünü ele alan araştırmalara, okul tükenmişliği konusunda gelişimsel süreç modelini benimseyen çalışmalar eklenmiştir (Parker & Salmela-Aro, 2011).

Bu yaklaşım mevcut tükenmişlik modellerini öğrenci iyi oluşunu anlamada avantajlı bulsa da, tükenmişliğin altında yatan gelişimsel süreçler ve diğer faktörler arasındaki nedensel ilişkiler üzerine birtakım eksiklikler olduğunu vurgulamıştır (Van-Dierendonck vd., 2001). Okul tükenmişliğinin nedenleri ve okul tükenmişliği alt boyutlarının gelişimsel süreçte yeterince incelenmemesi modelde eleştirilmiştir. Bu nedenle kuramda, okul tükenmişliğinin nedenlerini açıklama ve azaltmaya yönelik daha çok boylamsal araştırmaların yapılması önerilmiştir (Noh vd., 2013).

Önceki kuramsal çalışmaların önemli bir sınırlaması, okul tükenmişliğinin gelişim sürecini zamansal olarak incelememiş olmalarıdır. Gelişimsel süreç modeline dayalı olarak yapılacak araştırmalar okul tükenmişliği riskinin belirtilerinin nasıl tanınabileceği hakkında daha kapsamlı bilgi sunabilir.

Akademik Mükemmeliyetçilik

Öğrencilerin akademik sorumluluğunu yerine getirmesini olumsuz yönde etkileyen okul tükenmişliğiyle ilişkili pek çok kişisel faktör bulunmaktadır. Bazı öğrenciler akademik başarı ve çalışmalarına diğer öğrencilere kıyasla daha fazla önem gösterebilir. Bu öğrenciler, ilkokuldan başlayarak farklı kademelere ilerledikçe sınav notlarına, deneme sınavlarına ve farklı performansa dayalı yarışmalara daha fazla ilgi duyabilir. Ancak zamanla bireysel ve başkaları tarafından belirlenen standartlara ulaşma konusunda daha fazla baskı görmeleri okul performanslarını olumsuz etkileyebilir.

Okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden birisi de akademik mükemmeliyetçiliktir (Lee & Jo, 2013). Genel anlamda mükemmeliyetçilik, ulaşılması zor yüksek standartlar koyarak, bu standartlara ulaşmak için gösterilen çabalar şeklinde tanımlanmıştır (Sirois & Molnar, 2016).

Mükemmeliyetçiliğin, ilk kuramsal çalışmalarını yapan Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliğin sağlıklı ve nevrotik olmak üzere iki türünden bahsetmiştir. Sağlıklı mükemmeliyetçilikte, bireysel sınırlılıklar kabul edilebilir ve hedefe ulaşmak için gösterilen çabadan mutluluk duyulabilir. Bu yönüyle normal mükemmeliyetçilik bazı araştırmacılar tarafından sağlıklı olmanın bir işareti olarak görülmektedir (Ecija vd., 2021; Lazarsfeld, 1991). Nevrotik mükemmeliyetçilikte ise kapasitenin üzerinde başarı hedefleri ve gerçek olmayan standartlar söz konusudur. Bireyler sahip oldukları kapasiteden çok daha fazlasını sergilemeyi arzulayabilir (Çepikkurt & Yazgan 2012).

İki mükemmeliyetçi yaklaşım kendi içeresinde farklılıklar gösterse de, her iki tutumda birey işbirliğini içeren çalışmalara yönelik sınırlı yatkınlık göstermektedir (Stoeber, 2015). Örneğin, sağlıklı mükemmeliyetçilikte kişi sergilediği yüksek çabadan haz alsa da yüksek kişisel başarı standartları belirlemek ve mükemmeliyetçi endişeler zamanla tükenmişlik hissini artırabilir. Aşırı başarı beklentisi içine girmek bireysel performansa yönelik olumsuz düşünceler ortaya çıkarabilir. Böylece birey, kendi başarısını küçümseyebilir ve yapmış olduğu etkinliklerde memnuniyetsizlik duygusu yaşayabilir (Victor-Aigbodion & Ngwoke, 2020).

İlk zamanlar birçok araştırmacı mükemmeliyetçiliği tek boyuttan kavramsallaştırmıştır. Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu yapısına odaklanan Burns (1980) mükemmeliyetçiliğin, terapiyle desteklenmesi ve çözülmesi gereken irrasyonel bir kavram olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre mükemmeliyetçi kişi sürekli olarak imkansız hedeflere odaklanabilir ve kendi değerini tamamen üretkenlik ve başarı açısından değerlendirebilir.

Daha sonraki yıllarda mükemmeliyetçiliği kişisel ve kişilerarası yönden çok boyutlu bir kavram olarak ele alan Frost vd. (1990) mükemmeliyetçiliğin altı yönünü birbirinden ayıran çok boyutlu bir model geliştirmiştir. Başka bir mükemmeliyetçilik modellemesinde Hewitt ve Flett (1991) kişilerarası mükemmeliyetçilik modelini ortaya çıkarmıştır. Modelde mükemmeliyetçilik algıları, kendine yönelik, diğer yönelimli ve sosyal olarak sınıflanmıştır. Son olarak Frost vd. (1993) Hewitt ile Flett'in modelini bir araya getirerek mükemmeliyetçiliği daha az faktörle açıklamaya çalışmıştır.

Ortaya çıkan bu modeller ve içerdikleri bilgiler sonrasında mükemmeliyetçilik, yaşamın farklı alanlarında çeşitli değişkenlerle çalışılmıştır. En çok araştırılan alanların başında ise akademik ortamlar gelmektedir (Rice vd., 2016). Öğrenciler arasında yaygın olan akademik mükemmeliyetçilik son derece yüksek akademik standartlar belirlemeyle yakından ilişkilidir. Bu yönüyle akademik ortamlarda geliştirilen mükemmeliyetçilik ile genel mükemmeliyetçiliğin kavram ve boyutları yönünden farklılıklar olduğu söylenebilir.

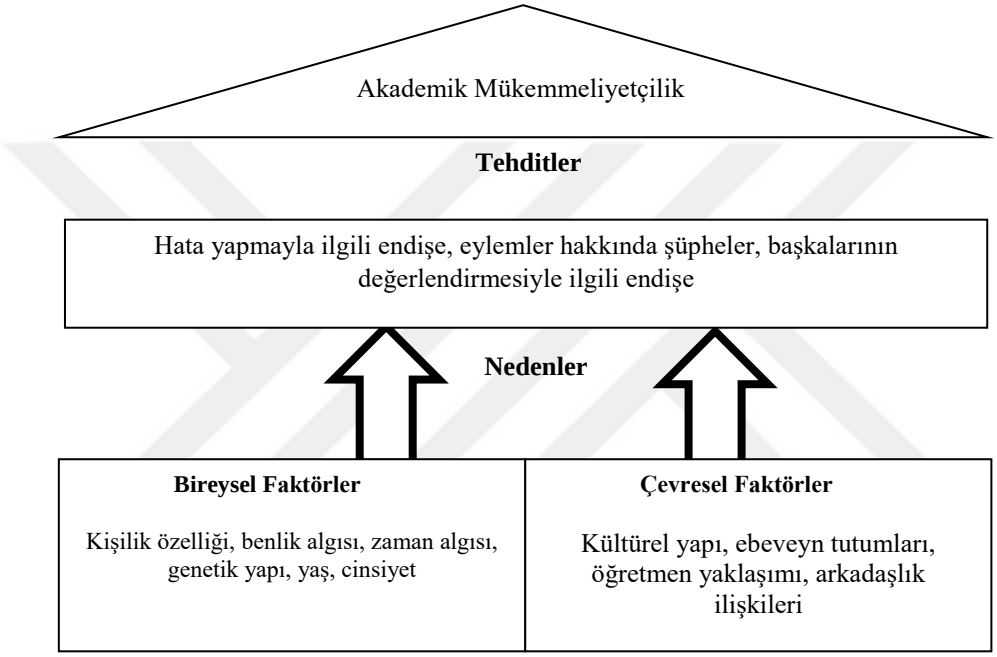
Akademik mükemmeliyetçilik, bireyin akademik çalışmalarında hata yapmasıyla ilgili yüksek endişeyi ve akademik ortamdaki eylemleriyle ilgili şüpheleri içeren bir kavramdır (Malik & Ghayas, 2016). Bazı araştırmacılar akademik mükemmeliyetçiliği sağlıklı hırs veya hedef yöneliminden ayırmıştır (Mofield vd., 2016; Stoeber & Otto, 2006). Örneğin, Mofield vd. (2016) akademik mükemmeliyetçiliğin ulaşılması zor bir hedefe yönelik geliştirilen ve işlevsel olmayan düşünce ve davranışları içerdiğini öne sürmüştür.

Bu bağlamda akademik mükemmeliyetçilik, akademik sonuçları tahmin etmesi ve akademik ortamlarda gerçekleşmesi bakımından kişilik mükemmeliyetçiliğinden farklıdır (Hewitt vd., 2003). Uyarlanabilir mükemmeliyetçi davranışlar daha çok sosyal ilişkilerde ortaya çıkarken, yüksek kişisel standartlar ve hata için çok az toleransı içeren uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sıklıkla akademik ortamlarda rastlanır (Akbay & Delibalta, 2020; Martin, 2006). Araştırmacılar, mükemmeliyetçiliği neredeyse her eğitim kademesinde öğrencileri rahatsız eden bir durum olarak nitelendirmiştir (Curran & Hill, 2018; Tyler vd., 2019).

Akademik mükemmeliyetçilik ve nedenlerini incelemenin yeni bir çalışma alanı olduğu söylenebilir. Kişinin kendi eylemlerinden şüphe etmesini sağlayan genetik etki eğitim yaşamına yansıyabilir. Genetik aktarıma bağlı mükemmeliyetçi çabalar akademik çalışmalarda çok yüksek başarı kriterlerini ortaya çıkarabilir (Stoeber & Gaudrea, 2017). Speirs-Neumeister vd. (2009) akademik mükemmeliyetçi tutumların arkasında biyolojik faktörlerin yanında, ailevi ve çevresel faktörlerinde etkili olabileceğini bildirmiştir.

Öğrenciler okul sistemi içerisinde kademe değişikliği yaşadıkça sosyal çevre tarafından daha fazla karşılaştırmalara maruz kalabilir. Piuk ve Macuka, (2019) öğretmenlerin derslerde beklentilerini yüksek tutarak abartılı davranışlarını, mükemmeliyetçi endişelerle ilişkili bulmuştur. Bununla birlikte, değerlendirmeye sıkça vurgu yapan ebeveyn tutumları da akademik mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olabilir. Damian vd., (2016) ebeveynlerin yüksek başarı beklentilerini yerine getiremeyen öğrencilerde, mükemmeliyetçi kaygı belirtilerine daha çok rastlamıştır. Şekil 3'de bireysel ve çevresel faktörlerin akademik mükemmeliyetçilik eğiliminin gelişimiyle olan ilişkisi gösterilmektedir.

Şekil 3. *Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Akademik Mükemmeliyetçiliğe Etkisi*



Şekil 3'de görüldüğü üzere bir dizi bireysel ve çevresel faktörler risk durumları akademik mükemmeliyetçi kaygıları ortaya çıkarabilir. Kişinin kendisinden kaynaklanan ya da çevresinden yönlendirilen daha yüksek performans gösterme talepleri akademik mükemmeliyetçi kaygıları artırabilir. Mükemmeliyetçilerin sahip oldukları irrasyonel inançlara, her an hata yapma korkusu ve olumsuz değerlendirilme endişeleri eklendiğinde uyumsuz davranışlar ortaya çıkabilir. Bazı mükemmeliyetçi davranışlar sosyal açıdan faydalı olabilirken, bireylerde sağlıksız bir kişilik özelliği geliştiren ve ciddi olumsuz sonuçlara yol açan akademik mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkileri konusunda artan bir endişe söz konusudur (Oloidi vd., 2022). Şekil 4'de akademik ortam ve çalışmalarda sıkça sergilenen uyumsuz mükemmeliyetçi özellikler özetlenmiştir (Enns & Cox, 2002).

Şekil 4. *Akademik Mükemmeliyetçi Özellikler*



Akademik mükemmeliyetçi standartlar, öğrenciler üzerinde hataya çok az yer verme baskısı oluşturarak olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Hissedilen baskı karşısında akademik mükemmeliyetçiliğin duygusal ve davranışsal sonuçları görülebilir. Literatür incelendiğinde akademik mükemmeliyetçilik ile akademik kendini sabote etme (Alodat vd., 2020), akademik tükenmişlik (Zhang vd., 2007), akademik erteleme (Closson & Boutilier, 2017) arasında pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir.

Bunun yanında akademik mükemmeliyetçi öğrenciler kişisel başarıya odaklanmak yerine, kendilerini başkalarıyla karşılaştırabilir. Dolayısıyla elde edilen yüksek sonuçların, başarma ihtiyacı yerine başarısızlık korkusundan kaynaklandığını düşünmek olumsuz duygular oluşturabilir (Rice vd., 2015). Önceki araştırmalarda akademik mükemmeliyetçilik, depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu ve kronik yorgunluk sendromlarıyla bağlantılı bulunmuştur. (Egan vd., 2014; Kothari vd., 2016). Sonuç olarak mevcut literatür akademik mükemmeliyetçilik ile bireylerin farklı duygusal ve davranışsal yapıları arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Tüm bu analizler kapsamında akademik mükemmeliyetçilik, okulla ilgili olabilecek birçok değişken için önemli bir yordayıcı değişken olarak kabul edilebilir.

Helikopter Ebeveyn Tutumu

Eğitim sistemi ve işgücü piyasasındaki şiddetli rekabetler nedeniyle ebeveynler çocuklarının gelecekte karşılaşabilecekleri zorlulukları hafifletmek için yoğun destek

sağlamaya başlamıştır. Bu desteği sağlarken ebeveynler çocukları üzerinde aşırı kontrol etme ve karar verme gücünü sürdürme ihtiyacı hissetmiştir. Çocuklar geliştikçe ebeveyn-çocuk ilişkisinde uygun geçişlerin olmaması, çocukların birçok alanda gelişimini sınırlayabilir. Günlük hayattan kişilerarası ilişkilere kadar çocuğun hayatı üzerinde ebeveyn tarafından sürekli kontrol çabaları, çocuğun farklı duygularını tatmin etme çabalarını engelleyebilir.

Bu nedenle son yıllarda ekonomik, kültürel ve eğitim alanında gelişimlere bağlı olarak koruyucu ebeveynlik tarzları ortaya çıkmıştır (Kwon vd., 2016). Bu tarz ebeveyn yaklaşımları ‘’küçük imparatorlar’’, ‘’kaplan anneler’’, ‘’özgür korucular’’, ‘’konsantre yetiştirme’’ gibi yeni isimlerle literatürde yerine almıştır (Garst & Gagnon, 2017). Bugün belirtilen bu tip ebeveynler için kullanılan en popüler etiket ise helikopter ebeveynliktir (Set, 2020). Helikopter ebeveynlik, çocuklarının hata yapmasına ve onların başarısız olmasına asla izin vermeyen bir ebeveynlik sürecidir (Hirsch & Goldberger, 2010).

Helikopter ebeveyn terimi 1980'lerde, çocukları için aşırı denetimli davranan ebeveynleri tanımlamak için oluşturulmuştur (Vinson, 2012). Helikopter ebeveynlerin en önemli özelliği çocuklarına aşırı odaklanmalarıdır (Cornell, 2014). Bu tip ebeveynler koruma ve ilgi duygularını karıştırabilir ve her ebeveynin çocuğuna yönelik taşıdığı endişeyi daha fazla hissedebilir. Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, (2014) helikopter ebeveynlerin sergiledikleri davranışların sebepleri arasında, akademik rekabet ve sosyo ekonomik sitemlerde bozulmaları göstermiştir. Luebbe vd. (2016) helikopter ebeveynliğin nedenleri arasında çocuğun fiziksel, akademik, sosyal ve duygusal hayatı ile ilgili olası kötü sonuçlardan duyduğu aşırı endişe ve korkunun yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca bazı araştırmacılar kendi hayal ve ideallerini gerçekleştiremeyen ebeveynlerin, bir telafi yöntemi olarak helikopter tutum sergilediklerini öne sürmüştür (Rousseau & Scharf, 2017).

Somers ve Settle (2010) helikopter ebeveynliğe dair beş temel türden bahsetmiştir. Bunlardan ilki *tüketici savunması tipi helikopter ebeveynlerdir*. Bu tip aileler çocukları için çok fazla harcama yapmaları ile bilinir. Ebeveynler çocuklarına ne kadar fazla para harcarlarsa o kadar iyi bir geleceğe ulaşacaklarına inanmaktadır. *Adalet veya hakkaniyet savunucusu helikopter ebeveynlerde ise* her durumda çocuklarını ve onların haklılığını savunma söz konusudur. Bu tip ebeveynler en ufak bir olumsuzlukta kendilerini yüksek mevkilerde gösterip, karşısındaki kişiyi farklı konularda tehdit edebilir.

Temsili üniversite öğrencisi helikopter tip ebeveynlerde, çocuklarının üniversite hayatının her alanında yer almalarıyla bilinir. Bu tip aileler çocuklarının üniversite yaşamının her alanında her faaliyetinde yer almak istemektedir. Bundan dolayı çoğu aile çocuğunun üniversite okuduğu yere taşınabilir. Bir diğer tür olan *zehirli aile tipi helikopter ebeveynlik,*

helikopter ebeveynlik türleri arasında en tehlikeli yaklaşım olarak nitelendirilir (Angert, 2020). Bu tip yaklaşımda aileler çocuklarının sürekli risk ve tehdit altında olduğunu düşünmektedir. Güvensizlik duygusunu yoğun yaşadıklarından çocukları yönlendirme ve kendi kararlarına uydurma noktasında yoğun çaba söz konusudur. Bu tutumdaki ebeveynlerde psikolojik problemlere sıkça rastlanabilir.

Son olarak *devriye tipi helikopter ebeveynlikte,* anne babaların çocuklarının her alanda güvenliğini sağlamak her şeyden önce gelmektedir. Onların en çok endişe duyduğu şey çocuklarının güvende olmaması durumudur. Çocuklarının güvenliğini sağlamak için uğraşırlar. Güvenliği sağlamak adına sergiledikleri davranışlar çocuklarıyla sorunlara yol açabilir.

Helikopter davranışlar sergileyen ebeveynler koruma ve ilgi duygularını karıştırabilir ve her ebeveynin çocuğuna yönelik taşıdığı endişeyi daha fazla hissedebilir. Kontrolcü davranışların altında, kendi kararlarını almada çocuklarına olan güvensizliğin olduğu söylenebilir. Çocuklarının dünyaya gelmesiyle birlikte beklentiler içerisine giren helikopter ebeveynlerin tutum ve davranışlarının uzun vadeli etkileri, ergenlik ve yetişkinlik boyunca etkisini gösterebilir. Şekil 5'de helikopter ebeveynlerin çocuklarının yaşamları içerisindeki döngüsü gösterilmektedir (Yılmaz & Büyükcebeci, 2019).

Şekil 5. *Helikopter Ebeveynlik Döngüsü*



Helikopter ebeveynlerin çocuklarına yönelik aşırı odaklanma ihtiyacı bebeklik döneminde başlayabilir. Yürüme çağına gelindiğinde çocuk sürekli takip edilerek, oyunları yönlendirilir ve davranışlara sürekli kurallar oluşturulur (Sirohi, 2021). Okul döneminde ise çocuğun başarı ya da başarısızlıklarına aşırı odaklanma söz konusudur. Aileler çocuklarından yüksek beklentiler içine girebilir. Okul ortamında çocuğun arkadaş seçimi ve yapacağı sosyal

aktiviteler ebeveynler tarafından belirlenir. Çocuklarının ödev, proje, sınav gibi akademik görev ve sorumluluklarda en yüksek başarıyı elde edebilmesi adına orantısız yardım sağlama ihtiyacı hissedilir (Knopf, 2021).

Bununla birlikte helikopter ebeveynlerin sergiledikleri tutum ve yaklaşımlar ilerleyen yıllarda bireyin öğrenim göreceği şehir, üniversite ve seçilecek bölüme karar vermede kendini gösterebilir. Çocuklar ayrı bir şehir de öğrenimlerine devam etse de onların arkadaş ortamını ve gittiği yerleri bilmemek rahatsız edebilir. Bu konudaki yoğun girişimler çocuklarının sosyal ilişkilerini ve özgüvenlerini olumsuz etkileyebilir. Daha önceki araştırmalar, helikopter ebeveynliğin, psikolojik uyum, akademik başarı, öz düzenleme, başa çıkma becerileri ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Cui vd., 2019; Schiffrin vd., 2019; Okant-Yaşin & Demir, 2020).

Ayrıca Kouros vd. (2017) helikopter ebeveynliğin, çocukların psikolojik iyi oluşları ve ruh sağlığı üzerinde zararlı etkilere sahip olduğunu öngörmüştür. Ma vd. (2018) helikopter ebeveynlerin yüksek beklentilerini ergenlerin depresyonu ile ilişkilendirmiştir. Yakın zamanda Karunaharan vd. (2020) helikopter ebeveynliğe maruz kalan öğrencilerde intihar düşüncesinin daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Sonuç olarak helikopter ebeveynler, sergiledikleri tutum ve davranışların, çocukların faydasına olduğunu düşünseler de hissedilen baskılar, çocukların bağımsızlık duygusuna zarar verebilir. Özellikle helikopter ebeveynlik davranışlarının beliren yetişkinlik döneminde devam etmesi, kişinin birçok alanda gelişimini engelleyebilir. Bireylerin kişisel bağımsızlığına ve özgüvenine yönelik sergilenen tehditler gençlerde diğer kültürel ve duygusal sorunları ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla helikopter ebeveynlik, bireylerin genel yaşam doyumu duygusunu, genel ruh halini ve gerekli yaşam becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Akademik Öz-yeterlilik

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında bütünleşmeyi sağlamak ve böylece karşılaştıkları sorun ve zorluklarla yüzleşmek için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bazı öğrenciler akademik başarı durumunu tahmin etmek için birtakım yargılar geliştirebilir. Yapılacak tahminlerde dışsal uyarıcılar kadar duyuşsal özelliklerde etkili olabilir. Öğrencilerin becerilerini ve deneyimlerini geliştirmelerinde etkili olabilecek kavramların başında ise öz-yeterlik inancı gelmektedir.

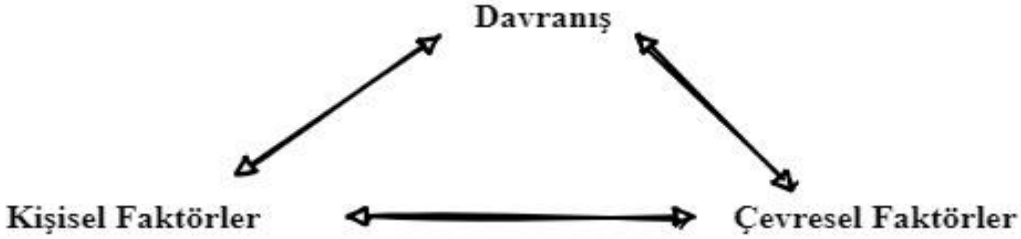
Öz-yeterlik kavramı ilk defa Albert Bandura tarafından kullanılmıştır (Bandura, 1977). Bandura, uyguladığı terapide hayvanlar tarafından ısırılma fobisi olan bazı bireylerin ne kadar

çabalasa da korkuları yenemediğini görmüştür. Terapi oturumları sonunda yaşanan bu durumun, kişilerin başarılı algılarına dair farklılaşmadan kaynaklandığını düşünmüştür (Sakız, 2013). Bu uygulamalar sonrası Bandura (1997) öz-yeterliği, kişinin belli bir performansı göstermek için gerekli faaliyetleri öğrenme, düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesi hakkında sahip olduğu inançlar şeklinde tanımlamıştır.

Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu yeteneklerine dair geliştirdiği bir inanç olarak görülebilir. Bu yönüyle öz-yeterlik, insan davranışlarının en önemli yordayıcıları arasında gösterilebilir. Nitekim birey, gerçek yeteneğini aşabilecek herhangi bir görevle karşılaştığında görevin gerektirdiği özelliklerle sahip olduğu bireysel özellikleri değerlendirerek karar vermeye çalışır. Böyle durumlarda sahip olunan benlik düzeyi ve yetkinlik algısı, görevi yerine getirip getirmeme konusunda belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Gerekli çaba ve ısrarı kendinde bulamayanlar sorumluluk almaktan uzaklaşabilirken, yeteneklerine inananlar görevi yerine getirmek için daha istekli davranabilir (Jordan vd., 2022).

Bunun yanında kendini yeterli hisseden bireylerin, kendi yeteneklerine şüpheli bakan kişilere göre daha fazla çaba harcadıkları ve problemler karşısında daha uzun süre dayandıkları varsayılmıştır (Bandura, 1977). Bu bağlamda öz-yeterlik inancına bağlı eylemlerin, içe veya dışa bağlı bir kontrol mekanizması tarafından yönlendirilmediği aksine kişi, davranışları ve çevresi arasında karşılıklı etkileşime göre hareket ettiği söylenebilir (Bahar, 2019). Sosyal bilişsel teoride karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırılan bu durum Şekil 6'da gösterilmektedir (Wood & Bandura, 1989).

Şekil 6. *Sosyal-Bilişsel Teoride Üçlü Karşılıklılık Modeli.*



Öz yeterlilik inancı, kişinin davranışları kişisel faktörler ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimlere bağlı olduğu varsayılan geniş bir teorik yapıya dayanmaktadır (Pajares, 1996). Bebeklikten başlayarak sırasıyla ebeveynler, arkadaş ve okuldaki diğer üyeler bireyin öz yeterliliğini farklı şekillerde etkileyebilecek deneyimler sağlayabilir. Öğrenmeye talepli birey kendi öz-yeterliğini değerlendirmek için hem kendi davranışı, bireysel özellikleri hem de çevresel tepkilerden bilgiler edinebilir. Öğrenme yeteneğine güvenen kişiler diğerlerine kıyasla merakını uyandıran ortamlara daha sık katılır ve zorluklarla karşı daha uzun süre dayanarak yüksek başarı elde eder (Artino, 2012).

Bunların dışında öz-yeterlik teorisi, insanların yeterlik inançlarını değerlendirmek adına dört temel kaynağın katkısı olduğunu varsayar. Bunlar fizyolojik ve psikolojik durum, sosyal/sözlü ikna, başkalarının gözlenerek modellenmesi, doğrudan veya dolayı başarı deneyimleridir (Bandura, 2000). Yeterlik düzeyi yüksek insanların gelecekteki başarılı olma inançlarını, geçmişteki başarılarıyla tahsis ettikleri bilinmektedir. Bu tür doğrudan elde edilen başarı yaşantıları öz-yeterliğin en etkili kaynaklarından birisi olarak gösterilmektedir (Britner & Pajares, 2006).

Diğer taraftan yaşamdan elde edilecek tecrübeler açısından benzer hedefleri olan ve bunu başarabilen diğer kişiler gözlenerek öz-yeterlik inancı oluşturulabilir. Bandura'ya (1977) göre doğrudan veya dolaylı deneyimler, gözleyen kişinin bireysel çaba ve kararlılığı sayesinde başarıyı elde etmeye yönelik inanç düzeyini yükseltebilir. Ayrıca başkalarının sergilenen performans hakkında düşünceleri ve sözlü iknalarda öz-yeterlik inancını etkileyebilir (Bağcı, 2018). Sözel iknalar özellikle öğrencilerin zor durumlarla başa çıkabileceklerine inanmalarına yardımcı olmak için akademik ortamlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Gerçekçi ikna yolları bireyin kendi kendini değiştirmesine yardımcı olabilir.

Son olarak içinde bulunan psikolojik durum kişilerin performansları hakkında oluşturdukları öz-yeterlik algılarını etkileyebilir. Özelliklede zorlu görevler sırasında bireyler stresin sonuçlarıyla başa çıkamadığında daha yüksek başarı bekleme eğilimi gösterebilir. Yaşanan stres ve diğer olumsuz duygular kişilerin gelecekteki performansına olumsuz bir şekilde yansıyabilir. Bu bağlamda yeterlikle ilgili tüm bu kaynaklar, yapılacak herhangi bir işte başarma veya başaramama inancını etkileyebilir.

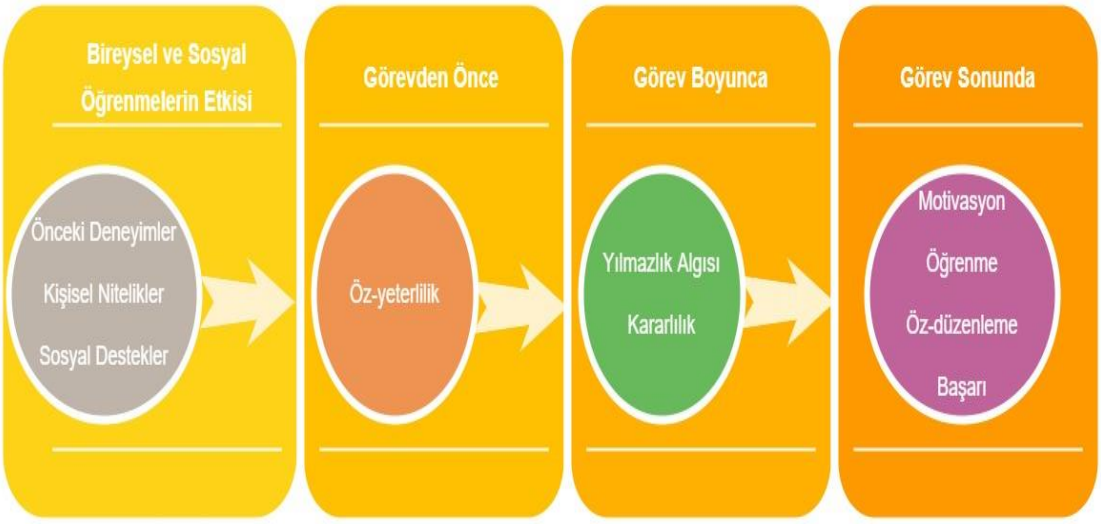
Günümüzde öz-yeterlik, çeşitli alanlarda farklı kavramlarla birlikte çalışılmaktadır. Bu alanlardan birisi olan akademik öz-yeterlikte, genel anlamda öz-yeterliğin en önemli özel türlerinden birisi olarak kabul edilir (Ekici, 2012). Akademik öz-yeterlik, kişilerin sorumlu olduğu akademik görevleri belirlenen seviyelerde başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade eder (Schunk, 1991). Elias ve MacDonald, (2007) akademik öz-yeterliliği eğitim hedeflerini başarma noktasında kişinin yeteneği hakkındaki yargıları şeklinde tanımlamıştır.

Akademik özyeterlik, öğrencilerin kendilerine olan inançları, motivasyonel yönelimleri ve eğitim hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşma yeteneklerine ilişkin görüşleri içeren psikolojik bir değişkendir. Baanu vd. (2018) öğrencilerin akademik yeteneklerine olan inançlarının, onların bilişsel güçlerine, kararlılıklarına ve başarı için azimlerine değer vermeyi içerdiğini belirtmiştir. Akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, yalnızca başarı hedefleri

belirlemekle kalmaz aynı zamanda olası riskli durumları daha çabuk fark edebilir ve engellerle daha yüksek başa çıkma davranışı sergileyebilir (Isah vd., 2021).

Literatür akademik öz-yeterliğin, beceri ve kapasiteleriyle ilgili çeşitli alanlara ilişkin genel görüşler, inançlar ve önceki deneyimler gibi çeşitli faktörlere göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bunların dışında bireysel gelişim özellikleri, ebeveyn yaklaşımı, sosyal ve eğitsel faktörler akademik öz yeterliği etkileyebilecek diğer önemli değişkenlerdir (Schunk & DiBenedetto, 2016). Araştırmacılar, akademik ortamlarda çeşitli bireysel, eğitsel ve sınıfla ilgili değişkenlerin akademik öz yeterlik üzerindeki etkisinden bahsetmişlerdir (Hırlak vd. 2017; Karaoğlan-Yılmaz vd., 2019). Bu araştırmanın kuramsal yapısını da oluşturan sosyal öğrenme teorisine göre akademik ortamlardaki öz-yeterliğin ortaya çıkışı şekil 7'de gösterilmektedir (Schunk & Pajares, 2009).

Şekil 7. *Akademik Ortamlarda Öz-yeterlik Modeli*



Akademik bir etkinliğin başlangıcında öğrenciler, kişisel nitelikleri, daha önceki deneyimleri ve akademik-sosyal desteklerin bir işlevi olarak öğrenmeye yönelik isteklilik düzeyinde farklılık gösterebilir. Birey öğrenme sürecinde etkili performans gösterdiğine ve yeteneklerinin farkına vardığında akademik öz-yeterliğin artması beklenebilir. Bu etki öğrencinin durumsal değişkenlerine (Örneğin; azim, sağlamlık) yansıyarak ne kadar faydalı öğrendikleri hakkında ipuçları sağlayabilir. Buna karşılık süreç sonunda akademik öz-yeterlik motivasyonu, başarı, öz düzenleme, öğrenme ve okulda isteklilik düzeylerini artırabilir (Schunk, 2012).

Kendi kendini düzenleyen öğrenciler, öğrenmeyi kolaylaştıran becerileri ve akademik özdenetimi okul yaşamlarına uyarlayabilir. Bu özellikleri onların akademik içsel motivasyonunu yükseltebilir. Gore (2006) akademik motivasyonu yüksek öğrencilerin, görevleri tamamlamadaki çabalarının, akademide kalıcılık sürelerine katkı sağladığını öne

sürmüştür. Dolayısıyla akademik öz-yeterlik, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarıyla bağlantılıdır ve başarının sürdürülmesine yardımcı olabilir (McTigue vd., 2009). Bununla birlikte akademik öz-yeterliliği yüksek öğrenciler daha fazla okula bağlılık, azim ve akademik başarı gösterebilir (Chang vd., 2016; Du-Rocher, 2020).

