

Received/Geliş :

2025 October/Ekim

Accepted/Kabul :

2025 November/Kasım

Published/Yayın :

2025 December/Aralık

Deprem Bölgesindeki Ergenlerde Travma Sonrası Stres Bozukluğunun Ergen Asiliğine ve Okul Tükenmişliğine Etkisinin İncelenmesi

Aslıhan Bilici¹

Atıf/Reference: Bilici, A. (2025). Deprem Bölgesindeki Ergenlerde Travma Sonrası Stres Bozukluğunun Ergen Asiliğine ve Okul Tükenmişliğine Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 328-341.

Özet

Bu araştırmanın amacı, deprem bölgesindeki ergenlerde travma sonrası stres bozukluğunun ergen asiliğine ve okul tükenmişliğine etkilerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, deprem deneyimi yaşayan ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmektedir olan 312 ergen oluşturmaktadır. Veriler nicel araştırma yöntemleri kapsamında toplanmıştır. Bulgular, ÇTSS-TÖ puanlarının okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir ($p > .05$). Buna karşın, ergenlerin stres tepkileri ile okul tükenmişliği arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon elde edilmiştir. Dolayısıyla, travma sonrası stresin tek başına okul tükenmişliğinin belirleyicisi olmadığı, ancak iki değişken arasında zayıf da olsa bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Öte yandan, ÇTSS-TÖ puanlarının ergen asiliği üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi saptanmıştır ($\beta = .121$, $p < .05$). Bu bulgu, deprem sonrası daha yüksek stres tepkileri sergileyen ergenlerin asilik davranışları da artış gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okul tükenmişliği ile ergen asiliği arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyet ve yaş gruplarına göre kısmi farklılıkların mevcut olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları ergenlerde deprem sonrası stres tepkilerinin özellikle asilik davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu, okul tükenmişliği ile ise sınırlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, afet sonrası psikososyal destek programlarının yalnızca akademik motivasyonu değil aynı zamanda ergenlerde davranışsal uyumu da gözetmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, ergenlik, travma sonrası stres, okul tükenmişliği, ergen asiliği.

Examining the Effect of Post-Traumatic Stress Disorder on Adolescent Resilience and School Burnout in Adolescents in the Earthquake Zone

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of post-traumatic stress disorder on adolescent delinquency and school burnout in adolescents in earthquake-affected areas. The sample of the study consists of 312 adolescents who experienced an earthquake and are enrolled in secondary education institutions. Data were collected using quantitative research methods. Findings showed that PTSD-TÖ scores did not have a significant effect on school burnout ($p > .05$). However, a low level of positive correlation was found between adolescents' stress reactions and school burnout. Therefore, it can be said that post-traumatic stress alone is not a determinant of school burnout, but that there is a weak relationship between the two variables. On the other hand, a significant and positive effect of PTSD-TÖ scores on adolescent delinquency was found ($\beta = .121$, $p < .05$). This finding reveals that adolescents who exhibit higher stress responses after an earthquake tend to show an increase in rebellious behavior. Furthermore, a moderate and positive relationship was found between school burnout and adolescent rebelliousness. When examined in terms of demographic variables, partial differences were determined according to gender and age groups. In conclusion, the research findings show that post-earthquake

¹ Okul Müdürü; Fethiye İlkokulu Malatya/Yazihan, <https://orcid.org/0009-0005-1267-9668>; asliveske@gmail.com;

stress responses in adolescents have a significant effect, particularly on defiant behavior, and are only moderately related to school burnout. These results indicate that post-disaster psychosocial support programs should focus not only on academic motivation but also on behavioral adjustment in adolescents.

Keywords: Earthquake, adolescence, post-traumatic stress, school burnout.

1. Giriş

Okul tükenmişliği kavramının temelleri, mesleki tükenmişlik kavramına (Maslach vd., 2001) dayanarak atılmıştır. Okul tükenmişliği, okulun öğrencilerden beklentilerinin artması, öğrencilerin okula karşı alaycı bir inanç geliştirmesi ve öğrencilerin okula ilişkin yetersizlik duygusu hissetmesi sonucu ortaya çıkan tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda okul tükenmişliği kavramının, eğitim süreçlerinde çalışmaya karşı olumsuz duygusal, fiziksel ve zihinsel bir tepki şeklinde ortaya çıkan, tükenmişlik, hayal kırıklığı ve okulda düşük motivasyona ve yeterliliğin azalmasına yol açan bir olgu olduğu söylenebilir (Salmela-Aro vd., 2009).

Okul tükenmişliği, öğrencilerin eğitim süreçlerinin belirli dönemlerinde az veya çok deneyimledikleri bir zorluktur. Bu nedenle, bireyleri okul tükenmişliğine karşı güçlendiren ve bu sorun durumuyla başa çıkma mekanizmalarını artıran faktörlere odaklanmak esastır (Aypay, 2017). Önceki çalışmalarda, öğrencileri okul tükenmişliğine karşı güçlendiren bireysel ve sosyal koruyucuların olduğu bildirilmiştir. Yapılan çalışmalarda psikolojik dayanıklılığın, öz düzenlemenin ve öz yeterliliğin öğrencileri okul tükenmişliğine karşı koruyan ve güçlendiren bireysel faktörler olduğu bulunmuştur (Tang vd., 2020). Ayrıca sosyal destek, okul ile ilgili koşullar (örneğin okul katılımı, okul iklimi) ve ebeveyn tutumlarının öğrencileri okul tükenmişliğine karşı koruyan ve güçlendiren sosyal/çevresel faktörler olduğu bulunmuştur (Güngör, 2019). Sonuç olarak okul tükenmişliğinin öğrenciler arasında yaygın bir durum olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencileri okul tükenmişliğine karşı korumak ve güçlendirmek için okul ile ilgili faktörlerden asilik davranışı ve kişisel faktörlerden psikolojik sağlamlığa odaklanmanın önemli olduğu görülmektedir.

DSM-5'e (APA, 2013) göre travma, bir kişinin önemli bir tehdit oluşturan ve psikolojik stres bozukluğuna yol açan bir yaşam olayına maruz kalmasıyla ortaya çıkan bir senaryo olarak nitelendirilir. Travmanın bir başka tanımı ise, kişinin veya başkalarının yaşamını tehlikeye atan veya ciddi zarara yol açma potansiyeli olan bir olaydan kaynaklanan olumsuz etkidir (WHO, 2018). Doğal afet, kaza, saldırı veya savaş gibi günlük yaşamı önemli ölçüde bozan bir durum travmaya neden olabilir. Bu durum göz önüne alındığında, burada tartışılan travma senaryosunun, insanların psikolojik durumları üzerinde etkisi olan ruhsal bir travma olduğu iddia edilebilir. İnsanlar travmatik olaylardan psikolojik, sosyal, ekonomik ve fizyolojik düzeyde olumsuz etkilenirler (Aykut & Soner-Aykut, 2020).

