ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI MAĞDURU OLMA VE EĞİTİM STRESİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gizem SEVER

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI MAĞDURU OLMA ve EĞİTİM STRESİ ile OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Examination the Relationship between Peer Bullying Victimization, Educational Stress, and School Burnout in Adolescents)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem SEVER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ

Erzurum

Aralık, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ danışmalığında Gizem SEVER tarafından hazırlanan "**Ergenlerde Akran Zorbalığı Mağduru Olma ve Eğitim Stresi ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı çalışması 10 / 12/ 2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Serkan CENGİZ *AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ*	e-imza

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

26 / 12 / 2025
Prof. Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "**Ergenlerde Akran Zorbalığı Mağduru Olma ve Eğitim Stresi ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

10 / 12 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Gizem SEVER

☐ 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

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak yol gösteren, her aşamada sabır ve anlayışla destek olan değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Çiftçi'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın şekillenmesinde sağladığı katkılar benim için son derece kıymetli olmuştur. Tez sürecinde görüş ve önerileriyle katkıda bulunan enstitü hocalarıma ve tez jürime de katılımları ve katkıları için teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her döneminde yanımda olan, sabırları ve sevgileriyle bana güç veren aileme ve beni her konuda cesaretlendiren sevgili nişanlım Gökhan Kuytu'ya sonsuz teşekkür ederim. Onların desteği olmadan bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Gizem SEVER

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERDE AKRAN ZORBALIĞI MAĞDURU OLMA VE EĞİTİM STRESİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gizem SEVER

Aralık 2025, 93 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ergenlerde akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca ergenlerin okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem: Araştırmada, nicel araştırma deseni ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, zaman ve maliyet açısından en düşük olan kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi 223 kız ve 146 erkek olmak üzere toplam 369 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri ölçülmüştür. Sosyo-demografik değişkenler olan cinsiyet ve sınıf düzeyine göre okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (Eğitim Stresi ve Akran Zorbalığı Mağduru Olma) bağımlı değişkeni (Okul Tükenmişliği) yordama gücünü belirlemek için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Ergenlerin okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul tükenmişliği ile akran zorbalığı mağduru olma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenlerinin, okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ergenlerin okul tükenmişliği ve akran zorbalığı mağduru olma puanlarının cinsiyete dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği görülmüştür. Ancak ergenlerin eğitim stresi puanları arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Ergenlerin okul tükenmişliği ve eğitim stresi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği görülmüştür. Ancak ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma puanları arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuçlar: Ulaşılan sonuçlar akran zorbalığı, eğitim stresi ve okul tükenmişliği arasında anlamlı, pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenlerinin, okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ergenlerin okul tükenmişliği puanları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çalışmada akran zorbalığı, eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin önlenmesi için eğitim sürecindeki tüm aktörlere görevler düştüğü sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, akran zorbalığı, eğitim stresi, okul tükenmişliği.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION THE RELATIONSHIP BETWEEN PEER BULLYING VICTIMIZATION, EDUCATIONAL STRESS, AND SCHOOL BURNOUT IN ADOLESCENTS

Gizem SEVER

December 2025, 93 Pages

Purpose: The aim of this research is to examine the relationships between being a victim of peer bullying, educational stress, and school burnout in adolescents. Furthermore, it aims to investigate whether the levels of school burnout, educational stress, and being a victim of peer bullying differ according to socio-demographic variables such as gender and grade level in adolescents.

Method: This study utilized a quantitative research design and a correlational research model. The sample was determined using a convenience sampling method, which offers the lowest time and cost. The sample consisted of 369 high school students, including 223 girls and 146 boys. The study measured school burnout, educational stress, and being a victim of peer bullying. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to compare school burnout, educational stress, and being a victim of peer bullying scores according to socio-demographic variables such as gender and grade level. Multiple linear regression analysis was used to determine the predictive power of the independent variables (educational stress and being a victim of peer bullying) on the dependent variable (school burnout).

Findings: A moderate, positive, and significant correlation was found between school burnout and educational stress in adolescents. A low-level, positive, and significant correlation was found between school burnout and being a victim of peer bullying. Educational stress and being a victim of peer bullying were found to be positive and significant predictors of school burnout. It was observed that adolescents' school burnout and peer bullying victim scores did not show a statistically significant difference based on gender. However, a significant difference was found in adolescents' educational stress scores based on gender. It was observed that adolescents' school burnout and educational stress scores did not show a statistically significant difference based on grade level. However, a significant difference was found in adolescents' peer bullying victim scores based on grade level.

Conclusions: The results show significant, positive correlations between peer bullying, educational stress, and school burnout. Educational stress and being a victim of peer bullying were found to be positive and significant predictors of school burnout. Adolescents' school burnout scores did not show statistically significant differences in terms of gender and grade level. The study concludes that all actors in the educational process have a role to play in preventing peer bullying, educational stress, and school burnout.

Keywords: education, peer bullying, educational stress, school burnout.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Amacı 5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 6
Araştırmanın Sınırlılıkları 8
Varsayımlar 8
İKİNCİ BÖLÜM 9
Kuramsal Çerçeve 9
Tükenmişlik ve Okul Tükenmişliği 9
Okul Tükenmişliğinin Tanımı ve Kapsamı 10
Okul Tükenmişliğinin Boyutları 11
Okul Tükenmişliğinde Başlıca Risk Faktörleri 11
Okul Tükenmişliğinin Belirtileri 13
Okul Tükenmişliğinin Sonuçları ve Etkileri 13
Okul Tükenmişliğinin Önlenmesi 14
Akran Zorbalığı 15
Akran Zorbalığının Tanımı ve Kapsamı 15
Akran Zorbalığı Türleri 16
Akran Zorbalığında Süreç ve Taraflar 18
Akran Zorbalığının Göstergeleri 19
Akran Zorbalığının Önlenmesi Stratejileri 19
Eğitim Stresi 21
Eğitim Stresinin Tanımı ve Kapsamı 21
Eğitim Stresinin Nedenleri 22

Eğitim Stresini Etkileyen Faktörler 23
Eğitim Stresinin Sonuçları ve Etkileri 24
Eğitim Stresi ile Mücadele 25
Okul Tükenmişliği, Akran Zorbalığı ve Eğitim Stresi İlişkisi 27
İlgili Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar 28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 33
Yöntem 33
Araştırma Yöntemi 33
Evren ve Örneklem 33
Veri Toplama Araçları 35
Verilerin Toplanması 37
Verilerin Analizi 37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 40
Bulgular 40
BEŞİNCİ BÖLÜM 45
Sonuç ve Tartışma 45
Tartışma 47
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 47
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 49
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 50
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 52
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 53
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 55
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 57
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması 59
Öneriler 62
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 62
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 63
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 63
KAYNAKÇA 64
EKLER 73
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 73
EK 2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği 73
EK 3. Okul Tükenmişlik Envanteri 75
EK 4. Eğitim Stres Ölçeği 76

EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri 77
EK 6. Etik Kurul İzni 80
EK 7. MEB Araştırma Uygulama İzni 81
ÖZ GEÇMİŞ 82

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Örneklemin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı* 34
Tablo 2. *Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Güvenirliğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alfa ve Mcdonald Omega Katasyıları* 36
Tablo 3. *Ölçek Puanlarına İlişkin Normallik (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri* 38
Tablo 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği Puanlarının t-Testi Sonuçları* 40
Tablo 5. *Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Stresi Puanlarının t-Testi Sonuçları* 40
Tablo 6. *Cinsiyet Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Mağduru Olma Puanlarının t-Testi Sonuçları* 41
Tablo 7. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları* 41
Tablo 8. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Eğitim Stresi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları* 42
Tablo 9. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Mağduru Olma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Welch ANOVA Sonuçları* 42
Tablo 10. *Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 43
Tablo 11. *Okul Tükenmişliğini Yordamaya Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları* 44

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim, bir toplum için en önemli konular arasındadır. Toplumların geleceğini şekillendirmesi nedeniyle eğitimle ilgili süreçler güncelliğini korumaktadır. Eğitimin de içinde olduğu toplumsal kurumlar ve sistemler bireylerin yaşantılarını şekillendirmekle kalmayıp her geçen gün değişmekte ve hayatımızı da değiştirmektedir. Bu değişimleri yeni nesillere kazandırmanın yolu eğitimden geçmektedir (Ünal, 2017, s. 29). Formal eğitim sistemi içerisinde kültürlemenin yapıldığı yerler olarak ilk akla gelen örgün eğitim kurumları yani okullardır. Okullar çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yönden gelişmesini sağlayarak topluma uyum sağlamada ve iş yaşamına nitelikli bir birey olarak katılımlarını sağlayan önemli kurumlardır (Aypay, 2017). Toplumların gelişiminin sürdürülebilir olması ve bireylerin bedenen ve ruhen sağlıklı bir şekilde yetiştirilebilmesi için eğitim kurumlarının güvenli, huzurlu ve destekleyici bir ortam sunması önemlidir (Yılmaz, 2025). Yani eğitimle ilgili hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim ortamlarının güvenlik hissi vermesi gerekmektedir (Sayı vd., 2023). Lise çağı ya da başka bir ifade ile ortaöğretim dönemi ergenliğin yoğun yaşandığı yıllarıdır. Ergenlik döneminin yoğun yaşandığı ortaöğretim yıllarında okul yaşantılarına bağlı olarak ortaya çıkan okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve eğitim stersi gibi sorunlar dikkat çekmektedir.

Genel anlamda tükenmişlik, bireyin bitkin olma durumunu ifade etmektedir. Güç, enerji ya da diğer bireysel kaynakların başarısız ve yoğun kullanımına paralel olarak ortaya çıkan tükenmişlik, psikolojik açıdan yıpranma olarak ifade edilebilir. İçinde bulunduğumuz çağda oldukça popüler hatta moda haline gelmiş bir terim olan tükenmişlik olgusunun, büyük ölçüde 1970'lerde gelişmeye başladığı ve bu konuda Freudenber (1974, 1975), Maslach (1976, 1978) ve Maslach ve Pines'in (1977; Pines & Maslach, 1978) çalışmalarıyla önemli bir ivme kazandığı görülmektedir (Akt., Watkins Jr, 1983). Tükenmişlik olgusu; fiziksel bakımdan tükenme, uzun süren yorgunluk, olumsuz benlik kavramı, işe yaramazlık, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının bireyde görüldüğü, işte, yaşamda ve diğer bireylere karşı sergilenen olumsuz tutum ve davranışları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bakımlardan belirtileri olan bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Maslach, 1978, 1982; Maslach & Jackson, 1981). Bu çalışmada genel tükenmişlik yerine bunun bir formu olan okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişlik (Kutsal & Bilge, 2012) ele alınmıştır.

Okul tükenmişliği, eğitimle ve okulla ilgili konuların öğrenciler üzerinde meydana getirdiği tükenmişliği içermektedir (Aypay & Sever, 2015). Akademik başarı baskısının artması, öğrencilerde okul tükenmişliği görülmesiyle yakından ilişkilidir ve okul tükenmişliğinin günümüzde yaygın olarak gözlenmesinde doğrudan etkilidir (Colorado vd., 2019). Okul tükenmişliği aynı zamanda öğrencinin okula bağlılık düzeyinin azalmasının örneklerini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerde meydana gelen kişisel yetersizlik duygusu, okul tükenmişliğinin yansımaları arasındadır (Evcili, 2023). Tüm bunlar öğrencilerin akademik başarı kaygısının ötesinde kariyer ve gelecek kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Bu durumda okul tükenmişliğinin kısa vadeli yansımalarının yanında uzun vadeli yansımalarının olduğunu göstermesi yönüyle kavramın dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrencilik dönemi yani çocukluk ve ergenlik dönemi; sosyal, psikolojik, fiziksel, duygusal değişimlerin yoğun olması nedeniyle kritiktir. Bu değişimlerin öğrenciler açısından olumsuz yönde seyretmesi halinde okul tükenmişliğinin gözlenmesi mümkündür. Okul tükenmişliği, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik yorgunluğunun yanı sıra hayata karşı olumsuz bir tutum göstermesi gibi durumlarla karakterize edilmektedir. Ders yükünün ağır olması, arkadaşların tutum ve davranışları, ebeveynlerin yaklaşımı, sınav kaygısı ve akademik başarısızlık korkusu öğrencilerde okul tükenmişliği gözlenmesinin nedenleri arasında yer almaktadır. Eğitim sisteminin öğrencilerden istek ve beklentilerinin fazla olması nedeniyle okul tükenmişliğinin gözlenmesi, konuyu toplumsal bir boyuta taşımaktadır (Yeni-Palabıyık, 2014).

Okul tükenmişliği, mücadele edilmesi gereken bir konudur. Birey, aile ve toplum düzeyinde etkileri olan okul tükenmişliği ile mücadelede başarı sağlayabilmek için öncelikle belirtiler hakkında farkındalık sahibi olmak gerekmektedir. Ardından psikolojik açıdan mücadele edebilme yetenekleri etkin hale getirilmelidir. Sosyal etkinliklerin artırılması ve yeni hobiler edinilmesi gibi adımlar, okul tükenmişliği ile mücadele edilmesinde yardımcı roller üstlenmektedir (Gündoğan & Seçer, 2022). Öğrencilerin ergenlik dönemiyle birlikte fiziksel, duygusal ve hormonal değişimler yaşamasının beraberinde getirdiği zorluklar okul tükenmişliğine neden olabileceği için okul tükenmişliği ile mücadelede bu hususların da dikkate alınarak ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir (Aslan, 2024, s. 15). Böylece okul tükenmişliği ile etkili bir şekilde mücadele edilmesi için çok yönlü çözüm faaliyetleri yürütülmüş olmaktadır.

Tükenmişlikle ilgili süreçler aynı zamanda stresin varlığını içermektedir. Psikolojik açıdan yıpranma tükenmişlikle ilgili olduğu gibi stresle de ilgili olabilir. Bu nedenle çalışmada stres ve eğitim stresine ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır. Stres, yirmi birinci

yüzyıldaki en önemli sorun alanlarının başında gelmektedir (Strom vd., 2022). Eğitim stresi, eğitimle ilgili herhangi bir aşamada fiziksel ya da psikolojik açıdan zorlanmalar karşısında verilen tepkileri ifade etmektedir. Eğitim stresinin ortaya çıkmasında farklı tarafların rolleri olabilir. Aileden başlayabilen eğitim stresi aynı zamanda okuldaki arkadaşlardan, okulun fiziksel özelliklerinden, okul yöneticilerinden, ülkedeki eğitimle ilgili politikalardan kaynaklanabilmektedir (Polat & Özdemir, 2018). Eğitim stresinin farklı kaynaklar aracılığıyla ortaya çıkabilmesi ve eğitimin tüm aktörlerini ilgilendirmesi, konuyu önemli hale getirmektedir.

Eğitim sürecinin uzun olması ve yoğun bir tempoda sürmesi, stresi ciddi şekilde etkilemektedir ve eğitim stresini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim stresi, küçük yaşlardan itibaren sınavlara giren öğrencilerde gözlenmektedir. Eğitim stresi, eğitim sistemiyle ilgili konuların yanı sıra cinsiyet, yaş, aile, sosyal çevre, başarı düzeyi ve beklentiler gibi faktörlerden etkilenmektedir (Akpınar, 2016, s. 60). Günümüzde bireyin hayatının önemli bir kısmı eğitimle geçtiği için eğitim stresi toplumsal boyutta ele alınması gereken konular arasında yer almaktadır.

Türkiye'de ve dünyada eğitim bilimleri alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak öğrenme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirmede faydalanılan teknikler, eğitim programları geliştirme gibi konularda yenilikler yaşanmasını beraberinde getirmektedir (Engin & İpek, 2020). Eğitim sürecinin tüm aktörleri gibi öğrenciler de bu değişikliklere uyum sağlamak durumundadır. Yaşanan değişim sürecine uyum sağlamada gözlenen sorunlar eğitim stresinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bireylerin gündelik yaşamlarında kurduğu ilişkilerde yaşanan çatışmalar ve iletişim konusunda gözlenen problemler stres kaynağı niteliği taşımaktadır (Taşdemir vd., 2023). Eğitim açısından bakıldığında öğrencilerin arkadaşları, öğretmenler, okul yöneticileri gibi eğitim sürecinin diğer aktörleri ile yaşadıkları çatışmalar ya da iletişim problemleri eğitim stresinin kaynakları arasında gösterilmektedir.

Eğitim stresi, öğrencilerde sağlıksız yaşam tarzı alışkanlıklarından kaynaklanan metabolik sendrom, obezite ve azalmış insülin duyarlılığı gibi bulaşıcı olmayan hastalıkların gelişmesine yol açabilir (Gobena, 2024). Kısa ve uzun vadede eğitim stresinin yansımalarını hayatın farklı alanlarında görmek mümkün olduğu için stresle mücadele edilmesine yönelik girişimlerin önemi büyüktür. Burada değinilen hastalık riski gibi durumlar, eğitim stresi ile mücadele edilmesinin öncelikli bir konu olduğunu destekler niteliktedir.

Dünyada eğitimle ilgili beklentilerin değişmesi ve giderek artması, eğitim stresinin daha fazla gündeme gelmesinde etkili olmaktadır. Eğitimde yaşanan stres aynı zamanda

öğrencilerin zorbalık davranışları sergilemesini beraberinde getirmektedir. Eğitim stresi ile ilişkili konulardan birisi olarak akran zorbalığı çalışmada kapsamlı bir biçimde değerlendirilmektedir. Akran zorbalığı, giderek daha yaygın bir şekilde karşılaşılan bir yapıdadır. Türkiye'de ve dünyada artan akran zorbalığı, eğitimin niteliğine zarar verdiği gibi çocukların psikolojik açıdan sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Silva vd., 2019). Bu nedenle önlem alınması gereken bir konu olarak akran zorbalığı, giderek ilgi çeken bir hale gelmektedir. Akran zorbalığı; sözel, fiziksel, ilişkiler olmak üzere üç temel kategoriden oluşmaktadır. Kurbana yönelik sözel saldırıların yanında fiziksel açıdan saldırılar gerçekleştirilmesi ya da ilişkilere yönelik engelleyici, sınırlayıcı davranışlar sergilenmesi akran zorbalığı türlerini açıklamaktadır (Akduman, 2012). Bu da akran zorbalığının örneklerinin farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Çalışmada bu hususlar dikkate alınarak akran zorbalığı hakkında değerlendirmelere yer verilmiştir.

Okullarda akran zorbalığının artması, eğitimle ilgili karar alıcıların çözüm üretmesi beklenen alanlar arasında akran zorbalığının öncelikli olmasını beraberinde getirmektedir. Akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik açıdan olumsuz etkilerin gözlenmesi nedeniyle kalıcı çözüm girişimlerine gereksinim duyulmaktadır (Albayrak vd., 2012). Çalışmada akran zorbalığı hakkındaki incelemede çözüm arayışlarına yönelik açıklamalar getirilmektedir.

Geçmiş dönemlerde akran zorbalığının örnekleri çocukların büyüme süreçlerinin beraberinde getirdiği olağan bir durum olarak kabul edilirken yıkıcı nitelikteki etkilerin gözlenmesine paralel olarak bu konuda harekete geçilmesi konusu gündeme gelmiştir. Akran zorbalığının etkilerinin uzun bir döneme yayılması yani çocukluk dönemi ile sınırlı kalmaması, konuya gösterilen ilgiyi artırmıştır. Akran zorbalığı ile ilgili konuların kamuoyunda daha fazla gündeme gelmesinin nedenlerinden birisi de çocukların gelişimsel açıdan zarar görmesidir. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların gelişimlerinin sekteye uğraması, eğitim kurumlarında akran zorbalığı ile mücadele edilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Akran zorbalığı aynı zamanda öz saygının düşmesi, stresin artması, depresyon belirtilerinin gözlenmesi, problemli davranışlar sergilenmesi gibi istenmeyen durumları beraberinde getirdiği için çözüm üretilmesi gereken bir konudur (Yıldırım vd., 2012).

Okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı birbiri ile yakından ilişkili kavramlardır. Eğitim süreçlerinde bu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitimin niteliğini ilgilendirmektedir. Öğrenciler okulda kayda değer düzeyde zaman geçirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okulda geçirdikleri sürede yaşadıkları ayrıca önemlidir. Okul

tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı ilişkisi, öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiklerini etkileyen bir yapıdadır. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri, eğitimin niteliğini etkilemektedir (Aypay vd., 2016). Dolayısıyla okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı ilişkisi toplumdaki eğitim seviyesini etkileme potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerin hangi sınıfta oldukları, okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı açısından farklı örnekleri ortaya çıkarmaktadır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin tutum ve davranışları değiştiği için araştırmada sınıf düzeyi değişkeni üzerinde önemle durulmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı açısından farklı tutum ve davranışlar sergilemeleri beklendiği için araştırmada cinsiyet değişkeni ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca araştırmada lise öğrencilerinin akran zorbalığı mağduru olma, eğitim stresi ve okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumları da incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi: Ergenlerde akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda cevap aranan alt problemler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Ergenlerin okul tükenmişliği düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ergenlerin eğitim stresi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ergenlerin okul tükenmişliği düzeyleri sınıf düzeyi (9, 10 ve 11. sınıf) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ergenlerin eğitim stresi düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi düzeyleri, okul tükenmişliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bireylerin gelişim dönemleri dikkate alındığında gerek kendisiyle gerekse de çevresiyle yaşadığı uyum zorlukları bakımından ergenlik dönemi dikkat çekmektedir. Ergenlik dönemi; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal kısaca tüm gelişim alanları bakımından değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemi ifade eder. Ergenliğin yoğun yaşandığı okul çağı lise yani ortaöğretim yıllarıdır. Bu yıllarda ergenin okula dair yaşadığı sorunlar onun uyumunu güçleştirmektedir. Bir yandan okula dair akademik görev ve sorumluluklar arasında yer alan dersler, ödevler, sınavlar, merkezi sınavlar gibi etkinlikler öğrencilerin kendilerini bir yarış içinde görmeleri bu durumun neden olabileceği sorunlar diğer yandan aileleriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle yaşayabilecekleri sorunlar ergenlerin okul yıllarında birçok sorun yaşamalarına yol açabilir. Bu sorunlar içerisinde başta okul tükenmişliği olmak üzere akran zorbalığı ve eğitim stresi bu araştırmada incelenmek üzere ele alınan problemlerdir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin çevreye karşı duyarsızlaşma ve okulla ilgili uğraşlara dair isteksizlik durumu içermektedir. Okul tükenmişliği ile birlikte öğrencilerin problemli davranışlar sergilemesi söz konusudur (Kaya & Sarı, 2023).

