

**T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE OKUL
AİDİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Mustafa AKSOY
1210220004**

**Anabilim Dalı: Psikoloji
Programı: Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aysin Turpoğlu ÇELİK

EYLÜL 2017

**T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE OKUL
AİDİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa AKSOY

1210220004

Anabilim Dalı: Psikoloji

Programı: Endüstri ve Örgüt Psikolojisi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aysın Turpoğlu ÇELİK

Diğer Juri Üyeleri: Prof.Dr.Tülay BOZKURT

Doç.Dr.Tülay TURGUT

**İstanbul
EYLÜL 2017**

ÖNSÖZ

Amacı, istendik davranış değiştirme süreci olan eğitimin, formal olarak verildiği yerler olarak karşımıza çıkan okullar, öğrencilerin severek gittiği, ikinci bir ailesi olarak gördüğünde cazibe merkezi haline gelebilir. Okullar, genellikle ortamlarıyla öğrencileri kendine çektiğinde öğrencilerde bağlılık duygusu oluşmakta, aidiyet hissedilmediği durumlarda düşmanlık, reddetme ve sonunda tükenme durumları ortaya çıkabilmektedir.

Eğitimin, toplumların gelişmişlik düzeyinin göstergesi olduğu düşünöldüğünde, yarının büyükleri şimdinin öğrencilerinin, toplumun gelişmesine katkı sağlayabilmeleri için eğitim gördükleri yerler olan okula aidiyetleri karşımıza bir durum olarak çıkmaktadır. Bu çalışmamda, ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile okul tükenmişlik duyguları arasındaki ilişkiyi ele aldım. Bu bağlamda; yüksek lisans eğitimim boyunca beni yönlendiren ve yol gösteren ve değerli deneyimlerini benden esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç.Dr. Aysin TURPOğLU ÇELİK'e en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ayrıca, yüksek lisans dersleriyle eğitimime katkı sunan Prof. Dr. Mahmut PAKSOY'a, Prof. Dr. Tölay BOZKURT'a, Doç. Dr. Tölay TURGUT'a, Doç. Dr. Zeynep OKTUğ'a ve eğitim hayatım boyunca bilgilerinden faydalandığım tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu tezi, çalışmalarım esnasında zaman zaman yalnız bıraktığım ama destekleriyle ayakta durduğum biricik eşim Fatma AKSOY ile canım oğlum Ekrem'e armağan ediyorum.

Mustafa AKSOY

İstanbul, Eylül 2017

ÖZET

Bu araştırma, ortaöğretim (lise) öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula aidiyetleri arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, akademik başarı durumu ve ders dışı sosyal etkinliklere katılım değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada, öğrencilerin demografik bilgilerini derlemeyi amaçlayan bir Kişisel Bilgi Formu'nun yanı sıra, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi tarafından geliştirilmiş olup Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (The Psychological Sense of School Membership Scale) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili 11, okul tükenmişliği ile ilgili 9, okula aidiyet duygusu ile ilgili 18 soru olmak üzere toplamda 38 maddeden oluşmaktadır. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, reddedilmişlik duygusu alt boyutu ve aidiyet duygusu alt boyutu olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır.

Tüm değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Tüm boyutların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Boyutların tamamına güvenilirlik ve faktör analizleri uygulanmıştır. Boyutların normallik varsayımlarının test edilebilmesi için Kolmogrov Smirnov Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalı analizlerde İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA analizi sonucunda farklılık gözlenmesi durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının bulunması için LSD Post-Hoc test tekniği uygulanmıştır. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği arasındaki ilişki için Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda yılsonu başarı puanı düşük olan ortaöğretim öğrencilerinin, okula aidiyet duygularının yılsonu başarı puanı yüksek olan öğrencilere oranla çok daha düşük olduğu görülmüştür. Yüksek başarı puanına sahip öğrencilerin okula aidiyetleri yüksek olması durumunda okul tükenmişlikleri en az seviyede olduğu saptanmıştır.

Farklı not ortalamalarına sahip öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yılsonu başarı puanı yükseldikçe öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri düşmektedir. Yıl sonu başarı puanı düşük öğrencilerin düşük okula aidiyeti durumunda okul tükenmişlikleri en yüksek seviyededir.

Karnesinin yanına takdir, teşekkür veya onur belgesi alan öğrenciler ile belge alamayan öğrencilerin okula aidiyet ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Eğitsel kulübe üye olan öğrenciler, olmayan öğrencilere kıyasla daha fazla okula aidiyet ve aidiyet duygusu, daha düşük reddedilmişlik ve okul tükenmişliği hissetmektedir.

Okul gezilerine ve pikniklere katılan veya katılmayan öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide anlamlı farklılık olmadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet, Okul Aidiyeti, Tükenmişlik, Okul Tükenmişliği, School Burnout, School Belonging.

ABSTRACT

This research aims to investigate the correlation between school burnout and school belonging according to age, gender, academic achievement and attendance to after-school social activities among high school students.

In this research, in addition to a Personal Information Form which aims to collect the demographic data of the students, School Burnout Scale which is created by Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi and translated into Turkish and edited by Seer ve arkadaşları (2013) and The Psychological Sense of School Membership Scale created by Goodenow (1993) and transcribed into Turkish by Sarı (2011) are used.

The scales consist of 38 items, 11 of which is about the personal demographic information of the students, 9 is about school burnout and 18 is about school belonging. The Psychological Sense of School Membership Scale is separated into two sub dimensions and these are school belonging and the feeling of castaway.

The frequencies (f) and percentages (%) for all variables are calculated. The averages and standard deviations for all dimensions are represented. They are also tested for validity and reliability. Kolmogrov Smirnov Test is applied for testing the normality of the dimensions. ANOVA, t Test, Kruskal Wallis-H Test and Mann Whitney U Test are applied for correlational research. To determine the correlative groups represented as a result of ANOVA, LSD Post-Hoc test is applied. Similarly Mann Whitney U Test is applied for Kruskal Wallis-H Test results. In order to examine the correlation between school burnout and school belonging, Spearman Correlation Analysis is applied.

According to the results of the study, high school students with lower academic scores reveal less school belonging and more school burnout. It is found that the successful students have the minimum rates school burnout provided that they have high school belongings.

It is found that there is meaningful significances in the correlation of the school burnout of the students with diverse success grades. As the students' overall success

grades improve, their school burnout rates decrease. Students who have low success have the highest levels of school burnout grades provided that they have low rate school belongings. It is also found that there is not meaningful significance between the correlation of the school belonging and school burnout rates of the students no matter they gain right to have certificate of appreciation, certificate of achievement and certificate of honor or not.

The students who are the members of social clubs in the school feel more belonging and less rejection and school burnout rates. It is found that there is not meaningful significance between the correlation of the school belonging and school burnout rates of the students who participate in the school trips and school barbecue parties and who do not.

Keywords: Belonging, Burnout, School Belonging, School Burnout.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
FİGÜRLER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1 Aidiyet.....	4
2.1.1. Aidiyetin Önemi.....	7
2.1.2. Ergenlikte Aidiyet.....	9
2.1.3. Okula Aidiyet.....	10
2.1.3.1. Okula Aidiyetin Önemi.....	11
2.1.3.2. Okul Aidiyeti Eksikliği.....	17
2.1.3.3. Okula Aidiyeti Etkileyen Faktörler.....	18
2.1.3.3.1. Okul ve Öğretmenler.....	18
2.1.3.3.2. Veli Desteği.....	21
2.1.3.3.3. Akran İlişkileri.....	22
2.1.3.3.4. Eğitim Ortamı.....	23
2.2 Tükenmişlik.....	25
2.1.1. Tükenmişliğin Nedenleri.....	26
2.1.2. Tükenmişliğin Belirtileri.....	28
2.1.3 Tükenmişliğin Evreleri.....	29
2.1.4. Tükenmişliğin Sonuçları.....	31
2.1.5. Okul Tükenmişliği.....	32
2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	34
2.3.1. Aidiyet ve Okula Aidiyet ile İlgili Araştırmalar.....	34
2.3.2. Tükenmişlik ve Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar.....	40
3. ARAŞTIRMANIN MODELİ, HİPOTEZLER.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Hipotezler.....	44
4. YÖNTEM.....	45
4.1. Evren ve Örneklem.....	45
4.2. Ölçme Araçları.....	45
4.3. Uygulama.....	46
4.4. Verilerin Analizi.....	46
4.5. Bulgular.....	46
4.5.1. Kişisel Bilgi Formuna İlişkin Bulgular.....	47
4.5.2. Ölçeklere İlişkin Bulgular.....	49
4.5.2.1. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'ne Ait Bulgular.....	49
4.5.2.1. Okul Tükenmişlik Ölçeği'ne Ait Bulgular.....	52
4.5.3. Hipotezlere İlişkin Bulgular.....	54

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	76
KAYNAKÇA.....	77



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Demografik değişkenler.....	47
Tablo 2: Okula aidiyet duygusu ölçeği'ne ait frekans (f) ve yüzde (%) bulguları.....	49
Tablo 3: Okula aidiyet duygusu ölçeği güvenirlilik istatistikleri.....	50
Tablo 4: Okula aidiyet duygusu ölçeği istatistikleri.....	51
Tablo 5: Okul tükenmişlik ölçeği'ne ait frekans (f) ve yüzde (%) bulguları.....	52
Tablo 6: Okul tükenmişlik ölçeği güvenirlilik istatistikleri.....	53
Tablo 7: Okul tükenmişlik ölçeği istatistikleri.....	54
Tablo 8: Normallik testi.....	54
Tablo 9: Spearman's rho - korelasyon analizi.....	55
Tablo 10: Okula aidiyet duygusu ile cinsiyet etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	55
Tablo 11: Okula aidiyet duygusu ile yaş etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	56
Tablo 12: Okula aidiyet duygusu ile yaş etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	57
Tablo 13: Okula aidiyet ile yılsonu ortalamasına göre okul tükenmişliği ortalamaları.....	58
Tablo 14: Okul aidiyet duygusu ile yılsonu ortalaması etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	59
Tablo 15: Okula aidiyet ile yılsonu ortalamasına göre okul tükenmişliği ortalamaları.....	59
Tablo 16: Reddedilmişlik duygusu ile yılsonu ortalaması etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	61

Tablo 17:Okula aidiyet duygusu ile karnesiyle birlikte farklı belgeye sahip olma etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	62
Tablo 18: Okula aidiyet duygusu ile karnesiyle birlikte onur belgesi alıp almama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları	63
Tablo 19: Okula aidiyet duygusu ile eğitsel öğrenci kulüplerine katılıp katılmama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	64
Tablo 20: Okula aidiyet ile eğitsel öğrenci kulübüne katılıp katılmamaya göre okul tükenmişliği ortalamaları	64
Tablo 21: Okul aidiyet duygusu ile bir eğitsel kulübe katılım etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	66
Tablo 22: Okula aidiyet ile eğitsel öğrenci kulübüne katılıp katılmamaya göre okul tükenmişliği ortalamaları.....	66
Tablo 23: Reddedilmişlik ile bi etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki eğitsel kulübe katılıp katılmama etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	68
Tablo 24: okula aidiyet duygusu ile düzenlenen gezilere katılıp katılmama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	69
Tablo 25: Okula aidiyet duygusu ile düzenlenen gezilere katılıp katılmama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları.....	70

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Araştırma Modeli	43
---------------------------------	----



FIGÜRLER LİSTESİ

Figür 1: Okula Aidiyet İle Yılsonu Ortalaması Etkileşimine Göre Okul Tükenmişliği Eğimleri.....59

Figür 2: Okul Aidiyet İle Yılsonu Ortalaması Etkileşimine Göre Okul Tükenmişliği Eğimleri.....60



1. GİRİŞ

Okul, bireyin akademik gelişiminin sağlanmasının yanı sıra kültürel aktarımın gerçekleştirildiği sosyal bir ortam olması nedeniyle pek çok araştırmaya farklı yönleriyle konu edilmiştir. Öğrencilerin okul ortamında sergilediği davranışların toplumsal hayatlarına ilişkin derin ipuçları vereceği düşünülmüş ve bu doğrultuda öğrencilerin okul ortamında deneyimlediği sosyal ve psikolojik unsurlar, sosyal bilimler açısından önemsenmiştir. Okula aidiyet ve okul tükenmişliği de bu bağlamda değerlendirilebilecek iki duygudur.

Aidiyet duygusuna ilişkin araştırmalar incelendiğinde bu duygunun tanımlanmasında “kabul” sözcüğüne sıkça rastlandığı görülmektedir. Aidiyet duygusunun yaşanabilmesi için kişinin belli bir ortamda kabul görmesi ve bireyin de ortamı kabul etmesi beklenmektedir. Okul aidiyeti, öğrencinin okul ortamında gördüğü kabule ilişkin algısıyla şekillenen öznel bir duygudur. Öğrencinin kendini okula nice ve nasıl ait hissettiği, duygusal yaşantısını ve bununla ilintili olarak toplumsal duruşunu etkileyebilir.

Günümüzde öğrencilerin pek çok yönden kendini ispatlaması beklenmektedir. Geçmiş yıllarda öğrencilerin üzerinde büyük bir baskı oluşturan akademik başarı beklentisine günümüzde daha başka beklentiler de eklenmiş ve bu durum öğrenciler için yorucu bir yaşam tarzı oluşturmuştur. Okul derslerinin yanı sıra genel sınavlara hazırlık, yetenek ya da spor kurslarına devamlılık, gelir sağlayıcı işlerde çalışma, bu zaman alan yorucu etkinliklere örnek verilebilir. Öğrenciler yükledikleri sorumlulukların yanında pek çok problem ya da engelle de yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve sosyal hayatta yaşanan dönüşüm kişiler üzerindeki maddi yükü azaltırken zaman zaman manevi ağırlıklar oluşturabilmektedir. Pek çok genç, sosyal medya nedeniyle tüm insanların gözü önünde hayatlar yaşamakta ve farkında olarak ya da olmayarak, birtakım sorumluluklarınıaltına girmektedir.

Günümüzde eğitim kurumlarının da yaşanan yoğun rekabetten etkilendiğini görmekteyiz. Bu rekabet sadece özel okullar arasında olmayıp, devlet okulları arasında da yaşanmaktadır. Okullar arası yarışın bundan sonraki süreçte de şüphesiz artarak devam edeceği aşikârdır. Bu durumda okullar, eğitim alanındaki ve

çevresindeki okullardaki gelişmeleri de yakından takip etmelidir(Erdoğan, 2000). Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi yıllar içinde dönüşüm geçirse de her zaman sınav ve akademik başarı odaklı olma özelliğini muhafaza etmiştir. Öğrenciler eğitim hayatına adım attıkları ilk günden itibaren pek çok sıralama sınavına tabi tutulmaktadırlar. YÖK(2007) verilerine göre ortaöğretim öğrencilerinin % 63’ü onlara verilen eğitimin ezbere dayalı ve kalıcılıktan uzak olduğunu, % 89’u verilen eğitimlerin amacının sadece sınavları kazanmak üzerine olduğunu, % 80’i aldıkları eğitimin olaylara farklı açılardan bakabilme, kendini ifade becerisi ve bağımsız karar verme yetisi kazandırmadığını, % 85’i ağır ders yükü nedeniyle ders dışı etkinliklere zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin % 91’i şuanki eğitim sisteminden memnuniyetduymadıklarını, % 84’ü çoğu zaman ya da bazı zamanlarda sınavları geçememe kaygısının içinde olduklarını, % 82’si aile ve yakın çevresini mahcup etme kaygısıyla yaşadıklarını, %76’sı sınavlara hazırlanmaktan dolayı yaşamından hiçbir ya da olduğunca zevk almadıklarını belirtmektedir.

Öğrenciler arasında gittikçe yaygınlaşan bağımlılık, şiddet, saldırganlık gibi olumsuz davranışların, başarısızlığın, mutsuzluğun öğrencinin, zamanının büyük bölümünü geçirdiği okulda, arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte nasıl hissettiğiyle de ilişkili olması kaçınılmaz görünmektedir. Barber ve Schluterman (2008) okula aidiyetin düşük düzeyde olmasının yabancılaşma, yalnızlık, şiddet, kin, düşük akademik başarı, okulda olumsuz davranış, davranış sorunları, düşük okul katılımı, okul terki ve suç işlemeye neden olabileceğini belirtmektedir. Ersanlı ve Koçyiğit (2013) temel bir gereksinim olarak kabul edilen ait olma duygusunun eksikliğinin anksiyete, depresyon, yalnızlık, ilişki problemleri ve buna benzer duygusal problemler yaşattığını ve çeşitli yoksunluklar ortaya çıkararak bir çeşit sağlıksız etkiye sebep olduğunu belirtmektedir.