Travma sonrasında insanlar genellikle endişe ve panik yaşamakta ve uyku sorunları yaşayabilmektedir (Karabacak Çelik, 2023). Travmaya maruz kalmanın kişinin yaşam kalitesini düşürdüğü ve travmatik deneyimin TSSB'nin gelişmesine yol açabildiği de iyi bilinmektedir. Araştırmalar, psikolojik travma yaşamının stres, kaygı ve depresyon gibi psikolojik semptomlara, TSSB'na ve iyilik halinde azalmaya yol açabileceğini göstermektedir (Uğur vd., 2021).

Reşit olmayanların içki içmesi, uyuşturucu kullanması ve geç saatlere kadar dışarıda kalması gibi asi davranışlar, olası yasal ve sosyal sonuçlarla ilgili bir deneme aracıdır (Bedirli, 2014). Bu davranışlar toplumun standartlarına göre sapkın olsa da bunların tüm ergenlerde yüksek kişisel patolojiyi temsil edip etmediği tartışmaya açıktır. Ergenlik yıllarında, yetişkinlerin kurallarına ve beklentilerine karşı isyan etmek, farklı geçmişlere sahip gençlerin madde kullanımı ve suç eylemleri denemesi gibi davranışlara çekilmesiyle bir dereceye kadar gelişimsel olarak normatiftir. Bu tür davranışların bazı gençler arasında kişisel uyumsuzluk belirtileri olduğu doğrudur, ancak bunlar görünüşte psikolojik olarak sağlıklı ve sosyal olarak yetkin olan bazılarında da görülür. Yapılan araştırmalar, yıkıcılık, madde kullanımı ve akademik başarıyı reddetme gibi davranışların depresyon, anksiyete ve akran reddi gibi uyumsuzluk endeksleriyle bağlantılı olduğunu göstermiştir ancak her biri düşük ve yüksek gelirli örneklemelerde ergen akran grubunda yüksek statüyle de ilişkilendirilmiştir (Bilaç vd., 2019).

Bu bağlamda, deprem bölgesindeki ergenlerde travma sonrası stres bozukluğunun ergen asiliğine ve okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Deprem bölgesindeki ergenlerde travma sonrası stres bozukluğunun, okul tükenmişliğine ve ergen asiliğine etkisinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma yapılmıştır. Betime dayalı tarama modeli, geçmiş zamanda ya da halen sürmekte olan bir durumu veya

olayı olduğu gibi betimleyerek ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Tanımlanan durumun herhangi bir şekilde değiştirilmeden olduğu gibi yansıtıldığı bu araştırma modelinde araştırma konusu, kendi olağan koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaktadır. Belirlenen sayıda çalışma grubuna, önceden belirlenen ölçekler uygulanmaktadır ve elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın problemine yönelik çözüm yolu aranmaktadır Genel olarak tüm istatistik analiz teknikleri amaca hizmet etmektedir. Bunlardan birincisi farklılıkların tespiti ve ikincisi ise ilişkilerin (bağımlılıkların) incelenmesidir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleiyici olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	251	80.4
	Erkek	61	19.6
Yaş Grupları	14.0	118	37.8
	15.0	42	13.5
	16.0	50	16.0
	17.0	67	21.5
	18.0	35	11.2
	Toplam	312	100.0

p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılım incelendiğinde, çalışmaya toplam 312 ergen katılmıştır. Katılımcıların %80,4'ü kız (n = 251) ve %19,6'sı erkek (n = 61) bireylerden oluşmaktadır. Bu dağılım, örnekleme kız öğrencilerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, en yüksek katılım 14 yaş grubundadır (%37,8; n = 118). Diğer yaş grupları sırasıyla; 17 yaş (%21,5; n = 67), 16 yaş (%16,0; n = 50), 15 yaş (%13,5; n = 42) ve 18 yaş (%11,2; n = 35) şeklinde dağılmıştır. Bu bulgular, örneklemin büyük oranda erken ergenlik döneminde (14-16 yaş) yoğunlaştığını göstermektedir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve benzeri demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu ile travma sonrası stres tepkileri, okul tükenmişliği ve ergenlerde asilik davranışlarını değerlendiren üç psikometrik ölçek kullanılmıştır.

Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği (ÇTSS-TÖ), okul çağındaki çocuk ve ergenlerde travmatik bir olay sonrası ortaya çıkan stres belirtilerini değerlendirmek amacıyla Pynoos ve arkadaşları (1987) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, DSM temelli travma sonrası stres bozukluğu ölçütlerine dayalı olarak oluşturulmuş olup 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi (0-4) derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0-80 arasında değişmekte, yüksek puanlar daha yüksek düzeyde travma sonrası stres tepkisine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışması Erden (1999) tarafından gerçekleştirilmiş; Cronbach alfa katsayısı .75, test-tekrar test güvenirliği .86 ve ölçüt geçerliliği DSM tanı ölçütleriyle anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin ergenlerde travma sonrası stres tepkilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Okul Tükenmişliği Ölçeği, Salmela-Aro ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması ise Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik hissi olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 6'lı Likert tipi derecelendirme ile puanlanmakta olup, ölçekten alınan yüksek puanlar okul tükenmişliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısı .75 olarak rapor edilmiş, alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının da kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçek için belirlenmiş bir kesme puanı bulunmamakta olup değerlendirmeler örneklem dağılımı üzerinden yapılmaktadır.

Ergenlerde Asilik Davranış Ölçeği (ERAS), Doğan ve arkadaşları (2014) tarafından ergenlerde aileye, okula ve akarana yönelik asilik davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 37 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmakta olup 5'li Likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 37 ile 185 arasında değişmekte; yüksek puanlar asilik davranışlarının daha yoğun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde genel Cronbach alfa katsayısı .94 olarak bulunmuş; alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının .76 ile .95 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, ERAS'ın ergenlerde asilik davranışlarını değerlendirmede yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

İstatistik analizlerin IBM SPSS paket programı ile yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun Skewness ve Kurtosis testi ile test edilmiştir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Varsayımı

	N	Min	Maks	Ort	S.Sapma	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Okul Tükenmişlik Ölçeği	312	9.00	45.00	2.9484	.96308	-.048	.138	-.564	.275
Duygusal Tükenmişlik alt boyutu	312	4.00	20.00	3.0072	.93743	-.008	.138	-.925	.275
Duyarsızlaşma alt boyutu	312	3.00	15.00	2.8919	1.12807	.165	.138	-.852	.275
Düşük Başarı hissi alt boyutu	312	2.00	10.00	2.9167	1.15145	-.067	.138	-.776	.275
Ergen Asiliği Ölçeği	312	37.0	185.00	2.1007	.67603	1.061	.138	.587	.275
Aileye Yönelik Asilik alt boyutu	312	17.00	85.00	2.0721	.94126	1.253	.138	1.928	.275
Okula Yönelik Asilik alt boyutu	312	12.00	60.00	1.7271	.66620	.393	.138	-.218	.275
Akrana Yönelik Asilik alt boyutu	312	8.00	40.00	2.7699	.69256	1.331	.138	1.394	.275
Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği	312	20	80.00	31.04	12.99	.432	.138	-.670	.275

p < .05;

Tablo 2 incelendiğinde, ölçek ve alt boyutların Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, araştırma verilerinin normal dağılıma yakın olduğunu ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Genel olarak, ölçeklerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Araştırmaya katılan 312 ergenden elde edilen verilere göre ölçekler ve alt boyutların ortalama puanları genel olarak orta düzeyde seyretmektedir. Okul Tükenmişlik Ölçeği puan ortalaması (Ort.= 2,94; SS= ,96) ergenlerin okul tükenmişliği düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; duygusal tükenmişlik (Ort.= 3,00; SS= ,93), duyarsızlaşma (Ort.= 2,89; SS= 1,12) ve düşük başarı hissi (Ort.= 2,91; SS= 1,15) puanlarının birbirine yakın ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ergenlerin okul yaşantılarında zaman zaman motivasyon kaybı, ilgisizlik ve yetersizlik hissi yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır.