Sonuç olarak, eğitimde öz-yeterlik araştırmalarının her geçen gün daha da ilerleme kaydettiği söylenebilir. Farklı eğitim kademelerinde yer alan her birey akademik çalışmalarında kendini yeterli görme ihtiyacı duyabilir. Birey bu inanç sayesinde kendisi hakkındaki inançlarını ve geleceğe yönelik akademik beklentilerini oluşturabilir. Yüksek akademik öz-yeterlik, öğrenmeye daha yüksek istek oluşturabilir. Bu mekanizma sayesinde öğrenci okulda daha başarılı olabilir. Zorluklara veya tehdit edici durumlara üzerinde kontrol sahibi olduğuna güvenerek yaklaşabilir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmesini, başarısını ve okul motivasyonunu tam olarak anlamak için akademik öz-yeterlik inancının daha detaylı incelenmesi yararlı olabilir.

Azim

İnsanlar uzun vadeli hedefleri yerine getirmede başarı veya başarısızlık durumları karşısında farklı davranışlar sergileyebilir. Bazıları uzun bir zamanda alsa hedeflerinin peşinde koşmada kararlı tutum sergilerken, diğerleri önemli zorluklar karşısında kolaylıkla vazgeçebilir. Başlangıçta araştırmacılar eşit zekaya sahip bireylerin diğerlerinden neden daha fazla devam ettiğin zihinsel kaynaklara bağlamıştır (Judge & Bono, 2000). Ancak sonraki araştırmacılar devam etme isteğini, bireylerin hedeflere uzun vadeli bağlılık ve sürekli çabalarını içeren azim tarafından tahmin edildiğini bulmuştur (Pleace & Nicholls, 2022; Zawodniak vd., 2021).

Azim araştırmalarının öncüsü olarak kabul edilen Duckworth (2006) çalışmalarında, bazı öğrencilerin zekadan bağımsız olarak hedeflerine bağlı kalarak başarılı olduğunu fark etmiştir. Azim gibi bilişsel olmayan becerinin uzun vadeli başarı hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir yordayıcı olduğunu kanıtlayabilmek adına tıp, hukuk, sanat, spor ve akademi gibi farklı alanlarda uzun yıllar başarı psikolojisini takip etmiştir. Yapmış olduğu incelemelerde azimli bireylerin hedeflerine bağlı kaldığını, diğerlerinin farklı nedenlerden dolayı başarısız olduğunu gözlemiştir. Bu nedenle başarıya ulaşmada sadece yeteneğe odaklanan anlayışı eleştirmiş ve yetenekle birlikte azminde hedefe ulaşmada etkisini vurgulamıştır (Duckworth & Gross, 2014).

Sonraları, Duckworth vd. (2007) azim ve tutku üzerine 12 maddeden oluşan azim ölçeğinin geliştirmiştir. İlgili ölçeğin boyutlarından tutku, hedeflere sıkı sıkıya bağlılık

sonucunda yaşanabilecek duygusal yoğunluğu ifade ederken, ilgilerdeki süreklilik boyutu ise çelişkileri tolere etme ve bilişsel tutarlılık kapasitesini ifade etmektedir (Datu vd., 2016). Son olarak sebatkarlık alt boyutu ise kişinin engellere rağmen amacından vazgeçmemesi olarak nitelendirilmiştir (Şimşir, 2020).

Azmin ölçümüne ilişkin yapılan çalışmaların ardından, araştırmacılar azmi diğer kişilik özelliklerinden farklı kabul ederek akademik sonuçların analizinde sıkça kullanmaya başlamıştır (Halperin & Regev, 2021; Kooken vd., 2021). Azim, öğrencilerin eğitimlerinde ve kariyer yaşamlarında başarısını destekleyen bilişsel olmayan bir faktör olarak kabul edilebilir. Azimli öğrenciler diğerlerine kıyasla daha yüksek notlar alabilmek için kararlı davranışlar sergileyebilir. Yeni öğrenilen her içeriğin öz yeterliklerini desteklediğini düşünen bu öğrenciler daha fazla öz düzenlemeyi içeren öğrenme stratejilerine başvurabilir.

Bununla birlikte azimli öğrenciler, akademik dönütleri çalışmalarına sabırla uyguladıkça ve çabalarının olumlu sonuçlarını fark ettikçe, bunları daha fazla uygulamaya istekli hale gelebilir. Bu durum, onları herhangi bir başarısızlık karşısında yeniden değerlendirme ve tekrar denemeye hevesli hale getirebilir. Başarısızlığın başarıda bir faktör olduğunu anlamak hatalardan ders çıkarmayı sağlayabilir. Araştırmalar, daha azimli öğrencilerin zorluklara rağmen akademik çalışmalara katılma olasılığını daha yüksek bulmuştur (Lee & Sohn, 2017; Pate vd., 2017). Christopoulou vd. (2018), azim ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Benzer bir çalışmada Bazelais vd. (2018) azmi öğrencilerin akademik başarısının önemli bir yordayıcısı olarak göstermiştir.

Gelişen literatür, azmi başarının önemli yordayıcısı göstermekle birlikte, öğrencilerin eğitim ortamlarındaki duygusal sonuçlarıyla bağlantılarını ortaya koymuştur. Örneğin, Crede vd. (2017) gençler arasında yüksek düzeyde azmi, akademik doyum ve olumlu kariyer beklentileri gibi uyum sağlayan sonuçlarla pozitif ilişkili bulmuştur. Ek olarak, araştırmacılar, azmin mutluluk (Datu vd., 2021), aidiyet duygusu (Grisier, 2018), zorluklar karşısında duygusal istikrar (Arifin & Puteri, 2019) ve motivasyonel kararlılık (Ekinci & Hamarta, 2019) gibi psikolojik sonuçlarla güçlü bir bağlantısı olduğunu belirlemiştir.

Bilgiyi yönetme ve her alanda rekabetin olduğu teknoloji çağında yeniliklere çabuk odaklanmak ve problem çözme becerilerini kullanabilmek oldukça değerlidir. Nitekim azimli insanlar kendi alanlarında sahip oldukları cesaret ve kararlılık sayesinde birçok alanda olumlu sonuçları elde edebilir. Gerçekten de azim, kendi içerisinde barındırdığı olumlu yönleriyle yaşamda birçok farklı alanda ihmal edilmemesi gereken önemli bir kişilik özelliği olarak gösterilebilir.

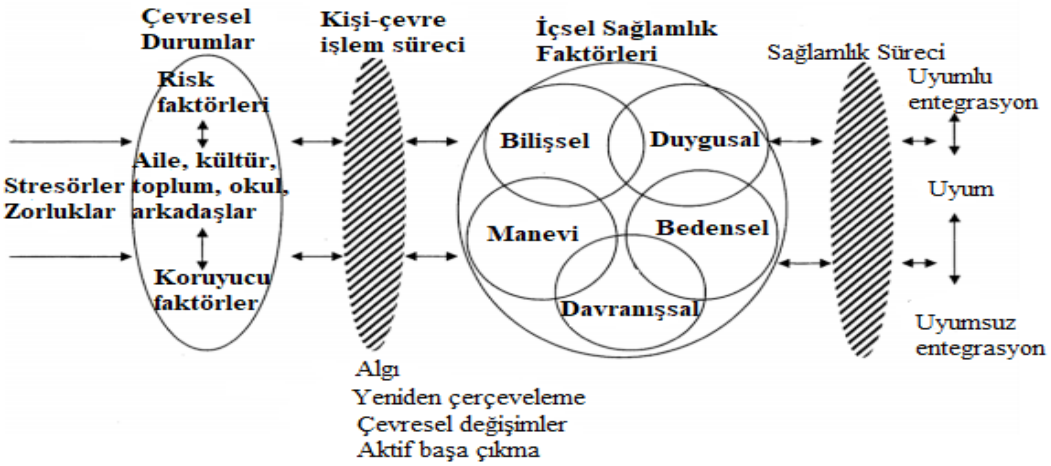
Akademik Yılmazlık

Öğrenciler eğitim yaşamları boyunca stresli koşullar altında akademik performanslarını istikrarlı bir şekilde sürdürme eğilimindedir. Günümüz toplumlarında, öğrenciler etkili hedefler belirlemeye teşvik edilmekte ve hedeflerine ulaşmada nasıl çalışmaları gerektiği farklı araştırmalarla ele alınmaktadır. Bu noktada bazı öğrenciler kararlı bir şekilde çalışarak zorluklara rağmen esnek davranışlar sergilerken, bazıları ise işbirliği becerilerinden uzak davranışlar sergileyebilir.

Bu noktada karşımıza İngilizcede ‘’resilience’’ sözcüğü ile ifade edilen, Türkçe karşılığı birbirinden farklı sözcüklere denk gelen yılmazlık kavramı çıkmaktadır (Yılmaz-Börekçi & Gerçek, 2018). Yılmazlık kavramı risk altındaki çocuklara yönelik yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar başarılı olan çocukların benzer sorunlara rağmen hayatta başarılı olmalarını sağlayan durumu ifade etmek için yılmazlık terimini kullanmıştır (Masten, 2001). Masten (2014) yılmazlığı, bireylerin işlevsellik ve gelişimlerini tehdit eden sorunlara karşı başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamıştır. Alanyazında yılmazlığın farklı tanımlar yapılmış olsa da hepsinin ortak noktasında bir risk durumu ve engellere rağmen başarılı sonuçlar elde etme çabasının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yılmazlık, her alanda başarıyı artırmaya yarayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Dwiningrum vd., 2018).

Yılmazlığın çok boyutlu yapısı içerisinde içsel ve dışsal dayanıklılık faktörleri yer almaktadır. (Mwangi vd., 2017). İçsel koruyucu faktörler çoğunlukla bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerini kast ederken, dışsal faktörler fırsatlar ve gelişimsel destekleri içermektedir. Bu faktörler olası sorun içeren etkenlerden kaçınmaya yardımcı olabilir. Kumpfer (1999) bu faktörleri, hem süreç hem sonuç odaklı bir şekilde genişletilerek incelemiştir. Kapsamlı çalışmalar sonrası oluşturduğu model, literatürde yılmazlık kavramının bileşenlerini özetleyen ve önemli yönlerini vurgulayan en yaygın yılmazlık modeli olarak kullanılmaktadır. Şekil 8’de Kumpfer tarafından geliştirilen yılmazlık modeli gösterilmektedir.

Şekil 8. *Kumpfer Yılmazlık Modeli*

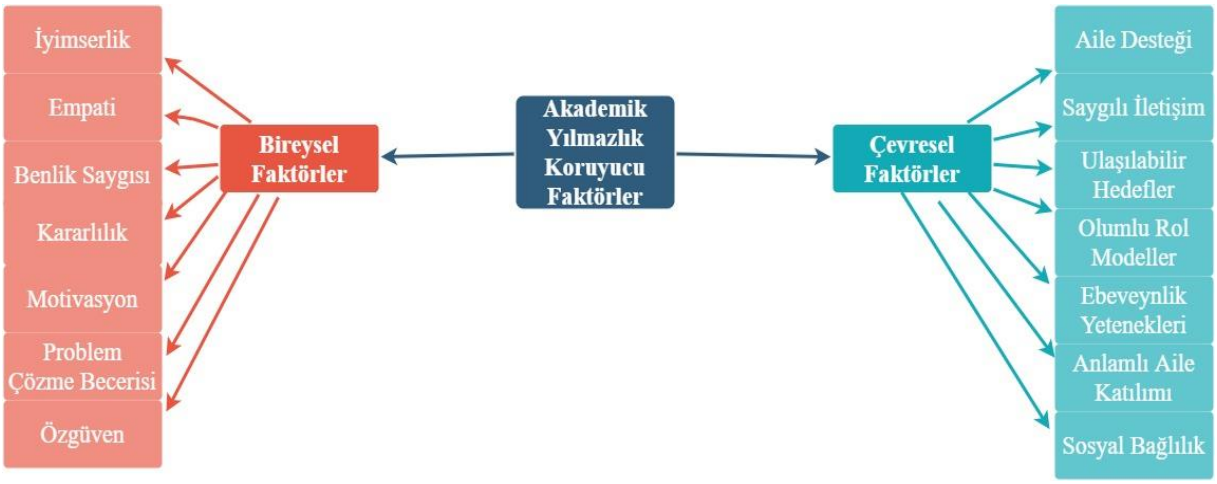


Kumpfer modelinde bireyi zorlayan stres durumlarının kişisel-çevresel nasıl bir süreçten geçtiği, öznel yılmazlık faktörleriyle olan teması ve sonunda elde edilecek uyumlu/uyumsuz bütünleşme açık bir şekilde sunulmuştur. Modelde yer alan uyumlu entegrasyon sayesinde kişi problemlere direnç gösterebilir ve yeni başarı yolları keşfedebilir (Chow vd., 2018). Tam tersi yılmazlığın zayıflamasına bağlı uyumsuz bütünleşme durumunda ise kişilerin karşılaştıkları riskler onların gelişimini olumsuz anlamda etkiyerek değişimler karşısında uyum sağlama kapasitesini azaltabilir (Smith & Wandel, 2006).

Son yıllarda yılmazlık üzerine yapılan araştırmaların önemli ölçüde artış gösterdiği söylenebilir. Özellikle yılmazlığın sahip olduğu yapı, orijinal bağlamından ayrı olarak akademik alanda sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Canvin vd., 2009). Bu noktada akademik yılmazlık kavramı bazı öğrencilerin stres ve baskı karşısında nasıl başarılı oldukları sorusuna cevap aramıştır (Baniani & Davoodi, 2021). Coronado-Hijon (2017) akademik yılmazlığı, öğrenmeyle ilgili risk faktörlerinin başarılı bir şekilde üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin ilerlemelerini tehdit edebilecek zorluklar karşısında akademik olarak başarıya devam etme kapasitelerini yansıtır (Morales, 2008). Bireylerin akademik hayatta yaşadıkları zorluklar sebep ve risk etkenleri bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, bir öğrenci yaşadığı sınav kaygısını duygu düzenleme becerileri ile yenebilirken, bir başka öğrenci aynı stratejileri uyguladığında işe yaramayabilir. Akademik zorluklar her öğrenci için farklı bir şekilde algılansa da yaşanan zorlukların öğrenme fırsatlarını zarar vermeden önlenmesi gerekir. Dolayısıyla yaşanan zorluklar karşısında akademik yılmazlığın gelişimini sağlayan koruyucu faktörleri belirlemek son derecede önemlidir. Şekil 9'da akademik yılmazlıkla ilgili çevresel ve bireysel koruyucu faktörler sunulmaktadır (Rojas, 2015).

Şekil 9. *Akademik Yılmazlık Bireysel ve Çevresel Koruyucu Faktörler*



Akademik yılmazlıkta koruyucu kaynaklar, risk veya olumsuzluğun etkilerini hafifleten veya yetkinliği artıran iç ve dış kaynakları içermektedir. Bu kaynaklar insanların stresli olaylarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve risk durumların azaltılarak ortadan kaldırmalarına yardımcı olabilir. Bryan vd. (2020) okul, aile ve toplum arasındaki ortaklıkların, öğrencilerin zorluklara rağmen akademik olarak dirençli olmaları için ihtiyaç duydukları desteği sağlayabileceğini öne sürmüştür. Akademik yönden dayanıklılık, kişiye zorluklar karşısında başa çıkabilme hissi ve başarıyı deneyimleme fırsatı verebilir (Novotny, 2011). Bireyde özdenetim duygusunu artırarak daha fazla performans gösterebilmesi için akademik motivasyonda olumlu düzenlemeler yapabilir.

Nickolite ve Doll (2008) akademik yılmazlığın olumlu okul ortamı oluşturarak çocukların okula bağlılık duygusunda artışa neden olabileceğini öngörmüştür. Olumlu bir çevre ve işlevsel ilişkiler bireyin hem kendini daha iyi ifade etmesine ve hem de kendine yönelik pozitif algılamalar yapmasına katkı sağlayabilir (McTigue vd., 2009). Bu anlamda zorlukların üstesinden gelebilme yeteneği kazanan öğrenciler, gelecek için olumlu beklentiler oluşturabilir. Öğrenme önündeki engellerin üstesinden gelebilmeyi alışkanlık haline getirmek, çabayı daha iyi akademik performansla ilişkilendirmeye yardımcı olabilir. Bu nedenle, akademik yılmazlık, performans, başarı, refah ve yaşam kalitesi gibi akademik ile ilgili farklı sonuçları etkilemesi muhtemel kritik bir kaynak olarak kabul edilebilir (Cassidy, 2015).

Bu bağlamda, akademik yılmazlık zorlayıcı durumlarda öğrencilerin önemli bir başa çıkma yeteneği olarak kabul edilebilir. Akademik olarak dirençli öğrencileri okul bağlamında kişisel kaynaklarını daha etkili kullanabilir. Akademik yılmazlık sayesinde birey, akademik görevlerle uğraşırken zorlukları bir sorun olarak değil, başarının bir parçası olarak kabul edebilir. Bu nedenle, akademik yılmazlık, bireylere ellerindeki bilişsel ve duyuşsal kaynakları

en iyi şekilde kullanarak başarılı olmalarına ve okul ortamına dahil olmak için mümkün olan en iyisini yapmalarına teşvik edebilir.

Araştırma Değişkenleri ile İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında araştırma değişkenleri ile ilgili Türkiye'de yapılan önceki bazı çalışmalara yer verilmiştir. Başlangıçta Türkiye'de tükenmişlikle ilgili çalışmaların çoğu mesleki yönden tükenmişliği ele almıştır. Eğitim alanında öğrencilerinde aşırı beklentilere maruz kalmasına bağlı olarak tükenmişlik yaşayabilecekleri düşünülmüş, okul tükenmişliği araştırmacıların dikkatini çeken bir değişken haline gelmiştir. Literatür incelendiğinde okul tükenmişliğiyle anlamlı ilişkisi olabilecek ve tükenmişliği yordayabilecek sosyodemografik değişkenleri içeren çalışmaların ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Alan yazında cinsiyet düzeyine ilişkin bireysel özelliklerinin ön planda olduğu çalışmalarda erkeklerin kızlardan daha çok okul tükenmişliği yaşadığı görülmektedir (Güneş, 2016; Polat, 2018). Okul yaşamı süresince sosyal ve akademik yönden karşılaşılan zorluklar karşısında erkek öğrenciler kızlara göre daha az sosyal destek arayabilmektedir. Bu durum erkeklerin daha fazla okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabileceğini düşündürmektedir. Diğer taraftan bazı araştırmalarda ise kız öğrencilerin erkeklere göre okul tükenmişliği veya tükenmişlik alt boyut puanları daha yüksek tespit edilmiştir (Gündoğan, 2019; Özer & Şad, 2021). Ancak bu çalışmalarda erkek veya kız öğrencilerin okul tükenmişliğini yoğun yaşamalarına ilişkin algıların ortaya konulmadığı gözlenmektedir.

Öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin artmasına bağlı olarak sınav süreçlerine daha çok maruz kalmaları ve başarı beklentilerini yerine getirmek için sürekli çaba harcamaları üst sınıflarda okul tükenmişliğini artırabilir. Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin bireysel özelliklerinin ön planda olduğu çalışmalarda sınıf düzeyi artıkça okul tükenmişliğinin de yükseldiği saptanmıştır (Baş, 2012; Özdemir 2015). Ancak bu çalışmaların okul sınavlarından önce veya sonra yapılmadığının belirtilmemesi ciddi bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Algılanan başarı düzeyi açısından tükenmişliği inceleyen araştırmalarda kendini düşük düzeyde başarılı olarak algılayan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri, orta-yüksek başarı algısına sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Cırcır, 2018; Yoluk, 2020). Gelişimsel açıdan bakıldığında farklı dönemlerde öğrencilerin başarı algılarında bilişsel özelliklerinin dışında duygusal ve sosyal özelliklerde etkili olabilir. Belirtilen çalışmalarda öğrenci başarı algıları ile okul tükenmişliği arasındaki negatif yönde anlamlı ilişkiyi

açıklamada öğrenci görüşlerine başvurmamak bilgi kaynağı sağlamada bir sınırlılık olarak görülebilir.

Okul tükenmişliğiyle başa çıkamamak depresyon, stres, kaygı gibi birtakım olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul tükenmişliği puanları ile psikolojik belirtiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Bulut-Serin & Topses, 2017; Ertek vd. 2020). Fakat okul tükenmişliğiyle psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiye vurgu yapan bu çalışmalarda, okulların başlangıcı ile mezuniyet dönemleri arasında öğrencilerin ruhsal durumuna etkisi olabilecek diğer değişkenlerin (aile, okul, sınav, sosyal ilişkiler, ekonomik durum vb.) dikkate alınmaması sınırlılık oluşturabilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni akademik mükemmeliyetçiliktir. Türkiye'de öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin tespit etmek amacıyla uyarlanan ölçme aracı üniversite öğrencilerine yöneliktir. Bu nedenle ortaokul ve lise gibi diğer kademelerdeki öğrencilerin mükemmeliyetçi yaklaşımlarını tespit edecek bir ölçme aracının bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Ayrıca örneklem grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu çalışmaların ilişkisel tarama modelinden kurgulandığı görülmektedir (Odacı vd., 2017; Özbay & Mısırlı Taşdemir, 2003).

Örneğin, Ulu-Kalın (2020) 3. ve 4. sınıflarda yer alan öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik düzeylerini alt sınıflara göre daha yüksek bulmuştur. Son sınıflara gelindiğinde mesleki gelecek ve sınav kaygısının yansımaları öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik düzeylerini artırabilir. Mevcut çalışmada mükememliyetçi stresi oluşturabilecek etkenler arasında ebeveyn, öğretmen ve diğer kişilerin başarı beklenti ve hedeflerinin incelenmesi faydalı olabilir.

Akademik mükemmeliyetçilik bazı akademik değişenler arasında aracılık etkisi gösterebilir. Örneğin, Satıcı (2020) çalışmasında duygusal zeka ile okul doyumu arasında akademik mükemmeliyetçiliğin aracılık etkisi olduğunu belirlemiştir. Buna göre öğrencilerin akademik mükemmeliyeçilik düzeylerindeki azalma okul duyumlarının artmasına yol açabilir. Ancak bu çalışmada katılımcıların bildirimlerine dayalı ölçme araçlarının kullanılması daha kapsamlı sonuçların elde edilmesinde bir sınırlılık oluşturabilir. Ayrıca neden-sonuç ilişkisini göstermek için kullanılan bootstrapping tekniği, verilerin belirli bir zaman kesitinde toplanmasından dolayı değişkenler arası ilişkinin yönleri hakkında kesin sonuçlar vermeyebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni helikopter ebeveyn tutumuna dair yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak katılımcıların algılarını tespit etmeye yöneliktir. Söz konusu kavramla ilgili katılımcıların özellikle de ebeveynlerin görüşlerini alan çalışmalar daha az

sayıdadır. Bununla birlikte Türkiye'deki literatür yurtdışı ile kıyaslandığında helikopter ebeveynlik ve kültürel farklılıklar ilişkisini çok az sayıda çalışmanın incelediği görülmektedir. Çalışmaların ağırlıklı olarak betimsel istatistik analizleriyle yapıldığı gözlenmiştir.

Yapılan incelemelerde, helikopter ebeveyn tutumları ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yerleşim yeri özelliği gibi demografik değişkenler, iyi oluş, mutluluk, yaşam doyumu gibi pozitif psikoloji kavramlar ve psikolojik belirtiler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır (Akçalı, 2019). Örneğin, Akçalı (2019) iki veya daha fazla kardeşi olan ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn seviyesini, tek kardeşi olan ergenlere göre daha yüksek bulmuştur. Araştırmada katılımcıların yaşadığı sosyoekonomik koşullar, öğrencilerin yaşadığı bölgenin kültürel yapısı ve akran ilişkilerinin incelenmediği görülmektedir.

Bununla birlikte araştırma sonuçlarında öğrencilerin algıladığı helikopter ebeveyn tutumlarının olumsuz etkilerinin en fazla incelendiği değişkenler ve iyimserlik olduğu saptanmıştır (Lotfi vd., 2020; Yılmaz & Büyükcebeci, 2019). Ancak ebeveynliğin kendi içerisinde taşıdığı sarmal yapı, ilişki durumları ve kişisel farklılıklar dikkate alındığında bu araştırmalarda kişilerin yaşam doyumlarının helikopter ebeveyn tutumlarından ne şekilde ve ne oranda etkilendiklerinin açıklanmaması bir sınırlılık olarak görülebilir.

Araştırmada kullanılan bir diğer değişken akademik öz-yeterlik, Türkiye'de birçok araştırmada incelenmiştir. Lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan araştırma sayısının ortaokula kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Başlangıçta daha çok öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yakın zamanda ise akademik öz-yeterliğin aracı etkilerini inceleyen ve akademik öz-yeterlik inancının dolaylı etkilerini ele alan çalışmalara ağırlık verilmiştir (Arslan, 2018; Koca ve Dadandı, 2019).

Bununla birlikte Türkiye'de akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan çalışmaların genellikle akademik görevi başarabilme konusunda öznel algıyı etkileyebilecek kişisel ve akademik değişkenler üzerinden yürütüldüğü görülmektedir (Akyürek, 2020; Yıldız ve Kardaş, 2021). Ancak bu çalışmalarda akademik başarıya etkisi ve ilişkisi bilinen öğretmen, aile ve akran değerlendirmelerine çalışmada yer verilmemesi yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Diğer taraftan çalışmalarda akademik öz-yeterlik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarı durumları arasındaki ilişkiye daha çok ağırlık verilmiştir (Bahar, 2019; Kızanlıklı ve Silik, 2019). Bu araştırmalarda değişkenlerin birbirine doğrudan etkilerine ilişkin bulgular ortaya konulsa da, temelde değişkenler arası dolaylı ilişkilerle ilgili sınırlı bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın bir diğer kavramı azim, birçok alanda arzulanan başarıyı sağlamada etkisi araştırılmış bir değişkendir. Türkiye'de azimle ilgili literatürün akademik değişkenlerle yapılan çalışmalardan oluştuğu söylenebilir. Üniversite ve lise öğrencilerinin azimleriyle ilgili olabilecek akademik, kişisel ve çevresel faktörlerin araştırmalarda işlendiği görülmüştür. Farklı meslek ve yaş gruplarında azmi içeren çalışmalara rastlanmamıştır.

Önceki araştırmalarda azim çalışmalarının ağırlıklı olarak olumlu düşünme becerisi, kontrol odağı ve motivasyonel kararlılık gibi kişisel faktörlerle yapıldığı görülmektedir (Çelik & Sarıçam, 2018; Ekinci & Hamarta, 2020). Bu araştırmada öğrencilerin azim durumlarının yalnızca içsel faktörlerce incelenmesi araştırma sonuçları için bir sınırlılık oluşturabilir.

Bireysel (başarı arayışları, bilişsel esneklik) ve çevresel (anne baba özerklik desteği, sınıf atmosferine ilişkin değerlendirme) faktörlerin azimle ilişkisini ele alan çalışmalarda ise araştırmada katılımcı bilgileri incelendiğinde lise türü olarak daha çok Sosyal Bilimler, Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir (Serin, 2021; Polat vd., 2021). Tercih edilen lise türlerindeki öğrencilerin sahip oldukları kişisel-çevresel özellikler yönünden azim düzeylerinin yüksek ölçülmesi beklenen bir sonuçtur. Dolayısıyla diğer lise türlerindeki katılımcı sayısının az olması araştırma için kısıtlayıcı bir etken şeklinde değerlendirilebilir.

Son olarak akademik yılmazlık kavramı araştırmanın bir diğer önemli değişkenidir. Alanyazındaki çalışmalar değerlendirildiğinde Türkiye'deki akademik yılmazlık çalışmalarında öğrencilerin bireysel yönleri (aile sosyo-ekonomik durumu, cinsiyet, aile birliktelik durumu vb.) ile öğrencilerin akademik yılmazlığına katkıda bulunabilecek okulla ilgili faktörler (okul yönetimi, öğretmen, arkadaş, aile, okul personelleri) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Morsünbül & Yazar, 2021; Yavuz & Kutlu, 2016). Ancak bu çalışmaların kesitsel desenle yapılması gelişimsel olarak öğrenci kimlik alt boyutlarının akademik yılmazlığa nasıl katkı sağladığı yönünde net bilgi verme noktasında sınırlılık oluşturabilir.

Bununla birlikte araştırmalarda öğrencilerin akademik yılmazlıkları ile sahip oldukları demografik özellikler ve akademik yılmazlığı artırabilecek faktörler arasındaki ilişkilerin daha fazla incelendiği görülmektedir (Arastaman, 2011; Tezel, 2021). Ancak zaman zaman yılmazlığı olumlu etkileyebilecek değişkenler ile akademik yılmazlık arasında olumsuz ilişkiler görülebilmektedir (Örneğin, Gizir, 2004). Dolayısıyla bu çalışmaların nitel veya deneysel çalışmalarla desteklenmesi bilimsel sonuçlar üzerinde olumlu etki yapabilir.

Yakın zamanda Kaya (2020) akademik yılmazlığın azalmasına bağlı yaşanan okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Bu

çalışmada nicel araştırma teknikleri kullanıldığından dolaylı bir gözlemi sunmaktadır. Okul tükenmişliği yaşadığı halde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ne tür koruyucu özelliklere sahip oldukları konusunda detaylı bilgi olmaması sınırlılık oluşturmaktadır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin yurtdışındaki çalışma sonuçlarına yer verilmiştir. Yurtdışında, Türkiye'deki çalışmalara benzer şekilde okul tükenmişliği bağlamında çeşitli içsel ve dışsal kaynaklar, akademik stres faktörlerine daha fazla önem verildiği söylenebilir. Türkiye'deki araştırmalarla kıyaslandığında okul tükenmişliğinin aktarımını anlama, akademik performans, duygusal ve bilişsel yapı üzerindeki zararlı etkilerini olumlu müdahaleyi amaçlayan deneysel araştırma sayısı daha fazladır.

Geliştirilen eğitsel müdahale programlarında sıklıkla okul tükenmişliği bileşenlerinde kişisel özelliklerin etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte yurtdışında devam eden araştırmalarda genel öğrenci grupları yerine belirli ana dallardaki öğrencilerin (tıp, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri vb.) tükenmişlik düzeylerinin daha çok incelenmesi bir sınırlılık olarak dikkat çekmektedir (Aguayo vd., 2019; Vizoso vd., 2019).

Örneğin, Pokhrel vd. (2020) tıp fakültesi öğrencilerinde okul tükenmişliği, kaygı ve depresyon arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Buna göre öğrenciler arasında artan yoğun kaygı ve depresyonun okul tükenmişliğine yol açtığı belirtilmiştir. Farklı bir çalışmada Fiorilli vd. (2020) öğrenciler arasında duygusal zekanın, okul tükenmişliği üzerinde kaygı ve dayanıklılık yoluyla aracılık edilen güçlü bir dolaylı etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Ancak bu çalışmada değişkenler arasında gözlemlenen etkilerin ve karşılıklı ilişkilerin nedensel yönü ile ilgili olarak açıklamalar olmaması bir sınırlılık oluşturabilir.

Araştırma değişkenlerinden mükemmeliyetçilik, başlangıçta bilişsel yönü dikkate alınarak incelenmiştir. Mükemmeliyetçi kişilerin olmayanlarla farklı alanlarda kıyaslamaları yapılmıştır. Sonraları mükemmeliyetçi kaygılar ve mükemmeliyetçi çabaların farklı boyutları tanımlanmıştır. Bu popülasyonlardan birisi olan akademik mükemmeliyetçilik, önceki araştırmalarda genellikle uyumsuz mükemmeliyetçilik boyutunda kabul edilmiştir (Kurtovic vd., 2019; Yang & Chen, 2016). Bu araştırmalarda öğrencilerin akademik anlamda mükemmeliyetçilik düzeyi Hewitt ve Flett (1991) 'in çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğiyle belirlenmiştir. Ancak ölçeğin yalnızca kişisel yüksek standartlarla uyumlu yönlerden yararlanması, akademik değil de kişisel odaklı mükemmeliyetçiliğin uyumsal ve uyumsuz yönleri ayırt etmesi çalışmada sınırlılık oluşturabilir.

Bununla birlikte akademik mükemmeliyetçiliğin aracılık etkisini ele alan çalışmalarda yapısal eşitlik modelinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir (Lamarre & Marcotte, 2021; Luo vd., 2021). Fakat yapısal eşitlik modeli, sadece örnek verilere dayalı bir modeldir. Bu çalışmalarda, modelin dış geçerliliğinin doğrulanmamış olması sınırlılık olarak görülebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli değişkenlerinden akademik öz-yeterlik, yurtdışı çalışmalarda öğrenmenin motivasyonel bir yönü olarak ele alınmıştır. Araştırmaların çoğu korelasyon analizi, ve nitel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Çalışmalarda akademik öz-yeterlik ve akademik performans arasında etkisi olabilecek değişkenler bu değişkenlerin birbirleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi incelenmiştir.

Örneğin, Llorca vd. (2017) ergen akran ilişki türleri ve akademik öz-yeterliğin, otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri ile akademik performans arasındaki ilişkiye aracılık etkisini incelemiştir. Analiz sonucunda akademik öz-yeterlik ve akran bağlanma biçimlerinin, ebeveynlik stilleri ile akademik performans arasında kısmi aracılık etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada otoriter ve izin verici ebeveynlik stilinin türünü tanımlamak için yalnızca ölçeklerin kullanılması, ergenlerin anne ve baba davranışlarına ilişkin bildirimlerinin kullanılması sınırlılık olarak görülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmalarda araştırmacıların genellikle kolayda örnekleme yöntemini kullandıkları görülmektedir (Hanham vd., 2021; Hayat vd., 2020). Ancak bu çalışmalarda katılımcıların kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olması, örneklem grubundaki katılımcıların özelliklerini ortaya koyma ve sonuçların genellemesinde bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni helikopter ebeveyn tutum erken dönemlerde ilkokul, ortaokul ve lisedeki çocukların algıları üzerinden incelenmiştir. Daha yakın zamanlarda ise üniversite öğrencilerinin helikopter ebeveynliği algıları dikkate alınmıştır. Çalışmalarda, ebeveynlerin, çocuklarının iş arama, okul seçimleri, kariyer yönelimleri, notlarını takip etme gibi eylemlerde sergilediği helikopter tutum ve sergilenen tutumun psikolojik etkilerine daha çok ağırlık verilmiştir.