Tükenmişlik, kişinin işiyle ilgili çalışmalarının kendisinin ve çevresinin beklentilerini karşılamaması sonucunda yaşadığı isteksizlik, çaresizlik, umutsuzluk gibi negatif duygular olarak tanımlanmaktadır (Freudenberger ve Richelson, 1981). İlk çalışmalarda yalnızca iş dünyasını konu edinen çalışmalar, zamanla gençler ve öğrenciler için de gerçekleştirilmiş ve öğrencilerinin de birtakım olumsuz

sonuçlarıyla birlikte tükenmişlik hissettiği ortaya konmuştur (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002).

İlginin kaybolması ve isteksizliğin yanındabireyin motivasyonunda eksilme, kendine ait olumlu olmayan duygularda ve düşüncelerde artma, yeterli olamama ve başaramamaduygusu gelişebilir. Benzer biçimde, kendinden başka kişilere de ilgide azalma, olumsuz duygular ve davranış örnekleri ortaya çıkabilir. Bu tür olumsuz durumlar bireyikendi çevresinden uzaklaştırmaya, diğer insanlarla diyaloglarda çatışma yaşamasına ya da içe kapanmasına yol açar. Tükenmişlik duygusunun verdiği tahammülsüzlük, zaman içerisinde kolay öfkelenmeye ve sosyal ilişkilerde çatışmalara yol açabilir (Weber ve Jaekel-Reinhard, 2000).

Öğrenciler arası günlük etkileşimler, sürekli eğitim uygulamaları ve akranların arasında yaşanan sıkıntılardndolayı, eğitim ortamının stres yüklü ve kişiyi zorlayıcı bir ortam olduğu belirtilmektedir (Erturgut ve Soyşekerci, 2010). Okul ortamı zaman zaman bu tip olumsuz yaşantılara ev sahipliği etse de pek çok öğrenci için ikinci bir ev niteliğindedir. Öğrenciler uzun saatler boyunca okul ortamını arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşmaktadır. Öğrencinin okul ortamını nasıl algıladığı, diğer bir deyişle okula dair öznel algısı, bahsi geçen uzun süre boyunca nelere odaklanacağını ve neler hissedeceğini belirleyecektir. . Öğrenciler için arkadaşları tarafından kabul edilme ve akran grubunakatılmaya onay alma, mutlu olacakları, gururlanacakları, hoşnut olacakları, kendilerini huzurluhissedecekleri bir durumken, kabul alamama ve onaylanmama veyayok sayılması durumuysa kendilerinimutsuz, diğerlerini çekememezlik durumuna ve kendini yalnız hissetme gibi olumlu olmayan duygulara itmektedir(Osterman, 2010). Bu açıdan bakıldığında bahsi geçen problemlerin aşılması noktasında okula aidiyet duygusunun güçlendirilmesinin etkili olacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada okul tükenmişliği, sebepleri ve sonuçlarıyla birlikte incelenmiştir. Okula aidiyet öğrencilerin yüzleştiği pek çok probleme karşı önlem ya da pek çok problem için çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Bu noktada okul tükenmişliği kavramının okula aidiyet ile birlikte değerlendirilmesi ve yorumlanması yararlı olacaktır.

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle aidiyet ardından tükenmişlik kavramları açıklanmaktadır. Aidiyet kavramı tükenmişlik ile ilişkisi de ele alınarak açıklanmıştır. Okula aidiyet konusu ayrıca ele alınmıştır. Tükenmişlik kavramı, önemi, nedenleri, belirtileri ve sonuçlarıyla incelenmiş, ardından okul tükenmişliği ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.

2.1. Aidiyet

Sosyal ilişkiler kurmak, topluluk halinde yaşayan pek çok canlı gibi insanlar için de hayati önem taşır. İçinde bulunulan gruba aidiyet kişinin uyumlu ve mutlu bir hayat sürebilmesi için gereklidir. Araştırmalar, aidiyet ihtiyacının insanlar için pek çok sosyal ihtiyaçtan daha öncelikli olduğunu ve kontrol, güven, anlayış gibi diğer temel ihtiyaçları etkilediğini göstermektedir (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Sosyal bir varlık olan bireyin grup içinde kabul görmesi, bireye ait olma duygusu kazandırmaktadır (Bagwell, Newcomb ve Bukowski, 1998). Gür'ün (2007) aidiyet duygusu tanımı ise, bireyin kendini belirli bir kültür ve coğrafi bölgeye ait hissetmesinin birey varoluşu üstündeki olumlu ve katkı sağlayıcı etkileridir. Kişi ve toplum arasındaki kurulan ilişkinin anlamlı bir sonucu olan aitlik duygusu, bu sonuca bağlı olarak bireyleri birbirine benzeyen sınıflamalar içinde anlamlandırmaya da yardım eder (Alptekin, 2011).

Maslow, gereksinimleri şu şekilde sınıflandırmaktadır (Yetiş, 2010):

1. Fizyolojik gereksinimler,
2. Güvenlik gereksinimleri,
3. Ait olma gereksinimleri,
4. Özsaygı gereksinimi,
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi.

Maslow tarafından ortaya konan ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre bireyinin evresine girmesiyle birlikte önemli ihtiyacının başında, özellikle kimlik ve kimlikle bağlantılı olarak statü ve bağlanma, aidiyet ve yüksek benlik ihtiyaçları gelir (Kuşat, 2003). Ait olma veya aidiyet, Maslow'un gereksinimler sıradüzeninde en önemli beş gereksinimden biri olarak kabul edilmektedir. Aidiyet gereksinimi insanın en

karmaşık duygu durumudur. Kişilik gelişimini sağlıklı tamamlayan çocuklar, küçük yaşlardan itibaren aidiyet gereksinimine doğru cevap verilmiş çocuklar oldukları söylenebilir (Güneş, 2014). Bilhassa duygusal gelgitlere çokça rastlanan ergenlikte, öğretmenlerden ve akranlardan görülen destek ve kabul birey için önem arz eder (Capps, 2003). Maslow'a (1987) göre aidiyet, insanın diğer bireyler tarafından kabul görme, tanınma, değerli hissettirilme ve önemli olduğunu hissetme ihtiyacıdır. Kişinin, kendisinin önem verdiği bireyler tarafından tanınma, kabul görme, sevilme, değerli görülüp kendisine güvenilmesini istemesi neticesinde hayata yansıyan, doğuştan getirilen bir gereksinimdir (Gordon, 2010). Meloro'ya göre (2005) aidiyet, temel bir insani güdüdür ve odak noktasını kişiler arası olumlu ilişkiler oluşturmaktadır. Bireyin ait olma ihtiyacı karşılanmadığında, birey nevrotik, uyumsuz ve yıkıcı davranışlar sergilemekte; bu da ilişki kurmak ve sürdürmek için çaresiz girişimlere yansımakta ya da hayal kırıklığı ve amaçsızlığa sapmaktadır (Ersanlı ve Koçyiğit, 2013).

Aidiyet kişinin içinde bulunduğu toplulukla bağını algılama şeklidir. Sözcük olarak "ait olma" ya da "mensubiyet" olarak karşılık bulan aidiyet, kişinin içinde bulunduğu toplulukla ortak anlamlar geliştirdiğini hissetmesiyle iç dünyasında hayat bulan olumlu hislerdir. Şahan'a (2007, s. 80) göre ise ait olma duygusu, psikososyal bir varlık olan kişinin gelişme süreci boyunca büyük bir öneme sahip değerlerden biridir ve aileye, kuruma, millete kendini aidiyet hissetmesi kişinin toplumdaki rolünün konumlandırılmasında ve belirli bir statüde bulunmasında önemli bir durum olarak görülmektedir. McMillan ve Chavis (1986) insanların ancak bir topluma aidiyet hissettiklerini, toplumla etkileşim içerisinde olarak onu etkilediklerini ve o toplumdaki etkilendiklerini, kendilerini, toplumla kendi arasında oluşacak duygusal bağa sahip hissettiklerinde psikolojik toplum bilincinin ortaya çıkmakta olduğunu ifade etmektedir.

Aidiyet duygusunu araştıranlar, bireyler arası etkileşimin temel bir bileşeni olarak, bireyin içerisinde olduğu ortamın bütüncül bir parçası olarak kendisini görmesi, çevre ya da bir örgüt içine katılma yaşamı olarak kavramsallaştırılmıştır. (Duru, 2007). Kişi içinde bulunduğu grup tarafından kabul edilmek istiyor ve bu istek olumlu yanıt alıyorsa, aidiyet kavramından bahsedilebilir. Aidiyet kişi ile grubu arasındaki bağ o kişi zihnindeki yansımasıdır. Aidiyet hisseden birey, bağ içinde

bulunduğu grup tarafından anlaşıldığını, desteklendiğini duyumsar. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda aidiyet, bireyin bir sistem ya da ortama dahil olabilmesi olarak tanımlanır. Kısaca aidiyet kişinin bir ortama dahil olma isteğidir (Levett-Jones, Lathlean, Maguire, ve Mc Millan. 2007). Sevgi ihtiyacını gidermek ve güvenilir bir ortam oluşturmak maksadıyla, kişiler diğer insanlarla aynı ortamda bulunmaya yönelirler. Bireylerin ait olma duygusu ile diğer kişiler tarafından sevilme, kabul ve saygı görme duyguları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Murdock, 1999). Cemalcılar'a göre (2010) aidiyet, kültürel değerler, bireyin kendini grupla tanımlaması ve sosyalleşme ile ilişkilidir.

Aidiyet aynı zamanda kimlikle doğrudan ilintili bir kavramdır. Kişi doğuştan sahip olduğu özelliklere (aile, ırk, vatandaşlık gibi) ilişkin aidiyet hissedebileceği gibi, sonradan edindiği sıfatlara (eğitim, kurum, din, sosyoekonomik çevre gibi) bağlı olarak da aidiyet geliştirecektir. Tüm bu kavramlar kişinin kimliğinin bir parçası olacaktır. Özgüven ve benlik saygısının kaynağı olan ait olma ihtiyacı ilk önce aile kurumunda başlamaktadır. Sağlıklı aile ortamında yetişen bireyler ailelerinde deneyimledikleri kollektif "biz" bilincini, yaşantılarının ilerleyen yıllarında dayanışma ve yardımlaşma davranışları biçiminde aktarmaktadır (Gordon, 2010). Ailede kollektif "biz" bilincini, ait olma duygusunu deneyimleyen bireylerin, okula ilişkin benlikleri ve kendini okulun bir parçası olarak görme eğilimi daha kolay gerçekleşmektedir (Glasser, 1999).

Baumeister ve Leary (1995), ait olmayı temel duyulardan biri olarak görmüşler ve bu temel duyuların özelliklerinden hareketle, ait olmanın bireylerarası ilişkiler kurulmasında, sürdürülebilmesi ve gelişmesinde etkin olan herkes tarafından kabul görülmüş bir istek olduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre, aidiyet ihtiyacı evrensel, ana unsur olarak, güçlü ve gayet tabii yaygın bir birey güdüsüdür ve bayağı güçlü bir psikolojik doyum yaratmaktadır. Her kişinin doğuştan gelen bazı psikolojik gereksinimleri bulunur. Bireyler bu temel psikolojik gereksinimleri giderildiğinde tam anlamıyla sağlıklı olabilirler (Gagne ve Deci, 2005). Doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlar, özerklik, yetkinlik ve başkalarıyla sosyal ilişki gereksinimidir (Cihangir, 2005). Raffini (1993), bütün bireylerin bir gruba ait olma isteğine sahip olan sosyal varlıklar olduklarını belirtmekte ve sosyal ortamdan izole olma, reddedilme ve yalnız

kalma duygularının bireyler için başa çıkılması en zor durumlar olduğunu eklemektedir.

Frey ve Wilhite'a (2005) göre bir kişinin aidiyet hissedebilmesi için o ortamda sayılması, sevilmesi ve ilgi görmesi gerekir. Aile ya da akranlar arasında önemsenmek ve değer görmek aidiyeti pekiştirir. Bireyin kendisinin topluluk içinde bir yeri olduğunu, kabul edildiğini hissetmesi, bu durumun sonucunda da kendisini önemli ve değerli görmesi olarak da tanımlanabilir (Bacanlı, 2004). Cihangir'e göre (2005), kendi benliklerini değerli bir varlık olarak gören bireyler, çevrelerindeki diğer bireylere de daha fazla değer vermektedirler.

Aidiyetin önemi farklı araştırmacılarca sıklıkla vurgulanmıştır ve geçmişten günümüze psikoloji alinyazında ait olma, bir ihtiyaç olduğu şeklinde tanımlanmıştır. Aidiyet ihtiyacı insanların önceki sosyal tecrübelerine dayalı olarak yorumlanmıştır. Bu bölümde öncelikle kökenleriyle ve etkileriyle genel bir kavram olarak aidiyet sonrasında ise özellikle aidiyetin öğrencileri ilgilendiren biçimi olarak okul aidiyeti incelenmektedir.

2.1.1. Aidiyetin Önemi

İnsanların toplumsal açlığa yol açan toplumdankabul görmemeyasantsının, peşin hükümlerden uzak sosyal kabul ve onaylanma deneyimlerinden oldukça farklı sonuçlar ortaya çıkaracağı değerlendirilmektedir (Gardner, Pickett, ve Brewer, 2000).

Aidiyet duygusu bireyde gruba ait olma, grup üyeleri için önemli olma, ortak amacın ve birlikteliğin getirdiği ihtiyaçların karşılanması gibi durumlarda yardımcı olmanın yanı sıra, yabancılaşmanın ve sosyal izolasyonun neden olabileceği olası acı ve yalnızlık için koruyucu bir işleve sahiptir (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ve Collier, 1992). Kişinin kendisini, herhangi bir grup ya da ekibe aidiyet hissetmesinin hayati bir durumda olması, kişilerarası iletişimin uyumlu ve düzenli bir şekilde devam etmesini sağlamakla kalmamış grup içi denetimde önemli içsel bir mekanizmanın oluşumuna ön ayak olmuştur.

Bir bireyin içinde bulunduğu gruba ya da topluluğa beslediği aidiyet duygusu hayatını kolaylaştırır ve aynı zamanda rahat hissetmesini sağlar. Rahatlık, huzur ve güvenlik sağlayan bu duygu bireyin davranışlarına, kararlarına etki eder, onları şekillendirir (Baumeister ve Leary, 1995). Benzer biçimde Rizzo (1988) bireylerin akran ilişkilerini geliştirerek duygusal bütünlüklerini koruduklarını, başkalarıyla iletişim kurma fırsatı elde ettiklerini, gereksinim duyduklarında diğer kişilerden yardım ve destek alabildiklerini, dolayısıyla kendilerinin değerli varlıklar olduklarına inandıklarını belirtmektedir. Toplumsal yaşamın içinde var olduğuna inanan bireyler, diğer bireylere daha fazla değer vererek topluma daha yararlı bireyler olma yolunda ilerlemektedir.

Somers'a (1999), göre birey saygı ve ilgi gördüğünü, kendisine değer verildiğini hissederse aidiyet yaşar. Kişisel özelliklerinden bağımsız olarak her birey çevresindeki diğer kişilerle ilişki içindedir ve itibar görmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu gereksinimin karşılanması, bireyin sosyal çevresine adaptasyonunu sağlamaktadır. Ait olma duygusu bir gereksinim olarak, kişiyi grup ya da örgüte katılmaya yönelten bir duygu yoğunluğu olarak da ortaya çıkmaktadır. Bu cümleden olarak, ait olmaduygusu kişiye; bir grup ya da örgüte aidiyet hissetme, birbirleri açısından önematfetme, benimsenmiş bir hedef ve beraberliğin getirdiği ihtiyaçların giderilmesi gibi durumlarda işlev görmektedir (Duru, 2007).

Araştırmalar aidiyet duygusunun, kabul görme, dahil edilme ve olumlu karşılanma durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygularla olumlu ilişki gösterdiğini, reddedilme ve dışlanma ya da inkar edilme durumunun ise anksiyete, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açtığını ortaya koymaktadır (Osterman, 2010). Deci ve Ryan (2000)'a göre bireylerin fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin sosyal çevrenin desteğiyle gerçekleşmektedir. Sevgi ve saygı gösterilmesi, fark edilme ve bağlı olma kişinin psikolojik sağlığı için yüksek derecede yer tutarken, temel bir gereksinim olduğunun kabul edilmesi durumunda ait olma duygusunun olmayışı; reddedilme, dışlanma ve kabul edilmeme duygularını artırarak, kişinin ruh sağlığını olumsuz şekilde etkileyebilmekte, insanın davranış ve uyum problemleri ile karşı karşıya kalmasına sebep olabilmektedir (Duru, 2007).