Ergen Asiliği Ölçeği puan ortalaması (Ort.= 2,10; SS= ,67) yine orta düzeyde bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde; aileye yönelik asilik (Ort.= 2,07; SS= ,94) ve okula yönelik asilik (Ort.= 1,72; SS= ,66) daha düşük düzeylerde iken, akrana yönelik asilik (Ort.= 2,76; SS= ,69) görece daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, ergenlerin özellikle akrana ilişkilerinde daha fazla asilik davranışı sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği ortalaması ise (Ort.= 31,04; SS= 12,99) örneklem grubundaki ergenlerin travma sonrası stres tepkilerinin hafif düzeyde olduğunu göstermektedir. Puan aralıkları dikkate alındığında, ergenlerin büyük çoğunluğunun düşük ve orta düzeyde stres tepkisi gösterdiği, ağır düzeyde stres tepkisi sergileyenlerin ise daha sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Genel olarak, elde edilen bulgular ergenlerin okul tükenmişliği ve asilik davranışlarında orta düzeyde, travma sonrası stres tepkilerinde ise düşük-orta düzeyde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, afet sonrası psikososyal süreçlerin ergenler üzerinde etkili olduğunu ancak davranışsal ve akademik sorunların belirli bir sınırın altında seyrettiğini göstermektedir.

3. Bulgular

Okul Tükenmişlik, Ergen Asiliği ve Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği ölçekleri ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden t- testi kullanılmıştır. Tablo 3 betimsel istatistikler tablosudur.

Analiz sonuçlarına göre, Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Duygusal Tükenmişlik alt boyutunda, kız öğrencilerin (M = 3.07, SD = 0.92) erkek öğrencilere (M = 2.76, SD = 0.96) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir, $t(310) = 2.29$, $p = .023$. Bu bulgu, kız öğrencilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Duygusal Tükenmişlik alt boyutu	Kız	251	3.0667	.92373	2.291	310	.023*
	Erkek	61	2.7623	.96115			
Duyarsızlaşma alt boyutu	Kız	251	2.9067	1.11992	.472	310	.637
	Erkek	61	2.8306	1.16845			
Düşük Başarı hissi alt boyutu	Kız	251	2.9243	1.10736	.213	81.458	.832
	Erkek	61	2.8852	1.32726			
Okul Tükenmişlik Ölçeği	Kız	251	2.9815	.94182	1.232	310	.219
	Erkek	61	2.8123	1.04322			
Aileye Yönelik Asilik alt boyutu	Kız	251	2.0468	.87936	-.814	77.419	.418
	Erkek	61	2.1764	1.16471			
Okula Yönelik Asilik alt boyutu	Kız	251	1.6663	.55627	-2.421	69.964	.018*
	Erkek	61	1.9774	.96541			
Akrana Yönelik Asilik alt boyutu	Kız	251	2.7602	.63774	-.410	75.679	.683
	Erkek	61	2.8098	.88854			
Ergen Asiliği Ölçeği	Kız	251	2.0665	.58627	-1.370	71.355	.175
	Erkek	61	2.2415	.95483			
Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği	Kız	251	31.4104	13.11956	1.017	310	.310
	Erkek	61	29.5246	12.44670			

*p < .05

Buna karşın, Duyarsızlaşma ($t(310) = 0.47$, $p = .637$) ve Düşük Başarı Hissi ($t(81.46) = 0.21$, $p = .832$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Okul Tükenmişliği Ölçeği toplam puanı açısından da kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t(310) = 1.23$, $p = .219$). Ergen Asiliği Ölçeği kapsamında yapılan analizlerde, Aileye Yönelik Asilik ($t(77.42) = -0.81$, $p = .418$) ve Akrana Yönelik Asilik ($t(75.68) = -0.41$, $p = .683$) alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak Okula Yönelik Asilik alt boyutunda, erkek öğrencilerin ($M = 1.98$, $SD = 0.97$) kız öğrencilere ($M = 1.67$, $SD = 0.56$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir, $t(69.96) = -2.42$, $p = .018$. Bu bulgu, erkek öğrencilerin okula yönelik asilik davranışlarını daha yoğun sergilediklerine işaret etmektedir. Öte yandan, Ergen Asiliği Ölçeği toplam puanı açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(71.36) = -1.37$, $p = .175$.

Son olarak, Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında, kız ($M = 31.41$, $SD = 13.12$) ve erkek ($M = 29.52$, $SD = 12.45$) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t(310) = 1.02$, $p = .310$). Sonuç olarak, cinsiyet değişkeni duygusal tükenmişlik ve okula yönelik asilik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yaratırken, okul tükenmişliği toplam puanı, ergen asiliği toplam puanı ve travma sonrası stres tepkileri açısından belirleyici bir değişken değildir.

Okul Tükenmişlik, Ergen Asiliği ve Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği ölçekleri ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 4 betimsel istatistikler tablosudur.

