ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, AKRAN İLİŞKİLERİ VE ALGILANAN OKUL DENEYİMLERİNİN ROLÜ

Gökhan Güler
171149108

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mayıs, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

GÖKHAN GÜLER'ın "Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü" başlıklı tezi 17.05.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/~~Doktora~~ tezi oy birliğiyle/~~oy çokluğuyla~~, başarılı/~~başarısız~~ olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Doç. Dr. Ahmet BEDEL (Danışman) Maltepe Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Gürhan CAN Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Sevim AŞİROĞLU	

Prof. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

02/05/2019

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gökhan Güler



TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, desteğini benden esirgemeyen ve akademik hareket edebilmeye ilişkin yolumu zenginleştiren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ahmet Bedel'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen annem Mirem Güler'e ve babam Gökcan Güler'e çok teşekkür ediyorum.

Gökhan Güler
Mayıs, 2019

ÖZ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, AKRAN İLİŞKİLERİ VE ALGILANAN OKUL DENEYİMLERİNİN ROLÜ

Gökhan Güler
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet Bedel
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre okul tükenmişliği, problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek; bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ayrıca algılanan okul deneyimleri alt boyutlarının, problem çözme becerileri alt boyutlarının ve akran ilişkileri alt boyutlarının okul tükenmişliği puanları üzerindeki yordama düzeyini belirlemektir. Bu amaçla, 2538 ortaokul öğrencisine İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri, Akran İlişkileri Ölçeği ve Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri için Bağımsız Ortalamalar için T-Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Analizi ve Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında okul tükenmişliği, problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği, problem çözme becerileri, akran ilişkileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı görülmüştür. Okul tükenmişliği puanları ile algılanan okul deneyimleri alt boyutları, problem çözme becerileri alt boyutları ve akran ilişkileri alt boyutları puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul tükenmişliği puanının anlamlı düzeyde yordayıcılarının okula bağlılık, akademik motivasyon, problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma, kendini açma ve sadakat alt boyutları olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin okul tükenmişliğini önlemeye veya azaltmaya dönük yapılması planlanan bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerinde koruyucu faktörlere ilişkin etkinliklere yer verilmesinin önemine vurgu yapılarak tartışılmış ve bu konuda yapılacak sonraki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul Öğrencileri, Okul Tükenmişliği, Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri, Algılanan Okul Deneyimleri.

ABSTRACT

SCHOOL BURNOUT IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS: PROBLEM-SOLVING SKILLS, PEER RELATIONSHIPS AND THE ROLE OF PERCEIVED SCHOOL EXPERIENCES

Gokhan Guler
Master
Department of Educational Sciences
Guidance and Counseling Psychology Programme
Advisor: Assoc. Prof. Ahmet Bedel
Maltepe University Social Sciences Graduate School, 2019

The aim of the study was to determine whether school burnout, problem solving skills, peer relationships and perceived school experiences scores differ according to the gender and grade levels of middle school students; To examine the relations between these variables and also to determine the predictive level of perceived school experiences sub-dimensions, problem solving skills sub-dimensions and peer relationships sub-dimensions on school burnout scores. For this purpose, Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8, Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education, Peer Relationship Scale and Perceived School Experiences Scale have been applied to 2538 middle school students. Independent Samples T Test, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient Analysis and Hierarchical Linear Regression Analysis have been used as statistical analysis. According to the results of the study, it was seen that school burnout, problem solving skills, peer relationships and perceived school experiences mean scores were significantly different between female and male students. The mean scores of school burnout, problem solving skills and peer relationships of 7th and 8th grade students were significantly different; It was seen that there was no significant difference in the mean scores of school experiences according to the grade levels. Significant correlations were found between school burnout scores and perceived school experiences sub-dimensions, problem solving skills sub-dimensions and peer relationships sub-dimensions scores. In addition, school connectedness, academic motivation, problem-solving confidence, personal control, approach-avoidance style, self-disclosure, and loyalty are significant predictors of school burnout scores. In the light of these results, it has been discussed with the emphasis on the importance of the inclusion of activities related to protective factors in the individual and group counseling services planned for the purpose of preventing or reducing the school burnout of the students and suggestions have been made for further research on this issue.

Keywords: Middle School Students, School Burnout, Problem Solving Skills, Peer Relationships, Perceived School Experiences.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ x
KISALTMALAR xi
ÖZGEÇMİŞ xii
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 6
1.4. Varsayımlar 7
1.5. Sınırlıklar 7
1.6. Tanımlar 8
BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR 9
2.1. Tükenmişlik Sendromu 9
2.1.1. Tükenmişlik Sendromunun Boyutları 10
2.1.2. Tükenmişlik Sendromunun Evreleri 11
2.1.3. Tükenmişlik Sendromunun Birey Üzerindeki Etkileri 11
2.1.4. Eğitim Ortamlarında Tükenmişlik Sendromu 13
2.2. Okul Tükenmişliği Sendromu 14
2.2.1. Okul Tükenmişliği Sendromunun Nedenleri ve Belirtileri 19
2.2.2. Okul Tükenmişliği Sendromunun Boyutları 20
2.2.3. Okul Tükenmişliği Sendromunu Belirlemek için Geliştirilen Ölçme Araçları 22
2.2.4. Okul Tükenmişliği Sendromunu Önlemeye Dönük Uygulamalar 23
2.2.5. Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi İncelenen Değişkenlere Dair Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmaları 25
2.2.6. Okul Tükenmişliği Sendromu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki 27
2.2.7. Okul Tükenmişliği Sendromu ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki 29

2.3. Problem Çözme Becerisi ... 32
2.3.1. Problem Çözme Becerisi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki ... 38
2.3.2. Problem Çözme Becerisi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki ... 40
2.3.3. Problem Çözme Becerisi ile Okul Tükenmişliği Sendromu Arasındaki İlişki ... 41
2.4. Akran İlişkileri ... 43
2.4.1. Akran İlişkileri ile Cinsiyet Arasındaki İlişki ... 52
2.4.2. Akran İlişkileri ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki ... 54
2.4.3. Akran İlişkileri ile Okul Tükenmişliği Sendromu Arasındaki İlişki ... 54
2.5. Algılanan Okul Deneyimleri ... 57
2.5.1. Akademik Baskı ve Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi ... 59
2.5.2. Okula Bağlılık ve Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi ... 60
2.5.3. Akademik Motivasyon ve Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi ... 64
BÖLÜM 3. YÖNTEM ... 67
3.1. Araştırma Modeli ... 67
3.2. Evren ve Örneklem ... 67
3.3. Veriler ve Toplanması ... 70
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması ... 80
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR ... 83
4.1. Bulgular ... 83
4.1.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri ... 83
4.1.2. Cinsiyete göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular ... 84
4.1.3. Sınıf Düzeyine göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular ... 84
4.1.4. Değişkenler Arası Korelâsyonlar ... 85
4.1.5. Okul Tükenmişliği Puanının Yordanmasına İlişkin Bulgular ... 87
4.2. Yorumlar ... 89
BÖLÜM 5. SONUÇ ... 102
5.1. Özet ... 102
5.2. Yargı ... 104
5.3. Öneriler ... 106
EK'LER ... 108
EK A. Araştırma İzin Onay Mail'i ... 108
EK B. Araştırma İzin Onay Belgesi ... 109

EK C. Araştırmaya Katılan Okulların Listesi 110
EK D. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Kullanım İzni..... 111
EK E. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Kullanım İzni..... 113
EK F. Akran İlişkileri Ölçeği ve Kullanım İzni 115
EK G. Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği ve Kullanım İzni 117
KAYNAKÇA..... 119

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri 83
Tablo 2. Cinsiyete göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları..... 84
Tablo 3. Sınıf Düzeyine göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları..... 85
Tablo 4. Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Analizi Sonuçları 86
Tablo 5. Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları 88

KISALTMALAR

MEM : Millî Eğitim Müdürlüğü

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

TDK : Türk Dil Kurumu

ÖZGEÇMİŞ

Gökhan Güler

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Y.Ls.	2019	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma
Ls.	2017	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Lise	2013	Nuri Erbak Lisesi

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

2015 - Fahri Üye: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

Bilimsel Çalışmalar

Güler, G. (2017). *Market çalışanlarının mesleki tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Güler, G. (2017, Semtember). *Market çalışanlarının mesleki tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. I. International Education Research and Teacher Education Congress sunulan bildiri. Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Güler, G. (2017, December). *8. sınıf öğrencilerinin benlik algısı ve genel öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi (s. 35) sunulan bildiri. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Güler, G., & Bedel, A. (2018). Benlik Saygısı Geliştirme Programı'nın benlik saygısı ve genel öz-yeterlik üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(56), 521-528.

Bedel, A., & Güler, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının başa çıkma stratejileri açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (71), 157-169.

Alınan Belgeler / Sertifikalar

Spontan Psikolojik Danışmanlık Merkezi Staj Programı Katılım Belgesi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Osmangazi, 1994
e-posta : gkhn_176_glr@hotmail.com
: gulergokhan68@gmail.com

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar başlıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

1.1. Problem

Ergenlik dönemi, çocukluk dönemi ve yetişkinlik dönemi arasında yer alan gelişimsel bir dönemdir. Ergenlik dönemi içerisinde yer alan bireyde yoğun şekilde biyolojik / fiziksel, bilişsel, sosyo-duygusal değişimler gerçekleşmektedir. Ergenlik dönemi yaklaşık 10-13 yaşlarında başlamaktadır ve bireyin erken ergenlik dönemi, ortaokul yıllarına denk gelmekte olup bu dönem bireyin pubertal değişiminin büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Santrock, 2014).

Okulda geçirilen vakit, bireylerin hayatlarında önemli bir zaman dilimini kapsamaktadır. İlkokul, ortaokul veya ortaöğretime devam eden herhangi bir öğrenci gününün yaklaşık 1/3'ünü okulda geçirmektedir. Ortaokul düzeyinde yer alan bir öğrencinin bulunduğu gelişimsel dönem (erken ergenlik) göz önünde bulundurulduğunda, bireyin okulda geçirdiği zamanın niteliği önemli duruma gelmektedir. Özellikle, bu gelişimsel dönem içerisinde yer alan bireylerin akranlarıyla, öğretmenleriyle veya ebeveynleriyle yaşadıkları problemlerin çözümüne ilişkin kullandıkları becerileri, akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği ve okula ilişkin yaşadıkları deneyimleri önemlidir.

Bunun yanı sıra, ilkokul ve ortaokul dönemine ait yurtdışında ve yurtiçinde yapılmış çalışmaların (eğitime ilişkin) bazı istatistiksel verilerine bakılmalıdır. Education at a Glance (Bir Bakışta Eğitim) raporuna göre, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkelerinde, ilkokul öğrencileri için zorunlu eğitim süresi yılda ortalama 799 saat, ortaokul öğrencileri için zorunlu eğitim süresi yılda ortalama 913 saat olduğu saptanmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018, s. 334). Rapora göre, ilkokul ve ortaokul düzeyinde olan bir öğrencinin okulda geçirdiği sürenin azımsanmayacak düzeyde fazla olduğu söylenebilir. Bu kuruluşun içerisinde yer alan ülkemiz için de bu durum çok benzerdir. National

Education Statistics (Millî Eğitim İstatistikleri) raporuna göre, 2017-2018 örgün eğitim içerisinde ilkokula devam eden öğrenci nüfusu 5.104.599 kişi; ortaokula devam eden öğrenci nüfusu 5.590.134 kişi olduğu saptanmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017/'18, s. 70-71). Bu rapor, ilkokula ve ortaokula devam eden -güncel- öğrenci nüfusunun yoğunluğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda ülkemizde, farklı eğitim dönemleri içerisinde (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) öğrencileri bekleyen ve süreçte öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı oluşturan, sonucunda öğrencilerin yoğun stres yaşamasına sebep olan 'sınav maratonunun' varlığı, eğitim politikalarının siyasi politikalara göre şekillendirilmesi ve sonucunda eğitim politikalarında, sınav sistemlerimde yapılan sürekli değiştirmeler, bazı öğretmenlerin ve ebeveynlerin (bilinçsizce) öğrencilerin akademik sürecine birçok defa vurgu yaparak öğrencilerin diğer günlük aktivitelerini (eğlenme, dinlenme vb.) görmezden gelmeleri ülkemizde tükenmişlik sendromunun öğrencilerin de geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Tükenmişlik sendromu, birçok meslek grubunda olduğu gibi öğrenciler için de çok büyük bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Çam ve Öğülmüş, 2019). Tükenmişlik sendromunun özelikle işe bağlı ortaya çıkabilecek bir durum olarak görülmesi, öğrencilerde de tükenmişlik sendromunun ortaya çıkıp çıkmayacağı konusunda tartışmalar oluşturmuştur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Mesleki bağlamda yapılandırılmış olan tükenmişlik kavramı, doğada belirli bir hedefe yönelik zorlayıcı ve baskıcı iş dışındaki faaliyetlerde de ortaya çıkabilir. Diğer bir ifadeyle, psikolojik açıdan işle benzer etkinlikler birey için yorucu olabilir ve bireylerin psikolojik geri çekilmesini hızlandırabilir (Schaufeli ve Taris, 2005). Bu durumda, öğrenciliğin bir meslek olarak görülmemesine karşılık; öğrencilerin derslere girmesi, dersleri takip etmeleri, derslerin içeriğine ve okula ilişkin verilen görevleri yerine getirmeleri, sorumlulukları üstlenmeleri (yapılandırılmış ve zorlayıcı faaliyetler), akademik başarı yakalamak ve sınavlarda iyi bir puan almak adına ders çalışmaları, mesleki karar verme becerilerini işe koşmaları vb. temel eylemleri ve aktiviteleri psikolojik anlamda 'iş' olarak kabul edilmekte ve 'iş' ile eşit bir anlam ifade etmektedir (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Schaufeli ve Taris, 2005). Sonucunda öğrencilerinde -tıpkı diğer okul çalışanlarının geliştirebileceği tükenmişlik sendromu gibi- tükenmişlik sendromu geliştirebileceği fikri ortaya çıkmıştır (Aypay, 2011).

Okul tükenmişliği sendromu, okul ortamlarının ve daha genel anlamda eğitim sürecinin öğrenciler üzerindeki 'aşırı' düzeyde taleplerinin / beklentilerinin / isteklerinin bir sonucu olarak duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpranma durumunu veya bitkin düşme halini ifade etmektedir (Aypay, 2011). Okul tükenmişliği sendromunun gelişiminde iki önemli kaynak dikkat çeker: okul ve aile. Öğrenciler, okul ortamlarından kaynaklı olabilecek; takip etmeleri gereken dersler, yapmaları gereken ödevler ve okul ortamlarında hissettikleri olumsuz duygulardan dolayı okul tükenmişliği sendromu geliştirebilirler. Öğrenciler, aileden kaynaklı olabilecek; öğrencilerin okulla ilişkili olan sorumlulukları ve görevlerine dair ebeveynlerin aşırı ve ısrarcı baskıları veya ebeveynlerin, öğrencilerin çalışma gayretlerinden tatmin olmaması sonucunda çalışmaya ilişkin uyguladıkları aşırı ve ısrarcı baskılar sonucunda okul tükenmişliği sendromu geliştirebilirler (Aypay, 2011; Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017). Okul tükenmişliği üzerine çalışılmış bazı araştırmalarda, daha erken dönemlerden (ortaokul dönemi) itibaren öğrencilerin tükenmişlik sendromu geliştirmeye başladığı saptanmıştır (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2016; Baş, 2012; Demirel ve Afat, 2018; Zhang, Klassen ve Wang, 2013).

Yapılan bazı akademik çalışmalarda, okul tükenmişliği sendromunun depresyon, anksiyete / kaygı, zorlantı / içtepi, düşmanlık, problem davranışlar, zorba olma ve kurban olma, antisosyal eğilimler, sigara kullanımı, esrar kullanımı, kumar oynama sıklığı, aşırı internet kullanımı, intihar düşünceleri ile anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır ('*Bölüm 2*', '*Okul Tükenmişliği Sendromu*' başlığı altında bu çalışmalar detaylı bir şekilde sunulmuştur). Bu derece farklı risk faktörleriyle ilişkili olan ve ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilecek okul tükenmişliği sendromunun, farklı boyutlarda ele alınması, farklı kavramlarla ilişkisinin araştırılması, okul tükenmişliği sendromuna yol açan veya onu tetikleyen faktörlerin belirlenmesi, öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu geliştirmelerinin önüne geçebilecek önleyici ve koruyucu psikolojik tedbirlerin belirlenmesi ve işe koşulması son derece önemlidir (Aypay, 2017b).

Ortaokul döneminde olan öğrencilerde gelişebilecek okul tükenmişlik sendromu ile başa çıkmaları için Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma uygulaması (yurtiçi literatürü) yapılmış ve yapılan psiko-eğitim programının etkili olduğu görülmüştür (Bal ve Bilge, 2017; Bal ve Kaya, 2017). Fakat okul tükenmişliği sendromunu azaltıcı veya önleyici koruyucu faktörlerin ortaya çıkarılmasına ilişkin bazı araştırmalar eksik

kalmıştır. Bazı koruyucu faktörlere ilişkin (yurtiçi literatürü); öğrencilerin akranlarıyla, öğretmenleriyle, diğer okul çalışanlarıyla veya ebeveynleriyle yaşadıkları problemlerin çözümüne ilişkin kullandıkları problem çözme becerilerinin; akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliğinin; eğitim öğretim hayatına ilişkin akademik baskı (akademik izleme), okula bağlılık / bağlanma ve akademik motivasyon kavramlarını içine alan okul deneyimleri düzeylerinin okul tükenmişliği sendromuyla olan ilişkisi ve okul tükenmişliği sendromunu önlemeye dönük (koruyucu faktör olarak) yerinin ne olduğu bilimsel olarak ortaya çıkarılmamıştır.

Problem çözme becerisi, ilgili tüm taraflar için kabul edilebilir veya tatmin edecek şekilde çatışmanın keşfedilmesi, tanımlanması ve çözülmesini amaçlayan bilişsel kişilerarası bir süreci ifade eder (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Öğrencilerin, okul ortamında diğerleriyle (akran, öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, diğer okul çalışanları) ve okul ortamı dışında ebeveynleriyle yaşadıkları kişilerarası problemlerde yapıcı / olumlu problem çözme becerilerini kullandıkları durumda, okuldan veya aileden kaynaklı geliştirebilecekleri okul tükenmişliği sendromunun öğrenciler üzerindeki etkisini azaltabilecek koruyucu faktör olarak değerlendirebilir.

Bireyin yakın çevresinde samimi akranı veya içinde bulunduğu akran grubu tarafından kendisine güvenildiği, saygı duyulduğu, sevgi gösterildiği, bireyin kendisine dair özelliklerini rahat bir şekilde paylaşabildiği, problemlerini rahatlıkla ve kolayca ifade edebildiği, düşüncelerinin önemsendiğini hissettiği, rahat bir şekilde iletişime geçtiği ilişki ve etkileşim kurma durumunu ifade eden akran ilişkileri; özellikle, erken ergenlik gelişimsel döneminde olan bireylerde akran grupları, diğer yakın çevre üyelerine (öğretmenler, ebeveynler, kardeşler) göre daha ön plana çıkmakta ve daha fazla zaman geçirilen gruplar haline gelmektedir. Bu durum okul ortamlarında da sürdürülmekte ve öğrencinin akranlarıyla kurduğu ilişkinin / etkileşimin niteliği önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin yapıcı / destekleyici nitelikte olan akran ilişkileri, okul tükenmişliği sendromunun öğrenciler üzerindeki etkisini azaltabilecek koruyucu faktör olarak değerlendirebilir.

Öğrencilerin eğitim öğretim yaşantıları boyunca içinde bulundukları okul yaşamına ilişkin biriktirdikleri bilgi, yaşantı ve deneyimlerin tümünü ifade eden okul deneyimleri kavramının (Akın ve Sarıçam, 2014) üç temel yapı taşı vardır: akademik

baskı (akademik izleme), okula bağlılık / bağlanma ve akademik motivasyondur (Anderson-Butcher, Amorose, Iachini ve Ball, 2014). Tüm okul üyelerinin (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, diğer okul çalışanları) akademik mükemmellik olarak belirtilen akademik standartlara ulaşmak adına örnek oluşturdukları deneyimleri ifade eden akademik baskı (akademik izleme) (McDill, Natriello ve Pallas, 1986); öğrencinin, öğretmenlerinden ve akranlarından kendisine yönelik beklentilerinin bir sonucu olarak okula bağlılık, bağlanma duygusunu, hissini ifade eden okula bağlılık / bağlanma (Wilson, 2004); akademik işlerin bazıları ya da tamamı için gerekli olan enerjinin üretilmesini ifade eden akademik motivasyon (Karataş ve Erden, 2012) düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, okul deneyimlerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Okul deneyimleri düzeylerinin yüksek olması, okul tükenmişliği sendromunun öğrenciler üzerindeki etkisinin azaltılması konusunda koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir.

Dolayısıyla, ortaokul düzeyinde (erken ergenlik gelişimsel döneminde) olan öğrencilerde gelişebilecek okul tükenmişliği sendromunun azaltılması veya önlenmesi konusunda etkili olabileceği düşünülen bazı koruyucu faktörlerin (problem çözme becerileri, akran ilişkileri, algılanan okul deneyimleri) niceliksel olarak yordama düzeylerinin incelenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ortaya çıkacak araştırma sonuçlarının süreçte, okul tükenmişliği sendromuna ilişkin yapılacak bilimsel araştırmalara (tarama ve deneysel modelli araştırmalar) ışık tutacağı ve böylece akademik literatürde önemli bir eksikliğin tamamlanacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul döneminde olan öğrencilerin algılanan okul deneyimleri alt boyutlarının, problem çözme becerileri alt boyutlarının ve akran ilişkileri alt boyutlarının okul tükenmişliği üzerindeki yordama düzeyini belirlemektir. Araştırmada cevaplandırılmak istenen sorular şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre (erkek ve kız) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimleri puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre (7.sınıf ve 8. sınıf) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği puanları, algılanan okul deneyimleri alt boyut (akademik baskı, okula bağlılık, akademik motivasyon) puanları, problem çözme becerileri alt boyut (problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma) puanları, akran ilişkileri alt boyut (bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma, sadakat) puanları, cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde ilişkiler var mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, algılanan okul deneyimleri alt boyut (akademik baskı, okula bağlılık, akademik motivasyon) puanları, problem çözme becerileri alt boyut (problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma) puanları ve akran ilişkileri alt boyut (bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma, sadakat) puanları okul tükenmişliği puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Önem

Ergenlik dönemi içerisinde gelişim alanlarında ciddi değişimler meydana gelmektedir. Ergenlik dönemi yaklaşık 10-13 yaşlarında başlamaktadır ve bireyin erken ergenlik dönemi ortaokul yıllarına denk gelmekte olup, bu dönem bireyin pubertal değişiminin büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Santrock, 2014). Erken ergenlik dönemi zorlu ve stresli gelişimsel bir evreyi temsil etmektedir. Bu dönemde hızlı bir şekilde gerçekleşen fiziksel ve biyolojik değişimlerin yanı sıra, bu süre içerisinde bireylerin ebeveynleri ve akranları ile olan sosyal ilişkilerinde de önemli değişimler meydana gelir (Brendgen, Wanner, Morin ve Vitaro, 2005). Özellikle bu dönemde geliştirilebilen okul tükenmişliği sendromunun, ergenler için hem güncel hem de ileri yaşlarındaki ruh sağlığı ve akademik yaşamı üzerinde ciddi olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu yüzden:

1. Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgulara göre okul tükenmişliğinin Bursa ili sınırları içerisinde ortaokul öğrencilerindeki doğası ve türleri hakkında okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ebeveynlere önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

2. Okul tükenmişliği üzerine yapılan araştırmalar (yurtiçi literatürü) incelendiğinde problem çözme becerileri alt boyutları, akran ilişkileri alt boyutları, algılanan okul deneyimleri akademik baskı alt boyutu ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla birlikte ortaokul öğrencilerinin problem

çözme becerileri alt boyutlarının, akran ilişkileri alt boyutlarının, algılanan okul deneyimleri alt boyutlarının okul tükenmişliği puanında anlamlı bir yerinin olup olmadığını ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin niteliği hakkında cevap sağlayarak yurtiçi literatüründeki önemli olan bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın bulguları, okul tükenmişliğiyle baş etmek için hazırlanacak olan psiko-eğitim programlarında araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına yol gösterecek aracı değişkenlerin niceliksel sonuçlarına dair (koruyucu değişkenlere ilişkin) önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma grubunun, araştırmada kullanılmış olan İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8), İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education), Akran İlişkileri Ölçeği (Peer Relationship Scale) ve Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği (Perceived School Experiences Scale)'ne -araştırmacı ve yardımcı araştırmacının kontrolleri doğrultusunda- gerçeği yansıtacak şekilde içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin, ilişkili oldukları değişkenlerin düzeylerini ve niteliklerini gerçeğe yakın şekilde belirledikleri (yeterince geçerli ve güvenilir olduğu) varsayılmıştır.

3. Seçilmiş olan araştırma grubunun istatistiksel sonuçları, belirlenen çalışma evrenine genellenebilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırmanın sınırlıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın bulguları, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8), İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education), Akran İlişkileri Ölçeği (Peer

Relationship Scale) ve Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği (Perceived School Experiences Scale)'nin ölçtüğü ifadelerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, Bursa ili ve (araştırmacı tarafından belirlenmiş olan) bazı ilçelerinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi olan bazı normal, imam hatip ve yatılı bölge ortaokullarının 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Ergenlik Dönemi: Ergenlik dönemi yaklaşık 10-13 yaşlarında başlamaktadır ve bireyin erken ergenlik dönemi ortaokul yıllarına denk gelmekte olup, bu dönem bireyin pubertal değişiminin büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Santrock, 2014).

Tükenmişlik Sendromu: Bedensel tükenme durumu, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duygularını yaşama, olumsuz bir benlik kavramının gelişimi, iş ve günlük yaşam içerisinde diğerlerine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarla kendini açığa çıkaran bedensel, duygusal, bilişsel ve ruhsal tükenme durumu (Maslach ve diğerleri, 2001).

Okul Tükenmişliği Sendromu: Okul ortamlarının ve daha genel anlamda eğitim sürecinin, öğrenciler üzerindeki 'aşırı' düzeyde taleplerinin / beklentilerinin / isteklerinin bir sonucu olarak duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpranma durumu ve bitkin düşme hali (Aypay, 2011).

Problem Çözme Becerisi: İlgili tüm taraflar için kabul edilebilir veya tatmin edecek şekilde çatışmanın keşfedilmesi, tanımlanması ve çözülmesini amaçlayan bilişsel kişilerarası süreç (D'Zurilla ve diğerleri, 2004).

Akran İlişkisi: Ergenin yakın çevresinde samimi akranı veya içinde bulunduğu akran grubu tarafından kendisine güvenildiği, saygı duyulduğu, sevgi gösterildiği, kendisine dair özelliklerini rahat bir şekilde paylaşabildiği, problemlerini rahatlıkla ve kolayca ifade edebildiği, düşüncelerinin önemsendiğini hissettiği, rahat bir şekilde iletişime ve etkileşime geçtiği ilişki kurma durumu.

Algılanan Okul Deneyimleri: Öğrencilerin eğitim öğretim yaşantıları boyunca içinde bulundukları okul yaşamına ilişkin biriktirdikleri bilgi, yaşantı ve deneyimlerin tümü (Akın ve Sarıçam, 2014).

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde tükenmişlik sendromu, okul tükenmişliği sendromu, problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimleri başlıkları altında kuramsal bilgiler verilmiştir ve ilgili araştırmalar detaylandırılmıştır.

2.1. Tükenmişlik Sendromu

Modern çağın önemli olgularından birisi olarak kabul edilen tükenmişlik kavramı, 1970'li yıllarda müşteri hizmetlerinde görev alan çalışanların mesleki bunalımlarını ifade etmek üzere kullanılmıştır. Fakat tükenmişlik kavramı, 1960 yılında Graham Greene'nin yayınlamış olduğu, ruhsal anlamda işkence görmüş ve ruhsal bunalım yaşayan bir mimarın hayal kırıklığına uğraması ve sonrasında işini bırakarak Afrika ormanlarına kaçmasını anlatan "*A Burnt-Out Case* (*Bir Tükenmişlik Olayı*)" isimli kitabıyla da yer bulmuştur. Tükenmişlik daha önceki tanımlamalarda da aşırı yorgunluk ve bıkkınlık sonucunda kişinin işine karşı beslediği tutku, bağlılık ve idealizmin kaybolması şeklinde ifade edilmiştir. Burada dikkat çeken nokta ise tükenmişlik olgusunun araştırmacılar tarafından üzerine çalışılan önemli bir konu olmadan çok daha önce, hem uygulayıcılar hem de sosyal yorumcular tarafından 'sosyal bir problem' olarak öneminin anlaşılmış olmasıdır (Maslach ve diğerleri, 2001).

Tükenmişlik kavramı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te; "*Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu*" şeklinde ifade edilmiştir (Türk Dil Kurumu, 2005, s. 2017). Akademik literatürde tükenmişlik (burnout) kavramı psikolojik bir sendrom olarak ilk kez Freudenberger (1974) tarafından ortaya koyulmuştur ve aynı yazarın "*Staff burn-out* (*Personel tükenmişliği*)" makalesinde tükenmişliğin nedenini; bireyin, enerji ve güç kaynakları üzerinde aşırı düzeyde istek, talep veya karşılanamayan arzuları sonucunda oluşan iç kaynaklarındaki tükenme olgusu, şeklinde ifade etmiştir. Tükenmişlik kavramına ilişkin, günümüzde en yaygın kabul gören ve kullanılan, tükenmişlik sendromu üzerinde çalışan araştırmacılar arasında da en önemli isim olarak anılan, bunun yanı sıra kendi ismiyle de anılan Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni geliştiren Christina Maslach'ın tanımıdır (Dalkılıç, 2014). Tükenmişlik sendromu (burnout syndrome), bedensel tükenme durumu, kronik yorgunluk, çaresizlik ve

ümitsizlik duygularını yaşama, olumsuz bir benlik kavramının gelişimi, iş ve günlük yaşam içerisinde diğerlerine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarla kendini açığa çıkaran bedensel, duygusal, bilişsel ve ruhsal tükenme durumudur (Maslach ve diğerleri, 2001).

2.1.1. Tükenmişlik Sendromunun Boyutları

Kişilerin tükenmişlik düzeyleri 'var' veya 'yok' tarzında kesin olarak belirtilmiş bir şekilde ifade edilebilecek bir durum değildir. Sürekli olarak değişkenlik gösterebilen, buna bağlı olarak boyutları, kapsamı ve niteliği de değişebilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Özgüven, 2003).

Akademik literatürde tükenmişlik modeline ilişkin en yaygın olanı Christina Maslach'ın oluşturduğu tükenmişlik modelidir (Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016; Shin ve diğerleri, 2014). Maslach Tükenmişlik Modeli literatürde "*Çok Boyutlu Tükenmişlik Modeli*" veya "*Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli*" şeklinde de ifade edilmektedir (Dalkılıç, 2014). Modele göre, tükenmişlik kavramı üç alt boyuttan meydana gelmektedir: duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization / cynicism) ve düşük kişisel başarı hissi (feeling of reduced personal accomplishment)'dir (Maslach ve diğerleri, 2001). *Duygusal tükenme,* bireyin diğerlerine yardım etme sürecinde istenen psikolojik ve duygusal taleplerin aşırılığından doğan ve duygusal kaynaklarının tükenmesi sonucu oluşan bitkinlik halidir (Maslach ve Jackson, 1985; Özgüven, 2003). Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun bireysel boyutunu ele almaktadır ve bireyin duygusal, fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ifade etmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001). *Duyarsızlaşma*, bireyin diğerlerine bir insan olarak değil bir nesne olarak davranmasını, bireyin kendisiyle hizmet verdiği diğerleri arasına mesafe koymasını ve duygusal tükenmenin bir sonucu olarak verilen tepkiyi ifade etmektedir (Maslach ve Jackson, 1985; Maslach ve diğerleri, 2001). *Düşük kişisel başarı hissi*, bireyin yaptığı işe karşı yeterlilik duygusunun düşmesini, başarılı olma azminin ve motivasyonunun azalmasını ifade etmektedir (Maslach ve Jackson, 1985; Leiter ve Maslach, 1988).

2.1.2. Tükenmişlik Sendromunun Evreleri

Jeery Edelwich ve Archie Brodsky, tükenmişliğin sıralı ve belirlenebilir birtakım evrelerden geçtiğini, bu süreç sonucunda bireyde tükenmişlik sendromu geliştiğini ileri sürmüşler ve çoğu zamanda "*Tükenmişliğin Gelişim Süreci*" ifadesinde yer bulan bu evreler: Şevk ve Coşku Evresi (Enthusiasm), Durağanlaşma Evresi (Stagnation), Engellenme Evresi (Frustratin), Umursamazlık Evresi (Apathy)'dir (Dalkılıç, 2014). Bu evreler tükenmişlik sendromunu daha iyi anlamak adına kolaylaştırıcı bir etki sağlamaktadır (Kaçmaz, 2005).

Birinci evre: *Şevk ve Coşku Evresi*, kişi bu evrede yüksek bir umut düzeyi, enerjisinde artma ve mesleki hayatına dair gerçekdışı beklentiler içerisinde olma durumundadır. Bu evrede, kişinin yaşam merkezinde mesleği vardır ve her şeyden daha önemli ve önceliklidir (Baysal, 1995; Girgin, 1995). İkinci evre: *Durağanlaşma Evresi*, kişinin bu evrede, umut ve istek düzeyinde azalmalar olur. Kişi işini yaparken karşılaştığı zorlukların yanı sıra, daha öncesinde görmezden geldiği ve yadsıdığı bazı noktalar kişiyi rahatsız etmeye başlar (Girgin, 1995). Kişi için bu evrede sorgulanan ana tema 'işten başka bir şey yapmıyor olmak'tır (Kaçmaz, 2005). Üçüncü evre: *Engellenme Evresi*, kişi meslek yaşamına diğerlerine yardımcı olabilmek ve onlara hizmet etmek adına başlamıştır. Fakat bu evrede kişi insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirebilmenin çok zor olduğunu anlar (Girgin, 1995). Kişi bu evrede yüksek düzeyde bir engellenmişlik duygusuyla karşı karşıya kalır (Kaçmaz, 2005). Dördüncü evre: *Umursamazlık Evresi*, kişi bu evrede çok yoğun bir biçimde duygusal kopma ya da duygusal kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuz olma durumlarını sergilemektedir. Mesleğini, ekonomik durumunu sürdürmek ve sosyal güvencesini devam ettirmek adına yapmaktadır; mesleğinden doyum sağlayamamaktadır. Bu durumda kişinin meslek yaşamı kendisine bir doyum sağlamaktan ve kişinin kendisini gerçekleştirmesinden çıkmıştır. Bunun yerine kişiyi çoğu zaman huzursuz edecek, kişi için sıkıntı oluşturacak ve kişiyi mutsuz kılacak bir alan haline dönüşmüştür (Girgin, 1995; Kaçmaz, 2005).

2.1.3. Tükenmişlik Sendromunun Birey Üzerindeki Etkileri

Tükenmişlik sendromu geliştiren kişilerde görülebilecek başlıca belirtiler; psikofizyolojik, psikolojik / ruhsal ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında

toplanabilir. Bu belirtiler aynı zamanda tükenmişlik sendromunun sonuçları olarak da ele alınabilir (Dalkılıç, 2014). *Psikofizyolojik belirtiler,* yorgun olma ve bitkin olma hissi, enerjinin düşüklüğü, sık tekrarlanan baş ağrıları, uyku düzeninde bozulmalar, aşırı kilo kaybı ya da aşırı kilo alımı, kronik hastalıklar, mide ağrıları, uyuşukluk, deri şikayetleri, genel ağrılar ve sızılar vb. (Constable ve Russell, 1986; Maslach ve Leiter, 1997). *Psikolojik / ruhsal belirtiler*, ümitsiz hissetme, anlamsızlık ve boşluk hissi, apati, huzursuz hissetme, benlik saygısında azalma, sabırsızlık hali, değersiz hissetme, eleştiriye aşırı duyarlı hale gelme, karar vermede yaşanan zorluklar, duygusal anlamda bitkinlik hissi, çabuk ve ani öfkelenmeler, hayal kırıklığının varlığı, kaygılanma, çökkün duygu durumunun varlığı vb. (Maslach ve Leiter, 1997; Lewandowski, 2003). *Davranışsal belirtiler*, sıklıkla hatalar yapma, birtakım şeyleri sonraya bırakma / erteleme, işe gecikmek, izinsiz veya bir hastalık sonucu işe gitmeme durumu, işi sonlandırma / bırakma eğilimi içinde olma, kişinin verdiği hizmetin niteliğinde bozulmalar, işyeri ortamında veya işyeri dışında diğerleriyle kurduğu sosyal ilişkilerinde bozulmalar, kaza veya yaralanma durumlarının artışı, kişinin meslektaşlarına, hizmet sunduğu insanlara, mesleğine vb. karşı alaycı bir tavır sergilemesi ve bunu sürdürmesi, kişi işiyle ilgilenmek yerine işi dışındaki birtakım şeylerle zamanını geçirme, çalıştığı kuruma karşı ilgisinde bir azalma oluşması vb. (Constable ve Russell, 1986; Maslach ve Leiter, 1997). Tükenmişlik sendromunun ortaya çıkardığı diğer belirtilerin aksine davranışsal belirtiler, diğerleri tarafından dışarıdan daha kolay gözlenebilen belirtilerdir. Aynı zamanda, davranışsal belirtiler gösteren bireyin, tükenmişlik sendromunun ciddi boyutlara ulaştığının bir habercisidir (Dalkılıç, 2014).

Tükenmişlik sendromu geliştiren kişi psikolojik olarak ‘içe dönük’ hale gelir. İnsanlarla olan ilişkilerinde durağanlık ve psikolojik gerileme gözlenebilmektedir. Psikolojik gerileme oluşan kişide; insanlarla yüzeysel ilişkiler içine girme, ilişki içinde olduğu insanlardan ve işyerindeki meslektaşlarından, yöneticilerinden uzaklaşma şeklinde gerçekleşir. Psikolojik geri çekilmenin kişide ortaya çıkardığı sonuçlara dair; işyerinde düşük performans gösterme, üzerine düşen görevlerden kaçma ve sorumluluklarını yerine getirmeme, işten ayrılma davranışları gözlenebilir (Dalkılıç, 2014; Özgüven, 2003). Tükenmişlik sendromu geliştiren kişi sonucunda, meslek yaşamındaki başarısı düşme sürecine girmekte, yaptığı işe ve hizmet verdiği kişilere

karşı ilgisizlik baş göstermekte, yakın çevresi ile olan sosyal ilişkileri bozulma eğilimine girmekte, işe gitmeme veya işini aksatma durumları artmaktadır ve işini bırakma ya da işini değiştirme sürecine girmektedir (Maslach ve Jackson, 1985).

2.1.4. Eğitim Ortamlarında Tükenmişlik Sendromu

Tükenmişlik sendromu kavramının tanımlaması ilk olarak çalışan bireyler üzerinde yapılmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory – MBI), insanlara hizmet sunan çalışanların (polis memurları, hemşireler, doktorlar, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, ajans yöneticileri, danışmanlar vb.) tükenmişlik sendromunu belirlemek üzere geliştirilmiştir (Maslach ve Jackson, 1985). Tükenmişlik sendromunu geliştirme riski yüksek olan meslek gruplarının başında, sürekli olarak diğer insanlarla iletişimi ve etkileşimi gerekli kılan meslek grupları olduğu belirtilmiştir: doktor, hemşire, öğretmen, sosyal hizmet çalışanı vb. (Van Horn, Schaufeli ve Enzmann, 1999). Zaman içinde öğretmenlerde ortaya çıkabilecek tükenmişlik sendromunu belirlemeye yönelik bir ilgi oluşmuştur ve sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik sendromunu belirlemek adına Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin ikinci sürümü geliştirilmiştir (Maslach ve diğerleri, 2001).