Aidiyet ve adalet kavramları tükenmişlikte önemli rol oynamaktadır. Kişiler, toplumsal destek, birliktelik gibi olumlu kazanım sağladıkları grup ve örgütlere üye olurlar (Leiter, 2003). Kişi ve iş ortamındaki kişiler arasında oluşabilecek uyumsuzluk, insandavar olan enerji birikiminde, ait ve yeterli olma duygularında azaltıcı bir etki oluşturmak suretiyle tükenmişliğe neden olmaktadır. Kişilerarası uyum ise, kişinin işe aidiyetini arttırmaktadır (Leiter, 2003; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Aidiyet, bağlılık ve benzeri konularda yürütülen araştırmalara göre göre aidiyet ihtiyacının karşılanmaması durumunda birey, yalnızlık (Peplau ve Perlman, 1982), kaygı ve vevham (Baumeister ve Tice, 1990; Leary, 1990), öfke (Williams, Shore ve Grahe 1998), stres (Baumeister ve Leary, 1995) hissedebilir; anti-sosyal ve yıkıcı davranış (Twenge, Baumeister, Tice ve Stucke, 2001; Twenge, Catanese ve Baumeister, 2002), sergileyebilir, depresyona girebilir (Synder, 1994). Aidiyet yoksunluğu ayrıca psikolojik ve bedensel hastalıklara ve hatta intiharlara neden olabilmektedir (Osterman, 2000).

Popüler bir araştırma konusu olan aidiyet olumlu etkileri ve yoluğunda ortaya çıkan büyük problemler açısından önem arz etmektedir. Bölümü özetlemek gerekirse aidiyet duygusu kişilerde yarattığı psikolojik doygunluk, huzur ve motivasyon nedeniyle önemli ve gereklidir. Aidiyet eksikliğinde ise başta yalnızlık olmak üzere pek çok psikolojik, fiziksel sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Aidiyet kavramı bunlara ek olarak neredeyse her zaman sosyolojik bir kavram olarak da değerlendirilmektedir. Bu noktada içinde bulunduğu küçük gruba ya da büyük bir topluma aidiyet hisseden bireylerin sosyal yaşantısının da yolunda gitmesi beklenmektedir. Aksi durumda ise birey içinde yaşadığı yalnızlık duygusu farklı problemler biçiminde içinde bulunduğu sosyal çevreye de yansıtacaktır.

2.1.2. Ergenlikte Aidiyet

Ergenler için başkalarının özellikle akranlarının kendi için ne düşündüğü önem arz eder. Öz algıları aslında büyük oranda başkalarının onlara ilişkin algılarından şekillenir. Bu da onları olumsuz eleştirilere karşı hassas hale getirir. İçinde buldukları ya da bulunmak istedikleri grup tarafından onay ve takdir toplamak, kabul edilmek bir ergen için çok önemlidir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.273). Ait

olma duygusu veya bağıllık, bütün öğrenciler için önemlidir; ama yetişkinliğe geçilen erinlikte daha da kritik önem taşımaktadır (Alaca, 2011).

Bireyler ergenlik döneminde kendini keşfeder, tanır, daha geniş bir vizyona kavuşur. Bu dönem aynı zamanda bireylerin fiziksel ve duygusal anlamda bağımsızlık isteğinin ve çabasının yaşandığı bir dönemdir. Ergen için yaşlılarıyla birlikte zaman geçirmek, diğerlerinin kendisini ne olarak gördüğünü anlaması, grup içerisindeki pozisyonunu fark etmesi ve bu yolla kendini tanıması açısından önemli katkılar sağlar. Ergenin sosyal ortamlarda davranış kalıpları geliştirmesine yardımcı olur. Grup içerisinde rahat hareket eden birey o grupta daha fazla zaman geçirmek ister (Aydın, 2005, s. 148, 198). Akran etkileşim, öğrencinin toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesini ve farklı deneyimler edinmesini sağlamaktadır. Akran gruplarında birey, aileden bağımsız hareket etme, liderlik ve otoriteyi tanıma, farklı sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, iş birliği gibi yaşantılar kazanır” (Bursalıoğlu, 2005, s. 56). Öğrenci grup içindeki etkileşimleri ile yarışmayı, işbirliği yapmayı, sorumluluk almayı, çalışmayı ve hakları kazanmayı öğrenir” (Başaran, 1994).

2.1.3. Okula Aidiyet

Alanyazında okula aidiyet kavramı farklı şekillerde ifade edilmiştir. Finn (1989) ve Voelkl (1997) okula aidiyet (school belonging), Osterman (2000) topluluk duygusu (sense of community), ve Meloro (2005) okula bağlanma (school connectedness), Murray ve Greenberg (2000) okulla bütünleşme (school bonding), Goodenow (1992b) ise, okul üyeliği duygusu (sense of school membership) şeklinde bu kavramı kullanmışlardır. Bu araştırmada, sayılan kavramların tümü okul aidiyeti olarak kabul edilmiş ve bu şekilde değerlendirilmiştir.

Yaşam alanlarının biri ve en çok vakit geçirdikleri alan olan okulda ergenler, haftada yaklaşık 30-35 saatlerini geçirmekte ve öğretmen ve akranlarıyla iletişim halinde olmaktadır (Beyer, 2008). Öğrencilerin okula ilişkin hisleri onların okula olan ilgilerini ve okula gitme isteklerini etkileyecektir. Okulda iyi hisseden, kabul gören öğrenciler okula karşı olumlu bir tutum geliştirirler. Bu tutum okulda iyi zaman geçirmeyle ve olumlu yaşantılarla mümkün olabilmektedir (Sarı, 2007).

Okula aidiyet duygusu; öğrencinin, okuldaki diğer kişiler tarafından ne kadar kabul gördüğüne, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993). Aidiyet, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile aralarındaki sosyal ilişkiler sonucunda kazandıkları, okulun sosyal ortamında diğerleri tarafından kişisel olarak kabul gördüğü ve desteklendiği yönünde geliştirdiği duygu olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2010). Okula aidiyeti, okula karşı duygusal bağlılıkla ilişkilendiren Pittman ve Richmond'a göre (2008) aidiyet için temel şart, öğrencilerin temel bireysel algılarının, grubu oluşturan diğer öğrencilerin algılarıyla uyuşmasıdır. Finn (1993) ise aidiyet duygusunu, öğrencinin kendini okulun bir parçası olarak görmesi ve okulun öğrencinin hayatında önemli bir yere sahip olması şeklinde tanımlamıştır.

Okul ortamında, kendilerini kabul edilmiş, saygı duyulan, değer verildiğini hisseden öğrenciler; okuldaki olaylara kayıtsız kalmaz, öğretmenine bağlanır, okuluna değer verir, okulun iklimine yönelik olumlu duygular besler ve içinde bulunduğu durum öğrenmenin kolay olarak gerçekleşmesine zemin hazırlar (Keys ve Fernandes, 1993; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001).

Finn ve Rock (1997) öğrencinin sınıfa olan aidiyetini dört davranış boyutuyla incelemiştir. İlk boyutta öğrenci sınıfa gelmeyi kabullenmekte, ders için hazırlık yapmakta ve derse katılmaktadır. İkinci boyutta ise öğrenci derse aktif biçimde katılır ve derslere fazladan zaman ayırır. Üçüncü boyutta öğrenci okulu derslerle ilintili görmenin ötesinde, ders dışı etkinliklere de katılarak benimser. Dördüncü ve son boyutta ise öğrenci ders dışı etkinliklerin yanında okul yönetimine, karar mekanizmalarına da dahil olmaktadır.

Booker'a (2004) göre önemsenme ve saygınlıkla ilişkilendirdiği ve bu kavramlar üzerinden tanımladığı okula aidiyet duygusu, saygınlık kazanma ve statü sahibi olma ihtiyacının daha da belirginleştiği ergenlik döneminde çok daha fazla önem taşır. Hamm ve Faircloth (2005) da bu görüşe katılmakla beraber aidiyet duygusunu ergenlikte dönemi gereksinimlerinden biri olarak nitelendirmektedir.

2.1.3.1. Okula Aidiyetin Önemi

Okula dönük olumlu tutum ve davranışlar geliştirmek, özellikle eğitimin akademik sonuçları üzerindeki etkisinin önemli olması sebebiyle, eğitim alanında önemsenen konulardan birisi olarak kabul görmektedir. Uwah, Mc Mahon ve Furlow (2008) Afrika kökenli Amerikan öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğrenci başarısının, öğrenci ve sosyal bağlamı arasında oluşan dinamik etkileşimlerin bir sonucu olmasından dolayı aidiyet veya bağlılık duygusunun, okuldaki tüm öğrenciler için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerden okullarına dönük sahip olmaları beklenen önemli duyuşsal duygu durumu, okula aidiyet duygusu ve okula ait olmaktır (Sarı, 2013).

Aidiyete ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla ilişkisi ile ilişkili olarak okul aktivitelerine katılımı şeklinde tanımlamaktadır. Aidiyet duygusunun sosyal deneyimler sağlamanın yanında okula adaptasyon, motivasyon ve akademik başarının artışı ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği de belirtilmektedir. Willms'e (2009) göre öğrencilerin akademik performans olarak istenilen seviyeye gelebilmesi için sınıfın kendisi için bir ihtiyaç olduğunu hissetmesi gerekir. Öğrencinin okula beklenen ilgi ve uyumu sergilemesi için, öğrenci öğrenmiş olmak için öğrenmemeli, öğrendiklerine ve daha önemlisi okula ihtiyaç duymalıdır. Aksi takdirde öğrenci hiç ilgisini çekmeyen veya değer vermediği dersleri almaya zorlanmakta ve okula olan aidiyeti düşmektedir" (Voekl, 2002).

Ergenlerin bu dönemde yaşadıkları ve yaptıkları tercihler yaşam boyu sürecek sonuçlara sebep olabilmektedir (Gutman ve Midgley, 2000). Mcneely, Nonnemaker ve Blum (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre okul aidiyeti ile bağımlılık, şiddet ve erken yaşta cinsel aktivite arasında negatif yönlü korelasyon görülmektedir.

Öğrencilerin kimlik kazanma süreci göz önünde bulundurulduğunda, bihassa ergenlik döneminde kişiler, toplum tarafından kabul edilen durum ve şekillerde bir sosyal grup veya örgütün parçası haline gelmezlerse, bu ihtiyaçlarını olumsuz olabilecek farklı grup ve ortamlarda gidermeyönelimine girebilmektedirler (Duru,

2007). Perdue, Manzeske ve Estell (2009) arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkilerin ve arkadaşlar arası desteğin okula aidiyeti ile bağlantılı olduğunu saptamışlardır.

Newman'a (2002) göre sınıfta bulunmaktan zevk alan, gurur duyan öğrenci; öğretmenden onay almak veya bir yere kabul edilmek için değil, yeterlilik kazanmak için ve bir alanda uzmanlaşabilmek için istek duyan ve bunun için motive olmuş öğrencidir. Ashford (1997) öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında en etkili etkenlerden birisinin ait olma duygusu olduğunu belirtmektedir. Aidiyet duygusunun akademik çıktılar üzerindeki etkisini yorumlayan Sinclair, Christenson, Lehr ve Reschly-Anderson (2003) aidiyet duygusunu; öğrencinin sınıfa olan aidiyetini okulla ilgili etkinliklere katılım, yüksek notlar alma, ödev yapmak için harcanan zaman ve ödevleri tamamlayabilmesiyle ilintili olarak açıklamıştır.

Öğrencilerin okul ve sınıf ortamı algıları, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, mutlu oldukları ve tercih ettikleri bir sınıf ortamında daha başarılı olmaktadır (Fraser ve Chiohn, 2009). Stipek (1996), aidiyet duygusu yüksek öğrencinin verilen göreve şevkle sarıldıklarını ve zorluklar karşısında hemen yılmayıp çözmek için ısrarlı olduklarını belirtmiştir.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) göre öğrenciler içinde buldukları toplumda bilmek ve bilinmek ister. Arkadaşları tarafından değerli oldukları hisseden öğrencilerin özgüven duyguları gelişir. Okula karşı ortak değerler ve yüksek beklentilere sahip olan öğrencilerin yüksek akademik beklentilere sahip olacağına dikkat çeken Ma (2003), okula aidiyet duyan öğrencilerin başarılı olmak için akademik güdülenmelerinin yüksek olacağını vurgulamaktadır. Okulla ilgili olumlu tutum içerisinde olan öğrenciler, okulları bitene dek okula katılım istekliliğini ve öğrenmeye olan yönelim gücünü sürdürebilmektedirler (Çalık, 2008). Sillins ve Mullford (2002) de benzer görüşler üzerinden aidiyeti tanımlamaktadır. Öğrencilerin sınıfa olan aidiyeti, etkinliklere katılma, okul çalışanlarını önemseme, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikirlerini sınıfta söylerken bireyde oluşan olumlu duygu olarak tanımlanmıştır. Sınıfta öğrenciler arasında demokratik bir ortamın oluşturulması, istenmeyen davranışlara karşı eleştirel bir tutumun yapılandırılmasına da katkıda bulunur. Böylece öğrenciler

arkadaşlarının bakış açılarından kendi davranışlarını değerlendirme olanağına sahip olurlar.

Sınıfta demokratik ortamın oluşturulması, sınıf kurallarının anlamlı, amaçlı ve tutarlı olmasına bağlıdır. “Sınıf kurallarının öğrencilerle anlaşılması ve paylaşılması, belirsizliğin ortadan kalkmasına ve doğal istedik davranışların artmasına neden olur” (Aydın, 2005). Sınıf içi aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin problemlerin üstesinden gelme kabiliyetleri üst seviyededir, eleştirel ve yaratıcı düşünceye yoğunlaşmışlardır, eğitim ve öğretim etkinliklerinde işbirliği ve dayanışma gücü gelişmiştir, baskı altında olmadan özgüvenlerini sağlamışlardır (Baştepe, 2002). “Kendine güven duyan öğrenci öğrenmeye karşı psikolojik bir yatırım yapar. Dolayısıyla öğrenci sadece iyi not almakla gurur duymazlar, öğretilenleri anladıkları ve yaşamlarının bir parçası yapıp içselleştirdikleri için de gurur duyarlar” (Şişman, 2004, s. 33).

Yurtal’a (2004) göre okul çoğunlukla yalnızca akademik eğitim yönüyle ele alınmakta ve öğrenciler akademik başarılarına göre değerlendirilmektedir. Öğrencilerin sosyal uyumu göz ardı edilebilmektedir. Etkili iletişim becerilerini geliştirici etkinlik ve hizmetler gereken düzeyde önemsenmemektedir. Bu durumda sınıfların, önemli görevlerden biri olan sosyal yönden gelişimin sağlanması rolünden oldukça uzaklaştığı görülmektedir. Oysa ki öğrencilerin okulu farklı şekillerde deneyimlediklerine dikkat çeken Kızmaz (2006), bazı öğrencilerin okulu eğlenceli, öğretmenlerini güdüleyici, sınıf arkadaşlarını cesaretlendirici olarak değerlendirirken, bazılarının ise okulu tek düze, öğretmenleri adaletsiz, sınıf arkadaşlarını moral bozucu ve okul günlerini sıkıcı olarak değerlendirebildiklerini belirtmektedir. Hallinan (2008) benzer nedenlerle öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için okulun cazibesinin artırılmasını önermektedir. Finn’e (1989) göre öğrencilerin akranlarıyla, okul ortamında fazladan zaman geçirmeleri, okul aidiyeti hislerini pekiştirir. Akranları tarafından kabul gören öğrenciler, okul ve sınıf ortamından zevk alırlar (Osterman, 2000).

Özellikle akademik başarısı düşük öğrenciler, ders dışı sosyal aktiviteler yoluyla okula bağlanabilir. Hallaway’e (2002) göre sosyal aktivite ve faaliyetlere katılmak, öğrenciyi okula, arkadaşları ile akran grubuna ve okulun değerler

sisteminebağlılıkgöstererek olumlu tutum geliştirdiğine işaret etmektedir. Bu faaliyet ve aktivitelerin okuldaki diğer yetişkin bireyler tarafından da taşıdığı önemi vurgulayarak, okul toplumunun tüm fertleri arasındaki ilişki ve iletişiminin güçlendirilmesine katkı sağladığı ve disiplini bozucu sorunlara karşı etkili bir çözüm olmasının önemini vurgulamaktadır. Voekl (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılım düzeyi ile başarı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada okulu bırakma riski taşıyan akademik anlamda başarısız öğrenciler için ders dışı sosyal etkinliklere katılım öğrencinin okulla özdeşleşmesinde önemli bir etken olabileceği öne sürülmüştür.

Booker (2004), öğrencilerin otonomi sahibi olmalarının, ders dışı etkinliklere katılmalarının, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimlerinin okula aidiyet üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Sosyal etkinliklerin öğrencinin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin sınıf içinde ve dışında etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerekir (Sarı,2007). Yapılan araştırmalara göre okul aidiyeti yüksek öğrenciler, derslere daha fazla ilgi göstermekte ve ders dışı sosyal faaliyetlere daha fazla iştirak etmektedir (Adelabu, 2007; Brown ve Evans, 2002). Finn'e (1989) göre okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrenci, okula aidiyet duygusu geliştirir ve okul öğrencinin hayatının vazgeçilmez bir parçası olur. Bu ait olma duygusu öğrencinin kendini değerli hissetmesini, yılmaz bir öğrenci olmasını sağlar.