Alan yazında yer alan lise öğrencilerinin okul tükenmişlik yaşantılarının değerlendirildiği sistematik bir derleme çalışmasında okul tükenmişliğinin; akademik başarı, ailenin okula katılımı, akademik dayanıklılık, akademik güdülenme, okula bağlılık, okul iklimi, okula karşı tutum, okula yabancılaşma, sınav kaygısı ve okul terki, anne baba tutumu, akran ilişkisi, değerler, kişilik özelliği, sosyal destek, öz düzenleme, öznel iyi oluş, mizah tarzı, facebook bağımlılığı, siber zorbalık, siber mağduriyet, aleksitimi, depresyon ve kaygı, cinsiyet, okul türü, liseyi yatılı/gündüzlü okuma ve sınıf düzeyi gibi birçok değişkenle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir (Tatlı vd., 2024). Bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, okul tükenmişliğinin başka ne tür değişkenlerle de ilişkili olduğunun ortaya konması önemlidir. Bu nedenle akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresinin okul tükenmişliği ile ilişkili olması beklenmektedir. Ergenlerin arkadaşları ile gerek fiziksel ve gerekse de çevrimiçi ortamlarda yaşayacağı çatışmaların, onların okul tükenmişliği düzeyleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir (Aypay vd., 2016; Uzun & Karataş, 2019). Ayrıca eğitim stresinin, ergenlerin okula dair yaşantılarında okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olduğu yapılan bazı çalışmalarla ortaya konmuştur (Seçer vd., 2015; Polat & Özdemir, 2018; Aypay, 2018). Okullarda akran zorbalığı ile ilgili deneyimlerin giderek yaygınlaşması, kurban konumunda olan öğrencilerin okulu bir stres faktörü olarak

değerlendirmesine neden olmakta, buna paralel olarak okul tükenmişliğini ortaya çıkarmaktadır (Aypay vd., 2016). Öğrencilerin eğitim hayatını ve geleceğini etkileyen bir yapıda olması nedeniyle okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve eğitim stresinin ele alındığı bu araştırma önemlidir.

Eğitimle ilgili öğrencilerden büyük beklentilerin olması, okul tükenmişliğine neden olmaktadır (Gündoğan & Seçer, 2022). Okul tükenmişliğinin eğitim stresi ile birlikte anılmasında bu durumun etkisi büyüktür. Öğrencilerden aşırı beklentilerin ortaya çıkmasına paralel olarak normalde sergilenmeyen davranışlar sergilenmesi söz konusu olabilir. Akran zorbalığı bunlardan bir tanesidir. Toplum genelini ilgilendiren bir konu olarak akran zorbalığını incelemesi, araştırmanın önemi ve gerekçesi kapsamındadır. Akran zorbalığı ile ilgili karşılaşılma sıklığının artması ve konunun güncel nitelik taşıması, araştırmanın önemi ve gerekçesini oluşturmaktadır. Stres ve tükenmişlik, hayatın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da olumsuz etkileri beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklarla nasıl başa çıkılacağına dair öneriler üzerinde durulması, araştırmanın önemi ve gerekçesini oluşturan unsurlardan birisidir.

Ayrıca okul tükenmişliği ile akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi arasındaki yordayıcı ilişkilerin birlikte ele alınması ve alan yazında bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bu çalışmayı önemli kılan bir başka husus ta çalışmanın lise öğrencileri üzerinde yapılmasıdır. Bu konuda lise öğrencileri üzerinde okul tükenmişliği, akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi konularında çok sayıda çalışmanın olmaması dolayısıyla yeni bir çalışmanın alan yazına kazandırılması ve lise öğrencilerinin yaşadığı problemlere ışık tutması bakımından önemlidir.

Akran zorbalığı ve eğitim stresi değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerindeki yansımalarının incelenmesi, araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Lise dönemi, öğrencilerin ergenlik döneminin problemleri ile en üst düzeyde karşılaştığı bir dönem niteliği taşımaktadır. Araştırmada lise dönemindeki öğrencilere yönelik olarak okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı hakkındaki değerlendirmeler yapılması araştırmanın özgün değerini meydana getirmektedir. Eğitim kurumlarında okul tükenmişliği, eğitim stresi, akran zorbalığı konularıyla ilgili süreçlerde eğitim sürecindeki aktörlerin rolleri ve sorumluluklarını değerlendirmeye alması, araştırmanın özgün değeri kapsamındadır. Araştırmanın özgün değerini meydana getiren bu unsurlar aynı zamanda araştırmanın önemi ve gerekçesi kapsamındadır.

Araştırmanın eğitimle ilgili tüm taraflar açısından yol gösterici nitelikte bulgular elde etmesi ve öğrencilerde okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı konularında çözüm

önerileri sunması araştırmanın yaygın etkisi kapsamındadır. Akran zorbalığının önlenmesi için doğru stratejiler benimsenmesi, eğitim stresinin azaltılması ve okul tükenmişliğinin önlenmesi araştırmanın yaygın etkisine örnek olarak verilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Araştırma ölçme araçları olan; Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Eğitim Stresi Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2- Araştırma örneklem açısından, araştırmanın yapıldığı okullarda 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

3- Araştırma zaman ve olanaklar doğrultusunda Aydın İli Efeler İlçesi ile sınırlandırılmış olup Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin verilen okullarla sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırma sürecinde;

1-Lise öğrencilerinin kendilerine yöneltilen sorulara gerçekçi ve samimi yanıtlar verdiği,

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçeve bölümünde okul tükenmişliği, akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresiyle ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmektedir.

Tükenmişlik ve Okul Tükenmişliği

"Tükenmişlik, bir kişinin meslek hayatının sebep olduğu mental ve fiziksel tükenme halidir" (Köktürk & Bağcı, 2023, s. 4). Yapılan bir iş nedeniyle meydana gelen tükenmenin bireyi duygusal açıdan yıpratması nedeniyle ortaya çıkan duyarsızlaşma hali, tükenmişliğin açıklanmasında önemli bir yere sahiptir. Benzer şekilde düşük kişisel başarı ve duygusal açıdan tükenme, tükenmişliği açıklamada yardımcı roller üstlenmektedir. Tükenmişlik, uzun süreli şekilde gerçekleşen deneyimlerin sonucunda gözlenmektedir. Maslach, tükenmişliği açıklarken çalışma ortamında stres artıran unsurların uzun bir süre kendisini göstermesi ile birlikte gözlenen durumlara vurgu yapmıştır (Maslach & Schaufeli, 1993, s. 2).

Bireyler, yaptıkları işe nedeniyle kaygı ve yorgunluk hissine sahip olduklarında duygusal açıdan tükenmişlik yaşamaktadır. Tükenmişlik, bireyin yaptığı işler yeterince takdir edilmediğinde kuruma karşı duyarsızlaşması şeklinde kendisini gösterebilir. Tükenmişlik aynı zamanda bireyin yeterince başarılı olmadığı durumlarda yeterliklerini sorgulamaları, düşük kişisel başarı şeklinde gözlenebilir (Görgülü & Kumova, 2023). Buradan hareketle tükenmişlik, çok boyutlu bir kavram niteliği taşımaktadır şeklinde bir değerlendirme yapılması mümkündür.

İnsanlarla yakın ilişkiler kurulan mesleklerde tükenmişliğin daha yaygın şekilde görüldüğü ifade edilmektedir. Direkt olarak insanlarla iletişim halinde olan mesleklerde yaşanan deneyimlerin bireyi psikolojik olarak yıpratması nedeniyle tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Olumsuz deneyim ve tepkiler, tükenmişliğin açıklanmasında önemli bir yere sahiptir (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişlik, insan hayatını olumsuz yönde etkileyen psikolojik bir sendromdur (Onan & Aydın, 2024). Okulla ilgili süreçlerde gözlenen tükenmişlik için de bu durum geçerlidir. Böylece okul tükenmişliği kavramı ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde okul tükenmişliğinin tanımı ve kapsamı, okul tükenmişliğinin boyutları, okul tükenmişliğinde

başlıca risk faktörleri, okul tükenmişliğinin belirtileri, okul tükenmişliğinin sonuçları ve etkileri, okul tükenmişliğinin önlenmesi konu başlıkları araştırılmaktadır.

Okul Tükenmişliğinin Tanımı ve Kapsamı

Okul tükenmişliği, eğitimsel tükenmişlik veya eğitimde tükenmişlik olarak da bilinen, öğretmenler, araştırmacılar ve öğrenciler gibi eğitim alanındaki tüm aktörleri etkileyen tükenmişliğin belirli bir tezahürüdür (Caravaca vd., 2024). Okul ortamında bireylere yüklenen sorumluluklar, okul hayatının da bir iş olarak nitelendirilmesini beraberinde getirmiştir ve böylece okul tükenmişliği kavramı ortaya çıkmıştır (Demir-Kaya vd., 2023).

Tükenmişliğin okulla birlikte kullanılmaya başlaması, öğrencilerden başarı beklentisinin yükselmesinin bir sonucu olarak görünmektedir. Yükselen beklentiler karşısında kendisini yetersiz hisseden öğrencilerde okul tükenmişliği gözlenmektedir. Aile ve çevrenin beklentileri, öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı meydana getirmektedir. Eğitim sisteminin öğrencilerden yoğun taleplerinin bulunması, okul tükenmişliğinin büyüyen bir sorun alanı halini almasında etkilidir (Koçak & Seçer, 2018).

Toprak (2013), tükenmişliğin kapsamını açıklarken aşırı iş yükü, bireysel çatışmalar, kaynakları kullanımın azalması, sosyal desteğin az olması, yetenek kullanımı için uygun şartların olmayışı, özerklik ve karar vermede olanakların yetersiz kalmasını tükenme nedenleri olarak göstermiştir. Tükenmişliğin sonuçları olarak da iş bırakma, iş devamsızlığı ve fiziksel hastalıkları göstermiştir. Tükenmişliğin kapsamına dair bilgiler okul tükenmişliği açısından değerlendirilecek olduğunda okul içindeki bireysel çatışmalar ve yoğun iş yükü, okul tükenmişliği ile karakterize edilmektedir. Kaynakların sınırlı düzeyde olması, özerklik olanaklarının yetersiz kalması, sosyal desteğin düşüklüğü, yetenek kullanımı için gerekli şartların sağlanmaması gibi hususlar okul tükenmişliğini açıklamada da önemli bir yere sahiptir. Düşük başarı ve duyarsızlaşma da okul tükenmişliğini açıklayan hususlar arasında kendisine yer edinmiştir.

Okul tükenmişliği, eğitim sürecindeki aktörlerin başarı düzeyleri ve akademik kariyerleri ile ilişkili bir kavramdır. Okul yaşantısına yönelik olarak tutumları ve davranışları içeren okul tükenmişliği kavramı, kısa ve uzun vadeli şekilde yansımaları kapsaması yönüyle çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Kaya & Sarı, 2023).

Okul Tükenmişliğinin Boyutları

Okul tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma hissi gibi alt boyutları içermektedir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin neredeyse tamamının eğitim hayatlarının belirli bir dönemlerinde karşılaştığı bir durum niteliği taşımaktadır (Gündoğan, 2023). Bu nedenle okul tükenmişliğini meydana getiren boyutların bilinmesinde fayda vardır.

Aşağıda okul tükenmişliğinin boyutlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Aplak, 2024, s. 14):

Duygusal Tükenme. Öğrencilerin kendilerine yönelik beklentileri karşılaması için baskı altında kalmasına paralel olarak gözlenen enerji düşününün sürmesi, zamanla duygusal açıdan tükenme hissinin ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir.

Duyarsızlaşma. Okul ve aile ortamına dayalı şekilde ortaya çıkan duyarsızlaşma, öğrencilerin okul hayatında gereklilikleri yerine getirmede başarısız olmasına paralel olarak gözlenen alaycı tavırları içermektedir. Duyarsızlaşma, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumlar sergilemesine neden olmaktadır ve eğitimin gereksiz olarak değerlendirilmesinin örneklerini içermektedir.

Kişisel Başarıda Azalma Hissi. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının gelişmesine paralel olarak yetersizlik duygusunun ortaya çıkması, kişisel başarıda azalma hissini beraberinde getirmektedir. Kişisel başarıda azalma hissi, öğrencilerin başarı algısının düşmesi ve kontrol kaybı örneklerini barındırmaktadır.

Tükenmişliğin boyutları ayrı ayrı inceleniyor olsa da her üç boyutun da birbiri ile yakından ilişkisi bulunmaktadır (Maslach vd., 2001). Bu nedenle okul tükenmişlik boyutları, bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Duygusal açıdan tükenmenin kişisel başarıda azalma hissinden ayrı bir şekilde ele alınması doğru değildir. Diğer boyutlar için de bu durum geçerlidir. Tükenmişliğin çok boyutlu yapısı, farklı süreçlerin gözlenmesi hususu etrafında değerlendirilirken kavramın bütünlüğünün göz ardı edilmemesinde fayda vardır.

Okul Tükenmişliğinde Başlıca Risk Faktörleri

Okul tükenmişliği; eğitim hayatının aşırı taleplerinin meydana getirdiği baskı, duygusal-bilişsel-bedensel açıdan yıpranma, bitkin düşme ve başarı baskısı ile mücadelede yetersiz kalma, yeteneklerinden şüphe etmeye başlama, derslere ve ödevlere karşı ilgisiz olma gibi süreçleri içermektedir (Seçer, 2015). Bunlar okul tükenmişliğindeki başlıca risk faktörleri arasında yer almaktadır.

Günümüzde ailelerin öğrencilerden büyük beklentileri bulunmaktadır. Değişen yaşam tarzıyla birlikte eğitim hayatının öğrencilere büyük yükler yüklemesi, aynı zamanda büyük baskıları ortaya çıkarmaktadır. Böylece öğrencilerde stres oluşmakta, strese dayalı olarak olumsuz tutum ve davranışlar sergilenmektedir. Takip eden süreçte ise öğrencilerin okul tükenmişliği yaşaması söz konusu olmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde yaşanan değişimler, kötü alışkanlıklara yönelim, derslere karşı ilgi kaybı okul tükenmişliğinde başlıca risk faktörleri kapsamında kendisine yer edinmiş durumdadır (Selekoğlu Ok & Bektaş, 2021).

Motivasyon kaybı, okul tükenmişliği açısından risk faktörlerinden bir tanesidir. Eğitimle ilgili hedeflerden uzaklaşılması ve buna paralel olarak motivasyonun düşmesi, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasına neden olabilmektedir (Caravaca vd., 2024). Bu nedenle eğitimciler ve ailelerin öğrencilere çok fazla baskı yapmaması gerekliliği bulunmaktadır.

Kaya (2020), okul tükenmişliğinde akademik başarı kaynaklı risk faktörleri olarak; akademik askı, mükemmeliyetçilik, düşük akademik özgüven, öğretmen ve aile baskısı, zaman yönetimi problemleri, sosyal destek noksanlığı, uyku eksikliği, ilgi duymadığı dersler, teknoloji ve medya kullanımı, sınav kaygısı ve rekabetçi okul ortamı başlıklarını kullanmıştır. Yoğun ödev ve sınav yükü ile sürekli başarı beklentisi akademik baskı yaratarak okul tükenmişliği için risk oluşturmaktadır. Öğrencinin kendinden kusursuz performans beklemesi ve hata yapmakla ilgili endişe duyması stres düzeyini yükselterek okul tükenmişliği için risk faktörü oluşturmaktadır. Aile ve öğretmen tarafından gösterilen aşırı beklenti ve yönlendirmeler, öğrencide duygusal zorlanmalara ve tükenmişlik belirtilerine neden olabilmektedir. Dersler, görevler ve sosyal yaşam arasında denge kuramamak, öğrencinin sürekli telaşlı ve yorgun hissetmesine yol açarak okul tükenmişliği için risk oluşturabilmektedir. Aile, arkadaş ya da öğretmenden yeterince destek görememek de öğrencinin motivasyonunu ve dayanıklılık gücünü azaltabilmektedir. Düzensiz uyku ya da geç saatlere kadar çalışma, zihinsel performansının düşürerek fiziksel ve mental bitkinliğe sebep olabilmektedir. Öğrencinin ilgi alanına girmeyen derslerde bulunmak zorunda kalması da öğrenme isteğini düşürerek okul tükenmişliği için risk oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, aşırı ekran süresi veya sosyal medyayı sık kullanma, dikkatin dağılmasına ve akademik başarının düşmesine yol açmaktadır. Başarı üzerinden sürekli kıyaslanma ve yarış baskısı da öğrencinin psikolojik olarak zorlanmasına yol açmaktadır.

Öğrencilerin eğitimleri uzun bir dönemi içermektedir. Eğitim yaşamı boyunca öğrencilerin olumlu deneyimlerin yanında olumsuz deneyimler yaşamaları söz konusudur. Küçük yaşlarda başlayan sınavlar, eğitim müfredatlarında yaşanan değişimler, aile ve

çevrenin akademik başarı baskısı gibi gelişmeler eşliğinde öğrencilerde kaygı, stres gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır (Doğan & Doğan, 2023). Söz konusu durumlar aynı zamanda okul tükenmişliğinde başlıca risk faktörleri kapsamında gösterilmektedir.

Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Tükenmişliğin okulla birlikte kullanılmaya başlaması, öğrencilerden başarı beklentisinin yükselmesinin bir sonucu olarak görünmektedir. Yükselen beklentiler karşısında kendisini yetersiz hisseden öğrencilerde okul tükenmişliği gözlenmektedir. Aile ve çevrenin beklentileri, öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı meydana getirmektedir. Eğitim sisteminin öğrencilerden yoğun taleplerinin bulunması, okul tükenmişliğinin büyüyen bir sorun alanı halini almasında etkilidir (Koçak & Seçer, 2018). Baskının sürekli bir şekilde gözlenmesi ve bunun öğrenciye olumsuz yansıması, okul tükenmişliğinin belirtileri arasındadır.

Tükenmişliğin belirtileri fiziksel, psikolojik ve davranışsal açıdan olabilir. Sürekli halsizlik ve enerji düşüklüğü, yüksek kan basıncı, sık görülen baş ağrıları, mide ve bağırsak sorunları, kaslarda gerginlik, sürekli yorgunluk hissetme, uyku problemleri, kilo artışı ya da zayıflama, uyuşukluk ve hareketsizlik, cilt rahatsızlıkları, kalp hastalıkları riskinde artış, yoğun bedensel ağrılar ve kas ağrıları gibi fiziksel belirtiler gözlenebilmektedir. Psikolojik belirtilere baktığımızda; kontrol kaybı hissi ve çabuk sinirlenme, endişe ve gerginlik, duygusal hassasiyet, sürekli hüzün hali, öz saygıda azalma ve kendine güven kaybı, kendini yetersiz görme, başkalarını aşırı eleştirme, ilgi kaybı ve isteksizlik, kendini başarısız hissetme, kendi düşünceleriyle baş başa kalma isteği, çökkün ve depresif duygu durum, odaklanma güçlüğü ve karamsarlık görülmektedir. Bunlara eşlik eden davranışsal belirtiler; tartışmalardan uzak durma eğilimi, aniden öfkelenme, kolayca ağlama, yalnız kalma isteği, işleri erteleme veya tamamlayamama, görevlerde isteksiz davranma, ilaç ve madde kullanımına yönelme, normalden çok ya da az yemek yeme, sık tartışma yaşama, hatalı kararlar alma ve sosyal çevreden uzaklaşmadır. (Akıllıoğlu, 2017, s. 12.)

Yukarıdaki bilgilere göre okul tükenmişliğinin belirtileri çok boyutlu bir yapıdadır. Okul tükenmişliği ile ilgili süreçleri çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirmeye almanın gerekliliğini göstermektedir.

Okul Tükenmişliğinin Sonuçları ve Etkileri

Okul tükenmişliğinin sonuçları ve etkileri ilk olarak akademik süreçlerde gözlenmektedir. Öğrencilerde okul tükenmişliği gözlenmesine paralel olarak akademik başarı düzeyinin düşmesi beklenmektedir. Okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki etkileşim döngüsel olarak nitelendirilmektedir. Buna göre okul tükenmişliğinin akademik

başarıyı düşürmesi söz konusu olduğu gibi düşük akademik başarı düzeyinin de okul tükenmişliğinin gözlenmesini beraberinde getirmesi mümkündür (Demir-Kaya vd., 2023).

Aşağıda okul tükenmişliğinin sonuçları ve etkilerine dair öne çıkan hususlar sıralanmaktadır (Çam & Öğülmüş, 2019):

i. Sık sık zorlanma duygusu hissedilmesi,
ii. Kronik yorgunluk,
iii. Yoğun kaygı,
iv. Depresif belirtiler,
v. Başarı hissinde düşüş,
vi. Okula devamsızlık yapma,
vii. Okulu bırakma,
viii. Dersleri asma,
ix. Psikolojik problemler yaşama,
x. Yoğun stres altında hissetme,
xi. Öğrenmeye karşı ilgisiz olma,
xii. Özgüven kaybı yaşama,
xiii. Sosyal ilişkilerde zayıflama şeklindedir.

Görüldüğü üzere okul tükenmişliğinin sonucunda öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal, akademik açıdan olumsuz deneyimler yaşaması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle okul tükenmişliği ile etkin şekilde mücadele edilmesi gerekmektedir.

Okul Tükenmişliğinin Önlenmesi

Okul tükenmişliği, öğrencilerin okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerin yanında okul dışındaki süreçleri de içerebilir. Aileden ve çevreden kaynaklı baskı bu kapsamda en sık gözlenen örnekler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra ev ödevlerinin verilmesi ve öğrencilerin ödevlere fazla zaman ayırması, okul tükenmişliğine neden olabilmektedir. Öğrencilerde ödevlere ayrılan zaman ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Özdemir, 2015). Akademik başarı ile ilişkili olması nedeniyle okul tükenmişliğinin önlenmesi kritik bir konu olarak görünmektedir.