Leblanc (2018) öğrencilerin algıladığı helikopter ebeveyn tutumunun mesleki kimlik ve kariyer uyumluluğu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, helikopter ebeveynlik ile kariyer uyumluluğunun boyutları arasında negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Algılanan helikopter ebeveyn tutumunun tüm unsurları bireylerin kariyer uyumu ve mesleki kimliklerinin doğrudan tahmin edicisi olmayabilir. Dolayısıyla araştırmanın nitel yöntemlerle desteklenmesi diğer etkili olabilecek faktörleri ayrıştırmaya yardımcı olabilir.

Wenze vd. (2019) üniversite öğrencilerinde duygusal işlemenin, helikopter ebeveynlik davranışları ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkilere aracılık etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda helikopter ebeveynlik ile depresyon ve kaygı arasında, duygusal işlemenin aracılık etkisi bulunmuştur. Bu çalışmada helikopter ebeveynlik ölçütünün, öğrencilerin ders seçimlerine ebeveynlerinin katılımı, akademisyen ve arkadaşları ile etkileşimler ve sınav sonuçları hakkında sorulan sorularla deneyimlenmesi, gizil verilerin ortaya çıkmasını sınırlayabilir.

Love vd. (2020) öğrenciler arasında helikopter ebeveynlik ve kaygı belirtileri arasındaki ilişkiyi açıklamada yetkinlik ve öz-yeterliliğin aracılık etkisini incelemiştir. Buna göre, anne helikopter ebeveynliği için herhangi bir aracılık etkisi gözlenmezken, babadan algılanan helikopter tutum ile kaygı arasında hem öz-yeterlik hem de yetkinliğin aracılık etkisi görülmüştür. Fakat ebeveynler arasında ortaya çıkan bu farklılaşma durumunu ve ebeveyn-çocuk ilişkisini potansiyel olarak daha etkili açıklayabilecek problem çözme, kişilik özellikleri ve sosyal destek algıları gibi değişkenlerin dikkate alınmaması etkilerin yönü ile ilgili herhangi bir çıkarım yapmayı sınırlayabilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni azimle ilgili olarak araştırmacılar, başarı, performans, odaklanma, etkin katılım gibi akademik sonuçların nedenlerini tahmin etmede azmin olası etkilerini araştırmıştır. Başlangıçta azim kavramı, vicdanlılık ve öz denetimle eş değer görülüp çalışmalarda bu şekilde kullanılmıştır. Sonrasında ise bu kullanımı içeren çalışmalar eleştirilerek, azmin çalışma becerisi, akademik ve mesleki uyum, bilişsel yetenek gibi özelliklerle kullanılmıştır.

Wolters ve Hussain (2015) üniversite öğrencilerinde azim, akademik başarı ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analiz sonucunda azmin çabada ısrar boyutları ile akademik başarı ve öz-düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin gerçek sınav notları yerine gelecekte bekledikleri notları dikkate almak bir sınırlılık oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmada kurgulanan ilişkileri doğrudan ve daha farklı performans ölçümleriyle test etmek sonuçları güçlendirebilir.

Tang vd. (2019) boylamsal bir örneklemde sekizinci sınıftaki azim yönünün, dokuzuncu sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur. Bununla beraber araştırmada azmin, akademik hedeflere bağlılığın başarı sonuçları üzerindeki etkisine aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma boylamsal verileri kullanmasına rağmen öğrencilerin

akademik gelişim hedefleri bazı sınıflarda ölçülmemiştir. Dolayısıyla azmin boylamsal aracılık etkisinim bu çalışmada sınırlı olduğu söylenebilir.

Son olarak mevcut araştırmada kullanılan bir diğer değişken akademik yılmazlıkla ilgili araştırmaların çoğu yılmazlık düzeyi yüksek olan ve olmayan öğrencilerin aile, sosyal ve eğitimsel yönden kıyaslamaları ile akademik yılmazlığı etkileyebilecek duygusal ve bilişsel faktörlerin koruyucu ve riskli yönlerini içermektedir.

Tamannaeifar ve Shahmirzaei (2019) üniversite öğrencilerinde akademik yılmazlık ile nevrotik kişilik arasında negatif, dışa dönüklük, açıklık ve geçimli kişilik özellikleri arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlemiştir. Bu çalışmaya risk altında bulunan ve birinci sınıf öğrencilerinin dahil edilmemesi bir sınırlılık oluşturarak elde edilen bulguların hedeflenen grubu temsil etmesinde problem yaratabilir.

Daha sonraki yıllarda, Romano vd. (2021) öğrencilerin öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla kurmuş oldukları ilişkiden elde ettikleri doyumun, akademik yılmazlık ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye düzenleyici etkisi olduğunu belirlemiştir. Çalışmada öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları ile kurmuş olduğu ilişkide yalnızca sağladığı doyum dikkate alınmıştır. Ancak bu ilişkide bireysel ve diğer çevresel farklı etkenlere yer vermemek düzenleyici değişkenin nedensel ilişkiyi açıklamasında yetersiz kalabilir.

Bununla birlikte Türkiye ile kıyaslandığında akademik yılmazlığı konu alan yabancı literatürde boylamsal araştırmalara daha fazla rastlanmaktadır. Örneğin, Liew vd. (2018) üç yıl süren boylamsal bir çalışmada farklı kültürlere sahip öğrencilerin yılmazlıkları ile sosyal ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişki nitelikleri ve ders notları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. Fakat bu araştırmada zaman içerisindeki takip ölçümlerinde öğrenciler arası bireysel ve diğer çevresel farklı etkenlere yer vermemek nedensel karşılıklı ilişkiyi açıklama yetersizlik oluşturabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, model-80'e göre tasarlanmış aracılık (Çalışma-1) ve boylamsal kısmın (Çalışma-2), ölçme araçları, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analizlerine yer verilmiştir.

Çalışma-1

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma değişkenler arasında ne tür bir ilişki olduğu, değişkenlerin sonuçlarıyla ilgili öngörüde bulunabilmeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modeline türünde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırma değişkenlerinin birisinde ortaya çıkan değişimi olduğu gibi betimleyen ve bu duruma neden olabilecek diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi, bunların etkisini gösteren modeldir (Kaya vd., 2012).

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında sosyal-bilişsel kuramın ilkeleri doğrultusunda okul tükenmişliği ele alınmıştır. Okul tükenmişliğini hem bireysel hemde çevresel değişkenlerin etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmada bireysel ve çevresel faktörlerin okul tükenmişliği üzerindeki dolaylı etkilerini daha anlaşılır hale getirebilmek amacıyla Hayes (2018) tarafından önerilen Model 80 kullanılmıştır. Bu modelde iki paralel yol bulunmaktadır. Buna göre akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutum algılarının okul tükenmişliğine olan etkilerinde her yol iki seri arabulucu içerir. Yani akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık, azim ve akademik yılmazlık iki farklı arabulucu yol olarak kullanılmıştır. Hayes'e (2013) göre PROCESS makro model şablonu 80, bir aracılık modeli hem paralel hem de seri olarak üç veya daha fazla aracıdan oluştuğunda uygulanabilir (Stride, 2015). Bu nedenle, hipotezlerimizi ve yönetilen arabuluculuk modelini test etmek için, 10.000 önyargı düzeltmeli önyükleme örneği ve %95 güven aralığı (CI'ler) ile Hayes'in (2013) SÜREÇ makro model şablonu 80'i benimsedik.

Araştırmada önerilen modelde akademik mükemmeliyetçilik ihtiyaç doyumu (X1), helikopter ebeveyn tutumu (X2) bağımsız değişken, akademik öz-yeterlik birinci aracı değişken (M1), azim ikinci aracı değişken (M2), akademik yılmazlık üçüncü aracı değişken (M3) ve okul tükenmişliği ise (Y) bağımlı değişkendir. Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini açıklamak için, akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter

ebeveyn tutumu değişkenlerine göre iki ayrı hipotetik model önerilmiş ve bu modellerin analizi ayrı ayrı yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Katılımcılar belirlemek için Atatürk Üniversitesinde lisans eğitimi programında (örgün öğretim) öğrenim görmek, dönem uzatmamak ve son sınıf öğrencisi olmak kriterleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Erzurum Atatürk Üniversitesinde son sınıfta öğrenim gören 7500 öğrenci oluşturmaktadır. Hangi fakültelerin çalışmaya katılacağını belirlemek için random örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Atatürk Üniversitesi lisans programlarını içeren bir liste oluşturulduktan sonra seçkisiz sayılar tablosu yardımıyla fakülte seçimi yapılmıştır. Bu kapsamda toplam 8 fakülte belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü ve gücünü belirlemek için 6'lı yordayıcı 1 bağımlı değişken içeren regresyon tabanlı G*Power 3.1 programı kullanılmıştır. Sonuçlar alfa düzeyi .05 ve güç düzeyi .80 olan modeller için minimum 952 örneklem sayısına ulaşılmıştır. Bu sayı mevcut çalışmadaki örneklem boyutu için yeterli olarak değerlendirilebilir (Faul vd., 2007). Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Çoklu Aracılık Çalışmasına Katılan Öğrencilerle İlgili Betimsel Bulgular*

Değişken	*n*	%
Cinsiyet		
Kadın	495	52
Erkek	457	48
Yaş		
19 yaş	14	1.5
20 yaş	114	12
21 yaş	323	33.9
22 yaş	284	29.8
23 yaş	105	11.0
24 yaş ve üzeri	110	11.6
Sınıf		
Üçüncü sınıf	496	52.1
Dördüncü sınıf	448	47.1
Beşinci sınıf ve sonrası	8	0.8
Öğrenim Görülen Fakülte		
Eğitim Fakültesi	227	23.8
İlahiyat Fakültesi	91	9.6
Hukuk Fakültesi	104	10.9
Diş Hekimliği Fakültesi	125	13.1
Mühendislik Fakültesi	112	11.8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	103	10.8
Veteriner Fakültesi	90	9.5
Edebiyat Fakültesi	100	10.5
Toplam	**952**	**100**

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrencilere ait bilgilerin tespiti için kişisel bilgi formu, akademik mükemmeliyetçilik ölçeği, azim ölçeği, helikopter ebeveyn tutum ölçeği, akademik öz-yeterlik ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri-öğrenci formu ve akademik yılmazlık ölçeğinden faydalanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bilgi formu, çalışmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf, yaş ve cinsiyeti içeren sorular yer almaktadır.

Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Odacı vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçek, toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek faktör yapısı incelendiğinde üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ölçek alt boyut veya toplam puan alınarak kullanılabilmektedir. Ölçekte elde edilecek yüksek puanlar akademik mükemmeliyetçiliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin uyum değerleri ($\chi 2/sd$ = 2.36, GFI = .94, AGFI = .91, CFI = .91, RMSEA = .06 ve SRMR = .05) yeterli bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa güvenirlik değeri .82 olarak tespit edilirken, alt boyutlar sırasıyla .57 ve .78 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin toplam puanına yönelik hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olduğundan akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin araştırma örnekleminde güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği

LeMoyne ve Buchanan (2011) tarafından geliştirilen ölçek, Okray (2016) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanmıştır. Toplam 7 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin 3 ve 5. maddeleri ters madde olarak değerlendirilmektedir. Ölçek maddeleri 4’lü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin test tekrar test yöntemine dayalı güvenirlik değeri .81, Cronbach alfa katsayısı ise 0.71 olarak sonuç vermiştir. Ölçekte elde edilen toplam puanın artması helikopter ebeveyn tutum algısının arttığını gösterir. Bu araştırma kapsamında helikopter ebeveyn tutum ölçeğine yönelik hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .70 belirlenmiştir. Sonuç olarak, Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olduğundan

helikopter ebeveyn tutum ölçeğinin üniversite öğrencilerinin helikopter ebeveyn algılarını belirlemek için güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer'in (1981) geliştirdiği ölçeğin, Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması Yılmaz vd. (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. 7 madde ve tek boyuttan oluşan ölçekte 7. madde ters madde olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen toplam puanın artması akademik öz yeterliğin arttığını göstermektedir. Ayrıca ölçek faktör yüklerinin .50 ile .83 arasında değiştiği bildirilmektedir. Öncesinde Jerusalem ve Schwarzer (1981) ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .87 bulurken, Türkçe'ye uyarlamasını yapan Yılmaz vd. (2007) ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .79 olarak bulmuşlardır. Bu araştırma kapsamında akademik öz-yeterlik ölçeğine yönelik hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .77 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olduğundan akademik öz-yeterlik ölçeğinin üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarını belirlemek için güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Kısa Azim Ölçeği

Duckworth ve Quinn'a (2009) ait ölçeğin uyarlama çalışmasını, Sarıçam vd. (2016) yapmıştır. Ölçek toplam 8 maddeden oluşmakta ve 5'li likert şeklinde değerlendirilmektedir. Toplam iki alt boyuta sahip ölçeğin maddeleri 5'li Likert üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekten hem alt boyut hem de toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanların artması azim düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin uyarlanmasında yapı geçerliliği analizi sonucunda uyum indeksi değerleri ($\chi 2/sd=2.06$, RMSEA=0.046, CFI=0.95, GFI=0.94, AGFI=0.93, SRMR=0.05) yeterli bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayı değeri .82, gayrette ısrar .70, ilginin tutarlılığı alt boyutu ise için .77 bulunmuştur. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin toplam puanına yönelik hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .68 olarak belirlenmiştir.

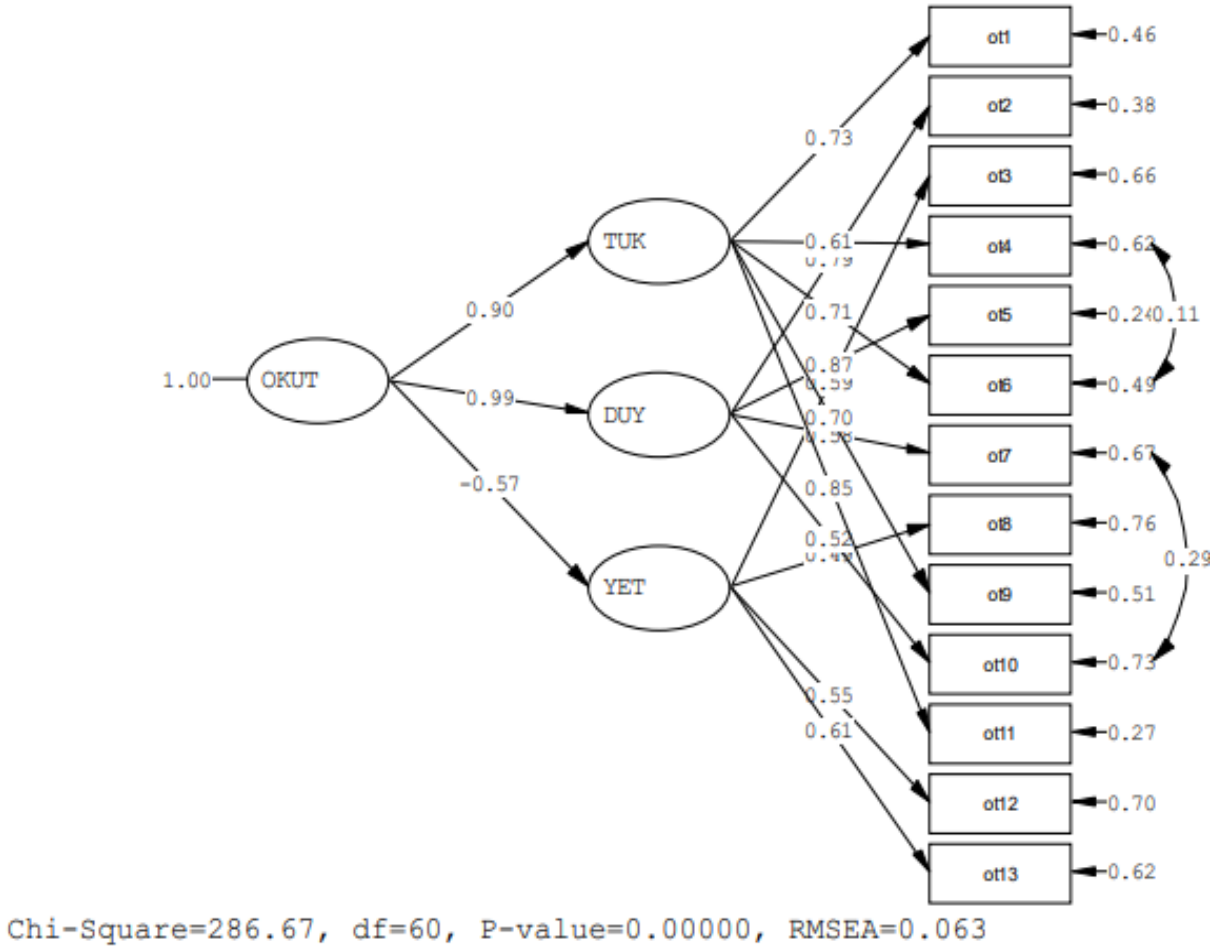
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Schaufeli vd. (1996) ait ölçeğin Türk üniversite öğrencilerine uyarlanması Çapri vd. (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin özgün formunda üç alt boyut ve 16 maddeden oluşan yapı, uyarlama çalışmaları sonrası 13 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğe ait tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları normal puanlanırken, yetkinlik boyutundaki maddeler ters puan alarak değerlendirilir. İkinci düzey DFA sonucu, $\chi 2/sd = 2.36$; RMSEA = .06, CFI = .91; GFI = .94; AGFI = .91; NNFI = .89; SRMR = .05 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tükenme için

güvenirlik katsayısı 0.76, duyarsızlaşma boyutunda 0.74 ve yetkinlik 0.70 belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .70'tir. Ölçeğin alt ölçeklerinden tükenme ile duyarsızlaşmadan alınan yüksek puan, yetkinlik alt boyutunda ise alınan düşük puan tükenmişliği göstermektedir.

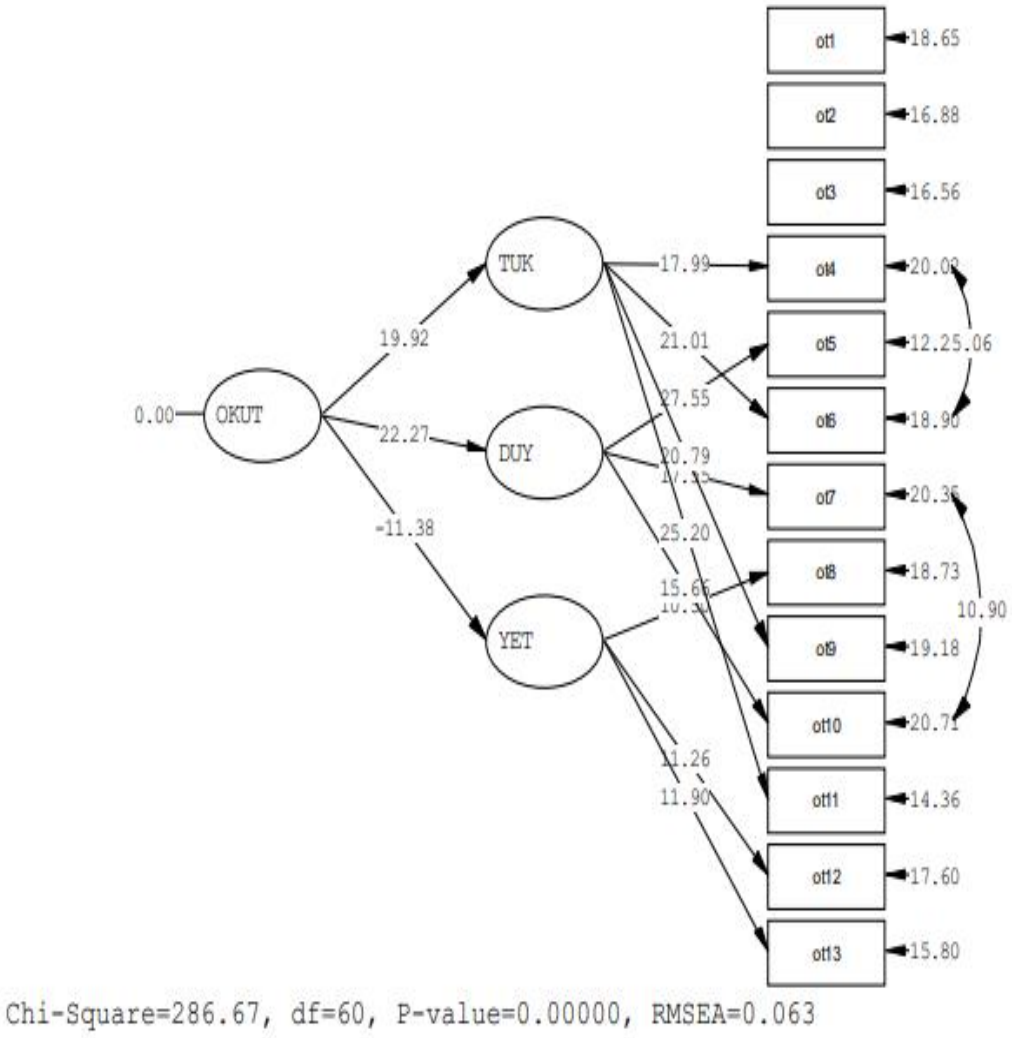
Mevcut araştırmada ölçeğin asıl veriler üzerinden ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA'da uyum indekslerinde GFI, CFI, NFI, NNFI ve IFI için >.90, (Hu ve Bentler, 1999) ve RMSEA için <.08 esas alınmıştır (Şimşek, 2007). 2. Düzey DFA'ya ilişkin standardize edilmiş değerler Şekil 10'da gösterilmektedir.

Şekil 10. *Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Standardize Edilmiş Değerleri*



Şekil 11 incelendiğinde okul tükenmişlik ölçeğinin standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .49 ile .87 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ayrıca ölçeğin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarının standardize edilmiş değerleri sırasıyla .90, .99, -.57 olarak bulunmuştur. Okul tükenmişlik ölçeğinin anlamlılığına ilişkin t değerleri ise Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11. *Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin t-Değerleri*



Şekil 12'deki okul tükenmişliği ölçeğine ilişkin t değerleri incelendiğinde ölçeğin t değerlerinin 10.30 ile 27.55 arasında değiştiği görülmektedir. Bunun yanında okul tükenmişliği ölçeği tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarına ait t değerleri sırasıyla 19.92, 22.27 ve -11.38 olarak belirlenmiştir. Tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması ikinci düzey DFA'nın anlamlı olduğunu desteklemektedir (Schumacker & Lomax, 2010).

Sonuç olarak ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda okul tükenmişliği ölçeğinin faktör yapısına yönelik olarak 13 madde ve tek faktörlü yapının model uyumunun (x^2=286.67, sd=60, x^2/sd=4.78) ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir (NFI = .97; CFI = .98; RFI = .96; GFI= .96; SRMR = .059; RMSEA = .063). Ek olarak literatürde aynı alt boyutta yüksek ilişki gösteren iki madde arasında kovaryans oluşturulması için modifikasyon yapılması önerilmiştir (Hooper vd., 2008). Böylece ikinci düzey DFA analizinde 4 ile 6, 7 ile 10 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır.

Akademik Yılmazlık Ölçeği

ARS-30, üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlıklarını ölçmek amacıyla Cassidy (2016) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 30 sorunun bulunduğu ölçek, azim (14 madde), yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı (9 madde) ve olumsuz duygulanım ve duygusal tepki (7 madde) olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı, 30 ile 150 arasında değişen maddelerin puanlarının toplamından elde edilmektedir.

ARS-30'a ait ölçek maddeleri 5'li likert ölçeğinde puanlanmaktadır. '1' hiç olası değil, '5' çok olası şeklinde kodlanmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 3, 6, 7, 12, 14, 15, 19 ve 28. maddeler olumsuz maddelerdir. Bu maddeler tersine çevrilerek puanlanır. Ölçekte alınan yüksek puanlar daha yüksek akademik yılmazlığı işaret etmektedir. Ölçeğin uygulamasında öğrenci ilk olarak önemli bir akademik zorluk ve çaba gösteren zor bir akademik durum örneğini gösteren kısa bir metin okur. Ardından ölçek maddeleri arasından kendine en yakın olan seçenekleri işaretler. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecine dair bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

ARS-30'un Uyarlanma Süreci

Bu kısımda uygulamanın yapıldığı evren ve örneklem, ölçeğin dil eşdeğerliği, yapı geçerliliği, ölçüt bağımlı geçerlik, madde analizleri ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak öğrenci sayısını belirlemek için Christensen vd. (2015) geliştirdiği örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemini kullandık. Christensen vd. (2015) 10.000-20.000 arasında değişen evrenler için % 95 güven düzeyinde, ± % 5 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğü sayısının 622 olabileceğini önermektedir. Bu kriterler ve olası veri kayıpları da dikkate alınarak 687 öğrenciye ölçekler uygulandı (%70.2-kadın, %29.8-erkek). Katılımcılar, basit tesadüfi örneklem yöntemiyle, araştırmaya gönüllü katılım sağlamıştır. Basit tesadüfi örneklemde, her katılımcı birbirinden bağımsız bir şekilde eşit seçilme şansına sahiptir (Kerlinger & Lee, 1999). Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. *ARS-30 Uyarlama Çalışmasına Katılan Öğrencilerle İlgili Betimsel Bulgular*

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	482	70.2
	Erkek	205	29.8
Yaş	18-23	594	86.5
	24-29	72	10.5
	30-35	16	2.3
	36-41	5	0.73
Fakülte	Eğitim Fakültesi	229	33.33
	Hemşirelik	26	3.78
	Sağlık Hizmetleri	266	38.86
	İktisat	30	4.37
	Edebiyat	22	3.20
	Mühendislik	85	12.37
	Güzel Sanatlar	7	1.00
	Hukuk	11	1.60
	Mimarlık	11	1.60
Sınıf	1	259	37.7
	2	161	23.4
	3	162	23.6
	4	105	15.3
	Toplam	**687**	**100**

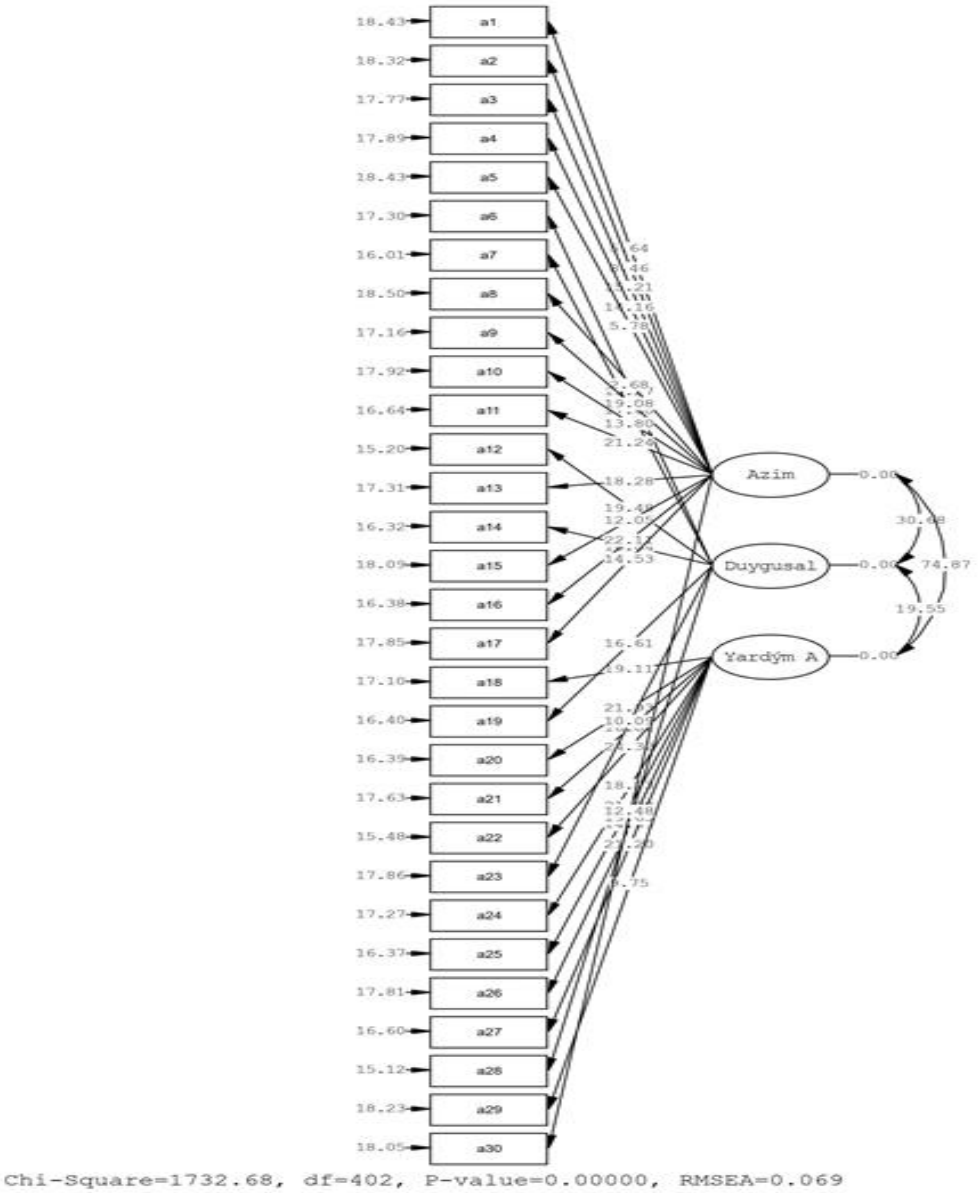
ARS-30'un Dil Geçerliliği

ARS-30'un Türkçe uyarlaması aşamasında ilk olarak çeviri aşamasına geçilmiştir. Çeviri sürecinde ölçeğin orijinal formu, üç dil uzmanı akademisyen tarafından İngilizce 'den Türkçe 'ye çevrilmiştir. Sonrasında uzmanlar tarafından yapılan çeviriler dil bilgisi ve kültürel kapsamında yeniden değerlendirip eksikler tamamlandıktan sonra tek bir form haline getirilmiştir. Ardından, hazırlanmış olan Türkçe form, dil uzmanı farklı üç akademisyen tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden 25 kişilik bir gruba, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek testin orijinal formu uygulanmıştır. Aynı katılımcılara üç hafta sonra Türkçe form uygulanmıştır. Dil eşdeğerliğinin tespiti için yapılan iki uygulaması sonrası İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen değerler arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .93$, $p < .001$). Bu bulgular ölçeğin dil geçerliği şartını sağladığını göstermektedir. Dil geçerliliğinin sağlanmasının ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

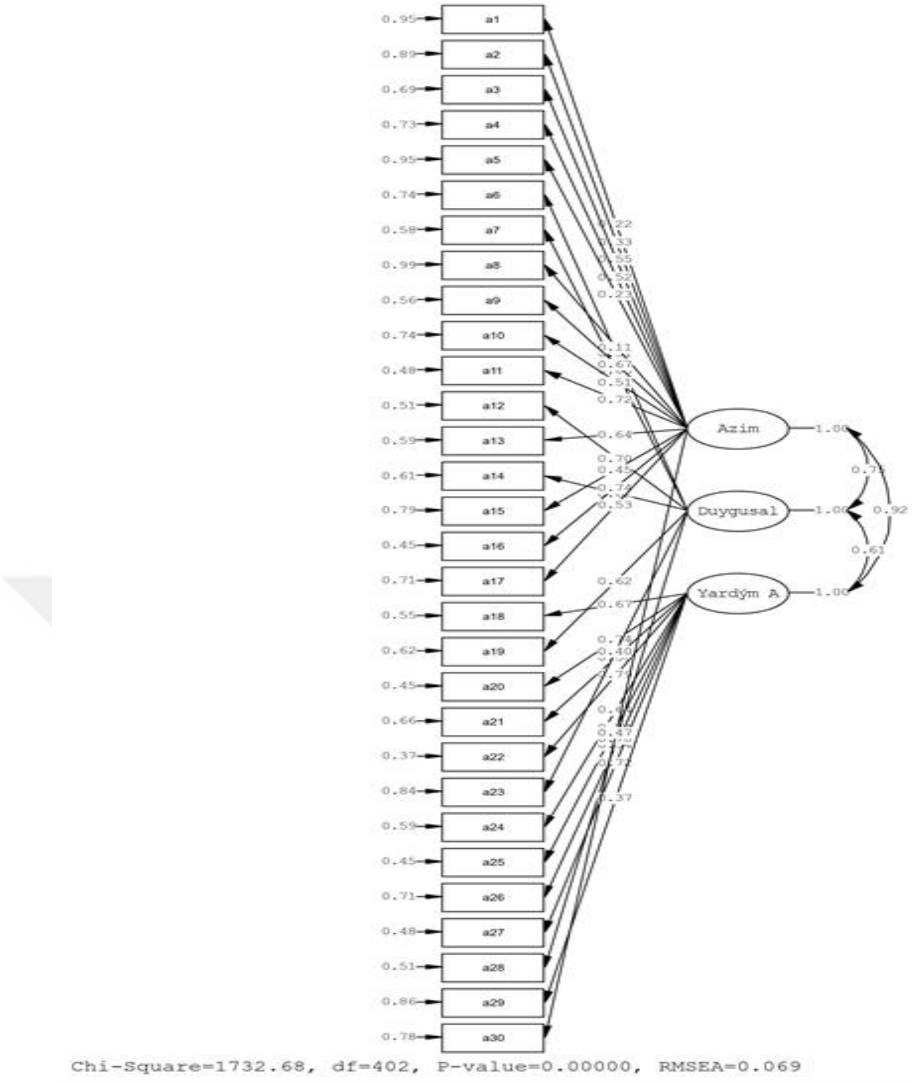
ARS-30'un Yapı Geçerliliği

ARS-30'un yapısını açığa çıkarmak için DFA analizi yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, öncesinde maddeler arasında bir ilişkisi olduğu tespit edilmemişse AFA, faktörler arasında test edilmiş bir ilişki varsa DFA yapılması önerilmiştir (Kline, 2011; Orçan, 2018). Dolayısıyla ARS-30'un üç faktörlü yapısının Türkiye örnekleminde doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA analizi için ölçeğin özgün formunda tanımlanmış 3 boyut olan azim, yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı, olumsuz duygulanım ve duygusal tepkinin test edilmesi amacıyla 30 madde analize alınmıştır. Analiz sonucunda Ölçeğe ait t değerleri ve standardize değerler aşağıda gösterilmektedir.