Tükenmişlik sendromu kavramı, başından itibaren doğrudan iş-çalışan ikileminin sonucunda ortaya çıkan psikolojik süreçlerle ifade edilmeye çalışılmıştır (Yang ve Farn, 2005). Bu yüzden tükenmişlik sendromu üzerinde çalışılan gruplar daha çok farklı meslek gruplarına ait insanlardır. Bunlar içinde tükenmişlik sendromunun üzerinde -yurtiçi ve yurtdışı literatüründe- en çok çalışıldığı meslek gruplarının başında öğretmenler ve diğer okul çalışanları gelmektedir (Akbari ve Tavassoli, 2011; Antoniou, Polychroni ve Vlachakis, 2006; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010; Başol ve Altay, 2009; Betoret, 2006; Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes ve Salovey, 2010; Brouwers ve Tomic, 2000; Byrne, 1994; Caglar, 2011; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Çiftçi, 2015; Erçen, 2009; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Farber, 1984; Fernet, Guay, Senécal, ve Austin, 2012; Fisher, 2011; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Kayabaşı, 2008; Kokkinos, 2007; Pas, Bradshaw ve Hershfeldt, 2012; Russell, Atmaier ve Van Velzen, 1987; Sağır, 2015; Schaufeli,

Daamen ve Van Mierlo, 1994; Skaalvik ve Skaalvik, 2007, 2009, 2010; Şahin ve Şahin, 2016; Talmor, Reiter ve Feigin, 2005; Whitaker, 1996; Zhang ve Zhu, 2007).

Öğretmenlerin tükenmişlik sendromu geliştirmesi durumunda öğrenciler, iş arkadaşları ve diğer okul çalışanları bu sonuçtan etkilenir (Grayson ve Alvarez, 2008). Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda tükenmişlik sendromunun, özellikle şehir merkezlerinde yer alan okulların sosyal, yapısal, fiziksel ve akademik anlamda var olan eksikliklerinden dolayı çalışanlar üzerinde daha kolay gelişebileceği görülmüş; aynı zamanda, bu problemlerin kurum içerisinde yer alan öğrencileri de etkileyebileceği vurgulanmıştır (Grayson ve Alvarez, 2008; Tatar ve Horenczyk, 2003).

Meier ve Schmeck (1985), psikoloji okuyan toplam 120 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, tükenmişlik sendromunun öğrenciler üzerinde de gelişebileceğini belirtmişler; bunun yanı sıra, çevrenin değerli bir ödül veya bazı fırsatlar sunmadığı takdirde öğrencilerin ve öğretmenlerin tükenmişlik sendromu geliştirebileceğini göstermiştir (aktaran Yang ve Farn, 2005). Pines, Aronson ve Kafry (1981) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin yaşamış oldukları tükenmişlik sendromu ile üniversite çalışanlarının yaşamış oldukları tükenmişlik sendromunu karşılaştırmışlardır ve üniversite öğrencilerinin yaşamış oldukları tükenmişlik sendromu düzeylerinin, üniversite çalışanlarının yaşamış oldukları tükenmişlik sendromu düzeylerinden daha yüksek olduğunu saptamışlardır (aktaran Yang ve Farn, 2005).

Tükenmişlik sendromu birçok meslek grubunda olduğu gibi öğrenciler içinde çok büyük bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Çam ve Öğülmüş, 2019). Tükenmişlik sendromunun özelikle işe bağlı ortaya çıkabilecek bir durum olarak görülmesi, öğrencilerde de tükenmişlik sendromunun ortaya çıkıp çıkmayacağı konusunda tartışmalar oluşturmuştur (Maslach ve diğerleri, 2001). Sonucunda öğrencilerinde, -tıpkı diğer okul çalışanlarının geliştirdiği tükenmişlik sendromu gibi- tükenmişlik sendromu geliştirebileceği fikri ortaya çıkmıştır (Aypay, 2011).

2.2. Okul Tükenmişliği Sendromu

Çocukların bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal olarak gelişimlerine fırsat sunan okul kurumu; çocukların toplum içindeki yerlerini ve ileride yapacakları mesleklerine hazırlamak için gerekli olan niteliklerle donatılmasını sağlar (Aypay,

2017a). Okul hayatı öğrencilerin gelişiminde çok önemli bir konuma sahip olmasının yanı sıra, okul hayatı sürecinde yaşanacak birtakım olumsuz yaşantıların varlığı ve bu olumsuz yaşantıların birikimli etkisi öğrencilerin yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenciler okula dair yaşantılarında, karşılamakta zorlandıkları istek veya taleplere (zorlayan sınav süreçleri, aşırıya kaçan ödev sorumlulukları, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kurdukları akademik baskı, ebeveynlerin öğrencilerden sürekli ve aşırıya kaçan ders çalışma istekleri vb.) uzun süreli olarak maruz kalması sonucunda gittikçe artan bir stres geliştirirler. Öğrenciler karşı karşıya kaldıkları bu stres ile etkili bir biçimde mücadele edemedikleri durumda okuldan ve aileden kaynaklı olarak okul tükenmişliği sendromu (school burnout syndrome) geliştirmeye başlayabilirler (Durmuş ve diğerleri, 2017). Yapılan herhangi iş(ler)in birey üzerinde yarattığı bir problem olarak görülen tükenmişlik sendromu, öğrenciler içinde geçerli olan bir problem olarak ele alınmaktadır (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014). Okul tükenmişliği sendromu, okulla ilişkili olarak ele alınan bir sendromdur ve öğrenciler üzerinde uzun süreli oluşacak bir stres olarak değerlendirilmektedir / ele alınmaktadır (Çam ve Öğülmüş, 2019).

Tükenmişlik sendromu, yalnızca farklı meslek gruplarında çalışan kişiler ya da işyeri ortamlarında görülmeyebilir. Yaşam içerisinde belirlediği herhangi bir hedefe ulaşamamış bireyde, olumsuz düşüncelerin zihninde yer almaya başladığı ve umudu tükenen bireyde ya da girdiği herhangi bir sınavda başarılı olamamış bir öğrencide de tükenmişlik sendromu gelişebilir (Sarıgöz ve Çermik, 2012). Öğrencilerin okul içerisinde gerçekleştirdiği temel aktiviteler ve akademik etkinlikler 'iş' olarak değerlendirilebilir (Lee ve diğerleri, 2010; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009). Mesleki bağlamda yapılandırılmış olan tükenmişlik kavramı doğada, belirli bir hedefe yönelik zorlayıcı ve baskıcı iş dışındaki faaliyetlerde de ortaya çıkabilir. Diğer bir ifadeyle, psikolojik açıdan işle benzer etkinlikler, birey için yorucu olabilir ve bireylerin psikolojik geri çekilmesini hızlandırabilir (Schaufeli ve Taris, 2005). Bu durumda, öğrenciliğin bir meslek olarak görülmemesine karşılık; öğrencilerin derslere girmesi, dersleri takip etmeleri, derslerin içeriğine ve okula ilişkin verilen görevleri yerine getirmeleri, sorumlulukları üstlenmeleri (yapılandırılmış ve zorlayıcı faaliyetler), akademik başarı yakalamak ve sınavlarda iyi bir puan almak adına ders çalışmaları, mesleki karar verme becerilerini işe koşmaları vb. temel eylemleri ve aktiviteleri

psikolojik anlamda ‘iş’ olarak kabul edilmekte ve ‘iş’ ile eşit bir anlam ifade etmektedir (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Schaufeli ve Taris, 2005).

Yang (2004) okul tükenmişliği sendromunu, öğrenim süreci içinde olan öğrencinin ders yükü fazlalığı ve okul ortamında yaşanılan diğer psikolojik problemler nedeniyle oluşacak stresin sonucunda yaşanılan duygusal tükenme durumu, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir tanımda ise okul tükenmişliği sendromu, okul ortamlarının ve daha genel anlamda eğitim sürecinin, öğrenciler üzerindeki ‘aşırı’ düzeyde taleplerinin / beklentilerinin / isteklerinin bir sonucu olarak duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpranma durumu ve bitkin düşme hali olarak ifade edilmiştir (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011). Okul tükenmişliği sendromu, okul ortamlarından ve eğitim sürecinden kaynaklı olarak oluşan stresle birlikte tükenmeye kadar devam eden, sürekliliği olan bir fenomen olarak kabul edilebilir (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009). Okul tükenmişliği sendromu, öğrencilerin okul ortamlarında yaptıkları çalışmalara dair öz-kaynaklarında var olan eksiklikler ve öğrencinin kendine dair talepleri ve beklentileri ile öğrencinin ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarından oluşan yakın çevresinin talepleri ve beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012).

Okul tükenmişliği sendromu, öğrencilerin uzun süreli okul yaşantılarında yaşadıkları yoğun akademik stresle başa çıkma sürecinde ortaya çıkan tepki biçimi / durumu şeklinde görülmektedir (Çam ve Öğülmüş, 2019). Öğrenciler arasındaki akademik rekabet içinde olma durumu, eğitim süreci içinde gün geçtikçe şiddeti artmaktadır. Bu durum ebeveynler ve öğretmenler tarafından desteklenmektedir. Sonucunda öğrencilerde stres durumunu doğurmakta ve stres durumuyla baş edemeyen öğrenciler daha erken yaşlardan itibaren okul tükenmişliği sendromunu geliştirmektedirler (Aypay, 2018a). Okul tükenmişliği üzerine çalışılmış bazı araştırmalarda, daha erken dönemlerden (ortaokul dönemi) itibaren öğrencilerin tükenmişlik sendromu geliştirmeye başladığı saptanmıştır (Adhiambo ve diğerleri, 2016; Baş, 2012; Demirel ve Afat, 2018; Zhang ve diğerleri, 2013).

Okul tükenmişliği sendromuna, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlığı ile ilişkili olumsuz sonuçları doğurabilecek bir risk faktörü olarak bakılmıştır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan yurtdışı kaynaklı

araştırmalarda, okul tükenmişliği sendromunun birçok risk faktörüyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro (2017) toplam 210 ortaöğretim öğrencisi (14-16 yaş arasında; yaş ortalaması, 15.5) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu alt boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik) ile depresif semptomlar arasında pozitif anlamlı ilişki, iş / çalışma sorumluluğu alt boyutları (enerji, özveri, kendini verme) arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Hafen, Laursen, Nurmi ve Salmela-Aro (2013) toplam 699 ergen (10. sınıf; 14-17 yaş arası; yaş ortalaması, 15.2) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin kurban olma düzeyleri, zorba olma düzeyleri ve problem davranış örüntülerinin okul tükenmişliği sendromu ile anlamlı pozitif ilişki içinde olduğunu saptamışlardır. Kinnunen ve diğerleri (2016) altı farklı Avrupa ülkesinden (Belçika, Almanya, Finlandiya, Portekiz, Hollanda, İtalya) toplam 11.015 öğrenci (14-17 yaş arası) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ve okul çalışmalarına düşük katılımın, öğrencilerde günlük sigara kullanımını arttıran bir durum olduğunu saptamışlardır. Lee, Park, Oh ve Kim (2017) toplam 381 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromunun duygusal tükenme ve okulda yetersizlik alt boyutları ile antisosyal eğilimler (fiziksel saldırganlık, sözlü saldırganlık ve öfke hissi) arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Lee ve Lee (2018) toplam 415 ortaokul öğrencisi (7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada; depresyon ve zorlantı / içtepi ile okul tükenmişliği sendromu arasında pozitif anlamlı ilişki (tüm ölçümlerde) olduğunu saptamışlardır. Räsänen, Lintonen, Joronen ve Konu (2015) 8. sınıf (yaş ortalaması, 14.9) ve 9. sınıf (yaş ortalaması, 15.9) öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile öğrencilerin kumar oynama sıklığı arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Shin ve diğerleri (2011) toplam 409 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada; depresyon, zorlantı / içtepi, anksiyete / kaygı ve düşmanlık düzeylerinde artış gözlemlenen öğrencilerin okul tükenmişliği sendromunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının da yükseldiğini saptamışlardır. Aynı zamanda, öğrencilerin fobik kaygısındaki artışı, depresyon, zorlantı / içtepi, kaygıdaki azalma, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki artış ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Suldo, Shaunessy-Dedrick, Ferron ve Dedrick (2018) toplam 2379 ortaöğretim öğrencisinin (9., 10., 11. ve 12.

sınıf) akademik başarıları üzerinde etkili olabilecek risk faktörlerini belirlemeye dönük yaptıkları çalışmada; zihinsel sağlık alanında yaşam doyumu, psikopatoloji ve okul tükenmişliği sendromu ile akademik alanda not ortalaması ve sınav puanlarının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu saptamışlardır. Salmela-Aro ve diğerleri (2009) ortaöğretim öğrencileri (15-19 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada; depresyon ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı pozitif ilişkiler (tüm ölçümlerde) olduğunu saptamışlardır. Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) toplam 1709 ergen üzerinde iki yıl süreyle toplam dört kez ölçüm yaptıkları boylamsal çalışmada; depresyon ile okul tükenmişliği sendromu arasında pozitif anlamlı ilişki (tüm ölçümlerde) olduğunu saptamışlardır. Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka ve Alho (2017) 1207 erken ergenlik (12-14 yaş arasında) döneminde ve 1636 geç ergenlik (16-18 yaş arasında) döneminde olan öğrenciler üzerinde ayrı ayrı toplam iki kez ölçüm yaptıkları boylamsal çalışmada; her iki grubun okul tükenmişliği sendromu düzeyleri ile depresyon düzeyleri ve aşırı internet kullanımı arasında pozitif anlamlı ilişki (tüm ölçümlerde) olduğunu saptamışlardır. Wang, Chow, Hofkens ve Salmala-Aro (2015) ortaöğretim öğrencileri (9., 10. ve 11. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile depresif belirtiler arasında (her sınıf düzeyinde) pozitif anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Walburg, Moncla ve Mialhes (2015) toplam 286 ortaöğretim öğrencisi (10., 11. ve 12. sınıf; yaş ortalaması, 16.5) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; esrar kullanan öğrencilerin, esrar kullanmayan öğrencilere göre okul tükenmişliği sendromu duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamışlardır; duygusal tükenme ile yetersizlik alt boyutları da daha yüksektir. Aynı zamanda, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları esrar tüketim sıklığının anlamlı yordayıcısı olduğunu ve duyarsızlaşma alt boyutu esrar istismarının anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Walburg, Zakari ve Chabrol (2014) toplam 252 ortaöğretim öğrencisi (11. ve 12. sınıf; yaş ortalaması, 16.9) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ve depresif belirtiler birlikte, intihar düşünceleri oranındaki varyansın %37'sini açıkladığını saptamışlardır.

Bu derece farklı risk faktörleriyle ilişki içinde olan ve ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilecek okul tükenmişliği sendromunun farklı boyutlarda ele alınması, farklı kavramlarla ilişkisinin araştırılması, okul tükenmişliği sendromuna yol açan veya onu

tetikleyen faktörlerin belirlenmesi, öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu geliştirmelerinin önüne geçebilecek önleyici ve koruyucu psikolojik tedbirlerin belirlenmesi ve işe koşulması son derece önemlidir (Aypay, 2017b).

2.2.1. Okul Tükenmişliği Sendromunun Nedenleri ve Belirtileri

Eğitim yaşamında ortaokul dönemi, öğrenciler için çoğu zaman stres faktörü olarak algılanmıştır (Yusoff, 2010). Stres, öğrenciler üzerinde gelişebilecek okul tükenmişliği sendromunun elementlerini harekete geçirebilecek bir olgudur (Aypay, 2018a). Okul yaşamında var olan akademik rekabet, öğrencilerin okul yaşamaları üzerinde olumsuz olarak etkilemenin yanı sıra, ebeveynlerin öğrenci üzerindeki tutumlarını da etkilemektedir. Bu durumun bir sonucu olarak ebeveynler çocuklarının ders çalışma dışındaki aktivitelere (dinlenme, eğlenme, gezme vb.) olan ihtiyaçlarını görmezden gelerek, çocuklarını sadece ders çalışan kişiler olarak görmek istemektedirler (Aypay, 2018a). Öğrenciler süreç içerisinde okula dair yaşantılarında karşılamakta / üstesinden gelmekte zorlanabilecekleri aşırı yoğun taleplere (öğrenciyi aşırı derecede zorlayan sınavlar, öğrencilere verilen yoğun ödevler, ebeveynlerin öğrencilerden sürekli olarak ders çalışmaya dönük istekleri vb.) uzun süre maruz kaldıklarında bu durum öğrenciler üzerinde gittikçe artan yoğun bir stres yaratmaktadır. Öğrenciler yaşayabilecekleri bu stresle etkin bir şekilde baş edemediklerinde okuldan kaynaklı olarak tükenmişlik sendromu geliştirebilirler (Durmuş ve diğerleri, 2017).

Okul tükenmişliği sendromunun gelişiminde iki önemli kaynak dikkat çeker: okul ve aile. Öğrenciler, okul ortamlarından kaynaklı olabilecek; takip etmeleri gereken dersler, yapmaları gereken ödevler ve okul ortamlarında hissettikleri olumsuz duygulardan dolayı okul tükenmişliği sendromu geliştirebilirler. Öğrenciler, aileden kaynaklı olabilecek; öğrencilerin okulla ilişkili olan sorumlulukları ve görevlerine dair ebeveynlerin aşırı ve ısrarcı baskıları veya ebeveynlerin öğrencilerin çalışma gayretlerinden tatmin olmaması sonucunda çalışmaya ilişkin uyguladıkları aşırı ve ısrarcı baskılar sonucunda okul tükenmişliği sendromu geliştirebilirler (Aypay, 2011; Durmuş ve diğerleri, 2017).

Okul tükenmişliği sendromu geliştiren öğrencilerin genel olarak insanlara hizmet sunan mesleklerde çalışan bireylerin geliştirdikleri tükenmişlik sendromuna benzer belirtiler gösterebileceği ifade edilmiştir (Yang, 2004; Yang ve Farn, 2005).

Yang ve Farn (2005) tükenmişlik sendromu geliştiren öğrencilerin okulda devamsızlık yapma sürelerinin arttığını, dersle ilgili öğrenciye verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmede aksaklıklar oluştuğunu, öğrencilerde derslere ilişkin motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir.

Okul ortamlarında öğrencilerin geliştirmiş oldukları tükenmişlik sendromunun sonucu olarak; öğrencilerin okula karşı ilgilerinin kaybolması, öğrencilerin akademik başarılarında düşmeler yaşanması, öğrencilerin okul ortamlarında ve yakın çevrelerindeki sosyal ilişkilerinin ve sosyal becerilerinde bozulmalar oluşması, öğrencilerin derslere ilişkin motivasyonlarının azalması / düşmesi, okulu terk etme / bırakma gibi eylemlerin ortaya çıkması muhtemeldir (Durmuş ve diğerleri, 2017). Bu yüzden, 'aşırı' taleplerden dolayı tükenmişlik sendromu geliştiren öğrenciler bitkin düşebilir, yapılan eylemlere ve gerçekleştirilen aktivitelere karşı alaycı bir tutum takınabilirler, arkadaşlarına, öğretmenlerine ve diğer okul çalışanlarına karşı tavır sergileyebilir (Schaufeli ve Taris, 2005). Okula bağlı olarak gerçekleşen tükenmişlik sendromunun, depresyon üzerindeki sonuçları, somatik semptomlarla ilişkisi ve okulu bırakma riskinin yüksek olduğu dikkat çekilmiştir (Walburg, 2014).

Tükenmişlik sendromu geliştiren öğrencilerde bazı belirtiler gözlenmektedir. Bunlar; devam eden / sürekli yorgunluk hali, bitkin olma hali, okula ilişkin ve derslere katılımda artan isteksizlik durumu, benlik saygısında azalmalar, öğrenciye verilen görevleri veya sorumlulukları yerine getirirken aksatma veya tamamlamama, öfkeli ruh hali ve saldırganca eylemlerde bulunma, derslere ilişkin konsantrasyon eksikliği, hafıza ile ilgili yaşanan problemler, yakın çevresiyle sosyal ilişkilerinde bozulmalar veya kopmalar, tekrar eden hastalanma durumu, zararlı maddeleri (sigara, alkol, uyuşturucu vb.) kullanmaya başlama veya zararlı maddeleri kullanma durumunda artışlar şeklindedir (Kutsal, 2009).

2.2.2. Okul Tükenmişliği Sendromunun Boyutları

Meslek yaşamında gelişebilecek tükenmişlik sendromunun boyutları ile okul ortamlarında öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliği sendromunun boyutları birbirine paraleldir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Buna göre, Christina Maslach'ın oluşturmuş olduğu tükenmişlik sendromu boyutlarından yola çıkılarak okul tükenmişliği sendromunun boyutları

oluşturulmuştur (Aypay, 2012; Bilge ve diğerleri, 2014; Kutsal ve Bilge, 2012). Bu boyutlar: okulla ilgili duygusal tükenme (exhaustion at school), okulla ilgili duyarsızlaşma / sinizm (cynicism toward the meaning of school) ve okula bağlı yetersizlik (sense of inadequacy at school)'tir. *Okulla ilgili duygusal tükenme*, okulla ilişkili aşırı taleplerin ve zorlanımlı çalışmaların sonucunda öğrencinin yaşayacağı gerginlik duygusu ve öğrencide oluşacak kronik yorgunluktur. *Okulla ilgili duyarsızlaşma / sinizm*, genel anlamda okulla ilgili çalışmalara karşı ilgisiz / kayıtsız kalma veya uzak durma, diğerlerinin akademik çalışmalarına karşı ilginin azalması, çalışmaların öğrenci için bir anlam ifade etmemesidir. *Okula bağlı yetersizlik*, öğrencide azalan yeterlilik duygusuna bağlı olarak okulla ilişkili daha az başarılı olabileceği düşüncesini ve başarılı olamama durumunu ifade etmektedir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Aypay (2011, 2012) tarafından hem ortaokul öğrencileri hem de ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromunu belirlemek üzere iki farklı ölçek geliştirilmiştir. Her iki ölçeğinde, okul tükenmişliği sendromu için belirlenen boyutları farklıdır. Ortaokul öğrencileri için geliştirilen ölçekte dört farklı boyut elde edilmiştir: okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik (burnout from school activities), aileden kaynaklı tükenmişlik (burnout from family), okulda yetersizlik (ınadequacy in school) ve okula ilgi kaybı (loss of ınterest to school)'dır (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011). *Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik*, okula ilişkin ders çalışmak, ödev yapmak, sınavlara girmek gibi etkinliklerden kaynaklanabilecek ve sonucunda öğrencilerde oluşabilecek yorgunluk, bunalmışlık, sıkılmışlık duyguları ile bu etkinliklere dönük olarak anlamsızlık duygusunu ifade etmektedir. *Aileden kaynaklı tükenmişlik*, okula dair konulara ilişkin aile tutumlarının öğrenciler üzerinde bıraktığı yorgunluk, bunalmışlık, sıkılmışlık duyguları ile bu ekinliklere dair anlamsızlık duygusunu ifade etmektedir. *Okulda yetersizlik*, öğrencilerin okula dair neredeyse tüm etkinliklerde yaşadıkları yetersizlik duygusunu ifade etmektedir. *Okula ilgi kaybı*, öğrencilerin okula dair yaşadıkları sevgi yoksunluğunu, ilgilerindeki azalma durumlarını, okulu sıkıcı olarak değerlendirmeleri ve kendilerini okul içinde mutsuz olarak hissetmelerini ifade etmektedir (Aypay, 2011; Aypay, 2012).

2.2.3. Okul Tükenmişliği Sendromunu Belirlemek için Geliştirilen Ölçme Araçları

Okul tükenmişliği sendromu üzerinde çalışılmış ilk araştırmalarda, iş yaşamında tükenmişlik sendromunu belirlemek için geliştirilmiş olan Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI - GS)'den uyarlanan, Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI - SS) (Schaufeli ve diğerleri, 2002) kullanılmıştır. Aynı şekilde okul tükenmişliği kavramını ölçmek için uyarlanan School Burnout Inventory (SBI) (Salmela-Aro ve Näätänen, 2005), iş yaşamında tükenmişlik sendromunu ölçmek için geliştirilmiş olan Bergen Burnout Indicator 15 (BBI - 15)'ten uyarlanmıştır. Son olarak, Salmela-Aro, Kiuru ve diğerleri (2009) tarafından, Salmela-Aro ve Näätänen (2005)'in ölçekleri yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak dokuz maddelik okul tükenmişliği ölçeği School Burnout Inventory (SBI) geliştirilmiştir.

Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI - SS)'de üç alt faktör elde edilmiştir ve tükenme (exhaustion), sinizm (cynicism) ve mesleki etkinlik (professional efficacy) şeklinde isimlendirilmiştir (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Salmela-Aro ve Näätänen (2005) ve Salmela-Aro, Kiuru ve diğerleri (2009) tarafından oluşturulan School Burnout Inventory (SBI)'de üç alt faktör elde edilmiştir ve okulda tükenme (exhaustion at school), okulla ilişkili karşı sinizm (cynicism toward the meaning of school) ve okulda yetersizlik duygusu (sense of inadequacy at school) şeklinde isimlendirilmiştir.

Yurtiçi literatüründe, Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI - SS) (Schaufeli ve diğerleri, 2002)'in Türkçe uyarlama çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından, ortaöğretim öğrencileri üzerinde Kutsal (2009) ile Yavuz ve Dogan (2009) tarafından yapılmıştır. School Burnout Inventory (SBI) (Salmela-Aro, Kiuru ve diğerleri, 2009)'in Türkçe uyarlama çalışmaları ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde Çam ve Öğülmüş (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm bu çalışmaların ortak noktası, iş yaşamındaki tükenmişlik sendromunu ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin, iş bağlamındaki maddelerin okul bağlamında değiştirilerek analiz edilmeleri şeklinde oluşturulmuş olmalarıdır. Bu yüzden oluşturulan bu ölçekler doğrudan okul tükenmişliği sendromunu belirlemek için geliştirilmemişlerdir ve iş / meslek tükenmişliği maddeleri okul tükenmişliği

maddelerine (sözcük değişikliğine gidilerek) göre değiştirilerek oluşturulmuştur (Aypay, 2011).

Ayşe Aypay tarafından, ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu düzeylerini belirlemek üzere Ortaöğretim Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği - OOTÖ (Secondary School Burnout Scale - SSBS) (Aypay, 2012) ve ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu düzeylerini belirlemek üzere İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği - İÖOTÖ (Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8 – ESSBS) (Aypay, 2011) geliştirilmiştir.

Okul tükenmişliği ölçeklerini geliştirme sürecinde, okul tükenmişliği sendromunun gelişiminde iki önemli kaynağın dikkat çektiğini saptamıştır: okul ve aile (Aypay, 2011). Sonucunda her iki ölçeğin alt faktörleri buna göre şekillendiği saptanmıştır. Ortaöğretim Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği - OOTÖ (Secondary School Burnout Scale - SSBS)'nde toplam yedi alt faktör elde edilmiştir: okula ilgi kaybı (loss of ınterest to school), ders çalışmaktan tükenme (burnout of studying), aileden kaynaklı tükenmişlik (burnout from family), ödev yapmaktan tükenme (burnout from homework), öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma (burnout from teacher attitudes), dinlenme ve eğlenme gereksinimi (need to rest and time for fun) ve okulda yetersizlik (feeling of ınsufficiency at school) şeklinde isimlendirilmiştir (Aypay, 2012). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği - İÖOTÖ (Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8 – ESSBS)'nde toplam dört alt faktör elde edilmiştir: okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik (burnout from school activities), aileden kaynaklı tükenmişlik (burnout from family), okulda yetersizlik (ınadequacy in school) ve okula ilgi kaybı (loss of ınterest to school) şeklinde isimlendirilmiştir (Aypay, 2011).

2.2.4. Okul Tükenmişliği Sendromunu Önlemeye Dönük Uygulamalar

Öğrencilerde ortaya çıkabilecek tükenmişlik sendromunun gelişimini önleyici (koruyucu faktör) ya da tükenmişlik sendromunun öğrenci üzerindeki etkisini azaltıcı değişkenlerin belirlenmesi, buna yönelik akademik çalışmaların oluşturulması, öğrencilerin bireysel ruh sağlığını korumaya yönelik yardım edici sonuçların ortaya çıkarılması açısından daha da büyük önem taşımaktadır (Durmuş ve diğerleri, 2017). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanına dair önleyici ve koruyucu ruh sağlığı

çalışmalarının bireylerdeki işlevliği göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin tükenmişlik sendromunu azaltmaya ve önlemeye yönelik yapılacak araştırmaların önemi daha çok artmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012). Fakat okul tükenmişliği sendromunu azaltmaya veya önlemeye dönük yapılan önleyici ve koruyucu psikolojik danışma hizmetleri (yurtiçi ve yurtdışı) son derece kısıtlıdır.

Yurtiçi literatüründe okul tükenmişliği sendromunu önleyici grupla psikolojik danışma uygulaması yapılan akademik çalışma kısıtlıdır ve grupla psikolojik danışma uygulamaları ortaokul öğrencileri (Bal ve Bilge, 2017; Bal ve Kaya, 2017), ortaöğretim öğrencileri (Ateş, 2016) ve üniversite öğrencileri (İlbay, 2014) üzerinde yapılmıştır. 6. sınıfa devam eden toplam 16 erkek öğrenci ile yapılan araştırmada (Bal ve Kaya, 2017) ve 7. sınıfa devam eden toplam 16 erkek öğrenci ve kız öğrenci ile yapılan araştırmada (Bal ve Bilge, 2017), sekiz oturumdan oluşan Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanmıştır. Her iki araştırmada da uygulanan programın öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu ile başa çıkmalarında etkili olduğu; aileden kaynaklı tükenmişlik ve okulda yetersizlik boyutlarında etkili olmadığı saptanmıştır. Ateş (2016) toplam 30 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, altı oturumdan oluşan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma temelli Tükenmişlik ile Başa Çıkma Programı uygulamıştır. Uygulanan programın, öğrencilerin tükenmişlik sendromu ile başa çıkmada etkili olduğu saptanmıştır. İlbay (2014) toplam 24 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, altı oturumdan oluşan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma temelli Tükenmişlik ile Başa Çıkma Programı uygulamıştır. Uygulanan programın öğrencilerin tükenmişlik sendromu ile başa çıkmada etkili olduğu; bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu saptanmıştır.

Yurtdışı literatüründe okul tükenmişliği sendromunu önleyici grupla psikolojik danışma uygulaması yapılan akademik çalışma kısıtlıdır ve grupla psikolojik danışma uygulamaları ortaöğretim öğrencileri (Hasan, Sugiharto ve Sunawan, 2019) ve üniversite öğrencileri (Bresó, Schaufeli ve Salanova, 2011; Ogbuanya ve diğerleri, 2018) üzerinde yapılmıştır. Toplam 16 ortaöğretim öğrencisi üzerinde deney ve kontrol gruplu olmak üzere gerçekleştirilen Bilişsel Davranışçı Grupla Psikolojik Danışma uygulamasının; araştırma sonucunda, Bilişsel Davranışçı Grupla Psikolojik Danışma'nın deney grubundaki öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu ile başa çıkmada etkili olduğu saptanmıştır (Hasan ve diğerleri, 2019). Toplam 66 üniversite

öğrencisi üzerinde deney ve iki tane kontrol grubu (stresli-sağlıklı) olmak üzere gerçekleştirilen, Sosyal Bilişsel Kuram temelli dört aylık periyotta devam eden Bilişsel Davranışçı Müdahale Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu ile başa çıkmada etkili olduğu (deney grubu ve stresli kontrol grubu) saptanmıştır (Bresó ve diğerleri, 2011). Nijeryalı üniversite öğrencileri üzerinde, deney ve kontrol gruplu olmak üzere gerçekleştirilen ve toplam on iki oturumdan oluşan Akılcı Duygusal Davranışçı Psikolojik Danışma temelli Tükenmişlik ile Başa Çıkma Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre programın, öğrencilerin tükenmişlik sendromu ile başa çıkmalarında etkili olduğu ve bu durumun izleme süreçlerinde de korunduğu saptanmıştır (Ogbuanya ve diğerleri, 2018).

2.2.5. Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi İncelenen Değişkenlere Dair Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmaları

Yurtiçi literatüründe ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu ve alt boyutları ile bazı değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunlar: aile / öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler (akademik beklentilere ilişkin stres alt boyutları) (Aypay, 2011), okula bağlanma (Altuntaş ve Sezer, 2017), yüksek ödül beklentisi, ödülün güçlendirilmesi etkisi (akademik bağlamda ödül bağımlılığı alt boyutları) (Aypay, 2018b), stres 1, stres 2, stres 4 (akademik stres alt boyutları) (Akpınar, 2016), ilişkisel zorbalık, fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, kişisel eşyalara zarar verme (akran zorbalığı zorba olma ve akran zorbalığı kurban olma alt boyutları) (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016), umut toplam ve alt boyutları (amaca güdülenme, amaca ulaşma yolları), destekleyici aile ilişkileri, engelleyici aile ilişkileri (aile ilişkileri alt boyutları) (Boyacı ve Özhan, 2018), okula bağlılık, akademik motivasyon (algılanan okul deneyimleri alt boyutları), ödev (Özdemir, 2015), çalışma baskısı, ders yükü (eğitim stresi alt boyutları), umutsuzluk, benlik saygısı (Özdemir ve Özdemir, 2015), yakın ilişkisellik, özerk ilişkisellik (ailede özerk / ilişkisel benlik kurgusu alt boyutları), çevre, mahalle, okul, aile, arkadaş (çok boyutlu yaşam doyumu alt boyutları) (Öztan, 2014), okula yabancılaşma (Polat, 2018), eğitim stresi toplam ve alt boyutları (çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı, umutsuzluk), yabancılaşma ve alt boyutları (güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık, kuralsızlık) (Polat ve Özdemir, 2018), üstbilişsel farkındalık, eğitim stresi (Sarıçam, Çelik ve Sakız, 2017), akran desteği,

genel öz-yeterlik, okula bağlanma toplam ve alt boyutları (okula bağlanma, arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma) (Şahan ve Duy, 2017).

Yurtdışı literatüründe ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu ile bazı değişkenler arasında ilişkiler incelenmiştir. Bunlar: depresyon / depresif belirtiler (Lee ve Lee, 2018; Salmela-Aro ve diğerleri, 2017; Shin ve diğerleri, 2011), anksiyete / kaygı, (Shin ve diğerleri, 2011), zorlantı / içtepi (Lee ve Lee, 2018; Shin ve diğerleri, 2011), düşmanlık (Shin ve diğerleri, 2011; Song ve Jung, 2013), okul mutluluğu (Song ve Jung, 2013), öz-yeterlik (Choi ve Lee, 2014), okula uyum / alışma (Choi ve Lee, 2014; Kim, Yoon ve Jung, 2016), dini başa çıkma (Noh, Chang, Jang, Lee ve Lee, 2016), eğitim beklentileri (Korhonen, Tapola, Linnanmäki ve Aunio, 2016), akademik öz-yeterlik (Yoon ve Jung, 2014), akademik stres (Ahn ve Yoo, 2014; Yoon ve Jung, 2014), stresle başa çıkma (Ahn ve Yoo, 2014; Kim ve diğerleri, 2016), kişilik tipleri / faktörleri (Park, Lee, Choi, Jin ve Lee, 2010), bağlanabilirlik (Shin ve Yu, 2014), başa çıkma stratejileri (Kim, Kim ve Lee, 2017; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; Shin, Choi ve diğerleri, 2012), benlik saygısı (Luo ve diğerleri, 2016), mükemmeliyetçilik (Luo ve diğerleri, 2016; Shih, 2012), başarı hedefleri (Shih, 2012), iş sorumluluğu (Shih, 2012; Shih, 2015a), travma sonrası stres bozukluğu (Zhou, Zhen ve Wu, 2018), çaba-ödül dengesizliği (Kim ve diğerleri, 2017), akademik motivasyon (Zhang ve diğerleri, 2013), kumar oynama sıklığı (Räsänen ve diğerleri, 2015), akademik başa çıkma (Shih, 2015b; Shih, 2015c), duygusal zeka, antisosyal eğilimler (Lee ve diğerleri, 2017), aile sosyo-ekonomik durum, aile duygusal çevre, aile kültürel ortamı (Luo ve diğerleri, 2016), öğrenci katılımı, benlik saygısı, akademik başarı, davranışsal sorumluluklar, bilişsel sorumluluklar, öğrenme desteği, öğrenme için aile desteği, okulda akran desteği, okul isteği / okul özlemi, okulu asma (Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2016), okuduğunu anlama, kelime anlama, yazma, matematik, akademik benlik (Korhonen ve diğerleri, 2016), aşırı internet kullanımı, iş sorumluluğu (Salmela-Aro ve diğerleri, 2017), özerklik desteği, özerklik memnuniyeti, psikolojik kontrol (Shih, 2015a), akran desteği, algılanan sınıf yapısı (Shih, 2015b), temel psikolojik ihtiyaçlar (Shih, 2015c), sosyal destek, öz-esneklik, öz-düzenleme öğrenme stratejileri, akademik aşırılık, ebeveyn baskısı (Cho ve Kim, 2014), uyuşmazlık çözümü, destekleyici ortak eğitim, çatışma sıklığı, çatışma gücü, ebeveyn evlilik çatışmaları, desteklenmeyen ortak eğitim (Ma, Zhu, Yang ve Wang, 2017),

dijital teknolojileri öğrenme ve kullanma, öğrenme teknolojileri ve dijital etkileşimi kullanmaya yönelik tutumlar, okul ve öğretmen etkinliklerine ilişkin algılar, akademik refah / iyi oluş (Halonen, Hietajärvi, Lonka ve Salmela-Aro, 2016), ebeveyn bağlanma stilleri, anne bakımı, baba bakımı, anne aşırı koruma, baba aşırı koruma (Shin, Lee, Kim ve Lee, 2012), akran desteği, algılanan sınıf yapısı (Shih, 2015b), temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik başa çıkma (Shih, 2015c), talep-kontrol, çaba-ödül (Lee, Puig ve Lee, 2012), akademik esneklik / sağlamlık, okul adaptasyonu (Kim ve Han, 2015).

2.2.6. Okul Tükenmişliği Sendromu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılık göstermesi; her iki cinsiyetinde farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkardığı cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabilir (Kağıtçıbaşı, 2012). Bireyin sosyalleşme sürecinde aile ve toplum tarafından istenilen davranışları ve istenilen kişilik özelliklerini sergilemeleri konusunda erkeklere, kızlara oranla daha fazla baskı uygulanmaktadır (Çapucuoğlu ve Gündüz, 2013; Gündüz ve Özyürek, 2018). Erkeklerin erken yaşlardan itibaren zayıflıkla bağdaştırılan bazı duyguları bastırmasına dönük aile ve toplum tarafından direktiflerde bulunulması, bağımsız, atik, rekabetçi, girişken, saldırgan bir şekilde yetiştirilmesi sonucunda stresi doğuran durumlar karşısında sosyal destek aramalarını zorlaştıran bir etken olarak karşımıza çıkarken; kızların erken yaşlardan itibaren bağlılık duygularını geliştirmeleri, duygularını ifade etmeleri konusunda aile ve toplum tarafında direktiflerde bulunulması sonucunda stresi doğuran durumlar karşısında sosyal destek aramalarını kolaylaştıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Baş, 2012; Çapucuoğlu ve Gündüz, 2013).

