

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMALARININ OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ VE ALGILANAN ANNE-BABA VE ÖĞRETMEN
AKADEMİK KATILIMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Büşra Ayşe ERDOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMALARININ OKUL
TÜKENMİŞLİĞİ VE ALGILANAN ANNE-BABA VE ÖĞRETMEN
AKADEMİK KATILIMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Büşra Ayşe ERDOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Durmuş ÜMMET

İstanbul, 2019

ONAY

Büşra Ayşe ERDOĞAN tarafından hazırlanan **Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Bağlamında İncelenmesi** konulu bu çalışma 25 / 04 / 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Durmuş Ümmet

JÜRİ ÜYESİ: Dr. Öğr. Üyesi Müge Akbaş

JÜRİ ÜYESİ: Dr. Öğr. Üyesi Esra Töbe



ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Tarihi: İstanbul - 1992

Lise: Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi (2006-2010)

Lisans: Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (2010-2014)

Yüksek Lisans: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programına giriş (2015)

İş Deneyimi: Psikolojik Danışman ve Rehber – Bağcılar Aşık Veysel İlkokulu (2014 - 2017)
Psikolojik Danışman ve Rehber – Ümraniye Atatürk Ortaokulu (2017- devam etmekte)

E-posta: develibusra@gmail.com

ÖNSÖZ

Günlük yaşam içerisinde öğrencilerin bilgi ve beceri edindikleri ve gelişimlerine katkı sağladıkları zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul ortamında grubun bir parçası olarak kendilerini önemli ve değerli hissetmeleri önemlidir. Ancak bu sayede öğrencilerin eğitim öğretim ortamına katılımı ve verim alması sağlanabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin kendisini okula bağlı hissetmesi önemli ve faydalıdır. Okullarda psikolojik danışman ve rehber olarak yürüttüğüm rehberlik çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı uyum problemlerini ve olumsuz davranışlarını okula yönelik geliştirecekleri bağlanmayı arttırarak çözüm sağlanacağını düşünmekteyim. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi konulu tez çalışmamın alana katkısının olacağını inanmaktayım. Öğrencilerin okula bağlanmalarını kolaylaştırıcı unsurların belirlenmesi okullarda karşılaşılan sorunları aza indirmesi açısından yararlı olabilir.

Tez yazma sürecimde gerek konumu belirleme aşamasında gerekse araştırma aşamasında beni yönlendiren, bana zaman ayıran ve tüm sorularımda yardımcı olan tez danışmanım Doç. Dr. Durmuş ÜMMET'e, yüksek lisansa birlikte başladığımız ve tezimizi aynı zamanlar içerisinde bitirmeye çalıştığımız hem sıra arkadaşım hem eşim Ahmet ERDOĞAN'a sabrından ve desteğinden dolayı aynı zamanda beni bugünlere getiren kendimi geliştirmemde her zaman arkamda olduklarını hissettiğim annem Ayten DEVELİ ve babam Mahmut DEVELİ'ye çok teşekkür ediyorum.

Büşra Ayşe ERDOĞAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesidir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul bağlanma düzeyleri cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile içindeki doğum sırası, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, aile yapısı, ailenin gelir durumu ve okul başarısı değişkenlerine göre de incelenmiştir.

İlişkisel tarama modelinde hazırlanan araştırmada örneklem grubu seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da eğitim görmekte olan 216 kız ve 264 erkek olmak üzere toplam 480 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği, Akın, Sarıçam, Demirci, Yıldız, Usta ve Yalnız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Dünder (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.00 programı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyonu, Çoklu Regresyon Analizi, Bağımsız Gruplar T Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney-U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizleri yapılmıştır. ANOVA sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı Post-hoc analizi olarak Tamhane's T2 testi analizleri kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda okula bağlanma ile okul tükenmişliği arasında ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okula bağlanma ile algılanan anne-baba akademik katılım arasındaki ilişki ise pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Çoklu Regresyon analizi sonuçlarına göre okul tükenmişliği ve anne-baba ve öğretmen akademik katılım öğrencilerin okula bağlanmalarını yordamaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanmalarının azaldığı, okul başarısı arttıkça da okula bağlanmalarının arttığı ve çekirdek ailede yaşayan öğrencilere göre geniş ailede yaşayan öğrencilerin daha fazla okula bağlanma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okula bağlanmaları cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, aile içindeki doğum sırası, anne ve

babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve okul başarısı değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Elde edilen bulgular diğer çalışmalar ve ilgili literatür ışığında tartışılarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okula Bağlanma, Okul Tükenmişliği, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı



THE EXAMINATION OF THE SCHOOL ATTACHMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' IN THE CONTEXT OF SCHOOL BURNOUT, PERCEIVED PARANTEL AND TEACHER ACADEMIC INVOLVEMENT

ABSTRACT

This research was aimed to analyze school attachment of secondary school students in the context of school burnout, perceived parental and teacher academic involvement. In the study school attachment of secondary school students have also been analyzed according to the variables of gender, school type, grade level, number of siblings, birth order in family, mother's level of education, father's level of education, family structure, family income status and school achievement.

The current research was designed as a relational scanning model the random sampling method was used. The study was consisted of total of 480 secondary school students including 216 girls and 264 boys who are studying in Istanbul. Personal Information Form, School Attachment Scale was adapted into the Turkish language by Savi (2011), School Burnout Scale was adapted into the Turkish by Akın, Sarıçam, Demirci, Yıldız, Usta ve Yalnız (2013) and Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale was adapted into the Turkish language by Dündar (2014). Data was analyzed by a program called SPSS 15.00. Pearson Correlation, Multiple Regression Analysis, Independent Groups T Test, Kruskal Wallis-H Test, Mann Whitney-U Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) analyzes were performed to determine the relationships between the variables. The Tamhane's T2 test was used as a complementary Post-Hoc analysis.

As a result of the those analyzes it was found that a negative correlation between school attachment and school burnout, negative correlation between perceived parental and teacher academic involvement and school burnout. There was found that a positive correlation between school attachment and students' perceived parental and teacher academic involvement. According to the results of multiple regression school burnout and perceived parental and teacher academic involvement significantly predict school attachment of secondary school students. Therefore, it revealed that the student's school

attachment have decreased when student's grade level increased and school attachment has increased when school achievement increased. Moreover it was yielded that the students who live in nuclear families have more school attachment when it was compared with the students who live in extended families. On the other hand, there is no difference between student's school attachment and the variables (i.e gender, school type, number of siblings, birth order in family, mother's level of education, father's level of education, family income status). The findings were discussed in the light of other studies and related literature and several suggestions were made.

Key Words: School Attachment, School Burnout, Perceived Parental and Teacher Academic Involvement

İÇİNDEKİLER

.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımlar)	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Okula Bağlanma	6
2.1.1. Okula Bağlanma Tanımı	6
2.1.2. Okula Bağlanmanın Boyutları	7
2.1.2.1. Davranışsal Bağlılık.....	8
2.1.2.2. Duygusal Bağlılık	8
2.1.2.3. Bilişsel Bağlılık.....	8
2.1.3. Okula Bağlanmayı Sağlayan Faktörler	9
2.1.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Bağlanma.....	9
2.1.5. Akran İlişkisi ve Okula Bağlanma.....	11
2.1.6. Okula Bağlanmanın Sonuçları	12
2.1.7. Okula Bağlanma İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	13
2.2. Okul Tükenmişliği	15
2.2.1. Tükenmişliğin Tanımı	15
2.2.2. Tükenmişliğin Alt Boyutları	16
2.2.2.1. Duygusal Tükenme	16
2.2.2.2. Duyarsızlaşma.....	17
2.2.2.3. Kişisel Başarıda Düşme Hissi.....	17

2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri	18
2.2.4. Tükenmişliğin Belirtileri.....	18
2.2.5. Tükenmişliğin Sonuçları.....	19
2.2.6. Okul Tükenmişliğinin Tanımı	20
2.2.7. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	21
2.2.8. Okul Tükenmişliğinin Alt Boyutları.....	22
2.2.9. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri	23
2.2.10. Okul Tükenmişliği İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler	24
2.2.10.1. Cinsiyet	24
2.2.10.3. Sınıf Düzeyi	26
2.2.10.4. Algılanan Sosyal Destek.....	26
2.2.10.5. Algılanan Ebeveyn Tutumları.....	27
2.2.11. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.3. Algılanan Anne-Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı.....	30
2.3.1. Anne-Baba Akademik Katılımı	30
2.3.2. Anne-Baba Akademik Katılımının Öğrenci Üzerindeki Etkileri	32
2.3.3. Öğretmen Akademik Katılımı	34
2.3.4. Öğretmen Akademik Katılımının Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	35
BÖLÜM 3	37
YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.3.2. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği.....	38
3.3.3. Okul Tükenmişliği Ölçeği	38
3.3.4. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği.....	39
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	40
BÖLÜM 4	42
BULGULAR.....	42
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	42
4.2. Okula Bağlanma, Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular.....	46
4.3. Alt Problemlere Ait Analiz Sonuçları.....	47

BÖLÜM 5	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Sonuç ve Tartışma	74
5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Tartışmalar	74
5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Tartışmalar.....	76
5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanları İle Okul Tükenmişliği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışmalar	78
5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar	79
5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar	80
5.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	81
5.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Kardeş Sayılarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	82
5.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	83
5.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Anne-Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar.....	84
5.1.10. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Aile Yapılarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	85
5.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	86
5.1.12. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Başarısına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	86
5.2. Öneriler	87
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	107
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	107
EK 2: Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği.....	108
EK 3: Okul Tükenmişliği Ölçeği	109
EK 4: Okula Bağlanma Ölçeği	110
EK 5: MEB İzin Onay Belgesi	111

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	42
Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	42
Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	43
Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	43
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	43
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Aile Yapısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	45
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Gelir Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	45
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Okul Başarısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	45
Tablo 11. Okula Bağlanma, Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Puanlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri	46
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanları İle Okul Tükenmişliği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım İle Okul Tükenmişliği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları	49
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanları İle Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları	51

Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Toplam Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Öğretmene Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Arkadaşa Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Toplam Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Öğretmene Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Arkadaşa Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	57
Tablo 23. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 24. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Okul Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 25. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo 26. Okula Bağlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	61

Tablo 27. Öğretmene Bağlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	62
Tablo 28. Toplam Okula Bağlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	63
Tablo 29. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Kardeş Sayılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	64
Tablo 30. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Aile İçindeki Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	65
Tablo 31. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	66
Tablo 32. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	67
Tablo 33. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Aile Yapılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	68
Tablo 34. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	69
Tablo 35. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Okul Başarısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	70
Tablo 36. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	71
Tablo 37. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	72

Tablo 38. Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	72
Tablo 39. Ortaokul Öğrencilerinin Toplam Okula Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	73



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin gün içerisinde okulda geçirdikleri süre ve okul yaşantılarının günlük yaşama sağladığı yararlar düşünüldüğünde öğrenci-okul ilişkisi büyük bir önem taşımaktadır. Bu ilişki kapsamında edinilen bilgi ve beceriler, öğrenci-öğretmen etkileşim ve iletişimi, ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılım gösterme gibi deneyimler öğrencilerin kişisel yaşamlarında önemli bir yer taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okula bağlanmaları onların çok yönlü gelişimi açısından önemlidir (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017).

Okula bağlanma yaşayan öğrenciler okulla ilgili daha olumlu yaşantılara sahip olduklarından akademik yaşantıları bu durumdan olumlu şekilde etkilenir (Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017). Aynı zamanda anne-baba ve öğretmenlerin öğrencilerin eğitim yaşantılarına katılımları da akademik süreçler açısından oldukça önemlidir (Adeyemo, 2005). Yapılan çalışmalar anne-baba ve öğretmen akademik katılımının okula olan bağlılığı arttırdığını belirtmektedir (Dündar, 2017). Yani öğrenci tarafından algılanan sosyal destek okula bağlılık düzeyine katkıda bulunmaktadır. Arkadaşları ve ailesi tarafından olumlu tepkiler alan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinde artış görülmektedir (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017). Aynı zamanda öğrenci-öğretmen ilişkileri de okula bağlanmanın önemli bir bileşenidir. Öğretmenlerini destekleyici olarak algılayan ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kendilerini güvende hisseden öğrenciler sınıflarında daha başarılı olurlar ve okula bağlanmaları da daha fazladır (Bergin ve Bergin, 2009). Okula daha fazla bağlanan öğrenciler okula yönelik olumlu duygular besler, okul etkinliklerine katılım gösterir ve okula devam etmek isterler (Özdemir, 2015). Olumlu okul iklimi, okuldan alınan destek ve öğretmenlerden gelen olumlu motivasyon öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarını da engellemektedir (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela, 2008).

Okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler okulun ders çalışma taleplerinden dolayı bitkinlik hissederler, okul ödevlerine karşı alaycı ve ilgisiz bir tavır takınırlar, kendilerini yetersiz ve başarısız hissederler (Zhang, Gan & Cham, 2007). Okul tükenmişliği öğrencilerin eğitim öğretim yaşantılarına uyum sağlayabilmelerini, ödev ve sorumluluklarını yerine getirebilmelerini, görevlerini tamamlayabilmelerini ve akademik zorlukları başarabilmelerini sağlayacak kaynaklarını kullanmada engelleyici bir faktördür (Seçer, 2015a). Okula bağlanma düzeyleri düşük olan öğrenciler de daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadırlar (Özdemir, 2015). Öğrencilerin okula yönelik bağlanma yaşamlarında okul tükenmişliğinin ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada İstanbul ilinde ortaokul ve imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım bağlamında incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesidir. Ayrıca çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları; cinsiyetleri, okul türleri, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, doğum sıraları, anne-babalarının eğitim durumları, aile yapıları, ailenin gelir durumu ve okul başarısı değişkenlerine göre de ele alınacaktır. Bu genel amaçlar çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma puanları ile okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği puanları (okul çalışmalarında tükenme, okuldan kopma ve yetersizlik hissi alt boyutları ile) okula bağlanma puanlarını (toplam ve okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt boyutları ile) yordamakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı puanları (algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme, algılanan öğretmen akademik destek) okula bağlanma

puanlarını (toplam ve okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt boyutları ile) yordamakta mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

6. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

8. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?

9. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

10. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

11. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) aile yapılarına göre farklılaşmakta mıdır?

12. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) ailenin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

13. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları (toplam ve tüm alt boyutlar bağlamında) okul başarısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, akademik, sosyal ve kişisel gelişimin sağlandığı, yaşamın büyük bir kısmını içine alan ve öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdiği bir kurumdur (Çalık, 2008; Sarı ve Cenkseven, 2008; Kızmaz, 2006). Bu sebeple çocukların yaşamında okul önemli bir yere sahiptir (Kızmaz, 2006). Fakat öğrencilere bakıldığında bazılarının okullarını sevip benimsediği bazılarının ise okuldan uzaklaşmak istedikleri görülmektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin okul veya sınıf ortamında kabul edilmedikleri ve onaylanmadıklarından dolayı olduğu düşünülmektedir (Willms, 2003). Bu açıdan

bakıldığında öğrencilerin okulda dışlanmamaları, olumsuz davranışlara yönelmemeleri, okuldan uzaklaşmaya çalışmamaları ve kendilerini okulun bir parçası olarak görebilmeleri için okula bağlanmaları oldukça önemlidir. Ergenlik döneminde yapılan tercihler sonraki yaşam dönemlerini etkileyebildiğinden dolayı bu dönemde okul ve akademik yaşantılar önemlidir. Ergenlik dönemindeki okul ve akademik yaşantıların verimli ve sağlıklı olarak geçirilebilmesi için öğrencilerin okula bağlanma durumları önemli bir ögedir (Bilgin ve Tas, 2018).

Okula bağlanma öğrencilerin okul çalışmalarında çaba sarf etmesini, etkinliklere ilgi ve dikkat göstermesini ve öğrenme sürecine yaptıkları yatırımı kapsayan psikolojik bir süreçtir (Marks, 2000). Okula bağlanma kavramı ergenlerin genel iyilik hali için önemli bir psikososyal faktördür (Bellici, 2015). Fakat ergenlik dönemi içerisinde yaşanan zor süreçlere bakıldığında tükenmişlik yaşama risklerinin fazla olduğu söylenebilir (Çapulcuğlu ve Gündüz 2013). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde okula bağlanma düzeyi düşüktür (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Okul tükenmişliği yaşadığı tespit edilen öğrencilere gerekli psikolojik destek, ebeveyn ve öğretmenlere de gerekli bilgilendirici çalışmalar yapılması gerekmektedir (Seçer, 2015a). Bunun yanı sıra anne baba katılımı ve öğretmen katılımının öğrencilerin okula bağlanmalarını pozitif yönde etkilediği yapılan araştırma bulgularında yer almaktadır (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2014). Fakat ülkemizdeki alan yazın taraması yapıldığında okula bağlanma çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu (Savi, 2011), öğrencilere yönelik tükenmişlik araştırmalarının az olduğu (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012) ve akademik katılım çalışmalarına (Erbay, 2016) yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okulun kazandırmak istediği bilgi ve becerileri edinebilmeleri, okul ortamına uyum sağlayabilmeleri ve akademik sorumluluklarının farkında olup bunları yerine getirebilmeleri açısından gerekli motivasyonu sağlayabilecek olan okula bağlanma kavramının ayrıntılarıyla incelenip psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik önleyici çalışmalar içerisinde değerlendirilmesi ya da okula bağlanma düzeyleri düşük olan öğrencilerin tespit edilerek gerekli psikolojik desteğin sağlanarak müdahale edici çalışmalarda da bulunulması faydalı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, çalışmaya katılacak İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, amaçlarda belirtilen sorularla sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışmaya katılacak ortaokul öğrencilerinin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımlar)

1. Araştırmanın çalışma grubu evreni temsil edecek büyüklüktedir.
2. Araştırmaya dahil edilecek ortaokul öğrencilerinin, ölçme araçlarını içten ve samimi şekilde yanıtlamaları varsayılacaktır.

1.6. Tanımlar

Okula Bağlanma: Öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi ile akran grubu ve öğretmenleriyle iletişim ağına sahip olması anlamına gelmektedir (Bergin ve Bergin, 2009).

Okul Tükenmişliği: Öğrenme sürecindeki öğrencilerin ders stresi, aşırı ders yükü veya diğer psikolojik faktörlerden dolayı duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı hissi içerisinde olmalarıdır (Yang & Farn, 2005).

Anne-Baba Katılımı: Büyük ölçüde öğretmenler ve diğer okul personeli ile iletişim kurma, okul etkinliklerine katılma, evde akademik aktivitelerde yardımcı olma ve öğretmen toplantılarına katılma gibi faaliyetleri ifade etmektedir (Hill & Taylor, 2004).

Öğretmen Katılımı: Öğretmenin öğrencilerine değer vermesi, samimi ilişkiler kurması, anlayış göstermesi, onlarla kişisel iletişim kurması, akademik çalışmalarında yardımcı olması olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Patrick, 2001).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okula bağlanma, okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile ilgili temel bilgiler ile ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okula Bağlanma

Bu bölümde okula bağlanmanın tanımı, okula bağlanmanın boyutları, okula bağlanmayı sağlayan faktörler, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve okula bağlanma, akran ilişkisi ve okula bağlanma, okula bağlanmanın sonuçları ve yapılan araştırmalar ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1.1. Okula Bağlanma Tanımı

Öğrencilerin gün içerisinde okulda geçirdikleri süre ve okul yaşantılarının günlük yaşama sağladığı yararlar düşünüldüğünde öğrenci-okul ilişkisi büyük bir önem taşımaktadır. Bu ilişki kapsamında edinilen bilgi ve beceriler, öğrenci-öğretmen etkileşim ve iletişimi, ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılım gösterme gibi deneyimler öğrencilerin kişisel yaşamlarında önemli bir yer taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okula bağlanmaları onların çok yönlü gelişimi açısından önemlidir (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017).

Okula bağlanma genel anlamıyla öğrencinin kendisini topluluğun bir üyesi ve grubun bir parçası olarak önemli ve değerli hissetmesi olarak tanımlanmıştır (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017; Osterman, 2000). Bu topluluk öncelikli olarak öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri okul ve sınıflarındaki öğretmen ve diğer öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin okul içerisinde geçirdikleri zaman ne kadar doyurucu ve eğlenceliyse onlar için ne kadar olumlu bir okul ortamı oluşturulabilirse öğrenciler kendilerini okulun bir parçası olarak görürler ve o kadar çok okula yönelik olumlu tutum geliştirirler (Uslu, 2012; Marks, 1998). Bu nedenle akran ilişkileri öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aidiyet duygusu bireysel bir psikolojik ihtiyaç

olduğundan okulda bireysel olarak kabul gören ve desteklenen öğrenciler motive olmakta, öğrenme ile okula devam etme konusunda daha kararlı davranmakta ve kendilerini okullarına daha çok bağlı hissetmektedirler. Okula karşı bağlanma hisseden öğrenciler okuldaki diğer kişilerle de daha çok etkileşim halinde olmaktadır. (Osterman, 2000).

Literatürde okula bağlanma ile ilgili farklı tanımlar da yapılmıştır. Maddox ve Prinz (2003)'e göre okula bağlanma öğrencinin okul çalışanlarıyla, okuluyla, okulun öğrenciye kazandırmak istedikleriyle arasındaki ilişkidir. Faircloth ve Hamm (2005) okula bağlanmayı öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla kendisini bağlantılı hissedebilmesi, okul etkinliklerine değer vermesi, kendisini bu etkinlikleri yapabilmeye yeterli görmesi ve ders dışı yapılan faaliyetlere katılım göstermesi olarak ele almıştır. Silins ve Muldorf (2004) ise okula bağlanmayı okulda ders dışı sosyal faaliyetlerde yer alma, okula devamlılık gösterme, okulda alınacak olan kararlara dahil olma ve öğrencilerin fikirlerini engellenmeden özgürce söyleyebilmeleri olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin yöneticiler, öğretmenler ve akranlarla olan ilişkilerinde algıladıkları kalite gibi okuldaki sosyal ilişkilerden memnuniyetleri ve okullarda fiziksel çevrenin algılanan kalitesi, sınıf içi ve dışı faaliyetleri destekleyen kaynakların bulunması ve eğitim ortamında güvenlik algısı gibi yapısal / bağlamsal çevreden memnuniyeti okul aidiyet duygusu üzerinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Öğrenciler okulda oldukça fazla zaman geçirdiklerinden, sadece sağlanan akademik kolaylıklar değil aynı zamanda fiziki çevrenin rahat, teşvik edici ve güvenli olması okullarını sevmelerinde kritik öneme sahip olmaktadır (Cemalcılar, 2010).