Şekil 12. *ARS-30'a Ait t-Değerleri*



Şekil 13. *ARS-30'a Ait Standardize Değerler*



Uygulanan DFA sonucunda her bir madde için standardize edilmiş değerlerin anlamlılığı t değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre Şekil 15'de ölçeğe ait maddelerin t değerlerinin 15.20 ile 18.50 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ait tüm maddeler için hesaplanan t değerlerinin anlamlı olduğu Şekil 16'da görülmektedir. Ek olarak ölçeğin uyum değerleri ise ölçeğin DFA sonuçlarının kabul edilebilir değerler olduğunu göstermiştir (x^2/sd= 4.31, NFI = .94; CFI = .96; RFI = .94; GFI= .90; SRMR = .063; RMSEA = .069). Ölçeğin azim alt boyutunun faktör yükleri .21 ile .73 arasında, yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı boyutunun faktör yükleri .38 ile .70 arasında, olumsuz duygulanım ve duygusal tepki faktör yükleri ise .48 ile .80 arasında değiştiği saptanmıştır. Sonu olarak uyum indeks değerleri ve t değerleri, 30 madde 3 alt boyuttan oluşan ARS-30'un iyi bir uyum gösterdiğini ve Türk üniversite öğrencilerinde uygulanabilirliğini desteklemektedir.

ARS-30'un Ölçüt Geçerliliği

ARS-30'un ölçüt geçerliğini test etmede Schwarzer ve Jarusalem (1979) tarafından geliştirilen Aypay (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanması yapılan genel öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. İki bir yapıya sahip ölçek, dörtlü likert tipinde değerlendirilmektedir. İki faktör birlikte toplam varyansın % 47'sini açıklamaktadır. "Çaba ve direnç" boyutu için iç tutarlılık katsayısı .79, "yetenek ve güven" boyutunda .63 olarak hesaplanmıştır. Toplam da hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .83'tür. Ölçek maddelerinde yüksek puan almak genel öz-yeterliğin artması anlamına gelmektedir. Örneğin bir madde ''Gerekli çabayı gösterirsem, birçok sorunu çözebilirim''dir. Ölçüt geçerliğine ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Ölçüt Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Sonuçlar*

ARS-30	Genel öz-yeterlik ölçeği
Azim	.50*
Yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı	.50*
Olumsuz duygulanım ve duygusal tepki	.43*
Toplam Puan	.55*

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde genel öz-yeterlik ölçeğinin akademik yılmazlık ölçeğinin toplam puanı ile (r= .55), azim arasında (r =. 50), yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı arasında (r= .50) ve olumsuz duygulanım ve duygusal tepki arasında (r= .43) orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır. Bu sonuçlar ARS-30'un ölçüt geçerliğini sağladığını göstermektedir.

ARS-30 Güvenirlik Analizleri

ARS-30'un güvenirlik analizlerinde test tekrar test ve iki yarı test yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeklere ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'de özetlenmektedir.

Tablo 5. *ARS-30 Güvenirlik Analizi Sonuçları*

ARS-30	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	İki Yarı Test (Sperman Brown)
Azim	14	.71	.67
Yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı	9	.85	.84
Olumsuz duygulanım ve duygusal tepki	7	.79	.75
Toplam	30	.89	.85

Tablo 5 incelendiğinde ARS-30'a ait toplam puana ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89, alt boyutlardan azim için .71, yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı için .85, olumsuz duygulanım ve duygusal tepki için .79 bulunmuştur. Ayrıca ARS-30 ve alt

ölçeklerine ait iki yarı güvenirlik katsayısı r=.85, azim boyutu için r=.67, yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım arayışı için r=84, olumsuz duygulanım ve duygusal tepki alt ölçekler için bu katsayının r=.75 olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısı için genel olarak .70 değeri ölçüt olarak alındığından (Polit, 2014), ARS-30'un güvenirlik katsayıları yeterli görülebilir. Bununla birlikte, Kalaycı (2009) .60 ve üstü değerlerin de güvenilir sonuçlar olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir.

ARS-30 Madde Analizi

ARS-30' ait maddelerin, ölçmek istediği nitelikler bakımından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve madde puanları arasında ortaya çıkan farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi hesaplanmıştır. Elde edilen hesaplamalar Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. *ARS-30'un Madde Analizi Sonuçları*

Maddeler	Maddeler toplam korelasyonu	%27'lik alt ve üst gruplara ait t değeri
a1	.30	-1.97
a2	.31	-4.01
a3	.52	-9.10
a4	.55	-6.38
a5	.31	-3.08
a6	.44	-4.13
a7	.55	-8.06
a8	.30	-1.98
a9	.62	-8.32
a10	.46	-6.75
a11	.65	-9.67
a12	.52	-7.30
a13	.59	-10.04
a14	.44	-7.44
a15	.48	-5.83
a16	.67	-12.86
a17	.48	-8.39
a18	.58	-9.36
a19	.52	-6.45
a20	.65	-10.58
a21	.50	-7.11
a22	.70	-11.55
a23	.46	-6.54
a24	.57	-9.60
a25	.64	-10.45
a26	.45	-4.50
a27	.61	-9.60
a28	.57	-9.04
a29	.33	-6.96
a30	.42	-9.43

Yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri r=.30 ile r=.70 arasında sıralanmıştır. Toplam korelasyon sonuçlarının .30'dan fazla olması madde puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2018). Böylece ARS-30'a ait maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bunun yanında ölçeğin iç tutarlılığın ölçülmesi için %27'lik alt ve üst grupların ortalamalarının madde bazında karşılaştırılması sonucunda, madde puanlarındaki farklara ilişkin bağımsız örneklemler için t testi değerlerinin -1.97 ile -12.86 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç alt ve üst gruplara ait madde puanlarındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir ($p< .05$).

Sonuç olarak güvenirlik, geçerlik ve madde analiz yöntemleriyle elde edilen bulgular, ARS-30'un geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kabul edilebileceğini ve Türkiye'de üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlığını ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle ARS-30'un, Türk üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeylerini belirlemeye uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama işleminden önce Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır (Tarih: 06.11.2020, Toplantı Sayısı:14, Karar No:02). Gerekli etik ve resmi izinler alındıktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler toplanırken belirlenen fakültelerin yönetici ve derslerden sorumlu öğretim üyeleriyle görüşülüp uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İlgili kişilerce belirlenen günlerde uygulama sınıflarda yüz yüze bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Tüm sınıflarda araştırmanın amacı ve öneminden bahsedilmiş, araştırmada elde edilecek bilgilerin gizliliği konusunda detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere bilgi verilerek istedikleri zaman ölçekleri doldurmaktan vazgeçebilecekleri de ilgili forma eklenmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci 2021-2022 öğretim yılının güz döneminde vize sınavları öncesi 11-30 Ekim tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizi aşamasında ilk olarak tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda çok değişkenli normallik için Mahalonobis, Tolerance ve Varyansa Ait Şişirme Değerleri (VIF), doğrusallık ve çoklu bağıntı analizleri ile eş varyanslılık ve regresyon hatalarının normalliği incelenmiştir. Araştırmada verilerin analizi

SPSS 23 ve SPSS Process Macro 3.5 aracılığıyla yapılmıştır. Aşağıda sırasıyla verilerin normal dağılıma uygunluğuna dair yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

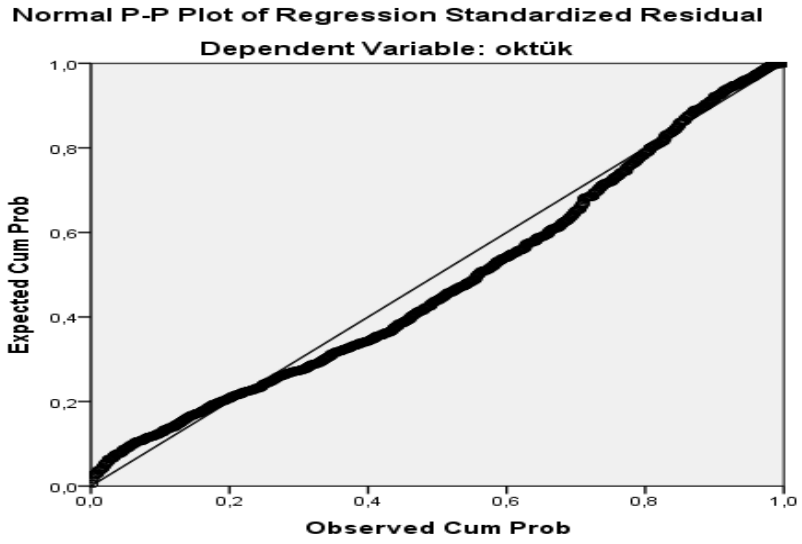
Çoklu Bağıntı Analizi

Araştırma kapsamında değişkenler arasında çoklu bağıntının olup olmadığı değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenerek belirlenmiştir. Araştırma değişkenleri arasında .90 ve üstü korelasyon olmaması bu araştırma için çoklu bağıntı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Kline, 2011). Araştırmanın değişkenleri arasında .13 ile .45 arasında değişen korelasyon katsayısı olduğundan, çoklu bağıntı sorunun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Eş Varyanslılık

Mevcut araştırmada eş varyanslılık varsayımını test etmek amacıyla okul tükenmişliği bağımlı değişkeni ve akademik mükemmeliyetçilik, helikopter ebeveyn tutumu, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık bağımsız değişkenleri kullanılarak standart çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon modelinin geçerli olması değişkenler arası farkların normal dağılım göstermesine bağlıdır. Farkların normalliği ise Normal P-P grafiği ve saçılım grafiğine göre değerlendirilebilir. Şekil 13'de araştırmaya ait normallik grafiği gösterilmektedir.

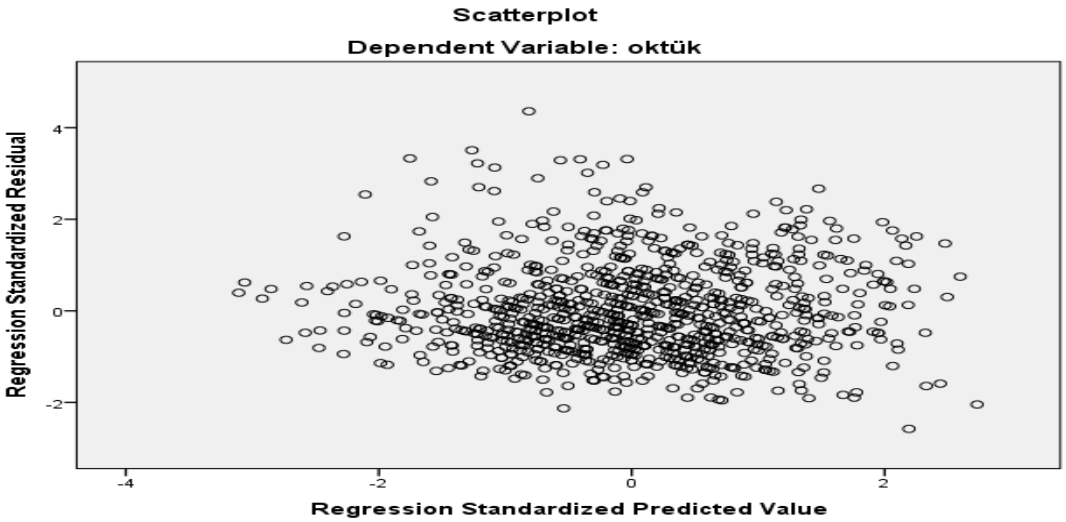
Şekil 14. *P-P Grafiği ile Araştırma Normal Dağılım Kontrolü*



Şekil 14'deki grafikte noktaların çizginin üzerinde ya da çok yakınında olması normal dağılım olduğunu gösterir. Bu nedenle araştırma verilerinin köşegende yer alan doğru üzerinde ve etrafında dağılım gösterdiğinden normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.

Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında kurulacak model öncesinde değişkenler arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun belirlenmesi gerekir. Bu amaçla bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü göstermek ve değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal ya da doğrusal olmadığını gözlemlemek için saçılım grafiği çizilmiştir.

Şekil 15. *Saçılma Grafiği*



Şekil 15'de saçılım grafiğinde kesişim noktaları konumuna bakılarak modelin nasıl olduğuna karar verilir (Tabachnick & Fidell, 2012). Grafik incelendiğinde noktaların ağırlıklı olarak bir doğru etrafında toplandığı görülmektedir. Bu nedenle modelin doğrusal olduğu söylenebilir.

Çalışma-2

Araştırma Modeli

Bu araştırma boylamsal modele göre tasarlanmıştır. Boylamsal model, aynı özelliklere sahip kişilerin zaman içinde birden fazla özelliğini incelemek veya bu kişilerin zamana bağlı değişimlerini araştırmak amacıyla yapılmaktadır (Lynn, 2009).

Evren ve Örneklem

Hangi fakültelerin boylamsal çalışmaya katılacağını belirlemek için araştırmacı tarafından bazı kriterler hazırlanmıştır. İlk olarak birinci uygulamaya katılan veterinerlik ve diş hekimliği fakültelerindeki 3 ve 4. sınıf öğrenciler, vize sınavları sonrası ağırlıklı olarak hastanede uygulama eğitimi alacaklarını belirttiklerinden boylamsal çalışmaya dahil edilmemiştir. Hukuk ve İktisat fakültelerindeki 3 ve 4. sınıfta yer alan derslerin birçoğunun pandemi nedeniyle uzaktan yapılması ve bu derslere vize sonrasında başka derslerinde eklenecek olması nedeniyle iki fakültede boylamsal çalışmaya dahil edilmemiştir.

Diğer fakültelerde bahsedilen durumların olmaması nedeniyle boylamsal çalışma geriye kalan 4 fakültede gerçekleştirilmiştir (Eğitim, Mühendislik, Edebiyat ve İlahiyat fakülteleri). Birinci zamanda bu fakültelerden çalışmaya katılan 530 öğrenciye bilgilendirilmiş onay formu verilerek araştırmaya ikinci kez katılma durumlarıyla ilgili gönüllülük ilkesi doğrultusunda bilgi alınmıştır. Katılımcılardan 518 kişi ikinci zaman çalışmasına katılmak için onay vermiştir. İkinci zamanda veri toplandığı gün okula gelmeme, daha önce yaşadıkları şehre gitme ve hastalık gibi nedenlerden dolayı 17 öğrenciye ulaşım sağlanamamıştır. Bu kişilerden 501'i (1. zaman örneğinin %52.6) yedi hafta sonrasında ikinci değerlendirmede ölçekleri tamamlamıştır. Normallik kriterlerini karşılamayan veriler çalışmadan çıkarıldıktan sonra 2. Zamandaki nihai örneklem 481 kişiden oluşmaktadır (Yaş ortalaması= 22.2, S.S=1.18; %61.5-kadın, %38.5-erkek). Boylamsal çalışmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Boylamsal Çalışmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Betimsel Bulgular*

Değişken	*n*	%
Cinsiyet		
Kadın	296	61.5
Erkek	185	38.5
Yaş		
20 yaş	40	8.3
21 yaş	142	29.5
22 yaş	153	31.8
23 yaş	74	15.4
24 yaş ve üzeri	72	15.0
Sınıf		
3. sınıf	209	43.5
4. sınıf	264	54.9
5. sınıf ve sonrası	8	1.6
Öğrenim Görülen Fakülte		
Eğitim Fakültesi	227	47.2
İlahiyat Fakültesi	91	18.9
Mühendislik Fakültesi	63	13.1
Edebiyat Fakültesi	100	20.8
Toplam	**481**	**100**

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın etik standartlarının temelinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu onayı bulunmaktadır (Tarih: 06.11.2020, Toplantı Sayısı:14, Karar No:02). Sonrasında araştırmacı öğretim üyelerinin izniyle derslere girerek çalışmanın amacını

öğrencilere anlatarak gönüllük ilkesinde çalışmaya katılabileceklerini belirtmiştir. İkinci zamanda veri toplama işi ise 2021 yılının aralık ayında (vizelerden bir ay sonra) yapılmıştır. Birinci ve ikinci uygulama arasında 7 haftalık bir zaman bulunmaktadır. Veriler toplanırken ölçme araçlarına çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerin isimlerini yazması istenmiştir. İki farklı zamanda toplanan veri seti aynı kişilerin yanıtlarını bir araya getirecek şekilde eşleştirilmiştir. Aynı zamanda çalışmada sağlanan verilerin işlenmesi sürecinde, katılımcı yanıtlarının eşleştirilmesi, maddelerin eksiksiz yanıtlanması, her iki aşamadaki uygulamaya katılım sağlaması gibi kriterler dikkate alınmıştır. Öğrenciler kalem-kağıt anketlerini her iki çalışma saatinde de sınıf ortamında doldurmuşlardır. Öğrencilerin ölçekleri tamamlaması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ana ölçümlerin ortalama düzeylerini hesaplamak için tanımlayıcı istatistikler kullanıldı ve akademik mükemmeliyetçilik (Z1) ve helikopter ebeveyn tutumu (Z1), akademik öz-yeterlik (Z2), azim (Z2), akademik yılmazlık (Z2) ve okul tükenmişliği (Z2) arasındaki ilişkileri değerlendirmek için Pearson korelasyonları kullanılmıştır. Analizler SPSS 23.0 ve AMOS 21.0 kullanılarak yapılmıştır.

Akademik öz-yeterlik (Z2), azim (Z2) ve akademik yılmazlık (Z2) yoluyla akademik mükemmeliyetçilik (Z1) ve helikopter ebeveyn tutumunun (Z1) öğrencilerin okul tükenmişliği (Z2) düzeyleri üzerindeki boylamsal etkilerini incelemek için Mplus sürüm 7.0 kullanılmıştır. (Muthen ve Muthen 2012). Model uyumu indeksleri, maksimum olabilirlik ki-kare istatistiğini ($\chi 2$), karşılaştırmalı uyum indeksini (CFI), ortalama karekök tahmini hatasını (RMSEA) ve standartlaştırılmış ortalama kare kökünü (SRMR) içermektedir (Hu & Bentler, 1999).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, aracılık modeli ve boylamsal çalışmanın test edilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Çalışma-1

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğinin açıklanmasında sosyal öğrenme kuramı doğrultusunda oluşturulan modellerin test edilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Çoklu Aracılık Araştırmasının Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırma değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. *Sıralı Aracılık Araştırmasının Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenleri Arasındaki İkili İlişkiler*

	1	2	3	4	5	6
1. Okul tükenmişliği	1					
2. Akademik mükemmeliyetçilik	.26**	1				
3. Helikopter ebeveyn tutumu	.17**	.24**	1			
4. Akademik Öz-Yeterlik	-.43**	-.26**	-.12**	1		
5. Azim	-.45**	-.26**	-.17**	.45**	1	
6. Akademik yılmazlık	-.41**	-.19**	-.13**	.37**	.36**	1
$\bar{X}$	34.41	36.90	10.79	19.68	27.21	19.03
SS	9.39	8.35	3.50	3.58	4.84	12.8
Çarpıklık	.097	-.11	-.19	-.11	.52	.35
Basıklık	-.095	-.019	.29	.05	-.19	-.08

Not. $N = 952$, **Tüm korelasyon değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde okul tükenmişliği ile akademik mükemmeliyetçilik (r = .26,) ebeveyn tutumu (r = .17) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliği ile akademik öz-yeterlik (r =-.43) azim (r =-.45) ve akademik yılmazlık (r =-.41) arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Akademik mükemmeliyetçilik ile akademik öz-yeterlik (r =-.26), azim (r =-.26) ve akademik yılmazlık (r =-.19) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin

olduğu görülmektedir. Helikopter beveyn tutumu ile akademik öz-yeterlik (r = -.12), azim (r = -.13) ve akademik yılmazlık (r = -.13) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Araştırmada Önerilen Modellerin Test Edilmesi

Bu araştırmada, okul tükenmişliğini açıklamaya yönelik önerilen hipotetik modelin test edilmesi amacıyla analizler, Hayes'in (2018) SPSS Process 4.0 makrosu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen aracılık analizlerinde araştırma test edilecek modele uygun olan Model 80 kullanılmıştır (Hayes, 2018). Bu modelde akademik mükemmeliyetçilik, helikopter ebeveyn tutumu bağımsız değişkenleri, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık aracı değişkenleri ve okul tükenmişliği bağımlı değişkeni olarak oluşturulan modeller sırası ile test edilmiştir. Çalışmada aracı etkilerin istatistiksel anlamlılığının test edilmesinde bootstrapp tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte % 95 güven aralıkları ve standart hatalarının hesaplanabilmesi için 10000 bootstraap örneklemi oluşturulmuştur. Bootstrap yöntemi, bir veri kümesini değiştirme ile örnekleyerek bir popülasyondaki istatistikleri tahmin etmek için kullanılan bir yeniden örnekleme tekniğidir (Henderson, 2005). Ortalama veya standart sapma gibi özet istatistikler ile varyans değerlerini tahmin etmek amacıyla kullanılabilir.

Akademik Mükemmeliyetçilik ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Bulgular

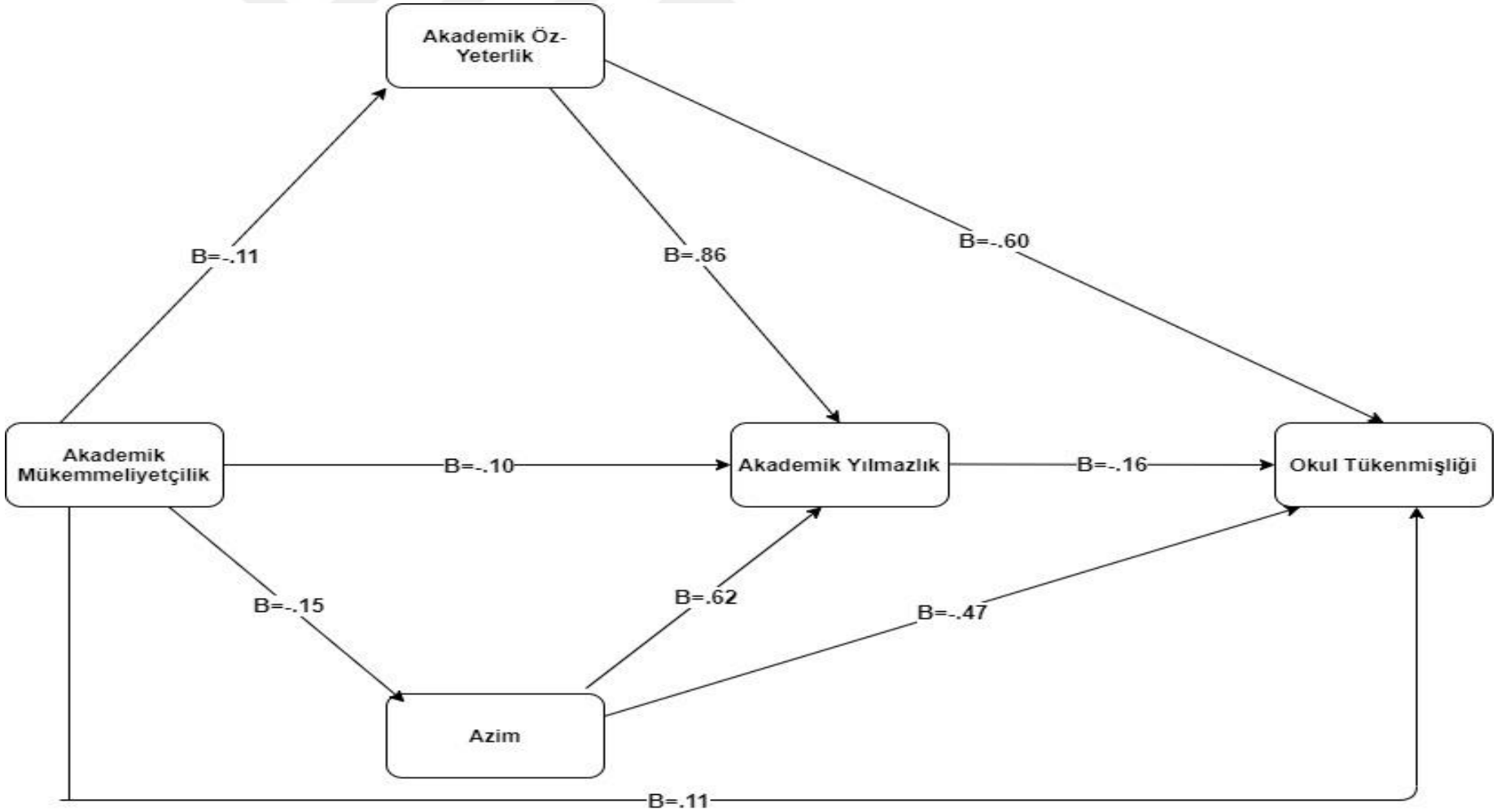
Akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki de akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın aracı etkisine ilişkin sonuçlar Şekil 16'da; Toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerin yer aldığı sonuçlar ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Model 80'e ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayıları analiz sonuçları, akademik mükemmelliyetçiliğin akademik öz-yeterliği (B = .-11, SH = .01), azmi (B = -.15, SH = .02), akademik yılmazlığı (B = -.10, SH = .05) negatif; okul tükenmişliğini ise (B = .11, SH = .03) pozitif yönlü yordadığını göstermektedir. Akademik öz-yeterlik akademik yılmazlığı (B = .86, SH = .12) pozitif, okul tükenmişliğini (B = -.56, SH = .08) negatif yordamaktadır. Azim akademik yılmazlığı (B = .62, SH = .09) pozitif, okul tükenmişliğini (B = -.47, SH = .06) negatif yordamaktadır. Akademik yılmazlık ise okul tükenmişliğini (B = -.16, SH = .02) negatif düzeyde yordamaktadır.

Akademik mükemmeliyetçiliğin, akademik öz-yeterlik (R^2 = .07, $F_{(1,\ 950)}$ = 71.18, p<.001), azim (R^2 =.067, $F_{(2,\ 949)}$ = 68.27, p < .001) ve akademik yılmazlık (R^2 =.036, $F_{(3,\ 948)}$ = 35.67, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Akademik mükemmeliyetçilik hem

akademik öz yeterlik hem de azim varyansının % 7'sini açıklamaktadır. Akademik mükemmeliyetçilik, akademik yılmazlık varyansının % 3,6'sını açıklamaktadır. Akademik öz-yeterlik, akademik yılmazlık (R^2 = .13.4, $F_{(1, 950)}$ = 147.32, p < .001) ve okul tükenmişliği (R^2 = .18,7, $F_{(1, 950)}$ = 218.42, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Akademik öz-yeterlik akademik yılmazlık varyansının % 13,4'ünü, okul tükenmişliği varyansının ise % 18,7'sini açıklamaktadır. Azmin akademik yılmazlık (R^2 = .13, $F_{(1, 950)}$ = 142.84, p < .001) ve okul tükenmişliği (R^2 = .199, $F_{(1, 950)}$ = 235.84, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Azim akademik yılmazlık varyansının % 13'ünü, okul tükenmişliği varyansının ise % 20'sini açıklamaktadır. Akademik mükemmelliyetçilik, akademik öz-yeterlik ve azim değişkenleri birlikte akademik yılmazlık varyansın % 18,61'ini açıklamaktadır. Aynı zamanda akademik mükemmeliyetçilik, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın ise okul tükenmişliği (R^2 = .31,65, $F_{(4, 947)}$ = 109.62, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi de anlamlıdır. Bu dört değişken birlikte okul tükenmişliğindeki varyansın % 31,65'ini açıklamaktadır.

Şekil 16. *Akademik Mükemmeliyetçilik ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları*



Araştırmada test edilen hipotez modellere ait standartlaştırılmamış regresyon katsayıları ve modelde yer alan değişkenler arasındaki yordayıcı etkiler değerlendirildikten sonra, araştırmada yer alan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde % 95 güven aralığında 10000 örneklem Bootstrapp yapılmış ve en yüksek ve en düşük değerlerin 0'ı içermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, aracılık analizinin anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri gösteren sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. *Akademik Mükemmeliyetçiliğin Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılığıyla Okul Tükenmişliği Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri*

Toplam Etki	Standardize edilmemiş β katsayısı	Standardize edilmiş β katsayısı	SH	LLCI	ULCI
AKM→OT	.29	.26	.03	.2217	.3601
Doğrudan Etki					
AKM→OT	.11	.096	.03	.0462	.1712
Dolaylı Etki					
Toplam Dolaylı Etki	.182	.16	.02	.1417	.2262
AKM→AÖY→OT	.064	.056	.02	.0394	.0922
AKM→AZ→OT	.071	.063	.01	.0460	.1007
AKM→AYL→OT	.017	.014	.01	.0010	.0340
AKM→AÖY→AYL→OT	.016	.014	.01	.0094	.0239
AKM→AZ→AYL→OY	.015	.013	.01	.0084	.0236

Not. AKM= Akademik Mükemmeliyetçilik, AÖY= Akademik Öz-Yeterlik, AZ= Azim, AYL= Akademik Yılmazlık, OT= Okul Tükenmişliği, LLCI= Bootstrap Güven Aralığı En Düşük Değer, ULCI= Bootstrap Güven Aralığı En Yüksek Değer, SH= Standart Hata

Tablo 9 incelendiğinde Bootstrapp analizi sonuçlarının en yüksek ve en düşük değerlerin sıfır (0) içermediği gözlendiğinden bütün dolaylı etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 9'da, akademik mükemmeliyetçiliğin akademik öz-yeterlik aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .06, SH = .02, % 95 GA [.0394 - .0922]) üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Akademik mükemmeliyetçiliğin azim aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .07, SH = .01, % 95 GA [.0460 - .1007]) üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Akademik mükemmeliyetçiliğin akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .02, SH=.01, % 95 GA [.0010 - .0340]) üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Akademik mükemmeliyetçiliğin akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .016, SH = .01, % 95 GA [.0094 - .0239) üzerindeki dolaylı etkisi ile akademik mükemmeliyetçiliğin azim ve akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .015, SH = .01, % 95 GA [.0084 - .0236]) üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Akademik

mükemmeliyetçiliğin akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği üzerindeki toplam dolaylı etkisi (B = .182, SH = .02, % 95 GA [.1417 - .2262]) olduğundan toplam etkinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki dolaylı etkisinin en çok azim aracılığıyla olduğu ve bunu sırasıyla akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın izlediği görülmektedir.

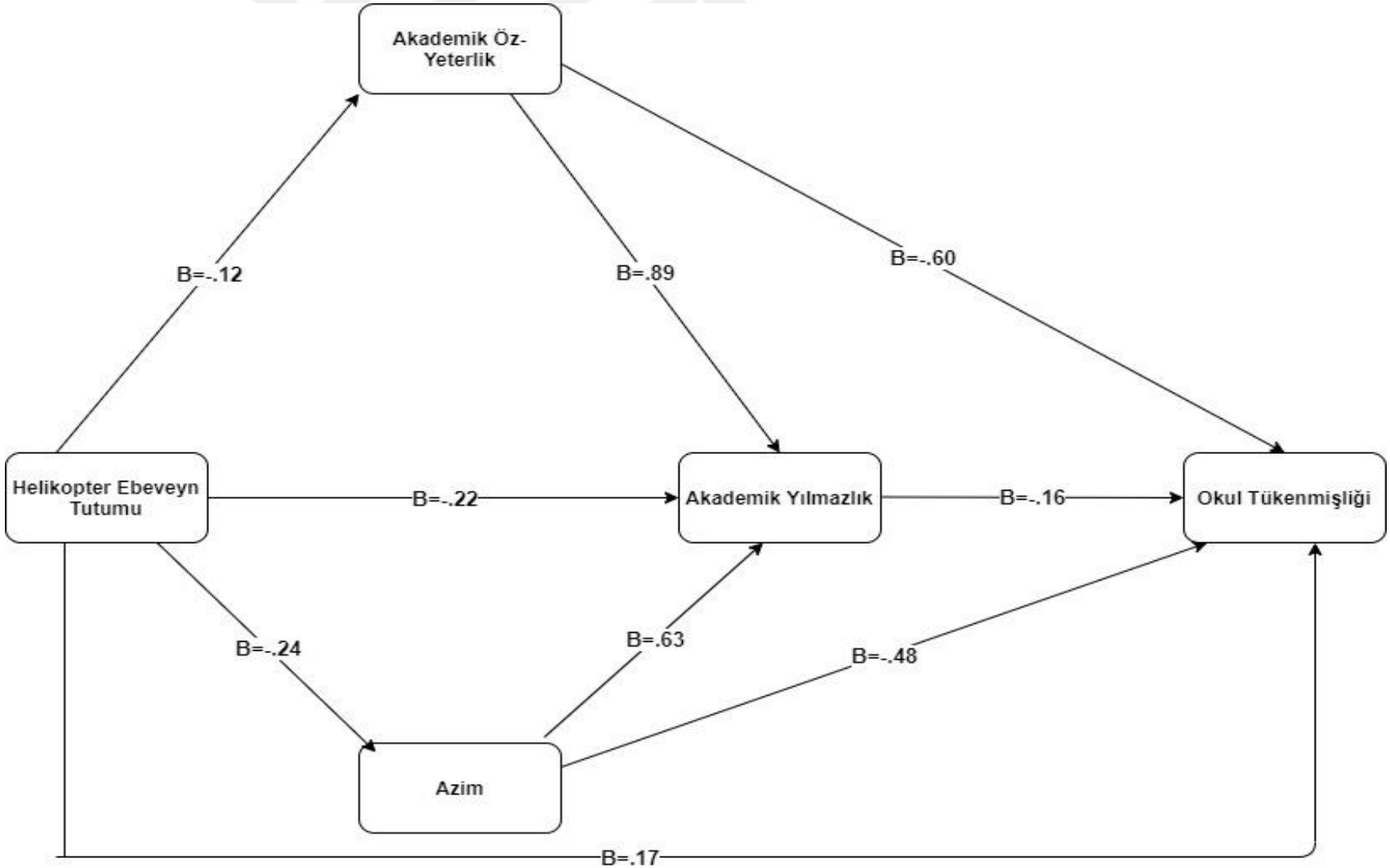
Helikopter Ebeveyn Tutumu ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Bulgular

Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki de akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın aracı etkisine ilişkin sonuçlar Şekil 17'de; Toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerin yer aldığı sonuçlar ise Tablo 10'da sunulmuştur.