Okul Tükenmişliğinde; duygusal tükenmişlik düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($F(4, 307) = 8.01$, $p < .001$). Post-hoc analiz sonuçlarına göre, 17 yaş ($M = 3.38$) ve 15 yaş ($M = 3.20$) grubu, 14 yaş grubuna ($M = 2.66$) göre daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadır. Duyarsızlaşma alt boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F(4, 307) = 8.84$, $p < .001$). 15, 17 ve 18 yaş gruplarının duyarsızlaşma düzeyleri 14 yaş grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Düşük başarı hissi açısından fark anlamlıdır ($F(4, 307) = 4.01$, $p = .003$). En yüksek ortalama 15 yaş grubundadır ($M = 3.29$), bu grubun 14 yaş grubuna ($M = 2.63$) göre daha düşük başarı hissi yaşadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal	14.0 ^a	118	2.6631	.95204	Gruplar arası	25.815	4	6.454	8.006	.000*
Tükenmişlik	alt 15.0 ^b	42	3.2024	.64685	Grup içi	247.481	307	.806		
boyutu	16.0 ^c	50	3.0600	1.03825	Toplam	273.296	311			
	17.0 ^d	67	3.3843	.89117						
	18.0 ^e	35	3.1357	.74839						
	Total	312	3.0072	.93743						b.d>a
Duyarsızlaşma	alt 14.0 ^a	118	2.4831	1.17476	Gruplar arası	40.863	4	10.216	8.837	.000*
boyutu	15.0 ^b	42	3.1426	.94584	Grup içi	354.896	307	1.156		
	16.0 ^c	50	2.7994	1.08598	Toplam	395.759	311			
	17.0 ^d	67	3.3578	.92713						
	18.0 ^e	35	3.2093	1.11449						
	Total	312	2.8919	1.12807						b.d.e>a
Düşük Başarı hissi	alt 14.0 ^a	118	2.6356	1.19232	Gruplar arası	20.477	4	5.119	4.011	.003*
alt boyutu	15.0 ^b	42	3.2857	.87752	Grup içi	391.856	307	1.276		
	16.0 ^c	50	2.8200	1.12377	Toplam	412.333	311			
	17.0 ^d	67	3.1418	1.14086						
	18.0 ^e	35	3.1286	1.16533						
	Total	312	2.9167	1.15145						b>a
Okul Tükenmişlik	14.0 ^a	118	2.5970	.99750	Gruplar arası	28.148	4	7.037	8.299	.000*
Ölçeği	15.0 ^b	42	3.2008	.69591	Grup içi	260.310	307	.848		
	16.0 ^c	50	2.9196	1.00558	Toplam	288.458	311			
	17.0 ^d	67	3.3215	.85412						
	18.0 ^e	35	3.1576	.88021						
	Total	312	2.9484	.96308						b.d.e>a
Aileye Yönelik	14.0 ^a	118	1.9990	.97221	Gruplar arası	4.231	4	1.058	1.197	.312
Asilik alt boyutu	15.0 ^b	42	2.3114	.93216	Grup içi	271.305	307	.884		
	16.0 ^c	50	1.9626	.79854	Toplam	275.536	311			
	17.0 ^d	67	2.0648	.96427						
	18.0 ^e	35	2.2021	.97737						
	Total	312	2.0721	.94126						
Okula Yönelik	14.0 ^a	118	1.7275	.73264	Gruplar arası	7.885	4	1.971	4.650	.001*
Asilik alt boyutu	15.0 ^b	42	1.4911	.26375	Grup içi	130.144	307	.424		
	16.0 ^c	50	1.6124	.50834	Toplam	138.029	311			
	17.0 ^d	67	1.7671	.54952						
	18.0 ^e	35	2.0967	.96861						
	Total	312	1.7271	.66620						e>b.c
Akrana Yönelik	14.0 ^a	118	2.7542	.76550	Gruplar arası	2.547	4	.637	1.333	.257
Asilik alt boyutu	15.0 ^b	42	2.7213	.51728	Grup içi	146.621	307	.478		
	16.0 ^c	50	2.7663	.73533	Toplam	149.169	311			
	17.0 ^d	67	2.7023	.64913						
	18.0 ^e	35	3.0156	.61322						
	Total	312	2.7699	.69256						
Ergen Asiliği	14.0 ^a	118	2.0651	.74109	Gruplar arası	2.505	4	.626	1.377	.242
Ölçeği	15.0 ^b	42	2.1161	.52471	Grup içi	139.628	307	.455		
	16.0 ^c	50	2.0114	.55895	Toplam	142.133	311			
	17.0 ^d	67	2.0972	.64144						
	18.0 ^e	35	2.3365	.79740						
	Total	312	2.1007	.67603						
Çocuklar için	14.0 ^a	118	31.4322	13.56433	Gruplar arası	1252.432	4	313.108	1.876	.115
Travma Sonrası	15.0 ^b	42	33.5476	14.61573	Grup içi	51248.027	307	166.932		
Stres Tepki Ölçeği	16.0 ^c	50	27.0800	12.07602	Toplam	52500.458	311			
	17.0 ^d	67	32.4179	12.07696						
	18.0 ^e	35	29.7429	11.10205						
	Total	312	31.0417	12.99276						

*p < .05

Okul tükenmişliği toplam puanı yaşa göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir, $F(4, 307) = 8.30$, $p < .001$. 15, 17 ve 18 yaş gruplarında tükenmişlik düzeyi 14 yaşa kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Ergen Asiliğinde; okula yönelik asilik alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmıştır ($F(4, 307) = 4.65$, $p = .001$). 18 yaş grubunun ortalaması ($M = 2.10$), 15 ($M = 1.49$) ve 16 yaş gruplarına ($M = 1.61$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Aileye yönelik asilik, akrana yönelik asilik ve ergen asiliği genel puanı açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği toplam puanı bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Aşağıdaki tabloda Okul Tükenmişlik, Ergen Asiliği ve Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki ölçekleri ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 5. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

No	Ölçek ve Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Duygusal Tükenmişlik alt boyutu	1	.772**	.720**	.925**	.422**	.244**	.291**	.408**	.073
2	Duyarsızlaşma alt boyutu		1	.788**	.934**	.459**	.351**	.256**	.459**	.091
3	Düşük Başarı hissi alt boyutu			1	.884**	.381**	.268**	.252**	.382**	.073
4	Okul Tükenmişlik Ölçeği				1	.463**	.314**	.293**	.458**	.086
5	Aileye Yönelik Asilik alt boyutu					1	.560**	.533**	.927**	.122*
6	Okula Yönelik Asilik alt boyutu						1	.505**	.795**	.079
7	Akrana Yönelik Asilik alt boyutu							1	.718**	.084
8	Ergen Asiliği Ölçeği								1	.121*
9	Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği									1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabloda görüldüğü üzere, Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin tüm alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük başarı hissi) arasında oldukça yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur ($r = .72 - .93$, $p < .01$). Bu bulgu, okul tükenmişliğini oluşturan alt boyutların birbiriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ve ölçeğin bütüncül yapısını desteklediğini göstermektedir.

Okul tükenmişliği ile Ergen Asiliği Ölçeği ve alt boyutları arasında da anlamlı pozitif ilişkiler elde edilmiştir. Özellikle, okul tükenmişliği ile aileye yönelik asilik ($r = .463$, $p < .01$), okula yönelik asilik ($r = .314$, $p < .01$) ve akrana yönelik asilik ($r = .293$, $p < .01$) arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Bu durum, okul tükenmişliği düzeyi arttıkça ergenlerde asilik davranışlarının da artma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Ergen Asiliği Ölçeği ile okul tükenmişliği arasındaki genel korelasyon da pozitif ve anlamlıdır ($r = .458$, $p < .01$).

Ergen asiliği alt boyutları kendi aralarında da güçlü korelasyonlar göstermektedir. Aileye yönelik asilik ile okula yönelik asilik ($r = .560$, $p < .01$), akrana yönelik asilik ($r = .533$, $p < .01$) ve toplam ergen asiliği puanı ($r = .927$, $p < .01$) arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde, okula yönelik asilik ile akrana yönelik asilik ($r = .505$, $p < .01$) ve ergen asiliği toplam puanı ($r = .795$, $p < .01$) arasındaki ilişkiler de dikkat çekicidir. Bu bulgular, asilik davranışlarının farklı yönlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Son olarak, Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği (ÇTSS-TÖ) ile okul tükenmişliği ve ergen asiliği arasındaki ilişkiler düşük düzeyde ve sınırlı anlamlılıkta bulunmuştur. ÇTSS-TÖ ile aileye yönelik asilik ($r = .122$, $p < .05$) ve toplam ergen asiliği puanı ($r = .121$, $p < .05$) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Buna karşın, ÇTSS-TÖ ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > .05$). Ergen asiliği düşük korelasyon var ancak okul tükenmişliği arasında korelasyon bulunmamaktadır.