Aidiyet duygusunu en iyi biçimde dikkat ve adanmışlık arasındaki etkileşim yoluyla anlaşılır. Dikkat ve adanmışlık düzeyi yüksek öğrencinin bağlılık düzeyi de yüksektir. Sadece dikkat düzeyi yüksek, adanmışlığı düşük öğrenci ise yalnızca uyum gösteren öğrencidir (Schlechty, 2005, s. 8).Finn (1998) öğrencinin adanmışlığının iki boyutunu belirlemiştir: 'Okulu ciddiye almak' olarak adlandırılan öğrenmeye adanma ve 'ders dışı sosyal etkinliklere katılım' olarak adlandırılan bulunulan yere adanmadır.

Willms (1999) aidiyet duygusunu akademik ve akademik olmayan okul faaliyetlerine karşı öğrencide oluşan psikolojik bir bileşen olarak tanımlamıştır. Bu psikolojik bileşen öğrencinin akranlarıyla ve okul personeliyle yaşadığı duygu yoğunluğuyla oluşmaktadır. Pittman ve Richmond'a göre (2008) kendisini akademik ve sosyal

etkinliklere katılmaya yeterli gören öğrenciler, ders dışı etkinliklere katılmaya istekli olacak, dolayısıyla kendilerini okul toplumunun bir üyesi olarak tanımlayacaklardır.

Olumlu sosyal ilişkileri deneyimleyen öğrencilerin, sınıf içi ve dışı etkinliklere daha fazla katılmak istediklerine dikkat çeken Nichols (2008), bu duyguları beslenen öğrencilerin, kendilerine olan güvenlerinin, okula devam oranlarının yükseldiğini dolayısıyla, yaşam doyumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin etkinliklere katılımının artmasının, sosyal, duygusal ve akademik yönden gelişime olumlu yönde katkı sağlayacağına değinen Selçuk ve Güner (1999), bu durumun öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası hissetmelerinde oldukça etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Cüceloğlu'na (1999) göre güven duygusu öğrencilerin sınıfa olumlu iletişim kurmasını sağlar. Arkadaşlarıyla iyi iletişim kuramayan öğrenci sınıf içinde yalnız ve huzursuz olur. Böyle bir durum öğrencinin sınıftan soğumasına neden olur. Demanet ve Van Houtte (2011) ise üst kademelerdeki yaşça büyük öğrencilere okulun olumlu bir deneyim aktararak okula aidiyetin onlara daha yüksek bir statü kazandırdığını, alt kademedeki yaşça küçük öğrencilerin ise düşük statüye itilerek bir süre sonra sisteme tepki gösterdiklerini ve sonuçta da bir karşıt-okul kültürü ortaya çıktığını belirtmektedir.

Öğrencilerin geleceğe bakış açısı ile okul aidiyeti arasındaki ilişki de bazı araştırmalara konu edilmiştir. Okula aidiyeti güçlü öğrencilerin geleceğe ilişkin olumlu beklentilere ve bakış açısına sahip olduğu görülmüştür(Adelabu, 2007). Israelashvili (1997) de araştırmasında da benzer bulgular elde etmiştir. Akran ilişkilerinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin önemli bir parçası olduğunu vurgulayan Erwin (2000), arkadaşları tarafından kabul edilme duygusunun öğrencilerin sonraki yaşamlarını da etkileyen bir olgu olduğuna değinmektedir.

Okul deneyimlerinin önemini vurgulayan Ryan (1993), öğrencilerin okul ortamında eğlenerek veya sıkılarak ve hatta stres yaşayarak geçirdikleri saatlerin, yaşamlarının geri kalan kısmında bir üst eğitime devam edip etmeme kararları üzerinde belirleyici olduğunu ileri sürmektedir.

Marks (1998), okul yaşantısının, mesleki ve toplumsal amaçlara katkıda bulunurken, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaşamının hem entelektüel hem de estetik yönlerini de desteklediğinden söz etmektedir. Okulların, öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar sosyal ve psikolojik gelişimlerinden de sorumlu olduklarına dikkat çeken Marks (1998), olumlu bir okul ortamının, öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerine katkı sağlayacağı görüşünü savunmaktadır.

2.1.3.2. Okul Aidiyeti Eksikliği

Yapılan araştırmalar (Anderman, 2002; Beyer, 2008; Osteman, 2000) okula ait olma duygusundaki eksikliğin, depresyon, yalnız kalma, kıskançlık, ilaç ve alkol kullanımı, okuldankaçma, devamsızlık, şiddete eğilimli olma gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır.

Aidiyet duygusunun az ya da hiç olmaması kendini çekme, yabancılaşma ve yalnızlık duygularına yol açabilmektedir (Melor, Stokes, Firth, Hayashi ve Commins, 2008). Öğrencinin sınıfta ihtiyacı karşılanmadığı zaman öğrencinin motivasyon ve performansı azalır, eğitimsel gelişimi yavaşlar ve sınıfa karşı yabancılaşır. (Osterman, 2000). Hunt-Sartori(2007) yabancılaşma yani ortamdaki soğuma,aidiyet duygusunun tersi olduğunu vurgulamıştır. Okuldan yabancılaşmış öğrenciler şiddet, öfke, düşmanlık gibi olumsuz davranışlar sergilemektedir (Hunt- Sartori, 2007). Finn'e (1989) göre okula yabancılaşma duygusu okula katılımı engellemekte, bu da öğrencinin okula karşı ilgisinin ve aidiyetin azalmasına, dolayısıyla düşük başarıya neden olmaktadır. Okulda, diğer öğrenciler tarafından kabul edilen, saygı gösterilen ve desteklenen öğrenciler, kendilerini okullarına bağlı hissetmekte ve daha iyi performans göstermektedirler. Ters durumlarında ise, yani, okulda dışlanan, kendini yabancı hisseden öğrencilerin de performansları ve okula devamlarında düşüş gözlenmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000).

Finn (1989) okulun ilk yıllardan itibaren katılım düzeyi düşük ve özdeşleşme duygusu gelişmeyen öğrencilerin okula devamsızlığı, ders devamsızlığı, okulu bırakma, sınıf içinde zarar verici davranışlarda bulunma gibi istenmeyen davranışlar

sergilediklerini ve uzun vadeli davranışlar yönünden de risk altında oldukları sonucuna varmıştır. Berber ve Schlutman'a göre (2008) düşük düzeyde aidiyet, yabancılaşma, yalnızlaşma, şiddet, kin, düşük akademik başarı, olumsuz okul davranışları, davranış sorunları, düşük okul katılımı, okul terki ve suç işlemeye neden olmaktadır. Gordon (2010), kendisini okula ait hissetmeyen öğrencilerin akademik anlamda boş vermişlik, düşük düzeyde kendine güven hissettiklerini, olumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmektedir.

Smith ve Sandhu (2004), başkaları tarafından saygı gördüğünü düşünen öğrencilerin, okulda daha mutlu, deneyimlerinden daha çok doyuma ulaştıklarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalıştıklarını belirtmektedirler. Finn (1989) okulun ilk yıllarındaki sınıfa aidiyet geliştiremeyen öğrencinin sonraki yıllarda davranışsal problemler yaşayabileceği ve düşük akademik başarı sergileyebileceğini belirtmektedir. Ortaya koyduğu özdeşimci-katılımcı modele göre katılım eksikliği (davranışsal bağlılık eksikliği) okul başarısızlığına neden olmaktadır. Bu durum zamanla duygusal geri çekilmeye ve sınıfla özdeşleşme eksikliğine neden olmaktadır.

Willms (1999) de öğrencinin zayıf sosyal ilişkiler içinde olmasını okul ortamındaki risk faktörleri arasında listelemektedir. Ashford (1997), ait olma gereksinimini doyurmada başarısız olan öğrencilerin, dikkat çekme, güç arama ve yetersizlik gösterme gibi davranışlara yöneceklerini belirtmektedir. Sınıfa uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilerin sınıfa olan aidiyetlerini arttırmanın ve bu yolla öğrencilerin kişilik gelişimini desteklemenin ilk adımı olmalıdır. (Kuzgun, 1997). Voke (2002) yaptığı araştırmada sınıfa aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin sınıftaki deneyimlerinden doyum sağladıklarını ve bu durumun öğrencilerin devamsızlık oranında ve zarar verici davranışlarda düşüşe sebep olduğunu belirtmektedir.

2.1.3.3. Okul Aidiyetini Etkileyen Faktörler

2.1.3.3.1. Okul ve Öğretmenler

Balkıs, Buluş ve Duru (2005) okula bağılılık duygusu ve şiddet eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişler ve öğrencinin kendini okulun anlamlı bir parçası olarak algıladığı takdirde okulda şiddet eğiliminin azaldığını belirtmişlerdir. Yüksek düzeyde aidiyet hissedenden öğrenciler, öğretmenlerine, akranlarına ve okuluna karşı iyi niyet beslemekte, böylece öğrencilerin olumsuz davranışları önlenmektedir (Voelkl, 1997). Sosyal bir kurum olan okullarda öğrencilerin kendilerini evinde hissetmesinin önemine vurgu yapan Demanet ve Van Houtte (2011) bunun yanı sıra öğrencilerin akranlarına, öğretmenlerine veya okullarına duygusal olarak bir bağılılık hissetmesinin onların olumsuz davranışlara yönelmesini engellediğini ifade etmektedir.

Okul ortamı birçok ergen için aidiyet duygusunun birebir yaşandığı ve ergenin sosyal ilişkilerini en fazla şekillendirdiği ortamdır. Özdemir ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırma sonunda okul aidiyeti yüksek öğrencilerin okula daha fazla güvendiklerini ve arkadaşlarıyla paylaşımlarının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Connell ve Klem (2004) de arkadaş ortamında ilgi ve destek gören öğrencilerin okulla ilişkisinin daha sıkı olduğunu belirtmektedir. Booker (2004), arkadaş ilişkilerinin yanın öğretmen öğrenci ilişkilerini de bir faktör olarak eklemekte ve yine bu faktörlerin okul aidiyetini pekiştirici niteliğine vurgu yapmaktadır.

Cemalcılar (2009), okula aidiyeti fazla öğrencilerin yaşam doyumunun yüksek olduğunu belirtmekte ve bu öğrencilerin okul ortamındaki sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduğunu ve kendine daha fazla değer verdiğini eklemektedir. Saygı ve sevgi ortamıyla betimlenebilecek bir okulda öğrenciler, deneyimlerinden memnun kalmakta ve akademik beklentileri doğrultusunda daha fazla çabalamaktadır. Aksi durumda arkadaş, aile ve okul ortamında yalnız bırakılan ergenlerin belirtilen hususlarda olumsuzluklar yaşaması olasıdır (Smith ve Sandhu, 2004). Akranlarıyla iyi ilişkiler kuramayan ergenler, çocuk suçlarına, duygusal problemlere ve intihara daha meyillidirler. Yetişkinlik dönemini sağlıklı ve mutsuz geçirmeleri de olasıdır (Leonard, 2002).

Johnson (2009) okul aidiyeti ve öğrencinin öğretmenlerinden destek görmesinin, başarı açısından çoğu zaman göz ardı edilen önemli faktörler olduğunu

belirtmektedir. Finn (1989), öğretmenlerin öğrencilere önem verdiğini hissettirmesinin öğrencilerin okula karşı aidiyetlerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Aynı çalışmaya göre öğrencilerin okula ait hissetmeleriyle şiddet vakaları azalmaktadır. Yine Isakson ve Jarvis (1999) de okul aidiyetinin olumlu akran ilişkilerinden beslendiğini belirtmektedir. Bireysellik, kalabalık okullar ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin kendine olan güveni ve fiziksel olarak sağlıklı olması aidiyeti etkilemekle birlikte, aidiyet şiddetin en önemli önleyicilerindendir (Özdemir ve diğerleri, 2010).

Glasser'a göre (1999) okullar, öğrencilerin kendilerini değerli ve okul sistemine ait önemli bir üye olarak görmelerine olanak verdikleri ölçüde amaçlarına ulaşmaktadırlar. Gezer' e (2006) göre okulun eğitim politikasının yetersiz olması öğrencinin akademik davranış gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun sonucunda öğrencide güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal soyutlama, kuralsızlık, kendine yabancılaşma gibi duygular ortaya çıkmaktadır.

Schlechty (2005) öğretmen ve okula görev biçmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerinin değerli olup olmadığı öğretmenin ve okulun katılımcı çalışma yaratma yeteneğine bağlıdır. Okula aidiyet hisseden öğrencinin, okulla ilgili olumlu yaşantılara odaklanması, iyi ve rahat hissetmesi olasıdır. Uwah ve diğerleri (2008) öğrencilerin akademik başarı yeteneği kazanmaları için kendilerini okul ortamının değerli bir üyesi hissederek daha çok özgüvene sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. "Düzen ve disiplin verimli okul kültürünün en önemli özellikleri arasındadır. Okuldaki uygulamalar, yüksek risk altındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olursa, akademik ve davranışsal zorluklar yaşayan öğrencilerin yabancılaşmasına neden olabilir" (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 2003).

Problemleri konusunda öğrenciye yardım etmeye istekli, öğrencileri planlı ve yerinde taltif eden, ödüllendiren, öğrencinin güvenini artıran öğretmenler öğrencinin akademik performansını ve dolayısıyla sınıfa olan aidiyetini arttırmaktadır" (Leonard, 2002). Öğrencileriyle ilişkilerini karşılıklı saygı üzerine kuran öğretmenler, öğrencilerinin aidiyet duygusunu pekiştirirler (Nichols, 2008).

Newmann'a (2002) göre okulda işlenen dersler ne kadar gerçekçi, hayattan ise ve öğrenciye ne derece uygulama olanağı sağlıyorsa o kadar ilgi çekici olur. Kooperatif

bir yapıda ilerleyen derslerde öğrenciler iyi duygular yaşıyor ve sonunda gerçek kazanımlar elde ediyorsa, o ortamda aidiyet duygusu da yaşanıyor denebilir.

Öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişki, öğrencilerin aidiyet duygularını teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğretim süresinde, öğrencileriyle yaklaşmanın, onlara hitap edebilmenin yeni yollarını keşfetmelidir. Çünkü yapılan araştırmalar, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin başlarda daha nitelikli olduğunu ancak zamanla bunun azaldığını ortaya koymaktadır (Gest, Welsch ve Domitrovich, 2005).

Öğretmen, öğrettiği konuyu ve öğrencilerini severse, öğrencileri sınıf içi karar mekanizmalarına dahil ederse, onlarla yakından ilgilenir ve onları dinler olumlu ve adil bir iletişim kurar ve destekleyici olursa, öğrencileri bir birey olarak görür ve öyle muamele ederse, sevinçlerini paylaşır birlikte eğlenirse, açıklamaları net ve anlaşılır bir şekilde yaparsa, yardım taleplerine cevap verirse, onlardan vazgeçip pes etmezse, öğrencinin sınıfa olan aidiyetine katkıda bulunmuş olur (Arastaman, 2006). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine karşı şeffaf ve yardımsever olmalarını beklemektedir. Öğrencilerine eşit muamele göstermeyen, haksızlık yapan ve ihtiyaçları olduğunda onları desteklemeyen öğretmenler olumsuz bir ilişkinin temellerini atmaktadır (Nichols, 2008). Özdemir ve diğerlerine (2010) göre öğrencinin okula aidiyet hisleri okula duyduğu güveni ve arkadaşlarıyla olan iyi ilişkilerini desteklemektedir. Okul aidiyetinin güçlendirilmesi için bu anlamda nispeten dezavantajlı olan öğrenciler için kooperatif öğrenme ortamları yaratılması etkili olabilir.

Willms (1999) öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirebilmek için okul ikliminde olması gerekenleri, öğrenci başarılarını tanıma, veli ve toplumun okula katılımını arttırma, öğrenciler için karakter eğitimi ve müfredat dışı uygulama, bütün öğrencilere saygı gösteren öğretmenler ve yöneticilere sahip olma, okulda bir toplum bilinci oluşturma, okulda güvenliği sağlama, şiddeti ve kabadayılığı önleme, sorunları çözme ve öğrenciler arasında uzlaşmayı sağlamaya yönelik programlar başlatma olarak listelemektedir.

2.1.3.3.2 Veli Desteği

Şişman'a (2002) göre öğrencinin sınıfa aidiyetini arttırabilmek için öğretmenler; aileleri, ğrenci ihtiyaçlarını, ğretim malzemelerini ve beklentiler konusunda sınıfın bir parçası haline getirebilmelidir.

Sınıf veli ilişkisinin gelişmesi, velinin sınıfa olan güveni arttırır. Veli desteği ve katılımıyla işleyen sınıflarda hedefe yürümek daha kolaydır. Veliler ortamı anlayabildikleri oranda yardım eder, katkı sağlar. Sınıf aile işbirliği her sınıf düzeyi için başarıya giden yolda önem arz eder (ubuku ve Girmen, 2006).

Öğrencilerin aidiyetini arttırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur. Bu bağlamda aile-okul işbirliğinin iki avantajından söz edilebilir: Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi güdü sağlar. İkincisi ise okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler, çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Firat, 2007).