Model 80'e ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayıları analiz sonuçları, helikopter ebeveyn tutumu, akademik öz-yeterliği (B = .-12, SH = .03), azmi (B = -.24, SH = .04), akademik yılmazlığı (B = -.22, SH = .11) negatif; okul tükenmişliğini ise (B = .17, SH = .07) pozitif yönlü yordadığını göstermektedir. Akademik öz-yeterlik akademik yılmazlığı (B = .89, SH = .12) pozitif, okul tükenmişliğini (B = -.60, SH = .08) negatif yordamaktadır. Azim akademik yılmazlığı (B = .63, SH = .09) pozitif, okul tükenmişliğini (B = -.48, SH = .06) negatif yordamaktadır. Akademik yılmazlık ise okul tükenmişliğini (B = -.16, SH = .02) negatif düzeyde yordamaktadır.

Helikopter ebeveyn tutumu, akademik öz-yeterlik (R^2 = .015, $F_{(1, 950)}$ = 13.93, p<.001), azim (R^2 =.03, $F_{(2, 949)}$ = 29.74, p < .001) ve akademik yılmazlık (R^2 =.018, $F_{(3, 948)}$ = 16.99, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Helikopter ebeveyn tutumu akademik öz yeterliğin % 1,5'ini azim varyansının % 3'ünü açıklamaktadır. Helikopter ebeveyn tutumu akademik yılmazlık varyansının % 1,8'ini açıklamaktadır. Akademik öz-yeterliğin, akademik yılmazlık (R^2 = .13.4, $F_{(1, 950)}$ = 147.32, p < .001) ve okul tükenmişliği (R^2 = .18,7, $F_{(1, 950)}$ = 218.42, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Akademik öz-yeterlik akademik yılmazlık varyansının % 13,4'ünü, okul tükenmişliği varyansının ise % 18,7'sini açıklamaktadır. Azmin akademik yılmazlık (R^2 = .13, $F_{(1, 950)}$ = 142.84, p < .001) ve okul tükenmişliği (R^2 = .199, $F_{(1, 950)}$ = 235.84, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Azim akademik yılmazlık varyansının % 13'ünü, okul tükenmişliği varyansının ise % 20'sini açıklamaktadır. Helikopter ebeveyn tutumu, akademik öz-yeterlik ve azim değişkenleri birlikte akademik yılmazlık varyansın % 18,58'ini açıklamaktadır. Aynı zamanda helikopter ebeveyn tutumu, akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın ise okul tükenmişliği (R^2 = .31,21, $F_{(4, 947)}$ = 107.42, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi de anlamlıdır. Bu dört değişken birlikte okul tükenmişliğindeki varyansın % 31,21'ini açıklamaktadır.

Şekil 17. H*elikopter Ebeveyn Tutumu ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları*



Araştırmada test edilen hipotez modellere ait standartlaştırılmamış regresyon katsayıları ve modelde yer alan değişkenler arasındaki yordayıcı etkiler değerlendirildikten sonra, araştırmada yer alan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde % 95 güven aralığında 10000 örneklem Bootstrapp yapılmış ve en yüksek ve en düşük değerlerin 0'ı içermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, aracılık analizinin anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri gösteren sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. *Helikopter Ebeveyn Tutumu, Akademik Öz-Yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılığıyla Okul Tükenmişliği Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri*

Toplam Etki	Standardize edilmemiş β katsayısı	Standardize edilmiş β katsayısı	SH	LLCI	ULCI
HET→OT	.4444	-	.09	.2759	.6130
Doğrudan Etki					
HET→OT	.1742	-	.07	.0295	.3188
Dolaylı Etki					
Toplam Dolaylı Etki	.27	.10	.05	.1723	.3678
HET→AÖY→OT	.07	.03	.02	.0312	.1256
HET→AZ→OT	.11	.04	.02	.0662	.1754
HET→AYL→OT	.04	.01	.02	.0016	.0772
HET→AÖY→AYL→OT	.02	.01	.01	.0074	.0315
HET→AZ→AYL→OT	.025	.01	.01	.0124	.0410

Not. HET= Helikopter Ebeveyn Tutumu, AÖY= Akademik Öz-Yeterlik, AZ= Azim, AYL= Akademik Yılmazlık, OT= Okul Tükenmişliği, LLCI= Bootstrap Güven Aralığı En Düşük Değer, ULCI= Bootstrap Güven Aralığı En Yüksek Değer, SH= Standart Hata

Tablo 10 incelendiğinde Bootstrapp analizi sonuçlarının en yüksek ve en düşük değerlerin sıfır (0) içermediği gözlendiğinden bütün dolaylı etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 10'da, helikopter ebeveyn tutumunun akademik öz-yeterlik aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .07, SH = .02, % 95 GA [.0312 - .1256]) üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Helikopter ebeveyn tutumunun azim aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .11, SH = .02, % 95 GA [.0662 - .1754]) üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Helikopter ebeveyn tutumunun akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .04, SH=.02, % 95 GA [.0016 - .0772]) üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Helikopter ebeveyn tutumunun akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .02, SH = .01, % 95 GA [.0074 - .0315) üzerindeki dolaylı etkisi ile helikopter ebeveyn tutumunun azim ve akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği (B = .025, SH = .01, % 95 GA [.0124 - .0410]) üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Helikopter

ebeveyn tutumunun akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık aracılığıyla okul tükenmişliği üzerindeki toplam dolaylı etkisi (B = .27, SH = .05, % 95 GA [.1723 - .3678]) olduğundan toplam etkinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Helikopter ebeveyn tutumunun okul tükenmişliği üzerindeki dolaylı etkisinin en çok azim aracılığıyla olduğu ve bunu sırasıyla akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın izlediği görülmektedir.

Çalışma-2

Bu kısımda, boylamsal araştırmaya yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Ön Analizler

Çalışma değişkenleri arasındaki normallik değeri ve korelasyon, ortalama, standart sapma değerleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Temel Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar, Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Normallik Değerleri*

	1	2	3	4	5	6
1. Okul tükenmişliği (Z2)	1	.34**	.26**	-.51**	-.50**	-.47**
2. Akademik mükemmeliyetçilik (Z1)		1	.22**	-.35**	-.27**	-.27**
3. Helikopter ebeveyn tutumu (Z2)			1	-.18**	-.24**	-.18**
4. Akademik Öz-Yeterlik (Z2)				1	.48**	.49**
5. Azim (Z2)					1	.41**
6. Akademik yılmazlık (Z2)						1
$\bar{X}$	35.20	36.09	10.27	19.55	27.62	116.26
SS	9.82	8.29	4.04	3.55	4.81	16.57
Çarpıklık	.33	.09	.02	-.09	-.04	-.62
Basıklık	-.44	.05	-.29	.23	-.09	.74

Sonuçlar, okul tükenmişliği ile (Z2), akademik mükemmeliyetçilik (Z1) ve helikopter ebeveyn tutum (Z1) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul tükenmişliği (Z2) ile akademik öz-yeterlik (Z2), azim (Z2) ve akademik yılmazlık (Z2) arasında anlamlı negatif ilişkiler bulunmaktadır.

Aracılık Analizi

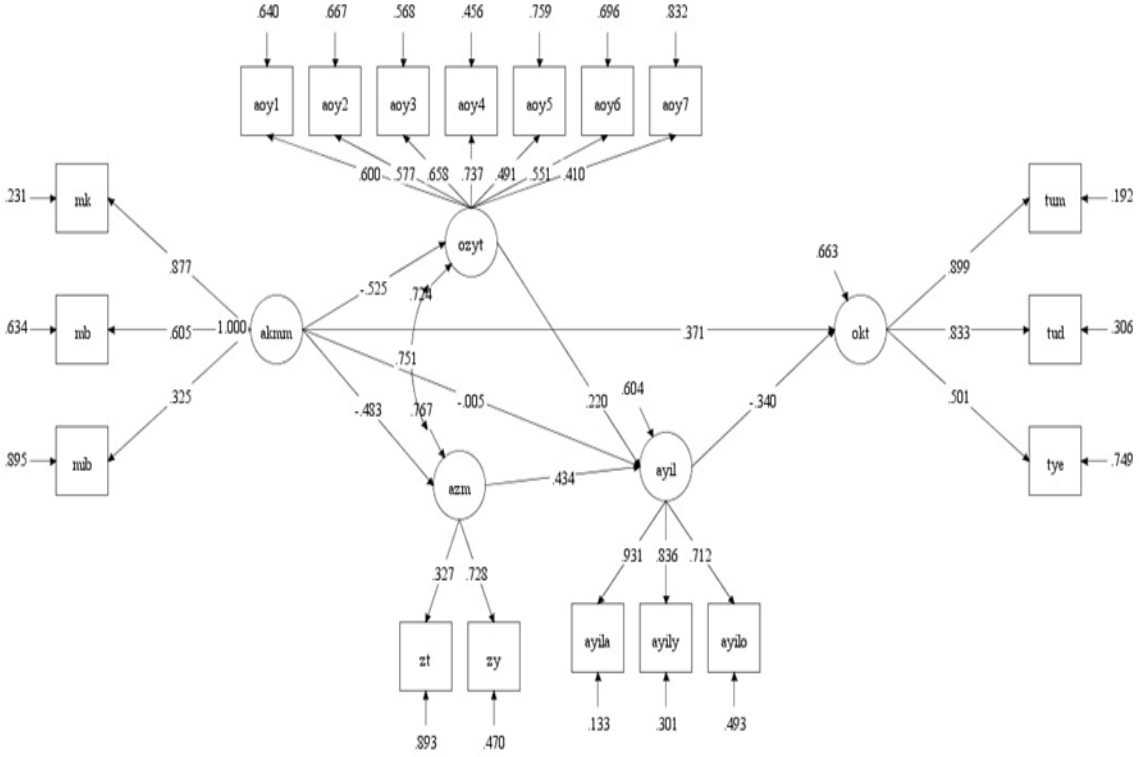
Aracı modeller incelenmeden önce 1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ve helikopter ebeveyn tutumunun 2. Zamandaki öğrencilerin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. 1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik (β = .37, SE = .05, $p < .05$) ve ebeveyn tutumu (β = .28, SE = .05, $p < .05$) 2. Zamandaki öğrencilerin okul tükenmişliğini önemli ölçüde yordamaktadır.

1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik, 2. Zamandaki akademik öz-yeterliği (β = -.52,5, SE = .04, p < .05), 2. Zamandaki öz yeterliğinde 2. Zamandaki akademik yılmazlığı (β = .22, SE = .20, p < .05) , 2. Zamandaki akademik yılmazlığında 2. Zamandaki okul tükenmişliğini (β = -.34, SE = .05, p<.01) önemli ölçüde yordamaktadır. 1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik, 2. Zamandaki azmi (β = -.48,3, SE = .07, p < .05), 2. Zamandaki azimde 2. Zamandaki akademik yılmazlığı (β = .43, SE = .21, p< .05), 2. Zamandaki akademik yılmazlığında 2. Zamandaki okul tükenmişliğini (β = -.34, SE = .05, p< .05) önemli ölçüde yordamaktadır.

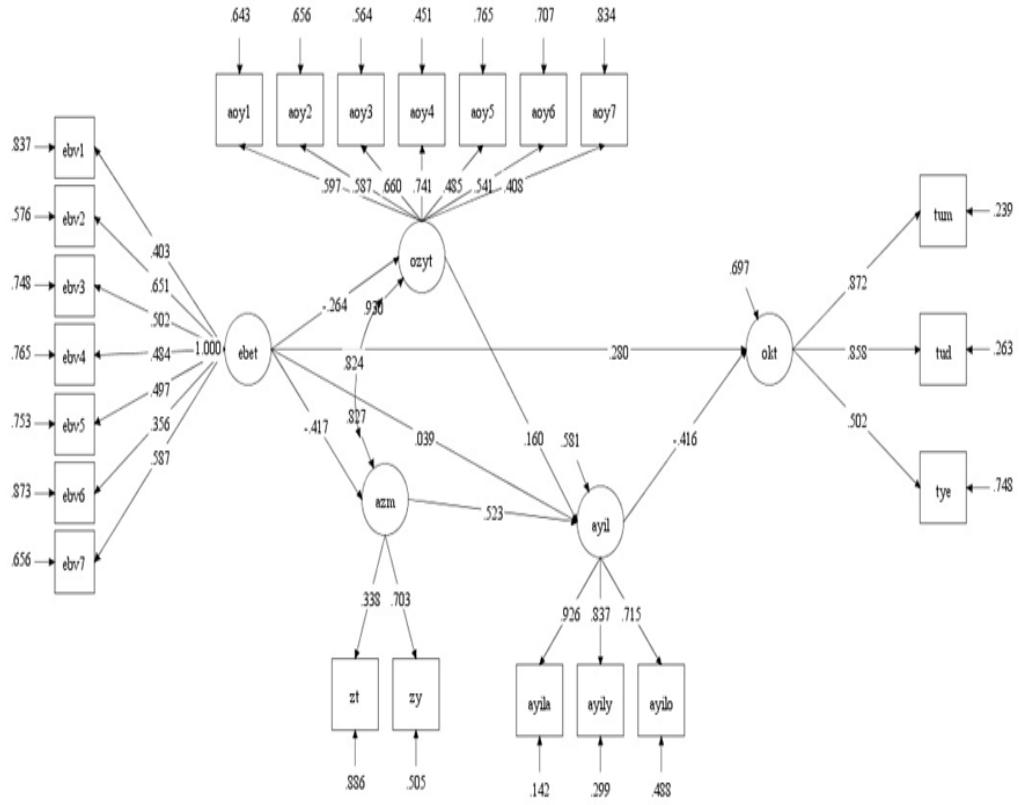
1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu, 2. Zamandaki akademik öz-yeterliği (β = -.26,4, SE = .06, p < .05), 2. Zamandaki öz yeterliğinde 2. Zamandaki akademik yılmazlığı (β = .16, SE = .27, p < .05), 2. Zamandaki akademik yılmazlığında 2. Zamandaki okul tükenmişliğini (β = -.41,6, SE = .04, p <.01) önemli ölçüde yordamaktadır. 1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu, 2. Zamandaki azmi (β = -.41,7, SE = .08, p < .05), 2. Zamandaki azimde 2. Zamandaki akademik yılmazlığı (β = .52,3, SE = .31, p< .05) , 2. Zamandaki akademik yılmazlığında 2. Zamandaki okul tükenmişliğini (β = -.41,6, SE = .04, p< .05) önemli ölçüde yordamaktadır.

Sonuç olarak, 1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile ebeveyn tutumlarının 2. Zamandaki okul tükenmişliği ile arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığın aracılık ettiğini belirlenmiştir.

Şekil 18. *1. Zamandaki Akademik Mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide 2. Zamandaki Akademik Öz-yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılık Etkisine İlişkin Standardize Sonuçlar*



Şekil 19. *1. Zamandaki Helikopter Ebeveyn Tutumu ile 2. Zamandaki Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide 2. Zamandaki Akademik Öz-yeterlik, Azim ve Akademik Yılmazlık Aracılık Etkisine İlişkin Standardize Sonuçlar*



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, sosyal bilişsel kuramın ilkeleri doğrultusunda tasarlanan model ve boylamsal çalışmanın hipotez sonuçlarına ilişkin bulgular, litetatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Çalışma-1

Akademik öz-yeterlik, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Bu araştırma kapsamında, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterliğin aracılık ettiği görülmüştür. Akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele akademik öz-yeterliğin eklenmesiyle azalmıştır. Daha önceki araştırmalar akademik mükemmeliyetçilik ve akademik öz-yeterliğin, okul tükenmişliği üzerindeki etkisini doğrulamıştır (Lau vd. 2020; Lee & Jeon, 2015). Örneğin, Lee ve Jeon (2015) akademik öz-yeterliği düşük mükemmeliyetçi öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını belirlemiştir. Lau vd. (2020) akademik mükemmeliyetçi eğilimlerin akademik öz-yeterliliği olumsuz yönde etkileyerek okul tükenmişliğine yol açtığını öngörmüştür.

Sosyal-bilişsel teori için önemli bir kavram olan öz-yeterlik inancı, özellikle okul tükenmişliği ile ilgili eğitim araştırmalarında artan bir ilgi görmüştür. Araştırmalar yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin daha az okul tükenmişliği belirtilerine sahip olduklarını göstermektedir (Arlinkasari & Akmal, 2017; Fariborz vd., 2019). Akademik öz-yeterliği yüksek öğrenciler zorlu görevler seçebilir ve bu görevleri başarıyla tamamlamak için daha fazla çaba gösterebilir. Bu öğrenciler engellere rağmen akademik görevleri yerine getirmeye çabalayabilir. Ancak olumsuz değerlendirilme kaygısı yüksek akademik mükemmeliyetçi öğrenciler, kendini motive etmede zorluk yaşadığından daha düşük akademik öz-yeterliğe sahiptir (Kurtovic & Baborac, 2017).

Akademik mükemmeliyetçi öğrenciler kendilerine akademik öz-yeterliklerinin üzerinde çok daha zor hedefler seçebilir. Belirlenen hedefler doğrultusunda akademik görevler, eksiksiz ve en iyi şekilde yerine getirilmeye çalışılır. Ancak düşük akademik öz-yeterlikten dolayı bu çabalar, başarı durumlarında bile yeterince iyi olarak kabul

edilmeyebilir. Bu durum zamanla okulda daha stresli hissettirebilir ve dolayısıyla tükenmişlik duygusu yaşatabilir.

Azim, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Araştırma sonucu, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azmin aracı etkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre, akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, azmin modele eklenmesiyle azalmıştır. Literatür incelendiğinde araştırmalar, yeterli azim gösteren öğrencilerin okul tükenmişliğini daha düşük bulmuştur (Hodge vd., 2017; Miller-Matero vd., 2018). Bir çalışmada Kang ve Choi, (2021) yüksek düzeydeki azimli öğrencilerin, okul tükenmişlik puanlarını daha yüksek belirlemiştir. Benzer çalışmada Al-Zain ve Abdulsalam (2021) azim düzeyi yüksek öğrencilerin düşük azimde yer alan öğrencilere kıyasla daha az okul tükenmişliği yaşadığını saptamıştır.

Bununla birlikte ilgili literatürde mevcut araştırma bulgu sonucunu desteklemeyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Shechtman vd. (2013) öğrenciye uygun olmayan akademik hedefler için azmi teşvik etmenin strese neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Anderson vd. (2016) azim ve başarı ilişkisinde, bireysel farklılıkların dikkate alındığını ancak sosyo-ekonomik koşulların uzun vadede dikkate alınmadığını bildirmiştir.

Sosyal bilişsel yaklaşımla uyumlu olarak, azimli öğrencilerin tükenme olasılıklarının daha düşük ve okulla ilgili faaliyetlere katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Khalati vd., 2021). Ancak akademik mükemmeliyetçi öğrencilerdeki yoğun kaygı, motivasyon düşüklüğüne yol açtığından bireyin akademik faaliyetlere katılmasını ve akademik hedeflere ulaşma çabasını olumsuz etkileyebilir. Öğrencinin herhangi bir kişisel başarısızlık sergilemesi, onun için tehdit edici bir unsur olarak görülebilir. Nitekim akademik rekabette başarısızlık, kişisel yetersizlik anlamına gelebilir ve bu durumda bireyin öz-değerini tehdit edebilir. Başka bir deyişle, zor görevler karşısında başarısızlık, azim düzeyi zayıf akademik mükemmeliyetçi öğrencilerde okul tükenmişliği yaşatabilir. Dolayısıyla azim, öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltmada etkili bir kişilik özelliği olarak gösterilebilir.

Akademik yılmazlık, Akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Araştırmanın bir diğer bulgu sonucunda, akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik yılmazlığın aracılık ettiği görülmüştür. Akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele akademik yılmazlığın eklenmesiyle azalmıştır. Mevcut araştırmada akademik mükemmeliyetçilik ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliğiyle ilişkisi önceki araştırmalarla tutarlık göstermektedir (Hicks vd., 2015; Kilbert vd., 2014). Dunkley vd. (2014) yüksek mükemmeliyetçi öğrencilerin

sürekli artan akademik taleplere karşı daha hassas olduğunu, bu durumun yılmazlık durumlarına ve okuldaki iyi oluş düzeylerine zarar verdiğini belirlemiştir. Sheppard ve Hicks (2017), yüksek mükemmeliyetçilik ve düşük akademik yılmazlığın, okuldaki tükenmişliği önemli ölçüde öngördüğünü bildirmiştir.

Akademik yılmazlık düzeyi yüksek öğrenciler akademik becerileri hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Akademik hedeflerine ulaşmak için eylemlerini nasıl düzenleyeceğini bilmeleri, sorunlar karşısında olumsuz duygu yaşamalarını engellemeye yardımcı olabilir. Çeşitli araştırmalarda akademik yılmazlık, okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir faktör olarak gösterilmiştir (Garcia-Izquierdo vd., 2015; Kamalpour vd., 2017). Örneğin, Garcia-Izquierdo vd. (2015) daha yüksek düzeyde akademik yılmazlığa sahip olan öğrencilerin, duygusal olarak daha düşük seviyede tükenme yaşadığını gözlemiştir.

Ayrıca elde edilen sonuçların sosyal bilişsel öğrenme modeliyle tutarlı olduğu söylenebilir. Yılmazlık düzeyi zayıf öğrenciler akademik çalışmalarında küçük başarısızlıklara izin verme konusunda daha düşük bir kabul gösterebilir. Bu öğrenciler gerçekçi olmayan yüksek standartlardan dolayı, hedefleri doğrultusunda çabalamak yerine, başarısızlık korkusuyla hareket edebilir. Daha düşük düzeyde akademik yılmazlık gösteren bireyler zorlayıcı görevler karşısında çabuk vazgeçerek okul tükenmişliği yaşayabilir. Bu bağlamda, akademik yılmazlığı düşük olan öğrencilerin okulda doyumsuz davranışlar sergilemeleri daha olasıyken, akademik yılmazlığı yüksek olan öğrencilerin okul hayatına daha iyi uyum sağlamaları beklenebilir.

Akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Mevcut araştırma sonucunda akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın birlikte aracılık ettiği belirlenmiştir. Buna göre akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın eklenmesiyle azalmıştır. Literatür incelendiğinde, önceki araştırmalarda akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın birlikte okul tükenmişliği üzerindeki olumlu etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır (Huang & Zhong, 2019; Soltani & Yoosefi, 2016). Örneğin, Yaghoobi vd. (2019) öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın, öğrenme ortamında yaşanan tükenmişliği azaltmada önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Bandura (1977) sosyal bilişsel teorisinde kendini daha yeterli hisseden öğrencilerin, performans gösterme kapasiteleri hakkında daha yüksek bir güven düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Akademik mükemmeliyetçi öğrenciler, öz-yeterlik düzeylerine duydukları şüpheden dolayı, zorluklar karşısında başa çıkabilecek performans göstermede isteksiz

davranabilir. Bununla birlikte mükemmeliyetçi öğrenciler, gerçek öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek, başarılı olamayacağı akademik faaliyetleri üstlenmede istekli davranabilir. Ancak bu faaliyetlerde elde edilen istenmeyen sonuçlar hayal kırıklığı yaratarak, olumsuz duygular oluşturabilir. Kendilerini yetersiz gören mükemmeliyetçi öğrencilerde bu durum akademik yılmazlığa zarar verebilir. Bu durum bireyi okuldaki stres faktörlerine karşı savunmasız hale getirebilir. Akademik yılmazlığı düşük olan öğrencilerin okulda doyumsuz davranışlar sergilemeleri ve okul tükenmişliği yaşamaları beklenebilir. Sonuç olarak akademik hedeflere ulaşma konusundaki düşük akademik öz-yeterlik inancı, kişinin akademik yılmazlık düzeyini olumsuz etkileyerek okul tükenmişliği duygusu yaşatabilir.

Akademik mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye azim ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Bu araştırma sonucunda akademik mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim ve akademik yılmazlığın birlikte aracılık ettiği belirlenmiştir. Buna göre akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele azim ve akademik yılmazlığın eklenmesiyle azalmıştır. Araştırmanın bu sonucunun, literatürde yapılan diğer araştırmaların sonuçları ve kuramsal bilgilerle desteklendiği görülmektedir (Macıntyre vd., 2019; Zivanovic & Subotin, 2018). Örneğin, Masten ve Cicchetti, (2016) azim ve yılmazlık düzeyi düşük öğrencilerin tükenmişlik seviyelerini yüksek bulmuştur.

Akademik yaşantılarda azim, zorluklar karşısında etkili bir başa çıkma mekanizması olarak kullanılabilir. Muenks vd. (2018) azmin görevle ilgili öz farkındalığı artırarak, zorlu görevler karşısında tutarlı davranışlara yol açtığını ifade etmiştir. Azim düzeyindeki artış öğrencilerin odaklanmasına yardımcı olabilir. Çevresindeki kişiler vazgeçmeyi tercih etse bile, azimli öğrenci akademik zorluklarla başa çıkmak için daha fazla sebatkar tutum sergileyebilir. Sergilenen bu sebatkar tutum ve çabalar, akademik yılmazlık düzeyine olumlu katkıda bulunarak, sorunlar karşısında direnç kapasitesini artırabilir. Bu nedenle azim ve akademik yılmazlık, akademik yaşamın birçok alanında başarıyı öngörebilecek önemli değişkenler arasında gösterilebilir.

Bununla birlikte sonuçların sosyal bilişsel teoriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Sosyal bilişsel yaklaşıma göre gerçekten uzak veya uyumsuz mükemmeliyetçiliğe bağlı yoğun ısrarlar, zorlayıcı görevlerin üstesinden gelmeyi zorlaştırabilir (Speirs-Neumeister, 2004). Süreçte karşılaşılabilecek olumsuz deneyimler akademik mükemmeliyetçi öğrencilerin daha fazlasını başarmak için gösterecekleri çaba düzeylerini azaltabilir. Daha zayıf bir azim derecesine sahip öğrenciler, okulla ilgili çalışmalarda ilgiyi sürdürmekte ve zorluklara karşı gayretle çalışmakta zorlanabilir. Önceki bazı araştırmacılar, yılmazlığı azmin bir bileşeni olarak kabul ettiğinden (Duckworth vd., 2007 ; Duckworth & Quinn, 2009), azim ve

akademik yılmazlıktaki zayıflama, öğrencilerin okulda amaç duygusu oluşturmasını zorlaştırarak, okul tükenmişliğine yol açabilir.

Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterlik aracılık eder.

Bu araştırmanın bir diğer bulgu sonucunda, üniversite öğrencilerinin helikopter ebeveyn tutum algıları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterliğin aracılık ettiği görülmüştür. Helikopter ebeveyn algısının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele akademik öz-yeterliğin eklenmesiyle azalmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğrenciler arasında okul tükenmişliğinin akademik öz-yeterlik ile ilişkili olduğunu bulan önceki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Hen & Goroshit, 2014; Oh & Seon, 2013). Örneğin; İki çalışma akademik öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin akademik tükenmişliklerini daha yüksek tespit etmiştir (Van-Ingen vd., 2015; Jo vd., 2013).

Daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, okulla ilişkili motive edici kaynakları elde etmek için daha fazla istekli olabilir. Sosyal-bilişsel teori çerçevesinden bakıldığında öz-yeterlik, kişinin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçler aracılığıyla okulda öğrenmeyi ve performansı geliştirebilir (Bandura, 1982). Stresli durumlar karşısında, bireye zorlukları yönetme konusunda daha özgüvenli hissettirebilir. Fakat helikopter ebeveynler, çocukları için akademik problemleri çözdüğünde veya kararlar aldığında, bireyler okuldaki çalışmalar üzerinde daha az kontrole sahip hissedebilir.

Öğrenciler ebeveynlerinin helikopter davranışlarıyla meşgul olduklarında, akademik öz-yeterlikleri düşebilir ve bu durum okulla ilgili olumlu duyguları azaltabilir. Arlinkasari ve Akmal (2017) yeterli akademik öz-yeterliğe sahip olmayan öğrencilerin okul tükenmişliğine karşı savunmasız olduklarını belirtmiştir. Sonuç olarak helikopter ebeveynlik, bireyin birçok alanda olduğu gibi akademik öz-yeterliğin gelişimini engelleyebilir, bu da bireylere yüksek seviyede okul tükenmişliği duygusu yaşatabilir.

Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye azim aracılık eder.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulgu, helikopter ebeveynlik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azmin aracı etkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre, helikopter ebeveyn algısının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, azmin modele eklenmesiyle azalmıştır. Önceki araştırmalar, daha düşük azim sergileyen öğrencilerin zorluklar karşısında daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermiştir (Cooke vd. 2013; Eskreis-Winkler vd., 2014). Yakın zamanda yapılan bir çalışmada Mason (2018) düşük azim puanlarına sahip öğrencilerin, daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirlemiştir. Bu nedenle mevcut bulgu sonucunun geçmiş çalışmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Helikopter ebeveynler, çocuklarının kişisel ve akademik hayatlarını koruyup yönetmek için yoğun çaba gösterebilir. Ancak ebeveynler tarafından sürekli izlenme ve aşırı kontrolcü yaklaşımlar bağımsızlık duygusunu azaltabilir. Sosyal-öğrenme kuramı perspektifinden bakıldığında ebeveynlerden gelen aşırı talepler akademik görevlerle başa çıkmada işlevsel olan kişisel bir kaynak olan azim düzeyine zarar verebilir (Howard vd., 2019).

Çocuklarının akademik yaşamına aşırı derecede dahil olan ebeveynler, bireylerin akademik cesaret ve sorumluluk alam girişimlerini azaltabilir. Azim düzeyi düşük öğrencilerin, akademik zorlukları öğrenme fırsatları olarak algılamaları oldukça düşüktür (Dweck vd. 2014). Bu nedenle olası engeller karşısında sebat etme ve sorunlarla baş etme girişimlerinin zayıf olduğu söylenebilir. Azimde azalma, yalnızca başarısızlığa ortaya çıkarmaz, aynı zamanda bireyin sürekli çaba göstererek bir hedefe ulaşma kararlılığına zarar verebilir. Grouden (2014) azim sayesinde öğrencilerin başarısızlığı kabul etmesine rağmen engellere dayanıklılık ve amaçla karşı koyabileceklerini ifade etmiştir.

Bu bağlamda, yüksek bir azme sahip olmak, bireyin çabalarını harekete geçirmesini sağlayabilir. Bu nedenle çalışmalarında azimli olan öğrenciler işlerinde daha yüksek motivasyon taşıyarak yüksek başarılar elde edebilir. Dolayısıyla öğrencilerin azimleri, içinde bulundukları eğitim sistemindeki başarılarının etkinliğinde önemli bir rol oynayabilir. Çabaların sürekliliği öğrencilerin akademik hedef ve davranışlarına olumlu yansıyacağından okula yönelik tükenmişlik duygusunu azaltabilir.

Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik yılmazlık aracılık eder.

Mevcut araştırma sonucunda helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracılık ettiği belirlenmiştir. Buna göre, helikopter ebeveyn algısının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele akademik yılmazlığın eklenmesiyle azalmıştır. Daha önceki bazı araştırmalar akademik yılmazlığı düşük olan öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını öne sürmüştür (Motti-Stefanidi, 2019; Rios-Risquez vd., 2018).

Helikopter ebeveynler çocuklarının, okul yaşamındaki zorluklara başa çıkmalarına izin vermeyebilir. Bu da bireylerin ilerleyen zamanlarda akademik çalışmalarda öz-düzenleme becerilerinde eksiklik oluşturabilir. Bandura (2000), öz-düzenleme becerileri zarar gören bireyin, akademik görevleri tamamlamak için yeterli dayanıklılığı göstermediğini belirtmiştir. Akademik yılmazlık becerileri zayıf öğrenciler kendilerini savunmasız hissedebilir ve okuldaki çalışmalarda daha kaygılı hale gelebilir. Bu öğrenciler, akademik engeller karşısında

daha fazla dış yardıma ihtiyaç duyabilir. Herhangi bir sorun karşısında mücadeleden kaçma isteği onları hedeflerinden uzaklaştırabilir.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik stres faktörlerinin üstesinden gelmelerine ve yetkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir. Akademik yılmazlığı yüksek öğrenenler, zorlayıcı durumları gelişme fırsatı olarak görebilir. Bu öğrenciler akademik zorluklara yapıcı yollarla yanıt verme eğiliminde olabilir. Araştırmalar düşük düzeyde akademik yılmazlık sergileyen öğrencilerin derslere düşük istekle katılım sağladıklarını, düşük notlar aldıklarını ve okulla ilgili daha fazla sorun bildirdiklerini ortaya koymuştur (Kim & Lee, 2020; Leary & De-Rosier, 2012).

Bu nedenle, yüksek düzeyde yılmazlık gösteren öğrencilerin, düşük düzeyde yılmazlık sergileyen öğrencilere göre akademik yaşamlarından daha fazla doyum sağladıkları söylenebilir. Akademik hedeflere yılmazlıkları sayesinde daha fazla yaklaşan öğrenciler okulla ilgili daha fazla olumlu duygular geliştirebilir ve bu durum okul tükenmişliği yaşamayı önleyebilir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği durumlarına karşı akademik yılmazlığın azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Mevcut araştırma sonucunda helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın birlikte aracılık ettiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin helikopter ebeveyn tutumu algılarının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın eklenmesiyle azalmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin okul tükenmişliklerini öngörmede akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın birlikte etkisini gösteren çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Kong vd., 2021; Park, 2018). Örneğin, Park (2018) daha yüksek öz-yeterlik ve yılmazlık duygusunun daha az tükenmişlikle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ebeveyn desteği, bireyin öz-yeterlik gelişimini destekliyorsa faydalı olabilir. Ancak helikopter ebeveynlik Türkiye'de yaygın bir ebeveynlik tutumu olarak görülebilir. Okulöncesi ve ilkokuldan başlayan akademik yaşantılara müdahale girişimlerinin üniversite eğitiminde devam etmesi muhtemeldir. Genç yetişkin bireyler ebeveynleriyle kurmuş oldukları ilişkilerin niteliklerine göre üniversite eğitiminde öz-yeterlik kapasitelerini düzenleyebilir ve uyumlu hale getirebilir. Bandura (1982), ebeveynler tarafından öğrencilerin günlük kararları ve ilişkilerine yapılan olumsuz müdahalelerin, çocukların öz-yeterlik algılarına zarar verebileceğinden bahsetmiştir. Nitekim helikopter ebeveynlik tarzındaki

müdahaleler, bireylerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu azalttığı için çocuğun akademik yılmazlık düzeyine zarar verebilir (Sachitra & Bandara, 2017).