Okul yaşamı süresince akademik ve sosyal anlamda karşılaşılan zorluklar, problemler karşısında erkeklerin kızlara göre daha az sosyal destek aramalarına neden olabilmekte ve bu durum erkeklerin daha fazla tükenmişlik sendromu geliştirmelerine neden olabileceğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, erkek öğrencilerin akademik sorumlulukları yerine getirmede daha isteksiz davranmaları ve daha fazla zorlanmaları (Deniz ve Karbeyaz, 2018); sınavlar üzerine kurulu yarışmacı eğitim sürecini erkek öğrencilerin daha olumsuz algılamaları ve tüm bu durumların erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre -bir tepki olarak- daha fazla tükenmişlik sendromu geliştirmelerine neden olabileceğini düşündürmektedir (Çapri ve Sönmez, 2013). Örneğin; Demirel ve

Afat (2018) toplam 313 özel yetenekli ortaokul öğrencisi üzerinde; Öztan (2014) toplam 506 ortaokul öğrencisi üzerinde; Polat (2018) toplam 884 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarda; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul tükenmişliği düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Jelas ve diğerleri (2014) toplam 2359 öğrenci (12-16 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az okula katılım sağladıkları, akademik meşguliyet düzeylerinin daha düşük olduğu ve okul tükenmişliği düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Diğer taraftan, bazı araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişlik düzeylerinin veya alt boyutlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin; Salmala-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen ve Rimpelä (2018), 7. sınıf (13-14 yaş arasında) ve 9. sınıf (15-16 yaş arasında) toplam 9223 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada; ilk ölçümlerde erkek öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, ikinci ölçümlerde ise kız öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda bu süreç içerisinde kız öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha hızlı bir şekilde arttığını belirlemişlerdir. Yurtiçi literatüründe Baş (2012), Çakmak ve Şahin (2017), Öztan (2014) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde; Acar ve Çakır (2015), Aypay ve Sever (2015), Şeker ve Yavuzer (2017) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin okul tükenmişliği bazı alt boyutlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe okul tükenmişliği puan ortalamalarının ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış akademik çalışmaları şu şekilde sınıflandırılabiliriz: bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişliği puan ortalamalarının (Demirel ve Afat, 2018; Jelas ve diğerleri, 2014; Öztan, 2014; Polat, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Çapri ve Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündoğmuş, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre okul tükenmişliği puan ortalamaları (Salmala-Aro ve diğerleri, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Acar ve Çakır, 2015; Adhiambo ve diğerleri, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Çakmak ve Şahin, 2017; Halonen ve diğerleri, 2016; Herrmann, Koeppen ve Kessels, 2019; Meylan, Doudin, Curchod ve Stephan, 2011; Öztan, 2014; Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008; Şeker ve Yavuzer, 2017; Walburg ve diğerleri, 2015) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalarda cinsiyete göre okul tükenmişliği puan ortalamalarının (Adhiambo ve diğerleri, 2016; Kara, 2014) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Acar ve Çakır, 2015; Adhiambo ve diğerleri, 2016; Akpınar, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017; Çapri ve Sönmez, 2013; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündoğmuş, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Halonen ve diğerleri, 2016; Herrmann ve diğerleri, 2019; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017; Walburg ve diğerleri, 2015) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılığının incelendiği çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu nedenle cinsiyetin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin ne olduğu hakkında kesin bir yargıya varmanın sağlıklı olmayacağı (Deniz ve Karbeyaz, 2018) ve okul tükenmişliği konusunda cinsiyete ilişkin farklılıkları öngörmenin zor olduğu, bu duruma ilişkin yapılmış çalışmalarda da kesin bir sonucun ortaya konulamadığı görülmüştür (Baş, 2012).

2.2.7. Okul Tükenmişliği Sendromu ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesi eğitime ilişkin birçok sorumluluğu beraberinde getirmektedir (Koçak, 2016). Aynı zamanda, sınıf düzeyinin yükselmesi öğrencileri yaşam sorumluluğunu almaya daha da yaklaştırmaktadır (Gündoğmuş, 2017). Ülkemiz açısından ortaokul döneminde geçirilen süreç değerlendirildiğinde öğrenciler 5. sınıftan başlayarak 8. sınıfa doğru derslerin temel basit düzeyden daha ağır bir düzeye doğru göreceli olarak artması (Baş, 2012); aynı zamanda, ders yükünün de buna paralel olarak artması durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Örneğin; Özdemir ve Özdemir (2015) toplam 192 ortaokul öğrencisi (10-15 yaş arasında; yaş ortalaması, 13) üzerinde; Polat ve Özdemir (2018) toplam 652

ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda; öğrencilerin ders yükü ve çalışma baskısı ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı pozitif ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Özdemir (2015) toplam 208 ortaokul öğrencisi (11-15 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.31) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında; ödev ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı pozitif ilişkinin olduğunu saptamıştır. Özellikle ödevin, ders yükünün ve çalışma baskısının sınıf düzeyinin yükselmesiyle artabileceğini dikkate aldığımızda, buna bağlı olarak üst sınıfların alt sınıflara göre okul tükenmişliği düzeylerinin yüksek çıkması olağan olacaktır.

Diğer taraftan, ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerin ortaöğretime geçmek için önlerinde duran LGS (Liseye Geçiş Sınavı) durumu ve bu durum için öğrencilerin harcadıkları yoğun enerji, yüksek beklentiler; 8. sınıf öğrencilerin alt sınıf düzeyinde yer alan öğrencilere göre tükenmişlik sendromunu arttırabilecek bir etken olarak karşımıza çıkabilir. Bunun yanı sıra, alt sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliği sendromuyla yeterli düzeyde mücadele edilmediği durumda, üst sınıflara doğru miras kalabilir ve diğer problemlerle birlikte düzeyi artarak devam edebilir (Deniz ve Karbeyaz, 2018). Polat (2018) üst sınıfların tükenmişlik sendromu düzeylerinin alt sınıflara göre daha yüksek olmasının bazı nedenlerini; derslerin zorluk düzeylerinin artması, artan sınav stresinin varlığı, ders yükünün artması, çevrenin öğrenciden beklentisinin artması, derslerin daha sıkıcı bir hale gelmesi şeklinde belirtmiştir. Bu durum üst sınıfların alt sınıflara göre daha fazla tükenmişlik sendromu yaşayabileceğini açıklamaktadır.

Salmela-Aro ve diğerleri (2018) yaptıkları boylamsal çalışmada; öğrencilerin 7. sınıftan 9. sınıfa geçiş sürecinde okul tükenmişliği düzeylerinin arttığını saptamışlardır ve bu sonuçta etkili olabilecek durumları; sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak okul ortamında öğretmenlerin uyguladığı disiplin düzeyinin ve öğrenciler üzerindeki kontrol eğilimlerinin artması, daha çok başarı odaklı sınıf ortamlarının oluşması ve bunun yanında rekabet anlayışına dayalı eğitim öğretim anlayışının gelişmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Yurtiçinde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerine yapılmış çalışmaları incelediğimizde, öğrencilerin sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak okul tükenmişliği düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Örneğin; Demirel ve Afat (2018) özel yetenekli toplam 313 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde; Öztan (2014)

toplam 506 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf; 12-15 yaş arasında) üzerinde; Polat (2018) toplam 884 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliği puan ortalamalarının da arttığını saptamışlardır. Diğer taraftan literatürde daha az olmakla birlikte okul tükenmişliği alt boyutlarının sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak azaldığını veya sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını saptayan çalışmalarda mevcuttur.

Salmela-Aro ve diğerleri (2008), bireylerin bir üst kuruma geçmesi sürecinde (ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan ortaöğretime, ortaöğretimden üniversiteye) bulundukları sınıf ortamını daha fazla rekabet anlayışına dayalı olarak algıladıklarını, bu durumda böyle koşullara sahip bir eğitim öğretim ortamına öğrencilerin daha olumsuz bir tepkide (özellikle kızlarında daha fazla) bulunabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Çakmak ve Şahin (2017) toplam 393 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği bazı alt boyutlarında (okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, dinlenme ve eğlenme gereksinimi, okulda yetersizlik) 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu durum üzerinde etkili olabilecek nedenleri; 5. sınıf öğrencilerin eğitim öğretim ortamına uyum sağlama süreçlerinin yoğunlaşması, öğrencilerin yeni akademik sorunlarla ve hedeflerle karşılaşmaları, yeni bir okula başlamaları ve bu okul çevresine alışabilme sürecine girmeleri şeklinde sıralamışlardır (Çakmak ve Şahin, 2017).

Yurtiçi literatüründe okul tükenmişliği puan ortalamalarının ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış akademik çalışmaları şu şekilde sınıflandırılabiliriz: bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliği puan ortalamalarının (Demirel ve Afat, 2018; Öztan, 2014; Polat, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Çapri ve Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündoğmuş, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Şeker ve Yavuzer, 2017) yükseldiği saptanmıştır. Bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliği bazı alt boyut puan ortalamalarının düştüğü saptanmıştır (Çakmak ve Şahin, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018). Bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul tükenmişliği

alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Akpınar, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017; Çapri ve Sönmez, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Şeker ve Yavuzer, 2017).

Yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış kesitsel veya boylamsal çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği puan ortalamalarının veya alt boyut puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Kim, Lee, Kim, Choi ve Lee, 2015; Lee, Puig, Lea ve Lee, 2013; Meylan ve diğerleri, 2011; Noh, Shin ve Lee, 2013; Salmela-Aro ve diğerleri, 2008; Salmala-Aro ve diğerleri, 2018).

2.3. Problem Çözme Becerisi

Sorun kavramı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te; "*Araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem*" şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2005, s. 1795). Bu tanım içerisinde, sorun / problem kavramında üç yere vurgu yapılmıştır. Birinci vurguda, problemin araştırılıp öğrenilmesi gereken bir olgu olduğundan bahsedilmiştir ve kişi bu durumda problemin içeriğine dair bilgi sahibi olmalı, problemin gerekliliklerine ilişkin araştırma yapmalıdır. İkinci vurguda, problemin üzerine düşünülerek çözümlenmesi gereken bir olgu olduğundan bahsedilmiştir ve kişi bu durumda problem üzerine düşünüp ne yapılması gerektiğini kestirebilmesi gerekmektedir. Üçüncü vurguda, problemin sonuca bağlanması gereken bir olgu olduğundan bahsedilmiştir ve kişi kendisinin belirleyeceği hedefler doğrultusunda problemi sonuca kavuşturması gerekmektedir (Eskin, 2014). Kişilerarası sorun kavramı, etkileşim içerisinde olan taraflardan herhangi birinin mevcut etkileşim biçimi ile ideal / olması gereken etkileşim biçimi arasında oluşan farkı algıladığı durumda oluşan, bu farktan dolayı gerginlik durumunu yaşaması, gerginliği ortadan kaldırmak adına da girişimlerde bulunması, fakat tüm bu girişimlerin engellendiği bir durum olarak tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001). D'Zurilla ve diğerleri (2004) problem kavramını, sağlıklı bir durum oluşması adına kişinin göstermesi gereken etkili olabilecek bir tepki fakat, kişinin böyle bir durum karşısında karşılaştığı zorluklar / engeller yüzünden o an için etkili olabilecek bir tepkinin ortaya çıkmadığı günlük yaşamla ilgili olan bir durum veya iş şeklinde ifade etmişlerdir. Bu tanıma göre kişi, bir

durum veya işin sonlandırılması / halledilmesi / çözümü için bir tepki göstermesi gerekmektedir. Bu durum karşısında kişi, birtakım zorluklar / engeller (bireysel ve çevresel) yüzünden tepki ortaya koyamamaktadır (Eskin, 2014).

Çözüm kavramı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te; "*Bir sorunun çözülmesinden alınan sonuç, hal*" şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2005, s. 453). Çözüm kavramıyla ifade edilen durum, kişinin harekete geçmesiyle gerçekleştirdiği eylemlerin bir sonucudur. Burada üzerinde durulması gereken nokta, sözü edilen eylemlerin sonucunun amaca uygunluğu ve niteliğinin ne olduğudur. Bu durumda, elde edilen bir sonucun çözüm olarak değerlendirilebilmesi için kişiyi varmak istediği amaca / hedefe taşımış olması ve bu durumun kişiyi tatmin etmesi gerekmektedir (Eskin, 2014). D'Zurilla ve diğerleri (2004) çözüm kavramını, herhangi bir durum karşısında, problemin çözümlenmesine ilişkin gerçekleştirilen problem çözme sürecine dair bir baş etme / başa çıkma davranışı veya bilişsel ve davranışsal olarak baş etme / başa çıkma davranış örüntüsü şeklinde ifade etmişlerdir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, kişi bir problem durumuyla karşılaştığında bir çözüm süreci içerisine girmekte ve bu durum davranışsal ve bilişsel olarak gerçekleşmektedir. Sürecin sonunda baş etme / başa çıkma davranışı kişiyi olumlu bir sonuca ulaştırması, durumun çözüm olarak değerlendirilmesi sonucunu doğurmaktadır. Burada kritik nokta, problem çözme sürecinde gerçekleştirilen baş etme / başa çıkma davranışının etkili olup olmadığıdır (Eskin, 2014).

Problem çözme (problem solving) kavramı, kişinin gerçek yaşam içinde karşılaşabileceği iç veya dış taleplere ya da zorluklara / engellere karşı, bilişsel ve duyuşsal işlemlerin hedefe yönelik işe koşması ve davranışsal tepkileridir (Heppner ve Krauskopf, 1987). D'Zurilla ve diğerleri (2004) problem çözme kavramını, bir kişinin, bir çiftin ya da bir grubun günlük yaşam içerisinde karşılaşabileceği problem(ler)e yönelik etkili olabilecek çözüm yolları bulabilmek adına işe koştukları amaç / hedef yönelimli bilişsel ve davranışsal süreç şeklinde ifade etmişlerdir. Problem çözme hem kişinin kendisi için hem de kişinin çevresi tarafından oluşturulmuş olan bir takım taleplere / isteklere uyum sağlamak adına yapılan işlemlerin tümünü ifade etmektedir. Problem çözme durumu, bilinçli olarak gerçekleştirilen, akılcı olan, belirli bir çabayı gerektiren, amaç / hedef yönelimli olmalıdır (Eskin, 2014). Problem çözme, sorunlu bir durumla ilgili olarak çeşitli potansiyel cevap alternatiflerini ortaya koyan ve en etkili

cevabı seçmeyi mümkün kılan bilişsel-davranışsal bir süreçtir. Buna göre problem çözme, hem alternatif cevapların üretilmesi hem de karar verme ve seçim davranışını içeren faaliyetlerin bütününü içerir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Heppner ve Petersen (1982) problem çözme becerisini, problemle başa çıkmada eş anlamlı olarak kullanmıştır. Problem çözme becerisi (problem solving skill), ilgili tüm taraflar için kabul edilebilir veya tatmin edecek şekilde çatışmanın keşfedilmesi, tanımlanması ve çözülmesini amaçlayan bilişsel kişilerarası bir süreç şeklinde ifade edilmiştir (D'Zurilla ve diğerleri, 2004). Diğer bir tanımlamada problem çözme becerisi kavramı, güncel durum ile varılmak istenen bir amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun ortaya çıkardığı gerginlik halini, duygusal yoğunluğunu ortadan kaldırmak için gösterilen çabaların içeriğini oluşturan bilişsel ve davranışsal süreci ifade etmektedir (Öğülmüş, 2001). Bu şekilde bakıldığında, problem çözme durumu bir süreçtir. Problem çözme bireyin bir problemle karşılaşmasından, o problemin çözüme kavuşturulmasına kadar uzanan bir süreci kapsamaktadır (Eskin, 2014).

Problem çözme sürecinde beş aşama çoğu durumda ortaktır: genel yönelim (general orientation), problem(ler)in tanımlanması ve formülasyonu (problems definition and formulation), alternatiflerin üretilmesi (generation of alternatives), karar verme ve uygulama (decision making and application), değerlendirme (evaluation)'dir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971; Heppner ve Petersen, 1982). *Genel yönelim* aşamasında, bireyin bir duruma yaklaşımındaki tutumu ve kararlılığı, o duruma cevap verme şeklini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Problem durumu karşısında harekete geçecek olan bireyin problem durumlarının yaşamın bir parçası olduğunu, bu durumlarla çoğu zaman başa çıkmanın mümkün olduğunu kabul etmesi, problem durumlarını tanımlaması ve problem karşısında 'ilk dürtü' ile hareket etme ya da 'hiçbir şey yapmama' şeklinde cevap verme eğilimini engellemelidir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Gerçek dünyada yaşanacak bir problem durumu çoğu zaman dağınıktır, belirsizdir, gerekli bilgilerden yoksundur, problem çözme adına uygun hedefler ve yönlendirmeler açısından yetersizdir. *Problem(ler)in tanımlaması ve formülasyonu* aşamasında, birey gerçek hayatın içerisinde problem durumunu tanıdığı ve ilk dürtüsüne göre otomatik yanıt verme eğilimini engellediği zaman, problem durumunun tüm yönlerini tanır, problem durumuyla ilgili olmayan bilgileri ayırır, temel amaçlarını belirler, alt sorunları ya da çatışmaları belirlemek adına uygun bir formülasyon oluşturur ve sınıflandırır (D'Zurilla

ve Goldfried, 1971). Problem durumu formüle edildikten sonra problemi çözecek kişi *alternatifler üretmeye* hazırdır. Bu aşamadaki asıl görev, belirli problemin çözümünün üretilenler arasında olabileceği ihtimalini en üst düzeye çıkarmak adına uygun olası çözümler üretmektir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). *Karar verme ve uygulama* aşamasında, bireyin ürettiği alternatif çözümler arasında birine veya bazılarına karar vererek bu çözümü uygulamasıdır. Birey mevcut tek bir seçenek bulabilseydi bu aşamadan geçmek zorunda kalmadan problem durumunda harekete geçebilirdi. Bununla birlikte olası çözüm alternatifleri üretildiğinde, bireyin uygulayabileceği kaliteli çözüm seçeneklerine sahip olma olasılığı yükselecektir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). *Değerlendirme* aşaması, problem çözme sürecinin son aşamasıdır. Alternatif çözüm seçeneğinin uygulamasından sonra gerçekleştirilir ve kendi kendini düzeltmeyi mümkün kılmak üzere gerçek problem durumunun sonucunu değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Bu aşama olmadığı zaman birey, problemin nerede olduğunu bulmaya çalışmak ve düzeltmek yerine yetersiz problem çözme eyleminde bulunmaya devam eder. Problem durumuyla varsayımsal bir düzeyin ötesinde başa çıkabilmek için birey, seçilen problem çözme alternatif(ler)ini gerçekleştirmeli, eylemlerin çeşitli sonuçlarını gözlemlemeli, bunları uygulayarak test etmeli ve elde edilen sonucu beklenilen sonuç ile eşleştirebilmelidir. Eşleşme tatmin ediciyse birey, problem çözme sürecini sonlandırmalıdır. Birey, eşleşmeyi tatmin edici bulmadıysa problem(ler)in tanımlanması ve formülasyonu basamağına geri dönmelidir. Bu durum tatmin edici bir eşleşme sağlanana kadar sürdürülmelidir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme becerileri konusunda literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulan ve daha sonraki çalışmalarla birlikte D'Zurilla ve Nezu (1982) tarafından tekrar gözden geçirilen Sosyal Problem Çözme Modeli (Social Problem Solving Model)'ne dayanmaktadır. Buna göre, problem çözme sürecinin sonuçları iki ana faktörden kaynaklanır: probleme yönelim (problem orientation) ve problem çözme tarzları (problem solving styles). Probleme yönelim, bireyin kişisel inançlarını, değer atfetme tutumlarını ve probleme dair yaşadığı duygularını açığa çıkaran, bilişsel ve duygusal olarak karmaşık şemayı içeren ve bir dizi problem çözme becerisi ile kendisini gösteren süreç olarak tanımlanabilir (D'Zurilla ve diğerleri, 2004). Probleme yönelim, olumlu yönelim (positive orientation) ve olumsuz yönelim (negative orientation) olmak üzere

iki farklı boyuttan oluşmaktadır (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2013). *Probleme olumlu yönelim,* bireyin problem ortaya çıktığında problemi doğru bir şekilde algılayabilmesi ve problemi göz ardı etmemesi, problemi yaşamın bir parçası olarak değerlendirmesi, problemi ortaya çıkaran nedenlerini doğru kaynaklara atfedebilmesi, problemi ondan faydalanabilecek olumlu bir durum olarak değerlendirmesi (yarar / kazanç için bir fırsat), tüm problemlerin üstesinden gelinebilecek bir durum olarak değerlendirmesi (olumlu sonuç beklentileri / iyimserlik), tüm problemleri çözebilecek yeterliğine olan inancı (problemi çözebilme öz-yeterliği), problemi çözebilecek yeterli zaman, sebat ve çabanın gerekli olduğunun farkında olabilmesi, problemi çözme konusunda kararlı bir duruş sergilemesidir. *Probleme olumsuz yönelme,* birey problemin nedenini ya kendisine ya da başkasına atfetme eğilimi içerisindedir, problem ortaya çıktığında ya problemi gör(e)mez ya da problemi çözmekten uzaklaşır, problemi bir tehdit olarak algılar, problemi çözmenin zor olduğuna dönük bir kanısı vardır, problemin üstesinden gelmeye yönelik kendi yetenek ve becerilerine dair bir kuşkusu vardır, problem ortaya çıktığında kendisini yenilmiş bir duygu durumunda ve kaygılı hisseder (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004; Nezu ve diğerleri, 2013).

Problem çözme tarzları, kaçınan problem çözme (avoiding problem solving), dürtüsel-dikkatsiz problem çözme (impulsive-careless problem solving) ve akılcı (rasyonel) problem çözme (rational (efficient) problem solving) şeklinde sınıflandırılmıştır (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004; Nezu ve diğerleri, 2013). *Kaçınan problem çözme tarzı*, bireyin problem karşısında erteleme, pasiflik, hareketsizlik veya bağımlılık türü davranış sergilemesine dönük işlevsel olmayan problem çözme desenidir. Pasif olma, sorunların varlığını reddetme, problemlerin düzeltilmesi için başkalarına güvenme ile karakterizedir. Kaçınan problem çözme tarzına başvuran birey, problem(ler)in kendisiyle yüzleşmekten ziyade problem(ler)den kaçmayı tercih eder, problem(ler)in çözülmesini mümkün olduğu kadar uzun süre durdurur, problem(ler)in kendisinin çözülmesini bekler veya problem(ler)in diğerleri tarafından çözülmesini bekler (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004; Nezu ve diğerleri, 2013). *Dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzı*, bireyin problem karşısında rasyonel, açık ve etkili problem çözme becerisinin ilke ve tekniklerini aktif girişimler (dar, itici, sınırlı, dikkatsiz, aceleci, eksik) biçimde

uygulamasına dönük işlevsel olmayan problem çözme desenidir. Dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzına başvuran birey, genellikle akla gelen ilk fikirlerle dürtüsel bir şekilde ilerler, sadece birkaç çözüm alternatifi görür. Hızlı, dikkatsiz ve sistematik olmayan bir şekilde alternatif çözüm basamakları tarar ve bu çözüm basamaklarını dikkatsiz bir şekilde izler (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004). *Akılcı (rasyonel) problem çözme tarzı*, bireyin problem karşısında rasyonel, açık ve etkili / yapıcı biçimde problem çözme ilke ve tekniklerini aktif kullanması ve bunu sistematik bir şekilde uygulamasıdır (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004).

Akılcı (rasyonel) problem çözme tarzını kullanan birey, problem(ler)in çözümü için dört farklı süreç içinde yer alır (D'Zurilla ve Nezu, 2010; D'Zurilla ve diğerleri, 2004; Nezu ve diğerleri, 2013). *a) Problemin tanımı ve formülasyonu* (*Definition and formulation of the problem*): Problemi çözen birey mümkün olduğu kadar çok somut verileri toplar ve bir araya getirir. Talepleri ve engelleri belirleyerek gerçekçi problem çözme hedefleri belirler. *b) Alternatif çözümler üretmek* (*To produce alternative solutions*): Birey problem çözme hedeflerine odaklanır ve hem eski / geleneksel hem de yeni / orijinal çözümler dahil olmak üzere mümkün olduğu sürece çok sayıda potansiyel çözüm belirlemeye çalışır. *c) Karar verme* (*To decide*): Problemi çözen birey farklı çözümlerin sonuçlarını öngörür, bunları sentezler ve karşılaştırır. Ardından en iyi ve potansiyel anlamda en etkili çözüm seçeneğini belirler. *d) Çözümü uygulama ve doğrulama* (*Implementing and verifying the solution*): Birey, gerçek yaşamdaki problemin çözümünü uygular ve çözümün sonuçlarını dikkatli bir şekilde takip eder ve sonrasında değerlendirmeye alır (D'Zurilla ve diğerleri, 2004). Sonuç olarak, birey problem çözme konusunda olumlu problem yönelimine sahipse akılcı (rasyonel) problem çözme becerilerini kullanacaktır; eğer birey olumsuz problem yönelimine sahipse problem çözme becerilerini eksik ve yetersiz kullanarak problemi çözmekten kaçınacaktır.

Bu araştırmada Serin, Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen, İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education) kullanılmıştır. Envanter maddeleri oluşturulurken, problem çözme becerilerine ilişkin kuramsal çerçeve ışığında, yurtiçi ve yurtdışında yetişkinler için geliştirilen problem çözme envanterlerinin bazı maddelerinden yararlanılarak; aynı zamanda, Heppner ve Petersen (1982)'in belirtmiş

olduğu problem çözme becerisine güven (problem-solving confidence), kişisel kontrol / öz denetim (personal control) ve kaçınma (approach-avoidance style) boyutlarının açığa çıkarılmasına özen gösterilerek oluşturulmuştur. Envanter toplam üç faktörden oluşmaktadır. *Problem çözme becerisine güven*, öğrencinin problem durumu karşısında problemin üstesinden gelmek adına çaba göstermesi, problemin çözümüne ilişkin farklı çözüm seçenekleri üretebilmesi, problem durumunun kaynağının ne olduğuna ilişkin araştırmalar yapması, problemin üstesinden gelebilmek adına çevresinden bazı destekleri talep etmesini ve problemin üstesinden geleceği süreçte sabırlı, sebatkar ve kararlı tutum ve davranışlar sergilemesini ifade eder (Serin ve diğerleri, 2010; Totan, 2011). *Öz denetim*, öğrencinin problem durumu karşısında duygularını kavramasını, yönetmesini ve gerekirse düzenlemesini ifade etmektedir (Totan, 2011). Ölçek maddeleri değerlendirildiğinde bu alt boyutun öğrencilerin problem durumu karşısında olumsuz bir ilgi duymasını, daha özerk şekilde hareket etmesini, iç denetimli özelliklerin yoğunluğu ve problem durumuna karşı olumsuz duygular beslemesini ifade edecek şekildedir (Serin ve diğerleri, 2010). *Kaçınma*, öğrencinin problem durumu karşısında problemi çözmek yerine problemden kaçmayı (problem durumunu yok saymak), problem ile karşı karşıya kalmak istememeyi (yüzleşmek istememe), problem durumunu görmezden gelmeyi ve problemin çözümüne dair sorumluluk almaktan çekinmeyi (problem çözmeyi ertelemek) ifade etmektedir (Serin ve diğerleri, 2010; Totan, 2011).

2.3.1. Problem Çözme Becerisi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Ülkemiz için geleneksel aile yapısını değerlendirdiğimizde, ebeveynler tarafından erkek çocuklarına daha fazla sorumluluk verildiği, daha bağımsız bir şekilde hareket etme fırsatı sunulduğu; diğer taraftan, kız çocukların ebeveynler tarafından daha fazla korunduğu dikkate alındığında kızların ve erkeklerin problem çözme becerilerinin farklı düzeylerde olması muhtemeldir (Terzi, 2003). Diğer taraftan, problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılıklar gösteriyor olması, bireylerin problem durumu karşısında farklı kaygı, motivasyon, güven düzeyleriyle ilişkili olabileceği gibi aynı zamanda, cinsiyet rollerinin bireyler üzerindeki etkisi de bu durumla ilişkili olabilir (Sezen ve Paliç, 2011).

Örneğin; Korkut (2002) toplam 394 ortaöğretim öğrencisi üzerinde; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011) toplam 911 ortaöğretim öğrencisi üzerinde (9., 10. ve 11. sınıf; 15-18 yaş arasında) yaptıkları çalışmalarda; erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Erkeklerin problem çözme becerilerini kızlara göre daha olumlu algılamalarının nedeni olarak, bireylerin kültürel değerlerine ve erkeklerin problem çözme konusunda çevreleri tarafından daha fazla desteklenen bir sosyalleşme süreci içerisinde yer almalarına bağlanabilir (Korkut, 2002).

Diğer taraftan; Nota, Heppner, Soresi ve Heppner (2009) İtalya'nın merkezi, kuzeyi ve güneyi olmak üzere üç bölgeden toplam 5000 ergen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; kızların problem çözme becerisine güven ve duygusal kontrol alt boyut puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, erkeklerin yaklaşma-kaçınma alt boyut puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Pakaslahti, Karjalainen ve Keltikangas-Järvinen (2002) 14 yaşında olan 777 ergen ve 17 yaşında olan 877 ergen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; kızlarda olumlu sosyal problem çözme stratejilerinin kullanımı erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Yurtiçi çalışmalarının bazılarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha olumlu / yapıcı olduğu saptanmıştır (Atıcı, 2007; Ayyıldız, Altıntaş ve Veren, 2018; Durualp, 2014; Düzakın, 2004; Hamarta ve Arslan, 2010; Kabakçı ve Totan, 2013; Serin ve Derin, 2008; Sezen ve Paliç, 2011). Kızların karşılaştıkları bireysel ve sosyal problemlerin çözümüne ilişkin erkeklere göre daha akılcı, ısrarcı ve olumlu yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Yurtiçi literatüründe problem çözme becerilerinin ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış akademik çalışmaları şu şekilde sınıflandırılabiliriz: bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptanmıştır (Atıcı, 2007; Ayyıldız ve diğerleri, 2018; Durualp, 2014; Düzakın, 2004; Hamarta ve Arslan, 2010; Kabakçı ve Totan, 2013; Serin ve Derin, 2008; Sezen ve Paliç, 2011). Bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Korkut, 2002; Yıldırım ve diğerleri, 2011). Bazı çalışmalarda öğrencilerin cinsiyetine göre problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Akkaya,

2012; Atasayar ve Güler, 2012; Bedel ve Güler, 2019; Çilingir, 2006; Erdem ve Genç, 2014; Hamarta, 2007; Kabakçı ve Korkut, 2010; Koç, 2014; Özbulak, Aypay ve Aypay, 2011; Sungur ve Bal, 2016; Terzi, 2003).

Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu farklı sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetinin problem çözme becerilerini etkileyebilecek kesin belirleyici olmadığını düşündürmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

2.3.2. Problem Çözme Becerisi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Problem çözme becerilerinin öğrenimi okul öncesi dönemden itibaren başlamaktadır ve okul yılları süresince problem çözme becerileri bireyler tarafından sürekli geliştirilmektedir. Problem çözme becerilerinin kazandırılması konusunda en uygun zaman aralığı, bireylerin okula devam ettiği dönemler içerisinde gerçekleşmektedir ve bu dönemler süresince bireylerin birçoğu problem çözme becerileri geliştirme konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır (Durualp, 2014).

Eğitim süreci bir problem çözme süreci olarak ele alınabilir (Serin ve diğerleri, 2010) ve bu süreçte öğrencilerden, yakın çevreleriyle (akranları, öğretmenleri, ebeveynleri) yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmeleri, çözümlemeleri; bunun yanı sıra, çevresini gözlemleyerek olası alternatif çözüm seçeneklerini geliştirmeleri beklenmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2012). Bu süreçte sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin kişilerarası problemler karşısında daha yapıcı problem çözme seçeneklerini kullanmaları beklenir.

Yurtiçi literatüründe problem çözme becerilerinin ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış akademik çalışmaları şu şekilde sınıflandırılabiliriz: bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerileri puan ortalamalarının düştüğü saptanmıştır (Durualp, 2014; Koç, 2014). Bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerileri puan ortalamalarının yükseldiği saptanmıştır (Yıldırım ve diğerleri, 2011). Bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Atasayar

ve Güler, 2012; Düzakın, 2004; Erdem ve Genç, 2014; Kabakçı ve Korkut, 2010; Sezen ve Paliç, 2011).

Yurtiçi literatüründe problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı olması, üzerinde çalışılan araştırma grubunun kişisel ihtiyaçları, çevresel değişkenlerin araştırma grubu üzerindeki etkisi, bireylerin eğitim süreçleri içerisinde yakın çevresiyle olan ilişkilerinin niteliği, farklı sınıf düzeylerinin öğrenciler üzerinde bıraktığı sorumluluklar, ödevler vb. şeklinde birçok olası nedenin etkili olabileceği düşünülmektedir.

2.3.3. Problem Çözme Becerisi ile Okul Tükenmişliği Sendromu Arasındaki İlişki

Slivar (2001) okul yaşamında ortaya çıkabilecek okul tükenmişlik sendromuna ilişkin neden olabilecek durumları altı farklı maddede ifade etmiştir: *a)* Okulun öğrencilere dönük sürekli olarak üretkenlik talepleriyle ağır ve yineleyici isteklerde bulunması; *b)* Öğrencilerdeki kontrol kaybının yüksekliği, beklenen yüksek başarı için gerekli donanım ve gerekli olan motivasyon düzeylerinin öğrencilerde çok az olması ya da olmaması ve öğrencilerin öğrenme / öğretme yöntemlerine ilişkin planlama ve karar verme sürecinde katılımlarının olmaması; *c)* Öğrencilerin ortaya koydukları işleri ve başarıları sonucunda okul tarafından gerekli teşvik / ödül veya övgünün yapılmaması; *d)* Öğrenci için yaşamında önemli olan kişilerin (aile üyeleri), öğretmenlerinin kendisinden yüksek beklenti içinde olmaları ve sonucunda birçok öğrencinin başarısızlık, başarı eksikliği veya genel olarak okula ilişkin olumsuz sonuçlar karşısında eleştirilme korkusu içinde yaşamaları; *e)* Öğrencinin ailesinin değerleri ile okulun değerleri arasında aynı zamanda, öğrencilerin değerleri ile öğretmenlerin değerleri arasında (öğrenme, bilginin anlamı vb.) yaşanan değerler çatışması; *f)* Öğrencinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadığı başarısızlıklar, kişilerarası uygun ilişkilerin eksikliği şeklinde ifade etmiştir. Özellikle son maddede okul kurumu içerisinde öğrencinin yaşayabileceği kişilerarası problemlerin ve bu problemlerin çözümünün okul tükenmişliği sendromu ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Olumlu problem çözme becerilerini başvuran, atılganlık becerilerini kullanabilen, stresle başa çıkabilen ve çevresinden yeterince sosyal destek sağlayabilen bireylerin diğer bireylerle daha başarılı iletişim kurabileceği; aynı zamanda, tükenmişlik yaşama olasılıklarının azalacağı belirtilmiştir (Payne, 2001).

Yurtdışı literatüründe problem çözme becerileri / baş etme stratejileri ile okul tükenmişliği sendromu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Kim ve diğerleri (2017) toplam 405 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; problem odaklı başa çıkma stratejisinin çaba-ödül dengesizliği ve okul tükenmişliği sendromu arasındaki ilişkiyi uzunlamasına etkilemede anlamlı bir role sahip olduğu, duygu odaklı başa çıkma stratejisinin anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. Sonuç olarak, problem odaklı başa çıkma stratejisinin okul tükenmişliği sendromu gibi zorlanmaların azaltılmasında etkilidir. Luo ve diğerleri (2016) toplam 1222 ortaokul öğrencisi (12-16 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.2) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; görev odaklı başa çıkma stratejisi ile okul tükenmişliği sendromu arasında negatif anlamlı ilişki olduğu ve duygu odaklı başa çıkma stratejisi ile okul tükenmişliği sendromu arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda, benlik saygısı ve duygu odaklı başa çıkma stratejisinin mükemmeliyetçiliğin farklı boyutları ile okul tükenmişliği sendromu arasındaki ilişkilere sırasıyla aracılık ettiğini saptamışlardır. Shin, Choi ve diğerleri (2012) toplam 357 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; başa çıkma stratejilerinin (aktif başa çıkma / pasif başa çıkma) okul tükenmişliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre, pasif başa çıkma stratejisi kontrol edildikten sonra aktif başa çıkma stratejisinin değişimi ile okul tükenmişliği sendromu düzeylerinin değişimi arasında negatif ilişki artmıştır. Diğer yandan, aktif başa çıkma stratejisi kontrol edildikten sonra pasif başa çıkma stratejisinin değişimi ile okul tükenmişliği sendromu düzeylerinin değişimi arasında pozitif anlamlı ilişki artmıştır.

Yurtdışı literatüründe yer alan araştırmalara göre, öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu ile problem çözme becerileri / başa çıkma stratejileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Olumlu problem çözme becerileri ile okul tükenmişliği sendromu arasında negatif anlamlı ilişkilerin olduğu ve okul tükenmişliği sendromunun önlenmesinde ya da düzeyinin azaltılmasında koruyucu faktör olarak yer aldığı saptanmıştır. Aynı zamanda, olumsuz problem çözme becerileri ile okul tükenmişliği sendromu arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu araştırmalarda ortaya koyulmuştur.

Yurtiçi literatüründe, okul tükenmişliği sendromu ile problem çözme becerileri / baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği tarama modelli araştırma yoktur. Bal ve Bilge (2017, s. 75) ile Bal ve Kaya (2017, s. 773) tarafından, öğrencilerin okul

tükenmişliği sendromu ile baş etmeleri için oluşturulan Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın alt amaçlarından ikisi, "*okuldaki sorumlulukları hakkında, arkadaşları ve ailesi ile olan ilişkilerinde pozitif amaçlar geliştirebilme*" ve "*geçmişte yaptığı, problem çözme ve tükenmişlik duyguları ile başarılı bir şekilde başa çıktığı zamanları görme ve cesaretini toplama*" şeklinde ifade edilmiştir. Alt amaçlarından ikisi bu şekilde ifade edilen araştırmalarda görüldüğü üzere okul tükenmişliği sendromu geliştiren öğrencilerin, olumlu problem çözme becerilerini / başa çıkma stratejilerini kullanamadıkları ve bu becerilerin Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı'yla tekrardan kazandırmak amaç edindiği; aynı zamanda, öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Walburg (2014), okul tükenmişliği sendromunun koruyucu faktörlerini, risk faktörlerini ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak adına; aynı zamanda, öz-yeterlik, başa çıkma stratejileri, akademik yeterlik vb. kavramlarla ilişkinin belirlenmesine dönük ve bilişsel inançlara yönelik araştırmaların yapılmasının ve müdahale programlarının hazırlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

2.4. Akran İlişkileri

Psiko-sosyal kültürel bir varlık olan insan, içinde bulunduğu toplumla yoğun şekilde etkileşim ve ilişki içinde varlığını sürdürmektedir. Çocukluktan başlayarak ergenlik dönemine, yetişkinlik dönemine ve yaşlılık dönemine değin bu etkileşim, ilişki ve iletişim bir şekilde birey tarafından sürdürülmektedir. Bu etkileşim ve ilişkinin birey için önemli paydaşlarından biri, arkadaş edinilmesi ve sosyal bir ortamda var olma şeklindedir. Birey, tüm dönemlerinde sürekli şekilde yeni akran gruplarıyla bir araya gelmekte, akran grupları içerisinde diğerlerini etkilemekte ve diğerlerinden de bir şekilde etkilenmektedir (Sarı ve Tekbıyık, 2012). Bireyin hayatı boyunca diğer bireylerle sosyal ilişki kurması önemlidir. Bireyler yaşamları boyunca birbirleriyle iletişim kurmaya, ilişki ve etkileşim içinde olmaya ihtiyaç duymaktadır (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008). Kişi, varlığını sürdürmek adına diğerleriyle kurduğu sosyal ilişki ağının içerisinde yer almaya başlar ve bu yer alma kişinin yaşamının ilk yıllarından itibaren başlamaktadır (Atik, Çoban, Çok, Doğan ve Karaman, 2014). Adler (1964), bireyin diğerleriyle ilişki içinde olmasını sosyal ilgi kavramı ile açıklamıştır ve bireyin sağlıklı olmasının altında yatan etkenlerden birinin, diğerleriyle kurduğu

ilişkiler olduğunu ve bunun insanlığın gelişiminde son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

Yakın ilişkiler yaşamın tüm evrelerinde önemli olmakla birlikte, ergenlik döneminde yaşanan hızlı ve yoğun değişimlerin sonucu olarak bu dönemdeki bireylerin akran ilişkileri (peer relationships) bir adım daha ön plana çıkmaktadır; aynı zamanda, ergenin sağlıklı kimlik oluşturmasında da önemli bir konumdadır (Marcia, 1980). Birey, çocukluk çağından ergenlik çağına doğru geçiş sürecinde akranlarıyla olan ilişkilerinde artışlar gözlenmekte ve birey için akranlarının onaylaması ve akranlarının kabulü çok büyük önem taşımaktadır. Akran gruplarının birey üzerinde pek çok katkısı vardır: kişinin bireyselleşmesi, toplumun içinde bağımsız bir birey olarak var olması gibi (Kaner, 2000).