2.1.3.3.3. Akran ilişkileri

Öğrencilerin iyi akran ilişkileri kurması okul aidiyetini arttırdığından öğrencinin okul dışında da olumsuz ortamlara girmesini engelleyebilir. Öğrenciler akademik yönden olduğu gibi manevi açıdan da birbirlerini destekleyerek arkadaşlarını zararlı ortam ya da alışkanlıklardan koruyabilirler (Samdal, 2000).Morgan (2006), ğretmen-ğrenci ilişkilerinin yanı sıra, akran ilişkilerinin de öğrencilerin okula aidiyetlerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir. Akran ilişkilerinin, sosyal beceriler için eğitim zemini oluşturması, öğrencilerde güven duygusu sağlaması, öğrencilerin bilgi alişverişine girip bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, bilişsel gelişmeyi arttırması ve sosyal destek sağlaması nedeniyle öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Destekleyici akran ilişkilerinin, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olumlu etkileşimde bulunmasında etkili olacağını belirten Berndt (2004) de, bu etkileşimin zaman geçtikçe genişleyeceğini ve bu Şekilde ğrencilerin okula karşı duygularının da olumlu yönde olacağını savunmaktadır.

Samdal (2000) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencinin sınıftaki arkadaşlarıyla kurduğu olumlu ilişki sonucunda sağladığı kazanımlar şu şekilde listelenmektedir:

- ✓ Aidiyet duygusu
- ✓ Duygusal bütünlük ve kararlılık: Akranlar, öğrenci için ortak ilgi ve anlamların varlığını fark edip yaşamayı, topluluk duygusunu ve ortak tepkilerin geliştirilmesini sağlar.
- ✓ İletişim
- ✓ Yardım
- ✓ Değerlilik duygusu
- ✓ Yardım etme fırsatı: Öğrenci akranlarına yardımcı yararlı, değerli hisseder.
- ✓ Benlik saygısı ve kendine güven sağlar. Sorumluluk duygusu kazanır.
- ✓ Kişilik gelişimine destek: Öğrencinin özsaygı ve özgüven geliştirmesinde akranlarıyla ilişkileri etkilidir. Arkadaşları öğrenciyi dostane bir biçimde eleştirerek destekler. Öğrencilerin yakınında kendi gibi öğrenciler bulunmaktadır ve bu ilişki öğrencinin kişisel gelişimini desteklemektedir.

2.1.3.3.4. Eğitim Ortamı

Öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan etkili ilişkilerin, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik güdülenme üzerinde belirleyici olduğunu savunan Goh ve Fraser (1998), bu ilişkilerin aynı zamanda sınıf içi olumsuz davranışları da azalttığına dikkat çekmektedir. Okul ve sınıftaki etkinliklerin öğrencilerin ait olma gereksinimlerini doyumaya yönelik organize edilmesinin, öğrencilerin istenmeyen amaçlara yönelmelerini engelleyeceğini belirten Baker (1998) ise, bu sorunları önlemede kullanılacak yaklaşımlardan birisi olarak iş birlikçi öğrenmeyi önermektedir.

Correll'e göre (1992), öğrenme yalnızca bilişsel yollarla gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin deneyimleriyle öğrenmekte oldukları arasında ilişki kurabilmesinin yanında azimli ve kararlı olması da öğrenmede son derece etkilidir. Aksi durumda başarısızlık olasıdır. Goodenow ve Grady (1993) de bu savı desteklemektedir. Okula aidiyeti yüksek, akranları arasında önemli bir pozisyona sahip, saygı ve değer gören öğrenciler daha azimlidir. Öğrencilerin okul aidiyeti duygularıyla, başarıları ve okula devamları konusunda pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Osterman, 2000;

Solomon, Battistich, Kim ve Watson, 1997). Blum (2005), sınıf içi aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin daha iyi dikkat gösteren, konuya ve derse daha iyi odaklanan, gereğinden daha fazla motive olan, yüksek notlar ve test sonuçları alan öğrenciler olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin algularında destekleyici ve önemseyici bir ortam olarak şekillenmeyen okullarda etkili öğrenmenin gerçekleşemeyeceğine değinen Nodding'e göre (1992), destekleyici bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin sadece öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına odaklanmaları yeterli olmamakta, aynı zamanda öğrencilerin duygusal iyi olma durumları üzerine de odaklanmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin okula aidiyetinin pekiştirilmesinde okul ikliminin rolü yadsınamaz. Yönetici, öğretmen, öğrencilerin güven ortamında birbirini desteklemesi ve anlamasının yanında okulun fiziki yapısının yeterli olması da gereklidir. Ders etkinliklerinin yanı sıra sosyal etkinlikler yoluyla da öğrencilerin desteklenmesi aidiyeti pekiştirecektir (Özdemir ve diğerleri, 2010). Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okulun fiziksel ve sosyal ortamında, bir kişilik, bir birey olarak kabul görmesi, kişilik yapısına ve varlığına saygı duyulması aynı zamanda da desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Akar, Özelci, Çengel ve Gömleksiz, 2013). Okul yapıları eğitim ve öğretime destek olanların, eğitim hedeflerine ulaşma ve davranışları kazandırmayı hizmet edecek bir şekilde düzenlenmesi, olumlu bir öğretim ortamı oluşturulması büyük önem taşır (Başar, 2003).

Eğitim ortamı değiştirebilir ve dönüştürebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli model ve yöntemlerine uygun şekilde tasarlanabilmelidir (Çayırdağ, 2006). Yoklama ve disiplin sağlamaya yönelik uygulamaların fazlasıyla zaman kaybına yol açtığı kalabalık ve gürültülü sınıflar, öğrenci için olumsuz ortamlardır (Çınar, 2004). Okulun fiziksel bakımından donanımlı ve kaliteli olması, eğitim ve öğretimi destekleyici kaynaklara yönelik alguların, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür (Cemalcılar, 2010; Akt. Sarı, 2013).

Okul ortamında spor ve konferans salonları, kütüphaneler, kantinler olmalıdır. Sınıflar yeterince aydınlatılmalı, soğuk havalarda ısınmaya, sıcak havalarda

serinlenmeye uygun olmalıdır Bahçelerin ağaçlandırılması, çiçeklendirilmesi, ortam yerlerinin düzenlemesi öğrencilerin okula sahip olma eğilimlerini arttırarak aidiyet duygusunu etkileyecektir (Karasolak, 2009).

Okula bağlılık, okulda bulunan öğrenci, öğretmen ve çalışanların kurumun amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli faktördür denebilir. Okulunabağlanmak; bireyin örgütte kalma gayreti ile örgütün hedef, amaç ve değerlerini içselleştirmesinden geçmektedir (Morrow, 1983; Akt.Taşlayan Paksoy ve Hırlak, 2013).

2.2. Tükenmişlik

Teknolojik, sosyal ve siyasal alanlarda meydana gelen değişimler, bireyin günlük yaşamını etkilemekte, birçok problem alanıyla ve çağımızın önemli kavramlarından biri olan “tükenmişlik” durumu ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu kavram üzerine ilk akademik çalışmaları gerçekleştiren Freudenberger (1974), tükenmişliği kişiden potansiyeline bağlı olarak aşırı beklentiye girilmesiyle, o kişinin gücünde yaşanan tükenme olarak tanımlanmaktadır.Pines’a (1993) göre ise tükenmişlik, duygusal beklentilerin yüksek olduğu işlerde uzun süre çalışmaya bağlı olarak kişinin umutsuz, çaresiz hissetmesi, fiziksel yorgunluk duyması, hayal kırıklığı yaşaması ve olumsuz benlik algısı geliştirmesidir.

Tükenmişlik, uzun süren iş yoğunluğuna bağlı stresin sonucu olarak, bireyin etkin çalışmamasıdır. Stres yaratan olumsuz koşullarla başa çıkmak için başvuru yollarının çıkmaza girmesi sonucu ortaya çıkan çaresiz durum tükenmişlik olarak adlandırılabilir (Byrne,1993). Bir iş üzerinde uzun süre çalışan ve çalışmasının karşılığını alamadığını düşünen birey, bir müddet sonra işlerin yolunda gitmediğini düşünmeye başlar ve işlerin düzeleceğine olan inancını yitirir. Tükenmişlik, sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükenişidir. Birey, bu durumu değiştirmek için çabalamaz; hatta bazen bu duruma uyum gösterir. Birey yaratıcılığını yitirir ve daha iyisini yapmak için uğraş vermez (Dursun, 2000). Rada ve Johnson (2004) tükenmişlik için yapılabilecek en iyi açıklamanın kişinin yavaş yavaş erozyona uğraması olduğunu belirtmektedirler. “Tükenmişlik, bireyin sahip

olduğu değerlerde, itibarda ve maneviyatta bir aşınmayı temsil eder. En yalın ifadeyle tükenmişlik, insan ruhunun çöküşüdür.” (Budak ve Sürgevil, 2005).

Tükenmişlik üzerine bu güne dek gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalar düşünüldüğünde konunun daha çok farklı meslek gruplarında çalışan yetişkinler baz alınarak incelendiği gözlenmektedir. Son yıllarda yapılan öğrencilerin de dahil edildiği araştırmalar da göz önünde bulundurulduğunda tükenmişlik probleminin kişiyi çaresizlik duygularına sürükleyen, azmini körelten, bir çeşit ruhsal çöküntü olarak tanımlandığı görülmektedir.

2.2.1. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin kişisel ya da kişilerarası pek çok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilir. Hiçbir konu tek başına tükenmişliğe neden olarak gösterilemez. Tükenmişlik pek çok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1986).

Farklı yaklaşımlarla ele alınan tükenmişlik duygusunun altında yatan nedenlerden birinin kişinin hayatının ve dolayısıyla yaptıklarının anlamlı olduğuna inanmak istemesi, buna bağlı olarak da önemsenme ve fark edilme beklentisinin olduğu düşünülmektedir (Pines,2000a). Tükenmişliğe ilişkin, farklı meslek grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, yapılan işin kişi için anlamını yitirmesi ve fark edilmemesi sonucunda tükenmişlik duygusunun ortaya çıktığını göstermektedir (Pines, 2000a, 2000b, Etzion & Pines 1986).

Freudenberger (1980), kendini işine fazlasıyla adanmış, mesleğini sosyal yaşamının yerine koyan, kendilerini vazgeçilmez bir personel olarak gören çalışanların tükenmeye daha açık olduğu belirtmektedir. Bu durum kişilerin mesleklerine orantısız bir önem atfetmiş olmaları ve meslekleri üzerinden kendilerini önemli hissetmeleri ile ilgilidir. Söz konusu kişiler aşırı beklentiye maruz kaldıklarında tükenmiş hissetmektedir. Fischer (1983) de tükenmişliği benzer nedenlerle ilişkilendirmekte ve bu tip tükenmişliğe açık kişileri tanımlarken “megaloman” sözcüğünü kullanmaktan çekinmemektedir. Gerçekçi beklenti düzeyine sahip olmak, insanların kendilerini iyi tanımaları ve çevrenin onlara sunduğu fırsatları görebilmeleri ile ilgilidir. Yanlış değerlendirme ve algılamalar sonucu birey, gerçekçi olmayan beklentiler geliştirebilir. Bunun sonucunda da bireyin, kendine güveni

azalır, o duygusal olarak yetersizlik duygusu ile beraber tükenmişliğe sürüklenir (Sürgevil, 2006).

Tükenmişlik yaşayan kişi bağıllık hissettiği bir hayat tarzından ya da bir ilişkiden umduğunu bulamadığında yorgunluk ve hayal kırıklığı yaşar. Bu kişinin beklentileri gerçekçi olamayacak kadar yüksekse, o kişi huzursuzluk ve sıkıntı yaşar. Sonuç olarak yaşam enerjisinin tükendiğini hisseder ve iş göremez hale gelir. (Ergin, 1993). İş ortamında hep kendilerinden verdiklerini ve karşılık alamadıklarını düşünen bireyler, sonunda bu tek yönlü ilişkiden yorulup tükenmişlik hisseder (Çiper, 2006).

Sabırsız, aceleci, hırslı, mükemmeliyetçi, gevşemeyi ve dinlenmeyi bilmeyen işkolik kişilik yapısına sahip kimselerin, işte daha fazla stres yaşadıkları bilinmektedir (Bilici, Mete, Soylu ve Bekaroğlu, 1998). Bireyin yapabilecekleri ile çevrenin beklentileri arasındaki gerilim stres yaratır. Stres yaşayan kişi ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı dener. Stres kaynağını ortadan kaldıramayınca birtakım tekniklerle stresle başa çıkmaya çalışır. Bunun da gerçekleştirilememesi durumunda kişi stres kaynağıyla ilişkisini keserek üzerindeki baskıyı ve duygusal yükü azaltmayı dener (Besler, 2006). Tükenmişlik, çeşitli olumsuz stres durumları ile başa çıkmada başarısız girişimlerin sonucu olarak kabul edilir (Farber, 1984).

Araştırmalar, üzüntü ve öfke gibi olumsuz duygulara karşı hassas, karamsar ve içe kapanık kişilerde tükenmişlik belirtilerinin daha sık rastlandığına dikkat çekmektedir (Solana 2013). Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, işkoliklik, stres, mesleki tatmin, üstlerin sağladığı destek, eğitim düzeyi, iç veya dış kontrol odaklı olma, empati, duygusal kontrol, bireysel ihtiyaç ve beklentiler gibi bireysel etkenler de tükenmişliğe sebep olarak gösterilebilir (Izgar, 2001). Bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe, mesleğe ilişkin beklentileri de artmaktadır. Bu beklentilerin karşılanmaması tükenmişliğin yaşanma olasılığını arttırmaktadır (Çokluk, 2000).

Tükenmişliğe ilişkin bireysel etkenlerin etkisi yadsınamaz anca farklı araştırmalar tükenmişliğin kaynaklarının kişisel olmaktan ziyade durumsal olduğunu göstermektedir. Bu nedenle tükenmişliğe yönelik çözümler çoğunlukla kişinin sosyal ortamında aranmalıdır (Maslach ve Leiter, 1997). Yöney ve Ünalın (2004) tükenmişlik nedenlerini kişilere kapasitesinin üzerinde, ulaşılması çok zor hedefler gösterilmesi, iş yükünün ağırlığı, çalışma ekibinin motivasyonu düşük kişilerden

oluşması, kişinin karakteri ile işi arasındaki uyumsuzluk ve sosyal destekten yoksun olunması olarak sıralamaktadır. Yiğit (2000) üstleriyle ya da iş arkadaşlarıyla zayıf iletişim kurma, kötü veya eşit olmayan ödüllendirme, alınan çok fazla sorumluluk ve çok az alınan desteği, örgütsel tükenmişlik nedenleri arasında saymaktadır.

Özetlemek gerekirse tükenmişlik kişinin mükemmeliyetçi ya da megaloman kişilik yapısı, bakış açısı, işe ve iş arkadaşlarına ilişkin algısı gibi bireysel etkenlerle ortaya çıkabildiği gibi, iş ortamının ya da bizzat işin yarattığı olumsuz durumlar olarak nitelendirilebilecek çevresel faktörlerden de kaynaklanabilir.

2.2.2. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik çoğu zaman fark edilmesi zor belirtilerle, yavaş yavaş ortaya çıkmaktadır (Freudenberger ve Richelson,1981). Kişinin iç dünyasında sinsice gelişen bu olumsuz durum, bir gün, beklenmedik bir anda, aniden bir belirti ortaya koyar ve birey uzun süre çabaladığı işe duyduğu isteği ve kendine olan güveni yitirmiş gibi hissedebilir. Başarısızlıklar, terslikler, hastalıklar gibi üst üste gelmiş somut durumlarla ilişkilendirilebileceği gibi aniden de ortaya çıkabilir.Önceki bölümde de söz edildiği gibi tükenmiş kişiler, çoğunlukla zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar olduklarından, bu durumun ilk dönemlerinde kendilerinde olup bitenlerin farkında olmayabilirler.

Deckard, Meterko ve Field (1994) tükenmişlik belirtilerini dört ana başlık altında sınıflandırmaktadır: Duygusal küntlük, düşük kişisel başarı duygusu, hayal kırıklığı, endişe, umutsuzluk gibi duygusal belirtiler; insanlarla daha az zaman geçirme, hareketlerde yavaşlama, görev yerinde olmama, yetersiz kayıt tutma, herkese şüphe ile bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma, sık sık ağlama ve duygusal patlama gibi davranışsal belirtiler; kalbin hızlı atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikayetleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hipertansiyon, baş ve kas ağrıları gibi fiziksel belirtiler ve son olarak kişinin değer yargıları ve inançlarındaki şüpheler, büyük bir değişiklik gerektiğine inanma, toplumdan çekilme, üstesinden gelinemeyen stres, zararlı alışkanlıklar edinme, acıma duygusunun kaybı, depresyon, gibi. psikolojik belirtiler.