Sosyal bilişsel yaklaşıma göre, öz-yeterliği yüksek öğrencilerin net hedef belirleme ve eldeki görevleri zorluklara rağmen elde etme ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımdan hareketle, öz-yeterlik duygusu yüksek öğrencilerin akademik çalışmalarda başarıya yönelik özgüven düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu öğrenciler ebeveynlerinin olası başarısızlık karşısında yoğun tepkilerine rağmen sonraki çalışmalarda daha iyi çalışmak için kendi güçlü yönlerine daha fazla odaklanabilir. Bu durum öğrencilerin akademik yılmazlıklarında artışa yol açabilir. Akademik yılmazlığı yüksek olan öğrenciler, okula devam ve başarı gibi istenilen hedeflerin yanı sıra akademik hedeflere ulaşmak için yüksek dayanıklık gösterebilir. Zorluklar karşısında uyarlanabilir bir yılmazlık seviyesine sahip olmak, okul tükenmişliği duygusunu ortadan kaldırabilir.

Helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye azim ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Bu araştırma sonucunda helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide azim ve akademik yılmazlığın birlikte aracılık ettiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin helikopter ebeveyn tutum algılarının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi, modele azim ve akademik yılmazlığın eklenmesiyle azalmıştır. Önceki araştırmalar, azim ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Jin & Kim, 2017; Strayhon, 2014). Yakın zamanda Caporale-Berkowitz vd. (2022) azim ve yılmazlık düzeyi yüksek öğrencilerin, hedeflerinde kalmaya devam ederek daha az okul tükenmişliği yaşadıklarını belirlemiştir.

Türkiye'de eğitim sistemi ve mezuniyet sonrası işe yerleşebilme konusundaki rekabet nedeniyle, aileler, olası riskleri önlemek için çocuklarına yoğun bir destek sunmaktadır. Fakat ebeveynler desteği sağlarken, çocukları üzerinde aşırı kontrol eğiliminde olabilir. Ebeveynler tarafından her soruna müdahale etme çabası, başarı için gerekli olan kararlılık ve cesaret gibi güçlü yönlerin gelişimini sınırlayabilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik hedeflerinden vazgeçmeleri muhtemeldir ve azmin temel bir bileşeni olan yılmazlık bu süreçte zarar görebilir (Amini, 2013).

Akademik bağlamda aynı zorlu tehdit edici durumlara maruz kalmalarına rağmen, akademik olarak dirençli öğrenciler stresli olayları kişisel gelişimleri için fırsata dönüştürebilir. Akademik yılmazlığı yüksek öğrenciler, üniversitede başarısızlık ihtimaline rağmen yüksek düzeyde akademik motivasyon ve performans gösterebilir. Janatolmakan vd. (2021) zorlayıcı öğrenme görevleri karşısında zayıf kalan akademik yılmazlığın, okul

ortamındaki zorluklarla başa çıkmayı güçleştirdiğini bildirmiştir. Bu nedenle akademik yılmazlığı zayıf olan öğrenciler, stresli koşullar ve kötü performans gibi olaylarla karşılaştıklarında okul tükenmişliği yaşayabilir.

Sosyal bilişsel yaklaşıma göre, sosyal çevreyle yakın ilişkiler ve bağlılık duygusu, okulda yaşanabilecek stresi azaltmada önemli bir faktördür (Llorca vd., 2017). Bu yaklaşıma göre azimli öğrencilerin belli bir görevi başarmaya yönelik inanç düzeyleri oldukça yüksektir. Akademik yaşantılarında karşılaştıkları yeni deneyimleri, aileden gelebilecek olumsuzluklara rağmen farklı çalışmalara uygulama konusunda başarılı oldukları söylenebilir. Sahip oldukları bu nitelikler, akademik yılmazlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Yılmazlık düzeyi yüksek öğrenciler, ailelerinden yönlendirilen koruyucu ve baskıcı tutumları kendilerine cesaret veren bir güç olarak algılayabilir ve paniklemeden çalışmalarına devam edebilir. Nitekim hayal kırıklığı yaşamak yerine daha fazla dirençli davranmak onları okul tükenmişliği duygusundan uzak tutabilir.

Çalışma-2

1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Aracılık araştırmasının sonuçları, 1. zamandaki akademik mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin 2. zamandaki akademik öz-yeterliği negatif yordadığı, 2. zamandaki akademik öz yeterliğin 2. zamandaki akademik yılmazlığı pozitif yordadığı ve 2. zamandaki akademik yılmazlığında 2. zamandaki okul tükenmişliğini azalttığını göstermiştir. Yapılan araştırmalarda her iki değişkenin ayrı ayrı okul tükenmişliğine zamansal etkisi ele alınmıştır (Maricuțoiu & Sulea 2019; Wang vd., 2022). Maricuțoiu ve Sulea (2019) bir dönem boyunca yapılan ikili ölçümler sonucunda birinci zamandaki öz-yeterliğin, ikinci zamandaki okul tükenmişliğini önemli düzeyde yordadığını göstermiştir. Bununla birlikte, Wang vd. (2022) üç farklı zamandaki ölçümler sonucunda yılmazlık ve okul tükenmişliğinin birbirlerini çift yönlü ve negatif yordadığını belirlemiştir.

Üniversite öğrencileri, eğitimleri boyunca devam eden zorluklar, stresler ve baskılarla karşı karşıya kalabilir. Dönem başlangıcında barınma noktasında başlayan sorunlara, ekonomik sorunlar ve öğretim elemanlarıyla ilgili yaşanan sorunlar eklenerek devam etmektedir. Bu tarz zorlukların oluşturduğu stres okul tükenmişliğini ortaya çıkarabilir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrencilerin uzun süreli akademik yaşantılarda yeterliklerine olan inançları, onların yılmazlık düzeylerini etkileyebilir (Bandura, 1993).

Akademik öz-yeterliği yüksek bireyler zorlu yaşantılar karşısında, düşük öz-yeterlik düzeyindeki bireylere göre akademik zorluklara daha esnek davranışlar gösterebilir. Bu nedenle öz-yeterlik tarafından desteklenen yılmazlık düzeyi, öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Akademik çalışmalarda esnek davrananlar kişisel güçlerini ve yeteneklerini tanıyabilir. Bu öğrenciler akademik yılmazlığın geçmiş deneyimlerle gelişim gösterme özelliği sayesinde, zaman içerisinde okul tükenmişliğini daha az yaşayabilir.

Sosyal bilişsel kuram dikkate alındığında, mükemmeliyetçi tutum sergileyen bireyler elde ettikleri başarısız sonuçlar karşısında kendi davranışlarını kontrol etmekte zorluk yaşayabilir. Bu yaklaşıma göre öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrenciler hangi derse ne kadar çalışacağını, okuldaki sorumluluklar karşısında uzun vadede neler yapması gerektiğini fark ederek davranışlarını kontrol edebilir. Öz-yeterlik seviyesi yüksek birey, sorumlu olduğu dersleri geniş bir zamana yayarak, hangi derse ne kadar zaman ayıracağı noktasında kendi davranışlarını düzenleyebilir. Bireyin sahip olduğu sorumluluk duygusu, akademik yılmazlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Sosyal bilişsel yaklaşım açısından, akademik sorumluluklarının farkında olan yılmazlık düzeyi yüksek öğrenciler, geçmiş başarılarını ve çabalarını kendilerini motive etmek için kullandığından okul tükenmişliği daha az yaşayabilir.

1. Zamandaki akademik mükemmeliyetçilik ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki azim ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Aracılık araştırmasının sonuçları, 1. zamandaki akademik mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin 2. zamandaki azmi negatif yordadığı, 2. zamandaki azmin 2. zamandaki akademik yılmazlığı pozitif yordadığı ve 2. zamandaki akademik yılmazlığında 2. zamandaki okul tükenmişliğini azalttığını göstermiştir. Mevcut araştırma sonucu, farklı zamanlarda yapılan ölçümlerde iki değişkenin okul tükenmişliği üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğunu gösteren diğer bulgu sonuçlarıyla tutarlıdır (Kish vd., 2021; Rios-Risquez vd., 2015). Örneğin, Kish vd. (2021) klinik eğitimden önce ve sonrasında yaptığı ölçümlerde azmin, tükenmişlik yaşayan öğrencilere karşı koruyucu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Birçok üniversite öğrencisi mezun oluncaya kadar okul tükenmişliği yaşayabilir (Ishak vd., 2013). Bu durum, üniversite yaşamının farklı aşamalarında öğrencilerin stresini azaltmak için olumlu kişisel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Son yıllarda araştırmacılar azmin, zaman içerisinde okul tükenmişliğini azaltmada olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Jumat vd., 2020, Lee vd., 2022).

Azimli öğrenciler kendilerini akademik görevlerle meşgul olmaya teşvik edebilir ve herhangi bir zorlayıcı unsur karşısında daha uzun süre direnç gösterebilir. Bu öğrenciler içsel

veya dışsal ödüller bağlı olmaksızın akademik hedeflere kararlıkla odaklanabilir. Önceki araştırmacılar azmin bu yönünün, yılmazlığın kararlılık ve sabır yönleriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir (Baek & Cho, 2020; Wilson-Strydom, 2017). Ayrıca akademik yılmazlığın dinamik ve zamanla geliştirilebilir yönü sayesinde bireyler olumsuz koşullara rağmen önemli başarılar elde edebilir. Dolayısıyla azim ve akademik yılmazlık zaman içerisinde, okul tükenmişliği gibi olumsuz deneyimler karşısında kişinin güçlü ve esnek kalmasına yardımcı olabilir.

Sosyal bilişsel kuram dikkate alındığında, okul bağlamında mükemmeliyetçi yaklaşım sergileyen bireyler olası güç durumlar karşısında kendileri hakkında olumsuz yargılar geliştirebilir. Azim düzeyi yüksek öğrenciler kendi başarıları veya başarısızlıkları karşısında elde ettiği bilgileri okul yaşantılarına kolaylıkla aktarabilir. Sosyal bilişsel yaklaşıma göre azimli öğrenciler, güçlükler karşısında daha çok çaba harcayabilir ve daha ısrarlı davranabilir. Başladıkları akademik çalışmalarda daha sebatkar tutum sergilemeleri, akademik yılmazlık düzeylerini artırmada etkili olabilir. Farklı çalışma yolları deneyen, kendini sık sık cesaretlendiren ve daha iyi çalışmak için kendi zayıflıkları ve güçlü yönleri üzerine düşünen yılmazlık düzeyi yüksek öğrenciler, okul tükenmişliği yaşama korkusunu daha az hissedebilir.

1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık aracılık eder.

Aracılık araştırmasının bir diğer sonucu, 1. zamandaki helikopter ebeveyn tutum algısının öğrencilerin 2. zamandaki akademik öz-yeterliği negatif yordadığı, 2. zamandaki akademik öz-yeterliğin 2. zamandaki akademik yılmazlığı pozitif yordadığı ve 2. zamandaki akademik yılmazlığında 2. zamandaki okul tükenmişliğini azalttığını göstermiştir. Bulfone vd. (2016) öz-yeterlik inancının okul tükenmişliği üzerinde zaman içerisinde yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Jordan vd. (2020) akademik yılın üç farklı zamanındaki ölçümlerde yılmazlık ile tükenmişliğin birbirini çift yönlü ve negatif yordadığını tespit etmiştir.

Türkiye'de yükseköğretimin yaygınlaşması, gençler arasında çok daha fazla akademik ve mesleki rekabet oluşturmaktadır. Öğrenciler bu süreçte ebeveynlerinde başta ekonomik destek olmak üzere birçok alanda yardım talep edebilir. Üniversite yaşamında helikopter ebeveynliğe bağlı algılanan yüksek düzeyde akademik talepler daha düşük öz-yeterlik (Love vd., 2020) ve akademik yılmazlıkla (Cui vd., 2019) ilişkili bulunmuştur.

Sosyal öğrenme teorisi, gelişmekte olan yetişkinlere yönelik aşırı koruma ve müdahalelerin zaman içerisinde farklı alanlarda motivasyona zarar verebileceğini varsaymıştır (Alhadabi vd., 2019). Bu tür ebeveyn yaklaşımı, özellikle akademik öz-yeterlik ve akademik

yılmazlığın gelişimini önleyebilir. Bu nedenle, helikopter ebeveynlik, akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlığın gelişimini engelleyerek okul tükenmişliği yaşatabilir. Elde edilen sonuçlara göre akademik öz-yeterlik ve akademik yılmazlık, nispeten göreceli bir zamanda diliminde öğrencilerin okul tükenmişlik belirtilerini azaltmada önemli yordayıcılar arasında gösterilebilir.

Sosyal bilişsel kuram açısından öz-yeterliği yüksek olan bireyler hem okul sınavlarında hem de akademik faaliyetlerde neler yapabileceğini bilebilir. Eğitim yaşantısı boyunca öğretim üyesinin dönütlerini değerlendiren, düşük akademik başarı gösterilen durumlar karşısında kolay pes etmeyen ve geçmiş başarılarını düşünen, kendini cesaretlendiren bireylerin akademik yılmazlık düzeyleri daha fazla olabilir. Dolayısıyla sosyal bilişsel kuram yaklaşımına göre, üniversite eğitimi boyunca öz-yeterlik ve akademik yılmazlık üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini azaltabilen önemli bir bireysel değişken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca üniversite yaşantısı boyunca olumsuz ebeveyn tutumları karşısında öz-yeterlik ve akademik yılmazlık düzeyleri yüksek olan bireyler okulla ilgili akademik faaliyetleri yerine getirebilir ve okula devam etme konusunda daha istekli davranabilir.

1. Zamandaki helikopter ebeveyn tutumu ile 2. Zamandaki okul tükenmişliği arasındaki ilişkide 2. Zamandaki azim ve akademik yılmazlık aracılık etmektedir

Son olarak aracılık araştırmasının sonucu, 1. zamandaki helikopter ebeveyn tutum algısının öğrencilerin 2. zamandaki azmi negatif yordadığı, 2. zamandaki azmin 2. zamandaki akademik yılmazlığı pozitif yordadığı ve 2. zamandaki akademik yılmazlığında 2. zamandaki okul tükenmişliğini azalttığını göstermiştir. Buzzetto-Hollywood ve Mitchell (2019) beş yıllık bir süre boyunca azmin tükenmişliği önlemede önemli bir yordayıcı olduğunu belirlemiştir. Yakın zamanda Kim vd. (2021) üç yıllık ölçümler sonucunda öğrencilerin akademik yılmazlıklarının okula katılımlarını öngördüğünü göstermiştir.

Türkiye bağlamında ebeveynlerin çocuklarının başarılı üniversitelerde eğitim almalarını önemli gördüğü söylenebilir. Helikopter ebeveynler bu konuda gösterdiği ilgi ve desteği üniversite yaşamında beklenenden daha fazla gösterebilir. Önceki araştırmalar genç yetişkinlerin kendine güven ve özerklik gibi gelişimsel hedeflere yöneldikleri bu dönemde aşırı müdahalelerin okul faaliyetlerini olumsuz etkilediğini belirlemiştir (Francis vd., 2020; Hwang & Jung, 2021). Azimli bir öğrencinin ebeveynlerinin bu tarz müdahaleleri sonrası okul tükenmişliği duygusuna karşı sebatkar davranması beklenebilir. Verner-Filion vd. (2020) öğrencilerde azim düzeyini artırmanın okul tükenmişliğini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte ebeveynlerin zorlayıcı müdahalelerine rağmen, azimli öğrenciler zorlu şartlara rağmen çalışmalardan vazgeçmeyebilir. Yılmazlığı yüksek olan öğrencilerin, net bir amaç ve hedef doğrultusunda ilerleyebilir. Onların tükenmişlik yaşamalarına yol açabilecek sorunlar olduğunda duygularını rahatlıkla kontrol edebilir. Ayrıca bu öğrenciler tükenmişlik yaşamak yerine, gerekirse uzun süreler boyunca hedeflerine ulaşmak için ilerlemeye devam etme kararlılığı gösterebilir.

Sosyal bilişsel kuram açısından sürekli olarak başladığı işi bitirmek için çaba gösteren, olumsuz durumlar karşısında başarma isteği kaybolmayan bireylerin azimleri yüksek olabilir. Ayrıca eğitim yaşantısı boyunca kariyer planları yapan, olumsuz durumlar karşısında yeni çözümler üretebilen ve kendisine olumlu telkinlerde bulunan bireylerin akademik yılmazlık düzeyleri daha fazla olabilir. Dolayısıyla sosyal bilişsel kuram yaklaşımına göre, üniversite eğitimi boyunca azim ve akademik yılmazlık üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini azaltabilen önemli bir bireysel değişken olarak kabul edilebilir.

Ayrıca azim ve akademik yılmazlık üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini azaltmada koruyucu bir faktör olabilir. Öğrenciler sınav kaygısıyla baş etme, proje geliştirme, bitirme tezleri, sınıfta sunum yapma vb. akademik sorumluluklarını yerine getirme gibi riskli durumlarla karşılaştıklarında başa çıkma becerileri yüksek olabilir. Bu durumda okul tükenmişliğinin azaltabilir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul tükenmişliğiyle başa çıkabilmeyle ilgili farkındalık ve müdahale çalışmaları için araştırmacılara ve okul tükenmişliği çalışabilecek ruh sağlığı uzmanlarına bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Çalışma üniversiteyi bırakma düşüncesi olan, üniversiteyi zamanında bitiremeyen ve üniversiyete bağlılığı düşük olan öğrencilerde tekrarlanabilir.
2. Çalışmada üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlikleri nicel ve boylamsal araştırma yöntemleriyle incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda deneysel ya da karma yöntemler kullanılabilir.
3. Bu araştırma Atatürk Üniversitesi'nin bazı lisans programına devam etmekte olan öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin bireysel ve çevresel özellikleriyle

okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı incelemek için sonraki araştırmalar farklı bölgelerdeki üniversitelerin çeşitli fakültelerini kapsayacak şekilde düzenlenebilir.

4. Pandemi nedeniyle 1. sınıftaki öğrencilerin yüz yüze eğitime katılmamış olmaları, 2. sınıf öğrencileri ise sadece yarım dönem üniversite yaşamını deneyimlediğinden araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonraki araştırmalar diğer sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilebilir.
5. Mevcut çalışmada öğrencilerin kentsel-kırsal alandan gelme, evde aile ile yaşamak veya yurtta barınma gibi kişisel faktörler dikkate alınmamıştır. Gelecekteki araştırmalar, belirtilen faktörleri dikkate alarak akademik yıl boyunca öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini takip edilebilir.
6. Araştırmada öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerine etkisi olabilecek akademik performans algıları incelenmemiştir. Gelecekteki araştırmalar, akademik yıl boyunca elde edilen tüm notlara bakmayı ve ardından birden fazla örneklemde karşılaştırmalar yapabilir.
7. Araştırmada okul tükenmişliğini etkilyebilecek potansiyel bireysel düzeydeki aracı değişkenler incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, araştırmacılar, tasarıma daha geniş bir bireysel ve çevresel düzeyde risk ve koruyucu faktörler dahil edebilir.
8. Ayrıca, boylamsal modelin en az üç bir tasarım kullanılarak tekrardan test edilmesi, araştırma değişkenlerinin okul tükenmişliğine etkisini yansıtmada önemli olacaktır
9. Son olarak, Türk kültürü öğrencilerine yönelik uyarlanmış ARS-30'un psikometrik özelliklerini test etmek ve gerekirse geliştirmek için farklı değişkenler kullanılarak doğrulama çalışması yapılabilir.

Konu İle İlgili Uzmanlara Yönelik Öneriler

1. Üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini etkileyebilecek nedenlerin daha çok belirlenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu nedenle üniversitelerin ilgili birimlerinde görevli ruh sağlığı çalışanlarının okul tükenmişliğinin nedenlerini belirlemek adına daha çok çalışma yapmaları önerilebilir.
2. Üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde görev alan uzmanlar üniversitelerde okul tükenmişliği yaşayan öğrencilere müdahale hizmetleri kapsamında grupla danışma veya eğitim programı düzenleyebilir

3. Konu ile ilgili uzmanlar, akademik mükemmeliyetçiliğe bağlı okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde mevcut stres düzeyini azaltmada akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığı artırmak adına çeşitli teknikler kullanabilir
4. Son olarak, ruh sağlığı uzmanları helikopter ebeveynliğe maruz kalarak okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin ailelerine online veya yüz yüze bir şekilde, eğitim öğretim yılı başlangıcında eğitimler düzenleyebilir. Bu eğitimlerde velilere çeşitli materyaller sağlanabilir ve ihtiyaç duyulan bazı veliler için özel oturumlar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Abarghuei, A., & Ghavam, E. (2016). The causal relationship of the social support and maladaptive perfectionism with the academic burnout mediated by the self-efficacy among undergraduate students of Shahid Chamran University.*Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(4), 11-11. https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/9377

Abbasi, M., Dargahi, S., & Mehrabi, A. (2015). The role of student stressors in predicting procrastination and academic burnout among nursing students. *Iranian Journal of Medical Education, 15*, 293-303. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3465-en.html

Abram, M. D., & Jacobowitz, W. (2021). Resilience and burnout in healthcare students and inpatient psychiatric nurses: A between-groups study of two populations. *Archives of Psychiatric Nursing*, *35*(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.10.008

Afzali, L., & Esmaili, S. (2019). Relationship between goal orientation (with mediator of educational resilience) and academic engagement. *Empowering Exceptional Children*, *10*(2), 216-226. https://doi.org/10.22034/CECIRANJ.2019.95991

Aguayo, R., Canadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Canadas-De la Fuente, G. A., Ramirez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, *16*(5), 707. https://doi.org/10.3390/ijerph16050707

Ahola, K., Honkonen, T., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2005). Therelationship between job-related burnout and depressive disorders-results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, *88*(1), 55-62. https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.06.004

Akbay, S. E., & Delibalta, A. (2020). Academic risk taking behavior in university students: academic procrastination, academic locus of control, and academic perfectionism. *Eurasian Journal of Educational Research*, *89*, 159-177. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.8

Akçalı, H. A. (2019). *Ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları ile yalnızlık düzeyinin incelenmesi*. (Tez no: 598831). [Yükseklisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akyürek, C. (2019). *Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi* (Tez no: 577364). [Yükseklisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(2), 549-562. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007

Alhadabi, A., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Al-Harthy, I., Alrajhi, M., & AlBarashdi, H. (2019). Modelling parenting styles, moral intelligence, academic self-efficacy and learning motivation among adolescents in grades 7–11. *Asia Pacific Journal of Education*, *39*(1), 133-153. https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1575795

Almasiova, A., Kohutova, K., & Budniak, A. (2019). School burnout syndrome in the students of helping professions and its possible predictors. *The New Educational Review, 55*(1), 39-51. https://doi.org/10.15804/tner.2019.57.3.03

Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology*, *9*(2), 195-222. https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426

Al-Zain, A. O., & Abdulsalam, S. (2021). Impact of grit, resilience, and stress levels on burnout and well-being of dental students. *Journal of Dental Education*, *86*(4), 443-455. https://doi.org/10.1002/jdd.12819.

Amini, F. (2013). The relationship between resiliency and burnout in nurses. *Journal of Research Development in Nursing and Midwifery*, *10*(2), 94-102. https://nmj.goums.ac.ir/article-1-461-en.html,

Anderson, C., Turner, A. C., Heath, R. D., & Payne, C. M. (2016). On the meaning of grit and hope and fate control and alienatio and locus of control and self-efficacy and effort optimisim. *The Urban Review, 48,* 198-219. https://doi.org/10.1007/s11256-016-0351-3

Angert, J. (2020). *The impact of helicopter parenting on secondary educators.* [PhD dissertation]. Northcentral University. https://www.proquest.com/openview/e4ecf082a7e94f8341a36d54e8a827d8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Tez no: 279920). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arifin, M., & Puteri, H. (2019). Personality, grit and organizational citizenship behavior at vocational higher education: The mediating role of job involvement. *Journal of Social Studies Education Research*, *10*(2), 168-187. https://www.learntechlib.org/p/216566/.

Arlinkasari, F., & Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara school engagement, academic self-efficacy dan academic burnout pada mahasiswa. *Humanitas, 1*(2), 81-102. https://doi.org/10.28932/humanitas.v1i2.418

Arrogante, O., & Aparicio-Zaldivar, E. (2017). Burnout and health among critical care professionals: The mediational role of resilience. *Intensive and Critical Care Nursing, 42*, 110-115. https://doi.org/10.1016/j.iccn.2017.04.010

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1286-1312. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, *1*(2), 76-85. https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 113-132. https://doi.org/10.17679/inuefd.516350

Aypay, A. (2012). Secondary school burnout scale. *Theory & Practice, 12*(2), 782 – 787. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981817.pdf

Aypay, A. A. (2017). Positive Model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educ. Sci. Theory Pract.*, *17*, 1345–1359. https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173

Baanu, T. F., Oyelekan, O. S., & Olorundare, A. S. (2018). Self-efficacy and chemistry students' academic achievement in senior secondary schools in North-Central, Nigeria. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *4*(1), 43-52.

Baek, K. H., & Cho, M. O. (2020). Effect of grit and resilience on clinical practice adaptation of nursing students. *Journal of Digital Convergence*, *18*(6), 363-371. https://doi.org/10.14400/JDC.2020.18.6.363

Bağcı, S. Ç. (2018). Akademik öz-yeterlik arttırma: erken ergenler arasında uygulanmış bir müdahale programının etkinliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 164-178. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040665

Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(16), 237-242. https://dergipark.org.tr/en/pub/bsbd/issue/47296/560138

Bahtiyar, A. & Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (42), 47-58. https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/35757/399518

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 61-82. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870027.pdf

Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, *14*(3), 803-814. https://doi.org/10.17051/io.2015.66489

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 359-373. https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self Efficacy. Encyclopedia of Human Behavior, 4, 71-81. New York: Academic Press

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*, 21-41. https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75-78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Bandura, A. (2001). SocialCognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1-26. https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. Applied Psychology: An International Review, 51 (2), 269-290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Baniani, P., & Davoodi, A. (2021). Predicting academic resilience based on metacognitive beliefs and achievement motivation in high school students in Shiraz, Iran. *Int J Pediatr*, *9*(6), 13765-137772. http:// ijp.mums.ac.ir

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), 511-528. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5

Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, *2*(2), 31-46. http://eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/183

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210. https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11210/133874

Bazelais, P., Lemay, D. J., Doleck, T., Hu, X. S., Vu, A., & Yao, J. (2018). Grit, mindset, and academic performance: A study of pre-university science students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(12), 1615. https://doi.org/10.29333/ejmste/94570

Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy*, *42*(10), 1129-1148. https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008

Berdida, D. J. E., & Grande, R. A. N. (2021). Quality of life and academic resilience of Filipino nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *18*(1), 1-7. https://doi.org/10.1515/ijnes-2021-0115

Bernacki, M. L., Nokes-Malach, T. J., & Aleven, V. (2015). Examining self-efficacy during learning: Variability and relations to behavior, performance, and learning. *Metacognition and Learning*, *10*(1), 99-117. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9127-x

Besim, H. N., & Çetin, F. (2011). Reliability and validity study of the psychological resilience scale for adults. *Turkish Journal of Psychiatry*, *22*(2), 104-114. https://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/hre129.pdf

Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clin. Psychol. Rev.*, *36*, 28–41. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004

Blalock, D. V., Young, K. C., & Kleiman, E. M. (2015). Stability amidst turmoil: grit buffers the effects of negative life events on suicidal ideation. *Psychiatry Research*, *228*(3), 781-784. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.04.041

Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, *106*(3), 711-729. https://doi.org/10.1037/a0035836

Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2018). The role of hope and family relations of school burnout among secondary school students: A structural equation modeling. *Education and Science*, *43*(195). https://doi.org/10.15390/EB.2018.7536

Börekçi, D. Y., & Gerçek, M. (2018). Resilience kavramının sosyal bilimlerde Türkçe kullanımları bağlamında değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-52. https://doi.org/10.5505/pausbed.2018.72473

Bradley-Geist, J. & Olson-Buchanan J. (2014) Helicopter parents: an examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education Training*, *56*(4), 314-328. https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self- efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching, 43*, 485-499. https://doi.org/10.1002/tea.20131

Brooke, T., Brown, M., Orr, R., & Gough, S. (2020). Stress and burnout: exploring postgraduate physiotherapy students' experiences and coping strategies. *BMC Medical Education*, *20*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02360-6

Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Fostering Educational Resilience and Opportunities in Urban Schools Through Equity-Focused School–Family–Community Partnerships. Professional School Counseling. 23(1), 67-79. https://doi.org/10.1177/2156759X19899179

Bulfone, G., Fida, R., Ghezzi, V., Macale, L., Sili, A., Alvaro, R., & Palese, A. (2016). Nursing student self-efficacy in psychomotor skills: Findings from a validation, longitudinal, and correlational study. *Nurse educator*, *41*(6), 1-6. https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000285

Bulut Serin, N. & Topses, G. (2017). Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin cinsiyet ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, *12*(18), 157-172. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Burgis-Kasthala, S., Elmitt, N., Smyth, L., & Moore, M. (2019). Predicting future performance in medical students. A longitudinal study examining the effects of resilience on low and higher performing students. *Medical Teacher*, *41*(10), 1184-1191. https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1626978

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, *14*(6), 34-52. https://anandagarden.com/wp-content/uploads/the-perfectionists-script-for-self-defeat.pdf

Buzzetto-Hollywood, N., & Mitchell, B. C. (2019). Grit and persistence: Findings from a longitudinal study of student performance. *Issues in İnforming Science & İnformation Technology*, 16, 377-391. https://doi.org/10.28945/4375

Calo, M., Judd, B., Chipchase, L., Blackstock, F., & Peiris, C. L. (2022). Grit, resilience, mindset, and academic success in physical therapist students: A cross-sectional, multicenter study. *Physical Therapy*. pzac038. https://doi: 10.1093/ptj/pzac038.

Canvin, K., Marttila, A., Burstrom, B. and Whitehead, M. (2009) 'Tales of the unexpected? Hidden resilience in poor households in Britain. *Social Science & Medicine, 69*(2), 238–245. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.05.009

Caporale-Berkowitz, N. A., Boyer, B. P., Muenks, K., & Brownson, C. B. (2022). Resilience, not grit, predicts college student retention following academic probation. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/edu0000721

Cassidy, S. (2015). 'Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiersin Psychology*, 6, 1781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

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. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00191-9

Chang, F., Min, W., Shi, Y., Kenny, K., & Loyalka, P. (2016). Educational expectations and dropout behavior among junior high students in rural China. *China & World Economy*, *24*(3), 67-85. https://doi.org/10.1111/cwe.12159

Chen, D. L., Ertac, S., Evgeniou, T., Miao, X., Nadaf, A., & Yilmaz, E. (2022). Grit and Academic Resilience During the Covid-19 Pandemic. INSEAD Working Paper No. 2022/02/DSC, http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4001431

Cheng, C. H., & Lau, B. K. (2018). The Effects of perfectionism and negative repetitive thoughts on school burnout among Hong Kong college students. *International Journal of Education and Psychological Research*, *7*(3), 42-51. https://scholars.cityu.edu.hk/en/publications/publication(1af0ca60-1cdf-4890-941e-c2266d27043e).html

Cheng, V., & Catling, J. C. (2015). The role of resilience, delayed gratification and stress in predicting academic performance. *Psychol. Teach. Rev.* 21, 13–24. https://eric.ed.gov/?id=EJ1146513

Choi, M. A. & Calero, M. J. (2013). Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform. Revista de Educacion, 362, 562–593. http://hdl.handle.net/11162/97524

Chow, K. M., Tang, W. K. F., Chan, W. H. C., Sit, W. H. J., Choi, K. C., & Sally, C. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, *18*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s12909-018-1119-0

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015*). Research methods design and analysis*. Boston: Pearson

Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology*, *9*(15), 2951-2971. https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171

Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde, okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması*. (Tez no: 658772). [Yükseklisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, *57*, 157-162. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010

Colp, S. M., & Nordstokke, D. W. (2014). Exploring the measurement of academic resilience. In *Proceedings of the Symposium presentation at the Canadian Psychological Association's 75th Annual Convention. Vancouver: British Columbia*.

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Application of social cognitive theory to training for computer skills. *Information Systems Research*, *6*(2), 118-143. https://doi.org/10.1287/isre.6.2.118

Cooke, G. P. E., Doust, J. A., Steele, M. C. (2013). A survey of resilience, burnout, and tolerance of uncertainty in Australian general practice registrars. *BMC Med Educ.*,*3*(1), 2. https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-2

Cornell, K. M. (2014). *Academic entitlement: The relationship between parenting styles and parental involvement and college students' predisposition toward education* ([PhD dissertation].Murray State University. https://sites.google.com/a/murraystate.edu/graduate-journal/CurrentIssue/the-relationship-between-parental-involvement-and-academic-entitlement-in-college-students?

Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 594-598. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013

Cortez, A. R., Winer, L. K., Kassam, A. F., Kuethe, J. W., Athota, K. P., & Quillin, R. C. (2019). The impact of medical student burnout on surgery clerkship performance. *Journal of surgical education*, *76*(5), 1241-1247. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2019.02.009

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, *51*(1), 171-200. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171

Crede, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and social Psychology*, *113*(3), 492-511. https://doi.org/10.1037/pspp0000102

Cui, M., Allen, J. W., Fincham, F. D., May, R. W., & Love, H. (2019). Helicopter parenting, self-regulatory processes, and alcohol use among female college students. *Journal of Adult Development*, *26*(2), 97-104. https://doi.org/10.1007/s10804-018-9301-5

Curran, T., & Hill, A. P. (2018). A test of perfectionistic vulnerability following competitive failure among college athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *40*(5), 269-279. https://doi.org/10.1123/jsep.2018-0059

Çakır, S., Akça, F., Fırıncı-Kodaz, A., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastionation on high school students with in terms of school burnout and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 654-662. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.763

Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2019). From work life to school: Theoretical approaches for school burnout. *Current Approaches in Psychiatry*, *11*(1), 80-99. https://doi.org/10.18863/pgy.392556

Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B., & Karakus, F. (2012). Üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik inançları, yaşam doyumu ve tükenmişliği. *Sosyal ve Davranış Bilimleri, 47*, 968-973. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.765

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 201-218. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.3111a

Çelik, İ. & Sarıçam, H. (2018). The relationships between positive thinking skills, academic locus of control and grit in adolescents. *Universal Journal of Educational Research 6*(3), 392-398. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060305

Çepikkurt, F., & Yazgan, İ. B. (2012). Mükemmeliyetçilik ve başarı hedeflerinin hentbolcuların müsabaka öncesi yaşadıkları durumluk kaygıyı belirlemedeki rolü. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 43-51. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000219

Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Stoeber, J., & Baban, A. (2017). Perfectionistic concerns predict increases in adolescents' anxiety symptoms: A three-wave longitudinal

study. *Anxiety, Stress, & Coping*, *30*(5), 551-561. https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1271877

Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. Journal of Child and Family Studies, 26, 2291–2298. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3

Datu, J. A. D., McInerney, D. M., Żemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., & Datu, N. D. (2021). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *Journal of Happiness Studies*, *22*(2), 981-1009. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00260-6

Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M. ve King, R. B. (2015). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology, 35*(1), 121-130. https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, *86*(3), 499-512. https://psycnet.apa.org/buy/2001-06715-012

Demir, M., & Peker, A. (2017). Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 289-300. https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30919/335673

Devi, B., Pradhan, S., Giri, D., & Baxodirovna, N. L. (2022). Concept of Social cognitive theory and its application in the field of Medical and Nursing education: framework to guide Research. *Journal of Positive School Psychology*, 5161-5168. https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/4243/2794

Donovan, C., & Erskine-Shaw, M. (2020). 'Maybe I can do this. Maybe I should be here': Evaluating an academic literacy, resilience and confidence programme. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(3), 326-340. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541972

Dorrance Hall, E., Shebib, S. J., & Scharp, K. M. (2021). The Mediating Role of Helicopter Parenting in the Relationship between Family Communication Patterns and Resilience in First-semester College Students. *Journal of Family Communication*, *21*(1), 34-45. https://doi.org/10.1080/15267431.2020.1859510

Doygun, O., & Güleç, S. (2012). The problems faced by university students and proposals for solution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 1115-1123. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.788

Duckworth, A. L. (2006). *Intelligence is not enough*: *Non-IQ predictors of achievement* [PhD dissertation]. Philadelphia: University of Pennsylvania. https://www.proquest.com/openview/1dcb332e7c786daf68ea8c72676c3706/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, *91*(2), 166-174. ttps://doi.org/10.1080/00223890802634290

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *J Pers Soc Psychol.*, *92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 319-325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462

Dunkley, D. M., Mandel, T., & Ma, D. (2014). Perfectionism, neuroticism, and daily stress reactivity and coping effectiveness 6 months and 3 years later. *Journal of Counseling Psychology*, *61*(4), 616-633. https://psycnet.apa.org/buy/2014-33197-001

Du-Rocher, A. R. (2020). Active learning strategies and academic self-efficacy relate to both attentional control and attitudes towards plagiarism. *Active Learning in Higher Education*, *21*(3), 203-216. https://doi.org/10.1177/1469787418765515

Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning. *Bill & Melinda Gates Foundation*. 2-33. https://eric.ed.gov/?id=ED576649

Dwiningrum, S. I. A., Fauziah, P. Y., & Hidayah, R. (2018). Role of high school on creating academic resilience: Comparative study of high school students in Indonesia and Japan. *Advanced Science Letters*, *24*(11), 8376-8379. https://doi.org/10.1166/asl.2018.12567

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 and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Education, 44,* 1016-1026, https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x

Dyrbye, L., & Shanafelt, T. (2016). A narrative review on burnout experienced by medical students and residents. *Medical Education*, *50*(1), 132-149. https://doi.org/10.1111/medu.12927

Ecija, C., Catala, P., Sanroman, L., Lopez-Roig, S., Pastor-Mira, M. A., & Penacoba, C. (2021). Is perfectionism always dysfunctional? Looking into its interaction with activity patterns in women with fibromyalgia. *Clinical Nursing Research*, *30*(5), 567-578. https://doi.org/10.1177/1054773820973273

Egan, S., Wade, T., Shafran, R., & Antony, M. (2016). *Cognitive-behavioural treatment of perfectionism.* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2012*(43), 174-185. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNME1UQXlNZz09

Ekinci, N., & Hamarta, E. (2019). Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(28), 962-996. https://doi.org/10.26466/opus.691887

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37,* 2518-2531. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x

Enns, M. W., & Cox, B. J. (*2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis*. In Flett, Gordon L. (Ed); Hewitt, Paul L. (Ed). Perfectionism: Theory, research, and treatment. (pp. 33-62). Washington, DC, US: American Psychological Association

Erentaite, R., Vosylis, R., Gabrialaviciūte, I., & Raiziene, S. (2018). How does school experience relate to adolescent identity formation over time? Cross-lagged associations between school engagement, school burnout and identity processing styles. *Journal of youth and adolescence*, *47*(4), 760-774. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0806-1

Ertek, İ. E., Özkan, S., Canansayar, S., & İlhan, M. N. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde stres, tükenmişlik ve depresyon. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 10-20. https://dergipark.org.tr/en/pub/gsbdergi/issue/56318/665090

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E. P., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, *5*, 36. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036

Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., Dhir, A., & Pallesen, S. (2020). Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*, *84*, 156-164. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011

Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C., & Aridi, H. (2016). Stress, burnout and coping strategies in preclinical medical students. North American journal of medical sciences, 8(2), 75-81. https://doi.org/10.4103/1947-2714.177299

Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika J. Soc. Sci. Humanit*, *27*, 2441-2454. https://www.researchgate.net/profile/Fariborz-Nikdel/publication/338095375_pdf

Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika J. Soc. Sci. Humanit*, *27*, 2441-2454. http://www.pertanika.upm.edu.my/

Fathalla, M. (2018). The structural equation model for the mediating effect of self-esteem in the relationship of mindfulness to academic resilience and test anxiety. *Psycho-Educational Research Reviews*, *7*(3), 73-77. http://www.journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/285.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, *39*(2), 175-191. https://doi.org/10.3758/BF03193146

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, *84*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3058. https://doi.org/10.3390/ijerph17093058

Fletcher, K. L., & Speirs-Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 668-677. https://doi.org/10.1002/pits.21623

Francis, A. P., Drake, N., Chen, M., & Young, L. (2020). Reduced gritty perseverance partially explains the relationship between overinvolved parenting and stress in physician assistant graduate students. *The Journal of Physician Assistant Education*, *31*(3), 150-154. https://doi.org/10.1097/JPA.0000000000000319

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and individual differences*, *14*(1), 119-126. https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*(5), 449-468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Fuller, L. E. (2014). The effects of leisure satisfaction and perfectionism on academic burnout. [Theses and Dissertations. 1422]. https://commons.und.edu/theses/1422

Fullerton, D. J., Zhang, L. M., & Kleitman, S. (2021). An integrative process model of resilience in an academic context: Resilience resources, coping strategies, and positive adaptation. *Plos one*, *16*(2), e0246000. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246000

Garcia-Izquierdo, M., Rios-Risquez, M. I., Carrillo-Garcia, C., & Sabuco-Tebar, E. D. L. A. (2018). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, *38*(8), 1068-1079. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1383073

Garst, B. A., & Gagnon, R. J. (2015). Exploring overparenting within the context of youth development programs. *Journal of Youth Development*, *10*(1), 5-18. https://doi.org/10.5195/jyd.2015.416

Gerber, M., Lang, C., Feldmeth, A. K., Elliot, C., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2015). Burnout and mental health in Swiss vocational students: The moderating role of physical activity. *Journal of Research on Adolescence*, *25*(1), 63-74. https://doi.org/10.1111/jora.12097

Ghorbani, E., Zahrakar, K., & Mohsenzadeh, F. (2020). The effectiveness of rational emotive behavior therapy-based education in students' academic burnout and buoyancy. *Psychology and Education*, *57*(2), 95-100.

Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içinde sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi.* (Tez no: 147608). [Yükseklisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 196-213. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161013

Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2021). Trends in parental self-efficacy between 1999 and 2014. *Journal of Family Studies*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1906929

Golembiewski, R. T. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group & Organization Studies*, *14*(1), 5-13. https://doi.org/10.1177/105960118901400102

Gonzalez-Morales, M. G., Peiro, J. M., Rodriguez, I., & Bliese, P. D. (2012). Perceived collective burnout: A multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, *25*(1), 43-61. https://doi.org/10.1080/10615806.2010.542808

Goodboy, A. K., & Frisby, B. N. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, *65*(1), 96-111. https://doi.org/10.1080/10510974.2013.785013

Gore, P. A. 2006. Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two ıncremental validity studies. *Journal of Career Assessment* *14*(1), 92-115. https://doi.org/10.1177/1069072705281367

Grandey, A. A., & Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work–family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*, *54*(2), 350-370. https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1666

Gray, P. (2015). Declining student resilience: A serious problem for colleges. *Psychology Today*, *22*, 09-15. https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201509/declining-student-resilience-serious-problem-colleges

Grisier, C. (2018). *Identifying a relationship between grit and both sense of belonging and student GPA* [PhD dissertation]. Grand Canyon University. https://www.proquest.com/openview/cdeffb6f348a79199fd3f38ded944011/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Grouden, M. E. (2014). *Why meaning does in fact matter: an exploration of meaning in life and its impact on well-being*. ([PhD dissertation]. Victoria University of Wellington. http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/3451/thesis.pdf?sequence=2

Gruenberg, K., Brock, T., & MacDougall, C. (2019). Longitudinal associations between grit, academic outcomes, and residency match rates among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *83*(6), 1399-1407. https://doi.org/10.5688/ajpe6947

Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 25-49. https://doi.org/10.26466/opus.552366

Hair, J. F., et al. (2018). Multivariate data analysis (8. bs.). Cengage Learning.

Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS one*, *14*(12), e0226716. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226716

Halperin, O., & Regev, O. E. (2021). Predicting academic success based on perseverance and passion for long-term goals (grit) among nursing students: Is there a cultural context?. *Nurse Education Today*, *100*, 104844. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104844

Hamachek, D E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*, 27-33. https://psycnet.apa.org/record/1979-08598-001?simple=True

Hanham, J., Lee, C. B., & Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers & Education*, *172*, 104252. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104252

Hanson, T. L., Austin, G., & Lee-Bayha, J. (2003). Student Health Risks, Resilience, and Academic Performance: Year 1 Report. Los Alamitos, CA: WestEd. https://data.calschls.org/resources/APIreportY1.pdf

Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in psychology*, *8*, 2218. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218

Hayat, A. A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, *10*, 297. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21

Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M. & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning

strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Med Educ*, 20, 76. https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.

Hen, M., & Goroshit, M. G. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 116-124. https://doi.org/10.1177/0022219412439325

Henderson, A. R. (2005). The bootstrap: a technique for data-driven statistics. Using computer-intensive analyses to explore experimental data. *Clinica Chimica Acta, 359*(1-2), 1-26. https://doi.org/10.1016/j.cccn.2005.04.002

Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences, 69*, 150-161. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). Perfectionism Is Multidimensional: a reply to. *Behaviour Research and Therapy, 41*(10), 1221-1236. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00021-4

Hırlak, B., Taşlıyan, M., Fidan, E. & Güler, B. (2017). Fakülte yaşamının niteliği, akademik öz-yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 4*(9), 86-104. http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/en/download/article-file/334523

Hicks, R. E., & Wu, F. M. Y. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, *2*(1), 1-7. https://doi.org/10.7603/s40790-015-0006-y

Hirsch, D., & Goldberger, E. (2010). Hovering practices in and outside the classroom. *About Campus, 14*(6), 30-32. https://doi.org/10.1002/abc.20007

Hobfoll, S. E. (2001), The influence of culture, community, and the nestedself in the stress rocess: Advancing conservation of resources theory applied psychology: *An International Review, 50*(3), 337-421. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education, 59*(4), 448–460. https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y

Hong, P., & Cui, M. (2020). Helicopter parenting and college students' psychological maladjustment: The role of self-control and living arrangement. *Journal of Child and Family Studies, 29*(2), 338-347. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01541-2

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In Brown, A. *In 7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200). APL.

Howard, A. L., Alexander, S. M., & Dunn, L. C. (2020). Helicopter parenting is unrelated to student success and well-being: A latent profile analysis of perceived parenting and

academic motivation during the transition to university. *Emerging Adulthood*, 1-16. https://doi.org/10.1177%2F2167696820901626

Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, *60*(2), 189-202. https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huang, Y., & Zhong, J. (2019). The relationships between academic resilience and burnout for medical college students in ESP study. *Chinese Journal of Medical Education Research*, 12, 95-100. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/wpr-733767

Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A crosssectional study. *Nurse Education Today*, *71*, 54-59. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011

Hwang, W., & Jung, E. (2021). Parenting practices, parent–child relationship, and perceived academic control in college students. *Journal of Adult Development*, *28*(1), 37-49. https://doi.org/10.1007/s10804-020-09346-0

Hwang, W., & Jung, E. (2021). Parenting practices, parent–child relationship, and perceived academic control in college students. *Journal of Adult Development*, *28*(1), 37-49. https://doi.org/10.1007/s10804-020-09346-0

Isah, S. A., Olutola, A. T., Olatoye, R. A., & Aderogba, A. A. (2021). Assessing the impact of academic self-efficacy on academic performance of university science students in katsina state, nigeria. *Indonesian Journal of Teaching in Science*, *1*(2), 127-136. DOI: http://dx.doi.org/10. 17509/xxxx.xxxx

Ishak, W., Nikravesh, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *The Clinical Teacher*, *10*(4), 242-245. https://doi.org/10.1111/tct.12014

Işık, M., & Bahat, İ. (2021). Examination of student perceptions about helicopter parental attitudes: Helicopter parental attitudes. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(3), 2128-2149. http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/708/352

Janatolmakan, M., Torabi, Y., Rezaeian, S., Andayeshgar, B., Dabiry, A., & Khatony, A. (2021). The relationship between resilience and academic burnout among nursing and midwifery students in Kermanshah, Iran. *Education Research International*, *2021*, 7. https://doi.org/10.1155/2021/6647012

Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & Safarzaie, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The Educational Review*, *49*(3), 65-76. https://doi.org/10.15804/tner.2017.49.3.05

Jeong, E., & Jung, M. R. (2018). Effects of positive psychological capital, academic stress and academic achievement in nursing student on grit. *Journal of Digital Convergence*, *16*(9), 309-317. https://doi.org/10.14400/JDC.2018.16.9.309

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). The general self-efficacy scale. http://userpage.fu-berlin.de/~health/engscal.htm

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von" Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer*

(Hrsg.).(Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

Jiang, W., Jiang, J., Du, X., Gu, D., Sun, Y., & Zhang, Y. (2020). Striving and happiness: Between-and within-person-level associations among grit, needs satisfaction and subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(4), 543-555. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639796

Jin, J. I., & Kim, N. C. (2017). Grit, academic resilience, and psychological well-being in nursing students. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, *23*(2), 175-183. https://doi.org/10.5977/jkasne.2017.23.2.175

Jo, H. J., Lee, J. Y., & Jang, J. Y. (2013). The mediating effects of academic self-efficacy and academic failure tolerance on the relationship between excessive academic demands and academic burnout on high school students. *Korean Journal of Counseling*, *14*(3), 1605-1621. https://doi.org/10.15703/kjc.14.3.201306.1605

Jordan, L. P., Zhou, X., Fang, L., Wu, Q., & Ren, Q. (2022). Remaining in school in rural china: social capital and academic self-efficacy. *Youth*, *2*(2), 138-149. https://doi.org/10.3390/youth2020011

Jordan, R. K., Shah, S. S., Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A., & Worth, R. G. (2020). Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. *Plos One*, *15*(10), e0240667. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240667

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, *85*(5), 751-765. https://psycnet.apa.org/buy/2000-03966-007

Jumat, M. R., Chow, P. K. H., Allen, J. C., Lai, S. H., Hwang, N. C., Iqbal, J., Mok, S. U. M., Rapisarda, A., Velkey, M. J., Engle, L. D., & Compton, S. (2020). Grit protects medical students from burnout: a longitudinal study. *BMC Medical Education*, *20*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02187-1

Kaggwa, M. M., Kajjimu, J., Sserunkuma, J., Najjuka, S. M, Atim, L. M., Olum, R., Tagg, A., & Bongomin, F. (2021) Prevalence of burnout among university students in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. PLoS ONE 16(8): 1-21. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256402

Kamalpour, S., Azizzadeh-Forouzi, M., & Tirgary, B. (2017). A study of the relationship between resilience and academic burnout in nursing students. *Strides in Development of Medical Education*, *13*(5), 476-487. http://sdme.kmu.ac.ir/article_90495.html

Kanevsky, L., Corke, M., and Frangkiser, L. (2008). The academic resilience and psychosocial characteristics of inner-city English learners in a museum-based school program. *Educ. Urban Soc.* 40, 452–475. https://doi.org/10.1177/0013124507304693

Kang, S. W., & Choi, E. J. (2021). Influence of grit on academic burnout, clinical practice burnout, and job-seeking stress among nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 27, https://doi.org/10.1111/ppc.13015

Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Üstbilişsel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(4), 1239-1256.

Karunaharan, S., Ganaprakasam, C., & Selvarajah, T. (2021). Does hovering matter? The effect of helicopter parenting on adolescents' suicidal ideation. *International*

Conference on Psychological Studies, 530, 209-216. http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/.

Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Educational evaluation, measurement and research the level of teachers' knowing, application and training need on alternative assessment and evaluation techniques. *International Journal of Human Sciences, (9)*2, 1229-1259. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2272

Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü*. (Tez no: 634283). [Yükseklisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999*). Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.

Khalati, M., Behroozi, N., Maktabi, G., & Yailagh, M. S. (2021). The effect of psychological capital components training on grit among medical students suffering from burnout with emphasis on the indirect effect of flow: A multiple indicators, multiple causes model. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 20728-20741. https://www.annalsofrscb.ro/index.php/journal/article/view/9562/6962

Khan, A. A., & Bhatt, D. S. (2021). Helicopter parenting, self-efficacy and academic performance among college students. *Iconic Research and Engineering Journals, 5*(4), 32-44. https://irejournals.com/paper-details/1702944

Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. Iranian Journal of Language Teaching Research, 5(1), 113-130. https://doi.org/10.30466/IJLTR.2017.20345

Kızanklı, M. M., & Silik, C. E. (2019). Turizm eğitimi alan lisans öğrencilerinin öz yeterliklerinin akademik başarı ve bireysel özellikler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 269-286. https://doi.org/10.32709/akusosbil.484767

Kiema-Junes, H.K., Hintsanen, M., Soini, H., & Pyhaltö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*, 77–100. http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2728

Kilbert, J., Lamis, D. A., Collins, W., Smalley, K. B., Warren, J. C., Yancey, C. T., & Winterowd, C. (2014). Resilience mediates the relations between perfectionism and college student distress. *Journal of Counseling and Development*, *92*(1), 75-81, https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00132.x.

Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, *34*(1), 127-134. https://doi.org/10.1002/smi.2771

Kim, H. J., & Lee, Y. M. (2020). The influence of optimism and academic resilience on the major satisfaction among undergraduate nursing students. *The Journal of the Korea Contents Association, 20*(1), 692-700. https://doi.org/10.5392/JKCA.2020.20.01.692

Kim, S. J., Lee, J., Song, J. H., & Lee, Y. (2021). The reciprocal relationship between academic resilience and emotional engagement of students and the effects of participating in the educational welfare priority support project in Korea: Autoregressive cross-lagged modeling. *International Journal of Educational Research, 109*, 101802. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101802

Kish, J. C., Dugan, J. L., & Gleeson, P. B. (2021). Burnout and grit in student physical therapists before and after terminal clinical education experiences: A prospective

longitudinal study of a single class-year cohort. *The Journal of Clinical Education in Physical Therapy*, *3*. https://doi.org/10.52214/jcept.v3.7887

Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly 54*(1), 23-55. https://www.jstor.org/stable/23096078

Klein, M. B., & Pierce Jr, J. D. (2009). Parental care aids, but parental overprotection hinders, college adjustment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *11*(2), 167-181. https://doi.org/10.2190/CS.11.2.a

Kleynhans, R., & Kotze, M. (2014). Changing attitudes towards people with physical disabilities: An innovative workplace intervention. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, *54*(4), 835-854. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-47512014000400017

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Knopf, A. (2021). How 'helicopter parenting'can hurt young children: Parents striking the balance. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, *37*(5), 7-7. https://doi.org/10.1002/cbl.30542

Koca, F. & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online Dergisi, 18*(1), 241-252. https://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207

Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2015). Higher education, why and how: A glance from the perspective of university students. *Route Educational and Social Science Journal*, *2*(4), 241-256. https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Kocyigit/publication/316620444

Kong, L. N., Yang, L., Pan, Y. N., & Chen, S. Z. (2021). Proactive personality, professional self-efficacy and academic burnout in undergraduate nursing students in China. *Journal of Professional Nursing*, *37*(4), 690-695. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.04.003

Kooken, J. W., Zaini, R., & Arroyo, I. (2021). Simulating the dynamics of self-regulation, emotion, grit, and student performance in cyber-learning environments. *Metacognition and Learning*, *16*(2), 367-405.ents in rural China. *China & World Economy*, *24*(3), 67-85. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09252-6

Kothari, R., Egan, S., Wade, T., Andersson, G., & Shafran, R. (2016). Overcoming perfectionism: protocol of a randomized controlled trial of an internet-based guided self-help cognitive behavioral therapy intervention. *JMIR Research Protocols*, *5*(4), 215. https://doi.org/10.2196/resprot.6378

Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., & Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(3), 939-949. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3

Kumalasari, D., Luthfiyani, A. N. & Grasiawaty, N. (2020). Factor analysis on the academic resilience scale (Indonesian Version): The utilization of EFA and CFA approaches. *Journal of Psychologist Research and Measurement*, *9*(2), 84-89. http://doi.org/10.21009/JPPP.

Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, *5*(1), 135-

143. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31737829/12_IRSSH-with-cover-page-v2.pdf

Kumi-Yeboah, A. (2020). Educational resilience and academic achievement of immigrant students from Ghana in an urban school environment. *Urban Education*, *55*(5), 753-782. https://doi.org/10.1177/0042085916660347

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. Glantz & Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptions.* (pp. 27-34). Plenum Press.

Kurtovic, A., & Baborac, J. (2017). The role of perfectionism and self-efficacy ın explaining test anxiety in unıversity students. *Primenjena Psihologija*, *10*(2), 147–163. https://doi.org/10.19090/pp.2017.2.147-163

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, *8*(1), 1-26. http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993

Kwon, K., Yoo, G., & Bingham, G. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: support or barrier for korean college students psychological adjustment*?*. *Journal Of Child & Family Studies*, *25*, 136-145. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0195-6

Laily, N., & Sholichah, I. F. (2021). The effect of academic self-efficacy on academic burnout on engineering students who work. In *Journal Universitas Muhammadiyah Gresik Engineering, Social Science, and Health International Conference*, *1*(2), 207-215. http://dx.doi.org/10.30587/umgeshic.v1i2.3383.

Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2022). Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *114*(3), 597-621. https://doi.org/10.1037/edu0000699

Lamarre, C., & Marcotte, D. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, *71*(6), 100633. https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100633

Lan, X., & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher-student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, *69*, 129-137. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.003

Lau, S. C., Chow, H. J., Wong, S. C., & Lim, C. S. (2020). An empirical study of the influence of individual-related factors on undergraduates' academic burnout: Malaysian context. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *13*(4), 1-9. https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2020-0037

Lazarsfeld, S. (1991). The courage for imperfection. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, *47*(1), 93–96. https://psycnet.apa.org/record/1991-24234-001

Leary, K. A., & DeRosier, M. E. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology*, *3*(12), 1215-1222. https://www.scirp.org/html/26254.html

LeBlanc, J. (2018). *Exploring the consequences of helicopter parenting on career identity and adaptability in emerging adulthood*. [PhD dissertation]. The University of Guelph. http://hdl.handle.net/10214/14301

Lee, H. A., & Jo, H. I. (2013). The relation among perfectionism, academic engagement and academic burnout: the mediating effects of motives and goal processes. *Korean J Couns Psychother*, *25*, 575–601.

Lee, J., & Kang, S. (2018). Perceived helicopter parenting and Korean emerging adults' psychological adjustment: The mediational role of parent–child affection and pressure from parental career expectations. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(11), 3672-3686. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1193-2

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of organizational behavior*, *14*(1), 3-20. https://doi.org/10.1002/job.4030140103

Lee, S., & Sohn, Y. W. (2017). Effects of grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in *Korea. Social Behavior and Personality: An İnternational Journal, 45*(10), 1629-1642. https://doi.org/10.2224/sbp.6400

Lee, S.H., & Jeon, W.T. (2015). The relationship between academic self-efficacy and academic burnout in medical students. *Korean Journal of Medical Education*,27, 27–35. doi: https://doi.org/10.3946/kjme.2015.27.1.27.

Lee, W. W. S. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of adolescence*, *60*, 148-152. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.006

LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, *31*(4), 399-418. https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, *37*(8), 1001-1014. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179

Liew, J., Cao, Q., Hughes, J. N., & Deutz, M. H. (2018). Academic resilience despite early academic adversity: a three-wave longitudinal study on regulation-related resiliency, interpersonal relationships, and achievement in first to third grade. *Early Education and Development*, *29*(5), 762-779. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429766

Lim, H.J. (2017). An exploratory study on grit's factor structure and its validity. *Asian Journal of Education, 18*(2), 169-192. https://doi.org/10.15753/aje.2017.06.18.2.169

Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *73*(10), 1301-1326. https://doi.org/10.1002/jclp.22435

Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpela, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *InternatIonal Journal of adolescence and Youth*, *23*(3), 368-381. https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758

Liu, C., He, J., Ding, C., Fan, X., Hwang, G. J., & Zhang, Y. (2021). Self-oriented learning perfectionism and English learning burnout among EFL learners using mobile applications: The mediating roles of English learning anxiety and grit. *Learning and Individual Differences*, *88*, 102011. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102011

Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2120. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120

Lotfi, S., Meydan, S. ve Erbaş, K. (2020). Üniversite öğrencilerinde algılanan helikopter anne tutumunun benlik saygısı ve problemlere karşı olumsuz tutuma etkisinin incelenmesi. *Archives of Health Science and Research, 7*(3), 231-237. https://dx.doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2020.19045

Love, H., May, R. W., Cui, M., & Fincham, F. D. (2020). Helicopter parenting, self-control, and school burnout among emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, *29*(2), 327-337. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01560-z

Lozano, L. M., Valor-Segura, I., García-Cueto, E., Pedrosa, I., Llanos, A., & Lozano, L. (2019). Relationship between child perfectionism and psychological disorders. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1855. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01855

Lucky, T., Lowe, B., Arafat, Y., Rathbone, E., & Angstetra, D. (2022). Are we 'gritty'enough? The importance of 'grit'in O&G training: Association of passion and perseverance with burnout, thriving and career progression. *Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynaecology*, *62*(1), 147-154. https://doi.org/10.1111/ajo.13427

Luebbe, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, B. R., Semlak, J. L. ve Fussner, L. M. (2016). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making, and academic functioning in emerging. adults. *Assessment, 25*(7), 841 – 857. https://doi.org/10.1177/1073191116665907

Luebbe, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, B. R., Semlak, J. L., & Fussner, L. M. (2018). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making, and academic functioning in emerging adults. *Assessment*, *25*(7), 841-857. https://doi.org/10.1177/1073191116665907

Luo, S., He, Y., & Hu, H. (2021). The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Perfectionism in College Students: The Mediating Effect of Self-Esteem. *Forest Chemicals Review*, 364-373. http://www.forestchemicalsreview.com/index.php/JFCR/article/view/362

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. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056

Lynn, J. A. (2009). *Battle: a history of combat and culture*. Hachette UK.

Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, *39*(9), 2505-2522. https://doi.org/10.1177/0192513X18755194

Macintyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, *103*(1), 262-274. https://doi.org/10.1111/modl.12544

Madigan, D.J., Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educ Psychol Rev, 33*, 387-405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Malik, S., & Ghayas, S. (2016). Construction and validation of academic perfectionism scale: Its psychometric properties. *Pakistan Journal of Psychological Research*, *31*(1), 293-310.

Manzano-Garcia, G., & Ayala-Calvo, J. C. (2013). Psychometric properties of Connor-Davidson Resilience Scale in a Spanish sample of entrepreneurs. *Psicothema*. https://doi.org/10.7334/psicothema2012.183

Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, *76*, 101785. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785

Martin, J. L. (2006). Relations between adaptive and maladaptive perfectionism, stress, and psychological adjustment. *The Sciences and Engineering*, *66*(7), 3984-3989

Mason, H.D. (2018). Grit and academic performance among first-year university students: A brief report. *Journal of Psychology in Africa. 28*(1), 66-68. https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1409478

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, *56*(3), 227-238. https://psycnet.apa.org/buy/2001-00465-004

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, *85*(1), 6-20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205

Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 271–333). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406

May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, *42*, 126-131. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015

May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective. *Stress*, *17*(1), 79-87. https://doi.org/10.3109/10253890.2013.872618

McTigue, E. M., Washburn, K. E., & Liew, J. (2009), Academic resilience and reading: building successful readers, The Reading Teacher, 62(5), 422-432. https://funda.fundawande.org/wp-content/uploads/2020/09/Academic-resilience-and-reading.pdf

Meo, M. L. N., & Pramitharesthi, I. G. A. (2021). The effect of academic self-efficacy training toward the nursing students' academic burnout participating ın block-system learning. *Indonesıan Nursıng Journal of Education And Clinic, 6*(2), 113-119. http://dx.doi.org/10.24990/injec.v6i2.363

Miller-Matero, L. R., Martinez, S., MacLean, L., Yaremchuk, K., & Ko, A. B. (2018). Grit: A predictor of medical student performance. *Education for Health*, *31*(2), 109-113. https://www.educationforhealth.net/text.asp?2018/31/2/109/246747

Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education sciences*, *6*(3), 21. https://doi.org/10.3390/educsci6030021

Mohan, V., & Verma, M. (2020). Self-regulated Learning Strategies in Relation to Academic Resilience. *Voice of Research*, *9*(3), 27- 34. http://www.voiceofresearch.org/Doc/Dec-2020/Dec-2020_6.pdf

Mohebbi, S. Z., Gholami, M., Chegini, M., Ghoreyshi, Y., Gorter, R. C., & Bahramian, H. (2021). Impact of career choice motivation on academic burnout in senior dental

students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education, 21*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02475-w

Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, *50*(2), 274-278. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.002

Montas, M., Rao, S. R., Atassi, H. A., Shapiro, M. C., Dean, J., & Salama, A. R. (2021). Relationship of grit and resilience to dental students' academic success. *Journal of Dental Education, 85*(2), 176-186. https://doi.org/10.1002/jdd.12414

Morales, E. E. (2008). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum, 72,* 152–167. https://doi.org/10.1080/00131720701805017

Morsünbül, Ü., & Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 1-10. http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/273

Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience among immigrant youths: who adapts well, and why? *Current Direction in Psychological Science,* 28, 510–517. https://doi.org/ 10.1177/0963721419861412

Mozammel, S., Ahmed, U., Slade, H., & Zaman, F. (2018). Digging deep in students engagement in Bahrain: Contributions from academic self-efficacy and academic resilience. *International Journal of Management and Business Research*, *8*(1), 136-147.

Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, *4*(2), 158-176. https://doi.org/10.1037/mot0000076

Mwangi, C.N., Ireri, A.M., Mwaniki, E.W. (2017). Correlates of Academic Resilience among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *Interdisciplinary Education and Psychology, 1*(1), 4. https://riverapublications.com/assets/files/pdf_files/correlates-of-academic-resilience-among-secondary-school-students-in-kiambu-county-kenya.pdf

Natalia, C. E., Lestari, A. K. A., Cahyasari, E. A., Cindrawan, R., Matutina, A. Y., & Sumargi, A. M. (2022). The effect of grit and gratitude on subjective well-being of students attending limited face-to-face learning. *In Proceeding International Conference on Religion, Science and Education*, 1, 155-161. http://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/787

Nedim-Bal, P., & Kaya, C. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler dergisi*, *10*(51), 770-777. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1813.

Neild, R. C., Stoner-Eby, S., & Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society*, *40*(5), 543-569. https://doi.org/10.1177/0013124508316438

Nickolite, A., Doll, B. (2008). Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology, 23*, 94–113. https://doi.org/10.1177/0829573508316596

Noh, H., Shin, H. & Lee, S. M (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learn Individ Differ, 28*, 82-89. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.014

Novotny, J. S. (2011). Academic resilience: Academic success as possible compensatory mechanism of experienced adversities and various life disadvantages. *New Educational Review*, *23*(1), 91-101. https://tner.polsl.pl/dok/volumes/tner_1_2011.pdf#page=74

Odacı, H., Kalkan, M., & Çıkrıkçı, Ö. (2017). Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 353-366. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851441

Ogoma, S. O. (2020). Problem-focused coping controls burnout in medical students: The case of a selected medical school in Kenya. *J. Psychol*, *8*(1), 69-79. : https://doi.org/10.15640/jpbs.v8n1a8

Oh, J. H., & Seon, H. U. (2013). The study on the factors related to academic stress of elementary and middle school students. *Korean Journal of Counseling, 14*(3), 1981-1994. https://doi.org/10.15703/kjc.14.3.201306.1981

Okant-Yaşin, Ç., & Demir, N. (2020). Türkiye'de helikopter ebeveyn sahibi olan y neslinin, aidiyet, yaşam becerisi ve özgüven problemleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7*(2), 450-470. https://dergipark.org.tr/en/pub/deuefad/issue/57446/784493

Oloidi, F. J., Victor-Aigbodion, V., Ossai, O. V., Ilechukwu, L. C., & Eseadi, C. (2022). Intervention for Nigerian preservice historians' maladaptive academic perfectionism: Implications for history lecturers. *Medicine*, *101*(13), 1-5. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000029170

Onat-Kocabıyık, O., Bacıoğlu, S. D., & Güvendir, M. A. (2019). The problems of international students studying in higher education Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *Journal of Human Sciences, 16*(2), 561-581. https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5455

Orçan, F. (2018). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Which first should it be used?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *9*(4), 413-421. https://doi.org/10.21031/epod.394323

Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, *6*(3), 187-200. https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/23089/Academic%20Resilience....pdf?sequence=1

Ören, N., & Türkoğlu, H . (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-10. https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23524/250644

Özbay, Y., & Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Sözlü bildiri]. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya.