2.1.2. Okula Bağlanmanın Boyutları

Okula bağlanmayı öğrencinin okul çalışanlarıyla, okuluyla, okulun öğrenciye kazandırmak istedikleriyle arasındaki ilişki olarak gören Maddox ve Prinz (2003) okula bağlanmayı farklı boyutlarla ele almıştır. Bunlardan ilki öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, okuluyla gurur duyması, okulda kendini rahat ve güvende hissetmesi gibi okul hakkındaki tutumlarıdır. Diğer bir boyutta ise öğrencinin öğretmen, yönetici, rehber, antrenör gibi okul kurumunda yer alan personelin ilgisi, desteği ve onlar

tarafından anlaşılacağı hissini içerir. Okula bağlanma başka bir boyutta ise davranışsal olarak ders dışı okul faaliyetlerine katılım sağlama olarak ifade edilmiştir.

Jimerson, Campos ve Greif (2003) ise çok yönlü bir yapı olarak ele aldığı okula bağlılık kavramını davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere 3 boyutta incelemiştir.

2.1.2.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık kuralları takip etme, sınıf kurallarını yerine getirme, yıkıcı davranışlarda bulunmama ve sportif faaliyetlerde bulunma gibi okulla ilgili aktivitelere katılma gibi gözlemlenebilen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Ayrıca sınıf tartışmalarına katılma, soru sorma gibi öğrenme ve akademik görevlerde yer alma ile ders dışı faaliyetlere katılımı da kapsamaktadır. Öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik etkinliklere olan katılımını içeren davranışsal bağlılık pozitif akademik sonuçların elde edilebilmesi ve okulu bırakmayı önlemek için çok önemlidir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004)'e göre de davranışsal bağlılık ise spor, tiyatro ve sanatsal etkinlikler gibi ders dışı faaliyetlere katılım sağlamaktır.

2.1.2.2. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere ve okula karşı verilen mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi olumlu ve olumsuz duygusal tepkileri kapsamaktadır. Fakat duygusal reaksiyonların kaynağı açık değildir. Mesela öğrencilerin olumlu duygularının akademik içeriğe, arkadaşlarına veya öğretmenine yönelik olup olmadığı açıkça belli olmayabilir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

2.1.2.3. Bilişsel Bağlılık

Okula bağlılığın son boyutunu oluşturan bilişsel bağlılık ise karmaşık fikirleri anlamak, zor bilgi ve becerileri öğrenmek ve bunlara hakim olmak için gerekli gayreti göstermede istekli değildir. Bilişsel bağlılık kavramı içerisinde öğrenmeye yapılan yatırımlar vurgulanır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bunların yanı sıra bilişsel bağlılığı yüksek öğrenciler zorluklar karşısında tercihlerde bulunma, problem çözme esnekliğine ve başarısızlık karşısında olumlu başa çıkma yeteneğine sahiptirler.

2.1.3. Okula Bağlanmayı Sağlayan Faktörler

Blum (2005) okula olumlu bağlanmayı sağlayan 7 önemli unsurdan bahsetmektedir. Bu unsurlar okulun bir parçası olarak kendini okula ait hissetmek, okulu sevmek, destekleyici öğretmen tutumunu algılamak, okulda iyi arkadaşlar edinmek, şimdi ve gelecekteki akademik süreçlerle ilgilenmek, okul içindeki disiplinin etkili ve herkese eşit uygulandığına inanmak ve ders dışı faaliyetlere katılmaktır. Gordon (2010) ise sınıf içerisindeki olumlu iklimi, öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları desteği, arkadaş grubu içerisinde nitelikli ilişkilere sahip olmayı ve akademik başarıyı öğrencilerin okula bağlanmalarını etkileyen faktörler olarak görmüştür.

Ma (2003) okul üyelerinin her biri arasında duygusal bağlar oluşturmak için kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesine yardımcı olan okulların, öğrencilerinin okula aidiyet duygusu geliştirmelerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve personel arasında kurulan destekleyici ilişkiler okul topluluğunun tüm üyelerine ait olma, bağlanma ve gurur duyma hissi yaşamalarını sağlar (Smith ve Sandhu, 2004). Okullardaki kişilerarası ilişkilerin kalitesi öğrencilerin okulu sevmesini sağlayarak okula bağlanmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Nichols, 2008). Bilgin ve Tas (2018)'ın ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığını incelediği çalışmada okul ikliminin okula bağlılığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit edilmiştir. Bu anlamda destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ortamı içeren okul iklimi öğrencilerin okula bağlılığını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

2.1.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Bağlanma

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin otoriteye karşı olan duygu, düşünce ve davranışlarında, okuldaki kuralları kabul etmelerinde ve eğitim kazanımlarını benimsemelerinde önemli bir unsurdur (Pittman ve Richmond, 2008). Öğretmenleriyle güçlü ve olumlu ilişkiler kurabilen öğrenciler okulu destekleyici bir yer olarak tanımlayarak okul ortamlarını da olumlu bir yer olarak görürler. Öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi duygusal olarak destekleyici ve duyarlı olarak algılayan öğrenciler, öğretmenleriyle ilişkilerini olumsuz olarak tanımlayan öğrencilere göre daha kolay

sosyal ve duygusal uyum sağlarlar. Destekleyici ilişkiler öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini ve okul ortamındaki yeni durumları keşfederken kendilerine güvenmelerine yardımcı olabilir (Murray ve Greenberg, 2000). Fakat öğretmenleriyle zayıf ilişkiler içerisinde olan öğrencilerin okula yönelik tutumları da olumsuz olmaktadır (Baker, 1999).

Ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin okula bağlanmalarını etkilediğine dikkat çeken Nichols (2008), öğretmenlerin öğrencilerine karşı adaletli davranmaları ve onlara ihtiyaç duyduklarında yardımlarda bulunmalarının okula bağlanma duygusunu pekiştirdiğini tespit etmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilere adil ve saygılı bir şekilde davranarak olumlu sosyal ilişkiler kurarlarsa okula yönelik aidiyet duygusunu daha güçlü hissetmelerini sağlarlar. Kendisine saygı duyulduğunu düşünen öğrenciler kendilerini okulda daha mutlu hissetmekte ve deneyimlerinden daha memnun olmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Okula aidiyet hissetmede belirleyici unsurlardan biri olan öğretmen desteği, öğrencilerin derslere olan motivasyonlarını arttırıp sınıf içerisindeki olumsuz davranışlarını ve okulu bırakma isteklerini de azaltmaktadır (Finn, 1989; Goh ve Fraser, 1998).

Öğretmenler öğrencilerin akademik yaşantılarıyla da oldukça ilişkilidir. Öğretmenlerine saygı duymaları ve onların desteğini hissetmeleri öğrencilerin akademik davranışlarını etkilemektedir (Murdock, 1999). Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında kurulan karşılıklı sosyal ilişkiler öğrencilerin derslerine motive olmalarına ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Goh ve Fraser, 1998). Bu anlamda sadece öğretmenlerin değil ebeveynlerin de öğrencilerin eğitim yaşantılarına katılım sağlamaları öğrenme sürecine katkı sağlamaları açısından oldukça önemlidir (Adeyemo, 2005). Yapılan çalışmalar anne-baba ve öğretmen akademik katılımının okula bağlanmayı arttırdığını belirtmektedir (Dündar, 2017).

2.1.5. Akran İlişkisi ve Okula Bağlanma

Çocuklar ve yetişkinler için arkadaşlıklar önemli bir destek unsurudur (Smith ve Sandhu, 2004). Okul hayatının başlamasıyla beraber çocuklar için arkadaş ilişkileri önemli hale gelmeye başlamaktadır (Murray ve Greenberg, 2000). Ergenlik döneminde de öğrenciler bir gruba ait olmak isterler. Dahil olunan arkadaş grubu ergenlerin kişilik gelişimlerini, diğerleriyle olan ilişki biçimlerini ve sosyal yaşamlarını etkilemektedir (Holt ve Espelage, 2003).

Akran grubu tarafından onaylanan, dışlanmayan, onlarla kavga etmeden sağlıklı kişilerarası ilişkiler kuran, birbirlerine sosyal destek sağlayabilen ve zor durumlarla başa çıkmada yardımcı olabilen öğrenciler okula yönelik daha fazla bağlanma hissetmektedirler (Nichols, 2008; Pittman ve Richmond, 2008; Uslu,2012). Bu durumda öğrenciler okulda daha az dışlanma ve uyum problemleri yaşarlar (Murray ve Greenberg, 2000).

Arkadaşlık ilişkilerinden doyum sağlayan öğrenciler kendilerine güven duymakta, öğrenmeye karşı güdülenmekte ve yüksek düzeyde okula bağlılık geliştirmektedirler (Booker, 2004). Bu öğrenciler okulda gerçekleştirilen aktivitelerde daha çok yer almakta ve aktivitelere katılan öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemektedir (Selçuk ve Güner, 1999). Aynı zamanda yeteneklerine daha fazla güvenen öğrenciler kendilerini daha rahat hissedecekleri için okul etkinliklerine daha çok katılmaktadırlar. Okuldaki etkinliklere katılan öğrenciler kendilerini okula daha çok bağlı hissederler (Ma, 2003). Aynı zamanda ders dışı aktivitelere katılmak öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlayabileceği gibi öğrencilerin kendileriyle gurur duyma duygusunu da arttırabilir (Stewart, 2007). Arkadaşlarıyla nitelikli bir iletişim kuramayan öğrenciler ise sınıf içi ve dışı grup etkinliklerinde yer almakta çekinmekte ve sosyal becerileri daha az deneyimlemektedirler (Pittman ve Richmond, 2008).

Sonuç olarak öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerli görülen ve desteklendiğini hisseden öğrencilerin okula yönelik duygusal bağları gelişmekte ve sosyal olarak kabul edilebilir davranış sergileme olasılıkları daha yüksektir (Stewart, 2007)

2.1.6. Okula Bağlanmanın Sonuçları

Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edilen ve kendisini okul ile sınıfın bir parçası olarak gören öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal olarak daha olumlu davranışlarda bulunurlar (Uslu, 2012). Okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin depresyona girme ve problemleri davranışlarda bulunma oranlarının düşük olduğunu belirten Nichols (2008) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da okula bağlılık geliştiren öğrencilerin daha az devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Okul deneyimlerini kaliteli olarak algılayan öğrenciler okulda bulunma eğilimi göstermektedir.

Blum (2005) okula aidiyet hisseden öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu ve okul bağlanmanın arttıkça meydana gelen zorba davranışların ortaya çıkma sıklığının azaldığı, okula devamın sağlandığı, devamsızlık sürelerinin azaldığı belirtmiştir. Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığını inceleyen Bilgin ve Tas (2018) okula bağlı olan öğrencilerin akademik başarılarında, öz-yeterlilik inançlarında ve kaliteli okul yaşamında artış olacağı internet bağımlılığı ve şiddet eğilimi gibi olumsuz davranışlarında ise düşüş olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Okula bağlılık düzeyinin artmasıyla öğrencilerin okul faaliyetlerine olan katılımları da artmaktadır (Önen, 2014). Okula bağlılık ve okul faaliyetlerine katılım gibi okulla ilgili faktörlerin ergenler için akademik başarı ile olumlu ilişkileri vardır (LeCroy ve Krysik, 2008). Bellici (2015) akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017) çalışma alışkanlıkları iyi olan öğrencilerin; Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) destekleyici öğretmen ve akran ilişkisi olan, ilgi çekici ve otantik görevler verilen, seçim imkanı olan ve yeterli yapısı bulunan dersliklerde okula bağlanma düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sarı ve Cenkseven (2008) araştırma sonuçlarına göre benlik kavramı olumlu olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu ve bu durumun da öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını arttırdığı bulgularına ulaşmıştır.

2.1.7. Okula Bağlanma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Sarı ve Özgök (2014) ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunu araştırmışlar ve yapılan analizler sonucu empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlanmalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerini sevmelerinde ve onlara bağlanmalarında öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışıp onlara değer vermesi onlara yönelik empatik davranışlarda bulunması önemlidir.

Okulla bağlantılı olmayan risk altındaki öğrencileri belirlemek ve okula bağlılıklarında farklılık oluşturan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla inceleme yapan Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap (2000) devlet okulunda okuyan 7 ile 12. sınıf aralığındaki erkek öğrencilerin okula bağlanmalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Okula bağlanma seviyesi arttıkça öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilediği ve daha fazla ders dışı katılım sağladığı elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelemesi yürüttüğü çalışmada anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin anne-babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin eğitim seviyesi düşük ailelere kıyasla okula karşı tutumları ve eğitimi değerlendirişleri olumlu olabileceğinden bu aileler çocuklarının da okula karşı duygu, düşünce, davranış, tutum ve bağlılıklarının olumlu şekilde oluşmasında destekleyici olabileceğini vurgulanmıştır.

Öğrencilerin okula bağlılıkları ile problemleri davranışlarını araştıran Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999) okula bağlanma, okula uyum sağlama ve algılanan okul ikliminin birbirleriyle pozitif ilişkiliyken bu değişkenlerin her birinin problemleri davranışlarla negatif ilişkili olduğunu söylemiştir. Buna göre okula yönelik olumlu tutumların problemleri ve antisosyal davranışlara karşı koruyucu olabilmektedir.

Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017) lise öğrencilerinde okula bağlılığı araştırmış ve okuldaki olumlu akran ilişkisine sahip olan öğrencilerin okula

bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylece eğitim-öğretim süreçlerinin yanında okulu akranlarıyla sosyalleşme alanı olarak da gören öğrencilerin motivasyonları artmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin devamsızlık yaptıkları, okula bağlılığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin ise okula gelme sıklığının daha fazla olduğudur.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini araştıran Can (2008) öğrencilerin okula bağlılıklarının ailenin parçalanmış veya tam olmasına, öğrencinin devlet veya özel okula gitmesine göre farklılık göstermediği elde ettiği sonuçlar arasındadır.

Ayrıca yapılan diğer çalışmalar kız öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu (Bellici, 2015); algılanan arkadaş sosyal desteği, algılanan öğretmen sosyal desteği ve algılanan aile sosyal desteği arttıkça okula bağlılık düzeyinin de arttığını (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017); okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul aktivitelerinde daha çok yer aldığını (Özdemir, 2015); devamsız gün sayısı az olan öğrencilerin okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu (Adıgüzel ve Karadaş, 2013); destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkisinin yüksek not ortalamasında ve okula olan bağlılıklarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (LeCroy ve Krysik, 2008).

Öğrencilerin okula olan bağlanmalarının nasıl arttırılacağını belirlemek amacıyla okula bağlanma ile okul ortamı arasındaki ilişkiyi inceleyen McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) öğretmenlerin aynı anda çok fazla öğrenci ile yakın ilişki kuramayacağı için küçük okullardaki öğrencilerin büyük okullardaki öğrencilere göre okula bağlanmalarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak ders dışı etkinliklere katılan ve yüksek notlar alan öğrencilerin daha fazla okula bağlanma yaşayacakları da çalışmada vurgulanmıştır.

Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro (2015) yürüttükleri çalışmada lise öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça başarıları yüksek olmasına rağmen okulu değersiz ve daha az eğlenceli bulduklarından, beklentilerini karşılayamadıkları ve ders yükünün fazlalaşıp bıkkınlık yaşadıklarından dolayı okula bağlılıklarının azalmaya başladığını belirlemişlerdir.

Ma (2003) okula aidiyet duygusunu araştırmış ve okuldaki disiplin kurallarına ilişkin algıları olumsuz olan 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimini de olumsuz algıladıklarını sonuçta da okula yönelik bağlılıklarının da bundan zarar gördüğünü belirtmiştir.

Üniversite öğrencileri arasında motivasyon, bağlanma ve tükenmişliğin öğrenilmesini araştıran Cazan (2015) öğrenme motivasyonu arttıkça okula bağlanmanın arttığını tükenmişliğin ise azaldığını, tükenmişlik ile okula bağlanma arasında da negatif ilişki olduğunu belirtmiştir.

Afrika kökenli Amerikalı ergenlerde okula ait olma ve akademik başarıyı keşfetme üzerine araştırma yürüten Booker (2004) 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri için öğretmenleri ve akranları ile kurdukları ilişkinin okula yönelik aidiyetlerinde önemli olduğunu belirtmiştir. Bilgi aktarmanın ve yönerge vermenin yanı sıra öğrencilere güven ve destek veren öğretmenlerin öğrencilerin aidiyet duygusuna daha çok katkı sağladığını da söylemiştir.

2.2. Okul Tükenmişliği

Bu bölümde tükenmişliğin tanımı, tükenmişliğin alt boyutları, tükenmişliğin nedenleri, tükenmişliğin belirtileri, tükenmişliğin sonuçları, okul tükenmişliğinin tanımı, okul tükenmişliğinin nedenleri, okul tükenmişliğinin alt boyutları, okul tükenmişliğinin belirtileri, okul tükenmişliği ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ve okul tükenmişliği ile ilgili yapılan araştırmalar ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

2.2.1. Tükenmişliğinin Tanımı

Tükenmişlik kavramını 1974 yılında “Journal of Social Science” da yayınladığı makalesinde ilk defa kullanan Herbert Freudenberger gönüllü sağlık çalışanları üzerinde yaptığı gözlemler sonucunda tükenmişliği; bireyin bireysel gücünü, enerjisini ve kaynaklarını çok fazla kullanmasından dolayı yorgun düşmesi olarak tanımlamıştır (Kara, 2014 ; Avara, 2015).

Literatürde yer alan diğer tanımlamalara bakıldığında ise Freudenberger’in tanımıyla ortak yönler olmakla birlikte farklı noktalara da değinilmiştir (am, Deniz, Kurnaz, 2014). Dolan (1987)’a göre tükenmişlik; kişisel kaynakların bitmesi ve normal günlük

yaşantının getirdikleri karşısında kişinin kendisini sürekli çaresiz hissedip olumsuz duygulara kapılıp enerjisinin tükenmesidir. Maslach (2003)'e göre tükenmişlik; iş yerinde strese neden olan etkenlere verilen uzun süreli tepkilere yol açan psikolojik bir sendromdur. Koçak (2016)'ya göre bireyden yerine getirmesi gereken görevleri istenildiği gibi yapamadığında bireyin yaşadığı yorgunluk yaşaması, başarısızlık hissetmesi ve işe veya çevresine karşı tepkisizleşmesidir. Başören (2005)'e göre tükenmişlik; her bireyin strese karşı verdiği çok sayıda farklı tepkilerinin oluşturduğu karmaşık bir sendromdur.

İnsanlara hizmet sağlayan iş yerlerinde çalışan profesyonel çalışanlar müşteriler ile yoğun zaman geçirmektedir. Yaşanan mevcut problemler her zaman anlaşılır ve kolay olmamakta sorunları giderebilmek de her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle çalışanlar öfke, utanç, korku, hayal kırıklığı veya umutsuzluk yaşayabilmektedir. Bu şartlar altında sürekli iş yapan çalışanlar için kronik stres duygusal olarak boşalabilir ve 'tükenme' riskini teşkil edebilir. Tükenmenin çalışan tarafından verilen bakım veya hizmet kalitesinde bozulmaya, düşük morale ve iş yerinde devamsızlığa neden olabileceğini düşündürmektedir (Maslach & Jackson, 1981). Fakat tükenmişlik aşama aşama, yavaş bir şekilde gelişip devamlı ilerlediğinden dolayı birey bu durumu yaşadığının farkında olmayabilir (Dolan, 1987).

2.2.2. Tükenmişliğin Alt Boyutları

Maslach & Jackson (1981) tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olmak üzere 3 alt boyutta ele almıştır. Bu alt boyutlar;

2.2.2.1. Duygusal Tükenme

Yoğun tempolu iş yaşamının dayattığı talepler karşısında zorlanan birey bu duruma tepki olarak duygusal tükenme gelişir. Birey yaşanan birçok olaya karşı duygusal anlamda kayıtsız kalır (Şıklar ve Tunalı, 2012). Duygusal yönden tükenen birey kendisini bitkin ve tükenmiş hisseder. İnsanlarla yoğun ilişki içerisinde olan çalışanlarda daha fazla görülen duygusal tükenme, tükenmişliğin hem başlangıç noktasını hem de merkezini oluşturmaktadır (Maslach & Jackson, 1981). Yoğun iş

temposu, yüz yüze çalışılan işlerde yaşanan problemler veya birey ile iş arasındaki uyumsuzluk stres kaynaklarının oluşmasına neden olur. Stres çalışanların iş performanslarını ve yaşamlarını olumsuz yönde etkiler. Bu durum sonucu yaşanan duygusal tükenme bireylerin verdikleri ilk kaçış tepkisidir (Başören, 2005). Duygusal tükenme yaşayan bireyler kendi performanslarını önceki performanslarıyla kıyaslar, eskisi kadar verimli olmadığını düşünür, yetersizlik duygusuna kapılır, çözüm üretmez hale gelir ve stres yaşamaya başlar. Bu nedenle de işin sorumluluklarından ve insanlarla ilişki kurmaktan uzak durmaya çalışır. İşe gitme düşüncesi tedirginlik yaratır. Sonuç olarak var olan problemin etkileri gittikçe artar (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001 ; Özgen, 2016 ; Gündoğmuş, 2017). Birey duygusal tükenmeye karşı savunma mekanizması olarak kendisini soyutlayarak diğerleriyle kendisi arasına bir mesafe koyar ve duyarsızlaşır (Arı ve Bal, 2008).