Sweeney ve Summers (2002) ise bu belirtileri duygusal, davranışsal ve bedensel belirtiler olmak üzere üç ana başlık altında listeler. Kişi tükenmişlikle birlikte motivasyon ve güven kaybı, değersizlik duygusu, aşırı şüphecilik yaşar. Huzursuzluk ve gerginlik yaşayabilir. Sürekli bir savunma ve suçlama hali, saldırganlık, inkar, iletişim bozuklukları, sinirlilik vb. gibi davranışsal tepkiler ortaya koyar. Kronik yorgunluk, uyku bozukluğu, nefes darlığı, mide bulantısı ve kusma gibi bedensel reaksiyonlar da gösterebilir.

Akademik tükenmişlik üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında Zhang, Gan ve Cham (2007), akademik tükenmişlik belirtilerini, akademik hedeflere bağlı yorgunluk, tükenme, okuldan verilen görevlere kayıtsızlık, ilgisizlik, duyarsızlaşma, bir öğrenci olarak yetersiz hissetme ve verimsizlik olarak listelemektedir. Eker (2007), bu listeye, sık sık hata yapma, devamsızlık, okula geç gelme, okuldaki ve okul dışındaki davranışlarda bozulma, asosyalleşme, unutkanlık, ilaç ve alkol tüketiminde artma, sıklıkla rol çatışmasını yaşama, sıklıkla başarısızlık duygusu yaşama, okuldan kaçma eğiliminde olma, yadsıma, özgüven yitimi, kaçınma, alaycı ya da suçlayıcı tavır takınma gibi belirtileri de ekler.

Kısacası, tükenmişlik ilk etapta fark edilmesi zor küçük sıkıntılarla kendini belli etse de ilerleyen zamanlarda bireyin hayatında başka sorunlara da yol açabilecek ruhsal ve bedensel belirtilerle ortaya çıkmaktadır.

2.2.3. Tükenmişliğin Evreleri

Stres, bireyin sıkıntılı ve güç durumu ve tükenmişlik düz bir ölçek üzerinde gösterilirse, bu ölçeğin başında bireyin kendini iyi hissettiği durum bulunmaktadır. Bu durumun ilerisinde bireyin duygularında bir dengesizlik söz konusudur. İleri aşamada ise, kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığında kayıplar olur ve birey için gelişen olaylar kontrol dışıdır. Ölçeğin sonunda ise tükenmişlik sendromu bulunmaktadır (Güllüce, 2006). Birey stres yaratan durumla başarılı bir biçimde başa çıkabiliyorsa onun daha az tükenmişlik yaşayacağı söylenebilir (Maraşlı, 2005).

Maslach'ın oluşturduğu üç faktörlü tükenmişlik modeline göre, tükenmişlik duygusal tükenme, uzaklaşma ve yetersizlik olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. İş ortamında çalışandan aşırı beklentiye girilmesi onun duygusal açıdan tükenmesine yol açar. Bu sorundan uzaklaşmak için çalışan çevresindekilerle arasına duvarlar örer, sınırlar koyar. Bir şekilde onlardan psikolojik olarak uzaklaşmış olur. Mevcut durumdaki mesafeli ilişkileriyle ilk durumdaki ilişkilerini kıyaslayan çalışan son olarak kendini yetersiz hisseder (Akt. Sürgevil, 2006).

Tükenmişlik üç boyutlu bir sendromdur: duygusal tükenme, uzaklaşma ve düşük kişisel başarı duygusu. Tükenmişliğin birinci boyutu olan duygusal tükenme, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişliğin üç boyutu arasında en sık rastlanan ve inceleneni duygusal tükenmedir (Sürgevil, 2006). Maslach ve Leiter (1997)'e göre, insanlar tükendikleri zaman, hem fiziksel hem de duygusal açıdan kendilerini aşırı zorlanmış hissederler. Kendisini tükenmiş ve kullanılmış hisseden birey, yorgunluğunu gidermek ve kendine gelmek konusunda başarısız olmuştur. Duygusal tükenme, iş taleplerinin sebep olduğu strese verilen ilk tepkidir.

İkinci boyut olan uzaklaşma, çalışanın işi gereği muhatap olduğu kişilere soğuk ve ilgisiz, diğer bir deyişle uzak davranması ve olumsuz tutum sergilemesidir. Duygusal açıdan tükenen kişi, muhataplarının sorunlarını çözmede kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. İlişkilerini minimum seviyede tutar. İnsanlarla yakın ilişkiler kurmaktan vazgeçer. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine ve duygularına soğuk ve kayıtsız kalır (Işıkhani, 2004). Uzaklaşma boyutunda kişiler küçültücü bir dil kullanabilir, insanları kategorize edebilir, katı kurallara göre iş yapar ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini zanneder (Cordes ve Dougherty, 1993).

Son olarak düşük kişisel başarı duygusu; yetersizlik, kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder. Başarısızlık duygusu, düşük iş verimi, düşük moral, üretkenlikte azalma, kişiler arası anlaşmazlık, düşük öz saygı, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik gibi belirtiler içerir (Hock, 1988). Sorunun üstesinden başarı ile gelen ve kendisini yeterli bulan bireylerin kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğunu düşündükleri ancak kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılayan bireylerin kendileri hakkında olumsuz fikirler edindikleri

gözlenmiştir. Suçluluk duygusu, sevilmeme duygusu ve başarısız olduğunu düşünen bireyi depresyona itmektir (Aydemir, 2003).

Tükenmişlik yaşayan kişilerin duygularına hakim olmada zorlandığı gözlemlenmektedir. Kolayca sinirlenen, ağlayan bu kişiler alınganlık edebilirler Zamanla bu duygular, güçlenerek, kişinin etrafındakilerden şüphelenmesine kadar varır (Freudenberger ve Richelson, 1981).

Tükenmişlik, araştırmalarda, iyi hislerle ve büyük beklentilerle bir işe koyulan kişinin zaman içerisinde diğer insanlarda uzaklaşma ve hatta onları suçlama ile ilerleyen aktif bir süreç olarak betimlenmektedir. Farklı biçimlerde ifade edilse de bu araştırmalarda tükenmişliğin evrelerine ilişkin ortak doneler mevcuttur. Kişiler tükenmişlik yaşadıklarında duygusal açıdan yıpranmakta, diğer insanlara karşı olumsuz duygular beslemeye başlamakta ve bu nedenle onlardan uzaklaşmakta ve sonuçta başarısızlık hissetmektedir.

2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik hem bireysel hem de kişilerarası, sosyal uzantıları olan bir problemdir. Kişi bazında düşünüldüğünde pek çok fiziksel ve psikolojik olumsuzlukla sonuçlanabilir. Tükenmişlik yaşayan kişinin sosyal çevresiyle olan ilişkilerinin de olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz görünmektedir.

“Tükenmişlik, toplumsal yaşantının bir ürünü, yaşama anlam kazandırma, çabalarının bir sonucudur. Tükenmişlik içindeki birey yaşamın anlamını yitirdiğini ve tüm isteklerinin kayb olduğunu düşünür. Daha önce bireyin kendisi için çok anlamlı olan uğraşları, artık sıkıcı gelmekte ve hiçbir ödül vaat etmemektedir. Bu insanlar, garip, eleştirici, kızgın, katı, önerilere kapalı ve insanları iten davranışlar içinde görülebilirler; hayatta büyük beklentilere sahiptirler ve hiçbir zaman daha azıyla yetinmeyi kabul etmemişlerdir” (Kalkan, 1996).

Tükenmişlik yaşayan kişi yapabildiklerini başka kişilerin yapamayacağını düşünmeye başlar ve bu inancı gün geçtikçe artar. Özgüveni arttıkça etrafına duyduğu güvensizlik duygusu artar, onların yetersiz olduğu kanısını kendi kendine pekiştirir (Izgar, 2001). Tükenmişlik, insanı duygusuzlaştıran bir durumdur. Çalışma ortamını

zedeleleyen bu durum kişinin gittikçe hayata küsmesine neden olur ve önü alınmazda kişiye sosyal ve psikolojik kayıplar yaşatır (Konakay, 2012).

Tükenmişliğin ortaya çıkardığı duygusal yorgunluk, fiziksel yorgunluğu da beraberinde getirmektedir. Bu durumda bireyler, kendilerini yorgun ve boşluk içinde hissederler. Yorgunluklarının nedeni gerginliktir. Gerginlik içindeki bireyin gevşemesi ve gece rahat uyuması mümkün değildir. Devam eden duygusal gerginlik uyumayı engellediği için uykusuzluk önemli bir problem haline gelebilir (Örmen, 1993). Tükenmişlik yaşayan kişiler tükenmişliklerini azaltabilmek amacıyla, sigara, içki, vb. zararlı alışkanlıklara yönelme eğiliminde olabilmektedirler. İşe devamsızlık, işten ayrılma, görev ve sorumluluklarını ihmal etme gibi zararlı sonuçlar gösteren bu süreç kişilerin birçok davranış bozukluğu yaşamalarına sebep olabilmektedir (Izgar, 2001).

Tükenmişliğin kişinin hem özel hayatını hem de görev ve sorumluluklarını doğrudan etkileyen olumsuz sonuçları mevcuttur. İş savaşı, işi bırakma ve niyetinde artış, hizmet niteliğinde aksaklık ve bozulma, işe izinsiz gelmeme, rapor alma, işte ve iş dışındaki ilişkilerinde bozulma, eş ve aile yaşamından uzaklaşma, düşük iş performansı, işten doyum sağlayamama, sebepsiz hastalanmalar, iş kazalarında artma bunlardan yaygın olanlarıdır. (Çam, 1991).

Kişinin bireysel ve sosyal hayatında pek çok problemi beraberinde getiren tükenmişlik farklı araştırmalarda sonuçlarını da kapsayacak biçimde incelenmiştir. Bu çalışmaların pek çoğunda tükenmişlik yaşadığı düşünülen bireylerin umutsuzluk, çaresizlik, can sıkıntısı gibi hislere bağlı olarak gelişen diğer kişilere karşı soğuk, öfkeli ve küçümseyici tavırlara vurgu yapılmaktadır. Uykusuzluk, bağımlılık, aşırı yorgunluk gibi fiziksel sonuçlar da pek çok araştırmada tükenmişliğin sonuçları arasında listelenmektedir.

2.2.5. Okul Tükenmişliği

Daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak karımıza çıkan ve fiziksel yorgunluk, uzun süreli bitkinlik, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının on planda olduğu tükenmişlik kavramı son yıllarda öğrenciler için de kullanılır olmuştur. Okul ve

derslerle ilgili yerine getirilmesi gereken faaliyetlerin iş yaşamındaki düzenle paralellik göstermesi öğrencilik faaliyetlerinin de tükenmişlik kapsamında değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir (Seçer, 2015). Öğrencilerin yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, ne çalışan ne de iş sahibi olmalarına rağmen, okuldaki çalışmaları iş olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak durumundadırlar (Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008).

Eğitim sürecinin yoğun talepleri ve beklentileri karşısında öğrencilerin yaşamış olduğu tükenmişlik duygusu, ders çalışmaktan ve dinlemekten uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda kendini yetersiz hissetme gibi değersizlik duygularının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Öğrenme sürecinde, dersler nedeniyle oluşan stres, ders yükü ya da diğer psikolojik baskı unsurları, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı duygusuna neden olabilmektedir (Yang ve Farn, 2004. Akt. Baş,2012).

Erinlik dönemi, çok yoğun fiziksel gelişimin, kendini arayış ve kim olduğunu sorgulamanın gerçekleştiği, eğitimsel ve yapacağı iş kararının verildiği, ileri dönük planlamaların, çoğalan cinsel ve bedensel yoğunluğu kontrollü bir şekilde kullanabilmenin, aile ile okul ortamının ergen bireylerden beklentisinin arttığı, aileye bağımlı olma düşüncesinden ayrılarak kabul edilebilir bir bağımsızlık düşüncesinin önem kazandığı, çocuk olmaktan yetişkin olmaya geçişin sağlandığı bir devredir. Bu geçişin olduğu evreler, kaygı yüklüdür. Bilinmeyenlerle dolu gelişimsel evrenin bedensel, duyuşsal, psikososyal, eğitimsel ve mesleki gelişim durumlarını üstlenmeye çalışmak, ergen bireylerde farklı seviyelerde kaygıya neden olabilmektedir (Aydın, 2008). Hayatı süresince bireylerin en çok yalnızlık duydukları evreler, erinlik ve genç yetişkin dönemleridir (Öztürk, Sevindik & Yaman, 2006). Okul ile okuldaki eğitim sürecinin çok fazla isteklerinin oluşturduğu kaygının; öğrencileri duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olarak yorması ya da bıkkınlık hissettirmesi okul tükenmişliği şeklinde tanımlanabilir (Aypay, 2011).

Okul tükenmişliği kavramı tükenmişlik kadar eski bir geçmişe sahip olmamakla beraber bir takım araştırmalar da konu edinilmiştir. Öğrencilerin de tıpkı yetişkinler gibi hedeflerine ulaşamama, yoğun tempo, çevrenin yüksek beklentileri gibi

nedenlerle tükenmişlik yaşadığı yukarıda da anılan pek çok çalışmada belirtilmektedir.

2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Bu bölümde aidiyet ve tükenmişlik üzerine günümüze dek gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalar, ayrı iki başlık altında, kronolojik sıraya göre listelenmiş ve özetlenmiştir.

2.3.1 Aidiyet ve Okula Aidiyet ile İlgili Araştırmalar

Mc Carthy, Pretty ve Catano (1990), ağır ders yüküne bağlı stres ve psikolojik rahatsızlıkların duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük akademik başarıya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada okul aidiyeti ve başarı beklentisi arasındaki, İspanyol, Afrikalı-Amerikan öğrenciler arasında İspanyol öğrenciler lehine;ve cinsiyete bağlı olarak kız öğrenciler lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Goodenow (1992b), 301 öğrenciyi dahil ettiği örneklemeyle etnik köken, aidiyet ve motivasyon ilişkisini gözlemlemiştir. Ortaokul düzeyinde Afrikalı-Amerikan, İngiliz ve İspanyol öğrenciler arasında, İspanyol kökenli öğrencilerin Afrikan-Amerikan öğrencilerden daha yüksek düzeyde aidiyet gösterdiği; erkek öğrencilerde aidiyetin kız öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmada ayrıca okula aidiyetin öğrencilerin akranlarından ve öğretmenlerinden aldıkları destek ve güdülenmeden olumlu etkilendiği bulguları da yer almaktadır.

Goodenow ve Grady (1993) yine ortaokul düzeyinde 301Afrikalı-Amerikan, İngiliz ve İspanyol öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul bırakma riski altındaki öğrencilerdeokul aidiyetinin, okul etkinliklerine katılım ve motivasyon ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrenciler zaman zaman birbirlerinin motivasyonunu düşürmektedir. Okul aidiyeti başarı beklentisi, motivasyon ve azimle ilişkilidir.

Öğrencilerin okula aidiyetlerinin akademik başarı ve sınıf etkinliklerine katılım ile ilişkisini incelediği araştırması sonucunda Voelkl (1997), sınıf etkinliklerine katılım ve akademik başarı ile aidiyet arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, Afro-Amerikan öğrencilerin ise Amerikan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde aidiyet hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anderman (2002) araştırması sonucunda algılanan okula aidiyetinin, iyimserlik, benlik kavramı ve not ortalaması ile aynı yönde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre ayrıca aidiyet ve depresyon, okulda kabul görmeme, çeşitli okul problemleri ve devamsızlık arasında negatif korelasyona rastlanmaktadır.

Aynı yıl Mcneely, Nonnemaker ve Blum (2002) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmanın sonuçlarına göre ergenler okuldaki diğer bireyler tarafından saygı gördüğünü ve önemsendiğini hissettiğinde, diğer bir deyişle okula daha fazla aidiyet hissettiklerinde bağımlılık, şiddet ve erken yaşta cinsel deneyim gibi problemlerden daha uzak kalmaktadır.

Capps (2003) akademik başarı ile okul aidiyetarasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında başarı ve aidiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyamamıştır. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin aidiyet algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür.

Ma (2003) tarafından gerçekleştirilen, örneklemini 6. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 13.751 öğrencinin oluşturduğu geniş kapsamlı araştırma sonucunda, aidiyetin okul terki ve şiddetin en önemli önleyicilerinden birisi olduğu ve okul ikliminin öğrencilerin aidiyetini şekillendiren önemli bir etmen olduğu ortaya konmuştur.

Ocak (2004), farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada okuldaki aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. İlköğretim okulu 4 ve 5. Sınıflardaki öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin (sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) bu

öğrencilerin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen, erkek, anaokuluna gitmemiş, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük olan ve okuldaki aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Booker'ın (2004), nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, öğretmen ve akranları ile kurdukları etkileşimin aidiyet ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul etkinliklerine katılımın bu yaşlardaki öğrenciler için oldukça önemli olduğu da saptanmıştır. Bilgi verme ve yönlendirmenin yanı sıra güven ve cesaret veren ve ılımlı bir sınıf ortamı yaratan öğretmenlerin, öğrencilerin aidiyet hislerine daha fazla katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Balkıs, Duru ve Buluş (2005), 517 (257 kız-260 erkek) ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında aidiyet kavramını şiddet, kendine inanma, medya etkisi ve akranlar bağlamında incelemiştir. Medya, akranlar ve şiddete dair inançların şiddete yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu, aidiyeti ve kendine inancı güçlü öğrencilerin şiddete karşı negatif tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.