Ergenlik dönemi yaklaşık 10-13 yaşlarında başlamaktadır ve bireyin erken ergenlik dönemi ortaokul yıllarına denk gelmekte olup, bu dönem bireyin pubertal değişiminin büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Santrock, 2014). Ergenlik dönemi bir geçiş dönemidir; bu dönemde biyolojik, psikolojik, toplumsal, ekonomik alanlarda değişimler görülür (Steinberg, 2007). Erken ergenlik dönemi, zorlu ve stresli gelişimsel bir evreyi temsil etmektedir. Hızlı bir şekilde gerçekleşen fiziksel ve biyolojik değişimlerin yanı sıra, bu süre içerisinde bireylerin ebeveynleri ve akranları ile olan sosyal ilişkilerinde önemli değişiklikleri de beraberinde getirir (Brendgen ve diğerleri, 2005). Bu dönemde akranlar, çeşitli yaşam alanlarındaki erken ergenlik döneminde olan bireylerin tutum ve davranışları üzerinde artan bir etkiye sahip olması nedeniyle akranlarla ilişkiler ve akranlarla etkileşimler önem kazanmaktadır (Berndt, 1979). Ergenlik döneminde yer alan birey çoğu zaman arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmektedir. Ergenler kendi ihtiyaçlarına uygun olarak bir topluluk oluşturmak adına bir araya gelerek akran gruplarını oluşturabilirler ve akran grupları içinde kendi otoritelerini kendileri sağlayabilirler (Doğan ve diğerleri, 2012).

Birçok toplumda çocukluk döneminden ergenlik dönemine geçiş, akran etkileşiminin ve akran ilişkisinin yoğunluğunda ve sıklığında artış ile karakterize edilir. Ergenlik dönemi boyunca akran etkileşiminde ve akran ilişkisinde artışlar, ebeveynlerle etkileşimde azalmalar gözlemlenir (Berndt, 1979; Steinberg, 2007). Ergenler, aile üyelerinden uzaklaşarak kendi akran gruplarıyla yakınlaşırlar ve ailenin dışında

kendilerine ait uygun bir kimlik duygusu oluşturmak adına bir ortam hazırlarlar. Ergen, kendisinin diğer bireylerin gözünden nasıl biri oluğuna dair yapacağı değerlendirme için ailesinin yanı sıra, diğer bireylerle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini arttırmak durumundadır (Doğan, Karaman, Çoban ve Çok, 2012). Ergenlik dönemi kişinin yaşamında yakın çevresiyle etkileşim kurduğu ilişkilerinin içeriği ve yöneliminde değişimlerin gözlendiği, biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin hız kazandığı, bazı yetişkinlik rollerinin kazanılmaya başlandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik dönemi içerisinde yaşanan bazı değişimler, ergenin ebeveynlerin denetiminden uzaklaşarak ortak değerleri, seçimleri, ilgileri vb. paylaştıkları akran gruplarına yönelme şeklinde nüfuz etmekte, ergenin bu akran grupları tarafından böylece onaylanma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda ergen, akranlarıyla kurduğu yakın arkadaşlık ilişkileri sayesinde yaşamı daha yaşanılır kıldığını düşünür ve bu arkadaşlık ilişkilerini yaşamaya değer olarak görür (Atik ve diğerleri, 2014). Ergenlik döneminde yer alan birey, akran gruplarıyla daha fazla zaman geçirmesinden dolayı bu dönemde birey için akran ağlarının normları ve özellikleri giderek daha sosyalleştirici faktör haline gelmiştir (Ryan, 2000). Aynı zamanda, akranlar ve akran grupları, ergenlik dönemi içerisinde bireylerin akademik davranış ve tutumları üzerinde giderek daha fazla etki eden unsurlar haline gelmektedir (Wang, Kiuru, Degol ve Salmela-Aro, 2018).

Yaşam içerisinde kişinin akranlarıyla, ailesiyle, kendisiyle kurduğu etkileşimler ve ilişkiler onun sağlıklı gelişim seyretmesinde önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Atik ve diğerleri, 2014). Sullivan (1953), akran ilişkileri deneyiminin çocuğun karşılıklı saygı, sevgi, eşitlilik, karşılılık kavramlarını geliştirmesine ve içselleştirmesine yardımcı olduğunu ve bunun gerekli bir durum olduğunu belirtmiştir (aktaran Rubin, Coplan ve Bowker, 2009). Ergenler, yakın akranları veya geniş akran grupları tarafından kabul edilmeye ve sevilmeye karşı güçlü istek duyarlar. Ergenin, bir akranı ya da akran grubu tarafından kabul edilmesinin veya reddedilmesinin, küçük düşürülmesinin, dışlanmasının sonucunda üzerinde bırakacağı bazı etkiler yaratmaktadır. Kabul edilen ergenin hoş duygular yaşaması; reddedilen, küçük düşürülen, dışlanan bir ergenin ise stres yaşama durumunun artması kaçınılmazdır. Akran gruplarının birçok önemli işlevi vardır ve bu önemli işlevlerinden biri, ergen için ailenin dışında ona bilgi sağlayacak bir kaynak rolünü üstlenmesidir. Bu yüzden ergenler kendilerine dair (yetenekleri, ilgileri vb.) içinde bulundukları akran

gruplarından bilgi alabilir; aynı zamanda, akran grubu içinde diğerlerinin neleri iyi yapabildiğini, neleri kendisiyle aynı yaptığını ya da neleri kötü yaptıklarını öğrenebilirler. Bunları ev ortamlarında öğrenmek (özellikle, kardeşlerin varlığı, kardeşlerin kendisinden büyük ya da küçük olması, kardeş kıskançlığı vb.) çoğu zaman ergen için zor olmaktadır (Santrock, 2014).

Akranlarla yaşanacak ilişki, etkileşim ve deneyimler bazı öğrenciler tarafından zevk alınacak yüzeysel / önemsiz lüksler değildir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve ilişkileri, sağlıklı bilişsel ve sosyal gelişim açısından birey için mutlak bir gereklilik olarak nüfuz etmektedir (Johnson, 1980). Ergenler, okul içinde veya okul dışında zamanlarının çoğu bölümünü akranlarıyla birlikte geçirmektedir. Ergenler akranlarıyla birlikte hareket etmektedir ve akranlarıyla birlikte ortak davranışlar sergileme eğilimi içinde olmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007). Akran ilişkileri, ergenler arasında sosyal bağları güçlendirmekte, ilişkilerinde sosyal etkileşimi kolay kılmakta aynı zamanda, olumsuz duygulanım yaşamaya karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Vitaro, Boivin ve Poulin, 2011). Sağlıklı, yapıcı, olumlu, yakın akran ilişkileri veya akran gruplarının içerisinde yer alma durumu, ergenlerin ruh sağlığı üzerinde koruyucu bir etkiye sahiptir (Atik ve diğerleri, 2014). Bu yüzden ergenlik döneminde akran gruplarını oluşturan üyeler kendi aralarında fazla zaman geçirdikleri ve akran ilişkileri ergenlik döneminde biraz daha önem kazandığı için (Santrock, 2014), ergenin kimlik gelişiminde desteklemek ve ergenin sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde yardımcı olmak gibi birtakım roller üstlenir (Waterman, 1982). Ergenin akran ilişkilerinin sağlıklı olması, sosyal gelişimi açısından son derece önemlidir. Olumlu geliştirilen akran ilişkileri sonucunda ergenler, kendi içlerinde yaşadıkları anlaşmazlıkların üzerinden gelmeye çalışarak özellikle tarafsızlık ve adalet ilkesini keşfederler; aynı zamanda, akran aktivitelerine dahil olmak adına içinde bulundukları akran gruplarının ilgi ve bakış açılarını en iyi biçimde gözlemlemeyi öğrenirler. Bu durum sonucunda ergenler akranları ile sağlıklı yakın ilişkiler geliştirerek yakın ilişkilerinde yeteneklerini kullanmayı ve daha duyarlı bir eş olmayı öğrenirler (Santrock, 2014).

Ergenlik döneminde bireylerin akranlarıyla kurduğu ilişkiler, etkileşimler ve iletişim ergenin yaşamının birçok boyutunda etkisini göstermektedir. Bu etkiler ergenin yaşamında olumlu ya da olumsuz bir biçimde gerçekleşmektedir (Rubin ve diğerleri, 2009; Savcı ve Aysan, 2016b). Sullivan (1953)'a göre, akran ilişkileri diğer yakın

ilişkilerden niteliksel olarak farklıdır ve bazı genç bireyler için depresif ruh hali oluşmaya başladığında koruyucu faktör olarak etkili olmaktadır. Aynı zamanda, ergenlik döneminde ve ergenlik sonrası dönemde özel gelişimsel önemi olan birçok fayda sağlamaktadır (aktaran Brendgen, Lamarche, Wanner ve Vitaro, 2010). Sağlıklı akran ilişkileri ahlaki akıl yürütmeyi, işbirliğini ve karşılılık gelişiminde destekleyici rol oynar (Hartup, 1983). Akranlar, birbirlerinin gelişmekte olan benlik algılarını karşılıklı bir şekilde onaylarlar (Sullivan, 1953'ten aktaran Brendgen ve diğerleri, 2010), yalnızlık duygularını önlerler (Parker ve Asher, 1993), akran grupları aile dışında birey için önemli bir duygusal güvenlik kaynağıdır (Furman ve Buhrmester, 1985). Akran grupları, ebeveynlerin boşanması (Sund, Larsson ve Wichstrom, 2003) veya ebeveynlerin kötü muamelesi (Bolger, Patterson ve Kupersmidt, 1998) gibi stresli yaşam olaylarının birey üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada koruyucu faktör olarak yer alır. Akran grupları içerisinde yer alan, arkadaşları olan gençler bir dereceye kadar, yeni bir okula geçiş / okul değişikliği (Berndt, Hawkins ve Jiao, 1999) veya okul zorbalarının yarattığı duygusal bunaltma (Hodges, Boivin, Vitaro ve Bukowski, 1999) gibi olumsuz deneyimler sonucunda oluşabilecek stres faktörlerine karşı koruyucu rol oynamaktadır. Çoğu durumda akran grupları gencin akran mağduriyeti yaşamasının önüne dahi geçebilmektedir (Hodges ve diğerleri, 1999).

Akran / arkadaş ilişkilerinin kaliteli / olumlu olması çocukların özgüvenlerini arttıran, sosyal uyumlarını güçlendiren ve çocuğun sosyal gelişiminin birçok yönünde etkili olan bir durumdur. Arkadaşlık kalitesinin çocukların akranlarıyla olan sosyal dünyasındaki başarısını etkilediği görülmüştür. Yüksek kaliteli akran / arkadaş ilişkilerine sahip olmak, çocukların utangaç ve geri çekilmiş davranışlarının arkadaşlarıyla ilişkisindeki tehdit etme sürecini hafifletebilir (Berndt, 2002). Bolger ve diğerleri (1998) kötü muamele görmüş (duygusal kötü muamele, cinsel istismar, fiziksel istismar, denetim eksikliği sağlanamaması) toplam 107 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; olumlu / yakın akran ilişkilerinin, kötü muamele görmüş çocukların gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada önemli rol oynayabileceğini saptamışlardır. Kötü muamele görmüş ancak iyi bir arkadaş olduğunu belirten çocukların zaman içerisinde kendilerini daha iyi hissetmeye başladıklarını, bu çocuklar aileleri dışında güvenlerini, cesaretlerini ve kendilerini iyi hissetmeleri için

ihtiyaç duydukları kişisel değer duygusunu buldukları arkadaşlıklar kurarak bu hedefe ulaşmak için bu ilişkiyi sürdürdüklerini belirtmiştir (Bolger ve diğerleri, 1998).

Akranlarla kurulan etkileşim, ilişki ve iletişim, ergenler için gelişimsel açıdan destekleyici bir rol alırken; diğer taraftan bazı durumlarda akranlar, bireyin saldırganlık, şiddet, zorba davranışlar sergileme durumunu desteklemekte ve bu olumsuz davranışların şiddetini arttırıcı birer etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007). Akran ilişkilerinin olumsuz olması durumunda (*örneğin,* ergenin akranları tarafından dikkate alınmaması, umursanmaması veya reddedilmesi) ergen üzerinde düşmanca duygulara yol açmakta ve ergeni yalnızlaştırmaktadır. Böyle bir durumun ergenlik döneminde gelişmesi durumunda, ergenin ileriki yaşlarında oluşabilecek olumsuz / kötü ruh sağlığıyla ilişkili olmaktadır (Hymel, Closson, Caravita ve Vaillancourt, 2010). Ergenin, akran grupları tarafından soyutlanması veya herhangi bir sosyal ağa katılmadaki yetersiz olma durumunda suçluluk duygusu geliştirmesine, uyuşturucu kullanımına, saldırganlık davranışları sergilemesine (Dishion ve Tipsord, 2011), depresyon örüntüleri içerisinde olmasına (Brengden ve diğerleri, 2010), akademik zorluklar yaşamasına, yalnızlığına kadar birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Benner, 2011).

Çocuğun, akranlarıyla olan etkileşiminin ve ilişkisinin olumsuz (yapıcı olmayan şekilde) olması, erken ve orta çocuklukta saldırganlık davranışlarının artmasına ve uyuşturucu kullanıma ve erken ergenlik dönemi içerisinde de şiddet gibi sorunlu davranışların güçlenmesinde etkili olduğu saptanmıştır (Dishion ve Tipsord, 2011). Akranları tarafından düşük kabul gören çocukların daha sonraki yaşamlarında yaşayacağı problemlere karşı daha savunmasız hale gelebilecekleri, bu çocukların olumlu / yakın akran ilişkisi ve akran etkileşiminde sınırlı fırsatlar yakaladıklarından dolayı normal / uyarlanabilir sosyal davranış biçimlerinden ve sosyal bilişsel öğrenme fırsatlarından mahrum kaldıkları söylenebilir. Aynı zamanda, akran / arkadaş ilişkileri akademik ilerlemeyi de zayıflatabilir (Parker ve Asher, 1987).

Çocukluk çağında zayıf akran ilişkileri geliştiren bireylerin, antisosyal davranış ve psikiyatrik bozukluklar dahil olmak üzere mevcut ve sonraki dönemlerinde yaşayacakları birtakım kişilerarası uyum sorunlarını öngördüğü saptanmıştır (Cowen, Pedersen, Babigian, Izzo ve Trost, 1973; Parker ve Asher, 1987). Brendgen ve diğerleri

(2010) tarafından geç çocukluk ve erken ergenlik döneminde olan toplam 201 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen ve örneklem grubu, arkadaşlık deneyimlerine göre üç farklı türde (arkadaşsızlık, depresif arkadaşlara sahip olma, depresif olmayan arkadaşlara sahip olma) oluşturulan araştırmada; depresif arkadaşlara sahip olan ergenler grubunun, arkadaşsızlık grubunda yer alan ergenlere göre daha yüksek depresif belirtiler sergilediği, depresif olmayan arkadaşlara sahip olan ergenler grubunun, arkadaşsızlık grubunda yer alan ergenlere göre daha düşük depresif belirtiler sergilediğini saptamışlardır. Brendgen ve diğerleri (2005) erken ergenlik döneminde (11-14 yaş arasında) olan toplam 414 birey üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, örneklem grubunu depresif ruh hali düzeylerine göre dört farklı gruba ayırmışlardır. Buna göre, ergenin aynı cinsiyetten olan akranları veya akran grupları tarafından reddedilmesi artan depresyon yörüngesini açıklamada anlamlı olduğunu saptanmışlardır. Ueno (2005) ergenlerin akran ilişkilerinin ve birlikteliklerinin depresif semptomlarla ilişkini incelediği çalışmasında; yüksek / olumlu akran birlikteliğinin daha az depresif semptomlarla ilişkili olduğunu saptamıştır.

Akran ilişkileri niteliklerini tanımlamak için kişi merkezli ve değişken merkezli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Kişi merkezli yaklaşımlarda, ergenlerin akranlarıyla ilişkilerinde genellemeler yapılmaz, ilgi odağı belirli özellikleri paylaşan bireylere özgü olduğu varsayılır (Hiatt, Laursen, Mooney ve Rubin, 2015). Bu durum özellikle grup kabulünün tipik olarak çocukların en iyi arkadaşlarını veya belirli bir grup içerisinde en çok sevdikleri çocukları belirtmelerini gerektiren sosyometrik adaylık prosedürleri şeklinde gerçekleştirilir (genellikle sadece üç seçeneğe izin verilir). Çocukların belirttiği / yazdığı adayların sayısı daha sonra kabul seviyesi olarak ele alınır veya bu olumlu adaylar zayıf kabul gören adayları belirlemek adına olumsuz adaylarla birlikte kullanılır. Her ne kadar adaylık ölçütleri belirli araştırma soruları için geçerli olsa da akran kabulünü değerlendirmek için sınırlı seçenekli olumlu adaylar kullanıldığından bazı yorumlayıcı problemler ortaya çıkmaktadır. Arkadaşlık açık bir ölçüt olduğunda (*örneğin*, 'en iyi üç arkadaşının ismini yazar mısın?') hata ortaya çıkması muhtemeldir. Çocuklar gerçekten sevdikleri yahut kabul ettikleri ancak en iyi arkadaşları olarak görmedikleri diğer çocukları aday olarak göstermezler. Çocukların yapabilecekleri seçimler sınırlı olduğunda seçimlerini en iyi arkadaşlarıyla sınırlandırmaları muhtemeldir. Aynı zamanda, sınırlı seçeneğe izin verilmesi, çocukların sınıflarındaki

çoğu çocuk hakkında nasıl hissettiğine dair bilgiler eksik kalacaktır (Parker ve Asher, 1993). Değişken merkezli yaklaşımlarda ise araştırma soruları değişkenler arasındaki ilişkilerde açıklanan evrensel süreçleri vurgulama eğilimindedir, ilgi odağı bir popülasyonun tüm üyelerinde benzer olduğu düşünülen mevcut akran ilişkileri üzerindedir. Ergenlerin akran ilişkilerine dair ölçümlerin birçoğu, bireysel katılımcıların özellikleri arasındaki sıralama düzeyindeki ortalama seviye farklılıklarını tanımlamak için tasarlanmış değişken merkezli çalışmalardan gelmektedir (Hiatt ve diğerleri, 2015).

Bu araştırmada değişken merkezli yaklaşımlardan olan, yurtiçi literatüründe akran ilişkileri niteliklerini belirlemek için geliştirilmiş Akran İlişkileri Ölçeği (Peer Relationship Scale) (Kaner, 2000) kullanılmıştır. Aynı zamanda, yurtdışı literatüründe değişken merkezli yaklaşımlara örnek olabilecek (Armsden ve Greenberg, 1987; Bukowski, Hoza ve Boivin, 1994; Parker ve Asher, 1993) akran ilişkilerini belirlemek adına bazı ölçekler geliştirilmiştir.

Parker ve Asher (1993) tarafından 3. sınıf - 5. sınıf öğrencilerin akran / arkadaş ilişkilerinin niteliklerini belirlemek için geliştirilen; Öztürk ve Kutlu (2017) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan Arkadaşlık Nitelikleri Ölçeği (Friendship Qualities Scale)'nde toplam altı akran ilişkileri niteliği belirlenmiştir. *Onaylama ve bakım* (*validation and caring*), akran / arkadaş ilişkisinin bakım, destek, ilgi ile karakterize olduğu boyutudur. *Uyuşmazlık çözme* (*conflict resolution*), akran / arkadaş ilişkilerinde grup üyelerin kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıkları ne ölçüde etkili ve adil bir şekilde çözüldüğüne dair karakterize olduğu boyutudur. *Uyuşmazlık ve ihanet* (*conflict and betrayal*), akran / arkadaş ilişkisinin tartışma, anlaşmazlık, sıkıntı, güvensizlik ile karakterize olduğu boyutudur. *Yardım ve rehberlik* (*help and guidance*), akran / arkadaş ilişkilerinde grup üyelerinin rutin ve zorlayıcı görevlerde birbirlerine yardım etme süreci ile karakterize olduğu boyutudur. *Arkadaşlık ve eğlence* (*companionship and recreation*), akran / arkadaş ilişkilerinde grup üyelerinin birlikte / beraber okul içinde veya okul dışında keyifli zaman geçirmeleriyle / eğlenmeleriyle karakterize olduğu boyutudur. *Samimi değişim* (*intimate exchange*), akran / arkadaş ilişkilerinde grup üyelerinin birbirlerinin kişisel bilgilerini ve duygularını diğerleriyle paylaşmakla karakterize olduğu boyutudur (Parker ve Asher, 1993).

Armsden ve Greenberg (1987) tarafından 17-20 yaş aralığındaki ergenler üzerinde geliştirilen; Hortaçsu, Oral ve Yasak-Gültekin (1991) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan; anne, baba ve arkadaşa bağlanma şeklinde bölümleri içeren Arkadaş Bağlılık Ölçeği (Inventory of Parent and Peer Attachment), her bölüm için *güven* (*trust*), *iletişim* (*communication*) ve *yabancılaşma* (*alienation*) boyutlarından oluşmaktadır. Arkadaş Bağlılık Ölçeği, akran ilişkilerinin duygusal ve bilişsel bağlılık boyutlarıyla ilişkilidir (Atik ve diğerleri, 2014).

Bukowski ve diğerleri (1994) tarafından 5., 6. ve 7. sınıflar üzerinde akran ilişkileri niteliklerini belirlemek üzere geliştirilen; Atik ve diğerleri (2014) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan Arkadaşlık Nitelikleri Ölçeği (Friendship Qualities Scale)'nde toplam beş akran ilişkileri niteliği belirlenmiştir. *Arkadaşlık* (*companionship*), birlikte / beraber geçirilen gönüllü zaman miktarını ifade eden boyuttur. *Çatışma* (*conflict*), çocuğun arkadaşıyla kavgaya ve tartışmaya girmesi, birbirlerini rahatsız etmelerini, arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan anlaşmazlıkları ifade eden boyuttur. *Yardım* (*help*), başka bir çocuğun kendisini rahatsız etmesi durumunda, arkadaşın çocuğun yardımına gelmeye istekli olduğunu ifade eden boyuttur. *Yakınlık* (*closeness*), çocuğun bir arkadaşıyla yaşadığı şefkat duygusu, çocuğun bir arkadaşına bağlanma durumunu veya bağlanma gücünü ifade eden boyuttur. *Koruma* (*security*), çocuğun yaşadığı sorunların üstesinden birlikte gelmeye duyulan güveni ifade eden boyuttur (Bukowski ve diğerleri, 1994).

Akran ilişkileri ve akran deneyimleri özellikle ergenlik dönemi içerisinde son derece önemli olurken, bu etkilerin akran ilişkileri deneyimlerinin ölçülme şekline, belirtilen sonuçlara ve incelenen gelişim dönemlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Brechwald ve Prinstein, 2011; Hartup, 2005). Bu yüzden bu araştırmada, akran ilişkileri niteliklerini belirlemek için katılımcıların gelişimsel dönemi ve muhtemel akran ilişki nitelikleri göz önünde bulundurularak Kaner (2000) tarafından geliştirilen Akran İlişkileri Ölçeği (Peer Relationship Scale) kullanılmıştır. Ölçek toplam dört faktörden oluşmaktadır. *Bağlılık* (*attachment*), ergenlerin birbirlerine yönelik karşılıklı sevgiyi ve yakınlığı hissetmelerini ifade etmektedir. *Güven ve özdeşim* (*trust and identification*), ergenlerin birbirlerine güven duymalarını ve birbirleriyle özdeşleşmelerini ifade etmektedir. *Kendini açma* (*self-disclosure*), ergenin yaşamış olduğu bir problem durumunu arkadaşıyla paylaşım düzeyini ifade etmektedir. *Sadakat*

(*loyalty*), başı derde giren bir ergenin korunması amacıyla yalan söylemeyi göze almayı ve arkadaşları aynı ergenin başını derde soksa bile ergenin, başını derde sokan arkadaşlarının yanında yer almasını ifade etmektedir (Kaner, 2000).

2.4.1. Akran İlişkileri ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Totan (2008) kızların erkeklere göre akran ilişkilerini daha çok önemsedikleri ve daha ön planda tuttuklarını belirtmiştir. Greco ve Morris (2005); Rose, Carlson ve Waller (2007) gerçekleştirdikleri çalışmalarda; kızların erkeklere göre arkadaşlık kalitesi düzeylerinin ve olumlu akran ilişkilerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Doğruyol (2018) toplam 399 ortaokul ve ortaöğretim öğrencisi (12-18 yaş arasında) üzerinde yaptığı çalışmasında; kız öğrencilerin kendini açma boyutunda erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır ve bu durumda, kızların sosyal ilişkilerinde iletişime ve etkileşime daha açık oldukları, kızların yaşadıkları duygularını daha rahat bir şekilde ifade edebilmeleri, kızların düşüncelerini daha rahat bir şekilde paylaşabilmeleri ve kızların daha kolay bir şekilde toplumsallaşabilmelerinin etkili olduğunu belirtmektedir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış birçok çalışmada akran ilişkileri niteliğinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kızların olumlu akran ilişkileri niteliklerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu; erkeklerin olumsuz akran ilişkileri niteliklerinde ise kızlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Örneğin; Doğan ve diğerleri (2012) koruma, yakınlık ve yardım boyutlarında; Kharimah, Prasetyawati ve Sary (2017) arkadaşlık, yardım, yakınlık ve koruma boyutlarında; Parker ve Asher (1993) onaylama ve bakım, uyuşmazlık çözme, yardım ve rehberlik ve samimi değişim boyutlarında; Pehlevan ve Bal (2018) yakınlık ve koruma boyutlarında; Savcı (2017) akran ilişkileri toplam, koruma, yakınlık ve yardım boyutlarında; Şimşek (2010) bağlılık ve kendini açma boyutlarında; Tozkoparan (2014) akran ilişkileri toplam, bağlılık ve kendini açma boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Çatışma boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (Doğan ve diğerleri, 2012).

Fischer (1981) ortaöğretim öğrencileri (16-17 yaş arasında; yaş ortalaması, 16.9) ve üniversite öğrencileri (19-20 yaş arasında; yaş ortalaması, 19.1) üzerinde

gerçekleştirdiği çalışmasında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bütünleşmiş ve yakın ilişkilerinin daha yaygın olduğu ve kız öğrencilerin arkadaşlarına daha bağlı olduklarını saptamıştır. Moore ve Boldero (1991) toplam 203 öğrenci (12-20 yaş arasında; yaş ortalaması, 17.5) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; kızların erkeklere göre yakın arkadaşlıklarını daha çok önemsedikleri ve arkadaşlarıyla yakınlıktan memnuniyet düzeylerinin de daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Underwood ve Rosen (2009) ergenlik dönemi içerisinde yer alan bireyler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; kızların akranlarıyla olan ilişkilerinin daha çok ilişkisel olduğu, erkeklerin ise akranlarıyla olan ilişkilerinin daha çok fiziksel saldırganlık şeklinde gerçekleştiğini saptamışlardır.

Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe akran ilişki niteliklerinin ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış akademik çalışmaları şu şekilde sınıflandırılabiliriz: yurtiçi çalışmalarının birçoğunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akran ilişki düzeyleri (Salı ve Akyol, 2014; Savcı, 2017; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Yücetürk, 2018) veya bazı alt boyutlarında (Delikara, 2000; Doğan ve diğerleri, 2012; Doğruyol, 2018; Erol, 2015; Pehlevan ve Bal, 2018; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Yücetürk, 2018) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yurtiçi çalışmalarının bazılarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akran ilişkileri alt boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çiftçi, 2018; Delikara, 2000; Doğan ve diğerleri, 2012; Doğruyol, 2018; Tozkoparan, 2014). Yurtiçi çalışmalarının bazılarında öğrencilerin cinsiyetine göre akran ilişki düzeyleri (Moral, 2018; Salı ve Akyol, 2014; Yayan, Dağ ve Düken, 2018) veya bazı alt boyutlarında (Çiftçi, 2018; Delikara, 2000; Doğan ve diğerleri, 2012; Doğruyol, 2018; Erol, 2015; Pehlevan ve Bal, 2018; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Yücetürk, 2018) anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Yurtdışı çalışmalarının birçoğunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akran ilişki düzeyleri (Bastin, Nelis, Raes, Vasey ve Bijttebier, 2018; Greco ve Morris, 2005; Kharimah ve diğerleri, 2017; Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear ve Waldrip, 2006; Rose ve diğerleri, 2007; Vanhalst, Luyckx ve Goossens, 2014) veya bazı alt boyutlarında (Kharimah ve diğerleri, 2017; Litwack, Aikins ve Cillessen, 2012; Parker ve Asher, 1993; Teja ve Schonert-Reichl, 2013) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Yurtdışı çalışmalarının bazılarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akran ilişkileri bazı alt boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (Teja ve Schonert-Reichl, 2013) veya anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı (Kharimah ve diğerleri, 2017; Litwack ve diğerleri, 2012; Parker ve Asher, 1993) saptanmıştır.

2.4.2. Akran İlişkileri ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Yurtdışı literatüründe akran ilişki niteliklerinin ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılmış akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtiçi literatüründe, Yücetürk (2018) tarafından toplam 150 ortaöğretim öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf; 15-17 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin sınıf düzeyine göre akran ilişkileri anlamlı düzeyde farklılaştığı ve akran ilişkileri düzeyi en yüksek 10. sınıf öğrencileri, en düşük 9. sınıf öğrencileri olduğu saptanmıştır. Bu araştırma ile akran ilişkilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenerek yurtiçi literatürdeki yetersiz olan bu araştırma durumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4.3. Akran İlişkileri ile Okul Tükenmişliği Sendromu Arasındaki İlişki

Okul tükenmişliği sendromu öğrencilerin akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, sosyal ilişkileri, okula yönelik tutumlarının düzeyleriyle ilgili olduğunu belirten önemli bir yapıdır (Lee ve diğerleri, 2013). Yakın akran / arkadaş ilişkileri, bireye sağlıklı gelişim ve yapıcı eğitim yaşamı açısından elverişli bir ortam sağlayabilir (Vaquero ve Kao, 2008). Olumlu akran / arkadaş ilişkileri, ergenin yaşamında fayda sağlamaktadır (Berndt ve Keefe, 1995). Salmela-Aro ve Tuominen-Soini (2010), akran ilişkilerinin öğrencilerin okula katılımında önemli bir rol oynayabileceğini belirtmişlerdir.

Akranlarının / arkadaşlarının desteğini alan bireyin, okul iklimlerini daha olumlu algılaması muhtemeldir (Vaquera ve Kao, 2008). Birbiriyle sık çatışan, bir başkasına hakim olmaya / üstünlük kurmaya çalışan, diğerine karşı baskın olmaya çalışan akran / arkadaş ilişkileri, bireyin akranlarıyla ve yakın çevresiyle olan olumsuz davranış örüntüsünü ortaya çıkarabilir. Bu durumda öğrencilerin olumsuz davranış örüntüleri, yine kendilerine dönük sınıf arkadaşlarından ve öğretmenlerinden bir takım tepkilerin ortaya çıkmasını doğurabilir. Bu olumsuz tepkiler beraberinde öğrencilerin sınıf arkadaşlarından ve sınıf içi etkinliklerden uzaklaşmasına, öğrencinin daha yalnız

hissetmesine ve okula bağlılığını zayıflatarak okulu daha az sevmesine sebep olabilir (Berndt, 2002). Yüksek başarı gösteren akranlar ile kurulan ilişki ve etkileşim, bireyin okul tükenmişliği sendromu geliştirmesi karşısında koruyucu bir faktör olarak işlev gösterebileceği saptanmıştır (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008).

Berndt ve Keefe (1995) toplam 297 öğrenci (7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; arkadaşların akran grupları içerisinde zamanla birbirlerine benzedikleri ve arkadaşların kendi aralarında yıkıcı davranışlarda daha benzer hale geldiklerini saptamışlardır. Aynı zamanda, ergenlerin arkadaşlarının özellikleriyle yakından ilgilendikleri ve bunlardan etkilediğini; bu durumda arkadaşlık ilişkileri daha samimi ve destekleyici nitelikte olan öğrencilerin okula katılımı arttırdığını ve daha olumlu bir şekilde gerçekleştiğini; bunun yanı sıra, akran ilişkileri çatışmalı ve rekabetle ilişkili olan öğrencilerin okula katılımının azaldığı, daha fazla uyumsuz davranışlar sergilediklerini ve rahatsızlık yaşadıklarını saptamışlardır. No, Sam ve Hirakawa (2012) kırsal kesimde Kamboçyalı ilköğretim okulu öğrencilerinin okulu bırakma nedenlerini bireysel, ailesel ve okul faktörleri olarak inceledikleri çalışmada; bireysel faktörler arasında öğrencilerin akran ilişkilerinin güçlü olmasının okula katılımlarını / devamlarını arttıran bir faktör olduğunu saptamışlardır. Wang ve diğerleri (2018) toplam 1419 öğrenci (15-17 yaş arasında; yaş ortalaması, 16.36) üzerinde, ergenlerin akademik yaşamı içinde duygusal (okul çalışmalarında süreklilik / katılım, okul tükenmişliği sendromu, okula katılım), bilişsel (akademik çaba) ve davranışsal (okulda kalma) katılım üzerinde akran ilişkisinin ve akran seçiminin etkisini belirlemek için yaptıkları çalışmada; akran etkisi ve akran seçim etkilerinin meydana gelme derecesinin okula katılım boyutuna göre değiştiğini, zaman içinde akranlar ergenin bilişsel, duygusal ve davranışsal etkileşimi üzerinde etkili olduğu, davranışsal boyutta gerçekleşen benzerlik (akranlar arasında) akran ilişkilerinin kurulması olanağını arttıran bir etken olduğu, akademik başarı faktörünün akran seçimi ve akran etkisi / ilişkisini etkileyen bir faktör olduğunu saptamışlardır.

Ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin akran ilişkileri nitelikleriyle ve alt boyutlarıyla bazı değişkenler arasında ilişkinin incelendiği çalışmalar (yurtiçi literatürü) yapılmıştır. Bu çalışmalarda yer alan değişkenlerin akran ilişkileri ve alt boyutlarıyla anlamlı ilişkilerinin olduğu saptanmıştır. Bunlar: saldırganlık alt boyutları (tepkili saldırganlık, tepkisiz saldırganlık), akran sapması alt boyutları (hafif sapma, ağır sapma)

(Baş ve Soysal, 2016), okul yaşam kalitesi (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014), zorba/kurban alt boyutları (zorba olma, kurban olma) (Totan ve Yöndem, 2007), problemli internet kullanımı, sosyal kaygı alt boyutları (olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma) (Zorbaz ve Dost, 2014), ebeveyn ve arkadaşlara bağlanma alt boyutları (anneye bağlanma, babaya bağlanma) (Doğan ve diğerleri, 2012), yalnızlık, yaşam doyumu (Savcı ve Aysan, 2016b), okula katılım, akademik başarı, başarısızlık korkusu (Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017), internet bağımlılığı (Savcı ve Aysan, 2016a), sosyal destek alt boyutları (sosyal destek-aile, sosyal destek-arkadaş, sosyal destek-kendine ilişkin), psikolojik iyi oluş (Bakalım ve Taşdelen-Karçkay, 2016), mutluluk (Köse, 2015), siber zorbalık, siber mağduriyet (Süslü, 2016), akran zorbalığı gösterme, akran zorbalığına maruz kalma (Atalay, 2010), internet bağımlılığı, anne-baba ergen ilişkileri alt boyutları (anne ilişkileri, baba ilişkileri) (Moral, 2018), benlik saygısı, ebeveyne bağlanma, çocuk yetiştirme tutumları alt boyutları (anne kabul / ilgi, baba kabul / ilgi) (Doğruyol, 2018), sosyal dışlanma ve alt boyutları (önemsenmeme, dışlanma), mükemmeliyetçilik ve alt boyutları (kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, algıladığı toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik) (Yücetürk, 2018), algılanan ana babalık alt boyutları (anne davranışsal kontrol, baba psikolojik kontrol, baba davranışsal kontrol), bilişsel duygu düzenleme alt boyutu (olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri) (Daşcı, 2015), öznel iyi oluş alt boyutları (aile doyumu, ilişki doyumu, yaşam doyumu, olumlu duygu) (Erol, 2015), aileden algılanan sosyal destek, algılanan anne-baba tutumu (Tozkoparan, 2014) şeklindedir.

Yapılan araştırmaları incelediğimizde (yurtiçi literatürü) akran ilişkileri niteliklerinin okul tükenmişliği sendromu ile ilişkisi ve üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışma mevcut değildir. Dikkat çeken diğer bir nokta ise özellikle okul iklimine dair yer alan değişkenlerin, akran ilişkileri ile olan ilişkisinin incelendiği araştırma son derece azdır (*örneğin*, Kızıldağ ve diğerleri, 2017; Kaya ve diğerleri, 2014). Kızıldağ ve diğerleri (2017) toplam 515 ortaöğretim öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin akran ilişkileri ile okula katılımları ve akademik başarıları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu, akran ilişkileri ile başarısızlık korkusu arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Kaya ve diğerleri

(2014) üstün zekalı ve yetenekli tanısı almış ve almamış toplam 100 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; akran ilişkilerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamışlardır.

Öğrencilerin okula katılımını teşvik eden veya okula katılımını engelleyen faktörleri tespit etmek ve katkısını anlamak; zayıf akademik başarıyı önleme ve müdahale etmek için kritik bir öneme sahiptir (Wang ve diğerleri, 2018). Öğrencilerin akran ilişkileri niteliklerimin, okul iklimine dair bazı değişkenler üzerinde anlamlı etkileri olduğu veya anlamlı ilişkiler içinde olduğu yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bazı çalışmalarda ortaya konmuştur fakat bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmediği belirlenmiştir. Bundan dolayı, ortaokul öğrencilerinin akran ilişki niteliklerinin okul tükenmişliği sendromuyla olan ilişkinin belirlenmesine ve okul tükenmişliği sendromu üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır.