2.2.2.2. Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma, kişinin hizmet verdiği bireylere karşı soğuk, ilgisiz, duygusuz, küçümseyici, alaycı, duyarsız ve uzak bir tutum ve davranış sergilemesidir. Uzaklaşma ne kadar artarsa birey diğerlerinin gereksinimlerini önemsemez ve duygularına aldırış etmez. Duyarsızlaşma yaşayan birey diğerlerinin problemlerini çözmekte yetersiz kaldığını hisseder. Bu histen uzaklaşmak için duyarsızlaşıp insanlarla olan ilişkisini en az seviyeye düşürür. (Maslach & Jackson, 1981 ; Başören, 2005). Aynı zamanda iş arkadaşlarıyla da duygudan kopuk bir ilişki sürdürdüklerinden yalnızlaşırlar ve bu şekilde problemlerini çözmelerinde sosyal destek sağlayabilecek kaynağı da yok ederler (Maslach & Jackson, 1981). Duyarsızlık yaşayan bireyin duygudan kopuk ilişkiler kurması bilinçdışı bir tepkidir. Birey sadece tükenmişlik karşısında kendisini koruyabilmek adına bu tepkiyi farkında olmadan geliştirmiştir (Maslach & Leiter, 1997).

2.2.2.3. Kişisel Başarıda Düşme Hissi

Kişisel başarıda düşme hissi ise kişinin kendi çalışmasıyla ilgili olarak kendini yetersiz, başarısız gibi olumsuz değerlendirme eğilimi içerisinde olmasıdır. Bu durumda kişiler kendilerini mutsuz ve memnuniyetsiz hissederler (Maslach & Jackson, 1981).

Yetenekleriyle ilgili şüpheye kapılan kişiler kendilerini yetersiz, verimsiz ve işe yaramaz hissedebilirler. Böylece kişi denemekten vazgeçer. Başladığı işleri tamamlayamaz. Başarısız olduğuna inan birey işten ayrılmaya bile karar verebilir (Özgen, 2016 ; Gündoğmuş, 2017). Kişisel başarıda düşme hissi yaşayan bireyler yetersizlik, başarılı olamama, moralsizlik, üretkenlikte düşüş yaşama, sorunlarla baş edememe ve benlik saygısında azalma gibi belirtiler gösterirler. Kendi için olumsuz şeyler düşünen birey diğerleri tarafından sevilmediğini, işinin gerekliliklerini yerine getirmede yetersiz kaldığını, işinde ilerleyemediğini aksine gerilediğini, müşterilerle ilgilenemediğini, sorunlara karşı çözüm üretmediğini hissedebilir. Bu durumda birey kendini suçlu hisseder ve benlik saygısında bir düşüş yaşamasına ve depresyona girmesine neden olabilir (Akten, 2007; Şıklar ve Tunalı, 2012).

2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Çalışanların işlerini başarmaları konusunda iş yerlerinde oluşturulan baskı ve bu baskının gittikçe artması, çalışanlar arasında oluşturulan rekabet durumu git gide zamanla stresin oluşmasına ve bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır. Birey çalışma arkadaşlarından destek göremezse kendisini yalnız eder ve kendini onlardan izole eder. Grup içerisinde olsa dahi kendisini izole edilmiş gibi hisseder (Özçelik, 2009). Bireyin zamanla oluşan strese karşı başa çıkma becerilerini kullanamaması tükenmişliği oluşturan en önemli unsurlardan biridir (Maraşlı, 2003).

Yaş, cinsiyet, eğitim, medeni durum, eğitim ve kişilik gibi kişisel ve çevresel faktörler bireylerin tükenmişlik hissetmelerini etkilemektedir. Bu nedenle aynı iş yerinde performans sergileyen çalışanlar veya aynı okulda, sınıfta eğitim gören öğrenciler aynı baskı ve strese maruz kalsalar bile biri tükenmişlik hissederken diğeri hissetmeyebilir ya da ikisi de tükenmişlik yaşasa bile tükenmişliği farklı düzeylerde hissedebilirler (Eker, 2007).

2.2.4. Tükenmişliğin Belirtileri

İş yaşantılarında kendi performanslarına göre daha yüksek beklentilerle karşı karşıya gelen çalışanlar stres yaşamaya başlarlar. Stresle beraberinde farklı tepkiler ortaya

çıkmasına neden olur (Kara, 2014). Tükenmişlik belirtileri kişiden kişiye göre değişiklik göstermesine rağmen genel olarak fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler olarak 3 başlık altında sınıflandırılmıştır (Biçen, 2014).

Maslach'a (2003) göre bireyler tükenmişlik karşısında ilk olarak duygusal tepkilerde bulunurlar. İş yerlerindeki insanlardan uzaklaşmaya, onlara karşı tepkisizleşmeye ve onları birer nesne olarak görmeye başlarlar (Kara, 2014). Tükenmişlik belirtilerini yaşayan kişi artık hiç bir şeyi başaramayacağını düşünür ve kendisine olan güveni azalır (Eker, 2007).

Freudenberger (1974) tespit edilmesi daha kolay olan tükenmişliğin fiziksel belirtilerini yorgunluk ve bitkinlik hissi, sürekli soğuk algınlığı ve sık sık baş ağrıları yaşamak, mide-bağırsak rahatsızlıkları, uykusuzluk ve nefes darlığı çekme olarak sıralamıştır. Eker (2007)'e göre bireyin en küçük bir şeye kızması, devam eden baş ağrıları, sürekli uykulu olmak ve kilo alıp vermek tükenmişlik belirtilerindedir. Kişi bu belirtilerden ne kadar çok yaşıyorsa o kadar tükenmişlik yaşama riski vardır

Tükenmişliği davranışsal yönden yaşayan birey ise etrafına karşı ilgisiz, eleştirel ve alaycıdır. Kendisini tükenmiş hisseden birey zorlandığı şeye karşı öfke duyar, çaresizlik hisseder ve riskli davranışlarda artış görülür (Özçelik, 2009). Kolay ağlarlar, bağırırılar, çılglık atarlar ve inat ederler (Freudenberger, 1974). Çalışma performansları düşer, işi yapma istekleri azalır ve işi bırakırlar (Kara, 2014).

2.2.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Bir süreç olarak değerlendirilen tükenmişlik ile uygun olmayan yöntemlerle başa çıkmaya çalışıldığında bireyde yaşamının birçok alanında etkili olabilecek sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Özgen, 2016). Tükenmişlik her bireyde farklı belirtilerle ortaya çıktığından sonuçlarına bakıldığında da bireyden bireye farklılık göstermektedir (Koçak, 2016).

Genel olarak tükenmişlik yaşayan birey kendini bitkin ve yorgun hisseder, zorluklarla başa çıkabilecek gücü kendinde bulamaz, insanlardan uzaklaşarak izole bir yaşam sürer, alaycı tavırlarda bulunur, iş performansında düşmeler meydana gelir, işten aldığı keyif

azalır, işe gitmek istemez, özgüveni sarsılır, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımı gibi zararlı alışkanlıklar edinebilir (Deckard, Meterko, & Field, 1994; Ekici, 2009; Koçak, 2016; Sarıkaya, 2007; Sürgevil, 2006; Vahey, Aiken & Sloane, 2004). Bunların yanı sıra tükenmişliğin insan bedeninde neden olduğu bozukluklar da vardır. Dolaşım, sindirim ve hareket sistemlerinde bozukluklar, baş ağrıları ve iç salgı bezlerinde bozukluklar bunlardan bazılarıdır (Zel, 2012).

2.2.6. Okul Tükenmişliğinin Tanımı

Tükenmişlik her ne kadar iş yaşantısı içerisinde ele alınan bir kavram olsa da öğrencilik yaşamına bakıldığında yoğun ve aşırı akademik beklentiler süreklilik gösterdiğinden öğrencilik aktivitelerinin de bir iş olarak kabul edilmesi mümkündür (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Okul tükenmişliği, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerden çok fazla ve ağır bir çalışma temposu beklentisine karşın öğrencilerin kendilerini güçsüz, halsiz, yorulmuş hissetmeleri ve akademik yönden kendilerini beceriksiz, yetersiz görmeleri olarak tanımlanmıştır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Aypay ile Eryılmaz (2011a)'a göre okul tükenmişliği okulun öğrencilerden gerçekleştirmelerini bekledikleri yoğun görevler karşısında öğrencilerin kendilerini duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yorgun ve yıpranmış hissetmeleri olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda okul tükenmişliği akademik alanda başarı beklentisine karşı öğrencinin uzun süreli kronik akademik stres yaşadığı psikolojik bir sendrom olarak da tanımlanmıştır (Lee, Puig, Lea ve Lee, 2013).

Ülkemizdeki eğitim sisteminin sürekli bir üst eğitim kurumunun sınavlarını kazanmaya yönelik olması ve bu sınavların akademik başarıyı temsil etmesi, aile ve öğretmen baskısının olması öğrencilerin başarılı olabilmek için yoğun bir şekilde ders çalışmalarına ve rekabet halinde olmasına sebep olmaktadır. Akademik iş yükü fazlalaşan öğrenci üzerinde daha çok stres ve baskı hisseder. Akademik stres yaşayan öğrencilerde yüksek düzeyde tükenmişlik hissi oluşmaya başlar. İstenilen başarıyı elde edemeyen öğrencilerin kendilerine olan güveni kırılır, başarılı olabileceklerine dair inançları zayıflar ve çalışmamayı tercih ederler (Aypay ve Eryılmaz 2011b; Baş, 2012;

Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bu durum öğrencinin dikkatinin dağılmasına, plan ve programlarını yapmayı aksatmasına, kendisini başarısız görmesine, okula karşı isteksiz ve ilgisiz hale gelmesine, devamsızlık yapmasına ve okulu bırakmasına neden olmaktadır (Meier & Schmeck, 1985; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002; Yang ve Farn, 2005). Aynı zamanda okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler okulun ders çalışma taleplerinden dolayı bitkinlik hissederler, okul ödevlerine karşı alaycı ve ilgisiz bir tavır takınırlar, kendilerini yetersiz ve başarısız hissederler (Zhang, Gan & Cham, 2007).

2.2.7. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okullardaki tempolu okul yaşamının üstesinden gelemeyen öğrenciler yoğun bir akademik stres yaşamaktadırlar (Bilge ve Kutsal, 2012). Öğrencilerin okulda yapılan çalışmalarda öz kaynaklarının yetersiz kalması ve kendi beklentileri ile aile, arkadaş ve öğretmenlerinin beklentilerinin birbirleriyle örtüşmemesi de okul tükenmişliğinin sebepleri arasındadır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Öğrencilik yıllarındaki yoğun ders programları, sınav stresi, ders çalışma yoğunluğu, okul başarısı, arkadaşlık ilişkileri, anne-baba tutumları ve ergenlik döneminin getirdiği değişimler ve buna ilave olarak öğrenci anne babasından kendisine destek sağlamasını beklerken koruyucu ve müdahaleci bir tutumla karşılaşması öğrencilerin tükenmişlik yaşama ihtimalini arttırmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013a).

Öğrencinin başarmak için kendisine zor hedefler seçmesi, kendini çok fazla motive etmeye çalışması ve her şeyi en iyi yapma isteği de öğrencinin tükenme yaşamasına sebep olmaktadır. Her şeyi yaparken mükemmel olmasına dikkat eden kişiler işi yaparken çok fazla ayrıntılara takılırlar, aşırı zaman harcarlar ve erteleme eğiliminde olabilirler. Girişimleri başarısızlıkla sonuçlandığında ise bunu kendilerine atfederler (Özgen, 2016).

Öğrencilerin yoğun olan okul yaşamlarının yanında aile ve öğretmenler aşırı başarı beklentisi içerisinde olmalarına karşın öğrencilerin ergenlik dönemi özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini, kişisel özelliklerini önemsemeden hareket edebilmektedirler. Aşırı başarı beklentisiyle karşı karşıya olan öğrenci üzerinde baskı hisseder. Bu nedenle sosyal

etkinliklere zaman ayırmazlar ve eskiden zevk alarak yaptıkları etkinliklerden keyif almamaya başlarlar. Bu durum kaygı düzeyini artmasına ve öğrencilerin akademik anlamda tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir (Özgen, 2016). Öğrencinin bireysel yeterliliği ve isteği ile ailesinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve yakın çevresinin ondan belediklerinin uyuşması ve övme, saygı gösterme, duygularını ve düşüncelerine değer verme, sevme gibi gerekli sosyal desteği sağlamaları sonucunda öğrencide yaşanan tükenmişlik duygusu azalır durabilmektedir (Demir, 1995; Kavla,1998; Yıldırım, 2010).

Eker (2007) okul tükenmişliği nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Yoğun okul temposuna karşı öğrencilerin dinleme vakitlerinin az olması,
- Öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların varlığı,
- Okul idaresinin, öğretmenlerin mesleki donanımlarının yeterli olmaması ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaları,
- Ders dışı zamanlarda sosyal aktivite yapılabilecek alanların az olması,
- Öğrencilerin isteklerinin karşılanamaması,
- Okuldaki rehberlik çalışmalarının öğrencilerin sorunlarını çözmede yetersiz kalmaları,
- Sınıf ortamında öğrencinin fikirlerine önem verilmemesi.

2.2.8. Okul Tükenmişliğinin Alt Boyutları

Aypay (2011) ilköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeğini geliştirdiği çalışmasında okul tükenmişliği okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı olmak üzere 4 boyutlu bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Aypay (2012)'in ortaöğretim öğrencileri için geliştirdiği okul tükenmişliği ölçeğinde ise okul tükenmişliği okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme ihtiyacı ve okulda yetersizlik olmak üzere toplamda 7 boyutlu bir yapı olarak ortaya çıkmıştır.

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik öğrencilerin ders tekrarı yapma, sınava hazırlanma, test çözme, sınava girme, ödev yapma gibi okul etkinliklerini yerine

getirirken yaşadıkları yorgunluk ve bıkkınlığı ifade etmektedir (Aypay, 2011). Aileden kaynaklı tükenmişlik öğrencilerden sürekli ders çalışmalarını talep etmek çalışmaları bile bunu yeterli görmemek ve daha fazlasını istemek, öğrencinin kendisini rahatlatmak adına bir etkinlikle uğraştığında onu tembel olmakla suçlamaktır (Aypay, 2012). Okulda yetersizlik öğrencilerin şu anda yaptıkları okul çalışmalarından daha iyisini yapmaları gerektiğini düşünmeleri ve ödevlerini yapamayacağı konusunda yetersizlik hissine kapılmalarıdır (Akin, Sarıçam, Demirci, Yıldız, Usta ve Yalnız, 2013). Okula ilgi kaybı öğrencilerin okula yönelik sevgi hissetmemeleri, olumsuz duygular içerisinde olmaları, ilgilerinin azalması ve okula gitmek istememeleridir (Aypay, 2011). Ders çalışmaktan tükenme öğrencilerin ödev yapmaktan bunalması, derslerin üzerlerinde baskı oluşturması ve derslerle ilgili sorumluluklardan dolayı üzüntülü olmalarıdır (Akin, Sarıçam, Demirci, Yıldız, Usta ve Yalnız, 2013). Ödev yapmaktan tükenme verilen günlük, performans ve araştırma ödevlerinden yaşanan bıkkınlık, bu ödevlerin bir yararının olmadığını düşünme, ödev yapmak istememe, ödev yaparken kendisini yetersiz ve başarısız hissetme gibi durumlardan kaynaklanmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011a). Öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma öğrencilerin öğretmenlerinin aşırı kontrol edici davranışlarına tahammül edememeleri, öğretmenlerin öğrencilerine küçük çocukmuş gibi davranmalarından dolayı öğrencilerin sıkılması, sürekli ders çalışmaktan denmesi ve öğüt verilmesinden öğrencilerin bunalmasıdır (Aypay, 2012). Dinlenme ve eğlence ihtiyacı öğrencilerin ders çalışmaktan ve ödevlerin çokluğu nedeniyle dinlenmeye ve eğlenmeye zaman bulamamaları, ödev yapmaktan bunalmaları ve ders çalışma gerekliliğinden dolayı isteklerini ertelemekten bıkmalarıdır (Aypay, 2012).

2.2.9. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Okula geç kalma, okula gelmek istememe, okuldan kaçmaya çalışma, sık sık hata yapma, yalnızlaşma, arkadaşlarıyla iletişim kurmama, başarıma duygusunda azalma yaşama, yeteneğinin var olduğu şeylerde şüpheye kapılıp yapamayacağı duygusuna kapılma (Eker, 2007) yoğun ders çalışma temposundan bıkmama, ödev ödevlerine karşı duyarsızlaşma, okula ve okul etkinliklerine yönelik ilgi kaybının oluşmaya başlaması, ve okul başarısının düşmesi (Seçer, 2015b) gibi durumlar okul tükenmişliğinin belirtilerindedir. Öğrencilerden yüksek düzeyde başarı göstermelerini beklendiğinde ve bundan dolayı baskı oluşturulduğunda öğrenciler kendilerini rahatlatmak sosyal

etkinliklerden uzak durmaya başlamaktadırlar. Bu durum onların daha çok kaygı yaşamasına ve istenen başarıyı elde edemediğinde kendini suçlamasına neden olabilir (Özgen, 2016).

Gündoğmuş (2017) okul tükenmişliğinin belirtilerini duygusal, davranışsal ve bedensel olmak üzere 3 boyutta ele almıştır. Buna göre isteksizleşme, öfke kontrolünü sağlayamama, kaygı yaşama, dikkatini toplayamama, çevreye karşı duyarsız hale gelme, benlik saygısında azalma okul tükenmişliğinin duygusal belirtilerini, okuldan uzaklaşma, reddetme, çevresiyle kendisi arasında keskin sınırlar çizme, çevresindeki insanlarla olumlu olmayan yollarla iletişimini devam ettirme davranışsal belirtilerini ve halsizlik, yorgunluk, aşırı uyuma veya uyku problemi yaşama, mide hastalıkları, baş ağrısı, nefes almada ve vermede zorlanma ise bedensel belirtilerini ifade etmektedir.

2.2.10. Okul Tükenmişliği İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Aşağıda okul tükenmişliğine etki eden demografik özelliklere yer verilmiştir.

2.2.10.1. Cinsiyet

Cinsiyet ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çoğu araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini okullarına daha çok ait hissettikleri belirlenmiştir (Sarı ve Özgök, 2014; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela (2008) ise yürüttüğü çalışmada kızların erkeklerden daha fazla okulda tükenmişlik yaşadıklarını ve bu doğrultuda da kız öğrenci sayısı daha fazla olan okullarla erkek öğrenci sayısı fazla olan okullar kıyaslandığında kız öğrenci sayısı fazla olan okullardaki tükenmişlik seviyesinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Özgen (2016) duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Bu farklılığın kızların sorunlarla ilgilenme ve probleme yönelik yardım isteme eğilimlerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Acar ve Çakır (2015) erkeklerin çalışmaktan tükenme ve ödev yapmaktan tükenme alt boyutlarında kızlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşarken kız öğrencilerin okulda yetersizlik alt boyutunda daha çok tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Sevensan, Uzun, Yücel, Erdem ve Üner (2011) ise üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerini araştırmış ve cinsiyete göre tükenmişlik

düzeylerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında cinsiyet değişkeni ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların bulgularının birbirleriyle tutarlı olmadığı görülmüştür.

2.2.10.2. Akademik Başarı

Alanyazın taraması yapıldığında incelenen araştırmalarda okul tükenmişliği ve okul başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela (2008) yürüttüğü çalışmada düşük genel not ortalamasının öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Seçer ve Gençdoğan (2012) akademik başarı düştükçe görevlerini yerine getirmede isteksizliğin oluştuğunu, okula yönelik ilgisizliğin başladığını, okul terkinin arttığını, okul, aile baskısının arttığını, yetersizlik algısında bir artış olduğunu ve bunların tükenmişlik seviyesini de yükselttiğini belirtmişlerdir. Ayrıca dinlenme, rahatlama ve eğlenme ihtiyaçlarına cevap verilen öğrencilerin derslerine katılımları artmakta dolayısıyla da tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin üzerindeki aile ve öğretmen baskıları azalır ve öğrenciler kendilerini akademik açıdan yetkin hissederler (Özgen, 2016).

Özel ders alan öğrencilerin hem okulda hem de özel derste verilenleri yapmaları gerekmesi ve sınav performansı için özel derse verdikleri önemin artması onların okula yönelik ilgi kayıplarının, ödev yapma ve ders çalışmaktan dolayı yaşadıkları tükenmişliklerin özel ders almayan öğrencilere göre daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Özel ders almak her ne kadar öğrencinin yükünü arttırsa da aynı zamanda farklı ortamlarda daha eğlenceli zaman geçirilen ve yeni arkadaşlıkların kurulmasını sağlayan sosyalleşmeye yarayan bir merkez görevi de görür. Böylelikle öğrencilerin rahatlama ve eğlenme ihtiyaçları da sağlanmış olur. Özel ders almayan öğrenciler ise okulda daha az başarı gösterip kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu nedenden dolayı da ailelerden gördükleri baskı artabilir. Sonuç olarak özel ders almayan öğrencilerin eğlenme ve rahatlama ihtiyaçları, okuldaki eksiklikleri ve aileden kaynaklanan tükenmişlikleri özel ders alan öğrencilere göre daha yüksektir (Aypay ve Sever, 2015).

2.2.10.3. Sınıf Düzeyi

Sınıf düzeyi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı çıktığı görülmüştür. Kutsal ve Bilge (2012) ortaöğretimdeki öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe tükenmişlik derecelerinin de arttığını belirtmiştir. Buna göre 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre 12. sınıf öğrencilerinin duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeyleri daha yüksektir. Aynı şekilde 11. sınıf öğrencilerin de tükenmişlik seviyeleri 9. sınıflara göre daha fazladır. Koçak (2016)'a göre ise bu durum artan sınıf düzeyleriyle beraber öğrencilerin daha çok sorumluluk alması gerektiğinden ve mezun olduktan sonrası ile ilgili belirsizliklerin olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin okulda geçirdikleri her yıl okula daha az ilgi göstermelerine, ödev yapmaktan dolayı tükenmişlik yaşamalarına ve öğretmen tutumlarına karşı daha düşük tolerans göstermelerine neden olmaktadır. Okulda geçirilen zaman arttıkça öğrencilerin ders müfredatları ağırlaşmaya başlar, stres faktörlerine daha fazla maruz kalırlar ve daha fazla tükenmişlik yaşarlar. Sonuç olarak sınıf seviyesi arttıkça tükenmişlik eğilimi artmaktadır (Aypay ve Sever, 2015).