Arastaman (2006), Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 65 ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri ve bu ortaöğretimlerde görev yapan eğitimcilerle görüşmüştür. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek aidiyet sergilediği belirtilmiştir. Yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin daha düşük aidiyet hissettiği de bulgular arasında yer almaktadır. Öğrenciler okula karşı davranışsal olarak yüksek, bilişsel olarak ise düşük bağlılık göstermektedirler. Öğrenciler okul aidiyetinin önündeki en büyük engelin okulda mutsuz hissetmeleri olduğunu belirtmektedir.

Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes ve Patton'ın (2007), sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmaya göre okula aidiyet, akademik başarının yanı sıra öğrencinin gelecekte okula devamlılığını da yordamaktadır. Araştırmada, okulla ilişkinin sadece akademik bir ortam olarak algılanmaması

gerektiği, okulun öğrencinin her yönden gelişimi için önem arz ettiği ve öğrencinin her yönden kendini geliştirebileceği olanakların okulda sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Hunt-Sartori (2007) Teksas'ta 1342 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada okulda akran ilişkilerini, okul yaşam kalitesini, aidiyeti ve akademik başarıyı incelemiştir. Araştırmaya göre okul etkinliklerinin öğrenciyi tatmin etmesi, öğrenci ve öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin kurulması okul aidiyeti ile ilişkilidir. Okulda yer alan farklı akran topluluklarından bir çoğuna dahil olan öğrenciler katılmayan öğrencilere göre daha yüksek aidiyet sergilemektedir.

Zhang, Gan ve Chan (2007) tarafından 482 Çinli üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre tükenmişlik ve okul bağlılığı arasında negatif; mükemmeliyetçiliğın nevroitik görünümü ile tükenmişlik arasında ise pozitif yönlü ilişki görölmektedir.

Pittman ve Richmond (2008) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre ailenin eğitim durumu, arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi ve üniversiteye karşı bireysel algıların, öğrencinin aidiyeti üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nichols (2008), 45 ortaokul öğrencisini dahil ettiği örneklemiyle okul aidiyetini, geçmiş ve mevcut okul koşullarını baz alarak incelemiş ve öğrencilerin okula ilişkin algılarının geçmişten bugüne ya da bir okuldan diğerine nasıl bir değişim gösterdiğini incelemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, her öğrencinin okul aidiyetini farklı algıladığını göstermektedir. Bazı öğrenciler akran ilişkilerinin önemine değinirken, bazı öğrenciler akademik başarı ve okulda sunulankoşulların önemini vurgulamıştır.

Ekşioğlu, Sürücü ve Arastaman (2009),336 (196 kız-170 erkek)ortaöğretim öğrencisinin katılımı ile aidiyetin ve sosyal desteğinokul aidiyetini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul aidiyetinin en yüksek seviyede,öğrencinin öğretmenden gördüğünü hissettiği sosyal destek tarafından yordandığı, aile desteği, yaş, cinsiyet, akademik başarıve gelecek beklentisinin de anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani (2009), ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyet ve okulu terk etme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, okula aidiyetinin okul terkinin yordayıcılarından olduğunu saptamışlardır.

Cueto, Guerrego, Sugimaru ve Zevallos'un (2010) Peru'da, 2002-2007 dönemini inceleyen uzun soluklu araştırmalarında, sosyoekonomik düzey ve okula aidiyeti birlikte incelenmiştir. Bulgulara göre sosyoekonomik durum okul aidiyetini yordamamaktadır. Ancak ülkenin gelişmemiş kesimlerde eğitim alan öğrencilerin okul aidiyeti düzeyi gelişmiş kesimlerden gelen öğrencilerinkine kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir.

Qutaiba ve Tamie (2010) tarafından İsrail'de yaşayan Arap kökenli 7 ve 12. sınıf öğrencilerinin saldırganlık davranışı sergileme durumları ile okula aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı araştırma sonuçlarına göre, fiziksel şiddetin aidiyet tarafından yordanmaktadır. Yüksek düzeyde aidiyet gereksinimi ile fiziksel şiddet arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelemeyi hedeflediği araştırması sonucunda ise Bozkurt (2010), akademik başarısı, okula ait olma duygusu ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddete yönelik daha destekleyici tutumlara sahip oldukları bulgularına ulaşmıştır.

Osterman (2010) araştırmasında sosyoekonomik düzey ve aile eğitim düzeyi ile aidiyet ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının sınıfa aidiyet düzeylerinin, ilköğretim mezunu ailelerinin çocuklarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

Liu ve Lu (2011), Çin'de 1567 ise öğrencisi ile okul aidiyetinin akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Çince, İngilizce ve Matematik derslerinde görülen akademik başarıyla okula aidiyet duygusu arasında anlamlı düzeyde korelasyon olduğu bulgusunu sunmuşlardır.

Alaca (2011) 1040 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği kapsamlı araştırmasında iki dil konuşabilme ile okul aidiyetini incelemiştir. Araştırma sonucunda hem ana dili Türkçe olan hem de iki dil konuşabilen öğrencilerin okul ortalamasının üzerinde okula aidiyet hissettiğini ortaya koymuştur. Sonuçlara göre ayrıca okul yaşam kalitesi ve okul aidiyeti arasında pozitif korelasyon görülmektedir.

Baskin, Wampold, Quintana ve Enright (2011) farklı kültür yapısına sahip olan ve farklı etnik kökenlerden öğrencilerden müteşekkil okullardan 298 öğrenci ile aidiyet duygusunu akran ilişkileri bağlamında incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yalnızlık ve aidiyet ilişkilidir. Araştırmada aidiyetin akranlar arasında kabul ile birlikte düşünüldüğü ve ergenlerde sıkça hissedilen yalnızlık duygusunun kötü sonuçlar doğurmasının önüne geçen etkenlerden biri olduğu yorumuna yer verilmiştir.

Sarı (2013) farklı sınıf düzeyi ve farklı sosyoekonomik kesimlerden 274 ortaöğretim öğrencisini (163 kız-111 erkek) örnekleme aldığı araştırmasının sonunda okul aidiyetine ilişkin cinsiyete bağlı anlamı korelasyona rastlanmadığını ancak erkeklerin nispeten düşük aidiyet sergilediğini saptamıştır. Okul aidiyeti, sınıf düzeyi, akademik başarı ve sosyoekonomik düzeye bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Özgök, (2013), tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinde okula aidiyetini akran ilişkileri, sınıf iklimi, gelir düzeyi gibi değişkenlerle incelemiştir. Ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrencilerde okula aidiyetleri ve bağlılıklarına ilişkin puanların daha yüksek seviyede çıktığı görülmüştür. Ailesi ortanın üstündeki ekonomik gelir grubunda yer alan öğrencilerin puanları ile ailesi alt ve üst gelir gruplarında yer alan öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında, ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir.

2.3.2. Tükenmişlik ve Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar

Maslach ve Jackson (1981) cinsiyet farklılıklarının tükenmişliğe etkisi üzerinde yaptıkları çalışmaları sonucunda, kadınların erkeklere göre daha yüksek duygusal tükenme düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Meier ve Schmeck (1985), derslerdeki sıradan faaliyetlerin tükenmişlikle birlikte okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ergin (1993), 235 sağlık çalışanıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre meslekte uzun yıllar çalışan kişilerin yeni başlayanlara göre daha az tükenme yaşadığı belirtilmiştir.

Schaufeli ve diğerleri (2002), İspanya'dan 623, Portekiz'den 727 ve Hollanda'dan 311 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öz-yetkinlik ile tükenmişlik ve okul bağlılığı arasında negatif korelasyon olduğunu; akademik performansın, tükenmişlik ile negatif yönde ve okul bağlılığı ile ise pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya koymuştur.

Sılığ (2003)'a göre genç ve tecrübesiz çalışanlarda yaşlı ve tecrübeli çalışanlara oranla daha çok tükenmişlik görülmektedir. Bu da genç çalışanların beklenti düzeylerinin yüksek olmasından dolayı yaşadıkları hayal kırıklığı ile açıklanmaktadır. Buradan hareketle yaşla tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Zhang, Gan ve Chan (2005), 353 üniversite öğrencisi üzerinde Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmada tükenmişliği etkileyen akademik özellikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci tükenmişliğinin, akademik öz yetkinlik, akademik stres, öğretmenlerle ve okul arkadaşları ile ilişki tarafından önemli derecede yordandığı belirlenmiştir.

Addis (2006), 51 kız 73 erkek öğrenci olmak üzere 124 spor eğitimi alan üniversite öğrencisinin tükenmişlik düzeylerini sınıf, yaş ve spor faaliyetlerindeki durumuna göre incelemiştir. Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha çok tükenmişlik yaşadığı ortaya konmuştur. Bulgulara göre

tükenmişlik düzeyi yaş ve spor faaliyetlerine katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Breso, Salanova ve Schaufeli (2007)'nin İspanya'dan 235 ve Hollanda'dan 193 olmak üzere toplam 428 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre, tükenmişliğin alt boyutu olan öz-yetkinlik ile diğer boyutları olan tükenme ve inancını kaybetme arasında negatif korelasyon; buna karşın öz-yetkinliğin ters puanlanması ile elde edilen azalmış öz yetkinlik boyutu ile tükenme ve inancını kaybetme alt boyutları arasında pozitif korelasyon saptanmıştır. Ayrıca araştırmada tükenmişlik düzeylerinin ülkeler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Esteve (2008), İspanya'dan 863 ve Portekiz'den 721 olmak üzere toplam 1584 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında öz-yetkinlik ve akademik başarının, tükenmişlik ve okul bağlılığını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin öz-yetkinlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin daha yüksek; gayret ve kendini adama düzeylerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011a) tarafından 373 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre okula ilgi kaybı ve okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik ile derse motive olma arasında anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır.

Aypay ve Eryılmaz (2011b)'in 337 ortaöğretim öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin derse katılma motivasyonu ile okul tükenmişliklerinin ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre derse katılmaya motive olma ile ve okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre derse katılmaya motive olma, ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin %19'unu açıklamaktadır.

Seçer (2015) tarafından, ortaöğretim düzeyinde 455 öğrenci ile yapılan araştırmada okul tükenmişliği ile akademik güdülenme ve alt değişkenler arasında negatif yönlü anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Akademik güdülenme ve alt değişkenleri ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve yüksek düzede anlamlı bir ilişki olduğu; akademik güdülenme, kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, uzaklaşma ve düşük kişisel başarı algısı arttıkça akademik güdülenmenin düştüğü görülmüştür.

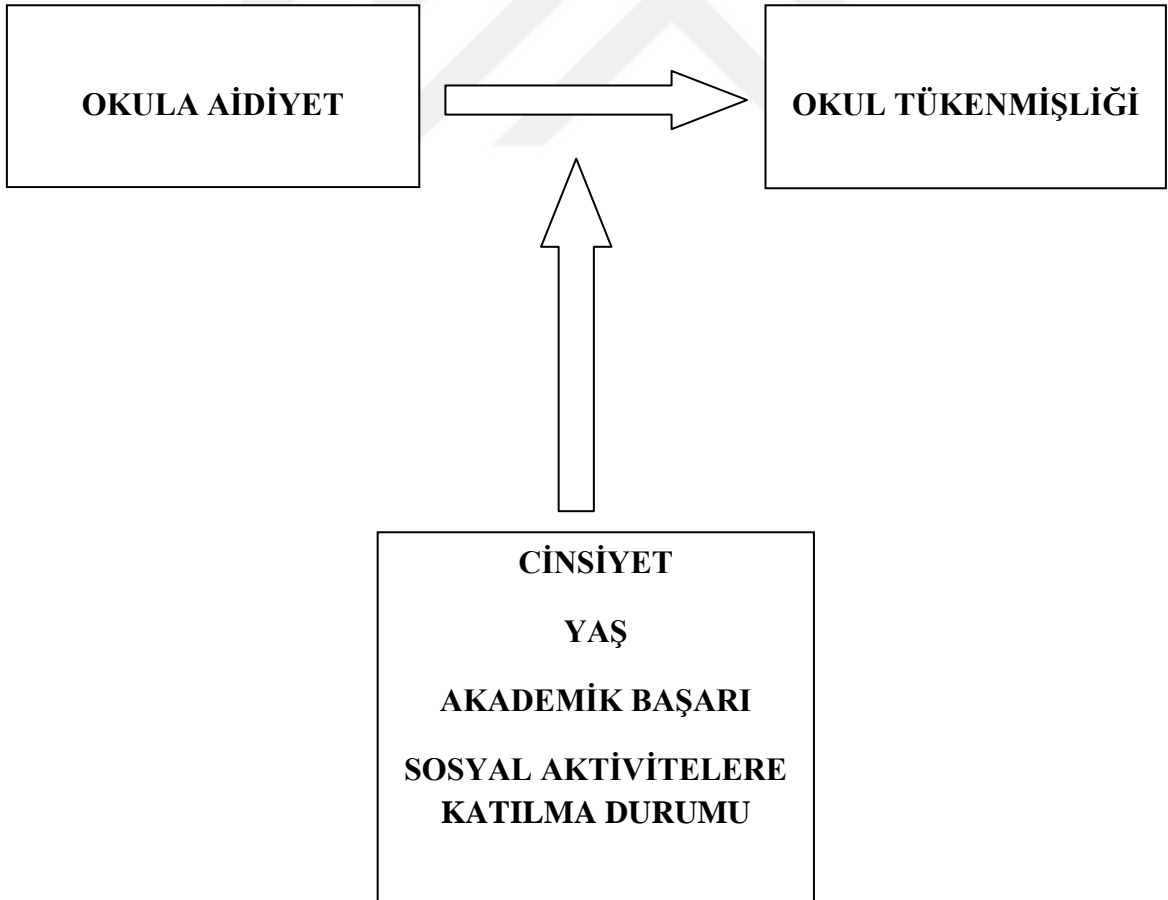


3.ARAŞTIRMANIN MODELİ, HİPOTEZLER

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Bu araştırmada kurulan modelde, okula aidiyet duygusunun okul tükenmişliğini etkilediği bununla beraber cinsiyet, yaş, akademik başarı ve sosyal etkinliklere katılıp katılmama durumlarının etkisinin şartlı olacağı varsayımı hipotezleri üzerine kurulmuştur.



Şekil-1. Araştırmanın Modeli

Şekil-1'deki modelde de görüleceği üzere Okula Aidiyet Duygusu bağımsız değişken olarak yer almış ve sürekli iken kategorik hale getirilmiştir. Okul Tükenmişliği bağımlı değişken olarak kurgulanmış ve sürekli dir. Cinsiyet, yaş, akademik başarı ve sosyal etkinliklere katılıp katılmama durumları ise şartlı değişken olarak tanımlanmış olup kategoriktir.

3.2.Hipotezler

H1:Okula Aidiyet Duygusu ve Okul Tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki vardır.

H2: Farklı cinsiyette olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H3. Farklı yaşta olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H4. Farklı yılsonu ortalamalarına sahip olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H5. Karnesiyle birlikte farklı belgeye sahip olan/olmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H6. Karnesiyle birlikte onur belgesi alan/almayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H7. Eğitsel öğrenci kulüplerine katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H8. Düzenlenen gezilere katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

H9. Düzenlenen pikniklere katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

4. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemine değinilmektedir. Evren ve örneklem ile istatistiksel analizler sırayla sunulmaktadır.

4.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa Yıldırım ilçesinde bulunan 20 ortaöğretim (ortaöğretim) kurumunda bulunan öğrenciler oluşturmuş olup, örneklemine ise bu ortaöğretim okullarından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 132 kız, 323 erkek toplam 455 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur.

4.2. Ölçme Araçları

Veri toplama amacıyla, Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği"ne ait Sarı (2011) tarafından yapılan faktör analizleri sonucunda maddelerin iki bileşende toplandığı, bu iki faktörün toplam varyansın %28.90 ve %9.59'unu açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör (Okula Aidiyet Duygusu) ölçekteki 13 olumlu maddeyi kapsamaktadır; diğer faktörde (Reddedilmişlik Duygusu) ise ölçekte yer alan beş olumsuz madde bir araya gelmiştir. Maddelere ait faktör yükleri birinci faktörde 0.44 ile .66 arasında; ikinci faktörde ise 0 .46 ile 0.75 arasında değişmektedir. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının ise sırasıyla .84 ve .78 olduğubelirlenmiştir. Ayrıca olumsuz maddeler ters çevrilip puanlandığında ölçek puanlarına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 bulunmuştur. Maddelere ait madde-toplam puan korelasyonları .31-.61 arasında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan t testi sonucunda da tüm maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Bununla birlikte Alaca (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayıları yeniden incelenmiş ve ölçeğin tamamı için .82; Okula Aidiyet Duygusu alt ölçeği için .81; Reddedilmişlik Duygusu alt ölçeği için de .73 olarak hesaplanmıştır.