2.5. Algılanan Okul Deneyimleri

Çağdaş eğitim anlayışının birey için gerçekleştirmesi gereken görevlerden biri, bireyi bir bütün olarak tüm yönleriyle geliştirmektir. Bireylerin, okul yaşamı sürecinde günün ortalama üçte birini okul içerisinde geçirdiği durumu dikkate alındığında, eğitim hedeflerinin / amaçlarının gerçekleşmesinde bireylerin okul yaşamına ilişkin deneyimleri ve algıları önemli yordayıcılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin okul yaşamına ilişkin deneyimleri / algıları okula ilişkin performanslarını, dolayısıyla akademik başarılarını bir şekilde etkilemektedir (Baytemir, Köşterelioğlu, Köşterelioğlu, 2015).

Baytemir ve diğerleri (2015) tarafından ‘algılanan okul yaşantıları’ olarak çevrilen / uyarlanan ve Zorbaz (2018)’ın da ‘okul yaşantıları’ olarak kullandığı; diğer taraftan, Akın ve diğerleri (2013); Akın ve Sarıçam (2014) tarafından ‘algılanan okul deneyimleri’ olarak çevrilen / uyarlanan ve Özdemir (2015)’in de ‘okul deneyimleri’ olarak kullandığı ‘*perceived school experiences*’ kavramı (bu araştırmada da ‘*algılanan okul deneyimleri*’ olarak kullanılmıştır) akademik literatürde yeni bir kavramdır.

Deneyim kavramı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’te; “*Bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı, tecrübe.*” şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2005, s. 497). Akın ve Sarıçam (2014) deneyim kavramını, bireyin yaşamı içinde belirlenen bir sürede veya yaşamının başından sonuna değin edindiği bilgilerin veya

tecrübelerin toplamı şeklinde ifade etmişlerdir. Okul deneyimleri (school experiences) kavramı ise öğrencilerin eğitim öğretim yaşantıları boyunca içinde bulundukları okul yaşamına ilişkin biriktirdikleri bilgi, yaşantı ve deneyimlerin tümünü ifade etmektedir (Akın ve Sarıçam, 2014).

Okul ortamları öğrencilere akademik bilgi sağlamanın yanında sosyal, duygusal ve fiziksel fonksiyonlarını gerçekleştirmek adına önemli sosyal deneyim alanları sunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okula devam etmeleri, sınıfı başarı ile geçmeleri, mezun olma çabaları, akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmaları ve sosyal yetkinliklerini geliştirmeleri, akıl ve ruh sağlıklarını korumaları okul ortamlarının rolleri arasında ifade edilirken; aynı zamanda, tüm bunlar okul deneyimleri kavramının içeriğini doldurmaktadır (Anderson-Butcher ve diğerleri, 2014). Okul deneyimlerinin, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini nasıl algıladıkları üzerinde ve okul yaşamları konusunda ciddi etkileri vardır (Akın, 2015).

Olumlu okul deneyimine sahip öğrencilerin sınıf ortamlarına ve bir bütün olarak okula ilişkin olumlu katkı sağlama olasılıkları daha yüksektir. Ladd, Buhs ve Seid (2000) okuldan hoşlanan öğrencilerin öğretmen talimatlarına uyma ve sınıf kurallarına uyma ihtimalinin daha yüksek olduğunu; olumsuz duyguları olanların ise söz konusu beklentiler karşısında isyan etmelerinin, kaçınmalarının veya direnmelerinin daha muhtemel olduğunu saptamışlardır. Ma (2007) okul deneyimlerine ilişkin öğrencilerin psikolojik sağlıkları ile okul deneyimlerinin ayrılmaz bir biçimde iç içe geçmiş olduğunu; aynı zamanda, olumlu okul deneyimlerinin sağlanması, öğrencilerin duygusal ve sosyal refahını arttırmak adına önemli olduğunu belirtmiştir.

Erken ergenlik dönemi sosyal, psikolojik ve akademik değişimler anlamında zorlu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler ilkokuldan ortaokula geçerken okul deneyimlerinde oldukça büyük değişimler oluşmakta ve öğrencilerin bunlara adapte olması beklenirken; aynı zamanda, bu gelişimsel geçiş dönemlerinde yaşanacak olumsuz durumlarla başa çıkması gerekmektedir (Goldstein, Boxer ve Rudolph, 2015). Olumlu okul deneyimlerini teşvik etmek, öğrencilerin psikolojik ve sosyal refahlarını arttırmak adına önemli bir adım olacaktır (Akın, 2015). Algılanan okul deneyimlerinin üç temel yapı taşı vardır: akademik baskı (akademik izleme), okula bağlılık / bağlanma ve akademik motivasyondur (Anderson-Butcher ve diğerleri, 2014).

Bu üç yapı taşı, öğrencilerin okul deneyimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Birlikte değerlendirildiğinde okuldaki genel akademik başarıyı güçlendirmekte ve olumlu gençlik gelişimi sürecinde önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson-Butcher ve diğerleri, 2014).

Yurtiçinde ve yurtdışında öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre algılanan okul deneyimleri toplam puanlarının farklılık gösterip göstermediğine dair yapılmış herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla birlikte ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine ve sınıf düzeylerine göre algılanan okul deneyimleri puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenecektir ve bu şekilde literatürdeki önemli boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

2.5.1. Akademik Baskı ve Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi

Anderson-Butcher ve diğerleri (2014) tarafından ifade edilen, algılanan okul deneyimlerinin üç temel yapı taşından biri olan '*academic press*' kavramı Türkçe'ye 'akademik baskı' (Akın ve Sarıçam, 2014) veya 'akademik izleme' (Baytemir ve diğerleri, 2015) olarak çevrilmiştir. McDill ve diğerleri (1986) akademik baskı (akademik izleme) kavramını, okul ortamında tüm okul üyelerinin (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, diğer okul çalışanları) akademik mükemmellik olarak belirtilen akademik standartlara ulaşmak adına örnek oluşturdukları deneyimler şeklinde tanımlamışlardır. Diğer bir ifadeyle akademik baskı (akademik izleme), öğrencilerin okullarda öğretmenler ve diğer okul çalışanları tarafından güncel süreç içerisinde ya da geleceğe yönelik olarak izlenmesi, takip edilmesidir (Akın ve Sarıçam, 2014).

Akademik baskı (akademik izleme) öğrenciler ve öğretmenlerde dahil olmak üzere okul üyelerinin, akademik başarıya ve belirli başarı standartlarının uygunluğuna güçlü vurgu yapar (Lee, Smith, Perry ve Smylie, 1999). Akademik baskı (akademik izleme) akademik katılım, akademik başarı ve genişletilmiş akademik öğrenme için önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar (Bryk, 2010). Akademik baskı (akademik izleme) öğrencinin başarısını en az iki şekilde etkilemektedir. Birincisi, öğrenci çalışması ve akademik kazanım için hem öğrencilere hem de öğretmenlere belirli bir yön / yol sağlamaktadır. İkincisi, akademik baskı (akademik izleme) hem öğretmenlere hem de öğrencilere daha yüksek akademik başarı sağlamaları adına motive eden teşvikleri ortaya çıkarmaktadır (Lee ve diğerleri, 1999).

Chicago (USA)'da yapılan bir araştırmada, 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin hem öğrenci sosyal destek düzeylerinin hem de akademik baskının (akademik izlemenin), okuma ve matematikte öğrenci başarı kazanımlarıyla pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Yani, öğrencilerin hem okullarındaki güçlü akademik baskı (akademik izleme) hem de okul ve okul dışındaki insanlardan gelen yüksek sosyal desteğin öğrencilerin öğrenmelerini arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Lee ve diğerleri, 1999). Lee ve diğerleri (1999) tarafından 6. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada; akademik baskının (akademik izlemenin) yüksek olması ve sosyal desteğin güçlü olması durumunda öğrencilerin daha fazla öğrendikleri saptanmıştır.

Middleton ve Midgley (2002) toplam 586 öğrenci (8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; akademik baskı (akademik izleme) düzeylerinin, öz-yeterliği ve öz-düzenlemeyi olumlu (pozitif) yönde etkilediğini; aynı zamanda, yüksek akademik baskı (akademik izleme) durumu, öğrencilerin yardım arama davranışlarından kaçınmalarını azaltan bir durum olduğunu saptamışlardır. Baytemir ve diğerleri (2015) toplam 398 öğrenci (5., 6., 7., .8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin algılanan sosyal yetkinlik düzeyleri, okul yaşam kalitesi alt boyutları (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular) ile akademik baskı (akademik izleme) arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Akın ve Sarıçam (2014) toplam 327 öğrenci (9., 10., 11. ve 12. sınıf; 14-18 yaş arasında; yaş ortalaması, 15.4) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ile akademik baskı (akademik izleme) düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır.

Akademik baskı (akademik izleme) durumunun okul tükenmişliği sendromuyla ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya (yurtiçi ve yurtdışı literatürü) ulaşılmamıştır. Koruyucu bir faktör olarak ele alınan akademik baskının (akademik izlemenin), öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu düzeylerini azaltıcı yönde etki edeceği; bu etkinin düzeyine ilişkin somut verilere ise bu araştırma sonucunda ulaşılacağı düşünülmektir.

2.5.2. Okula Bağlılık ve Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi

Birey, hayatının ortalama on altı yılının birçok zamanını okul kurumu içinde geçirmektedir. Bu yüzden okul başlı başına bireyin hayatında çok önemli bir noktada

yer almaktadır. Okul ortamına ait olma hissi, duygusu özellikle çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişimi açısından son derece önemli bir durumdur (Rowe ve Stewart, 2011). Okul ortamına ait olma duygusunu ifade eden okula bağlılık / bağlanma, çocuk ve ergenin sağlıklı gelişimi, eğitimi, sosyal refahı için önemli bir koruyucu faktördür (Rowe ve Stewart, 2009). Okula bağlılık / bağlanma (school connectedness) temel olarak, okul kurumu içinde yer alan tüm üyeler arasındaki sosyal ilişkilerin ve sosyal bağların kalitesini, içeriğini oluşturur (Rowe, Stewart ve Patterson, 2007).

Okula bağlılık / bağlanma kavramını, yurtdışı literatüründe zaman içinde birçok şekilde ifade edildiği görülmektedir: school attachment (okula bağlılık), school bonding (okula bağlanmak), school climate (okul iklimi), teacher support (öğretmen desteği), school involvement (okul katılımı), student satisfaction (öğrenci memnuniyeti), positive orientation toward school (okula ilişkin pozitif yönelim), school connectedness (okul bağlantısı) (Whitlock, 2006).

Okula bağlılık / bağlanma, öğrencilerin okul kurumu içinde psikolojik, davranışsal anlamda uyumunu kolaylaştıran ve hızlandıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahan ve Duy, 2017). Okula bağlılık / bağlanma, öğrencinin öğretmenlerinden ve akranlarından kendisine yönelik beklentilerinin bir sonucu olarak okula bağlılık, bağlanma duygusunu, hissini ifade eder (Wilson, 2004). Resnick, Harris ve Blum (1993) okula bağlılık / bağlanma kavramını, öğrencinin okulu sevmesi, okula ait olduğunu hissetmesi ve okula bağlılık duygusu hissetmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer bir tanımda okula bağlılık / bağlanma kavramı, öğrencilerin okuldaki diğer çalışanlar tarafından (öğretmenler, okul yöneticileri) öğrenmelerine ve bireyler olarak onları önemsediklerine dair inançlarını içeren bir akademik ortamı ve bu süreci ifade eder (Blum, 2005). Okula bağlılık / bağlanma, bir şekilde öğrencinin kendisini okul ortamında bulunduğu sırada başka bir yerde bulunma ihtiyacı hissetmemesi, yaşamaması durumudur (Altuntaş ve Sezer, 2017).

Öğrencilerin okula bağlılığı için kritik nokta öğrenci deneyimleridir. Bunlar, yüksek akademik beklentiler ve öğrenme desteği, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul ortamında fiziksel ve duygusal güvenliktir (Blum, 2005). Jimerson, Campos ve Greif (2003) yaptıkları kapsamlı araştırma sonucunda, okula bağlılık / bağlanma kavramını (incelemeler sonucunda) duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutları olduğunu

belirtmişlerdir. Duygusal boyutunda; öğrencilerin okula, öğretmenlere veya akranlarına yönelik olumlu duygularının içeriğini oluşturur. Davranışsal boyutunda; öğrencilerin gözlenebilir eylemlerine veya performanslarına ilişkin boyutudur (*örneğin*, ders dışı etkinliklere katılım, spor kulüplerindeki aktiviteleri, yaptığı ödevler, not ortalaması vb.). Bilişsel boyutunda; öğrencilerin okula, öğretmenlere veya akranlarına yönelik algılarının ve inançlarının içeriğini oluşturur (*örneğin*, öz-yeterlik, motivasyon vb.). Bu boyutların tamamı, okula bağlılığın / bağlanmanın içeriğini oluşturan çok yönlü doğasına ilişkindir.

Okula bağlılık / bağlanma, öğrencilerin okul kurumuna ilişkin olumlu tutumlarını ve algılarını içine alan bir kavramdır (Baytemir ve diğerleri, 2015). Okula bağlılık / bağlanma düzeyi yüksek olan bir öğrencinin olumsuz davranışlar sergileme olasılığı daha az olacaktır. Örneğin, yıkıcı davranışlar, okul içi şiddet, madde ve tütün kullanımı, duygusal rahatsızlıklar gibi durumlarla daha az karşılanır (Blum, 2005). Yapılan çalışmalarda, yüksek akademik başarı, azalan suçluluk oranları, azalan sağlık problemleri ile okula bağlılık / bağlanma durumu arasında anlamlı pozitif ilişkiler belirlenmiştir (Wilson, 2004). Okula bağlılık / bağlanma düzeyleri yüksek olan öğrenci sayısının yükselmesi durumunda, öğrencilerin akademik performans ve okulu tamamlama oranlarını arttırırken; zorba olma durumunu ve devamsızlık durumunu azaltacaktır. Aynı zamanda motivasyon, sınıf katılımı ve okula devam durumu akademik başarıyı arttıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Blum, 2005).

Yurtiçinde ve yurtdışında, ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalar bu açıklamaları destekler niteliktedir. Bazı araştırmalar şunlardır: McGraw, Moore, Fuller ve Bates (2008) farklı zaman dilimlerinde iki ölçüm şeklinde yaptıkları boylamsal çalışmada (araştırma grubu yaş ortalaması: birinci grup, 17.4; ikinci grup, 18.3); her iki grubun da okula bağlılık / bağlanma düzeyleri ile anksiyete, depresyon ve stresle negatif anlamlı ilişki içinde olduğunu saptamışlardır. Bonny, Britto, Klostermenn, Hornung ve Slap (2000) toplam 1959 öğrenci (7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin akademik performansı yükseldikçe okula bağlılık / bağlanma düzeylerinin arttığı, sigara kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre, alkol kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre okula bağlılık / bağlanma düzeylerinin daha düşük olduğu, öğrencilerin sağlık durumunu iyi olarak algılama durumu yükseldikçe okula bağlılık / bağlanma düzeylerinin yükseldiğini

saptamışlardır. Yıldız ve Kutlu (2015) toplam 409 ortaokul öğrencisi (yaş ortalaması, 12.86) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin depresif belirtiler, sosyal kaygı toplam, sosyal kaygı alt boyutları (olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma) ile okula bağlılık / bağlanma düzeyleri arasında anlamlı negatif ilişki olduğu, depresif belirtiler ve genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutunun okula bağlılık / bağlanma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğunu saptamışlardır. Şimşek ve Çöplü (2018) toplam 259 ortaöğretim öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; öğrencilerin riskli davranışlar puanı ve riskli davranışlar alt boyutları (antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları, okul terki) ile okula bağlılık / bağlanma arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğunu saptamışlardır.

Okula bağlılığın / bağlanmanın yüksek olduğu bir okul ortamında, akademik başarının da yüksek olma olasılığı artar (Blum, 2005). Olumlu ve yüksek düzeyde okula bağlılığı / bağlanması olan öğrencilerin, okul yaşamının tadını çıkarma, öğretmenleri ve akranları tarafından olumlu ilişkiler geliştirip desteklenmesi, okula aidiyet duygusunun yüksek olma olasılığı yüksektir (Li ve diğerleri, 2013). Dönmez (2016) toplam 568 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; okul iklimi ve okul yaşam kalitesi algısı ile okula bağlılık / bağlanma düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Okula bağlılık / bağlanma, öğrencilerin, okulların bir parçası olduklarını hissettiklerinde; okulda yer alan öğretmenlere ve akranlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde güçlenir (Lohmeier ve Lee, 2011).

Okul tükenmişliği sendromu ile okula bağlılık / bağlanma arasında anlamlı negatif ilişki olduğu yurtiçinde ve yurtdışında, ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar şunlardır: Özdemir (2015) toplam 208 ortaokul öğrencisi (11-15 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.31) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile okula bağlılık / bağlanma arasında anlamlı negatif ilişkinin olduğu, okula bağlılık / bağlanma boyutunun okul tükenmişliği sendromunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Şahan ve Duy (2017) toplam 438 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okula bağlılık / bağlanma (alt boyutları) ile okul tükenmişliği sendromu alt boyutları (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden

kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) arasında anlamlı negatif ilişkinin olduğunu; okula bağlılığın / bağlanmanın okul tükenmişliği sendromu ve okula ilgi kaybı alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamışlardır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar şunlardır: Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene ve Raiziene (2011) toplam 1014 ergen üzerinde (yaş ortalaması, 17.32) gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile okula bağlılık / bağlanma düzeyleri arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Rathmann, Heilmann, Moor ve Richter (2017) toplam 1190 ergen (8. ve 9. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okula bağlılık / bağlanma düzeyleri düşük ve okul tükenmişlik sendromu düzeyleri yüksek olan ergenlerin sigara içme olasılıklarının arttığını saptamışlardır. Shin ve Yu (2014) toplam 503 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okula bağlılık / bağlanma (bağlanabilirlik alt boyutu) alt boyutu ile akademik stres ve okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğu, okula bağlılık / bağlanma alt boyutunun okul tükenmişliği sendromunu anlamlı şekilde yordadığını saptamışlardır. Bu sonuçlar ışığında, okula bağlılık / bağlanma düzeylerinin yüksek ve olumlu olması okul tükenmişliği sendromunu azaltmaya dönük veya önlemeye dönük koruyucu bir rol üstlenebilir.

2.5.3. Akademik Motivasyon ve Okul Tükenmişliği Sendromu ile İlişkisi

Öğrenme sürecinde öğrencilerin isteği öğrenmeyi etkileyen önemli bir durumdur (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Bireylerin akademik sürecine katkı sağlanması isteniyorsa özellikle öğrenme sürecinde onları destekleyecek, motive edecek durumlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır (Akbaba, 2006). Motive olmak, bir şeyleri gerçekleştirmek / yapmak için yönlendirilme durumunu ifade etmektedir. Harekete geçmek adına herhangi bir itici / hareket ettirici güç veya ilham hissetmeyen birey motivasyonsuz olarak nitelendirilebilir. Diğer taraftan bir davranışı gerçekleştiren, harekete geçiren birey motive edilmiş / motive olmuş biri olarak kabul edilebilir (Ryan ve Deci, 2000a). Motivasyon enerji, yön, sebat, niyetin tüm yönleriyle ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2000b). Akbaba (2006) motivasyon kavramını, bireyi herhangi bir davranışa iten, hareket etme sonucunda oluşan davranışın şiddetini, enerjisini belirleyen, aynı zamanda davranışın yönünü belirleyen, bu davranışın devamını sağlayan, davranışı

başlatmada ve sürdürmedeki içsel ve dışsal sebeplerle birlikte tüm bunların işleyiş mekanizmasını içeren bir kavram olarak ifade etmiştir.

Akademik motivasyon (academic motivation), akademik işlerin bazıları ya da tamamı için gerekli olan enerjinin üretilmesidir (Karataş ve Erden, 2012). Akademik motivasyon üzerine çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlardan biri Deci ve Ryan (1985) tarafından oluşturulmuş olan Özerklik Kuramı (Self-Determination Theory)'dır. Kurama göre bir davranışa / faaliyete neden olabilecek, o davranışı / faaliyeti başlatarak sürdürecek farklı nedenlere veya hedeflere dayanan motivasyon türleri vardır (Ryan ve Deci, 2000a). Bunlar genel olarak içsel motivasyon (ıntrinsic motivtion), dışsal motivasyon (extrinsic motivation) ve motivasyonsuzluktur (amotivation). İçsel motivasyon, içsel tatminler için bir davranışın / faaliyetin gerçekleştirilmesidir. Birey, içsel olarak motive olduğu bir durumda dış gözlemler, baskılar veya ödüller yüzünden değil; kendi isteği doğrultusunda, bireysel durumuna göre harekete geçmiştir (Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyonda birey, davranışını / faaliyetini dışsal etmenlere bağlı olarak gerçekleştirmiştir. Motivasyonsuzluk durumu, davranışı / faaliyeti gerçekleştirmeye isteksiz olma durumunu ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Utman (1997) içsel motivasyonu, bireyin öğrenmekle ve öğretmekle eşdeğer olduğunu; dışsal motivasyonun, bireyin kendini baskı altında hissettiği bir durumda gerçekleştiğini belirtmiştir. İçsel motivasyon, bireyin kendi için, kendinden motive olmuş bir biçimde davranış sergilemesini ifade eder. Kendinden motive olmuş birey, kişisel tercihlerine ve ilgilerine göre hareket etmektedir. Dışsal motivasyonda ise bireyin davranışları araçsal nedenlerle gerçekleşmektedir. Bundan dolayı dışsal motivasyon ile hareket eden bireyin davranışlarındaki amacı, olumlu sonuçlar elde etmek veya olumsuz sonuçlardan kaçınmak üzerinedir (Green-Demers, Pelletier ve Ménard, 1997).

Okul tükenmişliği sendromu ile akademik motivasyon arasında anlamlı negatif ilişki olduğu yurtiçinde ve yurtdışında ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar şunlardır: Özdemir (2015) toplam 208 ortaokul öğrencisi (11-15 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.31) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; akademik motivasyon ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, akademik motivasyonun okul tükenmişliği sendromunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Avara (2015) toplam 495 ortaöğretim öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf; 15-18 yaş arasında) üzerinde

gerçekleştirdiği çalışmasında; akademik güdülenme ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, okul tükenmişliği sendromunun akademik güdülenme düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Seçer ve Öztürk (2015) toplam 995 ortaöğretim öğrencisi (yaş ortalaması, 16.75) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; akademik güdülenme ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, okul tükenmişliği sendromunun akademik stres ile akademik güdülenme arasında tam aracı role sahip olduğunu saptamışlardır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar şunlardır: Zhang ve diğerleri (2013) toplam 730 öğrenci (7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; motivasyon özelliklerine göre dört gruba ayrılmış olan araştırma grubunda, okul tükenmişliği sendromu alt boyut (duygusal tükenme, duyarsızlaşma / sinizm, düşük etkinlik katılımı) düzeyleri sıkıntılı grubun (akademik motivasyonu düşük olan) en yüksekken, iyi işleyen grubun (akademik motivasyonu yüksek grup) en düşük olduğunu saptamışlardır. Chang, Lee, Byeon ve Lee (2015) toplam 283 ortaöğretim öğrencisi (10. sınıf; yaş ortalaması, 16) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile içsel motivasyon alt boyutu arasında anlamlı negatif ilişki, dışsal motivasyon alt boyutu arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu, içsel motivasyon alt boyutu kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı katkı sağladığı, dışsal motivasyon alt boyutu sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik alt boyutu ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı katkı sağladığını saptamışlardır. Herrmann ve diğerleri (2019) toplam 649 ortaöğretim öğrencisi (9. sınıf; yaş ortalaması, 14.2) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu alt boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma / sinizm) ile içsel motivasyon alt boyutu arasında anlamlı negatif ilişki ve dışsal motivasyon alt boyutu arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu, özgüven ve akademik durum ile duygusal tükenme alt boyutu arasında, hem içsel motivasyon alt boyutunun hem de dışsal motivasyon alt boyutunun anlamlı aracılık ettiğini saptamışlardır. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olması okul tükenmişliği sendromunu azaltmaya dönük veya önlemeye dönük koruyucu bir rol üstlenebilir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelini temel alarak oluşturulmuş bir çalışmadır. Tarama modelli araştırmalar, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu var olduğu şekliyle temsil etmeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2016). Bu araştırma, tarama modeli alt boyutu olan genel tarama modeline uygun olarak oluşturulmuş ve tekil tarama modeli ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grupla, örnek ya da örneklem üzerinde yapılacak tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Tekil tarama modelinde değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok değişkenin arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Bursa ili tüm ilçelerinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokulların (1 tane işitme engelli ortaokul ve 3 tane özel eğitim ortaokul çalışma evreninden çıkarılmıştır) 7. sınıf ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencileri oluşturmaktadır. Bursa ili tüm ilçelerinde toplam öğrenci sayısı 590380'dir (Millî Eğitim Müdürlüğü, 2018a). Toplam öğrenci nüfusu ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim olmak üzere toplam 3 kademeden oluşmaktadır. Bu yüzden bu araştırmanın belirlenen çalışma evreni için önce toplam öğrenci nüfusu 3 eşit parçaya bölünmüştür. Ortaokul kademesi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) için ortalama öğrenci nüfusu 590380/3=196793 olarak hesaplanmıştır. Ardından çalışma evreni için 5. sınıf ve 6. sınıf ortalama öğrenci nüfusu çıkarılarak 7. sınıf ve 8. sınıf ortalama öğrenci nüfusu 196793/4*2=98396 olarak

hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama öğrenci nüfusu, Bursa ili tüm ilçelerindeki resmi ortaokulları kapsadığı düşünülmektedir ve bunların 290'ı normal, 83'ü imam hatip, 3'ü yatılı, 1'i işitme engelli ve 3'ü özel eğitim ortaokulu olmak üzere toplam 380'dir (Millî Eğitim Müdürlüğü, 2018b). 1 tane işitme engelli ortaokulu ve 3 tane özel eğitim ortaokulu [toplam 4 okulun 7. sınıf ve 8. sınıf öğrenci nüfusu: 125'tir (MEM, 2018b)] çalışma evreni dışında bırakılmıştır. Toplam 376 ortaokulu temsil edecek ve çalışma evrenini oluşturacak toplam ortalama öğrenci sayısı 98396–125=98271 olarak hesaplanmıştır. Çalışma evrenini oluşturan 376 ortaokul için, her bir ortaokulun 7. sınıf ve 8. sınıf toplam ortalama öğrenci nüfusu 98271/376=261 olarak hesaplanmıştır.

Evren çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı kümelerden meydana gelir. Bu durumda araştırma, çalışma evreninden seçilecek kümeler üzerinde yapılır. Çalışma evrenindeki kümelerin şansa bırakılarak seçilip araştırma grubunun oluşturulması oransız küme örnekleme yoludur (Karasar, 2016). Bu araştırmada, çalışma evreni içinden (376 ortaokul) araştırma grubunu oluşturacak küme sayısını belirlemek ve seçmek için oransız küme örnekleme yolu kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturacak okul sayısını (küme sayısını) belirlemek için şu sıralama takip edilmiştir (Özen ve Gül, 2007):

1. Çalışma evreninde Bursa ili tüm ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokulların 7. sınıf ve 8. sınıf [1 tane işitme engelli ortaokulu ve 3 tane özel eğitim ortaokulu 7. sınıf ve 8. sınıf toplam öğrenci nüfusu (125) alınmamıştır] toplam ortalama öğrenci nüfusu 98271 olarak hesaplanmıştır.

2. Arzu edilen (araştırma grubu için oluşturulmak istenen) öğrenci sayısı 2500 öğrencidir.

3. Mantıklı bir küme bir ortaokuldur.

4. Bursa Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokulların toplam nüfusu 380'dir ve çalışma evreninde 1 tane işitme engelli ortaokulu ve 3 tane özel eğitim ortaokulu olduğu için çalışma evreninden çıkarılmıştır. Çalışma evreni kümesi içinde 376 ortaokul üzerinden devam edilmiştir.

5. Her bir ortaokul içindeki 7. sınıf ve 8. sınıf toplam ortalama öğrenci sayısı 261 olarak hesaplanmıştır (98271/376=261).

6. Gerekli olan kümelerin sayısı, arzu edilen örneklem büyüklüğüne eşittir. Böylece, 2500 olarak belirlenen araştırma grubu, kümenin ortalama büyüklüğü olan 261'e bölünerek gerekli olan okul sayısına ulaşılmıştır. Buna göre araştırma grubunu oluşturacak küme sayısı 2500/261=10 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan 10 resmi ortaokul ve 4 yedek ortaokul seçilirken, araştırmacı ve yardımcı araştırmacının rahat ulaşabileceği ve ölçekleri uygulayabileceği Bursa ili 6 farklı ilçesinden (Yıldırım, Osmangazi, Nilüfer, Kestel, Gürsu, Mudanya) ve normal, imam hatip, yatılı resmi ortaokullarını kapsayacak şekilde yansızlık kuralına göre seçilmiştir. Bu ortaokulların listesi '*EK'LER*' bölümündeki '*EK C*'de sunulmuştur.

Araştırma için veri toplama sürecinde 2 ortaokulda (Toplu Konutlar Ortaokulu, 12 Eylül Ortaokulu) yaşanan aksaklıklardan dolayı değiştirilmek zorunda kalınmıştır ve yerine yedek okul listesinde yer alan 2 ortaokul (Şehit Öğretmen Mahmut Çatalkaya Ortaokulu, Ovaakça Ortaokulu) asıl okul listesine eklenmiştir. Son olarak Bursa ili 4 farklı ilçesinden (Yıldırım, Osmangazi, Nilüfer, Gürsu) 6'sı normal ortaokul, 3'ü imam hatip ortaokul, 1'i yatılı ortaokul olacak şekilde veri toplama süreci şu okullarla tamamlanmıştır: *Yıldırım ilçesinden*: Nuri Erbak Ortaokulu (N=318, %12.5), Şehit Öğretmen Mahmut Çatalkaya Ortaokulu (N=328, %12.9), Yıldırım Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu (N=267, %10.5); *Osmangazi ilçesinden*: Salih Şeremet Ortaokulu (N=295, %11.6), Ovaakça Ortaokulu (N=184, %7.2), Turgut Yılmazipek Yatılı Bölge Ortaokulu (N=78, %3.1); *Nilüfer ilçesinden*: Zekai Gümüşdiş Ortaokulu (N=264, %10.4), İsmail Karasu İmam Hatip Ortaokulu (N=199, %7.8); *Gürsu ilçesinden*: Hacı Huriye Tinç Ortaokulu (N=245, %9.7), Yüksel Bodur İmam Hatip Ortaokulu (N=360, %14.2).

Araştırma için anket uygulama süreci 12.11.2018 – 16.12.2018 tarihleri arasında toplam 5 haftalık bir süreçte, her hafta iki farklı ortaokulda uygulamayı yapacak şekilde planlanmıştır. Anket uygulaması, okullara gidilmeden önce araştırmacı tarafından araştırma yapılacak okula telefon aracılığıyla (müdüre, müdür yardımcısına veya okul psikolojik danışmana) bilgi verilmiş olup sonrasında belirlenen ortak tarihte yapılmıştır. Anket uygulaması sınıf ortamlarında, bir ders saati (40 dakika) içerisinde, katılım için gönüllülük esasına dayanarak, araştırmacı tarafından anket uygulaması öncesi ve sonrasında her bir sınıfa bazı gerekli açıklamalar yapılarak, sınıf öğretmenleri

gözetiminde, araştırmacı ve yardımcı araştırmacı kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasını yetiştiremeyen öğrencilere gerekli olan ek süre tanınmıştır.

Araştırma için düzenlenmiş bir şekilde Kişisel Bilgi Formu ile birlikte tüm ölçeklerin bulunduğu kağıttan toplam 2700 tane çoğaltılmıştır. Araştırma sırasında toplam 54 tane kağıt öğrencilerden araştırmacıların eline ulaşmamıştır. Toplam 7 kağıt araştırma veri toplama sonucunda fazla gelmiştir. Verilerin Excel 2007 programına girişi sırasında bazı öğrencilerin ölçek maddelerini boş bıraktığı, herhangi bir maddede birden fazla işaretleme yaptığı veya okumadan işaretleme yaptığı (belli bir düzen içerisinde işaretleme) belirlenmiştir ve araştırmacı tarafından bu şekilde olan toplam 101 tane kağıt araştırma dışında bırakılmıştır.

Son olarak araştırma grubu: 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, Bursa ili Yıldırım, Osmangazi, Nilüfer ve Gürsu ilçelerinde bulunan on farklı ortaokulda 7. sınıfa (N=1368, %53.9) ve 8. sınıfa (N=1170, %46.1) devam eden 1257 (%49.5) kız ve 1281 (%50.5) erkek olmak üzere toplam 2538 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmayı veri kaynağı olarak belirlenmiş on resmi ortaokulun 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada yazışma veri toplama tekniği kullanılmıştır, veriler araştırmacının kendisi ve yardımcısı tarafından, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra toplanmıştır. Buna bağlı olarak, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini saptamak için araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış olan ***Kişisel Bilgi Formu*** kullanılmıştır. Bu formda öğrencinin "*cinsiyet, yaş, okulun türü, sınıf düzeyi*" bilgileri toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini, problem çözme beceri düzeylerini, akran ilişkileri düzeylerini ve algılanan okul deneyimleri düzeylerini belirlemek için, araştırmacılar tarafından geliştirilen veya uyarlanan ölçekler kullanılmıştır. Buna göre kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki gibidir:

İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (İOTÖ) (Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8) **(Aypay, 2011):** İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği, Aypay (2011) tarafından geliştirilmiştir ve çalışma, on farklı ilköğretim okulundan toplam 691 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf; 371 kız, 320 erkek) üzerinde yapılmıştır. Ölçek maddeleri için

araştırmacı tarafından, ilköğretim ikinci kademe toplam 150 öğrenciden okula, okul ödevlerine, okul derslerine, okulla ilişkili her türlü etkinliğe dair yaşadıkları olumsuz duygu, düşünce ve yaşantıları, ayrıca okuldan kaynaklanan ve okul yaşam kalitelerini düşüren her türlü problemi yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda toplam 50 maddelik soru havuzu ve ardından bu maddelere tersine ifade edilmiş şekilde 38 madde daha eklenerek toplam 88 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri ilk olarak 5'li likert tipi şeklinde ifadelendirilmiştir. Madde havuzunda yer alan maddeler 1'i Eğitim Psikolojisi, 5'i Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve 2'si Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman, toplam 8 kişiye gönderilmiştir, görüşleri ve önerileri alınmıştır. Sonucunda ölçeğin madde sayısı 44'e indirilmiştir ve likert sayısı, ölçeğin hedeflediği yaş grubu için orta derecelendirmelere (5'li likert) meyil etme olasılıklarının yüksek olması ve ölçeğin daha sağlıklı sonuçlar vermesi adına 4'lü likert tipine düşürülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini açıklamak için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçekte, KMO değeri .93 ve Bartlett's Testi sonucunun ($x^2_{(946)}$=3831.155, p<.001) manidar düzeyde olduğu saptanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın %59'unu açıkladığı toplam dört faktör elde edilmiştir. Birinci faktörün (Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %24.2'sini; ikinci faktörün (Aileden Kaynaklı Tükenmişlik) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %11.95'ini; üçüncü faktörün (Okulda Yetersizlik) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %11.34'ünü; dördüncü faktörün (Okula İlgi Kaybı) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %11.12'sini açıkladığı saptanmıştır. Ölçekte 26 madde, dört alt boyuta yüklenmiştir ve madde yük değerleri birinci faktörün .571 ile .767; ikinci faktörün .409 ile .809; üçüncü faktörün .593 ile .730; dördüncü faktörün .559 ile .763 arasında değiştiği saptanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda kanıtlar; x^2=787.6, df=293, p<.01, x^2/sd=2.06, GFI=.94, AGFI=.91, PGFI=.89, RMSEA=.07, CFI=.91 şeklinde olduğu saptanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarında ölçeğin geçerli düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin, ölçüt geçerliği için Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri toplam, Aile / Öğretmen Beklentileri alt boyutu, Kendine İlişkin Beklentiler alt boyutu puanları arasındaki korelâsyon katsayı değerlerine bakılmıştır ve sırasıyla Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu ile .12, .00, .24; Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu ile .31, .20, .38; Okulda Yetersizlik alt boyutu

ile .33, .23, .07; Okula İlgi Kaybı alt boyutu ile .00, .07, .09 olduğu saptanmıştır. Bu durum ölçek alt boyutlarının birbirinden farklı içerikleri ölçtüğünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri ve iki-yarı test güvenirlik değerleri saptanmıştır ve sırasıyla: Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .92 ve .81; Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .83 ve 72; Okulda Yetersizlik alt boyutu için .76 ve .65; Okula İlgi Kaybı alt boyutu için .81 ve .65 olduğu saptanmıştır. Buna göre ölçeğin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek için güvenilir olduğu belirlenmiştir (Aypay, 2011).

Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda ölçek, toplam 26 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kısaltmalar ve kapsadıkları madde numaraları sırasıyla; Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (İOTÖ-OEKT) (1., 2., 3., 4., 6., 7., 9., 10., 16., 20., 21. ve 25. maddeler), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (İOTÖ-AKT) (5., 14., 22., 23. ve 26. maddeler), Okulda Yetersizlik (İOTÖ-OY) (8., 11., 12. ve 17. maddeler) ve Okula İlgi Kaybı (İOTÖ-OİK) (13., 15., 18., 19 ve 24. maddeler) şeklindedir. Ölçek, 4'lü likert tipine göre oluşturulmuştur, ölçek maddeleri 1-4 arasında puanlanmaktadır ve ölçekteki maddeler, '1: Hiç katılmıyorum', '2: Katılmıyorum', '3: Katılıyorum', '4: Tamamen katılıyorum' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekte, Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (3., 6. ve 9. maddeler) ve Okula İlgi Kaybı (15., 19. ve 24. maddeler) alt boyutlarının toplam 6 maddesi, olumlu ifadelerden oluşmaktadır ve ters maddeler şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte toplam okul tükenmişliği puanı elde edilmektedir ve toplam okul tükenmişliği puanı 26 ile 104 arasında değişmektedir. Toplam okul tükenmişliği puanı arttıkça, öğrencinin okul tükenmişliği durumu da artmaktadır. Ölçekte aynı zamanda alt boyut puanlarındaki artış, bireyin o alt boyuttaki tükenmişlik düzeyinin yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyuttaki tükenmişlik düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir. Ölçek ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yöneliktir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .91, Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .88, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .79, Okulda Yetersizlik alt boyutu için .74 ve Okula İlgi Kaybı alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır.

***İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İPÇE) (Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education)* (Serin, Serin ve Saygılı, 2010):** İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri, Serin ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir ve çalışma sekiz farklı ilköğretim okulundan toplam 568 ilkokul ve ortaokul öğrencisi (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf; 285 kız, 283 erkek) üzerinde yapılmıştır. Envanter maddeleri oluşturulurken, problem çözme becerileriyle ilişkili kuramsal çerçeve ışığında, yurtiçi ve yurtdışında yetişkinler için geliştirilen problem çözme envanterlerinin bazı maddelerinden yararlanılarak ve Heppner ve Petersen (1982)'in belirtmiş olduğu problem çözme becerisine güven, kişisel kontrol ve kaçınma boyutlarının oluşturulmasına özen gösterilerek, 5'li likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Envanter maddeleri, '1: Hiçbir zaman', '2: Ender olarak', '3: Arada Sırada', '4: Sık sık', '5: Her zaman' sıklık dereceleri şeklinde oluşturulmuştur. Envanterdeki maddeler, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin anlayacağı şekilde basit, anlaşılır, sade ve uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca maddelerin dilbilgisine uygunluğu ve açıklığı için Türkçe uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Envanterin kapsam geçerliğini sağlamak için 3 öğretim elemanının, 7 yüksek lisans öğrencisinin ve 7 doktora öğrencisinin envanterdeki maddelere dair ve maddelerin ölçmek istediği konuya ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve düzeltmeler yapılarak deneme için ölçeğe son hali verilmiştir. 32'si olumlu ve 32'si olumsuz ifadeden oluşan toplam 64 maddelik ölçek denemeye alınmıştır. Envanterde, KMO değeri .85 ve Bartlett's Testi sonucunun (x^2=3512, p<.000) manidar düzeyde olduğu saptanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen envanterin üç faktörlü olduğu saptanmıştır ve birinci faktörün (Problem Çözme Becerisine Güven) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %19.77'sini, ikinci faktörün (Öz Denetim) toplam varyansın %12,99'unu, üçüncü faktörün (Kaçınma) toplam varyansın %9.49'unu ve üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın %42.26 olduğu saptanmıştır. Envanterin birinci faktör yük değerleri .536 ile .715; ikinci faktör yük değerleri .598 ile .737; üçüncü faktör yük değerleri ise .544 ile .699 arasında değiştiği saptanmıştır. Envanterin, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre elde edilen kanıtları; x^2=621.05, df=249, x^2/df=2.49, RMSEA=.051, NNFI=.87, CFI=.90, GFI=.92, AGFI=.90 şeklinde kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Uzman görüşü ile desteklenen özgün faktör yapısını sınamak için envanterde yer alacak 24 maddenin ilkokul ve ortaokul öğrencileri

üzerinde geçerli bir yapıda olduğu doğrulanmıştır. Envanterin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri ve test-tekrar test güvenirlik değerleri saptanmıştır ve sırasıyla: Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu için .85 ve .84; Öz Denetim alt boyutu için .78 ve .79; Kaçınma alt boyutu için .66 ve .70; Problem Çözme puanı için .80 ve .85 olduğu saptanmıştır. Envanterin düzeltilmiş madde-toplam korelâsyon katsayıları ve %27'lik alt ve üst grup farkına ilişkin t değerleri sırasıyla, birinci faktör için .741 ve 48.129 ($p<.001$); ikinci faktör için .679 ve 55.169 ($p<.001$); üçüncü faktör için .478 ve 50.663 ($p<.001$) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar envanterin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu ve buna göre yapı geçerliliğinin var olduğu açıklamaktadır (Serin ve diğerleri, 2010).

Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda envanter, toplam 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kısaltmaları ve kapsadıkları madde numaraları sırasıyla; Problem Çözme Becerisine Güven (İPÇE-PÇBG) (1., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 19., 21. ve 23. maddeler), Öz Denetim (İPÇE-ÖD) (2., 4., 6., 8., 10., 12. ve 14. maddeler) ve Kaçınma (İPÇE-K) (16., 18., 20., 22. ve 24. maddeler) şeklindedir. Envanter, 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur, envanter maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve envanterdeki maddeler, '1: Hiçbir zaman', '2: Ender olarak', '3: Arada sırada', '4: Sık sık', '5: Her zaman' sıklık dereceleri şeklindedir. Envanterde Öz Denetim (2., 4., 6., 8., 10., 12. ve 14. maddeler) ve Kaçınma (16., 18., 20., 22. ve 24. maddeler) alt boyutlarının toplam 12 maddesi, olumsuz ifadelerden oluşmaktadır ve ters maddeler şeklinde puanlanmaktadır. Envanterden toplam problem çözme becerisi düzeyi elde edilmektedir ve toplam problem çözme becerisi puanı 24 ile 120 arasında değişmektedir. Bireyin envanterden alacağı toplam yüksek puan yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunu, düşük puan ise düşük problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir; aynı zamanda, alt boyut puanlarındaki artış bireyin problem çözme konusunda o alt boyutta kendini algılayışının yüksekliğini ve puanlardaki azalma ise o alt boyutta bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının düşüklüğünü ifade etmektedir. Envanter ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .86, Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu için .83, Öz Denetim alt boyutu için .77 ve Kaçınma alt boyutu için .63 olarak hesaplanmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) (Peer Relationship Scale) **(Kaner, 2000):** Akran İlişkileri Ölçeği, Kaner (2000) tarafından Sosyal Kontrol Kuramı'na dayalı olarak oluşturulmuş olup ergenlerin akran ilişkileri niteliklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları, toplam 1648 ortaöğretim öğrencisi (9. ve 10. sınıf; 799 kız ve 849 erkek; 13-18 yaş arasında; yaş ortalaması, 15.81) üzerinde yapılmıştır. Araştırma ilk olarak, Sosyal Kontrol Kuramı'na göre hazırlanmış olup ilgili alanyazın, yurtdışında geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir ve geliştirilen ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin belirlemeler yapılmıştır. Ölçek, ilk olarak deneme formunda toplam 45 maddeden oluşturulmuştur ve ardından toplam 8 maddenin anlaşılmasının güç olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır ve 37 madde ile devam edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmasına ilişkin Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır ve sonucunda özdeğerleri 1'in üzerinde olan, varyansın %53.9'unu açıklayan 8 faktör elde edilmiştir. Ardından yapılan analiz sonucunda birbirinden bağımsız faktörleri netleştirmek için faktör uygulaması analizine dik döndürme (rotasyon) yöntemi olan Varimaks uygulanmıştır. Sonucunda 5 faktörde toplanan 21 madde elde edilmiştir. İki maddenin madde-test korelâsyon katsayı değerleri .15'in altında olması sonucunda ölçekten çıkarılmıştır ve faktör analizi yenilenmiştir. Sonucunda 4 faktörde toplanan 18 maddelik ölçeğin son hali elde edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 4 faktör birlikte toplam varyansın %54.3'ünü açıkladığı saptanmıştır ve birinci faktör (Bağlılık) toplam varyansa %32.4 oranında katkı, ikinci faktör (Güven ve Özdeşim) toplam varyansa %9.2 oranında katkı, üçüncü faktör (Kendini Açma) toplam varyansa %6.7 oranında katkı, dördüncü faktör (Sadakat) toplam varyansa %6 oranında katkıda bulunduğu saptanmıştır. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri; birinci faktör için .538 ile .760, ikinci faktör için .413 ile .783, üçüncü faktör için .542 ile .742, dördüncü faktör için .534 ile .807 arasında değiştiği saptanmıştır. Aynı zamanda maddelerin birinci faktör yük değerlerinin on beş madde için .400 ile .757 arasında değiştiği ve diğer üç maddede ise .300'e yakın olması sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki korelâsyon ilişkisi incelenmiş ve korelâsyon katsayısı değerlerinin .22 ile .87 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Akran İlişkileri puanı, Bağlılık alt boyutu, Güven ve Özdeşim alt boyutu, Kendini Açma alt boyutu, Sadakat alt boyutu için sırasıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri; .86, .86,

.69, .58, .58; Spearman Brown formülüyle hesaplanan testi yarılama güvenirlik katsayı değerleri; .73, .84, .66, .60, .62 ve test-tekrar test güvenirlik katsayı değerleri; .93, .93, .88, .84, .77 olarak saptanmıştır. Madde-alt test ve madde-test korelâsyonlarının tümü her madde için .000 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda benzer bir durumun ölçeğin tümü için ve ölçeğin alt boyutları içinde geçerli olduğu görülmüştür. Toplam puanlara göre belirlenmiş olan %27'lik alt ve üst grup farkına ilişkin t değerlerinin 11.07 ($p<.000$) ve 68.57 ($p<.000$) arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Kaner, 2000).

Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda ölçek, toplam 18 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kısaltmaları ve madde numaraları sırasıyla; Bağlılık (AİÖ-B) (1., 4., 10., 11., 12., 13., 15. ve 16. maddeler), Güven ve Özdeşim (AİÖ-GÖ) (2., 8., 9. ve 18. maddeler), Kendini Açma (AİÖ-KA) (6., 7. ve 14. maddeler) ve Sadakat (AİÖ-S) (3., 5. ve 17. maddeler) şeklindedir. Ölçek 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur, ölçek maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve ölçekteki ifadeler, '1: Hiçbir zaman', '2: Nadiren', '3: Ara sıra', '4: Sık sık', '5: Her zaman' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekte genel akran ilişki nitelikleri saptanmaktadır ve ölçek puanları arttıkça olumlu akran ilişki niteliklerinin artığını ifade etmektedir. Ölçekten alınacak toplam akran ilişkileri nitelik puanı 18 ile 90 arasında değişmektedir. Ölçek alt boyutlara ilişkin de puan vermektedir, alt boyutlara ilişkin puanlar arttıkça o alt boyuttaki akran ilişki niteliğinin arttığını veya alt boyutlara ilişkin puanlar azaldıkça o alt boyuttaki akran ilişki niteliğinin azaldığını ifade etmektedir. Ölçek ergenlere yöneliktir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında Akran İlişkileri Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .87, Bağlılık alt boyutu için .89, Güven ve Özdeşim alt boyutu için .70, Kendini Açma alt boyutu için .62 ve Sadakat alt boyutu için .62 olarak hesaplanmıştır.

***Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği (AODÖ)* (*Perceived School Experiences Scale*) (Anderson-Butcher, Amorose, Iachini ve Ball, 2012):** Okul deneyimleri kavramı, öğrencilerin eğitim öğretim yaşantıları boyunca içinde bulundukları okul yaşamına ilişkin biriktirdikleri bilgi, yaşantı ve deneyimlerin tümünü ifade etmektedir (Akın ve Sarıçam, 2014). Okul deneyimleri kavramını oluşturan üç temel yapı taşı vardır: okula bağlılık, akademik motivasyon ve akademik baskıdır (Anderson-Butcher

ve diğerleri, 2014). Anderson-Butcher ve diğerleri (2012) tarafından, okul deneyimlerini oluşturan bu üç temel kavramı da içinde alacak şekilde, Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği (Perceived School Experiences Scale)'ni geliştirmişlerdir. Ölçeğin geliştirilen formunda, çocuklar ve ergenler için algılanan okul deneyimleri düzeylerini belirlemek adına kendini değerlendirme (self-report) şeklinde geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ilk olarak toplam 32 maddeden oluşturulan ölçek, Açımlayıcı Faktör Analizi ile Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluk katsayısı .94 ($p<.001$) şeklinde saptanmıştır. Ardından toplam 16 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir ve Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek maddeleri toplam 14'e düşürülmüş; toplam üç alt boyuttan oluşan son hali elde edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin uyum indeks değerleri; $x^2=180.26$, sd=151, $p<.001$, RMSEA=.032, CFI=.99, GFI=.92 şeklinde saptanmıştır. Aynı zamanda ölçeğin tek boyutlu yapısının, elde edilen verilerle ne şekilde ve derecede uyumlu olduğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen uyum indeks değerleri; $x^2=107.34$, sd=74, $p<.001$, RMSEA=.034, CFI=.99, GFI=.95 şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin madde faktör yük değerleri Okula Bağlılık alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutu için sırasıyla; .65 ile .90, .57 ile .90, .73 ile .82 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin uyum geçerliği çalışmasında Algılanan Okul Deneyimleri puanı, Okula Bağlılık alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutu ile Algılanan Aidiyet puanı arasında sırasıyla; .58, .56, .46, .59; Sosyal Yetkinlik puanı ile arasında sırasıyla; .33, .24, .33, .28 şeklinde anlamlı pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri Algılanan Okul Deneyimleri puanı, Okula Bağlılık alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutu için sırasıyla; .90, .88, .86, .87 şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında korelâsyon katsayı değerleri Algılanan Okul Deneyimleri toplam, Okula Bağlılık alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutu için sırasıyla; .89, .84, .83, .83 şeklinde saptanmıştır. Ölçek 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur, ölçek maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve ölçekteki ifadeler, '1: Kesinlikle katılmıyorum', '2: Katılmıyorum', '3: Kararsızım', '4: Katılıyorum', '5: Kesinlikle katılıyorum' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralıkları 14-70 arasındadır. Ölçekten alınabilecek yüksek

puan yüksek algılanan okul deneyimlerine ve tecrübesine işaret etmektedir (Anderson-Butcher ve diğerleri, 2012).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Akın ve Sarıçam (2014) tarafından, toplam 327 ortaöğretim öğrencisi (9., 10., 11. ve 12. sınıf; 160 kız ve 167 erkek; 14-18 yaş arasında; yaş ortalaması, 15.4) üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilme sürecinde ilk olarak İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Filoloji bölümlerinden mezun olan 5 dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonra Türkçe formlar İngilizce eğitim almış Türkçe bilen toplam 19 kişiye uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe iki form puanları arasındaki korelâsyon katsayısı .72 ve aynı kişilere iki hafta arayla uygulanan Türkçe formlar arasındaki korelâsyon katsayısı .98 olarak saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için önce ortaöğretim öğrencilerinden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmıştır ve Barlett Spehericity Testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu katsayı değeri .87; Barlett Spehericity Testi sonucu x^2=455.218 (p<.001, sd=111) şeklinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların, ölçeğin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi uygunluğuna işaret ettiğini göstermektedir. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın (Algılanan Okul Deneyimleri) %62.47'sini, birinci faktörün (Akademik Baskı) toplam varyansın %20.06'sını, ikinci faktörün (Akademik Motivasyon) toplam varyansın %21.13'ünü, üçüncü faktörün (Okula Bağlılık) toplam varyansın %21.28'ini açıkladığı saptanmıştır. Madde faktör yük değerleri birinci faktör için .42 ve .68; ikinci faktör için .27 ve .75; üçüncü faktör için .31 ve .74 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri; x^2=137.11, sd=70, x^2/sd=1.96, RMSEA=.054, CFI=.93, GFI=.94, IFI=.94, SRMR=.053 şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin uyum geçerliği sonucunda Algılanan Okul Deneyimleri puanı, Okula Bağlılık alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutunun Eğitim Stresi puanı ile arasında sırasıyla; -.47, -.45, -.36, .44 şeklinde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri algılanan Okul Deneyimleri puanı, Okula Bağlılık alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutu için sırasıyla; .83, .69, .67, .67 şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için ilk uygulama ve yirmi sekiz gün sonra yapılan ikinci uygulama arasındaki korelâsyon katsayı değerleri Algılanan Okul Deneyimleri puanı, Okula Bağlılık alt boyutu,

Akademik Motivasyon alt boyutu, Akademik Baskı alt boyutu için sırasıyla; .81, .65, .63, .61 şeklinde saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelâsyonları .34 ile .64 arasında değiştiği saptanmıştır. Aynı zamanda toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=324) değerlerinin 12.41 (p<.001) ile 29.20 (p<.001) arasında değiştiği saptanmıştır (Akın ve Sarıçam, 2014).

Ölçeğin, Baytemir ve diğerleri (2015) tarafından ortaokul ve ortaöğretim toplam 398 öğrenci (5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf; 208 kız ve 190 erkek) üzerinde (Algılanan Okul Yaşantıları şeklinde çevrilerek) Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışması sonrasında ölçeğin madde faktör yükleri Akademik İzleme / Akademik Baskı alt boyutu için .72 ve .78; Akademik Motivasyon alt boyutu için .50 ve .78; Okula Bağlılık alt boyutu için .60 ve .83 arasında değiştiği saptanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri; x^2=169.19, sd=74, x^2/sd=2.87, RMSEA=.057, SRMR=.039, CFI=.99, NFI=.98, GFI=.94, AGFI=.92 şeklinde saptanmıştır. Ölçüt geçerliği çalışmaları için Akademik İzleme alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Okula Bağlılık alt boyutlarının sırasıyla Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeği puanı ile .50, .51, .40; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğretmenler alt boyutu ile .70, .66, .70; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Okula Yönelik Olumlu Duygular alt boyutu ile .60, .66, .75 anlamlı pozitif ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, Akademik İzleme alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu ve Okula Bağlılık alt boyutu arasındaki korelâsyon katsayı değerlerinin .67, .72, .75 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeği puanı, Akademik İzleme alt boyutu, Akademik Motivasyon alt boyutu, Okula Bağlılık alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değerleri sırasıyla .93, .85, .83, .85; test-tekrar test güvenirlik katsayısı değerleri sırasıyla .81, .45, .72, .61 şeklinde saptanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelâsyon değerleri .48 ve .79 arasında değiştiği saptanmıştır. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarına ilişkin t (sd=211) değerlerinin 10.41 (p<.001) ve 23.03 (p<.001) arasında değiştiği saptanmıştır (Baytemir ve diğerleri, 2015).

Ölçek uyarlama çalışmaları sonucunda ölçek, toplam 14 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, kısaltmalar ve madde numaraları sırasıyla; Okula Bağlılık

(AODÖ-OB) (11., 12., 13. ve 14. maddeler), Akademik Motivasyon (AODÖ-AM) (5., 6., 7., 8., 9. ve 10. maddeler) ve Akademik Baskı (AODÖ-AB) (1., 2., 3. ve 4. maddeler) şeklindedir. Ölçek 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur, ölçek maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve ölçekteki ifadeler, '1: Kesinlikle katılmıyorum', '2: Katılmıyorum', '3: Kararsızım', '4: Katılıyorum', '5: Kesinlikle katılıyorum' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekte genel algılanan okul deneyimleri düzeyleri saptanmaktadır ve puan ortalamaları arttıkça algılanan okul deneyimleri ve tecrübelerinin artığını ifade etmektedir. Ölçekten alınacak toplam algılanan okul deneyimleri puanı 14 ile 70 arasında değişmektedir. Ölçek alt boyutlara ilişkin de puan vermektedir, alt boyutlara ilişkin puanlar arttıkça o alt boyuttaki ifadenin niteliğinin arttığını veya alt boyutlara ilişkin puanlar azaldıkça o alt boyuttaki ifadenin niteliğinin azaldığını ifade etmektedir. Ölçek çocuklara ve ergenlere yöneliktir. Bu araştırmanın çalışma evreni kapsamında Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; toplam için .88, Okula Bağlılık alt boyutu için .74, Akademik Motivasyon alt boyutu için .78 ve Akademik Baskı alt boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada, öğrencilerin (katılımcıların) tamamladıkları Kişisel Bilgi Formu ve diğer ölçeklerde yer alan bilgilerden elde edilen veriler ilk olarak Excel 2007 programına yüklenmiştir. Burada eksik ve yanlış verileri dolduran öğrencilerin ölçekleri çıkarılmıştır. Sonrasında veriler SPSS 23 paket programına yüklenmiş ve veriler bu paket program aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu amaçla yüklenen toplam 2538 ortaokul öğrencisinin verisi bir denetimden geçirildikten sonra kullanılmıştır. Görüş ve değerlendirmeler üzerinde tekil ve ilişkisel çözümlemeler yapılmıştır. Bunun için ilk olarak istatistiksel analizlerde kullanılacak ölçek toplam ve alt boyut puanlarının normallik dağılımları ve istatistiksel analiz sırasında varyans homojenliği durumları incelenmiştir.

Araştırmada istatistiksel analizlerde kullanılan her bir değişkenin puanlarına ilişkin normallik dağılım durumu beş farklı adımda incelenmiştir. Birinci adımda, Histogram grafiği incelenmiştir ve her bir değişkenin Histogram grafiklerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. İkinci adımda, Q-Q grafikleri (Normal Q-Q Plot ve

Detrended Normal Q-Q Plot) incelenmiştir ve her bir değişkenin Q-Q grafiklerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Üçüncü adımda, her bir değişkenin varyasyon katsayısı değerleri incelenmiştir. Bunun için her bir değişkenin standart sapması değeri ortalama değerine bölünmüştür ve çıkan değerin .3'ten küçük olduğu görülmüştür ve normallik dağılımına uygun olduğu belirlenmiştir. Dördüncü adımda, her bir değişkenin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) katsayısı değerleri incelenmiştir. Katsayı değerlerinin 1.96 ve -1.96 arasında değiştiği görülmüştür ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Beşinci adımda, her bir değişken puanının Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda '*Sig.*' değerlerine bakılmıştır ve her bir değişkenin '*Sig.*' değeri '*Sig.*<.05' olduğu görülmüştür. Bundan dolayı normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu durumda, istatistiksel analizlerde kullanılan her bir değişken puanının normallik analizleri için değerlendirilen beş farklı adımdan en az üçü ve daha fazlası normallik dağılımı değerlendirme koşulunu sağladığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Aynı zamanda yapılan her bir istatistiksel analizde ölçeklerin puanlarına ilişkin varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

İlk olarak araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistik analizi sonuçları saptanmıştır. Ardından okul tükenmişliği puan ortalamalarının, problem çözme becerileri puan ortalamalarının, akran ilişkileri puan ortalamalarının ve algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Ortalamalar için T-Testi yapılmıştır. Ortalamalar arası manidarlık sınamasında yaygın olarak kullanılan tekniklerin başında *T sınaması* gelmektedir (Karasar, 2016). Bağımsız Ortalamalar için T-Testi, iki bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını tespit etmek için kullanılan parametrik bir testtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Sembolü "*T*"dir. Ardından okul tükenmişliği puanlarının, algılanan okul deneyimleri alt boyut puanlarının, problem çözme becerileri alt boyut puanlarının, akran ilişkileri alt boyut puanlarının, cinsiyet değişkeninin ve yaş değişkeninin arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Analizi yapılmıştır. Birlikte değişim anlamında ilişki arayışında yaygın olarak başvurulan teknik korelâsyon tekniğidir (Karasar, 2016). Korelâsyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin önemli özelliklerini açıklayan ve

özetleyen bir sayıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Sembolü "*r*"dir (Karasar, 2016). Son olarak cinsiyet değişkeninin, yaş değişkeninin, algılanan okul deneyimleri alt boyut puanlarının, problem çözme becerileri alt boyut puanlarının ve akran ilişkileri alt boyut puanlarının okul tükenmişliği puanları üzerindeki etkisi belirlemek için Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon, bir değişkene ilişkin ölçümlerin grup ortalamasına doğru çekilmesini ifade eder. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken (yordanan değişken), diğerlerinin bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak ayrımı sonucunda aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlikle açıklanmasını ifade eder (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi, istatistiki kriterlerden ziyade araştırmacı tarafından belirlenen teorik bir sıraya göre bağımsız değişken gruplarının tek tek ya da bloklar halinde regresyon eşitliğine girmesine olanak tanıyan bir tekniktir (Kuşluvan ve Kuşluvan, 2005). Sembolü "β"dır. Araştırmada anlamlılık düzeyi için '$p \leq .05$' dikkate alınmıştır.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amaçlarını yansıtan sıralanmış şekilde alt başlıklar halinde oluşturulmuş bulgular başlığına ve bulguların sıralı bir şekilde anlamlandırılmaya çalışıldığı yorumlar başlığına ilişkin bilgiler verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırma grubu toplam 2538 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 1257'si (%49.5) kız ve 1281'i (%50.5) erkektir. Öğrencilerin 1368'i (%53.9) 7. sınıfa devam etmektedir ve 1170'i (%46.1) 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 1'i (%.1) 10 yaşında, 133'ü (%5.2) 11 yaşında, 710'u (%28) 12 yaşında, 1102'si (%43.4) 13 yaşında, 567'si (%22.3) 14 yaşında ve 25'i (%1) 15 yaşındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 12.86 ve standart sapması .858'dir. Öğrencilerin 1634'ü (%64.4) normal ortaokula devam etmektedir, 826'sı (%32.5) imam hatip ortaokuluna devam etmektedir ve 78'i (%3.1) yatılı bölge ortaokuluna devam etmektedir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	***Grup***	***N***	***%***
Cinsiyet	Kız	1257	49.5
	Erkek	1281	50.5
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf	1368	53.9
	8. Sınıf	1170	46.1
Yaş	10	1	.1
	11	133	5.2
	12	710	28
	13	1102	43.4
	14	567	22.3
	15	25	1
Okul Türü	Normal Ortaokul	1634	64.4
	İmam Hatip Ortaokul	826	32.5
	Yatılı Bölge Ortaokul	78	3.1

4.1.2. Cinsiyete göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre okul tükenmişliği ölçeği, problem çözme envanteri, akran ilişkileri ölçeği ve algılanan okul deneyimleri ölçeği puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında, kız öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=55.63, *Ss*=14.58), erkek öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{x}$=58.41, *Ss*=14.34) anlamlı düzeyde daha düşüktür ($t_{(2536)}$=-4.832, p<.01, p=.000). Kız öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamaları ($\bar{x}$=81.99, *Ss*=15.90), erkek öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarından ($\bar{x}$=83.17, *Ss*=14.41) anlamlı düzeyde daha düşüktür ($t_{(2536)}$=-1.964, p≤.05, p=.050). Kız öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=61.60, *Ss*=12.99), erkek öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{x}$=59.57, *Ss*=12.78) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{(2536)}$=3.967, p<.01, p=.000). Kız öğrencilerin algılanan okul deneyimleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=51.87, *Ss*=10.43), erkek öğrencilerin algılanan okul deneyimleri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{x}$=49.79, *Ss*=10.50) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{(2536)}$=5.024, p<.01, p=.000).

Tablo 2. Cinsiyete göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

	Kız N: 1257		**Erkek N: 1281**				
Değişken	$\bar{x}$	***Ss***	$\bar{x}$	***Ss***	***T***	***Df***	***p***
İOTÖ	55.63	14.58	58.41	14.34	-4.832	2536	.000**
İPÇE	81.99	15.90	83.17	14.41	-1.964	2536	.050*
AİÖ	61.60	12.99	59.57	12.78	3.967	2536	.000**
AODÖ	51.87	10.43	49.79	10.50	5.024	2536	.000**

*p≤.05 **p<.01

4.1.3. Sınıf Düzeyine göre Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul tükenmişliği ölçeği, problem çözme envanteri, akran ilişkileri ölçeği ve algılanan okul deneyimleri ölçeği puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=55.58, *Ss*=14.41), 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{x}$=58.73, *Ss*=14.47) anlamlı düzeyde daha düşüktür ($t_{(2536)}$=-5.487, p<.01, p=.000). 7. sınıf öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamaları ($\bar{x}$=83.61, *Ss*=14.90), 8. sınıf öğrencilerin problem çözme envanteri puan ortalamalarından ($\bar{x}$=81.99, *Ss*=15.90) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{(2536)}$=3.682, p<.01, p=.000). 7. sınıf öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=59.89, *Ss*=13.21), 8. sınıf öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{x}$=61.37, *Ss*=12.55) anlamlı düzeyde daha düşüktür ($t_{(2536)}$=-2.877, p<.01, p=.004). 7. sınıf öğrencilerin algılanan okul deneyimleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=51.12, *Ss*=10.43) ile 8. sınıf öğrencilerin algılanan okul deneyimleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=50.47, *Ss*=10.62) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur ($t_{(2536)}$=1.535, p>.05, p=.125).

Tablo 3. Sınıf Düzeyine göre Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Analizi Sonuçları

	7. Sınıf N: 1368		**8. Sınıf N: 1170**				
Değişken	$\bar{x}$	***Ss***	$\bar{x}$	***Ss***	***T***	***Df***	***p***
İOTÖ	55.58	14.41	58.73	14.47	-5.487	2536	.000**
İPÇE	83.61	14.90	81.39	15.41	3.682	2536	.000**
AİÖ	59.89	13.21	61.37	12.55	-2.877	2536	.004**
AODÖ	51.12	10.43	50.47	10.62	1.535	2536	.125

*p≤.05 **p<.01

4.1.4. Değişkenler Arası Korelâsyonlar

Araştırmada kullanılan yordayıcı (Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği Alt Boyutları, Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları, Akran İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları, Cinsiyet Değişkeni ve Yaş Değişkeni) ve yordanan değişkene (Okul Tükenmişliği Ölçeği) ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında, yordanan değişken olan okul tükenmişliği ölçeği puanı ile yordayan değişkenler olan algılanan okul deneyimleri ölçeği alt boyutları, problem çözme envanteri alt boyutları, akran ilişkileri ölçeği alt boyutları, cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni olmak üzere tümüyle anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre okul tükenmişliği ölçeği puanı ile algılanan okul deneyimleri ölçeği akademik baskı alt

boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.373, p<.01, p=.000); algılanan okul deneyimleri ölçeği okula bağlılık alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.511, p<.01, p=.000); algılanan okul deneyimleri ölçeği akademik motivasyon alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.578, p<.01, p=.000) görülmüştür. Okul tükenmişliği ölçeği puanı ile problem çözme envanteri problem çözme becerisine güven alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.415, p<.01, p=.000); problem çözme envanteri öz denetim alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.474, p<.01, p=.000); problem çözme envanteri kaçınma alt boyutu puanı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.452, p<.01, p=.000) görülmüştür. Okul tükenmişliği ölçeği puanı ile akran ilişkileri ölçeği bağlılık alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.236, p<.01, p=.000); akran ilişkileri ölçeği güven ve özdeşim alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde negatif ilişki olduğu (r=-.130, p<.01, p=.000); akran ilişkileri ölçeği kendini açma alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu (r=.098, p<.01, p=.000); akran ilişkileri ölçeği sadakat alt boyutu puanı arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu (r=.266, p<.01, p=.000) görülmüştür. Okul tükenmişliği ölçeği puanı ile cinsiyet değişkeni arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu (r=.096, p<.01, p=.000); yaş değişkeni arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu (r=.110, p<.01, p=.000) görülmüştür.

Tablo 4. Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1. İOTÖ	-											
2. AODÖ-AB	-.373**	-										
3. AODÖ-OB	-.511**	.583**	-									
4. AODÖ-AM	-.578**	.603**	.698**	-								
5. İPÇE-PÇBG	-.415**	.308**	.344**	.434**	-							
6. İPÇE-ÖD	-.474**	.200**	.235**	.278**	.331**	-						
7. İPÇE-K	-.452**	.244**	.257**	.335**	.395**	.551**	-					
8. AİÖ-B	-.236**	.232**	.309**	.316**	.354**	.155**	.226**	-				
9. AİÖ-GÖ	-.130**	.210**	.264**	.218**	.234**	.113**	.105**	.634**	-			
10. AİÖ-KA	.098**	.025	.083**	.028	.055**	-.155**	-.150**	.371**	.409**	-		
11. AİÖ-S	.266**	-.067**	-.104**	-.134**	-.122**	-.252**	-.273**	.170**	.265**	.350**	-	
12. Cinsiyet	.096**	-.058**	-.136**	-.069**	.029	.068**	-.024	-.115**	-.013	-.129**	.080**	-
13. Yaş	.110**	-.030	-.056**	-.033	-.029	-.094**	-.063**	.042*	.021	.094**	.072**	.068**

*p≤.05 **p<.01

4.1.5. Okul Tükenmişliği Puanının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi öncesinde çoklu doğrusallık sayıtlılarını değerlendirmek adına, ilk olarak yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkide Pearson Momentler Çarpımı korelâsyon katsayıları incelenmiştir. Korelâsyon katsayılarının çok yüksek düzeyde ($.80<r<1.00$) ilişki göstermediği ve katsayı değerlerinin -.273 ile .698 arasında değiştiği görülmüştür (Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir). Bu durum çoklu doğrusallığın olmadığını belirtmektedir. İkinci olarak, Varyans Şişmesi (VIF) ve Tolerans (Tolerance) değerleri incelenmiştir. VIF değerlerinin 1.005 ile 2.419 arasında değiştiği; Tolerance değerlerinin .413 ile .995 arasında değiştiği görülmüştür. VIF değerlerinin 5'ten düşük değerler göstermesi; Tolerance değerlerinin .10'dan büyük değerler göstermesi çoklu doğrusallığın olmadığını belirtmektedir. Son olarak Koşul İndeksleri (Condition Index) değerleri incelenmiştir. Buna göre, dört değer (sırasıyla, 36.377; 52.387; 65.340; 78.050) dışında, değerlerin 30'dan düşük olduğu belirlenmiştir (Bahçecitapar ve Aktaş, 2017; Başol ve Zabun, 2014).

Regresyon analizini gerçekleştirmenin önkoşulları vardır. Biri, yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki tüm ilişkilerin doğrusal olmasıdır. Buna göre, araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin tüm korelâsyon katsayısı değerlerinin doğrusal olduğunu saptanmıştır ve toplam yetmiş sekiz tane korelâsyon katsayısı değerinin altmış dokuzu istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir). Diğeri, normallik dağılımı ve varyansların homojenliği varsayımlarını değerlendirmek için standartlaştırılmış hatalar kullanılarak oluşan Normal P-P grafiğinin (Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual) ve ikili saçılım grafiğinin (Scatterplot) yorumlanmasıdır. Buna göre, Normal P-P grafiği incelenmiştir, gözlem noktalarının 45°'lik doğru etrafında toplandığı görülmüştür ve dağılımın normal olduğuna kanaat getirilmiştir. İkili saçılım grafiği incelenmiştir, gözlem noktalarının ortadan geçen doğrunun altında ve üzerinde eşite yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür ve dağılımın normal olduğuna kanaat getirilmiştir. Varyans homojenliği varsayımları için standartlaştırılmış hataların standartlaştırılmış tahmin değerleri ile ikili saçılım grafikleri incelenerek gözden geçirilmiştir ve belirgin bir yapı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmasına karar verilmiştir (Başol ve Zabun, 2014).

Cinsiyet değişkeninin, yaş değişkeninin, algılanan okul deneyimleri ölçeği alt boyutlarının (akademik baskı, okula bağlılık, akademik motivasyon), problem çözme envanteri alt boyutlarının (problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma) ve akran ilişkileri ölçeği alt boyutlarının (bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma, sadakat) okul tükenmişliği ölçeği puanını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	***R***	***R²***	***R² Değişikliği (ΔR²)***	***F Değişikliği p***	***B***	***Standart Hata (SH_B)***	***β***	***t***	***p***
Standart					30.484	4.327		7.044	.000
Adım 1	.141	.020	.020	.000					
Cinsiyet					2.568	.572	.088	4.488	.000
Yaş					1.764	.334	.104	5.288	.000
Adım 2	.604	.365	.345	.000					
AODÖ-AB					.066	.088	.016	.753	.452
AODÖ-OB					-.786	.090	-.203	-8.728	.000
AODÖ-AM					-1.305	.069	-.441	-18.789	.000
Adım 3	.698	.488	.123	.000					
İPÇE-PÇBG					-.151	.027	-.095	-5.688	.000
İPÇE-ÖD					-.588	.041	-.249	-14.259	.000
İPÇE-K					-.473	.066	-.130	-7.216	.000
Adım 4	.706	.499	.011	.000					
AİÖ-B					-.077	.041	-.037	-1.877	.061
AİÖ-GÖ					.055	.072	.015	.765	.444
AİÖ-KA					.257	.077	.056	3.321	.001
AİÖ-S					.389	.074	.085	5.252	.000
R=.706		R^2=.499							
$F_{(12, 2525)}$=209.679		p=.000							

Tablo 5'e bakıldığında, Adım 1'de analize giren cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni birlikte okul tükenmişliği ölçeği puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.141, R^2=.020, ΔR^2=.020). Adım 1'de sırasıyla cinsiyet değişkeni (β=.088, p<.01, p=.000) ve yaş değişkeni (β=.088, p<.01, p=.000) okul tükenmişliği ölçeği puanının anlamlı yordayıcılarıdır. Adım 2'de analize giren algılanan okul deneyimleri ölçeği alt boyut (akademik baskı, okula bağlılık, akademik motivasyon) puanları birlikte okul tükenmişliği ölçeği puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.604, R^2=.365, ΔR^2=.345). Adım 2'de sırasıyla

algılanan okul deneyimleri ölçeği okula bağlılık alt boyutu (β=-.203, p<.01, p=.000) ve algılanan okul deneyimleri ölçeği akademik motivasyon alt boyutu (β=-.441, p<.01, p=.000) okul tükenmişliği ölçeği puanının anlamlı yordayıcılarıdır. Adım 2'de algılanan okul deneyimleri ölçeği akademik baskı alt boyutunun (β=.016, p>.05, p=.452) modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Adım 3'te analize giren problem çözme envanteri alt boyut (problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma) puanları birlikte okul tükenmişliği ölçeği puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.698, R^2=.488, ΔR^2=.123). Adım 3'te sırasıyla problem çözme envanteri problem çözme becerisine güven alt boyutu (β=-.095, p<.01, p=.000), problem çözme envanteri öz denetim alt boyutu (β=-.249, p<.01, p=.000) ve problem çözme envanteri kaçınma alt boyutu (β=-.130, p<.01, p=.000) okul tükenmişliği ölçeği puanının anlamlı yordayıcılarıdır. Adım 4'te analize giren akran ilişkileri ölçeği alt boyut (bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma, sadakat) puanları birlikte okul tükenmişliği ölçeği puanı ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.706, R^2=.499, ΔR^2=.011). Adım 4'te sırasıyla akran ilişkileri ölçeği kendini açma alt boyutu (β=.056, p<.01, p=.001) ve akran ilişkileri ölçeği sadakat alt boyutu (β=.085, p<.01, p=.000) okul tükenmişliği ölçeği puanının anlamlı yordayıcılarıdır. Adım 4'te sırasıyla akran ilişkileri ölçeği bağlılık alt boyutunun (β=-.037, p>.05, p=.061) ve akran ilişkileri ölçeği güven ve özdeşim alt boyutunun (β=.015, p>.05, p=.444) modele anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, bağımsız (yordayan) değişkenlerin okul tükenmişliği ölçeği puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %50'sini açıkladığını göstermektedir.