Okul tükenmişliğinin önlenmesi noktasında psikolojik ve fizyolojik belirtilerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Okul tükenmişliği, grup çalışması ve sınıf tartışmalarına katılmakta isteksizliğe neden olabilmektedir. Akademik ortamlarda eleştirel veya suçlayıcı tavırlar gözlenebilmektedir. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin derslere olan ilgisinde azalma ve kendini akademik olarak yetersiz görme belirtileri ortaya çıkabilmektedir. Sınıf

arkadaşlarına karşı küçümseyici davranışlar sergileme ve daha önceden keyfi aldığı okul etkinliklerine katılmak istememe gibi sosyal ilişkilerini etkileyen belirtiler de gözlenebilmektedir. Bu durumlara eşlik eden öfke patlamaları da görülebilmektedir. Fizyolojik olarak da okul tükenmişliği belirtileri gözlenebilmektedir. Yorgunluk nedeniyle enfeksiyon hastalıklarına daha açık hale gelme, yorgunluk ve vücut ağrıları hissetme, kaslar gerginlik oluşması, yeme düzeninde bozulmalar, nefes darlığı yaşama ve uyku bozuklukları da okul tükenmişliği belirtileri arasındadır (Cengiz, 2023, s. 20).

Okul tükenmişliğinin psikolojik ve fizyolojik belirtilerine göre okul tükenmişliğinin önlenmesi noktasında öncelikle okul ve sınıf ortamındaki tutum ve davranış değişikliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Okul tükenmişliğinin önlenebilmesi için özgüven, kaygı, depresyon, hayal kırıklığı, derslere katılım gibi konularda adımlar atılması beklenmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerde gözlenen fiziksel değişimlerin farkında olunması suretiyle okul tükenmişliği ile mücadele edilmelidir.

Öğrencilerde okul tükenmişliği, kötü alışkanlıkların edinilmesi riski ile ilgili olması yönüyle önemlidir. Öğrencilerde okul tükenmişliğine paralel olarak sigara, alkol ya da madde kullanımına yönelim gerçekleşebildiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Selekoğlu-Ok & Bektaş, 2021). Öğrencilerin tüm yaşamını etkileme potansiyeli bulunan bu ve benzer kötü alışkanlıklarla ilişkili olması, okul tükenmişliğini önemli bir konu haline getirmektedir.

Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı, çocuklar arasında sistematik bir güç suiistimali ile ortaya çıkan olumsuz örnekleri içermektedir (Uysal & Dinçer, 2012). Akran zorbalığı, son yıllarda giderek yaygınlaşan bir yapıdadır. Çalışmanın bu bölümünde akran zorbalığının tanımı ve kapsamı, akran zorbalığı türleri, akran zorbalığında süreç ve taraflar, akran zorbalığının göstergeleri, akran zorbalığının önlenmesi stratejileri konu başlıkları araştırılmaktadır.

Akran Zorbalığının Tanımı ve Kapsamı

Zorbalık, saldırgan davranışları içermektedir. Kasıtlı olarak yapılan, mağdura zarar veren, güç dengesizliğinin örneklerini içeren saldırgan davranışlar zorbalık olarak nitelendirilmektedir (Kara & Kaçar, 2017). Akran zorbalığı ise aynı yaş grubundaki çocukların kendi aralarında gözlenen saldırgan tutum ve davranışların örneklerini açıklamakta kullanılan bir kavramdır.

Bir öğrenci, bir veya daha fazla öğrencinin olumsuz eylemlerine ve zorbalıklarına tekrar tekrar ve zaman içinde maruz kaldığında akran zorbalığı ortaya çıkmaktadır. Akran

zorbalığı, zarar vermeye yönelik saldırgan davranışlarla karakterize edilmektedir. Fiziksel temas, söz, dışlama gibi örnekler akran zorbalığı kapsamında yer almaktadır (Olweus, 1994).

Akran zorbalığı, modern eğitim ortamlarında yaygın bir sorundur. Bir öğrencinin diğerine karşı güç dengesizliği olan şiddet eylemi, akran zorbalığını açıklamaktadır. Akran zorbalığı, zorbanın diğer öğrencilerden daha güçlü ve üstün hissetme ihtiyacı, sorunları çözmek için şiddete ihtiyaç duyması gibi durumlar ile karakterize edilmektedir (Bağrıaçık vd., 2024).

"Akran zorbalığı, mağdurun kendisini koruyamadığı, bir ya da birden fazla güçlü öğrencinin daha güçsüz öğrencilere uyguladıkları sürekli ve kasıtlı rahatsız edici davranışlardır" (Kurtça vd., 2020). Yapılan tanımda akran zorbalığının periyodik olarak sürmesi ve kasıt unsurunu içermesinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Akran zorbalığı, halk sağlığı sorunu olarak nitelendirilmektedir (Sireli vd., 2024). Bir halk sağlığı olarak hızla yaygınlaşan akran zorbalığının yansımaları hayatın çeşitli alanlarında tüm toplumu ilgilendirecek örnekleri ortaya çıkarması nedeniyle ayrıca önemlidir.

Akran Zorbalığı Türleri

Akran zorbalığının türleri sergilenen davranışa göre değişkenlik göstermektedir. Akran zorbalığı kapsamında fiziksel müdahalede bulunma, dalga geçme, dışlama, lakap takma, tehdit etme, gerçek olmayan söylentiler çıkarma, eşyaları zorla alma gibi örnekler gözlenmektedir (Çüm & Çüm, 2022). Buna paralel olarak farklı akran zorbalığı türleri ortaya çıkmaktadır.

Doğrudan ve dolaylı zorbalık şeklinde kategorilere ayrılabilen akran zorbalığında açık saldırıların varlığı doğrudan akran zorbalığını, görmezden gelme ya da dışlama gibi eylemlerin bulunması ise dolaylı akran zorbalığını ifade etmektedir. Akran zorbalığı aynı zamanda fiziksel, sözlü ve ilişkisel akran zorbalığı şeklinde ayrı boyutlarda değerlendirilmektedir. Fiziksel akran zorbalığı, kurbana fiziksel zarar veya yaralanmaya neden olan itme veya vurma gibi eylemleri içerir. Sözlü akran zorbalığında, kurbana aşağılayıcı yorumlar yapılırken hakaret veya alay etme örnekleri gözlenmektedir. İlişkisel akran zorbalığında ise kurbanın ilişkilerine, sosyal hayatına ve aidiyet duygusuna zarar vermeyi amaçlayan dışlama ve söylemler gibi örnekler bulunmaktadır (Bağrıaçık vd., 2024). Akran zorbalığının pek çok farklı şekilde ortaya çıkabildiğini göstermesi yönüyle bu örnekler dikkate alınmalıdır.

Akran zorbalığı, yüz yüze ve dolaylı biçimlerde ortaya çıkan; sözel, fiziksel ve sosyal alanlarda kendini gösteren çok boyutlu bir olgudur. Yüz yüze sözel zorbalık; bireye lakap

takma, alay etme, azarlama, bağırma, küçük düşürücü sözler söyleme, küfretme, aşağılama, iftira atma ve kişinin cinsiyeti ya da fiziksel görünümü hakkında olumsuz yorumlarda bulunma gibi davranışları içerir. Yüz yüze fiziksel zorbalık ise; vurma, tokat atma, yumruk atma, itme, çekiştirme, saç çekme, çarpma, tekmeleme, tırmalama, sıkıştırma, eşyalara zarar verme, öğrenciyi kapalı bir alana kilitleme ve tükürme gibi eylemlerle kendini gösterir. Yüz yüze sosyal zorbalık kapsamında ise bireyi arkadaş grubundan dışlama, görmezden gelme, etkinliklere dahil etmeme ve dedikodu yaparak sosyal ilişkilerine zarar verme gibi davranışlar yer alır. Bunun yanı sıra yüz yüze durumda seyirci kalma biçiminde ortaya çıkan sözel, fiziksel ve sosyal pasif tutumlar da zorbalığı besleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilir.

Dolaylı zorbalık alanında ise özellikle dijital ortamlar öne çıkar. Dolaylı sözel zorbalık; e-posta, mesaj, iletiler ve çevrimiçi yorumlar aracılığı ile anonim ya da açık kimlikle lakap takma, alay etme, hakaret etme, küçük düşürücü söylemlerde bulunma, küfretme, aşağılama, iftira atma, kişinin cinsiyeti ya da fiziksel görünümü hakkında olumsuz yorumlar yapmayı kapsar. Dolaylı fiziksel zorbalık, web sayfalarına veya kişisel profillere saldırı düzenleme ya da hesap çalma gibi dijital müdahaleleri içerir. Dolaylı sosyal zorbalık ise anonim biçimde söylenti çıkarmak, birey hakkında olumsuz bilgilerin yayılmasın seyirci kalmak, mağduru dijital ortamlarda dışlamak, sohbet gruplarına dahil etmemek, görmezden gelmek ya da kasıtlı biçimde zarar verici içeriklerin yayılmasını sağlamak gibi davranışları kapsamaktadır. Bu tür davranışlar bütün olarak siber zorbalık başlığı altında değerlendirilmektedir (Aslan & Polat, 2023).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle akran zorbalığının çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği değerlendirmesi yapılabilir. Akran zorbalığının yüz yüze zorbalıkların yanı sıra dolaylı olarak yapılan zorbalıkların bir yansıması olarak gözlenebileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca akran zorbalığının çok geniş bir kapsama sahip olduğu görülmektedir.

İçinde bulunulan yaş dönemi, akran zorbalığının farklı örneklerinin ortaya çıkmasındaki temel etkenlerden birisidir. Örneğin okul öncesi dönemde akran zorbalığının örnekleri ile ergenlik döneminde akran zorbalığının örnekleri farklılık göstermektedir. Akran zorbalığının türleri, genel hatlarıyla üç kategoride ele alınmaktadır. Akran zorbalığının türleri; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dolaylı zorbalık şeklinde sıralanmaktadır (Uysal & Dinçer, 2012).

Akran Zorbalığında Süreç ve Taraflar

Akran zorbalığında mağdur olan ve zorbalık yapan çocuklar başlıca taraflar olarak görünmektedir. Mağdura yönelik zorbalık davranışlarının periyodik olarak devam etmesi ve zarar vermesi akran zorbalığı sürecinin ilerleyişinde öne çıkmaktadır. Akran zorbalığında süreç ve taraflar değişse de en yaygın görülen akran zorbalığı türü fiziksel zorbalık olarak görünmektedir (Yılmaz & Çağlayan, 2018).

Aşağıdaki akran zorbalığında süreç ve taraflara ilişkin başlıca konular sıralanmaktadır (Sayı vd., 2023):

i. Zorba (gerginlik ortamının başlamasında ve sürmesinde öne çıkan taraf konumundadır).
ii. Mağdur (güçsüz olarak görülen ve süreç içerisinde zorbalığa maruz kalan çocuktur).
iii. Seyirci (akran zorbalığını izleyen ancak müdahale etmekten kaçınan kişileri ifade etmektedir).
iv. Destekçi seyirci (akran zorbalığına doğrudan ya da dolaylı destek veren kişilerdir).
v. Karşı çıkan seyirci (akran zorbalığı davranışlarına karşı çıkan kişiler olarak görünmektedir).
vi. Okul yönetimi ve öğretmen (akran zorbalığı sürecini önlemesi beklenen otoritedir).
vii. Aile (akran zorbalığı mağduru ve faili konumundaki çocukların davranışlarını şekillendiren taraf).

Sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere akran zorbalığında süreç ve taraflar bir bütün olarak değerlendirilmek durumundadır. Akran zorbalığı sürecinin her aşamasında farklı tarafların doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli roller üstlenmesi söz konusu olmaktadır. Bu nedenle akran zorbalığı sürecini tüm yönleriyle dikkate alarak değerlendirmekte fayda vardır.

Akran zorbalığı, fiziksel ve/veya sosyal olarak daha güçlü olanın daha zayıf olana karşı kasıtlı ve tekrarlayan olumsuz davranışlar sergilemesi ve zarar verme niyetiyle sergilenmesi örneklerini içermektedir. Bu olumsuz davranışlar fiziksel (vurmak, itmek), sözel (tehdit etmek, aşağılamak), ilişkisel/sosyal (söylenti yaymak, dışlamak), cinsel (cinsel amaçlı dokunmak, öpmek) ve mal hasarı (eşyalarına zarar vermek, izinsiz almak) olabilir (Sireli vd., 2024). Akran zorbalığında süreç ve taraflar konusunda bu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Herhangi bir kışkırtma olmadan akran zorbalığının örnekleri gözlenebilir (Olweus, 1994). Bu durumda akran zorbalığına dayalı olarak farklı mağduriyetlerin ortaya çıkması mümkündür. Akran zorbalığında süreç ve taraflar hakkında doğru değerlendirmeler yapılması, akran zorbalığının bu yönü sebebiyle ayrıca önemli hale gelmektedir.

Akran Zorbalığının Göstergeleri

Akran zorbalığının göstergeleri, doğrudan ya da dolaylı şiddet göstergelerini içermektedir. Akran zorbalığında itme, vurma, tekmeleme, baskı uygulama, gülünç duruma düşürmeye çalışma, hakaret etme, alay etme, sosyal konuma zarar verme, dışlama şeklinde göstergeler bulunmaktadır (Hamurcu, 2020).

Akran zorbalığı; bireysel, ailesel ve çevresel etmenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir olgudur. Bu bağlamda, çocuğun mizaç özellikleri ve öz düzenleme becerileri, sosyal ilişkilerde sergilediği davranış örüntülerinin temel belirleyicilerindendir (Rothbart & Bates, 2006). Benzer şekilde, çocuğun psikolojik sağlamlığı ve duygularını yönetme becerisi, zorlayıcı durumlarla başa çıkma kapasitesini ve akran ilişkilerindeki uyumunu önemli ölçüde etkilemektedir (Masten, 2001; Denham, 1998).

Çevresel faktörler açısından, okul yapısı ve öğretmen tutumları, zorbalığın fark edilmesi ve önlenmesinde belirleyici bir role sahiptir (Olweus, 1993; Yoon & Kerber, 2003). Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamına ilişkin aile yapısı, demografik özellikler ve özellikle şiddete tanıklık, saldırgan davranışların sosyal öğrenme yoluyla içselleştirilmesine zemin hazırlayabilmektedir (Bandura, 1977; Margolin & Gordis, 2000). Ayrıca, çocukların korunmaya muhtaç olma durumu ve gelişimsel özellikleri (tipik ya da atipik gelişim), akran ilişkilerindeki risk düzeyini artırabilmektedir (Cicchetti & Rogosch, 1996). Tüm bu göstergeler birlikte değerlendirildiğinde, akran zorbalığının yalnızca bireysel bir davranış örüntüsü değil; çoklu bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir sosyal süreç olduğu anlaşılmaktadır (Seven & Çabuk, 2023).

Akran Zorbalığının Önlenmesi Stratejileri

Okullarda akran zorbalığı, öğrenciler arasındaki güç dengesizliklerinin bir yansıması olarak kendisini göstermektedir. Bir öğrenci ya da grup üzerinde olumsuz güç kullanımı örneklerinin gözlenmesi ile birlikte akran zorbalığından bahsedilmesi mümkündür. Daha güçsüz olarak nitelendirilen kişi ya da gruplara sürekli bir şekilde zorbalık olarak kabul edilen davranışlar sergilenmesi, fiziksel ve psikolojik açıdan etkileri beraberinde getirmektedir. Akran zorbalığının son yıllarda yaygınlaştığına ilişkin bulgular, bu konuda yerel ve ulusal düzeyde önleyici girişimler yürütülmesini gerektirmektedir (Doğan & Keleş, 2023).

Akran zorbalığının önlenmesi, çocukların gelişimlerinin tüm yönleriyle desteklenmesi bakımından kritik bir konudur. Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve topluma uyumlu bireyler olmaları için akran zorbalığının önlenmesi konusunda somut adımlar atılması beklenmektedir (Çüm & Çüm, 2022). Bu süreçte aileden öğretmenlere, arkadaşlardan sosyal çevreye kadar farklı taraflara görevler düşmektedir.

Dünyanın pek çok ülkesinde yaşanan sosyo-kültürel değişimler, akran zorbalığının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Göç ile ülkeye gelen bireylerin eğitim hayatına katılması yani göçmen sorunu, akran zorbalığının yaygınlaşmasındaki etkenlerden birisidir. Türkiye için de bu durumun geçerli olduğu bilinmektedir. Akran zorbalığı aynı zamanda sosyo-ekonomik açıdan adaletsizliklerin artması, yabancı düşmanlığı gibi gelişmelerin etkisiyle yaygınlaşmaktadır (Kara & Kaçar, 2017). Akran zorbalığı konusunda çözüm üretilirken bu hususların da dikkate alınmasında fayda vardır.

Akran zorbalığının önlenmesi, çok düzeyli bir müdahale yaklaşımını gerektiren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve aileler çeşitli sorumluluklar üstlenmekte ve bu sorumluluklar koruyucu ve önleyici müdahaleler çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Öncelikli olarak, okul ortamında zorbalığın ortaya çıkmasını engellemeye yönelik birincil koruma düzeyi kapsamında, öğretmen ve öğrencilerin zorbalık konusunda bilimsel bilgiyle bilinçlendirilmesi, risk taşıyan grupların erken belirlenmesi ve sosyal açıdan dezavantajlı öğrenciler için destek planlarının oluşturulması önem taşımaktadır (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2003). Öğrencilerin içe kapanma, öfke, kaygı veya isteksizlik gibi davranışsal değişimlerinin öğretmenler tarafından izlenmesi; sınıf ikliminin güvenli bir yapıya kavuşturulması; sosyal beceriler, problem çözme ve olumlu iletişim gibi yetkinlikleri geliştirmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi bu aşamada kritik bir yer tutmaktadır (Yoon & Kerber, 2003). Ayrıca empati becerisini geliştiren etkinlikler, öğretmenlerin akran ilişkilerini güçlendirmeye yönelik destekleyici çalışmaları ve okul yönetimiyle iş birliği içinde zorbalığı önleme planlarının oluşturulması birincil korumanın temel unsurları arasında yer almaktadır.

Zorbalık davranışının ortaya çıktığı durumlarda uygulanan ikincil koruma düzeyi, psikolojik ve fiziksel zararların azaltılmasına ve olumsuz durumların hızlı biçimde durdurulmasına odaklanmaktadır. Olay yaşandığında hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan öğrenciyle tarafsız bir biçimde görüşmek, olay hakkında gerekli bilgileri toplamak, mağdur öğrencinin psikolojik destek ihtiyacını karşılamak ve maddi veya fiziksel zarar varsa gerekli tıbbi müdahalenin sağlanması bu kapsamda gerçekleştirilen müdahalelerdir (Margolin & Gordis, 2000). Bunun yanında, öğrencinin temel gereksinimlerinin belirlenerek

hızlı yönlendirme yapılması, zorbalığa tanık olan öğrencilere durumu bildirme bilincinin kazandırılması ve ailelerle sağlıklı iletişim kurularak sürecin yakından takip edilmesi ikincil koruma sürecinin önemli bileşenleridir.

Üçüncül koruma düzeyi ise zorbalığa karışan ya da zorbalığa maruz kalan öğrencilerin iyileşmesi ve yeniden okul ortamına uyum sağlamasına yönelik uzun vadeli müdahaleleri içermektedir. Bu çerçevede, öğrenci ve ailesiyle birlikte kapsamlı bir destek planı hazırlanması, şiddet içeren davranışlardan uzaklaşmayı ve güvenli iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak çalışmalar yapılması, öğrencinin olumlu davranışlarının teşvik edilerek yeniden okul yaşamına uyumunun desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Masten, 2001; Luthar et al., 2000). Gerektiğinde psikolojik danışmanlık veya rehabilitasyon süreçlerinin uygulanması, öğrencinin sosyal bağlarının güçlendirilmesi ve akran ilişkilerinin onarılmasına rehberlik edilmesi de üçüncül korumanın temel görevleri arasında yer almaktadır. Bu çok yönlü yaklaşım, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürülebilir koruyucu mekanizmaların oluşturulmasını sağlayarak zorbalığın etkilerini uzun vadede azaltmayı hedeflemektedir (Demir & Küçük, 2020).

Eğitim Stresi

Eğitim stresi, akademik stres olarak da adlandırılmaktadır ve günümüzde yaygın şekilde karşılaşılan bir durumdur (Kuyumcu & Kirazcı, 2020). Çalışmanın bu bölümünde eğitim stresinin tanımı ve kapsamı, eğitim stresinin nedenleri, eğitim stresini etkileyen faktörler, eğitim stresinin sonuçları ve etkileri, eğitim stresi ile mücadele konu başlıkları araştırılmaktadır.

Eğitim Stresinin Tanımı ve Kapsamı

"Stres, kendisini meydana getiren ana parçaların toplamından çok daha fazla bir değere sahip olan bedenimizin fiziksel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur" (Engin vd., 2013). Eğitim stresi ise akademik süreçlerde gözlenen stresi ifade etmektedir.

Öğrencilerden beklentilerin artması ve eğitimin giderek daha önemli hale gelmesi, eğitim stresinin daha yaygın bir şekilde gözlenmesinde etkendir. Bu hususlar dikkate alınarak eğitim stresi şu şekilde tanımlanabilir: "Öğrencinin okula başlama aşamasından itibaren eğitimin herhangi bir aşamasında yaşadığı ruhsal ve bedensel zorlanmalara verdiği tepkiye eğitim stresi denilmektedir" (Polat & Özdemir, 2018). Eğitim stresinin öğrencilerde eğitim hayatı başladıktan sonra herhangi bir aşamada gözlenebileceği bu tanım aracılığıyla anlaşılmaktadır.

Stres, okullarda öğrencilerin ortak duygusal tepkilerini açıklamaktadır. Öğrencilerde gözlenen eğitim stresi, öğrencilerin öğrenme kapasitesi ve daha düşük başarı gibi çeşitli olumsuz akademik sonuçlarla ilişkili olduğu gibi kaygı, akademik başarı baskısı, okul tükenmişliği gibi konularda yakından ilişkilidir. Dolayısıyla eğitim stresi çok boyutlu bir kavram niteliği taşımaktadır. Bu nedenle okulların neden olduğu yüksek stres seviyeleri yani eğitim stresi pek çok farklı ülkede artış gösterme eğilimindedir (Becker & Ringleb, 2025).