2.2.10.4. Algılanan Sosyal Destek

Olumlu okul iklimi, okuldan alınan destek ve öğretmenlerden gelen olumlu motivasyon öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasını engellemektedir. Okul tükenmişliği olumsuz okul iklimi ile pozitif yönde ilişkilirken okuldan alınan destek ve öğretmenlerden gelen olumlu motivasyonla ise negatif yönde ilişkilidir (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela, 2008).

Eğitim yaşantısı içerisinde öğrencilere ailesi, arkadaşları, öğretmenleri ve yakın çevresi tarafından sağlanan sosyal destek öğrencilere sosyal ve psikolojik yönden yardımcı olmaktadır. Gerekli sosyal destek ihtiyacı karşılanan öğrenciler okul tükenmişliğine ve diğer problemlere karşı daha dayanıklıdır (Koçak, 2016). Kutsal ve Bilge (2012)'nin lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeylerini incelediği çalışmada sosyal destek düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu tükenmişliği önlemede aile ve arkadaşlardan alınan sosyal

destektense öğretmenlerden sağlanan desteğin daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını takdir etmesi, bilgi aktarması ve olumlu geri dönüşler yapması öğrencilerin duygusal tükenme yaşamamaları açısından önemlidir.

Tükenmişlik yaşayan öğrenciler yaşadıkları bu durumu çözmek için yardım arayışı içerisinde de bulunma ya da sorun yokmuş gibi davranıp görmezden gelme davranışlarında bulunurlar. Görmezden gelme davranışını benimseyen öğrenciler ders, ödev, okul ve görev ve sorumluluklar hakkında konuşmak istemezler, sosyal ortamlarda bulunmazlar ve yalnız kalırlar. Öğrenci sosyal ortamdan uzak kaldığı için arkadaş, aile, öğretmen veya bir uzman gibi sosyal destek kanallarına da ulaşamaz ve istediği desteği bulamaz. Bu nedenle de uygun olmayan başa çıkma stratejilerini kullanarak tükenmişlik düzeyini artırır (Özgen, 2016).

2.2.10.5. Algılanan Ebeveyn Tutumları

Koruyucu ebeveyn tutumları tükenmişliği artırırken demokratik tutumlar öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliği azaltmaktadır. Demokratik anne baba tutumuna sahip olan bir ailede çocuğun yetkinlik düzeyi daha fazladır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b). Koruyucu tutumun hakim olduğu ailelerde ise çocukların tek başlarına bir şey yapmalarına izin vermedikleri için öğrencilerde yetkinlik inancı oluşamaz. Yeteneklerini keşfedememiş, başarılı olup olamayacağı konusunda tedirgin olan öğrencilerin tükenmişlik yaşamaları da kaçınılmaz bir durumdur (Özgen, 2016).

2.2.11. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kutsal ve Bilge (2012) lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliği ile ilişkisini araştırmışlar ve öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri yüksek öğrencilerin, daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca aile ve arkadaşların sağladığı sosyal desteğe göre öğretmenlerden alınan sosyal desteğin öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarını önlemede daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu öğretmenlerin öğrencilerine bilgi ve psikolojik destek sağlayabilecek bireyler olması ile açıklamışlardır.

Aypay ve Eryılmaz (2011a) öğrencilerin okul tükenmişliğinin neden olduğu dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarını yerine getirme istekliliği arttıkça derse katılma istekliliklerinin de arttığını ve bu durumun öğrencilerin okul tükenmişliğine karşı farkındalık kazanıp bundan kurtulmak, enerjilerini daha dengeli kullanmak istemelerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011a) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenme düzeyinin yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeyinin düştüğünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula karşı yaşadıkları ilgi kaybı okulda kendilerini mutlu hissetmemelerinden, okuldan sevgi ve ilgi görmemelerinden, okula yönelik olumsuz duygularının artmasından ve okulu eğlenceli bir yer olarak görmediklerinden kaynaklanmaktadır. Ödev yapmaktan tükenme ise verilen günlük, performans ve araştırma ödevlerinden yaşanan bıkkınlık, bu ödevlerin bir yararının olmadığını düşünme, ödev yapmak istememe, ödev yaparken kendisini yetersiz ve başarısız hissetme gibi durumlardan kaynaklanmaktadır.

Çam, Deniz ve Kurnaz (2014) üniversite öğrencilerinde tükenmişlikle algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve sosyal destek sağlandığında öğrencilerde görülen tükenmenin azaldığı; mükemmeliyetçi bireylerdeki stres seviyesinin arttığı ve bu durumun tükenmeye neden olduğu, tükenmenin ise duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği bulgularını elde etmiştir. Mükemmeliyetçi bireyler çoğunlukla kendilerine gerçekleştirilmesi zor işler seçerler ve bu işlerde başarısız olduklarında kendilerinin yetersiz olduklarını düşünürler. Diğerlerinin işlerini en kısa zamanda, en az güçlük ve hatayla, yüksek özgüvenle, hep başarıyla tamamladıklarını zannederek kendilerini onlarla kıyaslarlar. Mükemmeliyetçi bireylerdeki suçluluk ve başarısızlık duyguları stresi arttırmaktadır (Özgen, 2016).

Chang, Lee, Byeon ve Lee (2015) mükemmeliyetçilik ve akademik tükenmişlik arasındaki motivasyonun rolünü araştırdıkları çalışmada içsel motivasyonun akademik tükenmişliği azalttığı dışsal motivasyonun ise akademik tükenmişliği arttırdığı belirlenmiştir.

Baş (2012) ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça duygusal tükenme algılarının, yetkinlik algılarının ve duyarsızlaşma algılarının

da arttığı tespit etmiştir. Bu durumun kademeli olarak derslerin üst sınıflara geçtikçe zorlaşmasından ve 8. sınıfların ortaöğretime geçiş için hazırlandıkları sınavlar nedeniyle tüm performanslarını ortaya koymak zorunda olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Baş (2012) ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü araştırmadan elde edilen sonuca göre dershaneye giden/özel kurs alan öğrenciler dershaneye gitmeyen/özel kurs almayan öğrencilere göre ağır çalışma temposu içerisinde olduklarından stres ve baskıyı yoğun yaşarlar. Aynı zamanda ailelerin yüksek beklentilerine ve onlar için dershane, özel kurs, test kitapları gibi her imkanı sağlamalarına rağmen sınavda başarılı olamadıkları durumda kendilerini mahcup hissedebilirler. Bu nedenle de daha fazla duygusal tükenmişlik algısı, daha düşük akademik yetkinlik algısı yaşarlar.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013b) lise öğrencilerinde kullanılan olumlu başa çıkma yöntemlerinin tükenmişliği azalttığı bulgusunu elde etmiştir.

Acar ve Çakır (2015) lise öğrencilerin kaldıkları yerlere göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve kendi evinde ailesiyle yaşayan öğrencilerin pansiyonda kalan öğrencilere göre ödev yapmaktan dolayı yaşadıkları tükenmişliğin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Evde kalan öğrencilerin üzerindeki aile baskısının ve başarı beklentisinin daha fazla olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra pansiyonda kalan öğrencilerin de kendilerini okulda daha çok yetersiz gördüklerinden dolayı yaşadıkları tükenmişlik daha fazladır.

Acar ve Çakır (2015) lise öğrencilerin ailelerinin aylık ekonomik gelirine göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve düşük aylık gelire sahip olan ailelerde yaşayan öğrencilerin yüksek aylık gelire sahip olan ailelerde yaşayan öğrencilere göre, ders çalışmaktan dolayı daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Bu durumun ailelerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamamalarından ve gelecekle ilgili olumsuz düşüncelerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Balkıs (2013) akademik erteleme eğilimi ile üniversite öğrencilerinin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akademik erteleme eğilimi arttıkça duygusal tükenmişlik duygusunun, umutsuzluğun, düşük akademik yeterlilik düzeyinin de arttığı

sonucuna ulaşmıştır. Akademik erteleme eğiliminde olan öğrenciler akademik görevlerini tamamlanması gereken sürede tamamlayamaz, sınavlara sınırlı sürede ve geç çalışmaya başlar, ödevlerini yaparken fazla zaman harcarlar. Zaman baskısı altında çalışmak öğrencilerin dikkatlerini toparlayamamasına, kalitesiz sonuçlara ve strese neden olabilir. Bu nedenle erteleme eğilimi arttıkça stres düzeyini artar, öğrenciler kendilerini daha az başarılı bulurlar, duygusal olarak kendilerini daha yoğun hissederler. Analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise akademik erteleme eğilimi ve tükenmişlik duygusu arttıkça akademik başarının azaldığıdır. Akademik erteleme eğiliminin öğrencinin öğrenme sürecindeki akademik performansını düşürmektedir.

Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada tükenmişlik düzeyinin arttıkça depresyon ve anksiyete seviyesinin de arttığını belirtmiştir.

Cazan ve Nastas (2015) üniversite öğrencileri arasında duygusal zeka, tükenmişlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiş duygusal zekanın yaşam doyumu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu, tükenmişliğin ise yaşam doyumunu olumsuz etkilediği bulgularına rastlamıştır. Duygusal zekaya sahip öğrenciler akademik alanlarda daha iyi uyum sağlar, stresle başa çıkabilirler, başarılı olurlar. Bu nedenle kaygı, stres ve tükenmişlik düzeyleri düşük yaşam doyumları daha yüksek düzeydedir.

2.3. Algılanan Anne-Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı

Bu bölümde anne-baba akademik katılımı, anne-baba akademik katılımının öğrenci üzerindeki etkileri, öğretmen akademik katılımı ve öğretmen akademik katılımının öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Anne-Baba Akademik Katılımı

Anne-baba akademik katılım, büyük ölçüde öğretmenler ve diğer okul personeli ile iletişim kurma, okul etkinliklerine katılma, evde akademik aktivitelerde yardımcı olma ve öğretmen toplantılarına katılma gibi faaliyetleri ifade etmektedir (Hill & Taylor, 2004). Aile katılımının gerçekte neyi ifade ettiği net bir şekilde tanımlanmadığından aile katılımını sağlama çalışmalarında problemlerle karşılaşmıştır. Bazı

tanımlamalarda ailenin sadece aktif olarak fiziksel katılımı yeterli görülürken bazı tanımlamalarda ailenin evde destekleyici rolde olup ev ödevlerine yardımcı olması beklenmiştir (Vandergrift & Greene, 1992). Mesela Shumow & Miller (2001)'e göre ev ödevlerinde çocuklara yardım etmek, ebeveynlerin çocuklarının okul eğitimine karışabilmelerinin bir yoludur. Trivette ve Anderson (1995) ise aile katılımını 4 boyutta tanımlamıştır. Bunlar; 1) çocukların eğitiminde ailelerin beklentileri, 2) okulla ilgili aile-çocuk iletişimi sağlama, 3) okulla ilgili faaliyetlere ailenin katılım göstermesi, 4) öğrenmeyi destekleyecek ev ortamı oluşturma.

Anne babaların çocuklarının eğitim öğretim programına katılmalarının önemi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren P.L. 94-142 "Herkes için Eğitim" yasasında özellikle de özel gereksinimli çocuklar için değinilmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Ülkemizdeki yasalarda da ailelerin özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan çocuklarının eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapılması, bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanması gibi eğitimin birçok noktasında aktif olarak yer almaları gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan hedeflere ulaşabilmek için okulun kendi dışındaki daha geniş bir çevre ve toplumla ilişki halinde olması gerekmektedir. Bu çevreden biri de öğrencilerin aileleridir. Öğretmenler eğitim planlarını oluştururken öğrencilerin başarılarını hedefleseler bile etkili bir eğitim öğretim sürecinin sağlanabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hangi hedeflerin kazandırılacağına öğrenci ve yakın çevresinde bulunan bireylerle birlikte karar vermelidir (Keçeli-Kaysılı, 2008).

Aile katılımı ev ile okulu birleştirici konumdadır. Her ne kadar aile katılımını engelleyici nitelikte durumlar söz konusu olsa da okulların aile katılımını destekleyici düzenlemeleriyle aile katılımını arttırdıkları gözlenmiştir. Fakat aile katılımını arttırmaya yönelik belirli bir politikanın, uygulamanın ve programın olmayışı katılımı olumsuz şekilde etkilediği düşünülmektedir. (Keçeli-Kaysılı, 2008). Vandergrift & Greene (1992)'e göre okul birçok ebeveynin kendi başarısızlık anılarını tekrar hatırlamalarına neden olmaktadır. Okulun içine girdiklerinde kendilerini değersiz,

yetersiz, rahatsız, utanç verici, kızgın hatta suçlu hissederler. Destekleyici okul tecrübeleri anıları ise ebeveynlerin katılımını ve çocuklarının okuluyla rahat etkileşimde bulunmalarını arttırır (Hill & Taylor, 2004).

2.3.2. Anne-Baba Akademik Katılımının Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Okul ve ailenin etkileşim halinde bulunması en çok öğrenciye yarar sağlamaktadır. Okulun yanı sıra aileler de eğitimden sorumlu kişilerdir. Ailelerin okulla etkileşim halinde olup eğitime ortak olmaları öğrenci başarısında önemli konumdur (Özbaş, 2010). Ebeveynlerin okula katılımının sağlanması öğrencilerin okula devam etmesine, motivasyon ve başarısını arttırmasına ve okula karşı pozitif tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Burns, 1993). Çelenk (2003) öğrenme-öğretme sürecinde okul-aile işbirliği, aile içi uyum, ailenin destekleyici tutumu ve ailenin okul faaliyetlerinde yer alması okul başarısını arttıran faktörler arasında olduğunu belirtmiştir. Ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin okul içi aktivitelere katılımlarının yanı sıra okul idaresinin ve öğretmenlerin uygulamalarını destekleyen ve evde yapılacak akademik ve sosyal faaliyetlere değer veren aileler çocuklarının başarılarına destek olmaktadır (Belenardo, 2001).

Ebeveynlerin ergenlerin okul performansı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997). Fan (2001) lise yıllarındaki ebeveyn katılımının öğrencilerin öğrenmedeki rolüne olan etkisini araştırmış ve ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik beklentilerinin öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde tutarlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çocuğun eğitime katılım gösteren aileler çocuklarının başarıları için motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Destekleyici ebeveyn, öğretmen ve okul çevresine sahip öğrencilerin akademik gelişimlerinde olumlu sonuçlar elde edilmektedir (Midley ve Gutman, 1999). Ailenin okula katılımı her öğrenim kademesinde öğrencinin başarısını etkilemektedir (Uslu, 2012). Fakat öğrenciler ilkokuldan ortaokula geçtiğinde okullardaki aile katılımı azalmaya başlamaktadır. Bunun nedeni okul personelinin ilkokulda olduğu gibi ailelerin okula katılımı için çok fazla çaba göstermediklerinden olabilir. (Belenardo, 2001).

Trivette ve Anderson (1995) aile katılımının 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada ailelerin çocuklarından eğitsel başarılarına yönelik beklentileri çocukların akademik performansını arttırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Ancak öğrenmeyi destekleyecek ev ortamının oluşturulması başarı üzerinde az fakat olumsuz bir etki yaratmıştır. Bu durumun oluşturulan ev ortamının okul çalışmalarının denetlendiği, belirli bir not ortalamasının dayatıldığı ve televizyon izlemenin kontrol altında tutulduğu şeklinde yapılandırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akbaba-Altun (2009) ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarını incelemiş ve öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliği, okulla ilgili sorunlar, öğretmenin niteliği ile ilgili sorunlar, programla ilgili sorunlar ve sistemle ilgili sorunlar olmak üzere 6 başlık altında toplamıştır. Elde edilen bulgular arasında aileler, öğrenciler ve öğretmenlerin başarısızlığın merkezine ailelerin eğitime olan ilgisizliklerini koydukları görülmüştür.

Yüksek sosyoekonomik statüye sahip olan aileler çocuklarından daha yüksek beklentilere sahiptir ve çocuklarının eğitimine daha fazla katılım göstermektedir (Trivette ve Anderson, 1995). Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler, çocuklarının eğitimlerinde daha yüksek beklentilere sahiptirler ve çocuklarının hem okuldaki hem de evdeki eğitimlerinde daha fazla yer almaktadırlar (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004). Ebeveynlerin okul katılımını etkileyen bir diğer faktör ise ailelerin psikolojik durumlarıdır. Depresyon ve anksiyete okula katılım göstermede engel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar depresyondaki annelerin çocuklarını okulun ilk yıllarında onları okula hazırlamada daha az katılımında bulunduğunu göstermektedir (Hill & Taylor, 2004).

Ergenlik dönemindeki çocukların esneklik ve özerkliğe ihtiyaçları olabilir. Bu nedenle ebeveyn katılımı başarıya olumlu katkısı ilkokuldan ortaokula ve liseye doğru farklılaşabilir. Artan özerklik ihtiyacından dolayı ailenin okul etkinliklerine katılımı ergenlik döneminde başarıya nasıl etkileyeceği bilinmemektedir (Trivette ve Anderson, 1995).

Englund, Luckner, Whaley & Egeland (2004) ebeveyn davranışları, ebeveyn beklentileri ve çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada düşük gelirli anneler ve yeni doğan çocukları katılımcı olarak yer almıştır. Boylamsal olarak çalışılan bu araştırmada çocuklar 3. sınıfa kadar gözlemlenmiştir. Annelerin çocuklarına okula başlamadan önce verdiği eğitimin kalitesi çocuklarının zeka bölümü puanları üzerinde doğrudan, 1. ve 3. sınıftaki başarılarına ise dolaylı etkide bulunmuştur. Ebeveynlerin 3. Sınıfta çocuklarından akademik alanda olumlu beklentilere sahip olması ebeveynlerin 3. sınıftaki katılımlarına doğrudan etkisi olmuş ve bu katılım da çocukların 3. sınıftaki başarısını doğrudan etkilemiştir. Sonuçlar erken ebeveynlik faktörlerinin, çocukların akademik başarıları için önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Shumow & Miller (2001) ebeveynlerin evde ve okuldaki akademik katılımını incelemiş ve genç ergenlerin babalarının annelerine kıyasla okula katılımının daha düşük olduğunu fakat evde akademik çalışmalarda eşit şekilde yer aldığını belirtmiştir. Babaların okula katılımlarının düşük olma sebebinin aile rolleri, kültürel normlar ve okul politikaları ve uygulamaları olduğu düşünülebilir. Ayrıca başarılı çocukların aileleri, ortalama veya sıkıntılı öğrencilerin ebeveynlerinden daha çok okulda yer almasına rağmen akademik başarıları düşük olan öğrencilerin ailelerinin ev ortamındaki akademik katılımları daha fazladır. Belki de başarılı öğrencilerin aileleri ev ödevlerine yardımcı olmakla çok zaman harcamadıkları için okula daha fazla katılım göstermişlerdir. Çalışmadaki diğer bir bulgu ise lise mezunu olan ebeveynler lise mezunu olmayanlara göre daha fazla okul katılımında yer almışlardır.

2.3.3. Öğretmen Akademik Katılımı

Öğretmen akademik katılımı öğretmenin öğrencilerine değer vermesi, samimi ilişkiler kurması, anlayış göstermesi, onlarla kişisel iletişim kurması, akademik çalışmalarında yardımcı olması olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Patrick, 2001). Öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde çeşitli rol ve sorumlulukları vardır. Öğrenmeyi ve sınıf yönetimini sağlama, öğrencilerine karşı güven verme, onlara model olma, mesleki donanımına sahip olma ve sınıfına liderlik etme bunlardan bazılarıdır. Başarılı öğretmenler ders anlatımı sırasında aktiftir, öğrencilerini öğrenmeye ve başarılı olmaya teşvik eder ve onların akademik gelişimleri üzerinde etkilidir. Öğretmenin bu başarısı

sınıfındaki öğrencilerin de başarı, ilgi, tutum, beceri ve davranışlarına yansımaktadır (Sünbül, 1996).

2.3.4. Öğretmen Akademik Katılımının Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin başarılarında önemlidir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin sadece öğrencilerin akademik performansları üzerinde değil, aynı zamanda okul hakkındaki duygularında da fark yaratabileceği düşünülmektedir (Cemalcılar, 2010).

Öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirirken, öğretmenler öğrenciler üzerinde kilit bir destek kaynağı oluşturmaktadır (Metheny, McWhirter ve O'Neil, 2008). Sakiz, Pape & Hoy (2012) algılanan öğretmen duygusal desteğinin aidiyet duygusu, akademik zevk, akademik çaba ve akademik öz - yeterlik inancını arttırdığını, akademik umutsuzluk duygusunu ise azalttığını; Law (2011) ise öğretmenler öğrencilerine yönelik bilişsel destek sağladıklarında ve okumaya motive etmek için daha motivasyonlu öğretim uygulamaları kullandıklarında öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlama eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Olumlu okul iklimi, okuldan alınan destek ve öğretmenlerden gelen olumlu motivasyon öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarını da engellemektedir (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela, 2008). Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011)'nin yürüttüğü çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen desteğini yüksek düzeyde hisseden öğrencilerin okulu terk etme riskinin az olduğu yönündedir.

Genel olarak araştırmalar, algılanan öğretmen desteği ile akademik performans arasında pozitif bir ilişki ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı kanıtlar, algılanan öğretmen desteğinin düşük performanslı öğrenciler için daha başarılı öğrencilere göre daha faydalı olduğu yönündedir. Bu durumun nedeni akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin yüksek akademik beceri artışı sağlamak için öğretmen desteğinin yüksek düzeyde algılanmasına ihtiyaç duymadığı şeklinde olabilir (Mercer, Nellis, Martínez ve Kirk, 2011).