Tablo 6'da, ergenlerde travma sonrası stres tepkisinin, okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analizde, Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği puanları bağımsız değişken, Okul Tükenmişliği Ölçeği puanları ise bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Regresyon modeline ilişkin çoklu doğrusal bağlantı varsayımı VIF değerleri üzerinden değerlendirilmiş ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Modelin genel uyumu R , R^2 , uyarlanmış R^2 ve F istatistiği ile raporlanmıştır.

Tabloda 6'da görüldüğü üzere, Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği bağımsız değişken, Okul Tükenmişliği Ölçeği ise bağımlı değişken olarak regresyon modeline dâhil edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde, modelin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(1,310) = 2.335$, $p > .05$).

Tablo 6. Ergenlerde Travma Sonrası Stres Tepkisinin Okul Tükenmişliği Üzerine Etki Analizi (Alt Boyut düzeyi)

Değişken	B	Beta	t	Sig.	VIF	R	R ²	Uyarlanmış R ²	F	p
Sabit	2.078		19.485	.000						
Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği	.006	.086	1.528	.127	1.000	.086 ^a	.007	.004	2.335	.127 ^b

*p<.05; a. Bağımlı değişken: bağımlı değişkenin açıklama miktarı (R); b. Anlamlılık düzeyi Bağımlı değişken: Okul Tükenmişlik Ölçeği; F(1,310) = 2,335

Modelin açıklayıcılık gücü oldukça düşüktür (R = .086; R² = .007; Düzeltilmiş R² = .004). Bu değerler, deprem sonrası stres tepkilerinin okul tükenmişliği üzerindeki toplam varyansın yalnızca %0,7'sini açıkladığını göstermektedir.

Regresyon katsayısı incelendiğinde, stres tepkileri ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (B = 0.006, β = .086). Buna karşın bu etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t = 1.528, p = .127).

Dolayısıyla, ergenlerde deprem sonrası stres tepkileri okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Başka bir deyişle, deprem travması yaşayan ergenlerin stres belirtileri okul tükenmişliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 7'de, ergenlerde travma sonrası stres tepkisinin, ergen asiliği üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analizde, Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği puanları bağımsız değişken, Ergen Asiliği Ölçeği puanları ise bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Regresyon modelinin varsayımlarından biri olan çoklu doğrusal bağlantı durumu VIF değerleri üzerinden değerlendirilmiş ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir. Modelin açıklayıcılık düzeyi R, R² ve uyarlanmış R² değerleri ile; modelin genel anlamlılığı ise F istatistiği aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Ergenlerde Travma Sonrası Stres Tepkisinin Ergen Asiliği Üzerine Etkisi

Değişken	B	Beta	t	Sig.	VIF	R	R ²	Uyarlanmış R ²	F	p
Sabit	1.906		19.310	.000						
Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği	.006	.121	2.140	.033	1.000	.121 ^a	.015	.011	4.580	.033 ^b

*p<.05; a. Bağımlı değişken: bağımlı değişkenin açıklama miktarı (R); b. Anlamlılık düzeyi Bağımlı değişken: Ergen Asiliği Ölçeği; F(1,310) = 4,580

Tabloda görüldüğü üzere, Çocuklar için Travma Sonrası Stres Tepki Ölçeği bağımsız değişken, Ergen Asiliği Ölçeği ise bağımlı değişken olarak regresyon modeline dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları, modelin anlamlı olduğunu göstermektedir (F(1,310) = 4.580, p < .05).

Modelin açıklayıcılık gücü sınırlı olmakla birlikte dikkate değerdir (R = .121; R² = .015; Düzeltilmiş R² = .011). Bu değerler, deprem sonrası stres tepkilerinin ergen asiliği puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %1,5'ini açıkladığını göstermektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, stres tepkilerinin ergen asiliğini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (B = 0.006, β = .121, t = 2.140, p = .033). Bu bulguya göre, deprem sonrası daha yüksek stres tepkileri sergileyen ergenlerin asilik davranışlarının da artış gösterme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, deprem bölgesindeki gençlerde travma sonrası stres tepkileri ergen asiliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Ancak modelin açıklama gücü düşük olduğundan, ergen asiliğini etkileyen başka değişkenlerin de dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ergenlerde deprem sonrası stres bozukluğunun okul tükenmişliğine ve ergen asiliğine etkisi ile ergenlerin travma sonrası stres tepkisi, okul tükenmişliği ve ergen asiliği düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, travmatik yaşantıların psikolojik ve davranışsal yansımalarının önemli olduğunu ve bu etkilerin özellikle kaçınma ve duygusal küntlük boyutunda yoğunlaştığını göstermektedir.

Söz konusu çalışma, Travma Sonrası Stres Tepkisi Envanteri (ÇTSS-TÖ) ile okulda tükenmişlik ve isyankârlık gibi diğer psikososyal kavramlar arasındaki ilişkilerin, aile odaklı isyankârlık ve toplam asilik puanlarıyla düşük düzeyde bir pozitif korelasyon dışında, çoğunlukla zayıf ve istatistiksel olarak önemsiz olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, ÇTSS-TÖ ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaması, eğitim bağlamında stres-tepki ilişkisiyle ilgili süregelen tartışmaya katkıda bulunmaktadır. Esasen, travma sonrası stres tepkileri, aile ve genel isyanla ilgili ergen davranışlarını etkileyebilse de okulla ilgili tükenmişlik üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Okul tükenmişliği, ergenler arasında giderek daha acil bir sorun olarak kabul edilmektedir. Kanıtlar, yüksek düzeyde tükenmişliğin, akademik beklentiler ve öğrencilere yönelik kişisel talepler gibi faktörlerle güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2020; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). İlginç bir şekilde, düşük düzeyde travmatik stres, aileyle ilgili stres faktörlerinin artması veya isyan gibi daha geniş davranış sorunları dahil olmak üzere dolaylı yollarla tükenmişliği potansiyel olarak şiddetlendirebilir (Tang vd., 2020). Literatürde, tükenmişlik yaşayan öğrencilerin genellikle okula karşı olumsuz tutumlar sergilediğini ve bunun da ilgisizlik ve sinizme yol açabileceğini belirtmektedir (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

Araştırmalar, tükenmişliğin genellikle döngüsel olduğunu, akademik performansın düşüklüğünün daha fazla tükenmişliğe yol açtığını ve bunun da isyan veya görevlerden uzaklaşma gibi olumsuz başa çıkma mekanizmalarını beslediğini göstermektedir (Read vd., 2022). Bu davranışsal adaptasyonlar, öğrencilerin karşılaştıkları aşırı baskıya karşı bir savunma mekanizması olarak görülebilir. Aile odaklı isyankârlık ile ilgili bulgulara göre, bu baskı okul dışındaki etkileşimlerinde kendini gösterir ve okul tükenmişliği ile doğrudan ilişkili değildir (Tang vd., 2020). Salmela-Aro ve Tynkkynen'in (2012) araştırması, okul tükenmişliği ile genellikle ters orantılı olan okul katılımının, birçok ergenin bildirdiği sinizm ve yetersizlik duygularını hafifletmek için gerekli olduğunu daha ayrıntılı olarak açıklamaktadır (Tastekin & Alıcı, 2025).