Eğitim stresi, dünyada genelinde öğrencilerde yaygın şekilde gözlenen bir durum olarak bilinmektedir. Yoğun akademik yük, başarı beklentisi ve bunların meydana getirdiği baskılar eğitim stresini açıklamada önemli bir yere sahiptir. Eğitim stresi, sosyal ve psikolojik açıdan öğrencileri zorlamakta, tutum ve davranışlarda bozulmaları beraberinde getirmektedir (Sun vd., 2011). Bu nedenle eğitim stresi giderek daha önemli bir kavram halini almaktadır.

Eğitim Stresinin Nedenleri

Tehlike olarak algılanan durumlar ve uyaranlar karşısında verilen tepkiler stresi ifade etmektedir. Değişen yaşam tarzı ve stres kaynaklarının çeşitlenmesi ile birlikte günümüzde insanların daha fazla strese maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Engin, vd., 2013). Eğitimde stresin görülme yaygınlığının artması da bu gelişmelerle yakından ilişkilidir.

Öğrencilerin ders çalışırken fiziksel ve psikolojik olarak yorgunluk hissetmesine ek olarak ders yükünün etkisiyle stres altında olmaları olasıdır. Eğitim stresi, öğrencilerin akademik başarı düzeyini etkilemesinin yanında yaşam doyumu üzerinde etkisini gösterebilir. Eğitim stresi aynı zamanda öğrencilerde özgüven ve benlik saygısı gibi süreçleri yakından etkilemektedir (Özdemir & Özdemir, 2015).

Eğitim sürecinde yaşanan stres, bireyde çok yönlü belirtiler ortaya çıkarabilmekte ve bu belirtiler fiziksel, ruhsal, sosyal, duygusal ve zihinsel alanlarda kendini göstermektedir. Fiziksel belirtiler arasında kalp ritminde hızlanma, tansiyon dalgalanmaları, uykuya dalmada güçlük, düzensiz uyku, sırt ve göğüs bölgesinde ağrı hissi, kilo değişimleri, sürekli bitkinlik ve halsizlik, diş sıkma ve tırnak yeme gibi davranışlar yer almaktadır. Bunun yanında, ellerde titreme, kekeleme, tekrarlayan baş ağrıları, tütün veya alkol kullanımına yönelme ve ağız içinde kuruluk ya da gerginlik hissi gibi tepkiler de stresin fiziksel yansımaları arasında değerlendirilmektedir (Balcı, 2014, s. 12).

Ruhsal belirtiler, bireyin içsel dünyasında belirgin değişimlere neden olmakta; duygusal çöküntü, boşluk hissi, affetmede zorlanma, uzun süre kin tutma ve yaşamın anlamını kaybetmiş gibi hissetme bu belirtilere örnek teşkil etmektedir. Sosyal belirtiler kapsamında ise bireyin çevresinden uzaklaşması, sosyal bağların zayıflaması, iletişim kurmada güçlük

yaşaması, kolay kırılganlık ve yalnızlık hissi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kişinin kendisini merkeze alan davranışlar sergilemesi de sosyal ilişkilerin zedelenmesine yol açabilmektedir.

Duygusal belirtiler stresin en görünür biçimlerinden biri olup, yoğun üzüntü, depresif duygu durumları, öfke, duygusal soğukluk, sık kâbus görme, kontrol edilemeyen ağlama veya gülme nöbetleri, heyecan duygusunda azalma ve sağlığa ilişkin aşırı kaygı duyma gibi geniş bir yelpazede ortaya çıkmaktadır. Son olarak zihinsel belirtiler, dikkat ve odaklanmada güçlük, hafıza zayıflığı, sık unutkanlık, sürekli karamsar düşünme eğilimi ve aşırı korku geliştirme gibi bilişsel süreçleri olumsuz etkileyen tepkilerden oluşmaktadır (Balcı, 2014, s. 12).

Bu çok yönlü belirtiler, bireylerin eğitim ortamlarında yaşadığı stresin yalnızca tek bir boyutla sınırlı olmadığını; aksine fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel işleyişi eş zamanlı olarak etkileyen kapsamlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Eğitim bağlamında stresin her bireyde farklı şekillerde ortaya çıkabileceği ve belirtilerin çeşitli kategorilerde sınıflandırılabileceği dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin stres belirtilerinin erken fark edilmesi, gerekli destek mekanizmalarının zamanında işletilmesi ve öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmesi açısından oldukça önemlidir.

Eğitim Stresini Etkileyen Faktörler

Eğitim stresini etkileyen faktörlerin başında öğrencilerden yüksek beklentilerin bulunması gelmektedir. Ailenin baskısının yanında kişisel olarak beklentilerin yüksek düzeyde olması eğitim stresini etkilemektedir. Ders yükünün fazla olması ve bunun meydana getirdiği sınav baskısı, başarısızlık beklentisini ortaya çıkarması sebebiyle eğitim stresi üzerinde etkili olmaktadır (Seçer vd., 2015).

Sosyal destek düzeyinin ve algısının düşük olması, eğitim stresini etkileyen faktörlerden birisidir. Öğrencinin çevresinden yeterince destek görememesi, baskı düzeyini artıracak olması yönüyle eğitim stresini etkilemektedir. Kişilerarası problemlerin bulunması, zaman yönetimi becerisi, kaynakların etkin değerlendirilme düzeyi eğitim stresini etkileyen faktörler arasında kendisine yer edinmiş durumdadır (Izgar, 2016).

Eğitim stresini etkileyen faktörler farklı alanlarda gruplanmakla birlikte, bu faktörler genel olarak akademik, psikolojik ve sosyal boyutlar altında toplanmaktadır. Akademik faktörler, öğrencilerin performansa dayalı değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları baskıları içermektedir. Yoğun sınav baskısı, aşırı ders sorumluluğu, yüksek başarı beklentisi ve akademik performansa yönelik rekabetçi ortam, öğrencilerin stres düzeylerini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Taşdemir vd., 2023). Bu tür akademik talepler, öğrencilerin

çalışma temposunu yoğunlaştırmakta ve zaman yönetiminin zorlaşmasıyla birlikte eğitim stresinin artmasına zemin hazırlamaktadır.

Psikolojik faktörler ise öğrencinin içsel süreçleriyle yakından ilişkilidir. Mükemmeliyetçilik eğilimlerinin baskın olması, özsaygının düşük olması, kendine yönelik olumsuz algılar ve akademik güvenin zayıflaması psikolojik kökenli stres unsurlarından bazılarıdır. Bunun yanı sıra kaygı düzeyinin yükselmesi, depresif eğilimlerin görülmesi ve başarısızlıkla ilgili bilişsel çarpıtmaların artması psikolojik stres tepkilerini güçlendirmektedir (Kara, 2009). Öğrencinin kendi yetkinliğine ilişkin inançlarının zayıf olması, eğitim sürecine yönelik tehdit algısını derinleştirerek stresin süreklilik kazanmasına yol açabilmektedir.

Sosyal faktörler de eğitim stresi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Akranlarla kurulan ilişkilerde yaşanan sorunlar, sosyal desteğin yetersizliği, aile içindeki iletişimin niteliği ve öğretmenlerin tutum ve iletişim tarzı, öğrencinin okul ortamında kendini güvende hissetmesini zorlaştıran sosyal stres kaynaklarını oluşturmaktadır (Taşdemir vd., 2023). Aile içi iletişimin zayıf olması veya öğretmen-öğrenci etkileşiminde destekleyici bir ortamın sağlanamaması, öğrencinin eğitimsel yükümlülüklerle daha fazla zorlanmasına neden olabilmektedir. Akran ilişkilerindeki çatışmalar ise öğrencinin okul aidiyetini olumsuz etkileyerek eğitim stresini yoğunlaştırmaktadır.

Bu bağlamda eğitim stresinin çok yönlü bir yapıya sahip olduğu, akademik taleplerle öğrencinin psikolojik özelliklerinin ve sosyal çevresinin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Farklı kategoriler altında toplanabilen bu faktörler, öğrencinin eğitim yaşamındaki yük algısını şekillendirmekte ve stres deneyiminin niteliğini belirlemektedir.

Eğitim Stresinin Sonuçları ve Etkileri

Eğitimle ilgili süreçlerin meydana getirdiği stresi içeren bir kavram olarak eğitim stresi, bireyin eğitim hayatındaki başarısını etkileme potansiyeline sahiptir. Stresin bireylerin verimliliğinin yanı sıra kişilerarası ilişkilerini etkilemesi nedeniyle hayatın farklı alanlarında yansımalarının gözlenmesi olağandır (Izgar, 2016). Eğitim stresinin akademik başarı üzerindeki etkileri de bu gelişmelerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim stresinin sonucunda aşağıdaki etkilerin ortaya çıkması beklenmektedir (Tatlı, 2023, s. 28):

i. Uyku düzeninin bozulması (çok uyuma ya da uykusuzluk),
ii. Yeme bozukluğu (çok yeme ya da iştahsızlık çekme),
iii. Baş ağrısı ya da baş dönmesi,
iv. Vücudun farklı yerlerinde ağrılar görülmesi,

v. Sürekli endişe hali ve kaygı hissi,
vi. Kendini güvensiz ve huzursuz hissetme,
vii. Depresyon,
viii. Agresif tavırlar sergilenmesi,
ix. Alkol ve sigara kullanımının başlaması,
x. Dikkati toplamada güçlük çekme,
xi. Kişilerarası ilişki kurmada zorlanma,
xii. Kendine zarar verme riski,
xiii. Her şeye şüphe ile yaklaşma,
xiv. İlaç bağımlılığı,
xv. Derslere katılım göstermeme,
xvi. Erteleme davranışları sergileme,
xvii. Konsantrasyon sorunları yaşama şeklindedir.

Görüldüğü üzere eğitim stresinin fiziksel, psikolojik/duygusal, davranışsal açıdan etkileri bulunmaktadır. Eğitim stresinin çok yönlü şekilde olumsuz etkileri beraberinde getirmesi nedeniyle bu stresle mücadele edilmesi sürecinde doğru adımların takip edilmesinin önemi büyüktür.

Eğitim stresinin sonuçlarından birisi de okul tükenmişliği olarak bilinmektedir. Yoğun stres ile mücadele etmekte zorlanan öğrencilerde okul tükenmişliğinin gözlenmesi muhtemeldir (Polat & Özdemir, 2018). Eğitim stresinin olumsuz yöndeki etkilerine dair örneklerin artırılması mümkündür. Bu nedenle eğitim stresi ile etkin bir şekilde mücadele edilmesi önemli bir konu halini almaktadır.

Eğitim Stresi ile Mücadele

Stresin olumsuz açıdan yansımalarının gözlenmesine paralel olarak öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sorunlar yaşaması söz konusu olmaktadır. Özellikle başarı baskısı altında olan öğrencilerde eğitim stresi yoğun şekilde görülmektedir. Bu ve benzer durumlarla etkili şekilde mücadele edilmesi için stres yönetimine gereksinim duyulmaktadır. Eğitim stresinin etkili bir şekilde yönetilebilmesinde sosyal destek algısının yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Prabu, 2015). Özellikle aile bireylerinin bu süreçteki rollerinin kritik olması beklenmektedir. Bireyin yakın ilişki içinde olduğu tarafların katılımı, eğitim stresi ile mücadelede belirleyici roller üstlenmektedir.

Eğitim stresi ile etkili şekilde başa çıkabilmek için öğrencilerin yalnızca stresin kaynağını fark etmeleri değil, aynı zamanda bu kaynağa yönelik uygun baş etme stratejilerini

geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda Balcı'nın (2014, s. 61) önerdiği DKBY modeli (Değiştir–Kabul et–Boşver–Yaşam tarzını yönet) öğrencilerin stresle başa çıkma sürecinde kullanılabilecek bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Modelin ilk aşaması olan "değiştir" adımı, bireyin stres yaratan durumla doğrudan yüzleşmesini ve gerekli düzenlemeleri yapmasını içerir. Bu kapsamda öğrencinin gerektiğinde destek istemesi, zamanını verimli planlaması, önemli olmayan taleplere "hayır" diyebilmesi, ihtiyaç duyduğunda kısa molalar vererek kendini yenilemesi ve potansiyel sorunları önceden sezebilmesi beklenmektedir. Bu adım, bireyin kontrol edebileceği unsurlar üzerinde değişiklik yaparak stres düzeyini azaltmasını amaçlamaktadır.

İkinci aşama olan "kabul et" başlığı, kontrolün bireyin elinde olmadığı durumlarda stresin etkisini azaltmayı hedefler. Bu adımda öğrencinin bakış açısını yeniden değerlendirmesi, aşırı endişeyi bırakması, öfkesini yönetebilmesi ve durumu daha olumsuz hâle getirecek davranışlardan kaçınması önem taşır. Bu yaklaşım, bireyin duygusal tepkilerini düzenleyerek stres kaynaklı yükü hafifletmesini sağlayabilir.

Üçüncü aşama olan "boşver" ise bazı durumlarda durumu fazla büyütmekten vazgeçmeyi, esnek ve uyumlu davranabilmeyi içerir. Öğrencinin gereksiz yere kendini baskı altına almaması, rekabetçi tutumlardan uzak durması, gerektiğinde ara vermesi ve yaşamında dengeyi yeniden kurmaya çalışması bu adımın temel noktaları arasındadır. Bu yaklaşım, bireyin önceliklerini yeniden belirleyerek zihinsel yükünü azaltmasına yardımcı olur.

Son aşama olan "yaşam tarzını yönet" adımı ise stresle mücadeleyi destekleyen genel yaşam alışkanlıklarına yöneliktir. Öğrencinin sağlıklı bir yaşam biçimini benimsemesi, beslenmesine dikkat etmesi, düzenli fiziksel aktivite yapması, kendisini rahatlatan uğraşlara zaman ayırması ve sosyal-duygusal destek alması bu süreçte önemli görülmektedir. Böyle bir yaşam düzeni, stresle başa çıkmayı sürdürülebilir hale getirerek öğrencinin genel iyilik hâlini güçlendirmektedir.

Bu bağlamda DKBY modeli, öğrencilerin stresle mücadelede hem durumsal hem de duygusal düzeyde uygulanabilecek kapsamlı stratejiler sunmaktadır. Modelde yer alan adımların dikkate alınması, öğrencilerin stres karşısında daha bilinçli ve etkili bir başa çıkma mekanizması geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Balcı, 2014, s.61).

Okul Tükenmişliği, Akran Zorbalığı ve Eğitim Stresi İlişkisi

Okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu üç değişkenin hem ikili düzeyde hem de bütüncül bir yapı içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasındaki ilişkinin güçlü ve pozitif yönde olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilerden beklenen akademik performansın artması, sınav baskısı, zaman kısıtlılığı ve aile beklentileri gibi faktörler eğitim stresini artırmakta; bu durum öğrencilerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısında azalma gibi okul tükenmişliği belirtilerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Aypay, 2017).

Eğitim hayatının farklı aşamalarında ortaya çıkan yeni koşullar, öğrencilerin çözüm üretmesi gereken yeni problemleri belirgin hale getirmektedir. Böyle bir ortamda öğrencilerde eğitim stresi ve okul tükenmişliği görülebilmektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, eğitim görülen okuldaki eğitimin niteliği, öğrenciden beklentiler gibi pek çok faktör eğitim stresi ve okul tükenmişliğine neden olabilmektedir (Akpınar, 2016, s. 3). Öğrencilerin akademik başarı açısından yoğun bir baskı altında olmaları, okul tükenmişliğine neden olabilmektedir. Hem aile hem de eğitimciler tarafından böyle bir baskıya maruz kalabilen öğrencilerin okulla ilgili sorumluluklarından uzaklaşmasının örnekleri görülmektedir (Özhan & Yüksel 2021).

Akran zorbalığı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okul ortamına karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ve bu öğrencilerde okul tükenmişliği düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Zorbalık mağduru olan öğrencilerde güvensizlik, değersizlik algısı ve sosyal geri çekilme gibi tepkiler gözlenmekte; bu durum öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşürerek okul tükenmişliğini tetikleyebilmektedir (Juvonen et al., 2003; Arsenio & Lemerise, 2004). Bu bağlamda akran zorbalığı, okul tükenmişliği için önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir.

"Okulda yaşanan zorba ve kurban olma deneyimleri ile ilgili bulgular okulu bir stres faktörü gibi algılayan öğrencilerin yaşadığı okul tükenmesi olgusunu akla getirmektedir" (Aypay vd., 2016). Akran zorbalığı açıklanırken zorbaların kurbanları mağdur etmesi, bunun meydana getirdiği stres ve tükenmişlik gibi olumsuz durumlara yoğun şekilde vurgu yapılmaktadır (Doğan & Keleş, 2023). Bu durum aynı zamanda akran zorbalığı, eğitim stresi ve okul tükenmişliği arasındaki yakın ilişkiyi işaret etmektedir. Akran zorbalığının gözlenmesine paralel olarak eğitim stresi ve okul tükenmişliğinin de gözlenmesi beklenmektedir.

Eğitim stresi ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar ise stres düzeyi yüksek olan öğrencilerin akran ilişkilerinde daha fazla problem yaşadığını ortaya koymaktadır. Eğitim stresi yaşayan öğrenciler, stresle başa çıkmada zorlandıklarında saldırgan davranışlar sergileyebilmekte ya da akran zorbalığına karşı daha savunmasız hâle gelebilmektedir. Özellikle sınav baskısı ve akademik başarısızlık kaygısı yaşayan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma olasılıklarının arttığı belirtilmektedir (Bauman & Del Rio, 2006; Gini et al., 2014).

Bu üç değişken birlikte ele alındığında, eğitim stresinin hem okul tükenmişliğini doğrudan etkilediği hem de akran zorbalığı ile ilişkili süreçleri güçlendirdiği söylenebilir. Eğitim stresi arttıkça öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı azalmakta, bu durum onları akran zorbalığına karşı daha kırılgan hâle getirmekte ve okul tükenmişliği belirtilerinin yoğunlaşmasına yol açmaktadır. Benzer şekilde, akran zorbalığına maruz kalma durumu eğitim stresini artırarak öğrencinin okuldan aldığı doyumu azaltmakta ve tükenmişlik sürecini hızlandırmaktadır. Bu yönüyle okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve eğitim stresi arasında karşılıklı ve döngüsel bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir (Salmela-Aro et al., 2009). Okul tükenmişliğin, akran zorbalığı ve eğitim stresi ilişkisini inceleyen araştırmalarda bu üç değişkenin doğrudan yer aldığının örnekleri sınırlıdır. Bu nedenle çalışma kapsamında bu üç değişkenin bir arada değerlendirilmesinin benzer konulardaki araştırmalar için fayda sağlaması beklenmektedir.

İlgili Yurt Dışı ve Yurt İçi Araştırmalar

Çalı vd., (2023), spor lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliğini cinsiyet, sınıf düzeyi ve spor türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre okul tükenmişliği incelemesinin yapılması, bu çalışmanın odak noktası ile paralellik göstermesi bakımından önemli husus olarak görünmektedir. Araştırmanın sonucunda sınıf düzeyi değişkeni ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Bu sonuçların aksini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Özer ve Şad (2021), lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Hatay İli Kırıkhan İlçesi'nde 10 lisede öğrenim görmekte olan 604 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada siber zorbalık yapmanın ve siber zorbalığa maruz kalmanın da okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları sonucuna varılmıştır.

Eryılmaz vd., (2019), meslek lisesi öğrencilerinin okul tükenmişliklerini sosyal problem çözme ve cinsiyet açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okul tükenmişliği ve cinsiyet değişkeni ile ilgili uluslararası literatürdeki araştırmalarda da farklı sonuçları destekleyen çalışmalar görülmektedir. Schaefer vd., (2024), alman liselerinde okul tükenmişliğinin yaygınlığını değerlendirdikleri çalışmada, 1117 lise öğrencisinin katılımı ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı, sınıf düzeyinin ise anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

İtalya ve İsviçre'deki lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet ve uyruğa göre karşılaştırıldığı çalışmada Gabola vd., (2021) okul tükenmişliği ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Belirtilen çalışmada 497 İtalyan ve 343 İsviçreli öğrenci ile çalışılmış olup, tükenmişlik düzeylerinin eş değer olduğu ve okul tükenmişliği düzeylerinin yaşa bağlı olarak artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Colorado vd. (2019), öğrencilerin eğitim gördüğü alanların okul tükenmişliği üzerinde farklılaştırıcı etkileri olduğunu gösteren bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mühendislik bölümünde eğitim gören öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri, sağlık bilimlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Mühendislik ve sağlık bilimleri gibi ortak alanı sınırlı alandaki öğrencilerin kıyaslanması suretiyle bu sonuçların elde edilmesi okul tükenmişliğinin yaygınlığını göstermesi bakımından önemlidir. Buna karşın böyle bir yol izlenmesi, sınırlı gruptaki öğrencilerin okul tükenmişliğine maruz kaldığı yönünde çıkarımlar yapılmasına neden olabilecektir. Farklı öğrenci gruplarına araştırmada yer verilmesi bu açıdan daha faydalı bir adım olarak görünmektedir.

Evcili (2023), okul tükenmişliği ve kariyer kaygısı konulu çalışmada Türk öğrenciler üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırmaya 490 lise öğrencisi katılım göstermiştir. Ulaşılan sonuçlar, lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile kariyer kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde okul tükenmişliğinin varlığı, gelecekte kariyerleri ile ilgili kaygıların artmasını beraberinde getirmektedir. Kız öğrencilerde okul tükenmişliğinin yüksek olması araştırmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesidir. Araştırmada kariyer kaygısı açısından değerlendirme yapılması, henüz lise dönemindeki öğrencilerin incelenmesi nedeniyle düşündürücü bir konudur.

Doğan ve Doğan (2023), öğrencilerde okul tükenmişliği konulu çalışmada okul tükenmişliğinin öğrencilerin performansına olumsuz yönde etkileri olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada okul tükenmişliği ile ilgili temel faktörler olarak akademik

baskı, aile katılımı, duygusal yorgunluk, sınav kaygısını ön plana çıkarmıştır. Sınav kaygısı, Türkiye'de ve dünyada sürekli olarak gündeme gelen bir konu olmasına rağmen bu konuda kalıcı bir çözümden uzak bir noktada olunması söz konusudur. Bu da eğitim stresi ve okul tükenmişliği açısından odaklanılması gereken konuları işaret etmesi yönüyle dikkate alınmalıdır.