Aileler ve öğretmenler tarafından öğrencilerin gösterdiği gayret desteklendiğinde akademik özgüven, çalışma ve başarı artışı beraberinde gelirken eleştirilen, çabaları göz

ardı edilen, önemsenmeyen öğrencilerde duyarsızlaşma ve yetersizlik duygusu gelişebilir (Senemoğlu, 2012).

Öğrencilerinin sosyal ve akademik açıdan gelişmelerini sağlayan öğretmenler onların okula bağlanmalarını kolaylaştırır (Ma, 2003). Öğretmen desteği öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik uyumlarını etkilediğini belirten Fraser ve Chionh (2009), öğretmenlerin öğrencileri ayrı bir birey olarak ele almalarının ve öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarına yardımcı olmalarının öğrencilerin kendilerini değerli hissettireceği böylelikle okula karşı da kendilerini ait hissedeceklerini belirtmişlerdir. Okul idarecilerini ve öğretmenlerini destekleyici konumda algılayan öğrencilerin okula aidiyet seviyeleri artmakta ve başarı algıları gelişmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelendiğinden araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileridir. Araştırmanın örnekleme ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen Anadolu Yakası'nda (Ümraniye, Kadıköy, Beykoz ve Pendik) ve Avrupa Yakası'nda (Bağcılar, Küçükçekmece) öğrenim gören 480 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 480 ortaokul öğrencisinin 216'sı (%45) kız, 264'ü (%55) erkektir. Öğrencilerin 104'ü (%21,7) 5. sınıf, 122'si (%25,4) 6. sınıf, 120'si (%25) 7. sınıf ve 134'ü (%27,9) 8. sınıf öğrencisidir. Seçkisiz örnekleme yönteminde, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıkları eşit ve bağımsız olduğundan örneklemin evreni temsil etme gücü yüksektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Ölçek uygulama çalışması 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım

Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra demografik bilgileri sağlayacak “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ortaokul öğrencileri hakkında cinsiyetlerinin, okul türlerinin, sınıf düzeylerinin, kardeş sayılarının, aile içindeki doğum sıralarının, anne ve babalarının eğitim durumlarının, aile yapılarının, aile gelir durumlarının ve okul başarılarının öğrenilmesini sağlayacak maddeler yer almıştır.

3.3.2. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği

Hill & Werner (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği” Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen kendini değerlendirme testidir. Toplam 13 madde, okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert (1 Kesinlikle evet – 5 Kesinlikle hayır) değerlendirmeye sahiptir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0.84, okula bağlanma alt boyutu için 0.82, öğretmene bağlanma alt ölçeği için 0.74, ve arkadaşla bağlanma alt boyutu için 0.71 olarak bulunmuştur. 189 öğrenciye 20 gün arayla yapılan iki uygulama sonucunda test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0.85 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin, toplam varyansın %58.69’unu açıklayan 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Düşük ortak varyansa sahip ve ölçeğin iç tutarlılığını düşüren 4. ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Savi, 2011).

3.3.3. Okul Tükenmişliği Ölçeği

Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi (2009) tarafından geliştirilen “Okul Tükenmişliği Ölçeği” Akın, Sarıçam, Demirci, Yıldız, Usta ve Yalnız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocukların ve ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen kendini değerlendirme testidir. Toplam 9 madde, okul

çalışmalarında tükenme, okuldan kopma ve okulda yetersizlik duygusu olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 6'lı likert (1 Hiç katılmıyorum - 6 Tamamıyla katılıyorum) değerlendirmeye sahip olan ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde okul tükenmişliği olduğunu gösterir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı ilk uygulamada ölçeğin bütünü için 0.85, okul ödevlerinden tükenme alt boyutu için 0.73, okuldan kopma alt boyutu için 0.69 ve okulda yetersizlik duygusu alt boyutu için 0.60 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı ikinci uygulama sonucunda ise ölçeğin bütünü için 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için ölçek üç hafta ara ile aynı çalışma grubundan 69 öğrenciye tekrar uygulandığında, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.35 ile 0.64 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam puanlara göre belirlenmiş alt ve üst %27'lik grupların, madde puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız t-testi sonuçları anlamlı bulunmuştur (Akın, Sarıçam, Demirci, Yalnız, Yıldız ve Usta, 2013).

3.3.4. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği

Régner, Loose ve Dumas (2009)'ın geliştirdiği “Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği” Dündar (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Anne-baba ve öğretmenlerin akademik katılımlarını ölçmek amacıyla geliştirilen başkalarını değerlendirme ölçeğidir. Toplam 14 madden oluşan ölçeğin algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek olarak dört faktörlü yapısı vardır. 5'li likert (1 Kesinlikle katılmıyorum- 5 Kesinlikle katılıyorum) değerlendirmeye sahip olan ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde 0.83 ve 0.87 aralığında değişmektedir. Algılanan anne-baba akademik izleme boyutu faktör yükleri 0.68 ile 0.85 arasında; algılanan anne-baba akademik destek boyutu faktör yükleri 0.74 ile 0.77 arasında; algılanan öğretmen akademik izleme boyutu faktör yükleri 0.78 ile 0.84 arasında ve algılanan öğretmen akademik destek boyutu faktör yükleri ise 0.67 ile 0.80 arasında değişmektedir (Dündar, 2014).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerine ulaşılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Resmi izinlerin alınmasının ardından uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda derse giren öğretmenlerle önceden görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamaya başlamadan önce araştırmacı kendisini tanıtıp, araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilerden soruları dikkatli bir şekilde okuyup samimi bir şekilde cevaplamaları talep edilmiştir. Kişisel bilgilerini paylaşmalarına gerek olmadığı ve cevapların gizli tutulacağı öğrencilere hatırlatılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın amacına ve uygulama sürecine ait sözlü ve yazılı yönerge verilmiştir. Daha sonra Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nun nasıl doldurulacağı konularında bilgilendirmede bulunulmuştur. Uygulamalar ortalama 40-45 dakika (1 ders saati) sürmüştür.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada, ifade edilen genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemlerine cevaplar aranmıştır. Alt problemlere yönelik olarak elde edilen veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler kullanılmıştır:

1. Araştırma kapsamında kişisel bilgi formundan toplanan verilere (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba eğitim durumu, aile yapısı, algılanan aile gelir durumu ve algılanan başarı durumu) ilişkin frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur.

2. Ölçeklerin toplam (Okula Bağlanma Ölçeği, Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği) ve alt boyutlarına (okula bağlanma, arkadaşla bağlanma, öğretmene bağlanma, okul çalışmalarında tükenme, okuldan kopma, yetersizlik hissi, algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-

baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek) ait örneklem sayısı, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri bulunmuştur.

3. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma puanları ile okul tükenmişliği puanları, algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ile okul tükenmişliği puanları ve okula bağlanma puanları ile algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyonu analizi yapılmıştır.

4. Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği puanlarının ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım puanlarının okula bağlanma puanlarını yordayıp yordamadığını test etmek için Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

5. Verilerin analizinde okula bağlanma ölçeği ve alt boyutları için dağılım normal olduğunda değişkenlerin ikiye ayrıldığı durumlarda (cinsiyet, okul türü, aile yapısı) Bağımsız Grup t Testi, değişkenlerin ikiden fazla kategoriye ayrıldıkları durumda (sınıf düzeyi) Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı ve değişkenlerin 3 ve 3'ten fazla olduğu durumlarda (kardeş sayısı, aile içindeki doğum sırası, anne ve baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve okul başarısı) Kruskal Wallis-H analizi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak ortaokul öğrencilerinden alınan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tablo ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	216	45,0	45,0	45,0
Erkek	264	55,0	55,0	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 216'sı (%45) kız; 264'ü (%55) erkek olmak üzere toplam 480 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ortaokul	373	77,7	77,7	77,7
İmam-Hatip Ortaokulu	107	22,3	22,3	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 2.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 373'ü (%77,7) ortaokulda, 107'si (%22,3) imam hatip ortaokulunda öğrenim gördüğünü ifade etmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
5. sınıf	104	21,7	21,7	21,7
6. sınıf	122	25,4	25,4	47,1
7. sınıf	120	25,0	25,0	72,1
8. sınıf	134	27,9	27,9	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 3.'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 104'ü (%21,7) 5. sınıfta; 122'si (%25,4) 6. sınıfta; 120'si (%25) 7.sınıfta; 134'ü (%27,9) 8.sınıfta öğrenim gördüğünü ifade etmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1 kardeş	40	8,3	8,3	8,3
2 kardeş	215	44,8	44,8	53,1
3 kardeş	152	31,7	31,7	84,8
4 kardeş	48	10,0	10,0	94,8
5 kardeş	16	3,3	3,3	98,1
6 kardeş	9	1,9	1,9	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 4.'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 40'ı (%8,3) tek çocuk, 215'i (%44,8) 2 kardeş, 152'si (%31,7) 3 kardeş, 48'i (%10) 4 kardeş, 16'sı (%3,3) 5 kardeş, 9'u (%1,9) 6 kardeş olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1. çocuk	207	43,1	43,1	43,1
2. çocuk	168	35,0	35,0	78,1
3. çocuk	73	15,2	15,2	93,3
4. çocuk	23	4,8	4,8	98,1
5. çocuk	5	1,0	1,0	99,2
6. çocuk	4	,8	,8	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 5.'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 207'si (%43,1) 1. çocuk, 168'i (%35) 2. çocuk, 73'ü (%15,2) 3. çocuk, 23'ü (%4,8) 4. çocuk, 5'i (%1) 5. çocuk, 4'ü (%0,8) 6. çocuk olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar değil	19	4,0	4,0	4,0
Okuryazar	21	4,4	4,4	8,3
İlkokul	156	32,5	32,5	40,8
Ortaokul	114	23,8	23,8	64,6
Lise	107	22,3	22,3	86,9
Üniversite	63	13,1	13,1	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 6.'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 19'u (%4) annelerinin okuryazar olmadıklarını, 21'i (%4,4) annelerinin okuryazar olduklarını, 156'sını (%32,5) annelerinin ilkökul mezunu olduklarını, 114'ü (%23,8) annelerinin ortaokul mezunu olduklarını, 107'si (%22,3) annelerinin lise mezunu olduklarını, 63'ü (%13,1) annelerinin üniversite mezunu olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar	23	4,8	4,8	4,8
İlkokul	112	23,3	23,3	28,1
Ortaokul	118	24,6	24,6	52,7
Lise	134	27,9	27,9	80,6
Üniversite	93	19,4	19,4	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 7.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 23'ü (%4,8) babalarının okuryazar olduklarını, 112'si (%23,3) babalarının ilkökul mezunu olduklarını, 118'i (%24,6) babalarının ortaokul mezunu olduklarını, 134'ü (%27,9) babalarının lise mezunu olduklarını, 93'ü (%19,4) babalarının üniversite mezunu olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Aile Yapısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Çekirdek Aile	422	87,9	87,9	87,9
Geniş Aile	58	12,1	12,1	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 8.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 422'si (%87,9) çekirdek ailede yaşadığını, 58'i (%12,1) geniş ailede yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Gelir Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	26	5,4	5,4	5,4
Orta	383	79,8	79,8	85,2
Yüksek	71	14,8	14,8	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 9.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 26'sı (%5,4) düşük, 383'ü (%79,8) orta, 71'i (%14,8) yüksek gelir durumuna sahip olduğunu algılamaktadır.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Okul Başarısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	28	5,8	5,8	5,8
Orta	254	52,9	52,9	58,8
Yüksek	198	41,3	41,3	100,0
Toplam	480	100,0	100,0	

Tablo 10.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 28'i (%5,8) düşük, 254'ü (%52,9) orta, 198'i (%41,3) yüksek düzeyde başarılı olduklarını algılamaktadır.

4.2. Okula Bağlanma, Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Puan Ortalamalarına Yönelik Bulgular

Tablo 11. Okula Bağlanma, Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Puanlarına Ait Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Okula Bağlanma	480	3,53	1,22
Öğretmene Bağlanma	480	3,79	1,01
Arkadaşa Bağlanma	480	4,19	,77
Toplam Okula Bağlanma	480	11,52	2,44
Okul Çalışmalarında Tükenme	480	2,96	1,37
Okuldan Kopma	480	3,17	1,50
Yetersizlik Hissi	480	3,70	1,37
Toplam Okul Tükenmişliği	480	9,84	3,62
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	480	4,16	,78
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	480	4,29	,92
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	480	3,83	,89
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	480	3,62	,99
Toplam Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım	480	15,92	2,76

Tablo 11’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin “okula bağlanma” puanlarının ($\bar{x}=3,53$, $ss=1,22$) olduğu, “öğretmene bağlanma” puanlarının ($\bar{x}=3,79$, $ss=1,01$) olduğu, “arkadaşa bağlanma” puanlarının ($\bar{x}=4,19$, $ss=,77$) olduğu, “toplam okula bağlanma” puanlarının ($\bar{x}=11,52$, $ss=2,44$) olduğu, “okul çalışmalarında tükenme” puanlarının ($\bar{x}=2,96$, $ss=1,37$) olduğu, “okuldan kopma” puanlarının ($\bar{x}=3,17$, $ss=1,50$) olduğu, “yetersizlik hissi” puanlarının ($\bar{x}=3,70$, $ss=1,37$) olduğu, “toplam okul tükenmişliği” puanlarının ($\bar{x}=9,84$, $ss=3,62$) olduğu, “algılanan anne-baba akademik izleme” puanlarının ($\bar{x}=4,16$, $ss=,78$) olduğu, “algılanan anne-baba akademik destek” puanlarının ($\bar{x}=4,29$, $ss=,92$) olduğu, “algılanan öğretmen akademik izleme” puanlarının ($\bar{x}=3,83$, $ss=,89$) olduğu, “algılanan öğretmen akademik destek” puanlarının ($\bar{x}=3,62$, $ss=,99$) olduğu, “toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım” puanlarının ($\bar{x}=3,53$, $ss=1,22$) olduğu görülmüştür.

4.3. Alt Problemlere Ait Analiz Sonuçları

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanları İle Okul Tükenmişliği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler	Okul Tükenmişliği Alt Ölçekler Puanları				
	Okul Çalışmalarında Tükenme	Okuldan Kopma	Yetersizlik Hissi	Toplam Okul Tükenmişliği	
Okula Bağlanma Alt Ölçekler Puanları					
Okula Bağlanma	r	-,302	-,397	-,187	-,351
	p	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480
Öğretmene Bağlanma	r	-,273	-,376	-,098	-,297
	p	,000	,000	,033	,000
	N	480	480	480	480
Arkadaşa Bağlanma	r	-,128	-,205	-,115	-,178
	p	,005	,000	,011	,000
	N	480	480	480	480
Toplam Okula Bağlanma	r	-,304	-,419	-,170	-,354
	p	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480

Tablo 12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma puanlarıyla okul tükenmişliği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Analizi sonucunda okul çalışmalarında tükenme ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,302$; $p<,001$). Okul çalışmalarında tükenme ve öğretmene bağlanma ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,273$; $p<,001$). Okul çalışmalarında tükenme ve arkadaşla bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,128$; $p<,01$). Okul çalışmalarında tükenme ile toplam okula bağlanma puanı arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,304$; $p<,001$). Okuldan kopma ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,397$; $p<,001$). Okuldan kopma ve öğretmene bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,396$; $p<,001$). Okuldan kopma ile arkadaşla bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-$

,205; $p < ,001$). Okuldan kopma ve toplam okula bağlanma puanı arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,419$; $p < ,001$). Yetersizlik hissi ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,187$; $p < ,001$). Yetersizlik hissi ve öğretmene bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,098$; $p < ,05$). Yetersizlik hissi ve arkadaşına bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,115$; $p < ,05$). Yetersizlik hissi ile toplam okula bağlanma puanı arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,170$; $p < ,001$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,351$; $p < ,001$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile öğretmene bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,297$; $p < ,001$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile arkadaşına bağlanma arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r = -,178$; $p < ,001$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile toplam okula bağlanma puanı arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r = -,354$; $p < ,001$).

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım İle Okul Tükenmişliği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler	Okul Tükenmişliği Alt Ölçekler Puanları				
	Okul Çalışmalarında Tükenme	Okuldan Kopma	Yetersizlik Hissi	Toplam Okul Tükenmişliği	
Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Alt Ölçekler Puanları					
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	R	-,128	-,288	-,078	-,198
	p	,005	,000	,088	,000
	N	480	480	480	480
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	r	-,136	-,182	-,029	-,138
	p	,003	,000	,532	,002
	N	480	480	480	480
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	r	-,134	-,306	-,049	-,196
	p	,003	,000	,287	,000
	N	480	480	480	480
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	r	-,132	-,260	,016	-,152
	p	,004	,000	,726	,001
	N	480	480	480	480
Toplam Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım	r	-,172	-,335	-,042	-,220
	P	,000	,000	,363	,000
	N	480	480	480	480

Tablo 13'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım puanlarıyla okul tükenmişliği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Analizi sonucunda okul çalışmalarında tükenme ile algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,128$; $p<,01$). Okul çalışmalarında tükenme ile algılanan anne-baba akademik destek arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,136$; $p<,01$). Okul çalışmalarında tükenme ile algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu

görülmüştür ($r=-,134$; $p<,01$). Okul çalışmalarında tükenme ile algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,132$; $p<,01$). Okul çalışmalarında tükenme ile toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,172$; $p<,001$). Okuldan kopma ve algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,288$; $p<,001$). Okuldan kopma ve algılanan anne-baba akademik destek arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,182$; $p<,001$). Okuldan kopma ve algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,306$; $p<,001$). Okuldan kopma ve algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,260$; $p<,001$). Okuldan kopma ve toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,335$; $p<,001$). Yetersizlik hissi ile algılanan anne-baba akademik izleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,078$; $p>,05$). Yetersizlik hissi ile algılanan anne-baba akademik destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,029$; $p>,05$). Yetersizlik hissi ile algılanan öğretmen akademik izleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,049$; $p>,05$). Yetersizlik hissi ile algılanan öğretmen akademik destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,016$; $p>,05$). Yetersizlik hissi ile toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,042$; $p>,05$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,198$; $p<,001$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile algılanan anne-baba akademik destek arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,138$; $p<,01$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,196$; $p<,001$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=-,152$; $p<,01$). Toplam okul tükenmişliği puanı ile toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-,220$; $p<,001$).

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanları İle Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

Değişkenler	Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Alt Ölçekler Puanları					
	Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	Algılanan Öğretmen Akademik Destek	Toplam Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım	
Okula Bağlanma Alt Ölçekler Puanları						
Okula Bağlanma	r	,263	,187	,449	,430	,437
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480	480
Öğretmene Bağlanma	r	,272	,209	,546	,607	,542
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480	480
Arkadaşa Bağlanma	r	,338	,242	,384	,415	,450
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480	480
Toplam Okula Bağlanma	r	,350	,256	,571	,596	,584
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	480	480	480	480	480

Tablo 14’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma puanlarıyla algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Analizi sonucunda okula bağlanma ile algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,263$; $p<,001$). Öğretmene bağlanma ve algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,272$; $p<,001$). Arkadaşa bağlanma ve algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,338$; $p<,001$). Toplam okula bağlanma puanı ile algılanan anne-baba akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,350$; $p<,001$). Okula bağlanma ve algılanan anne-baba akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,187$; $p<,001$). Öğretmene bağlanma arasındaki ile algılanan anne-baba akademik destek

ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,209$; $p<,001$). Arkadaşa bağlanma ile algılanan anne-baba akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,242$; $p<,001$). Toplam okula bağlanma puanı ile algılanan anne-baba akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,256$; $p<,001$). Okula bağlanma ve algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,449$; $p<,001$). Öğretmene bağlanma ve algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,546$; $p<,001$). Arkadaşa bağlanma ve algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,384$; $p<,001$). Toplam okula bağlanma puanı ile algılanan öğretmen akademik izleme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,571$; $p<,001$). Okula bağlanma ve algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,430$; $p<,001$). Öğretmene bağlanma ve algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,607$; $p<,001$). Arkadaşa bağlanma ve algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,415$; $p<,001$). Toplam okula bağlanma puanı ile algılanan öğretmen akademik destek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,596$; $p<,001$). Okula bağlanma ve toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,437$; $p<,001$). Öğretmene bağlanma ve toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,542$; $p<,001$). Arkadaşa bağlanma ve toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,450$; $p<,001$). Toplam okula bağlanma puanı ile toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($r=,584$; $p<,001$).

Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Toplam Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Okul Çalışmalarında Tükenme	-,109	,104	-,061	-1,053			
Okuldan Kopma	-,707	,097	-,435***	-7,256	,183	,178	35,563***
Yetersizlik Hissi	,185	,091	,104*	2,032			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 15'te görüldüğü üzere okul tükenmişliğine dair tüm alt boyutların toplam okula bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı görülmektedir ($F=35,563$; $p < ,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin toplam okula bağlanma puanlarında okuldan kopma ($\beta = -,435$; $p < ,001$) ve yetersizlik hissi ($\beta = ,104$; $p < ,05$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde okul çalışmalarında tükenme ($\beta = -,061$; $p > ,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Okul Çalışmalarında Tükenme	-,067	,052	-,075	-1,281			
Okuldan Kopma	-,311	,049	-,382***	-6,293	,162	,157	30,773***
Yetersizlik Hissi	,058	,046	,065**	1,252			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 16'da görüldüğü üzere okul tükenmişliğine dair tüm alt boyutların okula bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı görülmektedir ($F=30,773$; $p < ,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin okula bağlanma puanlarında okuldan kopma ($\beta = -,382$; $p < ,001$) ve yetersizlik hissi ($\beta = ,065$; $p < ,01$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir.