Özdemir, D., & Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2) , 1-10. https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33904/375307

Özer, N, Şad, N. S. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 393-417. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/60215/637465

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Park, M. H. (2018). Factors influencing resilience in nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, *19*(11), 614-25.

Park, Y. A. (2011). The influences of stress and academic self-efficacy on the subjective well-being of elementary school children. *Korean Journal of Child Studies*, *32*(3), 107-120. https://doi.org/10.5723/KJCS.2011.32.3.107

Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learn Individ Differ, 21*, 244-248. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005

Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Vasalampi, K. (2021). Early antecedents of school burnout in upper secondary education: A five-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*(2), 231-245. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 104-112. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823

Pate, A. N., Payakachat, N., Harrell, T. K., Pate, K. A., Caldwell, D. J., & Franks, A. M. (2017). Measurement of grit and correlation to student pharmacist academic performance. *American Journal of Pharmaceutical Education, 81*(6), 105. https://doi.org/10.5688/ajpe816105

Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, *43*(4), 1238-1253. https://link.gale.com/apps/doc/A217511785/AONE?

Piuk, J., & Macuka, I. (2019). Adolescent school success: The role of perfectionism, adjustment and parental involvement in school activities. *Psihologijske Teme. 28*, 621–643. https://doi.org/10.31820/pt.28.3.9

Pleace, M., & Nicholls, N. (2022). Grit, motivation and university grades. *South African Journal of Economics*, *90*(1), 21-36. https://doi.org/10.1111/saje.12307

Pokhrel, N. B., Khadayat, R., & Tulachan, P. (2020). Depression, anxiety, and burnout among medical students and residents of a medical school in Nepal: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 20*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02645-6

Polat, K. , Yener, D., & Yılmaz, M. (2021). Türk kültüründe kahramanlık ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin kahramanlık algısı. *Erciyes Akademi*, 641-663. . https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.944282

Polat, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 257-277. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/517850

Polit, D. F. (2014). Getting serious about test–retest reliability: a critique of retest research and some recommendations. *Quality of Life Research*, *23*(6), 1713-1720. https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i12.2450

Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission, 211*, 26-31.

Rachmah, D. N. (2013). Relationship of self efficacy, stress coping and academic achievement. *Journal of Ecopsy*, *1*(1), 6-12. https://ppjp.ulm.ac.id/journal/index.php/ecopsy/article/view/477/395

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *171*, 49-55. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087

Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, *8*(4), 507-511. http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/19#list

Reed K., Duncan J.M., Lucier-Greer M., Fixelle C., Ferraro A.J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *J. Child Fam. Stud., 25*,3136–3149. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x.

Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of counseling Psychology*, *47*(2), 238.

Rice, K. G., Ray, M. E., Davis, D. E., DeBlaere., C., & Ashby, J. S. (2015). Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology, 62*(4), 718-731. https://doi.org/10.1037/cou0000097

Rice, K. G., Richardson, C. M., & Ray, M. E. (2016). *Perfectionism in academic settings*. In *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 245-264). Springer, Cham.

Rios-Risquez, M. I., Garcia-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. D., Carrillo-Garcia, C., and Solano-Ruiz, C. (2018). Connections between academic burnout, resilience, and psychological well-being in nursing students: a longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, 74, 2777–2784. https://doi.org/10.1111/jan.13794

Rohmani, N., & Andriani, R. (2021). Correlation between academic self-efficacy and burnout originating from distance learning among nursing students in Indonesia during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Journal of Educational Evaluation For Health Professions*, *18*, 9. https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.9

Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278992

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). The Effect of Students' Perception of Teachers' Emotional Support on School Burnout Dimensions: Longitudinal Findings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1922. https://doi.org/10.3390/ijerph18041922

Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: The moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(3), 770-780. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055

Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, *44*(2), 91-102. https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013

Rousseau, S. & Scharf, M. (2017). Why people helicopter parent? An actor–partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self-regret. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*(7), 919-935. https://doi.org/10.1177/0265407517700514

Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: a longitudinal study. *International journal of nursing studies*, *49*(8), 988-1001. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.03.010

Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, *11*(11), 2320-2325. http://scholar.waset.org/1999.10/10008065

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *92*, 838-845. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.763

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(1), 185-210. https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16697/173576

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, *23*, 53-70. https://doi.org/10.1080/10615800802609965

Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, *7*, 21-28. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 137-151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & 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. https://doi.org/10.1348/000709908X281628

Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, *13*(6), 704-718. https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542

Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, *42*(2), 225-236. https://doi.org/10.1177/0165025417690264

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajarvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during Covid-19—The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(3), 796-807. https://doi.org/10.1111/jora.12654

Santhosh, K. R., & James, J. (2013). The effect of resilience on burnout among the blue collared employees in metal factories. *EXCEL International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, *3*(6), 48-55. https://indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:xijmms&volume=3&issue=6&article=007

Sargın, N., & Cırcır, O. (2015). The attitudes of prospective teachers towards homosexuality: A case study in Konya. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *2*(1), 17-24. http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2015.01.003

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). KISA azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 927-935. https://doi.org/10.7884/teke.622

Satıcı, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul doyumu ilişkisinde akademik mükemmeliyetçilik ve ertelemenin sıralı aracılığı. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(1), 28-41. https://doi.org/10.33308/26674874.2020341142

Schaffran, P., Kleinert, J., Altfeld, S., Zepp, C., Kallus, K.W., & Kellmann, M. Early (2019). Risk detection of burnout: development of the burnout prevention questionnaire for coaches. *Front. Psychology, 10*, 714. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00714

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., Dierendonck, D. V., & Gorp, K. V. (1996). Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, *10*(3), 225-237. https://doi.org/10.1080/02678379608256802

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(3), 548-557. https://doi.org/ 10.1007/s10826-013-9716-3

Schiffrin, H. H., Erchull, M. J., Sendrick, E., Yost, J. C., Power, V., & Saldanha, E. R. (2019). The effects of maternal and paternal helicopter parenting on the self-determination and well-being of emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(12), 3346-3359. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01513-6

Schimschal, S. E., Visentin, D., Kornhaber, R., & Cleary, M. (2021). Grit: A concept analysis. *Issues in Mental Health Nursing*, *42*(5), 495-505. https://doi.org/10.1080/01612840.2020.1814913

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. (2nd ed.). Routledge.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook, theories, constructs, and critical issues* (pp. 101–123). Washington, DC: American Psychological Association

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. Handbook of Motivation at School, 2, 34-54. https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch3

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York, NY: Routledge.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*, 152-171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Schwarzer, R., Warner, L.M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In: Prince-Embury, S., Saklofske, D. (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults*. (pp. 139-150). NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., & Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *32*(6), 569-595. https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.6.569

Seong, H., Lee, S., & Chang, E. (2021). Perfectionism and academic burnout: Longitudinal extension of the bifactor model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *172*, 110589. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110589

Serin, S. M. (2021). *Ergenlerde azim: Bireysel ve çevresel değişkenlerin yordayıcılık rolünün incelenmesi*. (Tez no: 670193). [Yükseklisans tezi, EBYÜ- Erzincan] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Set, Z. (2020). The Mediating Role of Inflated Sense of Self and Impulsivity in the Relationship Between Helicopter Parenting and Psychological Symptoms. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, *57*(4), 318–324. https://doi.org/10.29399/npa.24942

Sharkey, C. M., Bakula, D. M., Gamwell, K. L., Mullins, A. J., Chaney, J. M., & Mullins, L. L. (2017). The role of grit in college student health care management skills and health-related quality of life. *Journal of pediatric psychology*, *42*(9), 952-961. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsx073

Shechtman, N., DeBarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S., & Yarnall, L.(2013).*Promoting grit, tenacity, and perseverance*: *Critical factors forsuccess in the 21st century*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Sheppard, L., & Hicks, R. E. (2017). Maladaptive perfectionism and psychological distress: The mediating role of resilience and trait emotional intelligence. *International Journal of Psychological Studies* *9*(4), 65-75. https://doi.org/10.5539/ijps.v9n4p65

Shirom, A., & Melamed, S. A. (2006). Comparison of theconstruct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *Int. J. Stress Manag.*, *13*, 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Singh, L. B., Kumar, A., & Srivastava, S. (2020). Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness. *Journal of International Education in Business*, 14(2), 219-239. https://www.emerald.com/insight/2046-469X.htm

Sirohi, P. (2021). Hovering is not helping: The effects of overindulgence and helicopter parenting. *The International Journal of Indian Psychology*, *9*(4), 1539-1543. https://doi.org/10.25215/0904.147

Sirois, F. M., & Molnar, D. S. (2016). *Conceptualizations of perfectionism, health, and wellbeing: An introductory overview.* In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), Perfectionism, health, and well-being (pp. 1-21). Cham, Switzerland: Springer International Publishing

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horiz. Psychol.*, *10*, 21–32. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2001_2/slivar.pdf

Smit, B., & Wandel, J. (2006). Adaptation, adaptive capacity and vulnerability. *Global Environmental Change*, *16*(3), 282-292. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.03.008

Soltani, Z., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, *9*(2), 156-162. http://edcbmj.ir/article-1-989-en.html

Somers, P., & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University*, *86*(1), 18-24. https://www.proquest.com/openview/9065b4ccb14598eb6fd8af2ada50ff07/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1059

Speirs-Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, *48*, 259–274. https://doi.org/10.1177/001698620404800402

Speirs-Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, *31*(4), 198-206. https://doi.org/10.1080/02783190903177564

Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences, 66*, 160-164. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038

Stoeber, J. (2015). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism: Further findings. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *37*(4), 611-623. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9485-y

Stoeber, J., & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences, 104*, 379-386. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, *10*(4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white ınstitutions? *Journal of African American Studies, 18*, 1-10. https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0

Stride, C. B. (2015). Mplus Code for the Mediation, Moderation, and Moderated Mediation Model Templates from Andrew Hayes' PROCESS Analysis Examples. http://www.offbeat.group.shef.ac.uk/FIO/mplusmedmod.htm

Sturman, E. D., & Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning and Individual Differences, 59*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.004

Şahan, B., & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 1249-1270. http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.297590

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.

Şimşir, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yaşamında öz-disiplin: azim, yaşam doyumu ve huzur bağlamında karma bir araştırma*. (Tez No. 658772) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (7.bs). Pearson.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, *61*, 136-150. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015

Tamannaeifar, M., & Shahmirzaei, S. (2019). Prediction of academic resilience based on coping styles and personality traits. *Practice in Clinical Psychology*, *7*(1), 1-10. . https://doi.org/10.32598/jpcp.7.1.1

Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, *86*, 77-89. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002

Tezel, Z. E. (2021). *Öğretmen adaylarının akademik motivasyon ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesi.* (Tez no: 705043). [Yükseklisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Thompson, G., McBride, R. B., Hosford, C. C., & Halaas, G. (2016). Resilience among medical students: the role of coping style and social support. *Teaching and learning in medicine*, *28*(2), 174-182. https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1146611

Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, *1*, 51. https://nces.ed.gov/npec/pdf/tinto_pusser_report.pdf

Toğrol, E. (2012). Üniversitelerdeki gelişim: Britanya yükseköğretim sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, *2*(1), 56-59. https://doi.org/10.2399/yod.12.005

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Thinking about my existence during COVID-19, I feel anxiety and awe—The mediating role of existential anxiety and life satisfaction on the relationship between PTSD symptoms and post-traumatic growth. *International journal of environmental research and public health*, *17*(19), 7062. https://doi.org/10.3390/ijerph17197062

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Thinking about my existence during COVID-19, I feel anxiety and awe—The mediating role of existential anxiety and life satisfaction on the relationship between PTSD symptoms and post-traumatic growth. *International journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), 7062. https://doi.org/10.3390/ijerph17197062

Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue-collar jobs: eight-year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior, 23*(5), 555-570. https://doi.org/10.1002/job.155

Trigueros, R., Magaz-Gonzalez, A. M., Garcia-Tascon, M., Alias, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Validation and adaptation of the academic-resilience scale in the spanish context. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 17(*11), 3779. https://doi.org/10.3390/ijerph17113779

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology*, *50*(3), 649-662. https://doi.org/10.1037/a0033898

Turan, M. E. (2021). The Relationship between Social Emotional Learning Competencies and Life Satisfaction in Adolescents: Mediating Role of Academic Resilience. *International Online Journal of Educational Sciences*, *13*(4), 1126-1142.

Tyler, J. M., Panichelli-Mindel, S. M., Sperrazza, C., & Levitt, M. F. (2019). A pilot study exploring the relationship between perfectionism and anxiety in an urban middle school. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(8), 989-1001.

Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium*, *13*(2), 37-45. https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Ugwu-2/publication/319321495_.pdf

Ulrichova, M. (2012). Logo therapy and existential analysis in counselling psychology as prevention and treatment of burnout syndrome. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 502-508. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.439

Ulu-Kalın, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında mükemmeliyetçilik. *Studies in Educational Research and Development*, *4*(1), 1-25.

Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2× 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and social psychology bulletin*, *32*(11), 1432-1445. https://doi.org/10.1177/0146167206292093

Van-Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European journal of work and organizational psychology*, *10*(1), 41-52.

Van-Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., Scapinello, A., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, *18*(1), 7-20. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, *14*(4), 332-341. https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332

Verner-Filion, J., Schellenberg, B. J., Holding, A. C., & Koestner, R. (2020). Passion and grit in the pursuit of long-term personal goals in college students. *Learning and Individual Differences*, *83*, 101939. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101939

Victor-Aigbodion, V. & Ngwoke, D. U. (2020). Cognitive behavioral coaching protocol for adolescents' perfectionism. *Indian J Public Health Res Dev.*, *11*, 1052–1055.

Vinson, K. (2012). Hovering too close: The ramifications of helicopter parenting in higher education. *Ga. St. UL Rev.*, *29*, 423. https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/gslr29&div=25&id=&page=

Vizoso, C., Arias-Gundin, O., & Rodriguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, *39*(6), 768-783. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996

Walburg, V. (2014). Brunout among high school students: a literature review. *Child Youth Serv. Rev.* 42, 28–33. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020

Walters, B. B., Rönnbäck, P., Kovacs, J. M., Crona, B., Hussain, S. A., Badola, R., Jurgenne, H. P., Barbier, E., & Dahdouh-Guebas, F. (2008). Ethnobiology, socio-economics and management of mangrove forests: A review. *Aquatic Botany*, *89*(2), 220-236. https://doi.org/10.1016/j.aquabot.2008.02.009

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. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Wang, Q., Sun, W. & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Med Educ*., *22***,** 248. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6

Waxman, H.C., Gray, J.P., Padron, Y.N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, *Diversity and Excellence*, *University of California, 4-29,* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479477.pdf

Weisskirch, R. S. (2018). Grit, self-esteem, learning strategies and attitudes and estimated and achieved course grades among college students. *Current Psychology*, *37*(1), 21-27. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9485-4

Wenze, S. J., Pohoryles, A. B., & DeCicco, J. M. (2019). Helicopter Parenting and Emotion Regulation in US College Students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, *24*(4), 274-283. https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN24.4.274

Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, *66*, 101299. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101299

Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, *98*, 192-205. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001

Wilson-Strydom, M. (2017). Disrupting structural inequalities of higher education opportunity:"Grit", resilience and capabilities at a South African University. *Journal of Human Development and Capabilities*, *18*(3), 384-398. https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1270919

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, *10*(3), 293-311. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, *14*(3), 361-384. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067

Wu, Y. T., Foong, L. Y. Y., & Alias, N. (2022). Motivation and grit affects undergraduate students' english language performance. *European Journal of Educational Research*, *11*(2), 781-794. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.781

Wuthrich, V. M., Belcher, J., Kilby, C., Jagiello, T., & Lowe, C. (2021). Tracking stress, depression, and anxiety across the final year of secondary school: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, *88*, 18-30. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.004

Yaghoobi, A., Mokhtaran, M., & Mohammadzadeh, S. (2019). Cognitive styles and psychological resilience as predictors of academic burnout. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, *1*(1), 1-7. https://doi.org/10.29252/IEEPJ.1.1.1

Yang, H., & Chen, J. (2016). Learning perfectionism and learning burnout in a primary school student sample: a test of a learning-stress mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(1), 345-353. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0213-8

Yaşar, M., & Aybek, E. C. (2019). A resilience scale development for university students: Validity and reliability study based on item response theory. *Elementary Education Online, 18*(4), 1687-1699. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.635031

Yavuz, H. Ç., & Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 1-19. https://doi.org/10.15390/EB.2016.5497

Ye, Y., Huang, X., & Liu, Y. (2021). Social support and academic burnout among university students: a moderated mediation model. *Psychology research and behavior management, 14*, 335-344. https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797

Yıldız, F. N. & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 1073-1099. https://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.957391

Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3), 44-55. https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.004

Yılmaz, H. (2021). Özel yetenekli ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarını etkileyen yeni nesil ebeveyn tutumu: helikopter ebeveynlik. (Tez No. 708678) [Yükseklisans tezi, Karatay Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, H., & Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *9*(54), 707-744. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/48897/623279

Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253-259.

Yoluk, İ. Ş. (2020). Okul tükenmişliği ve algılanan akademik başarının ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(6), 1-8. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/58700/774182

Yu, J., & Chae, S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, *32*(1), 13-21. https://doi.org/10.3946/kjme.2020.149

Yusoff, M. S. B. (2010). Stress, stressors and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry*, *11*(2), 143-157.

Zargarzadeh, M., & Shirazi, M. (2014). The effect of progressive muscle relaxation method on test anxiety in nursing students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 19*(6), 607-612. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4280725/pdf/IJNMR-19-607.pdf

Zawodniak, J., Pawlak, M., & Kruk, M. (2021). The role of grit among Polish EFL majors: A comparative study of 1st-, 2nd-, and 3rd-year university students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, *3*(2), 118-132. http://www.jpll.org/index.php/journal/article/view/68

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*(6), 1529–1540. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010

Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 82-93. https://doi.org/10.3390/ejihpe10010008

Zivanovic, A. M., & Subotin, M. D. (2018). The goal setting components: a study of Serbian EFL learners. *Methodical Perspectives*, *9*(9), 235-248. https://doi.org/10.19090/mv.2018.9.235-248

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
Yaşınız:
Üniversite kaçıncı sınıftasınız? ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ve sonrası
Fakülte/Bölüm:
Şuan kaçıncı üniversitenizi okuyorsunuz? (Varsa öncesinde okuduğunuz üniversite ve bölüm ismini yazınız):

EK-2. Akademik Yılmazlık Ölçeği

''Ahmet, kariyer hedeflerine sahip ve ailesini hayal kırıklığına uğratmamak adına tüm derslere çalışmaya özen gösteren bir öğrencidir. Fakat yakın zamanda yaptığı ödev ve sınavlardan 'başarısız' notlar almıştır. Ahmet'in dersine gelen öğretim üyesi onun daha başarılı olabileceğine inandığını ifade etmiştir. Ayrıca derslerine daha fazla yoğunlaşması, gerekirse diğer hocalardan ve arkadaşlarından destek alması yönünde tavsiyelerde bulunmuştur. Aynı şekilde diğer öğretim üyeleri de yeteneğine göre daha başarılı sonuçlar alabileceğini ifade etmişlerdir''.

Değerli öğrenciler bu bölümde sizden yukarıdaki paragrafta ismi geçen öğrenci yerine kendinizi koyarak soruları yanıtlamanız istenmektedir.

(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

1	Öğretmenin dönütünü kabul etmezdim					
2	Çalışmamı geliştirmek için dönütü kullanırdım.					
3	Sadece vazgeçerdim.					
4	Akademisyen önerilerini kendimi motive etmek için kullanırdım.					
5	Öğretmenin dönütü sonrasında yeni kariyer planları yapardım					
6	Büyük ihtimalle sinirlenirdim.					
7	Üniversitede başarılı olma şansımın düşük olduğunu düşünürdüm.					
8	Olumsuz notları düzeltebileceğime inanırdım					
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						

20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

EK-3. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Aşağıda, okuldayken kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi belirlemenizdir. **Eğer bu duyguları bir kez bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan ifadenin sağındaki boşluklara işaretleyiniz.**

‘’1:Hiçbir zaman, 2:Bazen, 3:Genellikle, 4:Çoğu zaman, 5:Her zaman

1	Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.					
2	Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı					
3	Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim					
4	Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum					
5	Derslerime ilişkin isteğim azaldı					
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						

EK-3. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katıldığınızı en uygun seçeneği işaretleyerek cevaplayınız. ***(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum***	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
Sınıfın en başarılı öğrencisi olmak isterim	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Eğer biri okulda benden daha başarılı olursa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Sınav sorularını çok dikkatli bir şekilde yanıtlamış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru yanıtlayamadığım hissine kapılırım	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Sınav sorularına verdiğim yanıtları tekrar tekrar kontrol ettiğim için süreyi iyi kullanamam	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Derslerde ya da sınavlarda daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Bir sınavdan istediğim notu alamazsam kendimi kötü hissederim	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Öğrenmedeki yeterliliğimi aldığım notlara göre değerlendiririm.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**

EK-4. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki maddeleri içtenlikle ve soruları nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Size en uygun olan ifadenin üzerine (X) işareti koyunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz **1) Bana hiç uymuyor (2) Bana çok az uyuyor (3) Bana uyuyor (4) Bana tamamen uyuyor anlamına gelmektedir**.	**Bana hiç uymuyor**	**Bana çok az uyuyor**	**Bana uyuyor**	**Bana tamamen uyuyor**
Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	**1**	**2**	**3**	**4**
Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim	**1**	**2**	**3**	**4**
İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum	**1**	**2**	**3**	**4**
	1	**2**	**3**	**4**
	1	**2**	**3**	**4**
	1	**2**	**3**	**4**
	1	**2**	**3**	**4**

EK-5. Kısa Azim Ölçeği

	Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; **(1) Hiç bana göre değil (2) Çok az bana göre (3) Biraz bana göre (4) Oldukça bana göre ve (5) Tam bana göre anlamına gelmektedir.** Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.	**Hiç bana göre değil**	**Çok az bana göre**	**Biraz bana göre**	**Oldukça bana göre**	**Tam bana göre**
1	Yeni fikirler ve projeler, bazen eski fikir ve projelerim konusunda aklımı karıştırır	1	2	3	4	5
2	Engeller beni yıldıramaz.	1	2	3	4	5
3	Kısa süreliğine belirli bir fikir ya da projeye takılırım, fakat daha sonra ilgim kaybolur	1	2	3	4	5
4	Çalışkan biriyim.	1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5

EK-6. Helikopter Ebeveynlik Ölçeği

Aşağıda bireylerin büyüdükleri sırada anne-babalarıyla olan ilişkilerini sıklıkla tanımladıkları bazı cümleler bulunmaktadır. Lütfen her bir cümleyi okuduktan sonra büyüdüğünüz sırada anne-babanızın size karşı olan davranışlarını en iyi tanımlayan kutucuğa X işareti koyunuz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, önemli olan tek şey sizin sahip olduğunuz izlenimdir. 3: Tamamen Böyleydi, 2: Kısmen Böyleydi, 1: Pek Böyle Değildi, 0: Hiç Böyle Değildi				
Anne-babam büyürken tüm hareketlerimi denetlerdi	**3**	**2**	**1**	**0**
Bazen anne babamın kendi kararlarımı vermeyeceğimi hissetiklerini hissederdim	**3**	**2**	**1**	**0**
Anne-babam olayları bağımsız bir şekilde çözmeme olanak tanırdı	**3**	**2**	**1**	**0**
	3	**2**	**1**	**0**
	3	**2**	**1**	**0**
	3	**2**	**1**	**0**
	3	**2**	**1**	**0**

EK-7. Ölçek İzinleri

Re: HELİKOPTER EBEVEYN TUTUM

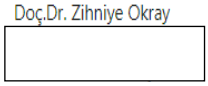
20.08.2021 Cum 10:44 tarihinde yanıtladınız

ZO ZIHNIYE OKRAY
29.01.2021 Cum 14:12
Kime: Siz

Sayın Cengiz
size talep ettiğiniz ölçeği gönderiyorum.
konuyla ilgili başka bir çalışmam daha vardı oda remeberd relationship with parents scale belki ilginizi çeker diye onu da gönderiyorum

Kolaylıklar dilerim

Doç.Dr. Zihniye Okray



----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "serkan cengiz"
Kime:
Gönderilenler: 29 Ocak Cuma 2021 13:41:00
Konu: HELİKOPTER EBEVEYN TUTUM

Hocam merhabalar. Yapacağım bilimsel çalışma da geliştirmiş olduğunuz helikopter ebeveyn tutum ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçek bilgilerini ve sorularını paylaşabilir misiniz?Saygılarımla.

Academic Resilience Scale (ARS-30)

İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: Ingilizce

SC serkan cengiz
4.03.2021 Per 15:15
Kime:

Hello. I live in turkey. I am a doctoral student in psychological services. I would like to adapt the academic soundness scale that you have developed and consists of 30 questions, into Turkish. I want permission for this. Can you share the scale questions and information with me? Best regards

SC serkan cengiz
21.09.2020 Pzt 22:33
Kime: Hatice ODACI

Subject: Ynt: AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇLİK

Merhaba Serkan,

ölçeği kullanabilirsin. Makalesinde yazmış olmamız lazım ancak toplam puan üzerinden de değerlendirme yapılabilir. İyi çalışmalar dilerim.

Hatice ODACI, Ph.D.

[redacted]

Gönderen: [redacted]
Gönderildi: 20 Eylül 2020 Pazar 19:46
Kime: [redacted]
Konu: AKADEMİK MÜKEMMELİYETÇLİK

Hatice hocam merhabalar nasılsınız, ben eski doktora öğrenciniz Serkan. Sayın hocam geliştirmiş olduğunuz akademik mükemmeliyetçilik ölçeğini tezimde kullanmayı planlıyorum izniniz olursa.

Saygılarımı sunuyorum.

Re: MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-ÖĞRENCİ FORMU KULLANIM İZNİ

BÇ burhan Çapri

Kime: Siz

MTE-ÖF.doc
33 KB

Merhaba Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracını ekte gönderiyor çalışmanda başarılar diliyorum...

serkan cengiz
> Sayın hocam merhabalar. Türkçe uyarlamasını yaptığınız Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nu tez çalışmamda kullanabilmek için, izninizi talep ediyorum.
> Saygılarımla.

--
Prof. Dr. Burhan ÇAPRİ

[redacted]

EK-8. Atatürk Üniversitesi Etik Kurul ve Uygulama İzinleri

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adem PEKER'in yürüttüğü doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Yılmazlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ile Üniversite Öğrencilerinde Eğitim Stresi ile Akademik Uyum Arasındaki ilişkide Akademik Yılmazlığın Aracılık Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışması ile ilgili Etik Kurul onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 09.04.2021

Teslim Tarihi: 09.04.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez /Çalışma uygundur: ☑ **Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.**
Bu Tez /Çalışma uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Adem PEKER'in yürüttüğü doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmeliyetçilik ile Başarısızlık Korkusu Arasındaki İlişkide, Akademik Öz-Yeterliğin, Algılanan Sosyal Desteğin ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 26.11.2020

Teslim Tarihi: 26.11.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez/ uygundur: ☑ **Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.**
Bu Tez/ uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama

EK-9. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzinleri

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-88179374-302.08.01-2100272914 08.10.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" doktora tez çalışması uygulaması ile ilgili Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 23.09.2021 tarih ve E-29202147-302.08.01-2100254783 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 23.9.2021 tarihli E-29202147-302.08.01-2100254783 sayılı belge

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-88179374-302.08.01-2100272873 08.10.2021
Konu : Uygulama İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" doktora tez çalışması ile ilgili Diş Hekimliği Fakültesi Dekanlığından alınan 16.09.2021 tarih ve E-25330273-302.08.01-2100246032 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 16.9.2021 tarihli E-25330273-302.08.01-2100246032 sayılı belge

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Öğrenci İşleri Bürosu

Sayı : E-88179374-300-2100272863 08.10.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "*Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü*" konulu doktora tez çalışması ile ilgili Mühendislik Fakültesi Dekanlığından alınan 15.09.2021 tarih ve E-48942413-300-2100245384 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 15.9.2021 tarihli E-48942413-300-2100245384 sayılı belge

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-88179374-302.08.01-2100281593 18.10.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" doktora tez çalışması uygulaması ile ilgili Hukuk Fakültesi Dekanlığından alınan 14.10.2021 tarih ve E-46826544-302.08.01-2100278315 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 14.10.2021 tarihli E-46826544-302.08.01-2100278315 sayılı belge

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-88179374-302.08.01-2100281426 18.10.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ).

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" doktora tez çalışması uygulamasını ile ilgili Veteriner Fakültesi Dekanlığından alınan 14.10.2021 tarih ve E-36643897-302.08.01-2100278289 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 14.10.2021 tarihli E-36643897-302.08.01-2100278289 sayılı belge

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığı
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Sayı : E-29202147-302.08.01-2100291510 28.10.2021
Konu : Uygulama İzni Hk. (Serkan CENGİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim dalı doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in *"Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü"* konulu doktora tez çalışması ile ilgili 29 Kasım-17 Aralık 2021 tarihleri arasında Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabçkir Eğitim Fakültesi," Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" İngilizce, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Programları, İlahiyat Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi'nin" Bilgisayar Mifüendisliği Programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere" ölçek uygulaması yapılması için gerekli izinler alınması hususunda belgeler ekte sunulmuş olup;

Bilgilerinize arz ederim

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Ana Bilim Dalı Başkanı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-88179374-302.08.01-2100359518 27.12.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

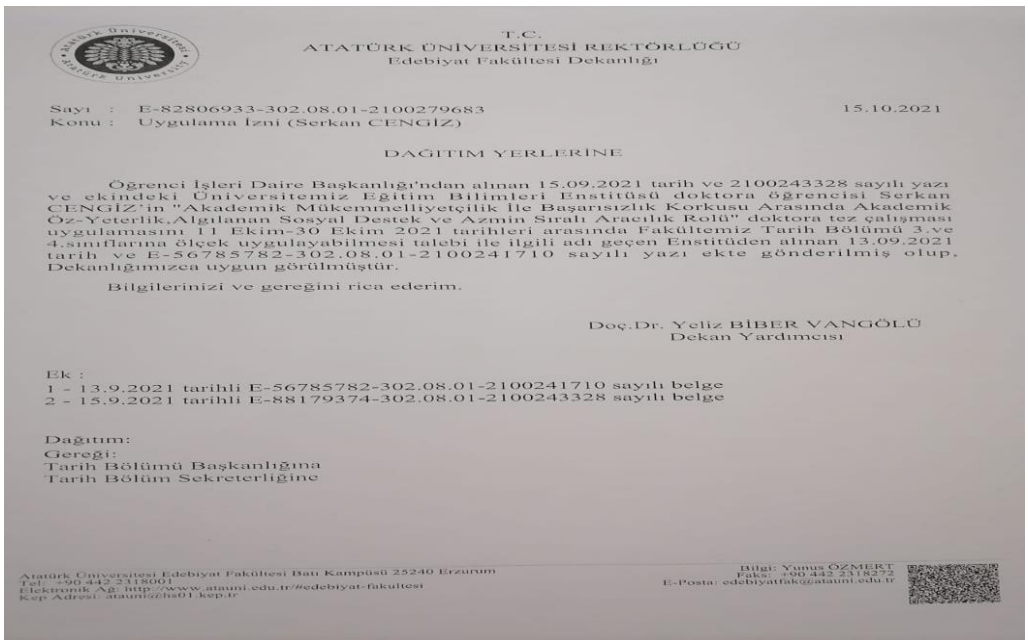
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" konulu doktora tez çalışması ile ilgili Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan 27.12.2021 tarih ve E-19891467-302.08.01-2100359095 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 27.12.2021 tarihli E-19891467-302.08.01-2100359095 sayılı belge



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-82806933-302.08.01-2100279683 15.10.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

DAĞITIM YERLERİNE

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınan 15.09.2021 tarih ve 2100243328 sayılı yazı ve ekindeki Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" doktora tez çalışması uygulamasını 11 Ekim-30 Ekim 2021 tarihleri arasında Fakültemiz Tarih Bölümü 3.ve 4.sınıflarına ölçek uygulayabilmesi talebi ile ilgili adı geçen Enstitüden alınan 13.09.2021 tarih ve E-56785782-302.08.01-2100241710 sayılı yazı ekte gönderilmiş olup, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç.Dr. Yeliz BİBER VANGÖLÜ
Dekan Yardımcısı

Ek :
1 - 13.9.2021 tarihli E-56785782-302.08.01-2100241710 sayılı belge
2 - 15.9.2021 tarihli E-88179374-302.08.01-2100243328 sayılı belge

Dağıtım:
Gereği:
Tarih Bölümü Başkanlığına
Tarih Bölüm Sekreterliğine

Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Kampüsü 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2318001
Elektronik Ağ: http://www.atauni.edu.tr/#edebiyat-fakultesi
Kep Adresi: atauniizlis01.kep.tr

Bilgi: Yunus ÖZMERT
Faks: +90 442 2318272
E-Posta: edebiyatfak@atauni.edu.tr

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
Belge Yönetim Bürosu

Sayı : E-48942413-300-2100336718 07.12.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06.12.2021 tarihli ve E-88179374-302.08.01-2100335274 sayılı belge.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "*Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü*" konulu doktora tez çalışması kapsamında Fakültemiz öğrencilerine yönelik yapmak istediği anket için izin talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Recep SADELER
Dekan

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-88179374-302.08.01-2100360007 28.12.2021
Konu : Uygulama İzni (Serkan CENGİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Serkan CENGİZ'in "Akademik Mükemmelliyetçilik İle Başarısızlık Korkusu Arasında Akademik Öz-Yeterlik,Algılanan Sosyal Destek ve Azmin Sıralı Aracılık Rolü" konulu doktora tez çalışması ile ilgili Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan 27.12.2021 tarih ve E-29202147-302.08.01-2100359198 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 27.12.2021 tarihli E-29202147-302.08.01-2100359198 sayılı belge

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı	**Serkan**
Soyadı	**CENGİZ**
ÖĞRENİM BİLGİLERİ	
2018–2022	
2015-2017	
2010-2013	
MESLEKİ DENEYİM	
2016-	
2013-2016	