Aktarılan çalışma sonuçlarına göre okul tükenmişliğinin yaygınlığı, öğrencilerin gelecekle ilgili kaygılarında artış yaratması ve öğrencilerin performansına olumsuz etkisi konunun önemini vurgulamaktadır. Ayrıca okul tükenmişliği ve cinsiyet değişkeni ile ilgili farklı sonuçların mevcut olması tekrar araştırılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Tatlı (2023), ortaöğretim öğrencilerinde akademik stres ve okul tükenmişliği konusunda Düzce ilindeki 3 farklı okulda 983 öğrenciyi içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerde akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca ebeveynler tarafından sergilenen baskıcı tavırların akademik stres ve okul tükenmişliği ilişkisinde aracı rolleri olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan birisi erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik baskıya maruz kalması ve bunun okul tükenmişliğinin artmasını beraberinde getirmesidir. Bunun yanı sıra en yüksek akademik baskının onuncu sınıf öğrencilerinde olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf ve cinsiyet açısından yapılan değerlendirmeler, bu çalışma ile kıyaslama yapılmasına olanak tanıması bakımından önemlidir. Araştırmada farklı okullarda eğitim gören öğrencileri içeren bir saha araştırmasının bulunması, olumlu bir ayrıntı niteliği taşımaktadır.

Gao (2023), 929 Çinli ergen ile yaptığı çalışmada; akademik stres, akademik kaygı, akademik öz yeterlilik ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ve etki mekanizmalarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik stres, akademik kaygı ve akademik tükenmişlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu; akademik öz yeterlilik ile akademik stres, akademik kaygı ve akademik tükenmişlik arasında ise anlamlı negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Taşdemir vd. (2023), İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki araştırmada stresle mücadele edilmesi için stres belirtilerine dair farkındalığın yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bireylerdeki eğitim seviyesinin artmasına paralel olarak stresle mücadele edilmesi konusunda sağlanan başarı düzeyi de artış gösterme eğilimindedir. Araştırma kapsamında 18 yaşından büyük 465 kişinin katılım gösterdiği bir saha araştırması yürütülmüştür. Eğitim ve stres konulu bir çalışmada 18 yaşından küçük öğrencilerin yer almaması, bir sınırlılık olarak görünmektedir. Araştırmada eğitim ve cinsiyetin yanında yaşın

eğitim ve stres ilişkisinde etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılması, bu yorumu destekler niteliktedir.

Gobena (2024), eğitim stresi konulu çalışmada öğrencilerde stresin bulunmasının akademik başarı düzeyinin düşmesine neden olacağını gösteren sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada eğitim stresinin sigara ve alkol kullanımı gibi olumsuz davranışları tetiklediği, öğrencilerin özgüven düzeyinin düşmesi ile sonuçlandığı ortaya koyulmuştur. Eğitim stresi, bireyin hayatının tamamında gözlenebilecek olumsuz sonuçları beraberinde getirecek potansiyele sahip olduğu için bu konuda önlem alınması gerekmektedir. Bireylerin akademik başarı odaklı bir şekilde değerlendirilmesi nedeniyle artan eğitim stresi, kısa ve uzun vadeli dönemlerde olumsuz şekilde etkileri ile kendisini göstermektedir. Böylece akademik başarının yanında gündelik yaşamda olumsuz deneyimler yaşama riski doğmaktadır.

Strom vd. (2022), eğitim stresi konulu çalışmada öğrencilerin yüksek akademik başarı baskısı nedeniyle yoğun stres altında olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hata yapmasına izin verilmesi ve anlayış gösterilmesi halinde eğitim stresi düzeyinin düşmesinin beklendiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca eğitim stresinin azalması için eğitimciler, öğrenciler ve veliler arasında etkin bir işbirliğine gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır. Eğitim sürecindeki tüm aktörleri içerecek şekilde değerlendirmeler yapılması, konu hakkında kalıcı çözüm üretilmesine olanak tanıdığı için olumlu bir ayrıntı olarak görünmektedir.

Silva vd. (2019), akran zorbalığı hakkındaki araştırmada cinsiyetin akran zorbalığında anlamlı etkileri olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığına maruz kalan kız öğrencilerin daha az arkadaşı bulunmaktadır. Araştırma sonuçları eşliğinde akran zorbalığının önlenmesinde kızlar ve erkeklere yönelik farklı stratejiler geliştirilmesi önerilmiştir. Cinsiyet, öğrencilerin sergilediği tutum ve davranışları etkileyen bir yapıda olduğu için farklı stratejilerden yararlanılması kritik öneme sahiptir. Akran zorbalığının önlenmesinin farklı araştırmalarda gündeme gelmesi, konuya gösterilen ilginin artışını doğrulaması bakımından dikkate alınması gereken bir husustur. Akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin daha az arkadaşı olması, bu konu hakkında vurgulanması gereken önemli noktalar arasındadır.

Kurtça vd., (2020), akran zorbalığı hakkındaki araştırmada travma sonrası stres bozukluğu ile ilişkiye odaklanmıştır. Araştırmada akran zorbalığına maruz kalan ve zorbalığı uygulayan taraflar özelindeki etkilerinin belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Araştırmada akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin kurbanların travma sonrası stres bozukluğu yaşamasına neden olduğu ifade edilmiştir. Bunun da toplumun farklı taraflarını etkilediği

belirtilmiştir. Akran zorbalığı örneklerinin etkilerinin geniş bir kapsama yayıldığını gösteren bu sonuçlar aynı zamanda akran zorbalığı artışının önüne geçilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmada saha uygulaması yerine literatürde yer alan çalışmalardan yararlanılması eleştiri alan noktalardan birisidir. Çünkü akran zorbalığı ile ilgili araştırmalarda saha araştırmasında ulaşılan veriler sonuçlar açısından önemli bir yere sahiptir.

Sayı vd., (2023), akran zorbalığını eğitim açısından değerlendirmeye almıştır. Araştırma sonucunda eğitim kurumlarında akran zorbalığının son yıllarda büyük bir hızla arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca erkek öğrencilerde akran zorbalığı sergilenme sıklığının daha yüksek olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada meta analiz yöntemi kullanılarak çeşitli dergi arşivlerinde zorbalık ve akran zorbalığı anahtar kelimeleri eşliğinde tarama yapılmıştır. Bulguların hem tablo hem de yorum şeklinde sunulması olumlu bir gösterge olmakla birlikte bu araştırmada farklı araştırmaların sonuçları ile kıyaslama yapılabilecek bir bulgu ortaya koyulmaması eleştirilmesi gereken noktalardan birisidir. Araştırmada akran zorbalığının önlenmesi için eğitim sürecindeki tüm aktörlere yönelik öneriler getirilmesi olumlu yönler arasındadır.

Useche vd., (2023), ergenlik çağındaki zorbalık dinamiklerindeki cinsiyet farklılıkları ve akranlar arası yıldırmanın belirleyicilerini 770 ispanyol ergenin katılımı ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkeklerin zorbalık uygulayıcısı ve mağduru olma oranları kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha az olmakla beraber, mağduriyet oranlarının zorbalık uygulayıcısı olmaya göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uzun ve Karataş (2019), ergenlerin okul tükenmişliği düzeyinin, akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet tarafından ne derece yordandığını değerlendirmiştir. Çalışmaya Muğla İli Bodrum İlçesi'nde öğrenim görmekte olan 488 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda, lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin akran zorbalığı ve siber mağduriyet tarafından pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişlik düzeyinin akran zorbalığı tarafından yordanması bu araştırmanın da çalışma konusu olması nedeniyle tartışma açısından önem taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya dair yöntemsel bilgilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nicel araştırma deseni ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel ya da bir başka ifadeyle ilişkisel araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki olup olmadığının değerlendirilmesine olanak sağlar (McMillan & Schumacher, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri açıklamak ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile bu tür ilişkisel araştırma modelleri kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu kapsamda okul tükenmişliği ile akran zorbalığı-kurban olma ve eğitim stresi arasında ilişki olup olmadığı değerlendirilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında Aydın ili, Efeler ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıfa devam eden öğrenciler araştırma evreni olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, zaman ve maliyet açısından en düşük olan kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalar neticesinde araştırma evreninden seçilmesi gereken birey sayısı 373'tür. Bu araştırmada 400 lise öğrencisi üzerinden veri toplanmıştır.

Örneklem sayısının hesaplamasına ilişkin detaylar ve örneklem sayısı aşağıdaki gibidir;

Örneklem sayısı (Büyüköztürk vd., 2014):

$$n = \frac{N * t^2 p * q}{(N-1)d^2 + t^2 * p * q}$$

$$\frac{(12000*(1{,}96^2)*0{,}50*0{,}50)}{[(11999*(0{,}05^2) + (1{,}96^2) * 0{,}50 * 0{,}50]}$$

= 372,2 kişi

= 373 kişi.

1,96 değeri t değeridir. Bu değer 0,05 güven düzeyine karşılık gelen t tablo değeridir. "d" değeri ise puan farklarını tolere edecek sapma (hoşgörü) değeridir. Örneğin olayın 100 puan sisteminde ±5 puan farkları tolere ediliyor. Tüm bu değerler hakkında açıklamalar aşağıdadır (Büyüköztürk vd., 2014):

N= Evrendeki birey sayısı

n= Örnekleme alınacak birey sayısı

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı)

q= İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen ± sapma olarak simgelenmiştir.

Örneklemde yer alan ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Örneklemin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	223	60.4
	Erkek	146	39.6
Sınıf	9. Sınıf	137	37.1
	10. Sınıf	120	32.5
	11. Sınıf	112	30.4
	Toplam	369	100.0

Tablo 1'de analizlere dahil edilen çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre dağılım incelendiğinde; katılımcıların %60,4'ünün (n=223) kız, %39.6'sının (n=146) ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise örneklemin sınıf seviyelerine göre birbirine yakın bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcıların %37.1'i (n=137) 9. sınıf, %32.5'i (n=120) 10. sınıf ve %30.4'ü (n=112) 11. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, Eğitim Stresi Ölçeği, Okul Tükenmişlik Envanteri şeklindedir. Bu araçların içeriği aşağıda paylaşılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, sınıf düzeyi demografik değişkenleri yer almaktadır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu: Ayas ve Pişkin tarafından geliştirilmiş olan ölçek, akran zorbalığı davranışlarını gerçekleştiren zorba ve akran zorbalığına maruz kalan kurban öğrencilerin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Akran zorbalığı-kurban ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi birinci ve ikinci düzen DFA analizleri uygulanmıştır. Birinci düzen DFA analizleri sonucunda modifikasyon yapılmasına karar verilen akran zorbalığı-kurban ölçeğinin modifikasyon sonucundaki uyum indeksleri χ^2= 5407.73 (sd=1307, p.= .00), χ^2 / sd=4.13 RMSEA= 0.041, GFI= 0.90, AGFI= 0.89, CFI= 0.97, NFI=0.96 ve NNFI= 0.97 olarak bulunmuştur. İkinci düzen DFA analizleri sonucunda modifikasyon yapılmasına karar verilen akran zorbalığı-kurban ölçeğinin modifikasyon sonucundaki uyum indeksleri χ^2= 5981.01 (sd=1316, p.= .0000), χ^2 / sd= 4.54 RMSEA= 0.043, GFI= 0.89, AGFI= 0.88, CFI=0.97, NFI=0.96 ve NNFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Akran zorbalığı-kurban ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.93, "fiziksel zorbalık" alt ölçeği için 0.82, "sözel zorbalık" alt ölçeği için 0.75, "izolasyon" alt ölçeği için 0.77, "söylenti yayma" alt ölçeği için 0.75, "eşyalara zarar verme" alt ölçeği için 0.80 ve "cinsel zorbalık" alt ölçeği için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen Formu toplamda 53 maddeden oluşmaktadır. Bulunan bu değerler ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Ayas & Pişkin, 2015).

Eğitim Stresi Ölçeği: Ölçek, 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal hali Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilmiş olup Çelik, Akın ve Sarıçam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü .81 ve Bartlett Küresellik testi χ^2=3488.103 (p<.001, df=105) anlamlı bir sonuç vermiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.86'dır (Kanıkırmızı, 2023, s. 35). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 16 maddenin orijinal haliyle beş faktörlü olduğunu ve beş boyutlu modelin iyi uyum sağladığını göstermiştir (χ^2= 123.49, df= 88 (χ2/df=1.40), RMSEA= .03, NFI= .97, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .96, GFI= .95, SRMR= .041). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .86, ders çalışma baskısı alt boyutu için .87, iş yükü alt boyutu için .93, not kaygısı alt boyutu için .90, öz beklenti alt boyutu için .90 ve umutsuzluk alt boyutu için

.91 olarak bulunmuştur. Eğitim Stres Ölçeği'nin psikoloji ve eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Çelik vd., 2014).

Okul Tükenmişlik Ölçeği: Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilen Okul Tükenmişlik Envanteri'nin Türk kültürüne uyarlanması çalışması Seçer vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç boyutta toplam % 66, 858 varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Üç boyutlu bu yapının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür (RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). Ölçek, *duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi* alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısının a=.75, test tekrar test güvenirliğinin ise a= .80 olduğu bulgulanmıştır. Ölçek toplam 9 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul tükenmişlik ölçeğinin güvenirliği ve geçerliliği olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Seçer vd., 2013).

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa ve Mcdonald Omega katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Güvenirliğine İlişkin Hesaplanan Cronbach Alfa ve Mcdonald Omega Katasyıları*

Ölçek	Cronbach's α	McDonald's ω
Okul Tükenmişliği	.791	.795
Eğitim Stresi	.810	.814
Akran Zorbalığı (Mağdur)	.941	.945

Tablo incelendiğinde; Okul Tükenmişliği ölçeğine ait iç tutarlılık katsayılarının α=.791 ve ω=.795; Eğitim Stresi ölçeğine ait katsayıların α=.810 ve ω=.814; Akran Zorbalığı (Mağdur) ölçeğine ait katsayıların ise α =.941 ve ω=.945 olduğu görülmektedir.

Alan yazında güvenirlik katsayılarının .70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliği için genel kabul gören bir ölçüttür (Nunnally, 1978). Bu bağlamda, her üç ölçekten elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırın oldukça üzerinde olduğu, Akran Zorbalığı ölçeğinin ise mükemmel düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan Cronbach Alfa ve McDonald Omega değerlerinin birbirine yakın ve yüksek olması, ölçeklerin ölçmek istenen yapıyı tutarlı bir şekilde ölçtüğünü ve araştırmada kullanılmak üzere yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için gerekli olan izinler alınmıştır. Bu çerçevede ilk olarak ölçeklerin kullanımı için ölçekleri geliştiren veya Türkçe'ye uyarlamasını yapan ilgili araştırmacılardan mail aracılığıyla ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgili araştırmaya dair tez önerisinin kabulünden sonra etik zorunluluk gereği Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu bünyesinde bulunan Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen örnekleme okullarda gerekli uygulamaların yapılabilmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra araştırma verileri toplanmaya başlanmıştır. Araştırma verileri sınıf ortamında, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçeklerin yanıtlanmasına başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacının hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca öğrenciler bireysel bir değerlendirme yapılmayacağı ifade edilmiş olup ad-soyad, telefon gibi kişisel verilere ihtiyaç olmadığı, verilecek yanıtların gizliliği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilere ölçeklerin samimi ve eksiksiz bir şekilde doldurulması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde ölçekler öğrencilere yüz yüze olacak şekilde dağıtılmıştır. Öğrencilerin kendilerine dağıtılan ölçekleri doldurması ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Yanıtların alınması ile birlikte verilerin SPSS Paket Programına girişi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, başlangıçta 400 ortaöğretim öğrencisinden elde edilmiştir. Veri setinin istatistiksel analizlere uygunluğunu sağlamak amacıyla öncelikle veri temizleme ve uç değer analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, çok değişkenli uç değerlerin tespitinde Mahalanobis uzaklığı, tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde ise standart Z-puanları kullanılmıştır. İlk aşamada veri setinin genel dağılımını bozan ve normallik varsayımını ihlal eden 28 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Ardından regresyon analizi varsayımları kontrol edilirken, Casewise Diagnostics tablosunda standart hatası yüksek olduğu belirlenen (standart sapmanın ±3 katını aşan) 3 uç değer daha tespit edilerek analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak toplamda 31 katılımcıya ait veri temizlenmiş ve araştırmanın bulguları geriye kalan 369 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Veri setinin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla ölçeklere ait çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Alan yazında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013) veya +2.0 ile -2.0 (George & Mallery, 2010) aralığında olmasının, verilerin normal dağılım

gösterdiğinin kabulü için yeterli olduğu belirtilmektedir. Araştırma değişkenlerine ait güncel normallik değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Ölçek Puanlarına İlişkin Normallik (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri*

Ölçekler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okul Tükenmişliği	.002	.-.466
Eğitim Stresi	-.117	-.504
Akran Zorbalığı (Mağdur)	1.516	1.870

Tablo 3 incelendiğinde; Okul Tükenmişliği ve Eğitim Stresi ölçeklerine ait değerlerin mükemmel düzeyde normal dağılım sergilediği görülmektedir. Akran Zorbalığı (Mağdur) ölçeğinin değerleri ise (Çarpıklık=1.516; Basıklık=1.870) değişkenin doğası gereği sola yığılmalı bir yapı göstermesine rağmen, literatürde kabul edilen sınırlar (+2.0 ile -2.0) içerisinde yer almaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli olan varsayımlar ayrıca test edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla Varyans Şişirme Faktörü (VIF) ve Tolerans (Tolerance) değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda Tolerance değerinin .953, VIF değerinin ise 1.049 olduğu görülmüştür. VIF değerinin 10'dan küçük ve Tolerans değerinin 0.10'dan büyük olması çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Field, 2013; Pallant, 2020). Hata terimlerinin ilişkisizliği varsayımı için Durbin-Watson katsayısı incelenmiş ve 1.819 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1.5 ile 2.5 aralığında olması, otokorelasyon sorunu bulunmadığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca saçılım grafikleri (Scatterplot) incelenerek doğrusallık varsayımının karşılandığı ve hata terimlerinin (residuals) dağılımının normalliği için yapılan Shapiro-Wilk testinin anlamlı çıkmadığı ($p = .283 > .05$), dolayısıyla hata terimlerinin normal dağıldığı belirlenmiştir.

Tüm bu ön incelemeler neticesinde verilerin normal dağıldığı ve parametrik test varsayımlarını karşıladığı görülerek veri analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultusunda;

- İki kategorili demografik değişkenlere (Cinsiyet) göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemler t-Testi (Independent Samples t-Test),
- İkiden fazla kategoriye sahip değişkenlere (Sınıf Düzeyi) göre puanların karşılaştırılmasında; varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), varyansların homojenliğinin

sağlanmadığı durumlarda ise Welch ANOVA testi ve Games-Howell çoklu karşılaştırma testi,

- Bağımsız değişkenlerin (Eğitim Stresi ve Akran Zorbalığı) bağımlı değişkeni (Okul Tükenmişliği) yordama gücünü belirlemek için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (Multiple Linear Regression) kullanılmıştır (Green & Salkind, 2014; Pallant, 2020).

Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi kapsamında, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla veriler, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	223	25.06	7.50	367	-.322	.747
Erkek	146	25.31	6.94			

Tablo 4'teki veriler değerlendirildiğinde; katılımcıların okul tükenmişliği puanlarının cinsiyete dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği görülmüştür ($t_{(367)}$ = -0.322, p > .05). Erkek öğrencilerin tükenmişlik ortalamaları ($\overline{X}$ =25.31), kız öğrencilere ($\overline{X}$ =25.06) kıyasla sayısal bazda daha yüksek görünse de bu farkın istatistiksel bir anlam ifade etmediği saptanmıştır. Dolayısıyla cinsiyet faktörünün, okul tükenmişliği üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir.

Araştırmanın ilgili alt problemine yönelik olarak; ortaöğretim öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Stresi Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	223	54.06	9.56	367	4.085	.000
Erkek	146	49.81	10.09			

Tablo 5 incelendiğinde; eğitim stresi puanları açısından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{(367)}$ = 4.085, p < .001). Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin eğitim stresi düzeylerinin ($\overline{X}$ =54.06), erkek

öğrencilere ($\overline{X}$ =49.81) oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kız öğrencilerin eğitim sürecinde daha yoğun stres yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın ilgili alt problemine cevap aramak amacıyla; ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Cinsiyet Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Mağduru Olma Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	223	74.81	24.25	367	-1.449	.148
Erkek	146	78.67	26.22			

Analiz sonuçlarına göre (Tablo 6); öğrencilerin akran zorbalığı mağduru olma puanlarında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(367)}$ = -1.449, p > .05). Erkek öğrencilerin mağduriyet puanları ($\overline{X}$ =78.67), kız öğrencilere göre ($\overline{X}$ =74.81) kısmen yüksek olsa da, aradaki farkın şansa bağlı olabileceği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, cinsiyetin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri üzerinde ayırt edici bir etken olmadığını ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin sınıf seviyelerine (9, 10 ve 11. sınıf) göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak adına Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojenliği ön şartı sağlanmış (Levene F=1.868, p=.156 >.05) ve analiz sonuçları Tablo 7'ye yansıtılmıştır.

Tablo 7. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okul Tükenmişliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları*

Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
9. Sınıf	137	24.39	7.52	Gruplar Arası	139.510	2	69.755		
10. Sınıf	120	25.83	7.56	Gruplar İçi	19331.373	366	52.818	1321	.268
11. Sınıf	112	25.37	6.60	Toplam	19470.883	368			
Toplam	369	25.16	7.27						

Tablo 7'deki bulgulara göre; sınıf düzeyi değişkeni okul tükenmişliği puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($F_{(2\text{-}366)}$ = 1.321, p > .05). Betimsel verilerde 10. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($\overline{X}$ =25.83) diğer gruplara nazaran bir miktar yüksek olduğu gözlense de, bu farkın istatistiksel açıdan önem taşımadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenim görülen sınıf seviyesinin okul tükenmişliği üzerinde

belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır. Gruplar arası fark oluşmadığından çoklu karşılaştırma testlerine gerek duyulmamıştır.