Ancak Beta katsayıları incelendiğinde okul çalışmalarında tükenme ($\beta=-,075$; $p>,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Öğretmene Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Okul Çalışmalarında Tükenme	-,055	,043	-,075	-1,279			
Okuldan Kopma	-,285	,041	-,424***	-6,984	,163	,157	30,816***
Yetersizlik Hissi	,130	,038	,178**	3,431			

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

Tablo 17’de görüldüğü üzere okul tükenmişliğine dair tüm alt boyutların öğretmene bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %16’sını açıkladığı görülmektedir ($F=30,816$; $p<,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin öğretmene bağlanma puanlarında okuldan kopma ($\beta=-,424$; $p<,001$) ve yetersizlik hissi ($\beta=,178$; $p<,01$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde okul çalışmalarında tükenme ($\beta=-,075$; $p>,05$) ile puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Arkadaşa Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Okul Çalışmalarında Tükenme	,014	,035	,024	,385			
Okuldan Kopma	-,112	,033	-,219**	-3,366	,042	,036	7,037***
Yetersizlik Hissi	-,003	,031	-,006	-,106			

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

Tablo 18’de görüldüğü üzere okul tükenmişliğine dair tüm alt boyutların arkadaşına bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %04’ünü açıkladığı görülmektedir ($F=7,037$; $p<,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin arkadaşına bağlanma puanlarında okuldan kopma ($\beta=-,219$; $p<,01$) alt boyutunun anlamlı düzeyde

yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde okul çalışmalarında tükenme ($\beta=,024$; $p>,05$) ile yetersizlik hissi ($\beta=-,006$; $p>,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Toplam Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	,324	,138	,104**	2,340			
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	,019	,110	,007	,177			
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	,627	,156	,230***	4,029	,401	,396	79,484***
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	,954	,131	,388***	7,299			

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

Tablo 19’da görüldüğü üzere algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılıma dair tüm alt boyutların toplam okula bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %40’ını açıkladığı görülmektedir ($F=79,484$; $p<,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin toplam okula bağlanma puanlarında algılanan anne-baba akademik izleme ($\beta=,104$; $p<,01$), algılanan öğretmen akademik izleme ($\beta=,230$; $p<,001$) ve algılanan öğretmen akademik destek ($\beta=,388$; $p<,001$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde algılanan anne-baba akademik destek ($\beta=,007$; $p>,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	,104	,079	,067	1,327			
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	-,003	,063	-,002	-,050	,226	,219	34,579***
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	,347	,089	,254***	3,921			
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	,270	,074	,219***	3,624			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 20’de görüldüğü üzere algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılıma dair tüm alt boyutların okula bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %22’sini açıkladığı görülmektedir ($F=34,579$; $p < ,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin okula bağlanma puanlarında algılanan öğretmen akademik izleme ($\beta = ,254$; $p < ,001$) ve algılanan öğretmen akademik destek ($\beta = ,219$; $p < ,001$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde algılanan anne-baba akademik izleme ($\beta = ,067$; $p > ,05$) ile algılanan anne-baba akademik destek ($\beta = -,002$; $p > ,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Öğretmene Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	,034	,058	,026	,583			
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	-	,046	-,010	-,227	,389	,384	75,492***
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	,228	,065	,202***	3,511			
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	,457	,055	,450***	8,377			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 21’de görüldüğü üzere algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılıma dair tüm alt boyutların öğretmene bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %38’ini açıkladığı görülmektedir ($F=75,492$; $p<,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin öğretmene bağlanma puanlarında algılanan öğretmen akademik izleme ($\beta=,202$; $p<,001$) ve algılanan öğretmen akademik destek ($\beta=,450$; $p<,001$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde algılanan anne-baba akademik izleme ($\beta=,026$; $p>,05$) ile algılanan anne-baba akademik destek ($\beta=-,010$; $p>,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Arkadaşa Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	,186	,050	,188***	3,729			
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	,033	,040	,040	,834	,219	,212	33,218***
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	,052	,056	,060	,927			
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	,228	,047	,294***	4,844			

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

Tablo 22’de görüldüğü üzere algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılıma dair tüm alt boyutların arkadaşına bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %21’ini açıkladığı görülmektedir ($F=33,218$; $p<,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin arkadaşına bağlanma puanlarında algılanan anne-baba akademik izleme ($\beta=,188$; $p<,001$) ve algılanan öğretmen akademik destek ($\beta=,294$; $p<,001$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Beta katsayıları incelendiğinde algılanan anne-baba akademik destek ($\beta=,040$; $p>,05$) ile algılanan öğretmen akademik izleme ($\beta=,060$; $p>,05$) puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 23. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okula Bağlanma	Kız	216	3,59	1,18	,08	1,071	478	,285
	Erkek	264	3,47	1,25	,07			
Öğretmene Bağlanma	Kız	216	3,88	,92	,06	1,698	478	,090
	Erkek	264	3,72	1,07	,06			
Arkadaşa Bağlanma	Kız	216	4,18	,73	,05	-,297	478	,767
	Erkek	264	4,20	,80	,04			
Toplam Okula Bağlanma	Kız	216	11,66	2,32	,15	1,142	478	,254
	Erkek	264	11,41	2,54	,15			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda erkek ve kız öğrencilerin okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşına bağlanma ve toplam okula bağlanma aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 24. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Okul Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okula Bağlanma	Ortaokul	373	3,46	1,23	,064	-2,195	478	,029*
	İmam-Hatip Ortaokul	107	3,76	1,16	,112			
Öğretmene Bağlanma	Ortaokul	373	3,79	,99	,051	-,299	478	,765
	İmam-Hatip Ortaokul	107	3,82	1,07	,103			
Arkadaşa Bağlanma	Ortaokul	373	4,22	,77	,039	1,502	478	,134
	İmam-Hatip Ortaokul	107	4,09	,76	,074			
Toplam Okula Bağlanma	Ortaokul	373	11,48	2,41	,124	-,745	478	,457
	İmam-Hatip Ortaokul	107	11,68	2,58	,249			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 24'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut aritmetik ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda okula bağlanma alt boyutu aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t = -2,195$; $p < ,05$). İmam-Hatip ortaokulu öğrencilerinin ortalaması ortaokul öğrencilerinin ortalamasından yüksek bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 25. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Sınıf Düzeyi	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okula Bağlanma	5. sınıf	104	4,06	,91	G.Arası	82,762	3	27,587		
	6. sınıf	122	3,71	1,15	G.İçi	636,704	476	1,338		
	7. sınıf	120	3,57	1,10	Toplam	719,467	479		20,624	,000***
	8. sınıf	134	2,92	1,35						
	Toplam	480	3,53	1,22						
Öğretmene Bağlanma	5. sınıf	104	4,23	,73	G.Arası	27,394	3	9,131		
	6. sınıf	122	3,78	1,00	G.İçi	461,955	476	,970		
	7. sınıf	120	3,66	1,04	Toplam	489,349	479		9,409	,000***
	8. sınıf	134	3,59	1,08						
	Toplam	480	3,79	1,01						
Arkadaşa Bağlanma	5. sınıf	104	4,30	,65	G.Arası	4,223	3	1,408		
	6. sınıf	122	4,27	,71	G.İçi	280,889	476	,590		
	7. sınıf	120	4,16	,80	Toplam	285,112	479		2,385	,068
	8. sınıf	134	4,07	,85						
	Toplam	480	4,19	,77						
Toplam Okula Bağlanma	5. sınıf	104	12,59	1,70	G.Arası	245,671	3	81,890		
	6. sınıf	122	11,77	2,28	G.İçi	2626,519	476	5,518		
	7. sınıf	120	11,39	2,42	Toplam	2872,190	479		14,841	,000***
	8. sınıf	134	10,59	2,73						
	Toplam	480	11,52	2,44						

*** $p < ,001$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Tablo 25'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut aritmetik ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda okula bağlanma alt boyutunda ($F=20,624$) $p < ,001$ düzeyinde, öğretmene bağlanma alt boyutunda ($F=9,409$) $p < ,001$ düzeyinde, toplam okula bağlanma puanında ise ($F=14,841$) $p < ,001$ düzeyinde aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Arkadaşa bağlanma alt boyutu aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Okula bağlanma alt boyutunda ($L_F=8,476$; $p < ,001$), öğretmene bağlanma alt boyutunda ($L_F=7,443$; $p < ,001$) ve toplam okula bağlanmada ($L_F=6,795$; $p < ,001$) varyanslar homojen bulunmadığından Tamhane's T2 testi tercih edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 26. Okula Bağlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Okula Bağlanma 5. sınıf	6. sınıf	,34939	,13798	,070
	7. sınıf	,49167*	,13499	,002**
	8. sınıf	1,13713*	,14773	,000***
Okula Bağlanma 6. sınıf	5. sınıf	-,34939	,13798	,070
	7. sınıf	,14228	,14500	,907
	8. sınıf	,78774*	,15693	,000***
Okula Bağlanma 7. sınıf	5. sınıf	-,49167*	,13499	,002**
	6. sınıf	-,14228	,14500	,907
	8. sınıf	,64546*	,15430	,000***
Okula Bağlanma 8. sınıf	5. sınıf	-1,13713*	,14773	,000***
	6. sınıf	-,78774*	,15693	,000***
	7. sınıf	-,64546*	,15430	,000***

****p*<,001 ***p*<,01 **p*<,05

Tablo 26'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okula bağlanma alt boyut puanlarının ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 7. sınıflar arasında 5. sınıf lehine *p*<,01 düzeyinde, 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine *p*<,001 düzeyinde, 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine *p*<,001 düzeyinde, 7. ve 8. sınıflar arasında 7 sınıf lehine *p*<,001 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p*>,05).

Tablo 27. Öğretmene Bağlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretmene Bağlanma 5. sınıf	6. sınıf	,44629*	,11568	,001**
	7. sınıf	,57276*	,11933	,000***
	8. sınıf	,63616*	,11768	,000***
Öğretmene Bağlanma 6. sınıf	5. sınıf	-,44629*	,11568	,001**
	7. sınıf	,12647	,13171	,916
	8. sınıf	,18987	,13021	,612
Öğretmene Bağlanma 7. sınıf	5. sınıf	-,57276*	,11933	,000***
	6. sınıf	-,12647	,13171	,916
	8. sınıf	,06340	,13346	,998
Öğretmene Bağlanma 8. sınıf	5. sınıf	-,63616*	,11768	,000***
	6. sınıf	-,18987	,13021	,612
	7. sınıf	-,06340	,13346	,998

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 27'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmene bağlanma alt boyutu ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıflar arasında 5. sınıf lehine $p < ,01$ düzeyinde, 5. ve 7. sınıflar ile 5. ve 8. sınıflar arasında ise 5. sınıf lehine $p < ,001$ düzeyinde, gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 28. Toplam Okula Bağlanma Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Toplam Okula Bağlanma 5. sınıf	6. sınıf	,81698*	,26616	,014*
	7. sınıf	1,20276*	,27753	,000***
	8. sınıf	2,00314*	,28950	,000***
Toplam Okula Bağlanma 6. sınıf	5. sınıf	-,81698*	,26616	,014*
	7. sınıf	,38577	,30305	,746
	8. sınıf	1,18615*	,31404	,001**
Toplam Okula Bağlanma 7. sınıf	5. sınıf	-1,20276*	,27753	,000***
	6. sınıf	-,38577	,30305	,746
	8. sınıf	,80038	,32373	,082
Toplam Okula Bağlanma 8. sınıf	5. sınıf	-2,00314*	,28950	,000***
	6. sınıf	-1,18615*	,31404	,001**
	7. sınıf	-,80038	,32373	,082

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 28'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin toplam okula bağlanma ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıflar arasında 5. sınıf lehine $p < ,05$ düzeyinde, 5. ve 7. sınıflar ile 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine $p < ,001$ düzeyinde, 6. ve 8. sınıflar arasında ise 6. sınıf lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 29. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Kardeş Sayılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okula Bağlanma	1 kardeş	40	269,61			
	2 kardeş	215	241,72			
	3 kardeş	152	223,71			
	4 kardeş	48	262,46	5,280	5	,383
	5 kardeş	16	244,81			
	6 kardeş	9	240,67			
	Toplam	480				
Öğretmene Bağlanma	1 kardeş	40	223,14			
	2 kardeş	215	246,97			
	3 kardeş	152	239,79			
	4 kardeş	48	231,27	1,858	5	,868
	5 kardeş	16	220,16			
	6 kardeş	9	260,44			
	Toplam	480				
Arkadaşa Bağlanma	1 kardeş	40	195,40			
	2 kardeş	215	255,83			
	3 kardeş	152	243,90			
	4 kardeş	48	214,89	10,184	5	,070
	5 kardeş	16	217,38			
	6 kardeş	9	195,11			
	Toplam	480				
Toplam Okula Bağlanma	1 kardeş	40	233,23			
	2 kardeş	215	247,22			
	3 kardeş	152	234,24			
	4 kardeş	48	239,70	1,013	5	,962
	5 kardeş	16	230,31			
	6 kardeş	9	240,33			
	Toplam	480				

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 29’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut sıralama ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 30. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Aile İçindeki Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Puan	Doğum Sırası	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okula Bağlanma	1.çocuk	207	253,95	4,287	5	,509
	2.çocuk	168	229,26			
	3.çocuk	73	225,50			
	4.çocuk	23	250,00			
	5.çocuk	5	218,70			
	6.çocuk	4	263,13			
	Toplam	480				
Öğretmene Bağlanma	1.çocuk	207	257,13	6,541	5	,257
	2.çocuk	168	233,57			
	3.çocuk	73	219,74			
	4.çocuk	23	207,26			
	5.çocuk	5	225,80			
	6.çocuk	4	259,50			
	Toplam	480				
Arkadaşa Bağlanma	1.çocuk	207	245,56	1,355	5	,929
	2.çocuk	168	239,81			
	3.çocuk	73	237,77			
	4.çocuk	23	221,72			
	5.çocuk	5	219,20			
	6.çocuk	4	192,38			
	Toplam	480				
Toplam Okula Bağlanma	1.çocuk	207	254,25	3,963	5	,555
	2.çocuk	168	232,24			
	3.çocuk	73	225,14			
	4.çocuk	23	226,22			
	5.çocuk	5	221,20			
	6.çocuk	4	262,13			
	Toplam	480				

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 30'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut sıralama ortalamalarının aile içindeki doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 31. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okula Bağlanma	Okuryazar değil	19	282,71	4,224	5	,518
	Okuryazar	21	263,57			
	İlkokul	156	240,43			
	Ortaokul	114	225,79			
	Lise	107	248,68			
	Üniversite	63	232,99			
	Toplam	480				
Öğretmene Bağlanma	Okuryazar değil	19	303,76	10,219	5	,069
	Okuryazar	21	213,90			
	İlkokul	156	252,56			
	Ortaokul	114	232,93			
	Lise	107	244,95			
	Üniversite	63	206,56			
	Toplam	480				
Arkadaşa Bağlanma	Okuryazar değil	19	215,63	5,298	5	,381
	Okuryazar	21	194,67			
	İlkokul	156	250,04			
	Ortaokul	114	227,87			
	Lise	107	249,87			
	Üniversite	63	246,60			
	Toplam	480				
Toplam Okula Bağlanma	Okuryazar değil	19	286,03	5,079	5	,406
	Okuryazar	21	224,43			
	İlkokul	156	248,01			
	Ortaokul	114	228,04			
	Lise	107	248,34			
	Üniversite	63	222,76			
	Toplam	480				

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 31’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut sıralama ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 32. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okula Bağlanma	Okuryazar	23	271,89	5,091	4	,278
	İlkokul	112	245,61			
	Ortaokul	118	235,45			
	Lise	134	223,20			
	Üniversite	93	257,92			
	Toplam	480				
Öğretmene Bağlanma	Okuryazar	23	254,04	2,746	4	,601
	İlkokul	112	255,71			
	Ortaokul	118	241,67			
	Lise	134	228,78			
	Üniversite	93	234,23			
	Toplam	480				
Arkadaşa Bağlanma	Okuryazar	23	197,91	5,719	4	,221
	İlkokul	112	240,60			
	Ortaokul	118	225,20			
	Lise	134	248,93			
	Üniversite	93	258,18			
	Toplam	480				
Toplam Okula Bağlanma	Okuryazar	23	248,52	2,144	4	,709
	İlkokul	112	249,33			
	Ortaokul	118	235,74			
	Lise	134	228,77			
	Üniversite	93	250,83			
	Toplam	480				

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 32’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut sıralama ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 33. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Aile Yapılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Aile Yapısı	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Okula Bağlanma	Çekirdek	422	3,49	1,22	,059	-2,071	478	,039*
	Geniş	58	3,84	1,19	,156			
Öğretmene Bağlanma	Çekirdek	422	3,77	1,01	,049	-1,374	478	,170
	Geniş	58	3,96	,94	,124			
Arkadaşa Bağlanma	Çekirdek	422	4,17	,79	,038	-1,571	478	,117
	Geniş	58	4,34	,58	,076			
Toplam Okula Bağlanma	Çekirdek	422	11,44	2,46	,119	-2,102	478	,036*
	Geniş	58	12,15	2,26	,297			

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 33'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut aritmetik ortalamalarının aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda okula bağlanma alt boyutunda ($t=-2,071$) $p < ,05$ düzeyinde geniş aile lehinde ve toplam okula bağlanma puanında ($t=-2,102$) $p < ,05$ düzeyinde geniş aile lehinde aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 34. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Ailenin Gelir Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okula Bağlanma	Düşük	26	215,96	,870	2	,647
	Orta	383	241,92			
	Yüksek	71	241,85			
	Toplam	480				
Öğretmene Bağlanma	Düşük	26	223,13	,960	2	,619
	Orta	383	243,52			
	Yüksek	71	230,59			
	Toplam	480				
Arkadaşa Bağlanma	Düşük	26	231,81	,288	2	,866
	Orta	383	239,83			
	Yüksek	71	247,31			
	Toplam	480				
Toplam Okula Bağlanma	Düşük	26	209,40	1,399	2	,497
	Orta	383	242,65			
	Yüksek	71	240,29			
	Toplam	480				

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 34'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut sıralama ortalamalarının ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 35. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının (Tüm Alt Boyutları İle) Okul Başarısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okul Başarısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okula Bağlanma	Düşük	28	190,00	11,809	2	,003**
	Orta	254	227,60			
	Yüksek	198	264,19			
	Toplam	480				
Öğretmene Bağlanma	Düşük	28	217,86	15,933	2	,000***
	Orta	254	219,60			
	Yüksek	198	270,52			
	Toplam	480				
Arkadaşa Bağlanma	Düşük	28	143,73	42,283	2	,000***
	Orta	254	216,56			
	Yüksek	198	284,90			
	Toplam	480				
Toplam Okula Bağlanma	Düşük	28	169,21	26,841	2	,000***
	Orta	254	219,82			
	Yüksek	198	277,11			
	Toplam	480				

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 35'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma tüm alt boyut sıralama ortalamalarının okul başarısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda okula bağlanma alt boyutunda ($x^2=11,809$) $p < ,01$ düzeyinde, öğretmene bağlanma alt boyutunda ($x^2=15,933$) $p < ,001$ düzeyinde, arkadaşına bağlanma alt boyutunda ($x^2=42,283$) $p < ,001$ düzeyinde, toplam okula bağlanma puanında ise ($x^2=26,841$) $p < ,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi okul başarısı grupları arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla gruplar Mann Whitney-U analizi kullanılarak ikili olarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 36. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Okul Başarısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Okula Bağlanma	Düşük	28	119,54	3347,00	2941,000	-1,507	,132
	Orta	254	143,92	36556,00			
	Toplam	282					
Okula Bağlanma	Düşük	28	84,96	2379,00	1973,000	-2,489	,013*
	Yüksek	198	117,54	23272,00			
	Toplam	226					
Okula Bağlanma	Orta	254	211,18	53639,50	21254,500	-2,840	,005**
	Yüksek	198	246,15	48738,50			
	Toplam	452					

*** $p < ,001$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Tablo 36’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okula bağlanma puanlarının okul başarıları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizinde düşük ve yüksek düzeyde okul başarıları grupları arasında yüksek düzeyde okul başarıları lehine ($z = -2,489$) $p < ,05$ düzeyinde, orta ve yüksek düzeyde okul başarıları grupları arasında yüksek düzeyde okul başarıları lehine ($z = -2,840$) $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani yüksek okul başarılarına sahip olan öğrenciler orta ve düşük okul başarılarına sahip olan öğrencilere göre daha fazla okula bağlanma yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 37. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Okul Başarısı	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Öğretmene Bağlanma	Düşük	28	137,29	3844,00	3438,000	-,289	,772
	Orta	254	141,96	36059,00			
	Toplam	282					
Öğretmene Bağlanma	Düşük	28	95,07	2662,00	2256,000	-1,606	,108
	Yüksek	198	116,11	22989,00			
	Toplam	226					
Öğretmene Bağlanma	Orta	254	205,13	52103,50	19718,50 0	-3,957	,000***
	Yüksek	198	253,91	50274,50			
	Toplam	452					

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 37’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmene bağlanma puanlarının okul başarıları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda orta ve yüksek başarı grupları arasında yüksek düzeyde okul başarıları lehine ($z = -3,957$) $p < ,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani yüksek düzeyde okul başarılarına sahip olan öğrenciler orta düzeyde okul başarılarına sahip olan öğrencilere göre daha fazla öğretmene bağlanma yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 38. Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Okul Başarısı	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Arkadaşa Bağlanma	Düşük	28	100,21	2806,00	2400,000	-2,838	,005**
	Orta	254	146,05	37097,00			
	Toplam	282					
Arkadaşa Bağlanma	Düşük	28	58,02	1624,50	1218,500	-4,888	,000***
	Yüksek	198	121,35	24026,50			
	Toplam	226					
Arkadaşa Bağlanma	Orta	254	198,01	50294,00	17909,00 0	-5,308	,000***
	Yüksek	198	263,05	52084,00			
	Toplam	452					

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Tablo 38’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin arkadaşına bağlanma puanlarının okul başarısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda düşük ve orta düzeyde okul başarısı grupları arasında orta düzeyde okul başarısı lehine ($z=-2,838$) $p<,01$ düzeyinde düşük ve yüksek düzeyde okul başarısı grupları arasında yüksek düzeyde okul başarısı lehine ($z=-4,888$) $p<,001$ düzeyinde, orta ve yüksek düzeyde okul başarısı grupları arasında yüksek okul başarı lehine ($z=-5,308$) $p<,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani yüksek okul başarısına sahip olan öğrenciler orta ve düşük okul başarısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla arkadaşına bağlanma yaşamaktadırlar.