4.2. Yorumlar

Araştırmada, öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının erkek öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe yapılmış bazı çalışmalar bu araştırma sonucuyla benzerdir. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişliği puan ortalamalarının (Demirel ve Afat, 2018; Jelas ve diğerleri, 2014; Öztan, 2014; Polat, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının

(Acar ve Çakır, 2015; Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Çapri ve Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündoğmuş, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılık göstermesi; her iki cinsiyetinde farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkardığı cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabilir (Kağıtçıbaşı, 2012). Bireyin sosyalleşme sürecinde istenilen davranışları ve istenilen kişilik özelliklerini sergilemeleri konusunda aile ve toplum tarafından erkeklere -kızlara oranla- daha fazla baskı uygulanmaktadır (Çapucuoğlu ve Gündüz, 2013; Gündüz ve Özyürek, 2018). Erkeklerin erken yaşlardan itibaren zayıflıkla bağdaştırılan bazı duyguları bastırmalarına dönük aile ve toplum tarafından direktiflerde bulunulması, bağımsız, atik, rekabetçi, girişken, saldırgan bir şekilde yetiştirilmeleri sonucunda stresi doğuran durumlar karşısında sosyal destek aramalarını zorlaştıran bir etken olarak karşımıza çıkarken; kızların erken yaşlardan itibaren bağlılık duygularını geliştirmeleri, duygularını ifade etmeleri konusunda aile ve toplum tarafında direktiflerde bulunulması sonucunda stresi doğuran durumlar karşısında sosyal destek aramalarını kolaylaştıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Baş, 2012; Çapucuoğlu ve Gündüz, 2013). Bu durumlar, okul yaşamı süresince akademik ve sosyal anlamda karşılaşılan zorluklar, problemler karşısında erkeklerin kızlara göre daha az sosyal destek aramalarına neden olabilmekte ve bu durum erkeklerin daha fazla tükenmişlik sendromu geliştirmelerini doğurabileceğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, erkek öğrencilerin akademik sorumlulukları yerine getirmede daha isteksiz davranmaları ve daha fazla zorlanmaları (Deniz ve Karbeyaz, 2018); sınavlar üzerine kurulu yarışmacı eğitim sürecini erkek öğrencilerin daha olumsuz algılamaları ve tüm bu durumların erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre -bir tepki olarak- daha fazla tükenmişlik sendromu geliştirmelerine neden olabileceğini düşündürmektedir (Çapri ve Sönmez, 2013). Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişliği puan ortalamaları (Salmala-Aro ve diğerleri, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Acar ve Çakır, 2015; Adhiambo ve diğerleri, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Çakmak ve Şahin, 2017; Halonen ve diğerleri, 2016;

Herrmann ve diğerleri, 2019; Meylan ve diğerleri, 2011; Öztan, 2014; Salmela-Aro ve diğerleri, 2008; Şeker ve Yavuzer, 2017; Walburg ve diğerleri, 2015) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda cinsiyete göre okul tükenmişliği puan ortalamalarının (Adhiambo ve diğerleri, 2016; Kara, 2014) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Acar ve Çakır, 2015; Adhiambo ve diğerleri, 2016; Akpınar, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017; Çapri ve Sönmez, 2013; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündoğmuş, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Halonen ve diğerleri, 2016; Herrmann ve diğerleri, 2019; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017; Walburg ve diğerleri, 2015) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Yurtiçinde ve yurtdışında, okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılığının incelendiği çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu nedenle cinsiyetin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin ne olduğu hakkında kesin bir yargıya varmanın sağlıklı olmayacağı (Deniz ve Karbeyaz, 2018) ve okul tükenmişliği konusunda cinsiyete ilişkin farklılıkları öngörmenin zor olduğu, bu duruma ilişkin yapılmış çalışmalarda da kesin bir sonucun ortaya konulamadığı görülmüştür (Baş, 2012).

Öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının erkek öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucu, yurtiçi literatüründe ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı araştırmaların sonucuyla benzerdir (Korkut, 2002; Yıldırım ve diğerleri, 2011). Korkut (2002) toplam 394 ortaöğretim öğrencisi üzerinde; Yıldırım ve diğerleri (2011) toplam 911 ortaöğretim öğrencisi üzerinde (9., 10. ve 11. sınıf; 15-18 yaş arasında) yaptıkları çalışmalarda; problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Erkeklerin kızlara göre problem çözme becerilerini daha olumlu algılamalarının nedeni, bireylerin içinde bulunduğu kültürel değerlere ve erkeklerin problem çözme konusunda çevreleri tarafından daha fazla desteklenen bir sosyalleşme süreci içerisinde yer almalarına bağlanabilir (Korkut, 2002). Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtiçi literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde

yüksek olduğu saptanmıştır (Atıcı, 2007; Ayyıldız ve diğerleri, 2018; Durualp, 2014; Düzakın, 2004; Hamarta ve Arslan, 2010; Kabakçı ve Totan, 2013; Serin ve Derin, 2008; Sezen ve Paliç, 2011). Yurtiçi literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda, cinsiyete göre problem çözme becerileri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Akkaya, 2012; Atasayar ve Güler, 2012; Bedel ve Güler, 2019; Çilingir, 2006; Erdem ve Genç, 2014; Hamarta, 2007; Kabakçı ve Korkut, 2010; Koç, 2014; Özbulak ve diğerleri, 2011; Sungur ve Bal, 2016; Terzi, 2003). Problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ulaşılan farklı sonuçlar, cinsiyetin problem çözme becerilerini etkileyebilecek kesin belirleyici olmadığını düşündürmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2011).

Öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamalarının erkek öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe yapılmış bazı çalışmalar bu araştırma sonucuyla benzerdir. Yurtiçi literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akran ilişkileri puan ortalamalarının (Salı ve Akyol, 2014; Savcı, 2017; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Yücetürk, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Delikara, 2000; Doğan ve diğerleri, 2012; Doğruyol, 2018; Erol, 2015; Pehlevan ve Bal, 2018; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Yücetürk, 2018) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akran ilişkileri puan ortalamalarının (Bastin ve diğerleri, 2018; Greco ve Morris, 2005; Kharimah ve diğerleri, 2017; Malcolm ve diğerleri, 2006; Rose ve diğerleri, 2007; Vanhalst ve diğerleri, 2014) veya alt boyut puan ortalamalarının (Kharimah ve diğerleri, 2017; Litwack ve diğerleri, 2012; Parker ve Asher, 1993; Teja ve Schonert-Reichl, 2013) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Greco ve Morris (2005); Rose ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre olumlu arkadaşlık kalitesinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Totan (2008) kızların erkeklere göre akran ilişkilerine daha fazla önem verdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, kızların erkeklere göre bazı olumlu akran ilişkileri boyutlarında (bağlılık, kendini açma, koruma, yakınlık, yardım,

arkadaşlık, onaylama ve bakım, uyuşmazlık çözme, yardım ve rehberlik, samimi değişim) daha yüksek olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Doğan ve diğerleri, 2012; Kharimah ve diğerleri, 2017; Parker ve Aher, 1993; Pehlevan ve Bal, 2018; Savcı, 2017; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014). Fischer (1981); Moore ve Boldero (1991); Underwood ve Rosen (2009) çalışmalarında kızların erkeklere göre genel olarak olumlu akran ilişkilerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu araştırma sonucu da benzer niteliktedir. Bu durumda, erken ergenlik döneminde (ortaokul dönemi) yer alan kızların erkeklere göre akran ilişkilerini daha çok önemsedikleri ve daha olumlu akran ilişkileri geliştirdikleri söylenebilir. Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akran ilişkileri alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır (Çiftçi, 2018; Delikara, 2000; Doğan ve diğerleri, 2012; Doğruyol, 2018; Teja ve Schonert-Reichl, 2013; Tozkoparan, 2014). Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda cinsiyete göre akran ilişkileri puan ortalamalarının (Moral, 2018; Salı ve Akyol, 2014; Yayan ve diğerleri, 2018) veya alt boyut puan ortalamalarının (Çiftçi, 2018; Delikara, 2000; Doğan ve diğerleri, 2012; Doğruyol, 2018; Erol, 2015; Kharimah ve diğerleri, 2017; Litwack ve diğerleri, 2012; Parker ve Asher, 1993; Pehlevan ve Bal, 2018; Şimşek, 2010; Tozkoparan, 2014; Yücetürk, 2018) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının erkek öğrencilerin algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelenmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalar bu araştırma sonucuyla benzerdir. Yurtiçi

literatüründe yapılmış bazı çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliği puan ortalamalarının (Demirel ve Afat, 2018; Öztan, 2014; Polat, 2018) veya bazı alt boyut puan ortalamalarının (Aypay ve Sever, 2015; Baş, 2012; Çapri ve Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Demirel ve Afat, 2018; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündoğmuş, 2017; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Şeker ve Yavuzer, 2017) yükseldiği saptanmıştır. Yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış kesitsel veya boylamsal çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okul tükenmişlik puan ortalamalarının veya bazı alt boyut puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Kim ve diğerleri, 2015; Lee ve diğerleri, 2013; Meylan ve diğerleri, 2011; Noh ve diğerleri, 2013; Salmela-Aro ve diğerleri, 2008; Salmala-Aro ve diğerleri, 2018). Öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesi, eğitime ilişkin birçok sorumluluğu beraberinde getirmektedir (Koçak, 2016). Aynı zamanda, sınıf düzeyinin yükselmesi öğrencileri yaşam sorumluluğunu almaya daha da yaklaştırmaktadır (Gündoğmuş, 2016). Ülkemiz açısından ortaokul döneminde geçirilen süreç değerlendirildiğinde öğrenciler, 5. sınıftan başlayarak 8. sınıfa doğru derslerin temel basit düzeyden daha ağır bir düzeye doğru göreceli olarak artması (Baş, 2012); aynı zamanda, ders yükünün de buna paralel olarak artması durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Diğer taraftan, ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerin ortaöğretime geçmek için önlerinde duran LGS (Liseye Geçiş Sınavı) durumu ve bu durum için öğrencilerin harcadıkları yoğun enerji, yüksek beklentiler; 8. sınıf öğrencilerin alt sınıf düzeyinde yer alan öğrencilere göre tükenmişlik sendromunu arttırabilecek bir etken olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra, alt sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliği sendromuyla yeterli düzeyde mücadele edilmediği durumda üst sınıflara doğru miras kalabilir ve diğer problemlerle birlikte düzeyi artarak devam edebilir (Deniz ve Karbeyaz, 2018). Bu durum üst sınıfların alt sınıflara göre daha fazla tükenmişlik sendromu yaşayabileceğini açıklamaktadır. Polat (2018) üst sınıfların tükenmişlik sendromu düzeylerinin alt sınıflara göre daha yüksek olmasının bazı nedenlerini, derslerin zorluk düzeylerinin artması, artan sınav stresinin varlığı, ders yükünün artması, çevrenin öğrenciden beklentisinin artması, derslerin daha sıkıcı bir hale gelmesi şeklinde ifade etmiştir. Demirel ve Afat (2018) özel yetenekli toplam 313 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde; Öztan (2014) toplam 506 ortaokul öğrencisi

(6., 7. ve 8. sınıf; 12-15 yaş arasında) üzerinde; Polat (2018) toplam 884 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda da öğrencilerin sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak okul tükenmişliği düzeylerinin arttığını saptamışlardır. Tüm bu açıklamaları değerlendirdiğimizde, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtiçi literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliği bazı alt boyut puan ortalamalarının düştüğü saptanmıştır (Çakmak ve Şahin, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018). Yurtiçi literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul tükenmişliği bazı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Akpınar, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017; Çapri ve Sönmez, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Şeker ve Yavuzer, 2017).

Öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yurtiçi literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalar bu araştırma sonucunu desteklerken, bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtiçi literatüründe yapılmış bazı çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerileri puan ortalamalarının düştüğü saptanmıştır (Durualp, 2014; Koç, 2014). Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme düzeylerinin azalmasında, eğitim süreci içerisinde önemli bir durum olan öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tutumlarının değişmesinin yanı sıra, öğrencilerin akranlarıyla ve ailesiyle olan ilişkileri gibi diğer çevresel değişkenler etkili olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin alt sınıflardan itibaren problemleri tanıma, çözüm seçenekleri üretebilme, uygulama konusunda aktif katılım sağlamaları gerekirken; bu durumun çevre tarafından geliştirilmesi yerine engellendiği durumda bu şekilde bir sonuç ortaya çıkabilir (Saban ve Yüce, 2012). Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme düzeylerinin azalması, öğrencilerin yapıcı problem çözme becerilerine ilişkin okul ortamlarında öğrendikleri bilgileri iyi kullanamadıklarını düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, 8. sınıfta olan öğrencilerin önlerinde duran yoğun

sınav temposunun yarattığı strese bağlı olarak problem durumları karşısında çözüme ilişkin inançlarını yitirmelerine, problem çözme esnekliğini kaybetmelerine, olumlu bakış açılarının engellenmesine sebep olabilir ve iyi bir problem çözücü olmalarının önüne geçebilir (Saban ve Yüce, 2012). Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin diğer alt sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre problem çözme becerilerini düşürebilir. Bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtiçi literatüründe yapılmış bazı çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerileri puan ortalamalarının yükseldiği saptanmış (Yıldırım ve diğerleri, 2011) veya öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Atasayar ve Güler, 2012; Düzakın, 2004; Erdem ve Genç, 2014; Kabakçı ve Korkut, 2010; Sezen ve Paliç, 2011).

Öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin akran ilişkileri puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelenmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, yurtiçi literatüründe ortaöğretim öğrencilerinin akran ilişkileri puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelenmiş bir tane çalışmaya rastlanmıştır. Yücetürk (2018) tarafından toplam 150 ortaöğretim öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf; 15-17 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirilen çalışmada; öğrencilerin sınıf düzeyine göre akran ilişkileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre 10. sınıf öğrencilerin 9. sınıf öğrencilerinden ve 11. sınıf öğrencilerin 9. sınıf öğrencilerinden akran ilişkileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yücetürk (2018)'ün gerçekleştirdiği çalışmanın sonucu, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerin algılanan okul deneyimleri puan ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerin algılanan okul deneyimleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe ortaokul veya ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul deneyimleri puan

ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin incelenmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi öncesinde yordanan (bağımlı) değişken ile yordayıcı (bağımsız) değişkenler arasındaki korelâsyon katsayıları belirlenmiştir. Yordanan değişken olan okul tükenmişliği ölçeği puanı ile yordayan değişkenler olan algılanan okul deneyimleri ölçeği alt boyutları, problem çözme envanteri alt boyutları, akran ilişkileri ölçeği alt boyutları, cinsiyet değişkeni ve yaş değişkeni olmak üzere tümüyle anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Araştırmada uygulanan Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi'nde Bağımsız (yordayan) değişkenlerin okul tükenmişliği ölçeği puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı saptanmıştır. Adım 1'de cinsiyet değişkeninin ve yaş değişkeninin okul tükenmişliği ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Adım 2'de öğrencilerin, algılanan okul deneyimleri ölçeği okula bağlılık alt boyutu ve akademik motivasyon alt boyutu puanlarının okul tükenmişliği ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin, okula bağlılık ve akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olması durumlarının; aileden veya okuldan kaynaklı yaşayabilecekleri okul tükenmişliği sendromu karşısında koruyucu faktör olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe okul tükenmişliği ve okula bağlılık değişkenleri üzerine çalışılmış bazı araştırmalar, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Özdemir (2015) toplam 208 ortaokul öğrencisi (11-15 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.31) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile okula bağlılık arasında anlamlı negatif ilişkinin olduğu, okula bağlılık boyutunun okul tükenmişliği sendromunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Şahan ve Duy (2017) toplam 438 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okula bağlılık (alt boyutları) ile okul tükenmişliği sendromu alt boyutları (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) arasında anlamlı negatif ilişkinin olduğunu, okula bağlılığın, okul tükenmişliği sendromu ve okula ilgi kaybı alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Pilkauskaite-Valickiene ve diğerleri (2011) toplam 1014 ergen üzerinde (yaş ortalaması, 17.32) gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile okula bağlılık düzeyi arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu saptamışlardır. Shin ve Yu (2014)

toplam 503 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okula bağlılık alt boyutu (bağlanabilirlik alt boyutu) ile akademik stres ve okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğu, okula bağlılık alt boyutunun okul tükenmişliği sendromunu anlamlı şekilde yordadığını saptamışlardır. Bu sonuçlar ışığında, okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması okul tükenmişliği sendromunu azaltmaya dönük veya önlemeye dönük koruyucu bir rol üstlenebilir. Yurtiçi ve yurtdışı literatüründe okul tükenmişliği ve akademik motivasyon değişkenleri üzerine çalışılmış bazı araştırmalar bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Özdemir (2015) toplam 208 ortaokul öğrencisi (11-15 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.31) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; akademik motivasyon ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, akademik motivasyonun okul tükenmişliği sendromunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Avara (2015) toplam 495 ortaöğretim öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf; 15-18 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında; akademik güdülenme ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, okul tükenmişliği sendromunun akademik güdülenmenin anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Seçer ve Öztürk (2015) toplam 995 ortaöğretim öğrencisi (yaş ortalaması, 16.75) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; akademik güdülenme ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı negatif ilişki olduğunu, okul tükenmişliği sendromunun akademik stres ile akademik güdülenme arasında tam aracı role sahip olduğunu saptamışlardır. Zhang ve diğerleri (2013) toplam 730 öğrenci (7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; motivasyon özelliklerine göre dört gruba ayrılmış olan araştırma grubunda, okul tükenmişliği sendromu alt boyut (duygusal tükenme, duyarsızlaşma / sinizm, düşük etkinlik katılımı) düzeyleri sıkıntılı grubun (akademik motivasyonu düşük olan) en yüksekken, iyi işleyen grubun (akademik motivasyonu yüksek grup) en düşük olduğunu saptamışlardır. Chang ve diğerleri (2015) toplam 283 ortaöğretim öğrencisi (10. sınıf; yaş ortalaması, 16) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu ile içsel motivasyon alt boyutu arasında anlamlı negatif ilişki, dışsal motivasyon alt boyutuyla arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu, içsel motivasyon alt boyutu kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı katkı sağladığı, dışsal motivasyon alt boyutu sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik alt boyutu ile okul tükenmişliği sendromu arasında anlamlı katkı

sağladığını saptamışlardır. Herrmann ve diğerleri (2019) toplam 649 ortaöğretim öğrencisi (9. sınıf; yaş ortalaması, 14.2) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; okul tükenmişliği sendromu alt boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma / sinizm) ile içsel motivasyon alt boyutu arasında anlamlı negatif ilişki ve dışsal motivasyon alt boyutu arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu, özgüven ve akademik durum ile duygusal tükenme alt boyutu arasında, hem içsel motivasyon alt boyutu hem de dışsal motivasyon alt boyutu anlamlı aracılık ettiğini saptamışlardır. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin okul tükenmişliği sendromunu azaltmaya dönük veya önlemeye dönük koruyucu bir rol üstlenebilir.

Adım 3'te öğrencilerin problem çözme envanteri problem çözme becerisine güven alt boyutu, öz denetim alt boyutu ve kaçınma alt boyutu puanlarının okul tükenmişliği ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin, yaşadıkları kişilerarası problem(ler) karşısında probleme ilişkin olumlu yaklaşmaları, problemin içeriğini / niteliğini anlamaları, problem karşısında yapıcı olabilecek bir veya daha fazla çözüm seçeneği üretmeleri, ardından karar verilen çözüm seçeneğini başarılı bir şekilde uygulamaya koymaları, problem çözme sürecine ilişkin yakın çevresinden yardım talep etmesi, problem çözme sürecinde sabırlı, kararlı ve sebatkar hareket etmesi, problem çözme sürecine ilişkin çaba göstermesi durumunun; aileden veya okuldan kaynaklı yaşayabilecekleri okul tükenmişliği sendromu karşısında koruyucu faktör olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Slivar (2001)'ın okul yaşamında öğrencilerde ortaya çıkabilecek tükenmişlik sendromunun gelişiminde etkili olabilecek altı etkenden birinin, okul içerisinde öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde yetersizlik ve kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemler olarak belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Payne (2001) stresle başa çıkabilen ve olumlu / yapıcı problem çözme becerilerine başvuran bir öğrencinin okul tükenmişliği sendromu geliştirme olasılığının azalacağını belirtmiştir. Yurtdışı literatüründe ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda, okul tükenmişliği sendromu ile başa çıkma stratejilerinin anlamlı ilişki içinde oldukları saptanmıştır ve bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Kim ve diğerleri (2017) toplam 405 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; problem odaklı başa çıkma stratejisinin çaba-ödül dengesizliği ve okul tükenmişliği sendromu arasındaki ilişkiyi uzunlamasına etkilemede anlamlı bir role sahip olduğu, duygu odaklı başa çıkma stratejisinin anlamlı

bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. Sonuç olarak, problem odaklı başa çıkma stratejisinin okul tükenmişliği sendromu gibi zorlanmaların azaltılmasında etkilidir. Luo ve diğerleri (2016) toplam 1222 ortaokul öğrencisi (12-16 yaş arasında; yaş ortalaması, 13.2) üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; görev odaklı başa çıkma stratejisi ile okul tükenmişliği sendromu arasında negatif anlamlı ilişki olduğu ve duygu odaklı başa çıkma stratejisi ile okul tükenmişliği sendromu arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda, benlik saygısı ve duygu odaklı başa çıkma stratejisinin mükemmeliyetçiliğin farklı boyutları ile okul tükenmişliği sendromu arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini saptamışlardır. Shin, Choi ve diğerleri (2012) toplam 357 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; başa çıkma stratejilerinin (aktif başa çıkma / pasif başa çıkma) okul tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Buna göre, pasif başa çıkma stratejisi kontrol edildikten sonra aktif başa çıkma stratejisinin değişimi ile okul tükenmişliği sendromu düzeylerinin değişimi arasında negatif ilişki artmıştır. Diğer yandan, aktif başa çıkma stratejisi kontrol edildikten sonra pasif başa çıkma stratejisinin değişimi ile okul tükenmişliği sendromu düzeylerinin değişimi arasında pozitif anlamlı ilişki artmıştır. Yurtiçi literatüründe okul tükenmişliği sendromu ile problem çözme becerileri veya başa çıkma stratejilerine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, Bal ve Bilge (2017, s. 75); Bal ve Kaya (2017, s. 773) tarafından, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu ile baş etmeleri için oluşturulan Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı'nın alt amaçlarından ikisi, "*okuldaki sorumlulukları hakkında, arkadaşları ve ailesi ile olan ilişkilerinde pozitif amaçlar geliştirebilme*" ve "*geçmişte yaptığı, problem çözme ve tükenmişlik duyguları ile başarılı bir şekilde başa çıktığı zamanları görme ve cesaretini toplama*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum, okul tükenmişliği sendromu geliştiren öğrencilerin, olumlu / yapıcı problem çözme becerilerini veya başa çıkma stratejilerini kullanamadıkları ve bu becerilerin okul tükenmişliği sendromuyla başa çıkmak adına öğrencilere tekrardan kazandırmak amaç edindiği görülmektedir. Bu araştırmanın niceliksel sonuçları, bu durumu destekler niteliktedir.

Adım 4'te öğrencilerin akran ilişkileri ölçeği kendini açma alt boyutu ve sadakat alt boyutu puanlarının okul tükenmişliği ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin, akranlarıyla olumlu ilişkiler / etkileşimler kurması, akranların birbirlerine yönelik karşılıklı sevgiyi ve yakınlaşmayı geliştirmeleri,

akranların birbirlerine güven duymalarını ve akranların birbirlerinin olumlu davranışlarını örnek almaları / özdeşim kurmaları durumunun; aileden veya okuldan kaynaklı yaşayabilecekleri okul tükenmişliği sendromu karşısında koruyucu faktör olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakın akran ilişkileri, bireye sağlıklı gelişim ve olumlu eğitim sonuçları açısından elverişli bir ortam sağlayabilir (Vaquero ve Kao, 2008). Salmela-Aro ve Tuominen-Soini (2010) akran ilişkilerinin, öğrencilerin okula katılımında önemli bir rol oynayabileceğini belirtmişlerdir. Akranlarının desteğini alan bireyin okul iklimlerini daha olumlu algılaması muhtemeldir (Vaquera ve Kao, 2008). Yüksek başarı gösteren akranlar ile kurulan ilişki ve etkileşim, bireyin okul tükenmişliği sendromu geliştirmesi karşısında koruyucu bir faktör olarak işlev gösterebileceği saptanmıştır (Kiuru ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişki niteliğinin, okula katılımını (Berndt ve Keefe, 1995; Kızıldağ ve diğerleri, 2017; No ve diğerleri, 2012; Wang ve diğerleri, 2018) veya okul yaşam kalitesini (Kaya ve diğerleri, 2014) etkileyen bir unsur olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin olumlu akran ilişkilerinin okul tükenmişliği sendromunu azaltmaya dönük veya önlemeye dönük koruyucu bir rol üstlenebilir.

BÖLÜM 5. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde özet, yargı ve öneriler başlıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

5.1. Özet

Bu araştırmanın temel amacı Bursa ili Yıldırım, Osmangazi, Gürsu ve Nilüfer ilçelerinde yer alan, araştırmacı tarafından belirlenen bazı normal, imam hatip ve yatılı bölge ortaokullarına devam eden 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, algılanan okul deneyimleri alt boyutları, problem çözme becerileri alt boyutları ve akran ilişkileri alt boyutları tarafından yordanma düzeylerini belirlemektir. Araştırma grubu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, 10 farklı ortaokulda yer alan toplam 2538 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (İOTÖ), İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (İPÇE), Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği (AODÖ) kullanılmıştır.

İlk olarak değişkenlerin puan dağılımlarına ilişkin normallik dağılım koşulları incelenmiştir ve beş farklı adımda incelenen puanların, en az üç ve üçten fazla adımda normallik dağılım koşullarını sağladığı belirlenmiştir. Ardından yapılan istatistiksel analizler sırasında ölçeklerin puanlarına ilişkin varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Çıkarsamalı istatistik analizleri için parametrik testler uygulanmıştır. Bunun için, öğrencilerin okul tükenmişliği, problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Ortalamalar için T-Testi; yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Analizi ve okul tükenmişliği puanının cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, algılanan okul deneyimleri alt boyutları, problem çözme becerileri alt boyutları ve akran ilişkileri alt boyutları tarafından hangi düzeyde yordandığını saptamak için Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi için '$p \leq .05$' dikkate alınmıştır.

Araştırma grubu toplam 2538 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 1257'si kız ve 1281'i erkektir. Öğrencilerin 1368'i 7. sınıfa devam etmektedir ve 1170'i 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 1'i 10 yaşında, 133'ü 11 yaşında, 710'u 12 yaşında, 1102'si 13 yaşında, 567'si 14 yaşında ve 25'i 15 yaşındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 12.86 ve standart sapması .858'dir. Öğrencilerin 1634'ü normal ortaokula devam etmektedir, 826'sı imam hatip ortaokuluna devam etmektedir ve 78'i yatılı bölge ortaokuluna devam etmektedir.

Araştırmada, erkek öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları ile problem çözme puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamaları ile algılanan okul deneyimleri puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları ile akran ilişkileri puan ortalamaları 7. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; 7. sınıf öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları 8. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; algılanan okul deneyimleri puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Okul tükenmişliği puanı ile algılanan okul deneyimleri alt boyut (akademik baskı, okula bağlılık ve akademik motivasyon) puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Okul tükenmişliği puanı ile problem çözme alt boyut (problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma) puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Okul tükenmişliği puanı ile akran ilişkileri bağlılık ve güven ve özdeşim alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin; akran ilişkileri kendini açma ve sadakat alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Bağımsız (yordayan) değişkenlerin okul tükenmişliği ölçeği puanına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı saptanmıştır. Güçlü yordama düzeyi (yüksekten düşüğe doğru) sırasıyla algılanan okul deneyimleri ölçeğinin okula bağlılık ve akademik motivasyon alt boyutları, problem çözme envanterinin problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma alt boyutları, akran ilişkileri ölçeği kendini açma ve sadakat alt boyutları olduğu görülmüştür.

5.2. Yargı

Araştırmada, kız öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda, erkek öğrencilerin genel eğitim sürecine ilişkin verilen sorumlulukları yerine getirmede yaşadıkları zorlanımlar, daha isteksiz davranmaları ve bir tepki olarak daha fazla tükenmişlik sendromu geliştirmeleri; diğer taraftan, problemler karşısında daha az sosyal destek aramalarının etkili olabileceği söylenebilir. Kız öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda, bireylerin içinde bulundukları kültürel değerlerinin, bireylerin yetiştirilme tarzlarının, erkeklerin problem çözme konusunda çevrelerinden daha fazla destek görmelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Kız öğrencilerin akran ilişkileri düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, kız öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin kalitesine daha fazla önem vermeleri, daha yapıcı akran ilişkileri geliştirmeleri ve bunu sürdürmelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Kız öğrencilerin algılanan okul deneyimleri düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, kız öğrencilerin akademik yaşantılarını erkek öğrencilere göre daha fazla önemsedikleri, akademik motivasyon, okula bağlılık ve akademik baskı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasının etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri 8. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda, sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak öğrencilerin eğitime ilişkin sorumluluklarının artması, derslerinin ve sınavların zorluk derecelerinin yükselmesi, ders yükünün fazlalaşması, bir üst kuruma geçiş için yapılacak sınavın (LGS) yaklaşmasına bağlı olarak öğrencilerin yoğun akademik enerji harcamalarının ve yoğun akademik stres yaşamalarının etkili olabileceği söylenebilir. 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, 8. sınıf öğrencilerin yoğun eğitim süreci ve sınav stresine bağlı olarak problemler karşısında yapıcılığını, esnekliğini, baş etme inançlarını yitirmelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin alt dönemlerden itibaren problem çözme davranışları çevresi tarafından engellenmesinin bu sonuç üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. 7. sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda, üst sınıfların arkadaşlık kalitesine

daha fazla önem vermeleri, daha yapıcı akran ilişkileri geliştirmeleri ve bunu sürdürmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, 8. sınıf sürecinde bazı çevresel faktörlerin (akademik yoğunluk, sınav stresi, ebeveynlerin ve öğretmenlerin akademik zorlamaları vb.) yoğunlaşması karşısında öğrencilerin birbirlerine yakınlaşmalarını hızlandırması ve akran desteğinin daha belirgin hale gelmesinin bu sonuç üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Algılanan okul deneyimleri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik yaşantılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okul tükenmişliği puanı ile algılanan okul deneyimleri alt boyut (akademik baskı, okula bağlılık ve akademik motivasyon) puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Akademik yaşantıları ve deneyimleri (akademik motivasyon, okula bağlılık, akademik baskı) yüksek olan ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu geliştirme riskinin düşük olacağı söylenebilir. Okul tükenmişliği puanı ile problem çözme alt boyut (problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma) puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yapıcı problem çözme becerilerine başvuran öğrencilerin okul tükenmişliği geliştirme riskinin düşük olacağı söylenebilir. Diğer taraftan, öz denetim ve kaçınma gibi yapıcı olmayan problem çözme becerilerini kullanan öğrencilerin okul tükenmişliği geliştirme riskinin yüksek olması beklenirken; sonuçların azaldığı görülmüştür. Bu durumda, araştırma grubunun bireysel özelliklerinin, problem çözme tarzlarını yorumlama biçimlerinin ve içinde bulundukları sosyal yapının bireyler üzerinde bıraktığı etkilerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Okul tükenmişliği puanı ile akran ilişkileri bağlılık ve güven ve özdeşim alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişkilerin; akran ilişkileri kendini açma ve sadakat alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yapıcı, olumlu akran ilişkileri düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliği geliştirme riskinin düşük olacağı söylenebilir. Ulaşılan bazı sonuçların beklenilen yönde olduğu görülürken; bazı sonuçların düzeylerininse çok düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda akran ilişkisi ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye dair kesin bir sonucun olamayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, okul tükenmişliği sendromu karşısında koruyucu faktör olarak ele alınan değişkenlerin toplam varyansın %50'sini açıkladığı görülmüştür. Bu

değişkenlerin, okul tükenmişliği sendromu karşısında koruyucu faktör olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, okula bağlılığı ve akademik motivasyonu yüksek olan, olumlu, yapıcı, akılcı problem çözme becerilerine başvuran ve akranlarıyla olumlu, yakın, yapıcı ilişki kuran öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu geliştirme riskinin düşük olacağı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Okul tükenmişliği sendromu üzerine yapılacak akademik çalışmalara ilişkin, bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler, uygulama ve araştırma olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Uygulama önerileri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin akademik yaşamı ve sosyal yaşamı üzerinde birçok ciddi olumsuz durumları doğurabilecek okul tükenmişliği sendromu üzerine, okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere, okul çalışanlarına ve ebeveynlere yönelik seminerler düzenlenerek bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

2. Okul tükenmişliği sendromunun öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya veya önlemeye dönük oluşturulmuş grupla psikolojik danışma programları veya bu araştırmada etkisi ortaya çıkarılmış olan koruyucu değişkenleri dikkate alarak herhangi bir psikolojik danışma kuramına bağlı kalarak yeni bir grupla psikolojik danışma programı oluşturulabilir ve alanda uygulanabilir.

Araştırma önerileri şu şekilde sıralanabilir:

3. Bu araştırmada, okul tükenmişliği sendromu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere ilişkin somut veriler ortaya çıkarılmıştır. Bu değişkenlere ilişkin farklı eğitim döneminde olan öğrencilerin (ortaöğretim, üniversite vb.) okul tükenmişliği düzeyleri üzerindeki yordama gücü incelenebilir.

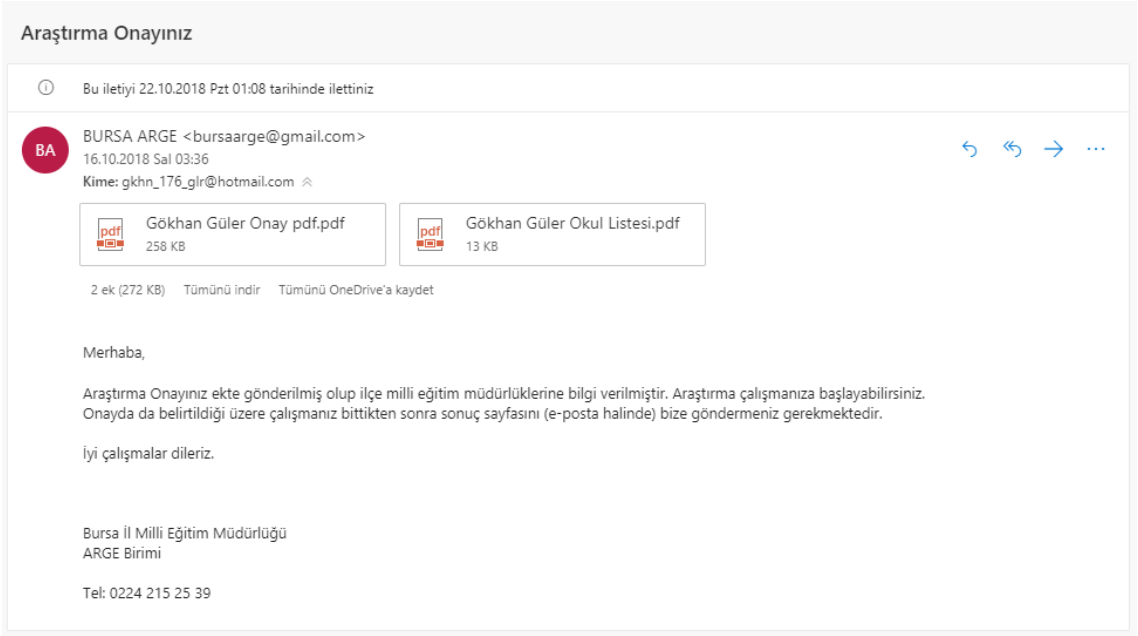
4. Okul tükenmişliği sendromuyla ilişki içinde olabilecek veya okul tükenmişliği sendromu üzerinde yordama gücü olabilecek, süreçte bu ilişkilerin ya da etkilerin boyutunun ortaya çıkarılmadığı (ortaokul öğrencileri) farklı psikolojik değişkenlere ilişkin (*örneğin,* okul doyumu, akran baskısı, okul reddi, psikolojik iyi olma, psikolojik sağlamlık, öznel mutluluk, sosyal davranış, akran baskısı, yıkıcı davranışlar, karar verme stilleri, otomatik düşünceler vb.) akademik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. Yurtiçi literatüründe, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu üzerinde yapılan çalışmaların hepsi kesitsel araştırmalardır. Yurtdışı literatüründe ise okul tükenmişliği sendromu üzerine yapılan çalışmaların birçoğu uzunlaması çalışılmış boylamsal araştırmalardır. Bu yüzden, yurtiçinde farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin değişimi boylamsal çalışmalarla daha detaylı bir şekilde incelenebilir; '*Bölüm 5*', '*Öneriler*' başlığı altında '*4. maddede*' belirtilen okul tükenmişliği sendromu ile daha önce ilişkisinin incelenmediği psikolojik kavramların okul tükenmişliği sendromu ile ilişkisi ve üzerindeki yordama gücü boylamsal çalışmalarla daha detaylı bir şekilde incelenebilir.

6. Okul tükenmişliği sendromu geliştirmiş olan farklı eğitim dönemindeki normal öğrenci gruplarına veya okul tükenmişliği sendromu geliştirebilecek riskli öğrenci gruplarına (*örneğin*, boşanmış anne-baba, aile içi şiddet gören öğrenciler, zorba ve kurban öğrenciler, saldırgan davranışlar ve yıkıcı duygular sergileyen öğrenciler, yatılı okullarda öğrenim gören öğrenciler vb.) okul psikolojik danışmanları tarafından okul tükenmişliği sendromunu önleyici grupla psikolojik danışma yapılabilir ve okul tükenmişliği sendromu üzerinde yordama gücü olabilecek koruyucu değişkenlere ilişkin deneysel modelde somut veriler elde edilebilir.

EK'LER

EK A. Araştırma İzin Onay Mail'i



Araştırma Onayınız

Bu iletiyi 22.10.2018 Pzt 01:08 tarihinde iletiniz

BA

BURSA ARGE <bursaarge@gmail.com>
16.10.2018 Sal 03:36
Kime: gkhn_176_glr@hotmail.com

Gökhan Güler Onay pdf.pdf
258 KB

Gökhan Güler Okul Listesi.pdf
13 KB

2 ek (272 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba,

Araştırma Onayınız ekte gönderilmiş olup ilçe milli eğitim müdürlüklerine bilgi verilmiştir. Araştırma çalışmanıza başlayabilirsiniz. Onayda da belirtildiği üzere çalışmanız bittikten sonra sonuç sayfasını (e-posta halinde) bize göndermeniz gerekmektedir.

İyi çalışmalar dileriz.

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü
ARGE Birimi

Tel: 0224 215 25 39

EK B. Araştırma İzin Onay Belgesi



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896128-605.01-E.19315321 15.10.2018
Konu : Gökhan GÜLER'in Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yayınma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Psikolojik Danışma yüksek lisans programı öğrencisi Gökhan GÜLER'in "Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Kişilerarası Problem Çözme Becerisi, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü" konulu araştırma isteği Gökhan GÜLER'in 08/10/2018 tarihli ve 18568932 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Psikolojik Danışma yüksek lisans programı öğrencisi Gökhan GÜLER'in "Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Kişilerarası Problem Çözme Becerisi, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı **Nilüfer, Yıldırım, Osmangazi, Görükle, Kestel ve Mudanya ilçelerindeki ekli listede belirtilen ortaokullarda** uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının asıl okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüze ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BİLİCİ
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Okul Listesi (1 Sayfa)

OLUR
15.10.2018

Mustafa KAHYA
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Adres : Hocahanım Mh. Hürbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16059 Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 10 00 Faks: 445 18 10
E-posta: ...@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Leyla DİLİLİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakorgu.meb.gov.tr adresinden c1f9-eaf2-3625-8d39-a748 kodu ile teyit edilebilir.

EK C. Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

Araştırmada Kullanılacak Ortaokullar Listesi

Araştırmanın Yapılacağı Asıl Okullar			
İlçesi	**Okulun Türü**	**Okulun İsmi**	**Okulun Tüm Öğrenci Nüfusu**
Osmangazi	Yatılı	Turgut Yılmazipek Yatılı Bölge Ortaokulu	142
Osmangazi	Normal	Salih Şermet Elmasbahçeler Ortaokulu	538
Yıldırım	İmam Hatip	Yıldırım Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu	559
Yıldırım	Normal	Nuri Erbuk Ortaokulu	613
Nilüfer	İmam Hatip	İsmail Karasu İmam Hatip Ortaokulu	487
Nilüfer	Normal	Zekai Gümüşdiş Ortaokulu	567
Gürsu	Normal	Hacı Huriye Tınç Ortaokulu	698
Gürsu	İmam Hatip	Yüksel Bodur İmam Hatip Ortaokulu	825
Kestel	Normal	Toplu Konutlar Ortaokulu	590
Mudanya	Normal	12 Eylül Ortaokulu	409

Araştırmanın Yapılacağı Yedek Okullar			
İlçesi	**Okulun Türü**	**Okulun İsmi**	**Okulun Tüm Öğrenci Nüfusu**
Yıldırım	İmam Hatip	Dumlupınar İmam Hatip Ortaokulu	241
Yıldırım	Normal	Şehit Öğretmen Mahmut Çatalkaya Ortaokulu	741
Osmangazi	İmam Hatip	Süleyman Çelebi İmam Hatip Ortaokulu	264
Osmangazi	Normal	Ovaakça Ortaokulu	422

Yukarıda 'Araştırmanın Yapılacağı Asıl Okullar' isimli tabloda belirtilen toplam 10 ortaokulda araştırma yapılacaktır. Okul içinde araştırmacı yada diğerleri tarafından yaşanan aksaklıklara bağlı olarak veya araştırılmak için hedeflenen öğrenci nüfusuna ulaşılamadığı takdirde 'Araştırmanın Yapılacağı Yedek Okullar' isimli tabloda yer alan 4 okuldan bazıları yada tümünde araştırmalara devam edilecek ve olası yaşanabilecek eksiklikler tamamlanacaktır.