Araştırmanın ilgili alt problemine cevap aramak amacıyla; ortaöğretim öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre değişimi de Tek Yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Varyans homojenliği varsayımının (Levene F=.140, p=.869 > .05) analizde elde edilen veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Eğitim Stresi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları*

Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
9. Sınıf	137	52.18	9.92	Gruplar Arası	141.062	2	70.531		
10. Sınıf	120	53.23	10.09	Gruplar İçi	36511.578	366	99.758	.707	.494
11. Sınıf	112	51.71	9.97	Toplam	36652.640	368			
Toplam	369	52.38	9.98						

Tablo 8 incelendiğinde; eğitim stresi puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır ($F_{(2-366)}$ = .707, p > .05). 10. sınıf öğrencilerinin stres puan ortalaması ($\overline{X}$ =53.23) diğer sınıflardan yüksek olsa da, yapılan analizler bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesinin (9, 10 veya 11. sınıf) eğitim stresi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ilgili alt problemine cevap aramak amacıyla; ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizinde varyansların homojen dağılım göstermediği saptanmıştır (Levene F=5.467, p=.005 < .05). Bu nedenle varyansların eşitliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda kullanılan Welch ANOVA testi ve gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için Games-Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Mağduru Olma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Welch ANOVA Sonuçları*

Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss	Welch F	sd1	sd2	p	Fark
9. Sınıf	137	71.07	22.02					
10. Sınıf	120	78.19	24.29	5.458	2	232.43	.005	10>9
11. Sınıf	112	80.79	28.30					11>9
Toplam	369	76.34	25.08					

Tablo 9'daki Welch ANOVA sonuçları; sınıf düzeyi ile akran zorbalığı mağduru olma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (Welch $F_{(2-232.43)} = 5.458$, $p < .01$). Farkın kaynağına yönelik Games-Howell testi sonuçlarına göre; 10. sınıf ($\overline{X}$ =78.19) ve 11. sınıf ($\overline{X}$ =80.79) öğrencilerinin mağduriyet düzeyleri, 9. sınıf öğrencilerine ($\overline{X}$ =71.07) kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. 10. ve 11. sınıflar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgular, sınıf seviyesi yükseldikçe akran zorbalığı mağduru olma oranının arttığını işaret etmektedir.

Araştırmanın ilişkisel alt problemine cevap aramak amacıyla; ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği, eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin yönünü ve şiddetini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3
1.Okul Tükenmişliği	1		
2.Eğitim Stresi	.476**	1	
3.Akran Zorbalığı (Mağdur)	.226**	.216**	1

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

- Okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .476$, $p < .01$). Bu bulgu, öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığını göstermektedir.
- Okul tükenmişliği ile akran zorbalığı mağduru olma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .226$, $p < .01$). Buna göre, öğrencilerin akran zorbalığına mağdur olma düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de artış gösterdiği söylenebilir.
- Eğitim stresi ile akran zorbalığı mağduru olma arasında da düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .216$, $p < .01$). Bu durum, akran zorbalığına mağdur olma düzeyi yüksek olan öğrencilerin eğitim streslerinin de yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Genel olarak tüm değişkenler birbiriyle pozitif yönde ilişkilidir; yani olumsuz durumlardan biri (stres veya zorbalık) arttığında diğer olumsuz durum (tükenmişlik) da artmaktadır.

Araştırmanın son alt problemine cevap aramak amacıyla; eğitim stresi ve akran zorbalığına maruz kalma değişkenlerinin, okul tükenmişliğini yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Okul Tükenmişliğini Yordamaya Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit (Constant)	5.203	1.883	-	2.764	.006
Eğitim Stresi	.327	.034	.448	9.613	.000
Akran Zorbalığı (Mağdur)	.037	.014	.129	2.764	.006

Not. $R = .492$, $R^2 = .242$, Düzeltilmiş $R^2 = .238$, $F_{(2\text{-}366)} = 58.506$, $p = .000$

Tablo 11 incelendiğinde; eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri ile okul tükenmişliği puanları arasında kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2\text{-}366)} = 58.506$, $p < .001$). Eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri birlikte, okul tükenmişliği puanlarındaki toplam varyansın (değişimin) yaklaşık %24'ünü ($R^2 = .242$) açıklamaktadır.

Değişkenlerin yordayıcılık katsayıları (kısmi regresyon katsayıları) incelendiğinde:

- Eğitim stresi değişkeninin, okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($\boldsymbol{\beta} = .448$, $t = 9.613$, $p < .001$). Standartlaştırılmış beta katsayısına göre eğitim stresi, okul tükenmişliği üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkendir.
- Akran zorbalığı mağduru olma değişkeninin de okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($\boldsymbol{\beta} = .129$, $t = 2.764$, $p < .05$).

Bu bulgulara göre; öğrencilerin eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arttıkça, okul tükenmişliği düzeylerinin de anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Sonuçlar

Ergenler üzerinde akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırmada alt problemler sırası ile analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. "Ergenlerin okul tükenmişliği düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilen birinci alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının cinsiyete dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla cinsiyet faktörünün, okul tükenmişliği üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir.
2. "Ergenlerin eğitim stresi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilen ikinci alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanları açısından cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Yani kız öğrencilerin eğitim stresi düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kız öğrencilerin eğitim sürecinde daha yoğun stres yaşadıklarını göstermektedir.
3. "Ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilen üçüncü alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma puanlarında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani erkek öğrencilerin mağduriyet puanları, kız öğrencilere göre kısmen yüksek olsa da, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, cinsiyetin akran zorbalığına uğrama yani mağdur olma düzeyleri üzerinde ayırt edici bir etken olmadığını ortaya koymaktadır.
4. "Ergenlerin okul tükenmişliği düzeyleri sınıf düzeyi (9, 10 ve 11. sınıf) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilen dördüncü alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Betimsel verilerde 10. sınıf öğrencilerinin ortalamasının diğer gruplara nazaran bir miktar yüksek olduğu gözlense de, bu farkın istatistiksel açıdan önem taşımadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenim görülen sınıf seviyesinin okul tükenmişliği üzerinde belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır.

5. "Ergenlerin eğitim stresi düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilen beşinci alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 10. sınıf öğrencilerinin stres puan ortalaması diğer sınıflardan yüksek olsa da, yapılan analizler bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesinin (9, 10 veya 11. sınıf), eğitim stresi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.
6. "Ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilen altıncı alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin sınıf düzeyi ile akran zorbalığı mağduru olma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin mağduriyet düzeyleri, 9. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. 10. ve 11. sınıflar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgular, sınıf seviyesi yükseldikçe akran zorbalığı mağduru olma oranının arttığını işaret etmektedir.
7. "Ergenlerin eğitim stresi, akran zorbalığı mağduru olma ve okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak ifade edilen yedinci alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre:
    - Okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ergenlerin eğitim stresi düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığını göstermektedir.
    - Okul tükenmişliği ile akran zorbalığı mağduru olma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ergenlerin akran zorbalığı mağdur olma düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

- Eğitim stresi ile akran zorbalığı mağduru olma arasında da düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, akran zorbalığı mağduru olma düzeyi yüksek olan ergenlerin eğitim streslerinin de yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Genel olarak tüm değişkenler birbiriyle pozitif yönde ilişkilidir; yani olumsuz durumlardan biri (eğitim stresi veya akran zorbalığı mağduru olma) arttığında diğer olumsuz durum (okul tükenmişliği) da artmaktadır.

8. "Ergenlerin eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri, okul tükenmişliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" olarak ifade edilen sekizinci alt problemin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre, eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri ile okul tükenmişliği puanları arasında kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri birlikte, okul tükenmişliği puanlarındaki toplam varyansın (değişimin) yaklaşık %24'ünü açıkladığı sonucu elde edilmiştir.

   - Eğitim stresi değişkeninin, okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış beta katsayısına göre eğitim stresi, okul tükenmişliği üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkendir.
   - Akran zorbalığı mağduru olma değişkeninin de okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre; ergenlerin eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arttıkça, okul tükenmişliği düzeylerinin de anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının cinsiyete dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği sonucu ile alanyazındaki çalışmaların bulguları arasında tutarsızlıklar olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet değişkeni bakımından okul tükenmişliğinin ele alındığı çalışmaların ortaya koydukları bulgular arasında tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Bu araştırmada cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma bulguları ile tutarlılık gösteren alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Eker, 2025; Akyol, 2024; Çınar, 2022; Bedel & Gürel, 2021; Gabola et al., 2021; Erdemir, 2019; Eryılmaz vd., 2019; Akpınar, 2016; Sharma & Kaur, 2011).

Diğer taraftan, cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin okul tükenmişliklerinin ele alındığı bu araştırma bulguları ile tutarsızlık gösteren alanyazında birçok araştırma da bulunmaktadır (Aplak, 2024; Schaefer et al., 2024; Kayacan & Öztabak, 2024; Tatlı, 2023; Çalı, vd., 2023; Evcili, 2023; Öztaş, 2022; Özer & Şad, 2021; Aypay & Sever, 2015). Alanyazındaki bazı araştırmalar ele alındığında kız öğrencilerin okul tükenmişliğinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Schaefer, et al., 2024; Evcili, 2023; Aplak, 2024; Öztaş, 2022; Özer & Şad, 2021). "Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği Düzeyi, Nedenleri Ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu çalışmada Kaya ve Sarı (2023) okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutlarından biri olan "ödev yapmaktan tükenme" alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları, ölçeğin "okulda yetersizlik" alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Çalı vd., (2023) spor lisesi öğrencilerinin okul tükenmişliklerini ele aldıkları çalışmada, okul tükenmişliği ölçeğinin "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma", "düşük kişisel başarı hissi" alt boyutlarında ve ölçekten elde edilen toplam puan bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Alan yazındaki kız bir başka çalışmada öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Aypay & Sever, 2015).

Sonuç olarak alanyazında cinsiyet bakımından okul tükenmişliğini ele alan birçok çalışma bulunmasına rağmen ortaya koydukları sonuçlar itibariyle farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmada da cinsiyet bakımından okul tükenmişliğinde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum alanyazındaki çalışmaların belirledikleri örneklem gruplarının farklı oluşları, örneklem gruplarının sahip oldukları özellikler ve örneklem belirleme süreçleri (Akpınar, 2016), araştırma yapılan zamana, bölgeye ve kültüre göre değişiklikler gösterebileceği (Tatlı, 2023), okul tükenmişliğinin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin ve bu ölçeklerin alt boyutlarının

farklı olabileceklerini (Çınar, 2022), örneklem gruplarının ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi farklı öğrenim kademelerinden ve yaşlardan oluştuğu dikkate alındığında araştırmalardan benzer ve farklı sonuçların elde edilmesinin daha anlaşılır olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmada cinsiyete dayalı bir farklılığın ortaya çıkmaması durumu, güncel sosyo-kültürel değişimler ile de açıklanabilir. Son yıllarda erkek ve kız öğrencilerin akademik beklentiler, sınav baskısı ve gelecek kaygısı açısından benzer stres kaynaklarına maruz kalmaları, okul tükenmişliğinin cinsiyetten bağımsız bir biçimde ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca eğitim sisteminde rekabetin artması ve başarı baskısının her iki cinsiyet için benzer düzeyde hissedilmesi, tükenmişlik belirtilerinin cinsiyet farkı olmaksızın gözlenmesini açıklayan bir diğer etken olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda elde edilen bulgunun, değişen eğitim koşulları ve toplumsal roller çerçevesinde ele alınmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin eğitim stresi puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Yani kız öğrencilerin eğitim stresi düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet değişkeni bakımından eğitim stresinin ele alındığı çalışmaların ortaya koydukları bulgular arasında tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır (Kalık, 2024; Karaman-Ardal, 2024; Kanıkırmızı, 2023; Temel, 2022: Metin, 2019; Göger & Çevirme, 2019; Ghosh, 2016).

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanlarının cinsiyete dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilediği sonucu ile alanyazındaki bazı çalışmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir (Akbulut, 2025; Çınar, 2022; Balta-Özkan, 2019; Bayram, 2019; Turaç, 2017; Akbulut, 2016; Koyuncu, 2015; Izgar, 2015). Örneğin, Okumuşoğlu (2015) "Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi" konulu yüksek lisans çalışmasında, eğitim stresinin özbeklenti alt boyutu açısından kızlar ve erkekler arasından anlamlı düzeyde fark olduğu, buna karşın eğitim stresinin diğer alt boyutları olan çalışma baskısı, iş yükü, not kaygısı ve umutsuzluk alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Alanyazında bazı çalışmaların bulgularında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik eğitim stresi yaşadığını bulgulamışlardır. Örneğin, Balta-Özkan (2019) "İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri" konulu yüksek lisans çalışmasında, katılımcıların akademik stres toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde değişiklik gösterdiğini tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak erkek öğrencilerin akademik stres puanlarının kız öğrencilere göre istatistikî bakımdan anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer bir sonuçta Bayram (2019) tarafından yapılan "Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu çalışmada ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya göre erkek ergenlerin akademik stres düzeylerinin kız ergenlere göre istatistikî bakımdan anlamlı olacak şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak alanyazında cinsiyet bakımından okul stresini ele alan birçok çalışma bulunmasına rağmen ortaya koydukları sonuçlar itibariyle farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmada ergenlerin eğitim stresi puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Yani kız öğrencilerin eğitim stresi düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızların erkeklere göre akademik stres düzeylerinin daha yüksek oluşunu Ghosh (2016), kızların doğaları gereği hassas ve samimi olmaları ve her şeyi çok ciddiye almaları, erkeklerin ise genellikle rahat ve temkinli olmalarından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmektedir. Alanyazında ulaşılan araştırmalardan bazılarının bu çalışma bulgularını desteklediği bazı çalışma bulgularının desteklemediği, hatta bazı çalışmaların bulgularında eğitim stresi düzeyi bakımından erkeklerin kızlardan daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum alanyazındaki çalışmaların belirledikleri örneklem gruplarının farklı yaş, okul kademesi, toplumun kız ve erkek bireylerden beklentilerinin farklı olması, kızların daha fazla akademik başarı yönelimli olmaları, içinde yaşanılan kültür, kız ve erkeklerin toplum içindeki rolleri, katılımcıların kişilik özellikleri, eğitim stresinin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin ve bu ölçeklerin alt boyutlarının farklı olmaları gibi sebepler alanyazındaki çalışmaların farklı sonuçlar ortaya konmasına yol açtığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma puanlarında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Yani erkek öğrencilerin mağduriyet puanları, kız öğrencilere göre kısmen yüksek olsa da, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet değişkeni bakımından akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanların ele alındığı çalışmaların ortaya koydukları bulgular arasında tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır (Gültekinli, 2024; Ünal-Üstün, 2024; Atasoy-Karakaya, 2023; Akkaya, 2021; Özer & Şad, 2021; Sümengen & Akyüz, 2020; Polat & Sohbet, 2020; Bayraktar, 2009). Araştırma bulguları ile benzerlik gösteren alanyazındaki araştırmalardan biri de Polat ve Sohbet (2020) tarafından Gaziantep il merkezinde bulunan tüm devlet liselerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik yapılan "Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış" konulu araştırmadır. Bu araştırmada akran zorbalığı tanı ölçeği'nin tüm alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalamalarında kurban olma açısından cinsiyetler arasında fark olmadığı görülmüştür. Yani kız ve erkek öğrenciler eşit düzeyde zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (Polat & Sohbet, 2020). Araştırma bulguları ile benzerlik gösteren alanyazındaki çalışmalardan bir başkası da Özer ve Şad (2021) tarafından uygulanan "Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği" konulu araştırmadır. Bu araştırma akran zorbalığının çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen bir türü olarak değerlendirilebilinir. Bu çalışmada siber mağduriyet puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin siber mağduriyet düzeylerinin benzer düzeylerde olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bir başka çalışma da Sümengen ve Akyüz (2020) tarafından yapılan "Lise öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyen faktörler" konulu araştırmadır. Bu çalışmada farklı lise türlerinde okuyan 516 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre erkek ve kız öğrencilerin siber mağduriyet puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle cinsiyetin siber mağduriyeti etkileme durumuna ilişkin alanyazındaki bulguların farklılıklar göstermesidir. Alanyazında bazı çalışmalar kız öğrencilerin daha mağdur olduğunu ortaya koyarken, bazı çalışmalar ise erkek öğrencilerin zorbalığa daha çok maruz kaldığını ifade etmektedir (Sümengen & Akyüz, 2020).

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanlarının cinsiyete dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucu ile alanyazındaki bazı çalışmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir (Men, 2025; Şeker Yıkmaz, 2024; Useche et al., 2023; Coşgungönül, 2020; Silva et al., 2019; Taştekin & Bayhan, 2018).

Sonuç olarak cinsiyet bakımından akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin alanyazında birçok çalışma bulunmasına rağmen ortaya koydukları sonuçlar itibariyle farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmada ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Alanyazında ulaşılan araştırmalardan bazılarının bu çalışma bulgularını desteklediği bazı çalışma bulgularının desteklemediği, hatta bazı çalışmaların bulgularında akran zorbalığı mağduru olma düzeyi bakımından bazı çalışmalarda erkeklerin kızlardan daha yüksek olduğu bazı çalışmalarda ise kızların erkeklerden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum alanyazındaki çalışmaların belirledikleri örneklem gruplarının farklı yaş, okul kademesi, içinde yaşanılan kültür, kız ve erkeklerin toplum içindeki rolleri, katılımcıların kişilik özellikleri, yazılı ve sözlü medyada, sosyal medyada ve öğrencilerin kendilerinin şahit oldukları olayların kız ve erkek öğrenciler tarafından kanıksanmış olması, akran zorbalığının ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin ve bu ölçeklerin alt boyutlarının farklı olmaları gibi sebepler alanyazındaki çalışmaların farklı sonuçlar ortaya konmasına yol açtığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişlik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Betimsel verilerde 10. sınıf öğrencilerinin ortalamasının diğer gruplara nazaran bir miktar yüksek olduğu gözlense de, bu farkın istatistiksel açıdan önem taşımadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişliği puanlarının sınıf düzeyine dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği sonucu ile alanyazındaki çalışmaların bulguları arasında tutarsızlıklar olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkeni bakımından okul tükenmişliğinin ele alındığı çalışmaların ortaya koydukları bulgular arasında tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Bu araştırmada sınıf düzeyine göre okul tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma bulguları ile tutarlılık gösteren alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Eker, 2025; Schaefer, et al., 2024; Kayacan & Öztabak, 2024; Çalı, vd., 2023; Çınar, 2022; Özer & Şad, 2021; Akpınar, 2016).

Diğer taraftan, sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okul tükenmişliklerinin ele alındığı bu araştırma bulguları ile tutarsızlık gösteren alanyazında birçok araştırma da

bulunmaktadır (Şadyılmaz-İpek, 2025; Aplak, 2024; Tatlı, 2023; Evcili, 2023; Öztaş, 2022; Bedel & Gürel, 2021; Aypay & Sever, 2015).

Ergenlerin sınıf düzeylerine göre okul tükenmişlik düzeylerini ele aldığı çalışmasında Tatlı (2023), okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük başarı hissi alt boyutları ve okul tükenmişliği toplam puan bakımından sınıf düzeyleri arasındaki ilişkide okul tükenmişliğinin en az dokuzuncu sınıf öğrencilerinde, en fazla on ikinci sınıf öğrencilerinde görüldüğünü bulmuştur. Yani ergenlerin sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Sınıf düzeylerine göre okul tükenmişliğinin ele alındığı bir başka çalışmada da Öztaş (2022) sınıf düzeyine göre tükenme, duyarsızlaşma, yetersizlik alt boyutları ve okul tükenmişliği toplam puanı arasında anlamlı fark bulmuştur. Araştırma bulgularına göre okul tükenmişliği tüm alt boyutları ve okul tükenmişliği toplam puanında 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha az okul tükenmişliği yaşadıkları ve anlamlı farkın 9. Sınıf ile diğer sınıf düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. En yüksek okul tükenmişlik düzeyinin 12. Sınıf öğrencilerinde olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliğinin de arttığı ifade edilmiştir. Benzer bir sonuçta Wang vd., (2015) yılında yaptıkları çalışmada ortaya konulmuştur. Bu çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okula olan bağlılıklarını azaldığı ve tükenmişlik duygusu yaşadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak ergenlerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okul tükenmişliklerinin artması lise son sınıf öğrencilerinin girecekleri üniversite sınavlarına (Öztaş, 2022), ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin içsel baskıları, gelecek kaygıları, beklentiler 12. Sınıfa yaklaştıkça öğrenciler üzerindeki baskı ve stresin artması okul tükenmişliğinin artmasına yol açabilir (Tatlı, 2023). Oysa çalışmamızda elde edilen bulgulara göre ergenlerin okul tükenmişlik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bunun nedeni olarak çalışmamızı oluşturan örneklem grubunun niteliklerinden (Akpınar, 2016), alanyazında yapılan çalışmalarda okul tükenmişliğini ölçen farklı ölçeklerin kullanılmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin eğitim stresi puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkeni bakımından eğitim stresinin ele alındığı çalışmaların ortaya koydukları bulgular arasında tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır (Akbulut, 2025; Çınar, 2022; Balta-Özkan, 2019; Göger & Çevirme, 2019; Koyuncu, 2015; Turaç, 2017). Araştırma bulgularımızla kısmen benzer sonuçlara sahip olan Göger ve Çevirme (2019) tarafından yapılan "Hemşirelik öğrencilerinde öz yeterlik düzeyinin eğitim stresi üzerine etkisi" konulu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin sınıf düzeyleri bakımından Hemşirelik Eğitim Stresi Ölçeği'nden alınan toplam puan bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilmemesine rağmen ölçeğin bir alt boyutu olan Hemşirelik Eğitim Stresi Ölçeği Akademik Stres alt boyutunda sınıf düzeylerine göre hemşirelik bölümü öğrencilerinin Hemşirelik Eğitim Stresi Ölçeği Akademik Stres puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre 1. Sınıfta okuyan öğrencilerinin, 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha düşük akademik stres seviyesine sahip oldukları bulgulanmıştır. Bu sonucun üst sınıflarda klinik ve teorik ders içeriklerinin yoğun olmasıyla stres düzeyinin üst sınıflara doğru artmasının nedeni olabileceği ifade edilmiştir (Göger & Çevirme, 2019).