Ayrıca, okul tükenmişliğinin farklı boyutlarını inceleyen çalışmalar, sosyal destek, sınıfın duygusal ortamı ve aile ilişkileri gibi değişkenlerin, öğrenciler arasında tükenmişlik belirtilerini hafifletmede veya şiddetlendirmede önemli rol oynadığını göstermektedir (Kim ve ark., 2017). Özellikle, ÇTSS-TÖ okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etki yaratmasa da ergenlerin duygusal tepkilerinin karmaşıklığı isyan ve aile dinamikleri yoluyla ortaya çıkmaktadır ve bu alanlar daha fazla araştırma gerektirmektedir (Liu vd., 2021; Lehto vd., 2019).

Bu nedenle, okul tükenmişliğine katkıda bulunan faktörlerin incelikli etkileşimini göz önünde bulundurarak, travma sonrası stresle ilgili bireysel psikolojik değerlendirmelere odaklanmak yerine, aile düzeyinde duygusal iyilik halini ele almak ve aynı zamanda okul ortamında katılımı teşvik etmek daha etkili olabilir (Salmela-Aro vd., 2017). Daha fazla uzunlamasına çalışma, bu değişkenlerin zaman içindeki rollerine ilişkin daha derin içgörüler sağlayarak, bunların ergen gelişimini nasıl etkilediğine dair anlayışımızı geliştirebilir.

Sonuç olarak, mevcut bulgular, okulda tükenmişlikle ilişkili travma sonrası stres tepkilerine ilişkin mevcut anlayışların hem önemini hem de sınırlarını vurgulamaktadır. Davranışsal adaptasyonlara ilişkin önemli içgörüler sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin iyilik halini etkileyen daha geniş psikososyal dinamiklere ilişkin bir içgörü gerektirmektedir.

Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılıklarda; yaş değişkenine göre okul tükenmişliği, duyarsızlaşma ve okula yönelik asilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle 15–17 yaş grubundaki ergenlerin okul tükenmişliği düzeyleri daha yüksek saptanmıştır. Bu sonuç, orta ergenlik döneminde akademik ve sosyal baskıların arttığını, buna bağlı olarak psikolojik zorlanmaların da yükseldiğini düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kız öğrencilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadınların duygusal uyarıcılara daha duyarlı olabileceği yönündeki bulgularla paraleldir (Nolen-Hoeksema, 2001). Diğer yandan, erkek öğrencilerin okula yönelik asilik düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olması, davranışsal dışavurumda cinsiyete bağlı farkları yansıtabilir.

Araştırma, yaş ve cinsiyete göre okul tükenmişliği ve asilik düzeylerinde önemli farklılıklara dikkat çekerek, 15 ila 17 yaş arasındaki ergenlerin belirgin şekilde daha yüksek okul tükenmişliği düzeyleri yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu eğilim, orta ergenlik döneminde artan akademik ve sosyal baskıların psikolojik

zorluklarla birleşerek bu yaş grubunda tükenmişlik sendromunun daha sık görülmesine yol açtığını gösteren mevcut literatürle örtüşmektedir (Gabola vd., 2021).

Okul tükenmişliğindeki gözlemlenen artış, akademik talepler ve akran beklentileri gibi çeşitli bağlamsal faktörlere bağlanabilir. Bu belirli yaş grubundaki ergenler, kritik sınavlara hazırlanırken sıklıkla katı akademik baskılarla karşılaşır ve bu da akademik görevlere karşı artan duygusal tükenmişliğe ve alaycılığa yol açar (Gao, 2023). Ayrıca, bu tür tükenmişliğin duygusal sonuçlarının dikkate alınması kritik öneme sahiptir; çalışmalar, kalıcı okul tükenmişliğinin yaşamın ilerleyen dönemlerinde kaygı ve depresyon gibi ciddi sonuçlara yol açabileceğini ve eğitim ortamlarında tükenmişliğin ruh sağlığı üzerindeki etkilerine derhal dikkat edilmesini gerektirdiğini göstermektedir (Gabola vd., 2021).

Cinsiyete göre farklılıklar analiz edildiğinde, sonuçlar kız öğrencilerin erkek olanlara göre önemli ölçüde daha yüksek seviyelerde duygusal tükenmişlik bildirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, kızların okul kaynaklı strese daha duyarlı olduğunu ve dolayısıyla daha yüksek tükenmişlik seviyeleri gösterdiğini öne süren önceki araştırmalarla tutarlıdır (Vazsonyi vd., 2024). Bu farklılığa katkıda bulunan faktörler arasında toplumsal beklentiler, akademik yeterlilik hakkındaki öz algılar ve cinsiyetler arasında farklılık gösteren başa çıkma mekanizmaları yer alabilir (Meylan vd., 2020). Ek olarak, sosyal medya kullanım bağlamı tükenmişlik seviyelerini etkileyen önemli bir değişken olarak tanımlanmıştır; ergenler, özellikle kız öğrenciler, genellikle stres zamanlarında sosyal medyaya yönelir ve çevrimiçi etkileşimle ilişkili ek baskılar nedeniyle tükenmişlik duygularını şiddetlendirir (Evers vd., 2020).

Ayrıca, tükenmişliğe sıklıkla eşlik eden asilik kavramı, akademik baskılara karşı davranışsal bir tepki görevi görür. Araştırmalar, proaktif asilik gösteren ergenlerin bu baskılarla başa çıkmanın bir yolu olarak risk alma davranışlarına katılma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Lafreniere vd., 2013; Blankenstein vd., 2019). Tükenmişlik ve asilik arasındaki etkileşim karmaşıktır; tükenmişlik akademik sorumluluklardan uzaklaşmaya yol açabilirken, asilik ise gençlerin tükenmişliklerine katkıda bulunan baskılara karşı bir meydan okuma biçimi olarak ortaya çıkabilir ve okulların akademik stresi azaltmayı ve anlamlı katılımı teşvik etmeyi amaçlayan destekleyici önlemler uygulamasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Nieuwenhuis vd., 2023).

Özetle, mevcut araştırma bulguları ergen ruh sağlığında endişe verici bir eğilimin altını çizerek yaş ve cinsiyet gibi faktörlerin okul tükenmişliği ve asilik düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, akademik baskıları hafifletmek ve ergenler arasında ruhsal refahı desteklemek hedefli müdahalelerin önemini yinelemektedir. Gelecekteki araştırmalar, bu dinamikleri keşfetmeye devam etmeli ve bu savunmasız popülasyonda dayanıklılığı ve olumlu başa çıkma mekanizmalarını destekleyen kapsamlı stratejiler geliştirmeye odaklanmalıdır.