Psikolojik Danışman Gökhan Güler

Maltepe Üniversitesi Rehberlik Psikolojik Danışma Tezli Yüksek Lisans, 2017 - ...

EK D. İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Kullanım İzni

	Açıklama: Aşağıda okula yönelik ve okulla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ya da yaşantı örnekleri maddeler biçiminde sıralanmıştır. Sizden istenen bu maddeleri dikkate okumanız ve her maddede belirtilen duygu, düşünce ya da yaşantının size ne kadar uyduğunu ***"Hiç Katılmıyorum"***, ***"Katılmıyorum"***, ***"Katılıyorum"*** ve ***"Tamamen Katılıyorum"*** seçeneklerinden birine çarpı **(X)** koyarak işaretlemenizdir**.** ***Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Ölçekte hem olumlu hem olumsuz maddeler bulunmaktadır. Lütfen tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın.***	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	**Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.**				
2	Ders çalışmak istemiyorum.				
3	**Ders çalışmaktan keyif alıyorum.**				
4	Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5	**Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.**				
6	Ödev yapmak bana ağır gelmez.				
7	**Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.**				
8	Ders çalışırken sık sık dikkatim dağılıyor.				
9	**Ders çalışmak beni yormaz.**				
10	Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum.				
11	**Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum.**				
12	Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum.				
13	**Okula gitmek istemiyorum.**				
14	Ailemin derslerdeki başarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				
15	**Okulu seviyorum.**				
16	Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
17	**Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.**				
18	Okul beni yoruyor.				
19	**Okulda kendimi mutlu hissediyorum.**				
20	Ödev yapmaktan yoruldum.				
21	**Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.**				
22	Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
23	**Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.**				
24	Okulu eğlenceli buluyorum.				
25	**Ders çalışmaktan yoruldum.**				
26	Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				

Ynt: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği Kullanım İzni

From: gökhan güler <gkhn_176_glr@hotmail.com>
Sent: Friday, September 7, 2018 5:25:11 PM
To: Ayse Aypay
Subject: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği Kullanım İzni

İyi günler Sayın Prof. Dr. Ayşe AYPAY;

12.08.2018 tarihinde 'İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği' başlıklı mail ile sizlerden, geliştirmiş olduğunuz İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin tamamını görmek ve maddelerini incelemek için izin istedim. Sonucunda sizlerin tarafından, 16.08.2018 tarihinde mail yoluyla, incelenmesi için ölçek benim tarafıma gönderildi.

Sayın Doç Dr. Ahmet BEDEL danışmanlığında, hazırlayacağım güncel 'Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü' başlıklı yüksek lisans tezimde, araştırmacı tarafından belirlenen araştırma grubunun okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek için İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8)'nin kullanım iznini verir misiniz Sayın Prof. Dr. Ayşe AYPAY?

Teşekkür ederim...

Psikolojik Danışman Gökhan GÜLER
Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi / Psikolojik Danışma ve Rehberlik / 2013 - 2017
Yüksek Lisans: Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik Psikolojik Danışmanlık / 2017 - ...

Re: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği Kullanım İzni

9.09.2018 Paz 08:45 tarihinde yanıtladınız

AA

Ayse Aypay <ayseaypay@hotmail.com>
7.09.2018 Cum 09:08
Siz

Merhaba,
Ölçeği kullanabilirsin.

iOS için Outlook uygulamasını edinin

Ynt: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği Kullanım İzni



gökhan güler
9.09.2018 Paz 08:45
Ayse Aypay

Teşekkür ederim...

EK E. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Kullanım İzni

	Açıklama: Aşağıda yer alan maddeleri okuduktan sonra hangi sıklıkla davrandığınızı belirleyerek, ***"Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Arada Sırada", "Sık Sık"*** ve ***"Her Zaman"*** seçeneklerinden birine çarpı **(X)** koyarak işaretlemenizdir. ***Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Lütfen tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın.***	**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Arada Sırada**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
1	**Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.**					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	**Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.**					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	**Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.**					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	**Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.**					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	**Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.**					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	**Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.**					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	**Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.**					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	**Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.**					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	**Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.**					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	**Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.**					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	**Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.**					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	**Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yolarını düşünerek çözeceğime inanırım.**					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

gökhan güler
7.09.2018 Cum 07:52
oserin@eul.edu.tr

İyi günler Sayın Prof. Dr. Oğuz SERİN;

13.08.2018 tarihinde ' http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/ ' internet adresinden, Sayın Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin ve Sayın Sınıf Öğretmeni Gizem SAYGILI ile geliştirmiş olduğunuz İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'ne ulaşma fırsatı ve envanterin içeriğini inceleme fırsatım oldu.

Sayın Doç. Dr. Ahmet BEDEL danışmanlığında, hazırlayacağım güncel 'Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü' başlıklı yüksek lisans tezimde, araştırmacı tarafından belirlenen araştırma grubunun kişilerarası problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education)'nin kullanım iznini verir misiniz Sayın Prof. Dr. Oğuz SERİN?

Teşekkür ederim...

Psikolojik Danışman Gökhan GÜLER
Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi / Psikolojik Danışma ve Rehberlik / 2013 - 2017
Yüksek Lisans: Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik Psikolojik Danışmanlık / 2017 - ...

Yan: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

OS
OGUZ SERIN <oserin@eul.edu.tr>
7.09.2018 Cum 08:10
Kime: gökhan güler

Merhaba
Öncelikle şahsım ve çalışma arkadaşlarım adına ölçeği kullanma izninizi kabul ediyoruz. Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin bilgilere ve puanlamasına kişisel web sayfamdan ulaşabilirsiniz http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/ . İyi çalışmalar diliyorum.
Oğuz SERİN

Prof. Dr. Oğuz SERİN
Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Dekanı
Lefke/KKTC
--
Prof. Dr. Oğuz SERİN
European University of Lefke
Dean, Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education
Lefke/TRNC (North Cyprus)

+90 392 660 26 52
+90 533 848 35 79
https://twitter.com/LAU_Oguz_Serin
oserin@eul.edu.tr
oguzserin@gmail.com

Ynt: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

gökhan güler
9.09.2018 Paz 08:46
OGUZ SERIN

Teşekkür ederim...

EK F. Akran İlişkileri Ölçeği ve Kullanım İzni

	Açıklama: Aşağıda yer alan maddeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip size en uygun, ***"Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Ara Sıra", "Sık Sık"*** ve ***"Her Zaman"*** seçeneklerinden birine çarpı **(X)** koyarak işaretlemenizdir. ***Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Lütfen tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın.***	**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Ara Sıra**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
1	**Arkadaşlarım beni severler.**					
2	İşler yolunda gitmediğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.					
3	**Arkadaşlarımı korumak için gerektiğinde yalan söylerim.**					
4	Arkadaşlarım düşüncelerimi duymaktan hoşlanırlar.					
5	**Arkadaşlarımın başı polisle derde girse, onları korumak için yalan söylerim.**					
6	Ailemle ilgili sorunlarımı arkadaşlarımla konuşurum.					
7	**Kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarımı aramak beni rahatlatır.**					
8	Arkadaşlarıma güvenirim.					
9	**Arkadaşlarıma gerçekleri söyleyecek kadar güvenirim.**					
10	Arkadaşlarım bana saygı duyarlar.					
11	**Arkadaşlarımla birbirimizi çok severiz.**					
12	Arkadaşlarım bana ilgi gösterirler.					
13	**Arkadaşlarım sorunlarımla ilgilenir.**					
14	Annemin ve babamın, beni anlayıp anlamadıklarını arkadaşlarımla konuşurum.					
15	**Sorunlarım olduğunda arkadaşlarım bana yardım ederler.**					
16	Arkadaşlarım düşüncelerime önem verirler.					
17	**Arkadaşlarım beni bir belaya sürükleseler bile, yine de onlarla olurum.**					
18	En iyi arkadaşım gibi olmak isterim.					

Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni

gökhan güler
8.09.2018 Cmt 11:55
semakaner@gmail.com

İyi günler Sayın Prof. Dr. Sema Kaner;

01.09.2018 tarihinde ' http://toad.edam.com.tr/olcek/akran-iliskileri-olcegi-0 ' internet adresinden, geliştirmiş olduğunuz Akran İlişkileri Öçeği'nin 'Akran İlişkileri Ölçeği ve Akran Sapması Ölçeği geliştirme çalışmaları' başlıklı makalenizi ve içerisinde yer alan Akran İlişkileri Öçeği'ni inceleme fırsatım oldu.

Sayın Doç. Dr. Ahmet BEDEL danışmanlığında, hazırlayacağım güncel 'Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü' başlıklı yüksek lisans tezimde, araştırmacı tarafından belirlenen araştırma grubunun akran ilişkileri niteliklerini belirlemek için Akran İlişkileri Ölçeği (Peer Relationship Scale)'nin kullanımı için izin verir misiniz Sayın Prof. Dr. Sema Kaner?

Teşekkür ederim...

Psikolojik Danışman Gökhan GÜLER
Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi / Psikolojik Danışma ve Rehberlik / 2013 - 2017
Yüksek Lisans: Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik Psikolojik Danışmanlık / 2017 - ...

Re: Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni

9.09.2018 Paz 08:45 tarihinde yanıtladınız

SK
Sema Kaner <semakaner@gmail.com>
9.09.2018 Paz 04:05
Siz

AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİM-...
15 MB

Merhaba Gökhan,
Ekte gerekli bazı malzemeler var. Ölçeğimi kullanmanın koşulları tezin bitince tezinin bir örneğini, tezin makaleye/bildiriye/postere dönüşünce de onların bir örneğini bana yollaman.
İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Sema Kaner
Uluslararası Final Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Girne, KKTC

Ynt: Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni

gökhan güler
9.09.2018 Paz 08:45
Sema Kaner

Teşekkür ederim...

EK G. Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği ve Kullanım İzni

	Açıklama: Aşağıda yer alan maddeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip size en uygun, ***"Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum"*** ve ***"Tamamen Katılıyorum"*** seçeneklerinden birine çarpı **(X)** koyarak işaretlemenizdir. ***Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Lütfen tüm maddeleri dikkatle okuyup işaretleyin. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın.***	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Öğretmenim öğrencilerine onların akademik performansı ile ilgili yararlı geri bildirimler verir.					
2	**Okulda alınan kararlar genellikle öğrenmek için neyin en iyi olacağına odaklanır.**					
3	Öğretmenlerin öğrencilerin düzenli bir şekilde öğrenip öğrenmediğini denetler.					
4	**Okulum öğrencilerin öğrenmesine değer verir.**					
5	Okulla ilgili işlerimi yapabilecek yeteneğim olduğuna güveniyorum.					
6	**Okulda edindiğim deneyimlerin beni yetişkinliğe iyi bir şekilde hazırladığını hissediyorum.**					
7	Okulda şu ana kadar yaşadıklarımdan, edindiğim deneyimlerden zevk aldım.					
8	**Okula karşı olumlu bir tutuma sahibim.**					
9	Okulda yeni bir şeyler öğrenmenin zorluğunu seviyorum.					
10	**Şu ana kadar okuldan birçok şey kazandığımı düşünüyorum.**					
11	Bu okulda öğrenci olmaktan gurur duyuyorum.					
12	**Bu okula ait olduğumu hissediyorum.**					
13	Okula gelmekten zevk alıyorum.					
14	**Okulumdaki öğretmenlerimle anlamlı ilişkilerim var.**					

Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği Kullanım İzni

gökhan güler
7.09.2018 Cum 05:53
hakan.saricam@dpu.edu.tr

İyi günler Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARIÇAM;

29.08.2018 tarihinde 'Okul Deneyimleri Ölçeği' başlıklı mail ile sizlerden, Sayın Prof. Dr. Ahmet AKIN ile Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığınız Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği'nin tamamını görmek ve maddelerini incelemek için izin istedim. Sonucunda sizlerin tarafından, 30.08.2018 tarihinde mail yoluyla, incelenmesi için ölçek benim tarafıma gönderildi.

Sayın Doç Dr. Ahmet BEDEL danışmanlığında, hazırlayacağım güncel 'Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü' başlıklı yüksek lisans tezimde, araştırmacı tarafından belirlenen araştırma grubunun algılanan okul deneyimleri düzeylerini belirlemek için Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği (Perceived School Experiences Scale)'nin kullanım iznini verir misiniz Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARIÇAM?

Teşekkür ederim...

Psikolojik Danışman Gökhan GÜLER
Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi / Psikolojik Danışma ve Rehberlik / 2013 - 2017
Yüksek Lisans: Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik Psikolojik Danışmanlık / 2017 - ...

Re: Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği Kullanım İzni

9.09.2018 Paz 08:45 tarihinde yanıtladınız

H

hsaricam@dpu.edu.tr <hakan.saricam@dpu.edu.tr>
7.09.2018 Cum 11:52
Siz

Sayın yazar,
Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği'ni tezinizde memnuniyetle kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Ynt: Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeği Kullanım İzni

gökhan güler
9.09.2018 Paz 08:45
hsaricam@dpu.edu.tr

Teşekkür ederim...

KAYNAKÇA

Acar, H., & Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(34), 152-168.

Adhiambo, W. M., Odwar, A. J., & Mildred, A. A. (2016). The relationship between school burnout, gender and academic achievement amongst secondary school students in Kisumu East Subcounty Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, *7*(5), 326-331.

Adler, A. (1964). *Social interest a challenge to mankind*. New York, NY: Capricorn Books.

Ahn, J. H., & Yoo, M. H. (2014). Comparison of academic stress, stress coping and academic burnout between elementary gifted students and general students and analysis of the relationships. *Journal of Gifted/Talented Education*, *24*(2), 169-189.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Akbari, R., & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences. *Iranian Journal of Appllied Linguistics (IJAL)*, *14*(2), 31-61.

Akın, A., Gediksiz, E., Akın, Ü., Arslan, S., Çardak, Ü., Akbaş, Z. Ş., & Sarıçam, H. (2013, Nisan). *Okul Deneyimleri Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirliği*. International Conference on Innovation and Challenges in Education 2013 (CICE 2013) sunulan bildiri (s. 62-63), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye. Erişim Adresi: https://docplayer.biz.tr/3412748-Cice2013-international-conference-on-innovation-and-challenges-in-education-2013-26-28-april-2013-kutahya-turkey-abstracts-book.html

Akın, A., & Sarıçam, H. (2014). Okul Deneyimleri Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 77-86.

Akın, U. (2015). Do school experiences predict life satisfaction in Turkish college students?. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(1), 87-96.

Akkaya, K. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özkavramları ile algılanan problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 303059).

Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 459516).

Altuntaş, S., & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 83-97.

Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The development of the Perceived School Experiences Scale. *Research on Social Work Practice*, *22*(2), 186-194.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(7), 682-690.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *16*(5), 427-454.

Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 353209).

Atasayar, M., & Güler, N. (2012). A study of the relationship between problem solving skills level and the loneliness level of the elementary and high school students. *International Journal of Educational Researchers*, *3*(2), 10-16.

Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(4), 27-34.

Atıcı, M. (2007). Primary school students' conflict resolution strategies in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *29*(2), 83-95.

Atik, Z. E., Çoban, A. E., Çok, F., Doğan, T., & Karaman, N. G. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(2), 433-446.

Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 412359).

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 511-527.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(2), 773-787.

Aypay, A. (2017a). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(4), 1345-1359.

Aypay, A. (2017b). Lisede okul tükenmişliğinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile yordanması. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 8-19.

Aypay, A. (2018a). Ceza hassasiyetinin okula yönelik duygu ve okul tükenmişliği ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*(2), 221-246.

Aypay, A. (2018b). Ortaokulda ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Education ve Science, 43*(194), 43-59.

Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research, 9*(43), 1389-1396.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 26-44.

Aypay, A., & Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(2), 460-472.

Ayyıldız, T. K., Altıntaş, H. K., & Veren, F. (2018). Evaluation of the problem solving skills and social support levels of secondary school students. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 11*(2), 96-104.

Babaoğlan, E., Altun, S. A., & Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 355-373.

Bacanlı, H., & Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12*, 562-567.

Bahçecitapar, M., & Aktaş, S. (2017). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda doğrusal karma modelin kullanımı ve bir uygulama. *Sakarya University Journal of Science, 21*(6), 1349-1359.

Bakalım, O., & Taşdelen-Karçkay, A. (2016). Friendship quality and psychological well-being: The mediating role of perceived social support. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4), 1-9.

Bal, P. N., & Bilge, Y. (2017). The effect of group counseling program on dealing with school exhaustion of 7th grade students. *Journal of Education and Practice, 8*(24), 72-81.

Bal, P. N.., & Kaya, C. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Journal of International Social Research, 10*(51), 769-777.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511-528.

Bastin, M., Nelis, S., Raes, F., Vasey, M. W., & Bijttebier, P. (2018). Party pooper or life of the party: Dampening and enhancing of positive affect in a peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*(2), 399-414.

Baş, A. U., & Soysal, F. S. Ö. (2016). Peer relations and peer deviance as predictors of reactive and proactive aggression among high school girls. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(1), 173-186.

Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education, 2*(2), 31-46.

Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15*(2), 191-216.

Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 63-87.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 41372).

Baytemir, K., Köstereliođlu, M. A., & Köstereliođlu, İ. (2015). Algılanan Okul Yaşantıları Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 597-608.

Bedel, A., & Güler, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının başa çıkma stratejileri açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (71), 157-169.

Benner, A. D. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(5), 556-567.

Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology, 15*(6), 608-616.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7-10.

Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly,* 45(1), 13-41.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312-1329.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.

Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1709-1727.

Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership, 62*(7), 16-20.

Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development, 69*(4), 1171-1197.

Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics, 106*(5), 1017-1021.

Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinde umut ve aile ilişkilerinin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(195), 137-150.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.

Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 166-179.

Brendgen, M., Lamarche, V., Wanner, B., & Vitaro, F. (2010). Links between friendship relations and early adolescents' trajectories of depressed mood. *Developmental Psychology, 46*(2), 491-501.

Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A. J., & Vitaro, F. (2005). Relations with parents and with peers, temperament, and trajectories of depressed mood during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(5), 579-594.

Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*(4), 339-355.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253.

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan, 91*(7), 23-30.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the

friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(3), 471-484.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*(3), 645-673.

Caglar, C. (2011). An examination of teacher's occupational burnout levels in terms of organizational confidence and some other variables. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(4), 1841-1847.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 465-484.

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences, 82*, 221-226.

Choi, O., & Lee, W. S. (2014). Mediating effects of self-efficacy in the relationships between academic burnout and school adjustment on middle school students. *Journal of Digital Convergence, 12*(9), 455-463.

Cho, J., & Kim, M. S. (2014). Development and validation of Korean Academic Burnout Scale for Elementary School Students. *Family and Environment Research, 52*(1), 43-53.

Constable, J. F., & Russell, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress, 12*(1), 20-26.

Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Isso, L. D., & Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*(3), 438-446.

Çakmak, A., & Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(61), 569-582.

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

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

Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nun Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 134-147.

Çapri, B., & Sönmez, G. Y. (2013). Investigation of burnout scores of high school students according to socio-demographic variables, psychological symptoms and attachment styles. *Journal of Human Sciences*, *10*(2), 195-218.

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 12-24.

Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *7*(3), 1516-1535.

Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, *5*(1), 221-241.

Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yüsek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Dalkılıç, O. S. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu - tükenmişlikle mücadele teknikleri* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Daşcı, E. (2015). *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 381801).

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Delikara, İ. (2000). *Ergenlerin akran ilişkileri ile suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 94573).

Demirel, Z., & Afat, N. (2018, Haziran-Temmuz). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğinin değerlendirilmesi*. ERPA International Congresses on Education sunulan bildiri (s. 317-324), İstanbul, Türkiye. Erişim Adresi: https://www.erpacongress.com/upload/dosya/erpa-2018-e-book-of-proceedings-2018_v3_15b647f0310d09.pdf

Deniz, L., & Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(4), 735-755.

Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, *62*, 189-214.

Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E., & Çok, F. (2012). Predictors of adolescents' friendship qualities: Gender and family related variables. *Elementary Education Online, 11*(3), 845-855.

Doğruyol, S. (2018). *Algılanan anne-baba tutumu ve ebeveyne bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 509462).

Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 448384).

Durmuş, E., Aypay, A., & Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 23*(3), 355-386.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* (26), 13-25.

Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 145125).

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). *Social problem solving in adults. Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. P.C. Kendall (Ed.). New York: Academic Press.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3. Edition; s. 197-225) içinde. New York, NY: The Guilford Press.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory, research, and training. E.C. Chang, T.J. D'Zurilla & L.J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory and assessment* (s. 10-27) içinde. Washington, DC: American Psychological Association.

Erçen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 1-8.

Erdem, A. R., & Genç, G. (2014). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(2), 1-21.

Erol, F. (2015). *Üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 414412).

Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, *12*(1), 39-52.

Eskin, M. (2014). *Sorun çözme terapisi: Kuram, araştırma, uygulama* (3. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, *77*(6), 325-331.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 514-525.

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

Fischer, J. L. (1981). Transitions in relationship style from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *10*(1), 11-23.

Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, *14*(1), 1-37.

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

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, *21*(6), 1016-1024.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 41339).

Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, *19*(1), 21-29.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, *24*(5), 1349-1363.

Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, *36*(2), 197-205.

Green-Demers, I., Pelletier, L. G., & Menard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *29*(3), 157-166.

Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 469139).

Gündüz, Z. B., & Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 17*(1), 384-395.

Hafen, C. A., Laursen, B., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2013). Bullies, victims, and antipathy: The feeling is mutual. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(5), 801-809.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495-513.

Halonen, N., Hietajärvi, L., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2016). Sixth graders' use of technologies in learning, technology attitudes and school well-being. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 18*(1), 2307-2324.

Hamarta, E., & Arslan, Y. (2010, Temmuz). *Examination of the relationship between high school students' perceived social support and social problem solving*. 2. International Conference on Education, Economy & Society sunulan bildiri (s. 223-231), Paris, Fransa. Erişim Adresi: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.2129&rep=rep1&type=pdf#page=223

Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hartup, W. W. (1983). The peer system. P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4. Edition) içinde. New York, NY: Wiley.

Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: What causes what?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(3), 387-394.

Hasan, H., Sugiharto, D. Y. P., & Sunawan, S. (2019). Group counseling of cognitive behavior with self ınstruction technique on self efficacy and academic *Burnout. Jurnal Bimbingan Konseling*, *8*(1), 44-49.

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, *15*(3), 371-447.

Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving ınventory. *Journal of Counseling Psychology*, *29*(1), 66-75.

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

Hiatt, C., Laursen, B., Mooney, K. S., & Rubin, K. H. (2015). Forms of friendship: A person-centered assessment of the quality, stability, and outcomes of different types of adolescent friends. *Personality and İndividual Differences*, *77*, 149-155.

Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*(1), 94-101.

Hortaçsu, N., Oral, A., & Yasak-Gültekin, Y. (1991). Factors affecting relationships of Turkish adolescents with parents and same-sex friends. *The Journal of Social Psychology, 131*(3), 413-426.

Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S. C. S., & Vaillancourt, T. (2010). Development social status among peers: From sociometric attraction to peer acceptance to perceived popularity. P.K. Smith & C.H. Hart (Ed.), *The wiley-blackwell handbook of childhood social* (2. Edition; s. 375-392) içinde. Maldem, MA: Wiley/Blackwell.

İlbay, A. B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 358191).

Jelas, Z. M., Salleh, A., Mahmud, I., Azman, N., Hamzah, H., Hamid, Z. A., Jani, R., & Hamzah, R. (2014). Gender disparity in school participation and achievement: The case in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140*, 62-68.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27.

Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. J. H. McMillan (Ed.), *Social psychology of school learning* (s. 123-168) içinde. New York: Academic Press.

Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 77-86.

Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 40-61.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68*(1), 29-32.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji* (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kaner, S. (2000). Akran İlişkileri Ölçeği ve Akran Sapması Ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33*(1), 77-89.

Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., & Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *6*(45), 51-64.

Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 385884).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. Baskı). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.

Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, *7*(4), 983-1003.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 191-212.

Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *4*(2), 107-125.

Kharimah, U., Prasetyawati, W., & Sary, M. (2017). Association between friendship quality and depression among high school students in Jakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 139*, 28-33.

Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., & Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, *42*(189), 107-119.

Kim, B., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International*, *38*(6), 628-646.

Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., & Lee, S. M. (2015). Longitudinal analysis of academic burnout in Korean middle school students. *Stress and Health*, *31*(4), 281-289.

Kim, H. H., & Han, K. S. (2015). Mediator and moderator effects of academic resilience in relation with academic burnout and school adaptation in gifted youth. *Journal of Gifted/Talented Education*, *25*(3), 421-437.

Kim, J. H., Yoon, Y. J., & Jung, I. K. (2016). The mediating effects of stress coping strategy on the relationship between academic burnout and school adjustment in Korean adolescents. *Korean Home Economics Education Association*, *28*(1), 71-85.

Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Rimpelä, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., Perelman, J., Federico, B., Richter, M., Kunst, A. E., & Lorant, V. (2016). Academic well-being and smoking among 14-to 17-year-old school children in six European cities. *Journal of Adolescence*, *50*, 56-64.

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

Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 433847).

Koç, C. (2014). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(2), 659-678.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229-243.

Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction, 46*, 21-33.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 177-184.

Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(4), 1-6.

Kuşluvan, Z., & Kuşluvan, S. (2005). Otel işletmelerinde iş ve işletme ile ilgili faktörlerin işgören tatmini üzerindeki görece etkisi: Nevşehir örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, *16*(2), 183-203.

Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Soysal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164), 283-297.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly 46*(2), 255-279.

Lee, B., Park, G., Oh, Y., & Kim, T. (2017). The effects of secondary students' emotional ıntelligence on academic burnouts and antisocial tendencies. *Research Center for Korea Youth Culture*, *51*, 129-155.

Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health, 26*(5), 404-416.

Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools, 50*(10), 1015-1031.

Lee, J., Puig, A., & Lee, S. M. (2012). The effect of the demand control and effort reward imbalance models on the academic burnout of Korean adolescents. *Asia Pacific Journal of Education, 32*(1), 113-123.

Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International, 39*(3), 217–233.

Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social Support, Academic Press, and Student Achievement: A View from the Middle Grades in Chicago. Improving Chicago's Schools. A Report of the Chicago Annenberg Research Project* (s. 1-32). Erişim Adresi: https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0e01.pdf

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *9*(4), 297-308.

Lewandowski, C. A. (2003). Organizational factors contributing to worker frustration: The precursor to burnout. *J. Soc. & Soc. Welfare*, *30*, 175-185.

Li, D., Li, X., Wang, Y., Zhao, L., Bao, Z., & Wen, F. (2013). School connectedness and problematic internet use in adolescents: A moderated mediation model of deviant peer affiliation and self-control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(8), 1231-1242.

Litwack, S. D., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. (2012). The distinct roles of sociometric and perceived popularity in friendship: Implications for adolescent depressive affect and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, *32*(2), 226-251.

Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, *17*(2), 85-95.

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, *88*, 202-208.

Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, *23*(5), 721-740.

Ma, M., Zhu, L., Yang, X., & Wang, Z. (2017). The effect of parents' marital conflict on junior students' academic burnout: The mediating role of co-parenting. *Psychological Development and Education*, *33*(1), 21-29.

Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. New York, NY: Wiley.

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

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, *12*(7-8), 837-851.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about ıt*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

Ma, X. (2007). School experiences influence personal health and interpersonal relationships of adolescents: The Canadian case. *School Effectiveness and School Improvement*, *18*(2), 209-240.

McDill, E. L., Natriello, G., & Pallas, A. M. (1986). A population at risk: Potential consequences of tougher school standards for student dropouts. *American Journal of Education*, *94*(2), 135-181.

Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, *43*(1), 27-37.

Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod, D., & Stephan, P. (2011). School burnout in adolescents: differences in background variables and exploration of school-related stress at the end of compulsory schooling. *Ricerche di Psicologia*, *4*, 539-563.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(3), 373-391.

Millî Eğitim Müdürlüğü. (2018a). *Bursa il millî eğitim müdürlüğü*. Erişim Adresi: http://bursa.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Müdürlüğü. (2018b). *Okul ve kurumlarımız*. Erişim Adresi: https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx

Moore, S., & Boldero, J. (1991). Psychosocial development and friendship functions in adolescence. *Sex Roles*, *25*(9-10), 521-536.

Moral, R. (2018). *Ergenlerde internet bağımlılığı: Anne baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 516083).

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem solving therapy a treatment manuel*. New York, NY: Springer Publishing Company.

No, F., Sam, C., & Hirakawa, Y. (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, *13*(4), 573-581.

Noh, H., Chang, E., Jang, Y., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2016). Suppressor effects of positive and negative religious coping on academic burnout among Korean middle school students. *Journal of Religion and Health*, *55*(1), 135-146.

Noh, H., Shin, H., & Lee, S. M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, *28*, 82-89.

Nota, L., Heppner, P. P., Soresi, S., & Heppner, M. J. (2009). Examining cultural validity of the Problem-Solving Inventory (PSI) in Italy. *Journal of Career Assessment*, *17*(4), 478-494.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a glance 2018, OECD ındıcators*. Erişim Adresi: http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf

Ogbuanya, T. C., Eseadi, C., Orji, C. T., Omeje, J. C., Anyanwu, J. I., Ugwoke, S. C., & Edeh, N. C. (2019). Effect of rational-emotive behavior therapy program on the symptoms of burnout syndrome among undergraduate electronics work students in Nigeria. *Psychological Reports*, *122*(1), 4-22.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbulak, B. E., Aypay, A., & Aypay, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(36), 77-93.

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.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.

Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 364721).

Öztürk, N., & Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(48), 127-144.

Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, *26*(2), 137-144.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low- accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357-389.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*(4), 611-621.

Park, I. G., Lee, S. M., Choi, B. Y., Jin, Y. Y., & Lee, J. Y. (2010). Relationship between the big five personality factors and academic burnout. *The Korean Journal of Social and Personality Psychology*, *24*(1), 81-93.

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, *50*(1), 129-145.

Payne, N. (2001). Occupational stressors and coping as determinants of burnout in female hospice nurses. *Journal of Advanced Nursing*, *33*(3), 396-405.

Pehlevan, Z., & Bal, S. İ. (2018). 13-15 yaş grubu çocuklarda spora katılımın akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *23*(4), 191-203.

Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 637-641.

Polat, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 257-277.

Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Examination of the relationship between educational stress, school burnout and school alienation of secondary school students. *Kastamonu Education Journal*, *26*(5), 1395-1406.

Rathmann, K., Heilmann, K., Moor, I., & Richter, M. (2017). School wellbeing, school type and tobacco use among adolescents: Results of the SILNE-Survey. *Sucht*, *62*, 383-395.

Räsänen, T., Lintonen, T., Joronen, K., & Konu, A. (2015). Girls and boys gambling with health and well-being in finland. *Journal of School Health*, *85*(4), 214-222.

Resnick, M. D., Harris, L. J., & Blum, R. W. (1993). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *29*, 3-9.

Rose, A. J., Carlson, W., & Waller, E. M. (2007). Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, *43*(4), 1019-1031.

Rowe, F., & Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through whole-school approaches: A qualitative study. *Health Education*, *109*(5), 396-413.

Rowe, F., & Stewart, D. (2011). Promoting connectedness through whole-school approaches: Key elements and pathways of influence. *Health Education, 111*(1), 49-65.

Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education, 107*(6), 524-542.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141-171.

Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269-274.

Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-111.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Saban, A. İ., & Yüce, S. G. (2012). Problem solving, metacognition and epistemological beliefs in 6th, 7th and 8th grade students. *Journal of Human Sciences, 9*(2), 1402-1428.

Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education, 4*(3), 29-42.

Salı, G., & Akyol, A. K. (2014). A study on the peer relationships, social support perceptions and perfectionism of working and non-working children according to gender. *Egitim ve Bilim, 39*(173), 209-220.

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., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 663-689.

Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *BBI-10 Koulu-Uupumusmittari (School Burnout Inventory)*. Helsinki: Edita.

Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 42*(2), 225-236.

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., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies, 11*(6), 683-701.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151.

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.

Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik adolescence* (14. Basımdan Çeviri; Çeviri Editörü: D.M. Siyez). Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.

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.

Sarıgöz, O., & Çermik, Y. (2012). Maslow'un Tükenmişlik Ölçeği ile MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 116-122.

Sarı, S. V., & Tekbıyık, A. (2012). Arkadaş Baskısını Belirleme Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 295-318.

Savcı, M. (2017). *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 466365).

Savcı, M., & Aysan, F. (2016a). The role of attachment styles, peer relations, and affections in predicting ınternet addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 3*, 401-432.

Savcı, M., & Aysan, F. (2016b, Mayıs). *Ergenlerde akran ilişkilerinin yalnızlık ve yaşam doyumuna etkisi*. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri (s. 828-836), 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye. Erişim Adresi: http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2016.pdf

Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement, 54*(3), 803-812.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, *19*(3), 256-262.

Seçer, I., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, *1*(2), 25-37.

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, *2*(2), 16-24.

Seçer, İ., & Öztürk, Y. (2015, Haziran). *Okul tükenmişliğinin akademik stres ve akademik güdülenme arasındaki aracı rolünün incelenmesi*. II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri (s. 1241-1243), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. Erişim Adresi: https://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf

Serin, N. B., & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 1-18.

Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2), 446-458.

Sezen, G., & Paliç, G. (2011, April). *Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi*. Second International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri (s. 1689-1695), Antalya, Türkiye. Erişim Adresi: http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/302.pdf

Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, *105*(4), 286-298.

Shih, S. S. (2015a). An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. *Social Psychology of Education*, *18*(1), 201-219.

Shih, S. S. (2015b). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, *30*(2), 307-320.

Shih, S. S. (2015c). An examination of academic coping among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, *108*(3), 175-185.

Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, *45*(1), 44-56.

Shin, H. J., Choi, H. J., Lee, M. Y., Noh, H. K., Kim, K. H., Jang, Y. J., & Lee, S.M. (2012). The effects of coping strategies on academic burnout: A short-term longitudinal study focused on suppression effects. *The Korean Journal of School Psychology*, *9*(2), 289-309.

Shin, H. J., Kim, B. Y., Lee, M. Y., Noh, H. K., Kim, K. H., & Lee, S. M. (2011). A short- term longitudinal study of mental health and academic burnout among middle school students. *The Korean Journal of School Psychology*, *8*(2), 133-152.

Shin, H. J., & Yu, K. L. (2014). Connectedness as a mediator of the relationship between academic stress and academic burnout. *Korean Journal of Youth Studies*, *21*(1), 367-393.

Shin, H., Lee, J., Kim, B., & Lee, S. M. (2012). Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review*, *13*(3), 509-517.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 518-524.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069.

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, *10*(2), 21-32.

Song, Y-M., & Jung, S-S. (2013). The effects of achievement goal orientation of gifted and general students on their academic burnout and school happiness. *Journal of Fishries and Marine Sciences Education*, *25*(1), 152-166.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. F. Çok (Yay. haz.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Suldo, S. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J., & Dedrick, R. F. (2018). Predictors of success among high school students in advanced placement and ınternational baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, *62*(4), 350-373.

Sungur, G., & Bal, P. N. (2016). Analysis of 4th grade students' problem solving skills in terms of several variables. *Journal of Education and Practice*, *7*(14), 1-9.

Sund, A. M., Larsson, B., & Wichstrøm, L. (2003). Psychosocial correlates of depressive symptoms among 12–14-year-old Norwegian adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(4), 588-597.

Süslü, D. P. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 447647).

Şahan, B., & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(3), 1249-1270.

Şahin, F., & Şahin, D. (2016). Bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 1*(2), 51-66.

Şeker, G., & Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(3), 919-935.

Şimşek, D. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 294420).

Şimşek, H., & Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(1), 18-30.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. Basımdan Çeviri; Çeviri Editörü: M.Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 397-408.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017/'18). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim*. Erişim Adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf

Teja, Z., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Peer relations of Chinese adolescent newcomers: Relations of peer group integration and friendship quality to psychological and school adjustment. *Journal of International Migration and Integration, 14*(3), 535-556.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 221-231.

Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 216959).

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi).

Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 296494).

Totan, T., & Yöndem, Z. D. (2007). The investigation of bullying in adolescence related to parent and peer relations. *Ege Eğitim Dergisi*, *8*(2), 53-68.

Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 370369).

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ueno, K. (2005). The effects of friendship networks on adolescent depressive symptoms. *Social Science Research*, *34*(3), 484-510.

Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2009). Gender, peer relations, and challenges for girlfriends and boyfriends coming together in adolescence. *Psychology of Women Quarterly*, *33*(1), 16-20.

Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *1*(2), 170-182.

Vanhalst, J., Luyckx, K., & Goossens, L. (2014). Experiencing loneliness in adolescence: A matter of individual characteristics, negative peer experiences, or both?. *Social Development*, *23*(1), 100-118.

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(1), 91-108.

Vaquera, E., & Kao, G. (2008). Do you like me as much as ı like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, *37*(1), 55-72.

Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, *8*(2), 136-157.

Vitaro, F., Boivin, M., & Poulin, F. (2011). The interface of aggression and peer relations in childhood and adolescence. K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Ed.). *Handbook of peer interaction relations, and groups* (2. Edition; s. 284-301) içinde. New York, NY: Guilford Press.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, *42*, 28-33.

Walburg, V., Moncla, D., & Mialhes, A. (2015). Burnout among high-school students and cannabis use, consumption frequencies, abuse and dependence. *In Child & Youth Care Forum*, *44*(1), 33-42.

Walburg, V., Zakari, S., & Chabrol, H. (2014). Role of academic burnout in suicidal ideas among adolescents. *Neuropsychiatr Enfance Adolesc*, *62*(1), 28-32.

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

Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction, 58,* 148-160.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, *18*(3), 341-358.

Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration, 34*(1), 60-71.

Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*(1), 13-29.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*(7), 293-299.

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, *24*(3), 283-301.

Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*(6), 917-932.

Yavuz, G., & Dogan, N. (2014). Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS): A validity study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 2453-2457.

Yayan, E. H., Dağ, Y. S., & Düken, M. E. (2018). The effects of technology use on working young loneliness and social relationships. *Perspectives in Psychiatric Care*, 1-7.

Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 905-921.

Yıldız, M. A., & Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 332-345.

Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, *18*(2), 71-79.

Yoon, Y. J., & Jung, I. K. (2014). Mediating effects of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and the academic burnout of adolescents in Korea. *The Korean Journal of Community Living Science*, *25*(2), 219-232.

Yusoff, M. S. B. (2010). Stress, stressors and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry, 11*(2), 1-10.

Yücetürk, O. K. (2018). *Lise öğrencilerinde sosyal dışlanmanın akran ilişkileri ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 526827).

Zhang, Q., & Zhu, W. (2007). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education. *Human Communication*, *10*(4), 487-496.

Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, *3*(2), 134-138.

Zhou, X., Zhen, R., & Wu, X. (2018). Trajectories of academic burnout in adolescents after the Wenchuan earthquake: A latent growth mixture model analysis. *School Psychology International*, 1-17.

Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No., 494329).

Zorbaz, O., & Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-1), 298-310.