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ergenlerin eğitim stresi puanlarının sınıf düzeyine dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği sonucu ile alanyazındaki bazı çalışmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir (Karaman-Ardal, 2024; Kanıkırmızı, 2023; Temel, 2022; Tuncay vd., 2020; Bayram, 2019; Metin, 2019; Akbulut, 2016). Çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermeyen çalışmalardan biri de Kanıkırmızı (2023) tarafından yapılan "Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu yüksek lisans çalışmasıdır. Bu araştırma sonuçlarına göre eğitim stresi genel puan açısından değerlendirildiğinde 9., 10. ve 11. Sınıfların 12. Sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Yani 9., 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin 12. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek eğitim stresi yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak alanyazında sınıf düzeyi bakımından okul stresini ele alan birçok çalışma bulunmasına rağmen ortaya koydukları sonuçlar itibariyle farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmada ergenlerin eğitim stresi puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin eğitim stresi puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulgulanmıştır. Bu durumun örnekleme katılan öğrencilerin özelliklerinden, eğitim stresi konusunda alan yazında farklı ölçekleri kullanılmış olması, çalışmada 12. Sınıf

öğrencilerinin üniversite sınavlarına hazırlanma süreçlerinde olmaları ve çalışmaya dahil edilmemeleri ara sınıfların 12. sınıf öğrencilerinin yaşayabileceği sınav kaygısı, gelecek kaygısı gibi endişeleri 12. Sınıflar kadar muhtemelen yaşamamaları gibi faktörlerin rol oynadığı söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanlarının sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma puanlarında sınıf düzeyi değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin mağduriyet düzeyleri, 9. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. 10. ve 11. sınıflar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgular, sınıf seviyesi yükseldikçe akran zorbalığı mağduru olma oranının arttığını işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkeni bakımından akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanların ele alındığı çalışmaların ortaya koydukları bulgular arasında tutarsızlıkların olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır (Ünal-Üstün, 2024; Atasoy-Karakaya, 2023; Akkaya, 2021; Sümengen & Akyüz, 2020; Polat & Sohbet, 2020; İşsever, 2020; Bayraktar, 2009).

Araştırma bulguları ile benzerlik gösteren alanyazındaki araştırmalardan biride Bayraktar (2009) tarafından yapılan "Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi" konulu doktora çalışmasıdır. Bu çalışmada genel zorbalığa maruz kalma sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Zorbalığa maruz kalma toplam puanında 7. sınıfların ortalamaları 9. ve 10. sınıflardan, 8. Sınıfların ortalamaları da 9. sınıflardan anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu, 9. ve 10. sınıflar arasındaki ortalamalar ise anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle zorbalığa maruz kalma puanlarının ise sınıf düzeyine bağlı olarak azaldığı ancak 10. sınıfta arttığı bulunmuştur. Bu farklılıkların ortaokuldan lise geçişte olduğu gibi okul değiştirme, yeni ortam yeni arkadaşlıklar, birbirini yeni tanıma süreci gibi faktörler akran zorbalığına ve zorbalığa maruz kalmaya sebep olabilir (Bayraktar, 2009).

İşsever (2020) "Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ile aile aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu çalışmasında lise 9. ve 10. sınıflara devam eden 14-17 yaş

arasındaki öğrenciler üzerinde yürütmüştür. 14 ve 15 yaş öğrencilerinin büyük çoğunluğunun 9. sınıfa devam ettikleri 16 ve 17 yaş öğrencilerinin de çoğunluğunun 10. sınıf öğrencilerini oluştuğu söylenebilir. Yani 14 ve 15 yaşın 9. sınıfı, 16 ve 17 yaşın da 10. sınıfı temsil ettiği söylenebilir. Bu çalışmada yaş ile Akran Zorbalığı Ölçeği Akran Zorbalığına Uğrama faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çalışmada 15 yaş ile 17 yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani 15 yaşındaki öğrencilerin 17 yaşındaki öğrencilere göre daha fazla akran zorbalığına uğradıkları ifade edilmektedir (İşsever, 2020). Benzer bir başka sonuçta Atasoy-Karakaya (2023) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. Lise öğrencileri üzerinde uygulanan bu çalışmada dört farklı sınıf düzeyi ile akran zorbalığı sürecinde kurban olma toplam puan düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu farkın kaynağının 9. Sınıf öğrencileri ile 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Ünal-Üstün (2024) "Ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi" konulu çalışmasında, ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Kurban puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin akran zorbalığına uğrama durumlarında 11. ve 12. sınıf puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 12. sınıfta olan ergenlerin akran zorbalığına uğrama puanlarının 11. sınıfta olan ergenlerin akran zorbalığına uğrama puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Oysa tam aileye sahip ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akran zorbalığına uğrama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ünal-Üstün, 2024).

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanlarının sınıf düzeyine dayalı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ile alanyazındaki bazı çalışmaların bulguları arasında tutarsızlıklar olduğu görülmektedir (Men, 2025; Gültekinli, 2024; Şeker-Yıkmaz, 2024; Useche et al., 2023; Özer & Şad, 2021; Coşgungönül, 2020; Silva et al., 2019; Taştekin & Bayhan, 2018). Araştırmamızın sonuçları ile tutarsızlık gösteren alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biride Gültekinli'nin (2024) yaptığı "Lise öğrencilerinde akran zorbalığı: Algılanan sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve bazı demografik özelliklere göre bir inceleme" konulu çalışmadır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği/Kurban toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer bir sonuçta Men (2025) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında akran zorbalığı ölçeği-kurban alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Taştekin ve Bayhan (2018) "Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi" konulu çalışmada lisede öğrenim gören 14-17 yaş aralığındaki

ergenlerin siber mağduriyet toplam puanı ile yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bunun nedeni olarak interneti kullanan her bireyin bu duruma maruz kalma ihtimalinin olabileceğini ifade etmektedir. Özer ve Şad (2021) "Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği" konulu çalışmada 9., 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre siber mağduriyet puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak sınıf düzeyi bakımından akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin alan yazında birçok çalışma bulunmasına rağmen ortaya koydukları sonuçlar itibariyle farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmada ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeylerine ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Alan yazında ulaşılan araştırmalardan bazılarının bu çalışma bulgularını desteklediği bazı çalışma bulgularının desteklemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum alan yazındaki çalışmaların belirledikleri örneklem gruplarının farklı okul kademlerinde olması, öğrencilerin yeni bir okula gelmeleri, okul değişimi, örneklem grubunun nitelikleri gibi durumlar farklı sonuçlar ortaya konmasına yol açtığı söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma ile okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiş ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresi ile okul tükenmişliği değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ergenlerin eğitim stresi düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bu araştırmanın eğitim stresi ve okul tükenmişliği arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu ile paralellik gösteren alan yazında benzer birçok çalışma bulunmaktadır (Tatlı & Atmaca, 2023; Gao, 2023; Çınar, 2022; Bedel & Güler, 2021; Erdemir, 2019; Polat & Özdemir, 2018; Sarıçam vd., 2017; Akpınar, 2016).

Eğitim stresi, eğitim hayatında maruz kalınan stres olarak ele alınmaktadır (Engin vd., 2013). Eğitim stresi, öğrencilerin okula başlamalarının ardından eğitim sürecinin herhangi bir aşamasında fiziksel ya da psikolojik açıdan yaşanan zorlanmalara karşı gösterilen tepkidir

(Polat & Özdemir, 2018). Okul tükenmişliği, okul kaynaklı stresten ciddi tükenmişliğe kadar uzanan sürekli bir olgu olarak düşünülebilir (Salmela-Aro et al., 2009). Türkiye'de eğitim gören öğrencilerin gerek ortaokul sonrası liseye giriş sınavı gerekse lise sonrası üniversiteye giriş sınavı gibi merkezi sınavlar, okul müfredatının yol açtığı ders yükü, anne babası, öğretmenleri ve arkadaşlarının öğrencilerden beklentileri ve baskıları sebebiyle yaşadığı psikolojik durumlar, öğrencilerin gelecekle ilgili beklentileri gibi birçok sebep öğrencilerin eğitim stresi yaşamalarına ve bu durumunda onlarda okul tükenmişliğine neden olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre okul tükenmişliği ile akran zorbalığı mağduru olma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Araştırmamızın bulguları ile benzerlik gösteren alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Özer ve Şad (2021) lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliğini ele aldıkları çalışmada siber mağduriyet ile okul tükenmişliği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer sonuçların elde edildiği bir başka çalışmada Uzun ve Karataş (2019) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan "Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet" konulu çalışmadır. Bu çalışmada akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet düzeyleri arttıkça okul tükenmişlik düzeylerinin de arttığını ifade etmektedir. Bir başka çalışma ise Aypay vd., (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları "Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki" konulu araştırmadır. Çalışmada okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik arttıkça sözel zorbalık kurbanı olmanın arttığı; aileden kaynaklı tükenmişlik arttıkça ilişkisel ve sözel zorbalık kurbanı olmanın arttığı; okulda yetersizlikten kaynaklı tükenmişlik arttıkça sözel zorbalık ve kişisel eşyalara saldırı kurbanı olmanın arttığı, okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik arttıkça ise fiziksel zorbalık kurbanı olmanın azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Taştan ve Gökler (2017) lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada siber zorbalık mağduru olma ile okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiler tespit etmişlerdir. Lo Cricchio et al, (2023) İtalyan ortaokul ve liseye devam eden ergenler üzerinde yaptığı boylamsal çalışmada altışar ay süreyle 3 dalgada topladığı veriler üzerinden yaptığı analiz sonucunda; korelasyonlara ilişkin olarak, her iki okul (ortaokul ve lise) düzeyinde de okul tükenmişliği ve zorbalık mağduriyeti eş zamanlı ve boylamsal olarak pozitif ilişkilidir; ancak birinci dalgadaki okul tükenmişliği ve üçüncü dalgadaki zorbalık mağduriyeti ortaokul ve lisede anlamlı bir ilişki göstermemektedir.

Buradan hareketle, zorbalık mağduriyeti ile okul tükenmişliği boylamsal olarak ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığını söyleyebiliriz. Okul tükenmişliği ile ilgili olarak akran zorbalığına maruz kalmanın ve siber mağduriyet yaşamanın önemli bir risk faktörü olduğu ifade edebilir. Ergenlerin fiziksel veya çevrimiçi olası uğrayabilecekleri zorbalık davranışları, öğrencilerin giderek okul ortamına yönelik olumsuz duygular geliştirmelerine neden olacaktır. Bu durumun da öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaları söz konusu olabilir (Uzun & Karataş, 2019).

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada ergenlerin eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri, okul tükenmişliği düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı test edilmiş olup yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri ile okul tükenmişliği puanları arasında kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim stresi ve akran zorbalığı mağduru olma değişkenleri birlikte, okul tükenmişliği puanlarındaki toplam varyansın (değişimin) yaklaşık %24'ünü açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Eğitim stresi değişkeninin, okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış beta katsayısına göre eğitim stresi, okul tükenmişliği üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkendir.

Bu çalışmanın bir sonucu olan "eğitim stresi değişkeninin, okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu" bulgusu destekleyen alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Tatlı ve Atmaca (2023) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada akademik stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yani ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri yükseldikçe okul tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Araştırma bulguları, akademik stresin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Yani öğrencilerin stres düzeylerinin artması okul tükenmişlik düzeylerinin de artacağını ifade etmektedir. Bu da akademik stresin okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Özdemir ve Özdemir (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada eğitim stresi ve benlik saygısının okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin

okul tükenmişliği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kurulan yapısal eşitlik modellemesinde eğitim stresinin okul tükenmişliği üzerideki doğrudan etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Kurulan modelde eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında benlik saygısı aracılığıyla oluşan dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları eğitim stresinin alt boyutları olan çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve umutsuzluğun öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirme, yetersizlik duyguları hissetme, okula yönelik ilginin azalması gibi durumlarla ifade edilen okul tükenmişliği üzerine olan etkisini ortaya koymaktadır. Sınavlardan iyi not alma, derslere ilişkin ödevler, lise giriş sınavı ve üniversite giriş sınavı gibi merkezi sınavlar, ailenin çocuktan eğitime dair beklentileri ve baskısı gibi faktörlerin akademik süreçlerdeki stres faktörlerini oluşturması ve tüm bu faktörlerin okul tükenmişliği ile olan ilişkisi dikkate alındığında öğrencilerin okul tükenmişlik durumlarının daha iyi anlaşılmasını mümkün olabilecektir (Tatlı & Atmaca, 2023; Özdemir & Özdemir, 2015).

Alan yazında yer alan Cengiz vd., (2023) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülen "Ergenlerin akademik beklentilerine ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi" konulu çalışmanın bulguları; akademik beklentilerine ilişkin stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca akademik beklentilere ilişkin stresin okul tükenmişliğini pozitif, akademik motivasyonun ise okul tükenmişliğini negatif yönde anlamlı olarak yordadığı bulgulanmıştır. Bu sonuçlar okul tükenmişliği bakımından akademik beklentilere ilişkin stresin ve akademik motivasyonun önemli birer faktör olduklarını işaret etmektedir. Dolayısıyla akademik beklentilere ilişkin stresi azaltmaya ve akademik motivasyonu artırmaya dönük bir okul iklimi oluşturmak okul tükenmişliğine karşı öğrencilere koruyucu bir kalkan olacağını söylenebilir (Cengiz vd., 2023).

Covid-19 sürecinde lise öğrencileri üzerinde yürütülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından ele alındığı çalışmada Okul Tükenmişlik Ölçeği puanı ile Eğitim Stres Ölçeği puanı arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulanan basit regresyon modelinde eğitim stresinin okul tükenmişliğine pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Yani eğitim stresinin okul tükenmişliğini yordamakta olduğu anlaşılmıştır (Çınar, 2022).

Alan yazında, eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi (Polat & Özdemir, 2018; Sarıçam vd., 2017; Akpınar, 2016) ve eğitim stresinin okul tükenmişliğini yordadığını

(Bedel & Güler, 2021; Polat & Özdemir, 2018; Sarıçam vd., 2017; Akpınar, 2016) gösteren başka çalışmalarda bulunmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularından biride, akran zorbalığı mağduru olma değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğunun belirlenmesidir. Buna göre; ergenlerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arttıkça, okul tükenmişliği düzeylerinin de anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir. Çalışmamızın bu bulgusunu destekleyen alanyazında bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Uzun ve Karataş (2019) lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet değişkenlerini ele almıştır. Araştırmanın analizleri sonucunda; lise öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin okul tükenmişliklerinin akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyet tarafından pozitif yönde anlamlı şekilde yordandığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetin öğrencilerin okul tükenmişliği açısından birer risk faktörü olabileceği görülmüştür. Ortaya çıkan bulgu akran zorbalığına maruz kalma ve siber mağduriyetin okul tükenmişliğini arttırdığını yani olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin gerek fiziksel gerekse de çevrimiçi ortamlarda olası yaşayabilecekleri zorba davranışlar nedeniyle okula yönelik olumsuz duygu, düşünce ve tutum geliştirmelerine yol açabileceği ve bu durumun da öğrencilerin okul tükenmişliklerini besleyebileceği söylenebilir (Uzun & Karakaş, 2019).

Bir başka çalışmada Özer ve Şad (2021) lise öğrencileri üzerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği konusunu ele almışlardır. Bu çalışma bulgularına göre siber mağduriyet ile okul tükenmişliği arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve siber zorbalık ile okul tükenmişliği arasında ise orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca siber mağduriyet ve siber zorbalık birlikte öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ancak siber zorbalık siber mağduriyete göre okul tükenmişliği üzerinde daha etkili olduğu bulgulanmıştır.

Sonuç olarak akran zorbalığı mağduru olma değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcı olduğu ve bireylerin akran zorbalığı mağduru olma düzeyleri arttıkça, okul tükenmişliği düzeylerinin de anlamlı bir şekilde arttığı söylenebilir. Okul ortamında olumsuz davranışlar arasında yer alan akran zorbalığı mağduru olma okul tükenmişliği için bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Sayı vd., (2023), eğitimde akran zorbalığı hakkında yaptıkları meta-analiz çalışmasında akran zorbalığının eğitim sürecindeki

tüm aktörleri ilgilendiren bir sorun olduğunu belirtmiştir. Araştırmada akran zorbalığının önlenmesi için çok yönlü uygulamalara yer verilmesi önerilmiştir.

Öneriler

Önerilerin, okul yöneticileri, öğretmenler, aileler, karar alıcılar, politika yapıcılar ve araştırmacılara rehberlik edecek nitelikte olması amaçlanmıştır. Öneriler araştırma bulguları ile ilişkilendirilerek hazırlanmaya çalışılmıştır. Öneriler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada bağımlı değişken olan okul tükenmişliği, akran zorbalığı mağduru olma olma bağımsız değişkeni bakımından ilişkisine bakılmıştır. Oysa akran zorbalığı mağduru olma ve akran zorbalığı zorba olma değişkenleri ile birlikte ele alınarak okul tükenmişliği ile olan ilişkisi çalışılabilir.
- Çalışmada okul tükenmişliği ile eğitim stresi ile ilişkisine bakılmıştır. Okul tükenmişliğinin özellikle akademik stres, okula bağlılık vb. değişkenlerle çalışılabilir.
- Çalışmada sosyodemografik değişkenler olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi çalışılmıştır. Daha fazla sosyodemokrafik değişkenlerle okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve eğitim stresi çalışılabilir.
- Alan yazında yer alan farklı okul tükenmişliği ölçeği, akran zorbalığı ölçeği ve eğitim stresi ölçeği sebebiyle alan yazındaki çalışmalarla çalışmamızın bulguları arasında tutarlı ve tutarsız çalışmalar vardır. Farklı ölçeklerle bu belirtilen değişkenlere ilişkin yapılan çalışmalar üzerinde bir meta analiz çalışması yapılabilir.
- Çalışmamız lisede okuyan ergenler üzerinde yapılmıştır. Oysa geçiş dönemi olan ortaokuldan liseye, liseden üniversiteye dikkate alındığında bu öğretim kademeleri bakımından karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmamız nicel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Oysa karma yöntem çalışmaları değişkenler arası ilişkileri daha iyi anlamak bakımından tercih edilebilir.
- Çalışmamız kesitsel bir çalışmadır. Oysa okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve eğitim stresi gibi konuların boylamsal çalışmalarla desteklenmesi alan yazına daha anlamlı veriler kazandırabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Çalışma bulguları akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresinin okul tükenmişliğini yordadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla okul tükenmişliğinin azaltılması amacıyla öğrenciler için akran zorbalığı mağduru olma ve eğitim stresini azaltabilecek öğrencilerin bu yöndeki becerilerini arttırabilecek rehberlik uygulamaları, psikoeğitim uygulamaları, farklı terapi yaklaşımlarının bireysel ve grup uygulamaları geliştirilebilir. Böylece öğrencilerin kendilerini olumsuz davranışlardan nasıl koruyabileceklerine dair stratejiler kazanabilirler. Okul tükenmişliği, akran zorbalığı konularında ailelere yönelik farkındalık eğitimleri verilebilir.
- Okul psikolojik danışmanlarının okul idarecilerine, öğretmenlere ve ailelere okul tükenmişliği, akran zorbalığı, eğitim stresi, akademik eğitim stresi, okula bağlılık vb. konularında eğitimler, seminerler verebilirler.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Akran zorbalığı mağdur ve zorba bakımından önlenmesinde daha etkili programların hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği yapabilir. Bu konularda ilgili paydaşların katılımıyla çalıştaylar düzenlenebilir.
- Akran zorbalığı, siber zorbalık, okul tükenmişliği, eğitim stresi vb. konuların ulusal düzeyde, il düzeyinde ve okul düzeyinde rehberlik programları içerisinde yer verilebilir.
- İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve ildeki Üniversitelerle işbirliği içerisinde akran zorbalığı, okul tükenmişliği, eğitim stresi vb. konularda uzmanlar tarafından okul idaresi, öğretmen, aile ve öğrencilere yönelik webinarlar düzenlenebilir.
- Akran zorbalığı ve siber zorbalık gibi konularda hukuki açıdan ortaya çıkabilecek zararların önlenmesi ile ilgili düzenlemeler üzerinde çalışılabilir.
- Akran zorbalığı, siber zorbalık konularında ulusal ve yerel yazılı ve sözlü basınla işbirlikleri yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 431334). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akbulut, S. (2025). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eğitim streslerinin iş bulma kaygıları üzerinde etkisi* (Tez No. 951818). [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akduman, G.G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 23*(1), 121-138.

Akıllıoğlu, F.S. (2017). *Tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti ilişkisi: Kastamonu il merkezindeki banka çalışanları üzerine bir uygulama* (Tez No. 497412). [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akkaya, M. (2021). *Meslek liselerine devam eden öğrencilerin akran zorbalığı ve sosyal becerileri arasındaki ilişki: Konya örneği* (Tez No. 694109). [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Konya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 459516). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akyol, F. (2024). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve tükenmişlik ilişkisi (Polatlı Örneği)* (Tez No. 920505). [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Albayrak, S., Yıldız, A., & Erol, S. (2012). The effect of peer bullying education on adolescents' knowledge, attitudes and behaviors towards bulliying. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal, 46,* 4620-4625.

Aplak, Ö. G. (2024). *Ergenlerde okul tükenmişliği, akıllı telefon bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 882154). [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development, 75*(4), 987–1002.

Aslan, F. (2024). *Lise öğrencilerinde helikopter ebeveyn tutumu, bilişsel esneklik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 881439). [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, M., & Polat, M.O. (2023). Tüm boyutlarıyla akran zorbalığı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 43-82.

Atasoy-Karakaya, Z. (2023). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve intihar olasılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 831576). [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi, 10*(2), 550-568.

Aypay, A. (2017). Positive Model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*(4). 1345–1359. https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173

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

Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E.C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1389-1396.

Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 11*(2), 460-472.

Bağrıaçık, B., Bayraktar, D.M., & Taşdelen, A.S. (2024). Examination of peer bullying and sense of loneliness in secondary school students in terms of various variables. *Kastamonu Education Journal, 32*(3), 420-434.

Balcı, A. (2014). *Çalışanlarda stres kaynakları, stresle başa çıkma yöntemleri ve sağlık sektörü* (Tez No. 379142). [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Balta-Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri* (Tez No: 890460). [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy:toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 219–231.

Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi* (Tez No. 258414). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bayram, S. B. (2019). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(35), 41-55.

Becker, S.J., & Ringleb, M.B. (2025) Stress and anxiety in schools: a multilevel analysis of individual and class-level eects of achievement and competitiveness. *Frontiers Education Journal*, *9*, 1-12.

Bedel, A., & Güler, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini açıklamada eğitim stresi ve okul doyumunun rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 795-813.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları.

Caravaca, E.C., Romero, E.I.S., & Ruiz, J.A.A. (2024). Academic burnout, personality, and academic variables in university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *14*, 1561-1571.

Cengiz, S. (2023). *Üniversite öğrencilerinde akademik öz-yeterlik, azim, akademik yılmazlık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler.* Özgür Yayınları, Gaziantep.

Cengiz, S., & Tekin, B. (2019). Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerde strese neden olan faktörlerle derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (81), 183-212.

Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F., & Dörtyol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas, 11*(1), 63-75.

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, *8*(4), 597-600.

Colorado, Y. S., Dominguez, C. C., Sanudo, J. P., & Llanos, R. A. (2019). The academic burnout, engagement, and mental health changes during a school semester. *Duazary Journal, 16*(1), 23-37.

Coşgungönül, M. (2020). *Spora katılımın ve seçili değişkenlerin akran zorbalığı üzerine etkisinin araştırılması* (Tez No. 655928). [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çalı, O., Temel, A., & Yıldız, R. (2023). Spor Lisesi Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Durumları (Sivas Örneği). *Çomü Spor Bilimleri Dergisi, 6*(4), 85-95.

Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2017). Okul tükenmişlik envanterinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 14-29.

Çelik, I., Akın, A., & Sarıçam, H. (2014). A scale adaptation study related to the examination of adolescents' levels of educational stress. *Üniversitepark Bülten*, *3*(1-2), 44-55.

Çınar, Z. (2022). *Covid-19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından incelenmesi* (Tez No. 752276). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çüm, B., & Çüm, S. (2022). Öğrencilerin akran zorbalığına maruz bırakma sıklıkları ile sınıflari, okulu/dersleri asma ve okula geç kalma davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 352-362.

Demir-Kaya, M., Kaya, M., & Kaya, F. (2023). The effect of school burnout on academic achievement: a meta-analysis study. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 45-58.

Demir, K., & Küçük, S. (2020). Akran zorbalığı önleme ve müdahale programlarında güncel yaklaşımlar ve hemşirelik rolleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 87-102.

Denhan, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Doğan, D.N., & Doğan, D.N. (2023). School burnout in secondary and high school students: a systematic review. *Conhecimento & Diversidade, 15*(40), 159-193.

Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri, sonuçları çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 59, 1-24.

Eker, Ş. (2025). *Stres ile tükenmişlik arasında öz-yeterliğin aracı rolünün okul iklimine göre incelenmesi* (Tez No. 953166). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Engin, A., & İpek, M. (2020). Öğretmenlerin stres kaynakları, stresle baş etme yolları ve okul-aile-yaşam çatışma düzeylerinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Dergisi, 6*(2), 183-218.

Engin, A.O., Demirci, N., & Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 290-299.

Erdemir, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinin Eğitim Stresi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Humanistic Perspective, 1*(1), 44-55.

Eryılmaz, A., Bırni, G., & Sipahi T. (2019). Meslek lisesi öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal problem çözme ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(34), 617-627.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review, 32*(3), 365-383.

Evcili, H. (2023). School burnout and career anxiety of Turkish adolescent students. *The Journal of Interdisciplinary Educational Research, 7*(16), 417-425.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). McGraw Hill.

Gabola, P., Meylan, N., Hascoët, M., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2021). Adolescents' school burnout: A comparative study between Italy and Switzerland. *European journal of investigation in health, psychology and education, 11*(3), 849-859.

Gao, Xinhang. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in Psychology,* 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706.

George, D., & Mallery, P. (2010*). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Pearson.

Ghosh, S. M. (2016). Academic stress among government and private high school students. *The International Journal of Indian Psychology, 3*(2), 119-125.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review. *Aggressive Behavior, 40*(1), 56–68.

Gobena, G.A. (2024). Effects of academic stress on students' academic achievements and its implications for their future lives. *Anatolian Journal of Education, 9*(1), 113-130.

Görgülü, B.D., & Kumova, F. (2023). Psikoterapistlerde duygusal tükenmişlikle başa çıkma mekanizmaları, kontrol odağı ve duygusal denge eğiliminin ilişkisi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 80,* 75-93.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7th ed.). Pearson.

Gültekinli, C. A. (2024). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı:algılanan sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve bazı demografik özelliklere göre bir inceleme* (Tez No. 876133). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 14*(3), 331-339.

Gündoğan, S. (2023). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 124-145.

Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(32), 5540-5564.

Izgar, H. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim stresi ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 385-399.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*(6), 1231–1237.

Kalık, R. B. (2024). *12. Sınıf öğrencilerin fiziksel aktiviteden keyif alma durumlarına göre eğitim streslerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 891334). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kanıkırmızı, B. (2023). *Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 795471). [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kara, D. (2009). Eğitim-öğretim yaşantısında stres yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*, 255-263.

Kara, H., & Kaçar, M. (2017). Akran zorbalığı ve toplumsal önemi: iki olgu sunumu. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, *22*(2), 114-118.

Karaman-Ardal, H. (2024). *Lise öğrencilerinde eğitim stresi ve akademik erteleme ilişkisi* (Tez No. 890460). [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, B., & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 112-131.

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

Kayacan, İ., & Öztabak, M. Ü. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, *5*(2), 83-97.

Koçak, L., & Seçer, İ. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 601-622.

Koyuncu, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenle raçısından incelenmesi* (Tez No. 385909). [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Köktürk, S. & Bağcı, Z. (2023). *Örgütsel tükenmişlik*. İksad Publishing House, Ankara.

Kurtça, T.T., Çağlar, E.E., & Özcan, Y.S. (2020). Akran zorbalığı ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkinin gözden geçirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(2), 584-595.

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Education and Science, 37*(164).

Kuyumcu, B., & Kirazcı, F. (2020). The link between cognitive flexibility and educational stress among high school students: Mediation through perception of teacher acceptance. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 10*(58), 515-530.

Lo Cricchio, M. G., Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., Salmela-Aro, K., & Menesini, E. (2023). The association between school burnout, school connectedness, and bullying victimization: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 47*(6), 508-520.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543-562.

Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual review of psychology, 5*(1), 445-479.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*(9), 16-22.

Maslach, C. (1978). The client role in staff burn-out. *Journal of Social İssues*, *34*(4), 111-124.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99-113.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology,* 52, 397-422.

Maslach, C., & Schaufeli, W.B. (1993). *Historical and conceptual development of burnout.* Taylor & Francis, Washington.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist, 56*(3), 227.

McMillan, J.W. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th edition). Pearson.

Men, F. (2025). *Lise öğrencilerinde şiddet algısı, psikolojik sağlamlık ve akran zorbalığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 973963). [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin benlik saygıları ve öznel iyi oluşlarının; akademik tükenmişliği, kontrol odağı, eğitim stresleri açısından incelenmesi* (Tez No. 412346). [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigacion para la Promocion de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2*, 1-23.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.

Onan, A.M., & Aydın, S. (2024). Well-being, burnout, and teaching anxiety among EFL teachers. *Journal of Language Research, 8*(1), 17-35.

Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 27-35.

Özdemir, Y., & 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.

Özer, N., & Şad, S. N. (2021). Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Okul Tükenmişliği. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(229), 393-417.

Özhan, M.B., & Yüksel, G. (2021). The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: A holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educatiofnal Research, 8*(1), 145-162.

Öztaş, H. (2022). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlık arasındaki ilişki* (Tez No. 772763). [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Allen & Unwin.

Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 41-51.

Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *26*(5), 1395-1406.

Prabu, S. (2015). A study on academic stress among higher secondary students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 4*(10), 63-68.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. *Handbook of child psychology*, *3*, 99-166.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48–57.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, *38*(10), 1316-1327.

Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence, 35*(4), 929–939.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(2), 343-357.

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Sakız, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school burnout among adolescents. *Journal of Education and Future*, (11), 159-175.

Sayı, S., Güven, H.İ., & Özcoşkun, S. (2023). Eğitimde akran zorbalığı ve etkilerinin incelenmesi: bir meta analiz. *International Social Sciences Studies Journal*, *9*(109), 6305-6311.

Schaefer, D., Schuchardt, K., & Maehler, C. (2024). Assessing the prevalence of school burnout in German high schools: Psychometric properties, gender differences, and cut-off criteria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *14*(6), 1821-1833.

Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 424-433.

Seçer, İ., Veyis, F., & Gökçen, R.A. (2015). Eğitim stres ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi, 14*(1), 216-229.

Selekoğlu-Ok, Y., & Bektaş, M. (2021). Adölesanların cinsel ve okul tükenmişlik düzeylerinin tütüne yönelik algılarına etkisi. *Journal of Infant, Child and Adolescent Health, 1*(1), 33-46.

Seven, Z.D., & Çabuk, F.U. (2023). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Arts & Social Studies, 6*(10), 1-17.

Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 8*(1-2), 122-127.

Silva, J.L., Komatsu, A.V., Zequinao, M.A., Pereira, B.O., Wang, G.Y., & Silva, M.A.I. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Health Psychology Journal, 36*, 1-10.

Sireli, Ö., Ucuz, İ., Çiçek, A.U., Abanoz, E., & Arslan, S.C. (2024). Are adolescents with social anxiety disorder in danger of peer bullying. *Annals of Medical Research, 31*(5), 386-396.

Strom, P.S., Hendon, K.L., Strom, R.D., & Wang, C.H. (2022). High school student and school improvement. *School Community Journal, 32*(2), 205-228.

Sun, J., Dunne, P. M., Hou, X., & Xu, X. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(2), 534-546.

Sümengen, A. A., & Akyüz, A. Y. G. Ü. L. (2020). Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalma Durumlarını Etkileyen Faktörler•. *Koç üniversitesi hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi, 17*(3), 214-221.

Şadyılmaz-İpek, B. (2025). *Algılanan sosyal destek, akademik özyeterlik, akademik yılmazlık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler: Ergenler üzerinde bir araştırma* (Tez No. 936434). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şeker-Yıkmaz, H. (2024). *Ankara'da öğrenim gören lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile akran zorbalığı ilişkisi* (Tez No. 915833). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Taşdemir, M., Güden, S., Yetkin, B., & Öztop, Ö. (2023). Bireylerde eğitim ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(4), 701-710.

Taştan, N., & Gökler, R. (2017). Öğrenci görüşlerine göre siber-zorbalık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research, 10*(54).

Taştekin, E., & Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 5*(2), 21-45.

Tatlı, E., Seçer, İ., & Sunay, C. (2024). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik yaşantılarının değerlendirilmesi: sistematik bir derleme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 17*(100), 49-70.

Tatlı, S. (2023). *Ebeveyn başarı baskısının ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine etkisi* (Tez No. 803525). [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tatlı, S., & Atmaca, T. (2023). Ebeveyn Başarı Baskısı Ve Akademik Stresin Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(40), 1328-1349.

Temel, M. (2022). *Hemşirelik öğrencilerinin eğitim stresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 753223). [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Toprak, E. (2013). *Mesleki tükenmişlik düzeyi ile iş tatmini arasındaki ilişki: sağlık sektöründe bir araştırma* (Tez No. 349184). [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tuncay, N., Müdüroglu, R., & Bulut, A. (2020). Educational stress, social stress and gender differences among university students. *Online Submission, 10*(2), 37-46.

Turaç, G. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 484647). [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Useche, S.A., Escolano, R.V., Valle, E., & Perez, N.C. (2023). Gender differences in teenager bullying dynamics and predictors of peer-to-peer intimidation. *Heliyon, 9*(9). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20243

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(4), 468-483.

Uzun, K., & Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Journal of International Social Research, 12*(62), 1108-1118.

Ünal, M. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. G. Ekici (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (1.baskı, ss. 29-49). Paradigma akademi Yayınları.

Ünal-Üstün, G. (2024). *Ebeveyn kaybı yaşamış ergenler ile tam aileye sahip ergenlerde akran zorbalığı ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesi* (Tez No. 904175). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Watkins Jr, C. E. (1983). Burnout in Counseling Practise: Some Potential Professional and Personal Hazards of Becoming a Counselor. *Personnel & Guidance Journal, 61(5).*

Yeni-Palabıyık, P. (2014). A study of Turkish high school students' burnout and proficiency levels in relation to their sex. *Novitas Royal Research on Youth and Language, 8*(2), 169-177.

Yıldırım, A., Bilge, Y., Karataş, M., Çetin, İ., & Özer, E. (2012). Peer bullying and substance buse among first grade university students. *Cumhuriyet Tıp Dergisi, 34*, 146-157.

Yılmaz, Ö. (2025). Okul güvenliğinin önemi ve güvenliğin sağlanması. *Sosyal Gelişim Dergisi*, *3*(1), 23-32.

Yılmaz, T., & Çağlayan, İ.D. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının ebeveynlik çeşitleri ve yaşanılan yer açısından karşılaştırılması. *Nesne Dergisi, 6*(12), 82-102.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*(1), 27-35.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu		
Cinsiyetiniz:	Kız ( )	Erkek ( )
Sınıf Düzeyiniz:	9. Sınıf ( )	10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( )

EK-2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte yaparak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri rahatsız ederler. Sizden istenen bu söz ve eylemlere; a) ne sıklıkla uğradığınızı ve b) ne sıklıkla yaptığınızı ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen dürüst cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Hepinize şimdiden teşekkürler.

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz :

		BANA YAPILDI		***BEN YAPTIM***

		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1	Hiçbir zaman		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1	
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme											
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama											
8	Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırma											
9	İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme											
17	Aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etme											
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşa gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma											
28	Arkadaşlarını kendisine karşı kışkırtarak aralarının bozulmasına çalışma											
29	Aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma											
35	Eşyalarını ya da yiyeceklerini zorla alma											

36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma											
37	Para ya da eşyalarını çalma											
42	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme											

EK-3. Okul Tükenmişlik Envanteri

Açıklama: Aşağıda sizinle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okulda geçen son bir ayınızı düşünerek yanıtlayınız ve soruları yanıtsız bırakmayınız. Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sol tarafındaki "_____" kısmına numaralandırarak yazınız.

1 Hiç Katılmıyorum

2 Katılmıyorum

3 Kararsızım

4 Katılıyorum

5 Tamamen Katılıyorum

_____ 1. Okul çalışmalarından bunalıyorum.

_____ 2.Okul çalışmalarında motivasyon eksikliği yaşıyorum ve sık sık yarıda bırakmayı düşünüyorum.

_____ 6. Okul çalışmalarının bir anlamının olup olmadığı sürekli kafamı kurcalıyor.

_____ 9. Okul çalışmalarının üzerimdeki baskısı başkaları ile yakın ilişkilerimde problemlere neden oluyor.

EK-4. Eğitim Stres Ölçeği

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Okul çalışmalarımla ilgili üzerimde çok fazla baskı hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2.Sınıftaki rekabetten dolayı üzerimde fazlaca baskı oluşuyor.	( )	( )	( )	( )	( )
6.Okul derslerinin çok yoğun olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10.Geleceğim için sınavlardan aldığım notlar oldukça önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
11.Okulda alışkın olmadığım durumlarla karşılaşmak beni rahatsız eder.	( )	( )	( )	( )	( )
16.Derslere yoğunlaşmak benim için oldukça zordur.	( )	( )	( )	( )	( )

EK-5. Ölçek Kullanım İzinleri

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

2 ileti

Psikolog Gizem SEVER < > 16 Aralık 2024 13:05
Alıcı:

Sayın İsmail SEÇER, Sayın Fatih VEYİS ve Sayın Ramazan A. GÖKÇEN

Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda "Akran Zorbalığı ve Eğitim Stresi ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" üzerine çalışmakta olduğum yüksek lisans tezim için araştırma yapmaktayım.

Bu araştırmada, türk kültürüne uyarlamasını yapmış olduğunuz "Eğitim Stresi Ölçeği"ni kullanabilmek için izin almak maksadıyla tarafınıza bu maili göndermekteyim.

İzin durumunuz hakkında beni bilgilendirirseniz çok sevinirim.
Şimdiden ilginiz için çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,

Gizem SEVER

Prof. Dr. İsmail SEÇER < > 16 Aralık 2024 18:57
Alıcı: Psikolog Gizem SEVER < >

Gizem Hanım,

Eğitim Stres Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği'tarafımızca Türk kültürüne uayralnmış olup her iki ölçekte ektedir ve araştırmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarız.

Çalışmanızda kolaylıklar dileriz.

Saygılarımla
Viele Grüße & Kind Regards

Prof. Dr. İsmail SEÇER

Atatürk University/ Department of Counselling and Guidance
Würzburg Universitat, Leopoldina Krankenhaus/
Klinik für Kinder-und Jugendpsychiatrie,

PCIT Therapist
25140/Erzurum, Turkey
Orcid: 0000-0003-0932-1903
İ

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

3 ileti

Psikolog Gizem SEVER < > 5 Kasım 2024 11:25
Alıcı:

Sayın Tuncay AYAS ve Sayın Metin PİŞKİN,

Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda "Akran Zorbalığı ve Eğitim Stresi ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" üzerine çalışmakta olduğum yüksek lisans tezim için araştırma yapmaktayım.

Bu araştırmada, geliştirmiş olduğunuz "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu"nu kullanabilmek için izin almak maksadıyla tarafınıza bu maili göndermekteyim.

İzin durumunuz hakkında beni bilgilendirirseniz çok sevinirim.
Şimdiden ilginiz için çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,

Gizem SEVER

Alıcı: Psikolog Gizem SEVER < 5 Kasım 2024 18:23
>

Merhaba Gizem,

Ölçeği ekte gönderiyorum, tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarı dileklerimle...

[Alıntılanan metin gizlendi]

YASAL UYARI: Bu e-posta mesajı ve onunla iletilen tüm ekler, gönderildiği kişi ya da kuruma özel olup içerik ve ekinde bulunan tüm bilgi ve görüşler sadece adres yazarına aittir ve Ankara Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmayabilir. Mesaj size yanlışlıkla ulaşmışsa mesaj içeriğini ya da eklerini yürürlükteki kanunlara aykırı olarak kullanmayınız, kopyalamayınız, yaymayınız, başka kişilere yönlendirmeyiniz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek, bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmeksizin siliniz. Bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılması veya verebileceği muhtemel zararlar nedeniyle Ankara Üniversitesi hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz.
DISCLAIMER: This e-mail and all the annexes attached to it are dedicated to the persons or institutions they have been sent to and the information and opinions in this e-mail and the attached files belong only to the writer of the address and they may not reflect the official opinion of the Ankara University. If this e-mail is delivered to yo mistakenly do not use, copy, extend and transfer the content of the message or its annexes to other people and after informing the person sending the e-mail immediately delete the e-mail and its annexes without saving any copy. The Ankara University can not be seen responsible against anybody for the use of information and possible damages given within the content of this e-mail.

3 eklenti

4. Akran_Zorbalığı_Belirleme_Ölçeği_Ergen Formu.doc
103K

5. Ergen Formu Puanlama Bilgileri.docx
14K

6. Makale_Akran-zorbaligi-belirleme-olcegi-ergen-formu_2015.pdf
165K

Tuncay Ayas < > 6 Kasım 2024 11:59
Alıcı: Psikolog Gizem SEVER < >

Yapacağınız çalışmada tarafımızca geliştirilen ölçeği kullanmanızda bir sorun yoktur. Kolaylıklar

Prof. Dr. Tuncay AYAS

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

2 ileti

Psikolog Gizem SEVER < > 6 Kasım 2024 11:57
Alıcı:

Sayın Zekeriya ÇAM ve Sayın Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ,

Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda "Akran Zorbalığı ve Eğitim Stresi ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" üzerine çalışmakta olduğum yüksek lisans tezim için araştırma yapmaktayım.

Bu araştırmada, türkçeye uyarlamasını yapmış olduğunuz "Okul Tükenmişlik Envanteri"ni kullanabilmek için izin almak maksadıyla tarafınıza bu maili göndermekteyim.

İzin durumunuz hakkında beni bilgilendirirseniz çok sevinirim.
Şimdiden ilginiz için çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,

Gizem SEVER

Zekeriya ÇAM < > 6 Kasım 2024 12:01
Alıcı: Psikolog Gizem SEVER < >

Merhabalar,
Ölçeği çalışmalarınızda özgürce kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Zekeriya ÇAM (Ph.D)
Assoc. Prof. of Ed. Psychology

EK-6. Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERİSTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :**Etik Kurul**
Toplantının Tarihi : **31.01.2025**
Toplantının Sayısı :**01**

Karar-22: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Gizem SEVER'in "Okul Tükenmişliği ile Eğitim Stresi ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Okul Tükenmişliği ile Eğitim Stresi ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

EK-7. MEB Araştırma Uygulama İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Başvuru No: MEB.TT.2025.023499.01

T.C. Kimlik No: 22*******98

Adı Soyadı: GİZEM SEVER

Araştırmanın Adı: Okul Tükenmişliği ile Eğitim Stresi ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği, Eğitim Stres Ölçeği, Okul Tükenmişlik Envanteri, Demografik Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.04.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
AYDIN	Anadolu Lisesi	Adnan Menderes Anadolu Lisesi (EFELER)	756095
AYDIN	Anadolu Lisesi	Aydın Atatürk Anadolu Lisesi (EFELER)	756096
AYDIN	Anadolu Lisesi	Aydın Lisesi (EFELER)	756097
AYDIN	Anadolu Lisesi	Cumhuriyet Anadolu Lisesi (EFELER)	756099
AYDIN	Anadolu Lisesi	Efeler Anadolu Lisesi (EFELER)	756101
AYDIN	Anadolu Lisesi	Emel-Mustafa Uşaklı Anadolu Lisesi (EFELER)	756103
AYDIN	Anadolu Lisesi	Süleyman Demirel Anadolu Lisesi (EFELER)	756105
AYDIN	Anadolu Lisesi	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi (EFELER)	767008

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Gizem SEVER
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ufuk Üniversitesi, Psikoloji Bölümü
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	2011–Halen: İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü
İletişim	
E-Posta Adresi	
Tarih	10.12.2025