Stres tepkilerinin ergenlerin asiliğini olumlu ve önemli ölçüde öngördüğü yönündeki çalışmanın sonucu, stresli olaylara verilen psikolojik tepkiler ile isyan gibi dışa dönük davranışların ifadesi arasında derin bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ergenlik, önemli duygusal ve bilişsel gelişimin yaşandığı özellikle çalkantılı bir dönemdir ve bu kritik dönemde strese maruz kalmak davranışsal sonuçları derinden etkileyebilir. Araştırmalar, ergenlik döneminde artan stresin saldırganlık ve suç işleme gibi dışa dönük davranışların artmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Yerebakan (2024), ön frontal korteks gibi dürtü kontrolünden sorumlu beyin bölgelerinin olgunlaşmasının devam etmesi nedeniyle, duygusal tepkileri yöneten ve daha erken olgunlaşan limbik bölgelerin aksine, bu gelişim aşamasında stresin daha akut olarak algılandığını öne sürmektedir. Bu gelişimsel farklılık, stres faktörlerine tepki olarak dürtüsellüğün artmasına ve isyankarlığın yükselmesine yol açabilir.

Ayrıca, Darling ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırma, ergenlerde algılanan stresin, altta yatan stresi yansıtan dışsallaştırıcı davranış biçimleri olarak kabul edilebilecek çeşitli uyumsuz yeme davranışlarıyla ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Bu, asiliğin tanımını genişleterek, otoriteye karşı açık isyandan daha ince içselleştirilmiş davranışlara kadar çeşitli davranış biçimlerinde ortaya çıkabilen ergenlerin strese tepkilerinin çok yönlü doğasını göstermektedir.

Bu bulguların sonuçları önemli görülmekte ve ergenler arasında stresi azaltmayı ve başa çıkma stratejilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin asilik davranışlarını potansiyel olarak azaltabileceğini göstermektedir. Olumlu gençlik gelişim programları aracılığıyla dayanıklılık ve uyumlu başa çıkma mekanizmalarını teşvik etmek, stresin neden olduğu bu davranışları hafifletmek için bir yol sunabilir (Shek & Yu, 2012).

Sonuç olarak, stres tepkileri ile ergen isyanı arasındaki önemli korelasyon, stres bağlamında ergen davranışının karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu, bu ilişkilerin altında yatan mekanizmalar hakkında daha fazla araştırma yapılması ve bu tür zorluklarla başa çıkan ergenler için destekleyici ortamlar yaratılmasına vurgu yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, okul tükenmişliğinin hem öğrenciler hem de eğitimciler üzerindeki çok yönlü ve derin etkilerine dikkat çekmektedir. Mevcut nitel ve nicel bulgular, okul tükenmişliğinin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okul ortamı ve eğitim sisteminin işleyişi üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Nitel araştırmalar, tükenmişliğin zaman içinde gelişen karmaşık doğasını açıklamaya katkı sunarken, alanyazındaki genel eğilim, bu sorunun hem pedagojik hem de psikolojik boyutlarda ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimciler, politika yapımcılar ve ruh sağlığı uzmanlarının bu sorunun farkına varmış olmaları, kapsamlı çözüm stratejilerinin geliştirilmesi için bir fırsat sunmaktadır.

Özetle; araştırmanın temel bulguları, travma sonrası stres belirtilerinin ergenlerde hem içsel (tükenmişlik) hem de dışsal (asilik) problemlerle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, okul temelli psikolojik danışma programlarının özellikle travmaya maruz kalmış ergenlerin duygusal regülasyon, stresle başa çıkma ve ilişkî yönetimi konularında desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Ergenlik döneminde TSSB'nin etkilerini inceleyen çalışmaların sayısı artırılmalı, özellikle boylamsal araştırmalar yoluyla travma sonrası değişim süreçleri izlenmelidir. Ergenlerin travma deneyimlerini anlamlandırma biçimlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırmalara daha fazla yer verilmelidir. Farklı kültürel ve sosyoekonomik bağlamlarda yapılacak çalışmalarla bulguların genellenebilirliği test edilmelidir. Ayrıca psikolojik dayanıklılık, sosyal destek ve ebeveyn tutumları gibi koruyucu faktörleri içeren yapısal eşitlik modelleri önerilmektedir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Afet sonrası süreçte, okullarda ergenlere özgü psikososyal destek programları yaygınlaştırılmalıdır. Müdahalelerde yalnızca iyileştirici değil, önleyici ve sürdürülebilir psikolojik destek modelleri benimsenmelidir. Okullardaki psikolojik danışman sayıları artırılmalı ve afet dönemlerinde mobil psikososyal ekiplerin etkinliği güçlendirilmelidir. Ulusal düzeyde, tüm öğrencilere yönelik travma ve baş etme becerileri temelli rehberlik programları uygulanmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin, travma sonrası öğrencilerde görülebilecek belirtileri erken dönemde tanıyabilmeleri sağlanmalıdır. Sınıf ortamında esnek, anlayışlı ve destekleyici yaklaşımlar benimsenmeli; davranış sorunlarına cezalandırıcı değil, duygusal odaklı pedagojik çözümlerle yaklaşılmalıdır. Hizmet içi eğitimlerde afete duyarlı sınıf yönetimi ve duygusal ilkyardım konuları zorunlu hale getirilmelidir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Okul yöneticileri, kriz sonrası dönemde güven ve aidiyet duygusunu güçlendiren psikososyal okul iklimi stratejileri geliştirmelidir. Öğretmenleri destekleyen işbirlikçi liderlik modelleri benimsenmeli ve okul personeline yönelik travma farkındalığı eğitimleri düzenlenmelidir. Travma yaşamış öğrenciler için rehberlik birimi koordinasyonunda destek grupları oluşturulmalıdır.

Ailelere Yönelik Öneriler

Aileler, çocuklarının travma sonrası tepkilerini normalleştirmeli ve duygusal destek sağlamalıdır. Davranış sorunlarının altında yatan nedenleri anlamaya çalışarak baskılayıcı yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Aile içi iletişimin güçlendirilmesi ve gerekli durumlarda uzman desteğine başvurulması teşvik edilmelidir.