Tablo 39. Ortaokul Öğrencilerinin Toplam Okula Bağlanma Puanlarının Okul Başarısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Okul Başarısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Toplam Okula Bağlanma	Düşük	28	111,11	3111,00	2705,000	-2,078	,038*
	Orta	254	144,85	36792,00			
	Toplam	282					
Toplam Okula Bağlanma	Düşük	28	72,61	2033,00	1627,000	-3,537	,000***
	Yüksek	198	119,28	23618,00			
	Toplam	226					
Toplam Okula Bağlanma	Orta	254	202,47	51427,00	19042,000	-4,431	,000***
	Yüksek	198	257,33	50951,00			
	Toplam	452					

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

Tablo 39’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin toplam okula bağlanma puanlarının okul başarısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda düşük ve orta düzeyde okul başarısı grupları arasında orta düzeyde okul başarısı lehine ($z=-2,078$) $p<,05$ düzeyinde, düşük ve yüksek düzeyde okul başarısı grupları arasında yüksek düzeyde okul başarısı lehine ($z=-3,537$) $p<,001$ düzeyinde, orta ve yüksek düzeyde okul başarısı grupları arasında yüksek okul başarı lehine ($z=-4,431$) $p<,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani yüksek okul başarısına sahip olan öğrenciler orta ve düşük okul başarısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla okula bağlanma yaşamaktadırlar.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma sonunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar diğer araştırmaların benzer ve benzer olmayan sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Yapılan tartışma sonrasında da araştırma ile ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya dair elde edilen sonuçlara ve daha önceden yapılmış olan araştırmalarla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılarak tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Tartışmalar

Ortaokul öğrencilerinin toplam okula bağlanma puanlarıyla toplam okul tükenmişliği puanları arasındaki ilişkinin ters yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Okul çalışmalarında tükenme, okuldan kopma, yetersizlik hissi alt boyutları ile okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşına bağlanma alt boyutları arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani okula bağlanma seviyeleri yüksek olan öğrenciler okula bağlanma seviyeleri düşük olan öğrencilere göre daha az okul tükenmişliği yaşamaktadırlar. Bu bulgunun ardından yapılan regresyon analizi sonuçları ele alındığında; okul tükenmişliğine dair tüm alt boyutların toplam okula bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı, anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam okula bağlanma puanlarında okuldan kopma ve yetersizlik hissi alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak okul çalışmalarında tükenme puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Literatürde araştırma sonucumuza benzer sonuçlara ulaşılmış birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro (2015)'nin ergenlerin duygusal bağlanma ve okul tükenmişliğinin akademik ve psikolojik gelişimleriyle ilişkisini irdelediği çalışmada lise öğrencilerinin ders yükünün fazlalaşp bıkkınlık

yaşadıklarından dolayı okula bağlanmalarının azalmaya başladığını belirlemişlerdir. Aynı şekilde okula daha fazla bağlanan öğrencilerin okula yönelik olumlu duygular beslediğini, okul etkinliklerine katılım gösterdiklerini ve okula devam etmek istediklerini belirten Özdemir (2015) okula bağlanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadıklarını ifade etmiştir. Özdemir (2015) ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü incelediği araştırmasında öğrencilerin ödev yapmaya ayırdıkları süre arttıkça yaşadıkları okul tükenmişliğinin de arttığı elde ettiği bulgular arasındadır.

Altunbaş ve Sezer (2017) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmasını incelediği araştırma kapsamında okul tükenmişliğinin alt boyutları olan okula ilgi kaybı ve okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişliğin okula bağlanmayı anlamlı düzeyde açıkladığı bilgisine ulaşmıştır. Çinli üniversite öğrencilerinin okula bağlanmaları, mükemmeliyetçilik ve akademik tükenmişlik durumlarını inceleyen Zhang, Gan & Cham (2007) okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin okulun ders çalışma taleplerinden dolayı bitkinlik hissettiklerini, okul ödevlerine karşı alaycı ve ilgisiz bir tavır takındıklarını ve kendilerini yetersiz ve başarısız hissettiklerinden bahsetmiştir.

Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz (2016) okula bağlılık ile okul tükenmişliğinin negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre eğer bir öğrencinin okula bağlılığı arttırılırsa yaşanan okul tükenmişliği azalacağından akademik ve sosyal alanlarda daha başarılı olabileceği öngörülmektedir. Okula daha fazla bağlanma yaşayan öğrencilerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşayacağını belirten Şahan ve Duy (2017) okulun sadece ders öğretilen bir yer olmadığını öğrencilerin aynı zamanda keyif alabilmesi ve sosyalleşmesi için öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmesinin önemli olduğunu savunmuştur. Cazan (2015) üniversite öğrencileri arasında motivasyon, bağlanma ve tükenmişliğin öğrenilmesini araştırmış ve öğrenme motivasyonu arttıkça okula bağlanmanın arttığını okul tükenmişliğinin ise azaldığını tespit etmiştir. Sonuç olarak tükenmişlik ile okula bağlanma arasında da negatif ilişki olduğunu belirtmiştir.

5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanlarının Okula Bağlanma Puanlarını Yordamasına İlişkin Tartışmalar

Ortaokul öğrencilerinin toplam okula bağlanma puanlarıyla toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımın tüm alt boyutlarıyla okula bağlanmanın tüm alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgunun ardından yapılan regresyon analizi sonuçları ele alındığında; algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılıma dair tüm alt boyutların toplam okula bağlanma puanlarındaki varyansın yaklaşık %40'ını açıklamaktadır. Öğrencilerin toplam okula bağlanma puanlarında algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek alt boyutlarının anlamlı düzeyde yordayıcı etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak algılanan anne-baba akademik destek puanlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Alanyazın incelemesi yapıldığında anne-baba ve öğretmen katılımının öğrencilerin okula bağlanmalarını pozitif yönde etkilediğine dair yapılan araştırma bulguları yer almaktadır (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2014). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocukların algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkisini araştıran Erbay (2016) değişkenler arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Simons-Morton ve Crump (2003) ebeveyn katılımı ve altıncı sınıflar arasında okula uyum sağlama ve bağlanma ile sosyal yeterliliği irdelediği çalışmasında ailelerin öğrencilerin okula uyum sağlamalarını ve okula yönelik bağlanmalarını kolaylaştırıcı bir taraflarının olduğunu belirtmiştir. Ailelerin sınıf veya okul ortamında gerçekleştirilen faaliyetlere katılım göstermesi ve ev ortamında da öğrencilerin okula hazırlık süreciyle ilgili yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda desteklemesinin öğrencilerin kendilerine duydukları güveni arttırdığını söyleyen Wickery (2010) bu durumun öğrencilerin okula bağlanma hissine katkı sağladığını belirtmiştir. Sidelinger ve Booth-Butterfield (2010) aileleri okul katılımında bulunan ve ailesinin okuluyla ve öğretmenleriyle ilişkisini yeterli seviyede bulan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmakta, sosyal etkinliklere katılmakta, akademik güdülenme yaşamakta, okulu değerli bir yer olarak görmekte hem de

kendilerini okulun bir parçası olarak hissederek okula bağlanmalarının artmakta olduğunu ifade etmiştir.

Ma (2003) öğrencilerini önemseyen, değer veren, ilgi gösteren, saygı duyan, onlara yardım eden ve sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyen öğretmenlerin öğrencilerinin okula bağlanmalarında etkili olduğunu söylemiştir. Sınıf ve okul ortamında öğretmenleri tarafından kabul gören, cesaretlendirilen ve fikirleri değerli bulunan öğrenciler kendilerini daha rahat okulun bir parçası olarak görebilmektedirler (Osterman, 2000). Sınıfı öğrenme süreçleri için uygun hale getiren ve öğrencilerle kaliteli ilişkiler kurarak onları yönlendiren öğretmenlerin öğrencilerin okula yönelik bağlılık geliştirmelerinde etkili olduğunu söyleyen Uslu (2012) aynı zamanda öğretmenleriyle aralarındaki ilişkiyi olumlu olarak nitelendiren öğrencilerin de okulu pozitif bir yer olarak algıladığını belirtmiştir. Öğretmen desteği öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik uyumlarını etkilediğini belirten Fraser ve Chionh (2009), öğretmenlerin öğrencileri ayrı bir birey olarak ele almalarının ve öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarına yardımcı olmalarının öğrencilerin kendilerini değerli hissettireceği böylelikle okula karşı da kendilerini ait hissedeceklerini belirtmişlerdir.

10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri için öğretmenleri ve akranları ile kurdukları ilişkinin okula yönelik bağlanmalarında önemli olduğunu belirten Booker (2004) bilgi aktarmanın ve yönerge vermenin yanı sıra öğrencilere güven ve destek veren öğretmenlerin öğrencilerin okula bağlanmalarına daha çok katkı sağladığını söylemiştir. Bu anlamda ilköğretim okulu öğrencilerinin okula bağlanmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolünü inceleyen Uslu (2012) öğrencilerin okula yönelik bağlılık geliştirmelerinde öğretmenleriyle ve akranlarıyla kurdukları destekleyici ve olumlu ilişkiler ile ailelerin evde ve okulda yapılması gereken etkinliklere katılmalarının ve akademik destek sağlamalarının önemli olduğunu vurgulamıştır.

5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Puanları İle Okul Tükenmişliği Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışmalar

Ortaokul öğrencilerinin toplam algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım puanlarıyla toplam okul tükenmişliği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul çalışmalarında tükenme ve okuldan kopma alt boyutlarıyla algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımın tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yetersizlik hissi alt boyutuyla algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımın tüm alt boyutlarıyla arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Literatür incelemesi sırasında algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Fakat alanyazın incelemesinde anne-baba akademik katılımının öncelikli olarak akademik alanda öz yeterlik, okul başarısı, akademik motivasyon ve okul memnuniyeti gibi okul yaşantısı üzerinde pozitif katkısının olduğu fark edilmiştir (Koutsoulis & Campbell, 2001; Moreira, Dias, Vaz & Vaz, 2013; Brewster & Bowen, 2004; Sakiz, Pape & Hoy, 2012). Bu anlamda anne-baba ve öğretmenlerin öğrencilerin eğitim yaşantılarına katılımları akademik süreçler açısından oldukça önemlidir (Adeyemo, 2005). Woolley, Kol ve Bowen (2009) ailelerin öğrencilerin ev ödevlerini yapıp yapmadıklarını takip etmeleri, okul ile ilgili işlemleri takip etmeleri ve derslerinde ilerleme gösterip göstermediklerini kontrol etmeleri gibi anne-babaların çocuklarına yönelik gerçekleştirdikleri akademik izlemelerin ve aynı zamanda öğretmen desteğinin öğrencilerin okuldan memnun olmalarını sağladığını belirtmiştir. Xu, Fan, Du ve He (2017) ebeveyn ev ödevi destek ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında anne-baba desteği ile ödevlerini tamamlama, yardım talebinde bulunma, başarı ve ödevlere değer verme arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşmıştır. Öte yandan Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl (2015) ev ödevlerinde ebeveyn yardımını inceledikleri çalışmada ebeveynlerin çocuklarının ödevlerinde katılım göstermeleri çocuklar tarafından destekleyici olarak algılandığında bu durumun onların başarılarını arttırdığını fakat müdahaleci ve kontrolcü olarak düşünüldüğünde ise başarıyı düşürdüğünü tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda anne-baba desteğinin öğrenciler tarafından destekleyici

olarak algılandığında ödev yapmaktan tükenmişlik veya okul çalışmalarından kaynaklı tükenmişlik yaşamalarını azaltacağı öngörülmektedir.

Anne-baba ve öğretmenler öğrencilerin okula ve derslere yönelik tutumlarını belirleyen en önemli unsurlar olduğundan (Erbay, 2016) öğrencilere sağlanan anne-baba ve öğretmen akademik destek onların okula uyum süreçlerine olumlu katkıda bulunmaktadır (Koutsoulis ve Campbell, 2001). Okul tarafından talep edilen yoğun akademik çalışmalar ve üstesinden gelinemeyecek başarı beklentisi olması öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasına sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak öğrenciler kendilerini okulda yetersiz görmeye başlarlar, okul çalışmalarında tükenme yaşarlar ve okuldan soğurlar. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin desteği akademik motivasyonu (Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001), başarıyı (Moreira, Dias, Vaz & Vaz, 2013), öğrencilerin derslere ilgi düzeylerini (Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010), olumlu okul algısını (Brewster & Bowen, 2004) ve akademik hoşlanma ile akademik öz yeterliği (Sakiz, Pape & Hoy, 2012) arttırmakta akademik ümitsizliği (Sakiz, Pape & Hoy, 2012) ise azaltmaktadır. Özellikle anne-baba ve öğretmen katılımının öğrencilerin okul yaşantılarına sağladığı katkılar düşünüldüğünde anne baba ve öğretmen akademik katılımın okul tükenmişliğini azaltabileceği söylenebilir.

5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında cinsiyete göre farklılık bulunmamaktadır. Okula bağlanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmayı çeşitli değişkenler açısından inceleyen Bellici (2015) kız öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ortaokuldaki öğrencilerin ait olma inançlarını inceleyen Nichols (2008) da araştırma bulgularında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılıklarının daha fazla olduğunu sonucuna ulaşmışsa da ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisini araştıran Onuk (2017) erkeklerin okula bağlanma düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu gözlemlemiştir. Cernkovich ve Giordano (1992) Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin

okula bağılıklarının suç işleme davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada okula bağılığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişler ve Afrika kökenli Amerikalı erkek öğrencilerin okula bağılıkları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Eith (2005)'in bireysel özelliklerin ve ilkököl, ortaokul, lisede öğrenim görmeyen okula bağlanmayı nasıl etkilediğini ele aldığı çalışmasında ilkökula giden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağılıklarının az olduğu görülmüştür. Ortaokul ve lisede ise ilkökuldakinin aksine kız öğrencilerin okula bağılıkları erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağılılık düzeylerini araştıran Can (2008) kız öğrencilerin okula bağılılık düzeyi erkek öğrencilerinkinden fazla bulmuştur. Bu durumun toplumda kız ve erkek çocuğa yüklenen cinsiyet rolleri gereği kızların uyum sağlayan, bağımlı ve pasif kişilik özellikleri sergilemesi erkeklerin ise aktif, bağımsız ve girişken kişilik özellikleri göstermesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Buna göre okula başlayan erkek çocukları okula uyum sağlamakta, kurallara uymakta zorlanacağından erkeklerin kızlara göre daha düşük bağılılık geliştirmelerine neden olacağını düşünmüştür.

Okula bağlanmanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının ele alındığı çalışmalarda okula bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin elde edilmediği çalışmalar da mevcuttur. Okul iklimi faktörlerinin öğrencilerin okula ait olma duygusu üzerindeki etkisini anlama üzerine araştırma yapan Cemalcılar (2010) öğrencilerin cinsiyetleri ve okula bağlanmaları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Aynı şekilde Duy ve Yıldız (2014) farklı zorbalık statüsünün okula bağlanma, akranlara bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve erken ergenlerde yalnızlık üzerindeki etkisini araştırmış ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okula bağılılık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tartışmalar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında okul türüne göre farklılık bulunmamaktadır. Okula bağlanma alt boyutu sonucuna göre ise ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında okul türüne göre farklılık bulunmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılık imam-hatip öğrencileri lehine olmuştur. Yani imam-hatip ortaokulu

öğrencilerinin okula bağlanmaları ortaokul öğrencilerin okula bağlanmalarından yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırma bulgusuna paralel olarak Aşlamacı ve Eker (2016) imam-hatip lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri arasındaki ilişkini incelediği araştırma sonucunda imam-hatip lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İmam-hatip ortaokuluna giden öğrencilerin daha fazla okula bağlanma yaşadıkları düşünüldüğünde imam hatip öğrencilerinin karma olmayan eğitim gördüğü ve bu sebeple çocukların daha fazla hemcinsleriyle beraber vakit geçirdiği bilinmektedir. Bu sayede çocukların ağırlıklı olarak cinsiyet özelliklerine uygun oyunlar oynayarak daha fazla eğlenceli vakit geçirebileceği düşünülerek okula bağlanmalarının artabileceği yorumlanabilir. Erkeklerin özellikle fiziksel etkinliğe dayalı futbol, basketbol ve fiziki güç oyunları oynaması öte yandan kızların ise daha sakin ve diyalog içerisinde zaman geçirebilmesi okula bağlanma konusunda pozitif etki etmiş olabilir. Ayrıca imam hatip okullarında görece daha kontrollü bir ortamın var olabileceği de varsayılarak oluşan düzen ortamı da okula bağlanmayı arttırmış olabilir. Bunların dışında imam-hatip ortaokullarında meslek dersi öğretmenlerinin olması nedeniyle ortaokullara göre daha fazla öğretmen sayısına sahip olmaları da daha çok öğretmenin öğrencilerle vakit geçirip onlarla ilgilenebileceği anlamına gelebilir. Bu nedenle öğrencilerin öğretmene bağlanmaları ve dolayısıyla okula bağlanmaları artabilir.

5.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Sınıf Düzeyine Göre Farklaşım Farklaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları sınıf düzeyine bağlı olarak farklılık göstermektedir. 5. sınıf öğrencilerinin 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre, 6. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre okula bağlanmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Okula bağlanma alt boyutu sonuçlarına göre ise 5. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre, 6. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre, 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre okula bağlanmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmene bağlanma alt boyutu sonuçlarına göre 5. sınıf

öğrencilerinin 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre okula bağlanmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde çalışmamızı destekleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara rastlanmıştır. Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını incelediği araştırmada öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlanma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okula bağlılıkları ile problemleri davranışlarını araştıran Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999) da okula bağlılığın sınıf düzeyi arttıkça azaldığını ortaya koymuştur. McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmanın yollarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin yaşları büyüdükçe okula daha az bağlı hissettiklerini tespit etmiştir.

Ergenlik dönemindeki çocuklar esneklik, özerklik ve bağımsızlığa ihtiyaç duyarlar ve yaşları ilerledikçe bağımsızlık duygusunu daha çok yaşamak isterler (Trivette ve Anderson, 1995). Can (2008) bu durumda öğrencilerin okula bağlılıklarının olumsuz etkileneceğinin düşünülebileceğini belirtmiştir.

7 ile 12. sınıf aralığındaki öğrencilerin okula bağlılıklarını inceleyen Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap (2000) öğrencilerin okullarındaki sınıf seviyeleri ile okula bağlanma arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini araştıran Can (2008) öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Kardeş Sayılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında kardeş sayısına göre farklılık bulunmamaktadır. Okula bağlanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Literatür incelendiğinde yaptığımız araştırma sonucunuzu destekleyen Ma (2003) kardeş sayısının okula yönelik aidiyet ile ilişkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Sağlam ve İkiz (2017) ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada okula bağlılığın kardeş sayısına göre

farklılaşmadığı bilgisini edinmişlerdir. Aynı şekilde ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi irdeleyen Mengi (2011) de öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Kuş ve Karatekin (2009) ise öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini gerçekleştirmiş ve kardeş sayısı öğrencilerin okul kurallarına uyma davranışını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında doğum sırasına göre farklılık bulunmamaktadır. Okula bağlanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin okula bağlanma özellikleri doğum sıralarına göre değişmemektedir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde okula bağlanmanın doğum sırasına göre ele alındığı bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, okula bağlanmanın belirleyicilerinden birinin doğum sırası olmadığı, okula bağlanmada farklı değişkenlerin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Doğum sırası bireyin kardeşleri arasında hangi sırada dünyaya geldiği iken psikolojik doğum sırası kişinin aile içinde kendini algıladığı konumdur (Ay, 2018). Kişinin kronolojik doğum sırasıyla kendini algılayışı aynı olmayabilir (Stewart ve Campbell, 1998). Örneğin ailede ortanca veya son çocuk olarak dünyaya gelen bir kişi kendisini tek çocuk psikolojik doğum sırasında ya da en büyük çocuk psikolojik doğum sırasında algılayarak tek çocuk ya da en büyük çocuk yaşam tarzı ve tutum özelliği sergileyebilir (Melillo, 1983). Lohman, Lohman ve Christensen (1985) kardeşler arasındaki doğum sırasını psikolojik açıdan incelemişler ve en büyük çocukların %80'inin kendilerini büyük çocuk psikolojik doğum sırasında algıladıkları sonucunu elde etmiştir. Büyük çocukların ortanca çocuklara göre daha sosyal ve kendilerini daha iyi tanımlayan pozisyonda oldukları da tespit edilmiştir. Stewart, Stewart ve Campbell (2001)'in psikolojik doğum sırası ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelendiği araştırmada büyük çocuk psikolojik doğum sırası düzenli olma, başarı yönelimi ve baskın olma ile, ortanca çocuk psikolojik doğum sırası birleştirici olma, sentezcilik ve düşük dürtü kontrolü ile, küçük çocuk psikolojik doğum sırası da birleştirici olma, anlayışlı olma ve

kaçınma davranışları ile ilişkili bulunmuştur. Tek çocuk psikolojik doğum sırası ise savunmacılık, özerklik ve başarı yönelimli olma ile ilişkili görülmektedir. Buna göre kendini büyük çocuk psikolojik doğum sırasında algılayan öğrenciler başarı yönelimli olacakları için okula bağlanmalarının da daha yüksek olması beklenebilir.

5.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Anne-Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarında anne-babalarının eğitim durumuna göre farklılık bulunmamaktadır. Okula bağlanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Üniversiteye ait olma, arkadaşlık kalitesi ve üniversiteye geçişte psikolojik uyum ile ilgili araştırma yürüten Pittman ve Richmond (2008) ailenin eğitim durumunun öğrencilerin okula yönelik aidiyet hissetmelerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını incelediği çalışmada anne ve babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okula olan bağlılık hissini de arttığını belirtmiştir. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin okula karşı tutumları ve eğitimi değerlendirmeleri olumlu olabileceğinden bu aileler çocuklarının da okula karşı duyu, düşünce, davranış, tutum ve bağlılıklarının olumlu şekilde oluşmasında destekleyici olabileceği vurgulanmıştır. Aynı şekilde 7 ile 12. sınıf aralığındaki öğrencilerin okula bağlılıklarında farklılık oluşturan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla inceleme yapan Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap (2000) da okula bağlanmayı ebeveyn eğitim seviyesi ile pozitif olarak ilişkilendirmiştir. Buna göre ailesinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıkları ailesinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha fazladır.

Devlet liselerinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini inceleyen Arastaman (2009) 408 öğrenci ile çalışmış ve araştırma sonucunda babanın eğitim durumu ve öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını annenin ise eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okula bağlılıklarının azaldığı tespit edilmiştir. Arastaman (2009) bu durumun sebebinin anne ve babasının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin okulu kendilerine iyi bir gelecek hazırlayacak bir yer olarak

görmeleri ve okula daha çok bağlanma sağlamaları şeklinde açıklanabileceğini belirtmiştir. Aynı şekilde kendi eğitim seviyeleri düşük olan ebeveynler de çocuklarının iyi bir eğitim alarak gelecekte bir meslek edinmelerini istemektedirler.

5.1.10. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Aile Yapılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları aile yapılarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Geniş ailede yaşayan öğrencilerin çekirdek ailede yaşayan öğrencilere göre okula bağlanmalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Okula bağlanma alt boyutu sonuçlarına göre de geniş ailede yaşayan öğrencilerin çekirdek ailede yaşayan öğrencilere kıyasla okula bağlanma düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Geniş aile yapılarına ve çekirdek aile yapılarına detaylı olarak bakmak gerekirse geniş aile tiplerinde çocuğun temas halinde olduğu anneanne, babaanne veya dede gibi çok farklı kişilikler olabilmektedir. Bu durum çocuğun farklı kişilikleri veya davranışları gözlemleyerek nitelikli, olumlu ve çok yönlü bir rol model edinmesini sağlayabilmektedir. Zaman zaman ise negatif bir rol modellemesi de alabilmektedir. Çekirdek aile de ise çocukların rol modeli anne ve babasıdır. Bu anlamda çocuk daha kısıtlı modellere sahiptir. Öte yandan çekirdek ailede yetişen çocuğa göre geniş ailede yetişen çocuk evde yerine getirilmesi gereken konularda daha fazla sorumluluk alabilmektedir. Bu da çocuğun kendi gereksinimlerini karşılayabilmek için kaynak aramaya girişmesini sağlayabilmektedir. Son değinilecek noktada ise çekirdek ailede sadece anne baba ve çocuklar olduğu için çocuklar kendini daha özel hissedebilir ve içsel motivasyon geliştirme noktasında geniş ailede ki çocuğa göre sıkıntılar yaşayabilir. Tüm bu açılardan değerlendirdiğimizde daha fazla sorumluluk alması gereken ve içsel motivasyonunu güçlendiren geniş ailede ki çocuk çekirdek ailede yetişen çocuğa göre okula bağlanmada daha fazla varlık gösterebileceği düşünülebilir. Yine çocuğun aile profili sosyo kültürel yönden olumlu düzeyde ve ailede eğitim alan birey fazla ise çevresinde ki bu olumlu rol model fazlalığı da okula bağlanma konusunda geniş aile çocuğuna avantaj sağlayabilir. Tüm bunlar çekirdek ailede büyüyen çocuklarının okula bağlanmada sıkıntı yaşayacağı anlamına gelmemelidir; araştırmada elde edilen bulgular ışığında varsayımlara dayanarak bu yorumlara ulaşılmıştır.

5.1.11. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okula bağlanmaları ailenin düşük, orta ve yüksek ekonomik durumlarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Okula bağlanma alt boyutları açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç okula bağlanma düzeyinin aile gelir durumuna bağlı olarak farklılık bulunmadığını belirten diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Okul iklimi faktörlerinin öğrencilerin okula ait olma duygusu üzerindeki etkisini anlama üzerine araştırma yapan Cemalcılar (2010) öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okula bağlanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Literatürde çalışmamızı desteklemeyen sonuçlar da mevcuttur. Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını incelediği çalışmada ailesinin ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin okula daha fazla bağlanma yaşadıklarını belirtmiştir. Düşük sosyoekonomik statüye sahip olan öğrenciler eğitim değerlerini yanlış anlama eğiliminde olduklarından dolayı okula karşı olumsuz tutumları oluşmaktadır (Ma, 2003). 13-18 yaş aralığındaki ergenlerin okula bağlanmalarını araştıran Onuk (2017) aile gelir durumu düşük olan öğrencilerin aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre daha az okula bağlanma seviyesine sahip olduklarını belirtmiştir. Lise birinci sınıftaki öğrencilerin okula bağlılıklarını inceleyen Arastaman (2009) ise ailenin gelir durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılıklarının ailesinin gelir durumu daha yüksek durumda olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Arastaman (2009) bu durumu gelir durumu iyi olan ailelerin çocuklarının okul ortamı yerine daha fazla imkana sahip oldukları ev ortamını cazip görmeleri ve okulun ilgi çekici olmaktan çıkması ile açıklanabileceğini söylemiştir.

5.1.12. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Başarısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmaları okul başarılarına göre farklılık göstermektedir. Yüksek okul başarısına sahip olan öğrenciler orta ve düşük okul başarısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla okula bağlanma yaşamaktadırlar. Okula bağlanma alt boyutu sonuçlarına göre yüksek okul başarısına sahip olan öğrenciler orta ve düşük okul başarısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla okula

bağlanma yaşamaktadırlar. Öğretmene bağlanma alt boyutu sonuçlarına göre yüksek düzeyde okul başarısına sahip olan öğrenciler orta düzeyde okul başarısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla öğretmene bağlanma yaşamaktadırlar. Arkadaşa bağlanma alt boyutu sonuçlarına göre yüksek okul başarısına sahip olan öğrenciler orta ve düşük okul başarısına sahip olan öğrencilere göre daha fazla arkadaşına bağlanma yaşamaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarını destekler biçimde olan araştırmalarla karşılaşılmıştır. Blum (2005) yüksek düzeyde okula bağlanma yaşayan öğrencilerin okul başarılarının da yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Okula bağlılık duygusu hisseden öğrenciler okulla ilgili daha fazla olumlu yaşantılara sahip olduklarından akademik yaşantıları bu durumdan olumlu şekilde etkilenir (Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017). Bellici (2015) de araştırma bulgularına paralel olarak ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını incelediği çalışmada akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ile bireysel seviye ve okul yapısal belirleyicileri arasındaki ilişkiyi araştıran Stewart (2007) okula bağlanma ile okul başarısının anlamlı şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Okul bağlılık duygusu hisseden öğrencilerin okul çalışmalarını yerine getirmekte ve not ortalamaları yükselmektedir. Bireysel özelliklerin ve ilkökul, ortaokul, lisede öğrenim görenlerin okula bağlanmayı nasıl etkilediğini araştıran Eith (2005) ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulara dayanarak başarılı öğrencilerin kendilerini okulda güvende hissetmesi, öğretmen ve arkadaşlarından saygı ve destek görmesinin okula bağlanmalarını kolaylaştırmış olabilir (Bellici, 2015).

Nichols (2008) ise araştırmasında ortaokul kız öğrencilerinin okula bağlılıklarının başarılarıyla ilişkili olmadığını belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin toplanan verilerden elde edilen genel bulgular ve önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Bağcılar, Küçükçekmece, Ümraniye, Kadıköy, Beykoz ve Pendik ilçelerindeki devlet okulu öğrencileri oluşturduğu için Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı özelliğe sahip okullarda da uygulama yapılabilir. Bu şekilde daha genel ve detaylı sonuçlar elde edilebilir.

2. Okula bağlanmayı ölçmeye yönelik çalışmalar ekonomik, sosyal, kültürel vb. açıdan farklılaşan ve daha geniş bir örneklem grubuyla da yapılabilir.

3. Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar sadece ortaokul öğrencileriyle ilgili bilgiler vermektedir. Bu nedenle yapılacak diğer çalışmalarda farklı okul seviyelerindeki öğrencilerin de okula bağlanmalarının incelenmesi daha geniş bir bakış açısı sunabilir.

4. Yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler bize bu durumların altında yatan nedenler hakkında bilgiler vermemektedir. Bu nedenle daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine ve detaylı sonuçlar ortaya çıkarılabilir.

5. Yapılan bu çalışma ilişkiyel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılması planlanan araştırmalarda neden-sonuç ilişkisinin görülmesi açısından deneysel araştırmalar yapılarak da konunun daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda alanda çalışan uzmanlara şu öneriler geliştirilebilir:

1. Öğrenciye fazla yüklenen okul ödevleri ve okulun ders çalışma talepleri öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına zemin hazırlayıp okula yönelik ilgisiz tavır takınmalarına neden olacağından öğrenciler üzerindeki bu türdeki baskıları hafifletmek onların bıkkınlık yaşamalarını azaltabilir ve okula bağlanmalarını arttırabilir.

2. Ailelerin öğrencilerin okula uyum sağlamalarını ve okula bağlanmalarını kolaylaştırıcı bir tarafları olduğundan okula katılımları sağlanmalıdır. Veli toplantısı yapmak, öğretmenlerin görüşme günlerini belirlemek, ailelere yönelik seminerler düzenlemek, okulda yapılacak aktivitelerde ailelerin görev almasını sağlamak, okullarda ailelerin çocuklarıyla katılabilecekleri şenlikler düzenlemek, ortaokula yeni başlayan 5. sınıf aileleri ile tanışmak için onları okula davet etmek, kahvaltılık organize etmek, ailelerle iletişimi kolaylaştırmak adına telefon grupları oluşturmak ve çalışan ebeveynler için okulda yapılacak bazı faaliyetleri hafta sonu düzenlenmek aile katılımı arttırabilir. Ailelerin gerek sınıf ve okul ortamında gerçekleştirilen faaliyetlere katılım göstermeleri gerekse ev ortamında okula hazırlık süreciyle ilgili yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda çocuklarını desteklemeleri öğrencilerin okula bağlanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından desteklenebilecekleri, kabul görebilecekleri ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulmaya çalışılması kendilerini daha rahat okulun bir parçası olarak hissetmelerine yardımcı olacaktır.

4. Öğretmen akademik katılımının okula bağlanma üzerinde etkili olduğu elde ettiğimiz araştırma sonuçları arasında olduğundan olumlu ve destekleyici okul ortamının oluşturulması öğrencilerin okula bağlanmalarına katkı sağlayacaktır. Destekleyici öğretmen tutumlarının öğrenciler üzerindeki pozitif etkisi üzerine öğretmenlere yönelik eğitim veya seminer çalışmaları verilebilir.

5. Sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyi azaldığından dolayı okula bağlanmayı arttırmak adına öncelikli olarak 8. sınıf öğrencilerinden sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmeye yönelik rehberlik çalışmaları düzenlenebilir. Öğrencilerin okula bağlanmalarının azalması beklentilerini karşılayamadıkları, okulu daha az eğlenceli bulmaları ve ders yükünün fazlaşmış bıkkınlık yaşamalarından kaynaklanabileceği için öğrencilerin ders yükü hafifletilebilir, okulda keyif alabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir ve okuldan beklentileri karşılanabilir.

6. Geniş ailede yaşayan öğrencilerin okula bağlanmaları çekirdek ailede yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğundan dolayı okula bağlanmayı kolaylaştıracak

faaliyetlere öncelikli olarak çekirdek ailede yaşayan öğrenciler dahil edilmeye çalışılabilir.

7. Akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri daha yüksek olduğundan dolayı okul başarısı düşük olan öğrencilerin okulda destekleme ve yetiştirme kurslarına katılması, anlayamadığı veya konu eksikliği olan derslerde öğretmenlerinden bire bir ders alması sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. ve akır, M. A. (2015). Lise ğrencilerinin tikenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi rneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168.
- Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3(1), 163-180.
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim ğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Akbaba-Altun, S. (2009). İlkretim ğrencilerinin akademik başarısızlarına ilişkin veli, ğretmen ve ğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlkretim Online*, 8(2), 567-586.
- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Yalnız, A., Yıldız, B. ve Usta, F. (2013). Okul Tikenmişliği leği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik zellikleri. *12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Akten, S. (2007). *Rehber ğretmenlerin mesleki tikenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, S. ve Sezer, . (2017). Ortaokul ğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf ğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin ğrenci, ğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tikenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.

- Arı, G. ve Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Aşlamacı, İ. ve Eker, E. (2016). İmam-hatip lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dini tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 7-38.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi), Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ay, T. (2018). *Aleksitimi ve depresyon düzeylerinin psikolojik doğum sırası ve çocuklukta algılanan ebeveynlik biçimleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). 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. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A., ve Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students/Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School psychology*, 36(1), 29-44.

- Balcioğlu, İ., Memetali, S. ve Rozant, R. (2008). Tükenmişlik Sendromu. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 99-104.
- Balkıs, M. (2013). The Relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Belenardo, S. J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 33-45.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141–170.
- Bıçen, H. (2014). *Yeni atanan öğretmenlerde tükenmişlik sendromu* (Yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilgin, O. & Tas, I. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 15-33.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Erişim tarihi: 14. 07. 2017. <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- 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.

- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum And Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Burns, R.C. (1993). *Parents and schools: From to parents*. Washington: National Education Association.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cazan, A. M. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- Cazan, A. M., & Nastasa, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291.
- 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.
- Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168.

- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Z., Deniz, K. Z., Kurnaz A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-325.
- Çapri, B. ve Yedigöz-Sönmez, G. (2013). Investigation of burnout scores of high school students according to socio-demographic variables, psychological symptoms and attachment styles Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013a). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013b). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Deckard, G., Meterko, M., & Field, D. (1994). Physician Burnout: An examination of personal, professional and organizational relationships. *Medical Care*, 32, 745-754.
- Demir, A. (1995). *Hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliği etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-207.

- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12(1), 3-12.
- Duy, B., ve Yıldız, M. A. (2014). School attachment and loneliness in early adolescents with different bully status. *Education and Science*, 39(174), 173-188.
- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382.
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Ekici, R. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi'nin çalışanların performansları üzerine etkileri ve Petlas Lastik Fabrikasında bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Erbay, K. (2016). *Dehb Tanısı almış çocukların algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımı ile okul bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

- Fraser, B.J. ve Chionh, Y. H. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in Geographhy and Mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Reviw of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Goh, S. C. & Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Gordon, F. C. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school* (Unpublished doctoral dissertation), University of Washington, Washington.
- Gutman, L. M. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-249.
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, 34(3), 309-328.

- 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.
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş doyumunu ile tükenmişlik ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1) 69-83.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127.

- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Kutsal, D. ve Bilge, F.(2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284-297.
- Law, Y. K. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 73-84.
- LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children and Schools*, 30, 197-210.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E. ve Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lohman, J. F., Lohman, T. G., & Christensen, O. (1985). Psychological position and perceived sibling differences. *Individual psychology*, 41(3), 313.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Schools make difference. *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.

- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports*, 62.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions In Psychological Science*, 12,189-192.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52 (1), 397-422.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Melillo, D. (1983). Birth order, perceived birth order, and family position of academic women. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*,39, 57-62.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323-338.
- Metheny, J., McWhirter, E. H. & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237.

- Moreira, P. A. S., Dias, P., Vaz, F. M., & Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement—Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences, 24*, 117-125.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91(1)*, 62-75.
- Murray, C. & Greenberg, M, T. (2000). Children’s relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology, 38(5)*, 423-445.
- Nichols, S. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *Journal of Experimental Education, 76(2)*, 145-169.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi), Işık Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Osterman, F. K.(2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70(3)*, 323-367.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(42)*, 221-234.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim, 35(156)*, 32-44.
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan işgörenlerin durumluluk kaygı, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 213-224.

- 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.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). *T.C. Resmi Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri ile Bir Model Testi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 302-317.
- Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-361.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sakiz, G., Pape, S. J. & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 87-98.

- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2),479-492.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- 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.
- Seçer, İ. (2015a). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146-9199.
- Seçer, İ. (2015b). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2). 1-13.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (1999). Öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişki. 8. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Bidiri Kitabı*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence* 21(1), 68-91.

- Sidelinger, R. J., & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education, 59*(2), 165-184.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(3-4), 443-466.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121-126.
- Smith, D. C. & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development, 82*, 287-293.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society, 40*(2), 179-204.
- Stewart, A. E., & Campbell, L. F. (1998). Validity and reliability of the White-Campbell psychological birth order inventory. *Individual Psychology, 54*(1), 41.
- Stewart, A. E., Stewart, E. A., & Campbell, L. F. (2001). The relationship of psychological birth order to the family atmosphere and to personality. *Journal of Individual Psychology, 57*(4), 363-387.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sünbül, A. M., (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Ligitim Yönelimi, 2*(1), 597-607.

- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* (Yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- 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.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wickery, J. M. (2010). *The association between participation in extracurricular activities and achievement in children and adolescents: Effects of parental involvement, self-esteem, and school belonging* (Unpublished Doctoral Dissertation), Northern Illinois University, Hoffman.
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement At School: A Sense Of Belonging And Participation: Results From PISA 2000*. OECD Publications Service.
- Woolley, M. E., Kol, K. L. & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43-70.
- Xu, J., Fan, X., Du, J. and He, M. (2017). A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement*, 95, 93-98.

- Vahey, D. C., Aiken, L. H. & Sloane, D. M. (2004). Nurse burnout and patient satisfaction. *Medical Care*, 42(2), 57-66.
- Vandergrift, J.A. & Greene, A.L. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. and Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206.
- 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.
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne-Baba desteği ve başarı: Anne-Babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?* Ankara: Anı.
- Yılmaz, E., Yıldırım, A. ve Yılmaz, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Academic Research Congress*, 791-803.
- Zel, U. (2012). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu bilgi formu bir araştırmada kullanılmak üzere sizler hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen tüm maddeleri dikkatlice okuyunuz. Size uygun olanının karşısına çarpı (x) işareti koyunuz. Bütün soruları cevaplandırmanız çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu bilgiler araştırma dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. İçten cevaplarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET
Marmara Üniversitesi

Büşra Ayşe ERDOĞAN
Marmara Üniversitesi
PDR Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
2) Okul türünüz: <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> İmam-Hatip Ortaokul
3) Sınıfınız: <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8
4) Siz dahil kaç kardeşiniz? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
5) Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz? <input type="checkbox"/> 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> 6.
6) Annenizin eğitim durumu nedir? <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Okur Yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
7) Babanızın eğitim durumu nedir? <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> Okur Yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
8) Aile yapınızı nasıl tanımlarsınız? <input type="checkbox"/> Çekirdek Aile (Anne, baba ve çocuklardan oluşan aile) <input type="checkbox"/> Geniş Aile
9) Ailenizin gelir durumu nasıldır? <input type="checkbox"/> Düşük <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Yüksek
10) Okul başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? <input type="checkbox"/> Düşük <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Yüksek

EK 2: Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; 1) Kesinlikle Katılmıyorum 2) Katılmıyorum 3) Kararsızım 4) Katılıyorum 5) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir. Bütün soruları cevaplayınız. Her ifadeye tek yanıt veriniz. Size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	1	2	3	4	5
2	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	1	2	3	4	5
3	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.	1	2	3	4	5
4	Annem ve babam derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	1	2	3	4	5
5	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.	1	2	3	4	5
6	Annem ve babam yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	1	2	3	4	5
7	Annem ve babam okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	1	2	3	4	5
8	Annem ve babam ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlerim derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerim yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerim okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.	1	2	3	4	5


EK 3: Okul Tükenmişliği Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; 1) Hiç Katılmıyorum 2) Kısmen katılmıyorum 3) Katılmıyorum 4) Kısmen Katılıyorum 5) Katılıyorum 6) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Bütün soruları cevaplayınız. Her ifadeye tek yanıt veriniz. Size en uygun olanının karşısına çarpı (x) işareti koyunuz.		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Ödevlerimin beni bunalttığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
2	Ödevlerimi yapma konusunda motivasyon eksikliği hissediyorum ve çoğu zaman ödevlerimi yapmaktan vazgeçmeyi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
3	Sık sık ödevlerimi yapma konusunda yetersizlik hissine kapılıyorum.	1	2	3	4	5	6
4	Ödevlerimle ilgili sorunlardan dolayı sıklıkla uyku düzenim bozuluyor.	1	2	3	4	5	6
5	Ödevlere yönelik ilgimi kaybettiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
6	Sürekli olarak ödevlerimin herhangi bir anlamı olup olmadığını merak ediyorum.	1	2	3	4	5	6
7	Boş zamanlarımda çoğunlukla ödevler hakkında kara kara düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
8	Şu anda yaptığım okul çalışmalarından daha iyisini yapmam gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
9	Ödevlerin üzerimde yarattığı baskıdan dolayı yakın ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6

EK 4: Okula Bağlanma Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; 1) Kesinlikle Evet 2) Evet 3) Olabilir 4) Hayır 5) Kesinlikle Hayır anlamına gelmektedir. Bütün soruları cevaplayınız. Her ifadeye tek yanıt veriniz. Size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1	Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2	Bu okulda olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
3	Okulumda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Okulumu seviyorum.	1	2	3	4	5
5	Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
6	Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
7	Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
8	Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
9	Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
12	Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.	1	2	3	4	5

EK 5: MEB İzin Onay Belgesi



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-20-E.14155460 02/08/2018
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 25.06.2018 tarih ve 1800172895 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 31.07.2018 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Büşra Ayşe ERDOĞAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Bağlamında İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, okul tükenmişliği ölçeği, okula bağlanma ölçeği ve algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/08/2018

Nihat NALBANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1f33-41ab-379b-9684-01e3 kodu ile teyit edilebilir.