Önleyici Tedbirlere Yönelik Öneriler

Okullarda tükenmişliği azaltmaya yönelik destekleyici okul iklimi ve rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir. Öğrencilerin karar süreçlerine katılımı artırılarak aidiyet duygusu desteklenmelidir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullara ek kaynaklar yönlendirilerek eğitimde eşitlik sağlanmalı ve paydaşların okul yaşamına aktif katılımı teşvik edilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aykut, S., & Soner-Aykut, S. (2020). Kovid-19 pandemisi ve travma sonrası stres bozukluğu temelinde sosyal hizmetin önemi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 1, 56–66.
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1345–1359.
- Bedirli, B. (2014). *Deprem travmasının kronik psikolojik etkileri: Düzce Depremi'nden 14 yıl sonra travma sonrası stres ve depresyon belirtilerinin yaygınlığı ve ilişkili risk faktörleri* (Tez No. 358812) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilaç, Ö., Kavurma, C., Önder, A., Doğan, Y., Uzunoğlu, G., & Ozan, E. (2019). Bir bölge ruh sağlığı hastanesi çocuk ve ergen yataklı servisinde madde kullanımı nedeniyle yatarak tedavi gören hastaların klinik ve sosyodemografik özellikleri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22, 463–471.
- Blankenstein, N. E., Telzer, E. H., Kathy, T., Duijvenvoorde, A. C. K. van, & Crone, E. A. (2019). Behavioral and neural pathways supporting the development of prosocial and risk-taking behavior across adolescence. *Child Development*, 91(3). <https://doi.org/10.1111/cdev.13292>
- Darling, K., Ruzicka, E., Fahrenkamp, A., & Sato, A. (2019). Perceived stress and obesity-promoting eating behaviors in adolescence: The role of parent–adolescent conflict. *Families, Systems, & Health*, 37(1), 62–67. <https://doi.org/10.1037/fsh0000387>
- Doğan, M., Dağköy, S., Avcı, H., & Tunca, N. (2014). Ergen Asiliği Ölçeği (ERAS). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2014, 280–300.
- Erden, G. (1999). *Çocuklar için travma sonrası stres tepki ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Erdoğan, M. (2020). The correlation between school burnout and school engagement: The mediating role of attitude toward learning. *Croatian Journal of Education – Hrvatski Časopis za Odgoj i Obrazovanje*, 22(1). <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3250>
- Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., Dhir, A., & Pallesen, S. (2020). Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*, 84(1), 156–164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>
- Gabola, P., Meylan, N., Hascoët, M., 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. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030062>
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1133706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- Güngör, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Psychology International*, 40(6), 581–597.
- Karabacak Çelik, A. (2023). Deprem sonrası travma belirtileri, umut ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TRT Akademi*, 8(18), 574–591.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Lafreniere, K., Menna, R., & Cramer, K. (2013). Rebelliousness, effortful control, and risky behavior: Metamotivational and temperamental predictors of risk-taking in older adolescents. *Journal of Motivation, Emotion and Personality: Reversal Theory Studies*, 1. <https://doi.org/10.12689/jmep.2013.103>
- Lehto, J., Kortesoja, L., & Partonen, T. (2019). School burnout and sleep in Finnish secondary school students.

- Liu, X., Zhang, L., Wu, G., Yang, R., & Liang, Y. (2021). The longitudinal relationship between sleep problems and school burnout in adolescents: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Adolescence*, 88, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.001>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P., & Tardif, E. (2020). What types of educational practices impact school burnout levels in adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1152. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041152>
- Nieuwenhuis, S., Mee, D., Janssen, T., Verstraete, L., Meeter, M., & van Atteveldt, N. (2023). Growth mindset and school burnout symptoms in young adolescents: The role of vagal activity as a potential mediator. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1176477. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1176477>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173–176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- Pynoos, R. S., Frederick, C., & Nader, K. (1987). Life threat and posttraumatic stress in school-age children. *Archives of General Psychiatry*, 44(12), 1057–1063. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1987.01800240031005>
- Read, S., Hietajärvi, L., & Salmela-Aro, K. (2022). School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(8), 1659–1669. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J., & Rimpelä, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>
- Seçer, İ., Halimatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2013, 16–28.
- Shek, D., & Yu, L. (2012). Self-harm and suicidal behaviors in Hong Kong adolescents: Prevalence and psychosocial correlates. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–14. <https://doi.org/10.1100/2012/932540>
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tang, X., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2020). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Tastekin, S., & Alici, N. (2025). The mediating role of school burnout in the relationship between adolescents' perception of loneliness and quality of life. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 38(2). <https://doi.org/10.1111/jcap.70026>
- Uğur, M., Kartal, F., Mete, B., Tamam, L., & Demirkol, M. E. (2021). Deprem sonrası akut stres bozukluğu olanlarda travma esnasındaki çözülmenin, anksiyete düzeyi, algılanan stres, anksiyete duyarlılığı ve deprem stresiyle baş etme ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 32(4), 253–260.
- Vazsonyi, A. T., Javakhishvili, M., Lobo-Dos-Santos, T., Özdemir, Y., & Sağkal, A. (2024). Developmental changes in school burnout: The importance of sleep and problematic internet use. *Journal of Adolescence*, 96(5), 1091–1101. <https://doi.org/10.1002/jad.12319>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Natural disasters, especially during developmentally sensitive periods such as adolescence, can have profound and lasting effects on individuals' psychological and behavioral adjustment processes. Post-traumatic stress disorder (PTSD) is one of the most common psychopathological responses in adolescents following a disaster and can be decisive in terms of emotional regulation, academic adjustment, and social relationships. School burnout is characterized by students' emotional exhaustion, desensitization, and feelings of inadequacy in the face of academic demands, while adolescent defiance refers to behavioral responses developed against authority. Although the effects of post-traumatic stress on adolescent behavior are frequently emphasized in the literature, the relationship between this effect and school burnout and rebellious behavior has been addressed in only a limited number of studies, particularly in the context of disasters. The aim of this study is to examine the effects of post-traumatic stress reactions on school burnout and adolescent rebelliousness in adolescents living in earthquake-affected areas.

Method

The research was conducted using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consisted of 312 adolescents who had experienced an earthquake and were enrolled in secondary education institutions. Data were collected using the Personal Information Form, the Child Post-Traumatic Stress Reaction Scale (CPTSR), the School Burnout Scale, and the Adolescent Rebelliousness Scale (ARS). Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis were used in the analysis of the data. The normality assumption was evaluated based on Skewness and Kurtosis values, and it was determined that parametric analyses were applicable. All statistical procedures were performed using the IBM SPSS software package.

Findings

The research findings show that adolescents' post-traumatic stress reactions are generally mild to moderate, while school burnout and adolescent defiance levels are moderate. Correlation analyses revealed no significant relationship between post-traumatic stress reactions and school burnout; however, a low but significant positive relationship was found between stress reactions and adolescent defiance. Regression analyses revealed that post-traumatic stress reactions did not significantly predict school burnout ($p > .05$), but had a significant and positive predictive effect on adolescent rebelliousness ($\beta = .121$, $p < .05$). When examined in terms of demographic variables, partial differences were determined in school burnout and school-related rebelliousness levels according to age groups; in emotional exhaustion and school-related rebelliousness according to gender.

Discussion

The findings suggest that post-traumatic stress reactions are particularly effective on behavioral expressions in adolescents, whereas school burnout may be more related to academic, environmental, and developmental factors. The fact that post-traumatic stress is not a direct predictor of school burnout highlights the multidimensional nature of burnout and that it cannot be explained solely by traumatic experiences. In contrast, the fact that stress responses significantly predict adolescent defiance shows that stress during adolescence can be expressed through behavioral responses against authority. This situation points to the importance of supporting adolescents' emotional regulation skills in post-traumatic processes.

Conclusions and Recommendations

In conclusion, it was determined that post-earthquake trauma responses had a significant effect on rebellious behaviors in adolescents, but were only moderately related to school burnout. These findings indicate that post-disaster psychosocial support programs should focus not only on academic adjustment but also on adolescents' behavioral and emotional regulation skills. For practitioners, strengthening school-based psychological counseling and guidance services is recommended; for policymakers, disseminating sustainable post-disaster psychosocial support models is recommended. In future research, it would be useful to examine these relationships more comprehensively through longitudinal designs and structural models that include protective factors.