Okul Tükenmişlik Ölçeği ise, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından

Türkçeye uyarlanmış olup 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek Seçer ve arkadaşları (2013) tarafından Cronbach alfa katsayısı ,79 olarak bulunmuştur.

4.3. Uygulama

Kişisel Bilgi Formu, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Okul Tükenmişliği Ölçeğinden oluşan toplamda üç sayfalık form, örneklem olarak verilen gönüllü ve istekli ortaöğretim öğrencilerine kendi okullarında uygulanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın analizleri IBM SPSS 20 kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışma öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili 11, Okul Tükenmişliği ile ilgili 9, Okula Aidiyet Duygusu ile ilgili 18 soru olmak üzere toplamda 38 maddeden oluşmaktadır. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, reddedilmişlik duygusu alt boyutu ve aidiyet duygusu alt boyutu olmak üzere 2 alt boyuta ayrılmıştır.

Tüm değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Tüm boyutların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Boyutların normallik varsayımlarının test edilebilmesi için Kolmogrov Smirnov Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalı analizlerde İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA analizi sonucunda farklılık gözlenmesi durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının bulunması için LSD Post-Hoc test tekniği uygulanmıştır. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği arasındaki ilişki için Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

4.5. Bulgular

Bu bölümde, kişisel bilgi formu ile ölçeklere ilişkin bulgular ve güvenilirlik testleri ile araştırmanın modeli doğrultusunda nicel yöntemle incelenen araştırma hipotezlerinin diğer bulguları sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra “Kişisel Bilgi Formu” ve uygulanan ölçeklere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri

yapılmış; eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan, geçersiz 9 cevap kâğıdı değerlendirme dışı bırakılmıştır.

4.5.1. Kişisel Bilgi Formuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, akademik başarı durumları ile sosyal aktivitelere katılma durumlarına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) bulgularına ait sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Demografik değişkenler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf	Hazırlık	28	6,20
	9. Sınıf	172	37,80
	10. Sınıf	156	34,30
	11. Sınıf	67	14,70
	12. Sınıf	32	7,00
	Toplam	455	100,00
Yaş	14	75	16,5
	15	162	35,6
	16	116	25,5
	17	81	17,8
	18	19	4,2
	19	2	0,4
	Toplam	455	100,00
Cinsiyet	Kız	132	29,00
	Erkek	323	71,00
	Toplam	455	100,00
Karne ile birlikte alınan belge	Takdir Belgesi	130	28,60
	Teşekkür Belgesi	141	31,00
	Belge Yok	184	40,40
	Toplam	455	100,00
Onur belgesi	Evet	39	8,60
	Hayır	416	91,40
	Toplam	455	100,00
Not ortalaması	49 ve altı	10	2,20
	50-59	56	12,30
	60-69	115	25,30
	70-84	142	31,20
	85-100	132	29,00

	Toplam	455	100,00
Eğitsel Öğrenci Kulüplerine katılım	Katılan	219	48,10
	Katılmayan	236	51,90
	Toplam	455	100,00
Şehir içi- Şehir dışı gezilere katılım	Katılan	188	41,30
	Katılmayan	267	58,70
	Toplam	455	100,00
Okul pikniğine katılım	Katılan	120	26,40
	Katılmayan	335	73,60
	Toplam	455	100,00

Tablo 1’de görüldüğü üzere; Öğrencilerin %6,20’sinin hazırlık sınıfında, %37,80’inin 9. sınıfta, %34,30’unun 10. sınıfta, %14,70’inin 11. sınıfta, %7’sinin ise 12. sınıfta eğitim görmektedir

Öğrencilerin %16,5’inin 14 yaşında, %35,6’sının 15 yaşında, %25,5’inin 16 yaşında, %17,8’inin 17 yaşında, %4,2’sinin 18 yaşında, %0,4’ünün de 19 yaşındadır.

Öğrencilerin %29’unun kız, %71’inin ise erkektir.

Öğrencilerin %28,60’ı karnesi ile birlikte takdir belgesi, %31’i teşekkür belgesi almış, %40,40’i ise karnesi ile birlikte bir takdir ya da teşekkür belgesi almamıştır.

Öğrencilerin %8,60’ı karnesi ile birlikte onur belgesi alır iken, %91,40’ı onur belgesi almamıştır.

Öğrencilerin ilk dönem (2015-2016 yılı) sonu not ortalamaları incelendiğinde %2,20’sinin 40 puan ve altında, %12,30’unun 50-59 arasında, %25,30’unun 60-69 arasında, %31,20’sinin 70-84 arasında, %29’unun ise 85-100 arasında puan almıştır.

Öğrencilerin %48,10’u okullarındaki Eğitsel Öğrenci Kulüpleri’ne katılım sağlamış, %51,90’ı katılım sağlamamıştır.

Öğrencilerin %41,30’unun okul tarafından düzenlenen şehir içi ve şehir dışı gezilere katılım sağlamakta iken, %58,70’i katılmamıştır.

Öğrencilerin %26,40'ı okul tarafından düzenlenen pikniklere katılmış, %73,60'ı ise katılmamıştır.

4.5.2. Ölçeklere İlişkin Bulgular

4.5.2.1. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'ne Ait Bulgular

Araştırmamız kapsamında ise ölçekle ilgili elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'ndeki örnek maddelere ait frekans (f) ve yüzde (%) bulgularımız Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okula aidiyet duygusu ölçeği'ne ait frekans (f) ve yüzde (%) bulguları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
1.Kendimi okulumun gerçek bir parçası olarak hissediyorum.	Hiç Doğru Değil	35	7,70
	Doğru Değil	37	8,10
	Kararsızım	109	24,00
	Doğru	188	41,30
	Tamamen Doğru	86	18,90
	Toplam	455	100,00
2.Buradaki öğretmenler bir şeyi iyi yaptığımda bunu fark etmektedirler.	Hiç Doğru Değil	30	6,60
	Doğru Değil	54	11,90
	Kararsızım	121	26,60
	Doğru	195	42,90
	Tamamen Doğru	55	12,10
	Toplam	455	100,00
3.Benim gibi insanların burada kabul görmesi çok zordur.	Hiç Doğru Değil	144	31,60
	Doğru Değil	131	28,80
	Kararsızım	94	20,70
	Doğru	45	9,90
	Tamamen Doğru	41	9,00

	Toplam	455	100,00
8.Bu okuldaki insanlar bana arkadaşça davranmaktadırlar.	Hiç Doğru Değil	15	3,30
	Doğru Değil	20	4,40
	Kararsızım	72	15,80
	Doğru	214	47,00
	Tamamen Doğru	134	29,50
	Toplam	455	100,00
15.Bu okuldaki insanlar, benim iyi şeyler yapabileceğimi bilmektedirler.	Hiç Doğru Değil	33	7,30
	Doğru Değil	31	6,80
	Kararsızım	122	26,80
	Doğru	180	39,60
	Tamamen Doğru	89	19,60
	Toplam	455	100,00

'1.Kendimi okulumun gerçek bir parçası olarak hissediyorum.' ifadesine öğrencilerin %7,70'i hiç doğru değil, %8,10'u doğru değil, %24'ü kararsızım, %41,30'u doğru, %18,90'ı ise tamamen doğru yanıtını vermiştir.

'2.Buradaki öğretmenler bir şeyi iyi yaptığımda bunu fark etmektedirler.' ifadesine öğrencilerin %6,60'ı hiç doğru değil, %11,90'ı doğru değil, %26,60'ı kararsızım, %42,90'ı doğru, %12,10'u ise tamamen doğru yanıtını vermiştir.

'3.Benim gibi insanların burada kabul görmesi çok zordur.' ifadesine öğrencilerin %31,60'ı hiç doğru değil, %28,80'i doğru değil, %20,70'i kararsızım, %9,90'ı doğru, %9'u ise tamamen doğru yanıtını vermiştir.

'8.Bu okuldaki insanlar bana arkadaşça davranmaktadırlar.' ifadesine öğrencilerin %3,30'u hiç doğru değil, %4,40'ı doğru değil, %15,80'i kararsızım, %47'si doğru, %29,50'si ise tamamen doğru yanıtını vermiştir.

'15.Bu okuldaki insanlar, benim iyi şeyler yapabileceğimi bilmektedirler.' ifadesine öğrencilerin %7,30'u hiç doğru değil, %6,80'i doğru değil, %26,80'i kararsızım, %39,60'ı doğru, %19,60'ı ise tamamen doğru yanıtını vermiştir.

Tablo-3.

Okula aidiyet duygusu ölçeği güvenilirlik istatistikleri

Güvenilirlik İstatistikleri	Cronbach's Alfa	n
Toplam	0,860	18
Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutu	0,846	13
Reddedilmişlik Duygusu Alt Boyutu	0,726	5

Ölçeğin tamamına uygulanan ve 18 madde ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alfa değeri 0,860 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değere baktığımızda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu bulgulanmıştır.

Aidiyet Duygusu alt boyutuna uygulanan ve 13 madde ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alfa değeri 0,846 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değere baktığımızda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu bulgulanmıştır.

Reddedilmişlik Duygusu alt boyutuna uygulanan ve 5 madde ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alfa değeri 0,726 olarak hesaplanmıştır. Yine elde edilen bu değer ile bu ölçeğimizin de güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Okula aidiyet duygusu ölçeği istatistikleri

Ölçek İstatistikleri	Ortalama	Varyans	Std. Sapma	n
Toplam	59,190	47,111	6,864	18
Okula Aidiyet Duygusu Alt Boyutu	46,690	71,735	8,470	13
Reddedilmişlik Duygusu Alt Boyutu	12,500	17,920	4,233	5

Tablo-4'te görüldüğü üzere, 18 değişkenin ortalama \pm std.sapma değeri 19,190 \pm 6,864, varyansı ise 47,111 olarak hesaplanmıştır.

13 değişkenin ortalama \pm std.sapma değeri $46,690 \pm 8,470$, varyansı ise $71,735$ olarak hesaplanmıştır.

5 değişkenin ortalama \pm std.sapma değeri $12,500 \pm 4,233$, varyansı ise $17,920$ olarak hesaplanmıştır.

4.5.2.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği'ne Ait Bulgular

Araştırmamız kapsamında ise ölçekle ilgili elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Okul Tükenmişlik Ölçeği'ne ait bazı maddelerin frekans (f) ve yüzde (%) bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul tükenmişlik ölçeği'ne ait frekans (f) ve yüzde (%) bulguları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
1. Derslerden bunalmaya başladığımy hissediyorum.	Hiç Katılmıyorum	32	7,00
	Katılmıyorum	77	16,90
	Kısmen Katılıyorum	121	26,60
	Katılıyorum	110	24,20
	Tamamen Katılıyorum	115	25,30
	Toplam	455	100,00
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	Hiç Katılmıyorum	93	20,40
	Katılmıyorum	130	28,60
	Kısmen Katılıyorum	96	21,10
	Katılıyorum	63	13,80
	Tamamen Katılıyorum	73	16,00
	Toplam	455	100,00
3. Okul derslerimi yaparken kendimi	Hiç Katılmıyorum	64	14,10
	Katılmıyorum	122	26,80

yetersiz hissediyorum.	Kısmen Katılıyorum	108	23,70
	Katılıyorum	101	22,20
	Tamamen Katılıyorum	60	13,20
	Toplam	455	100,00

Tablo 5'te görüldüğü üzere, '1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.' ifadesine öğrencilerin %7'si hiç katılmıyorum, %16,90'ı katılmıyorum, %26,60'ı kısmen katılıyorum, %24,20'si katılıyorum, %25,30'u ise tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir.

'2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.' ifadesine öğrencilerin %20,40'ı hiç katılmıyorum, %28,60'ı katılmıyorum, %21,10'u kısmen katılıyorum, %13,80'i katılıyorum, %16'sı ise tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir.

'3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.' ifadesine öğrencilerin %14,10'u hiç katılmıyorum, %26,80'i katılmıyorum, %23,70'i kısmen katılıyorum, %22,20'si katılıyorum, %13,20'si ise tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir.

Tablo 6.

Okul tükenmişlik ölçeği güvenilirlik istatistikleri

Cronbach's Alfa	n
0,858	9

Ölçeğin dokuz madde ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alfa değeri 0,858 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu Cronbach's alfa değerine baktığımızda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 7.

Okul tükenmişlik ölçeği istatistikleri

Ortalama	Varyans	Std. Sapma	n
26,700	67,858	8,238	9

Tablo-7’de görüldüğü üzere dokuz maddenin ortalama \pm std.sapma değeri $26,700 \pm 8,238$, varyansı ise $67,858$ olarak hesaplanmıştır.

Okula Aidiyet Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeğine uygulanan Kolmogrov-Smirnov normallik testine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Normallik testi

Kolmogorov-Smirnov Testi			
Boyutlar	İstatistik Değeri	df	P Değeri
Okula Aidiyet Ölçeği Reddedilmişlik Duygusu Puanı	,083	455	,000
Okula Aidiyet Ölçeği Okul Aidiyet Duygusu Puanı	,089	455	,000
Okula Aidiyet Ölçeği Toplam Puanı	,090	455	,000
Okul Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puanı	,042	455	,057

$p < 0,05$

Okula Aidiyet Ölçeği Reddedilmişlik Duygusu alt boyut puanı ile normal dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, boyut puanı normal dağılım özelliği göstermemektedir ($p < 0,001 < 0,05$).

Okula Aidiyet Ölçeği Aidiyet Duygusu alt boyut puanı ile normal dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, boyut puanı normal dağılım özelliği göstermemektedir ($p < 0,001 < 0,05$).

Okula Aidiyet Ölçeği Toplam puanı ile normal dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, boyut puanı normal dağılım özelliği göstermemektedir ($p < 0,001 < 0,05$).

Okul Tükenmişlik Ölçeği Toplam puanı ile normal dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, boyut puanı normal dağılım özelliği göstermektedir ($p = 0,057 > 0,05$)

4.5.3. Hipotezlere İlişkin Bulgular

H1. Okula aidiyet duygusu ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Ölçekler arasındaki ilişki

Spearman's rho - Korelasyon Analizi

Spearman's rho	Okula Aidiyet Ölçeği Toplam Puanı	Korelasyon Katsayısı (r)	-	-0,490
		P Değeri (p)		<0,001
		N		455
	Tükenmişlik Ölçeği Toplam Puanı	Korelasyon Katsayısı (r)	-0,490	-
		P Değeri (p)	<0,001	
		N	455	

Tablo 9'da görüldüğü üzere, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile Okul Tükenmişlik Ölçeği arasındaki ilişkiler için yapılan Spearman analizine göre ölçekler arasında negatif yönlü ve zayıf, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=-0,490$; $p<0,05$).

H2. Farklı cinsiyette olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, cinsiyete göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okula aidiyet duygusu ile cinsiyet etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort.Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	71,826 ^a	3	23,942	35,000	,000
Sabit	3266,590	1	3266,590	4775,285	,000
Cinsiyet	2,064	1	2,064	3,017	,083
Okula Aidiyet	57,374	1	57,374	83,872	,000
Okula Aidiyet X Cinsiyet	,007	1	,007	,011	,918
Hata	308,512	451	,684		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,189 (Adjusted R Squared = ,183)

Yapılan Anova Testi sonucunda, farklı cinsiyette olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre, hipotezimiz desteklenmemektedir.

H3. Farklı yaşta olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, yaşa göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okula aidiyet duygusu ile yaş etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	89,031 ^a	11	8,094	12,308	,000
Sabit	631,991	1	631,991	961,092	,000
Yaş	18,570	5	3,714	5,648	,000
Okula Aidiyet	5,515	1	5,515	8,388	,004
Yaş X Okula Aidiyet	1,184	5	,237	,360	,876
Hata	291,306	443	,658		
Toplam	4385,173	455			

Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			
--------------------	---------	-----	--	--	--

a. R Squared = ,234 (Adjusted R Squared = ,215)

Yapılan Anova Testi sonucunda, farklı yaşta olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre, hipotezimiz desteklenmemektedir.

H4. Farklı yılsonu ortalamalarına sahip olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, yılsonu ortalamalarına göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Okula aidiyet duygusu ile yılsonu ortalaması etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	P
Düzeltilmiş Model	79,240 ^a	9	8,804	13,012	,000
Sabit	1437,878	1	1437,878	2125,080	,000
Yılsonu Ortalaması	4,866	4	1,217	1,798	,001
Okula Aidiyet	25,404	1	25,404	37,546	,000
Yılsonu Ortalaması X Okula Aidiyet	3,703	4	,926	1,368	,001
Hata	301,097	445	,677		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,208 (Adjusted R Squared = ,192)

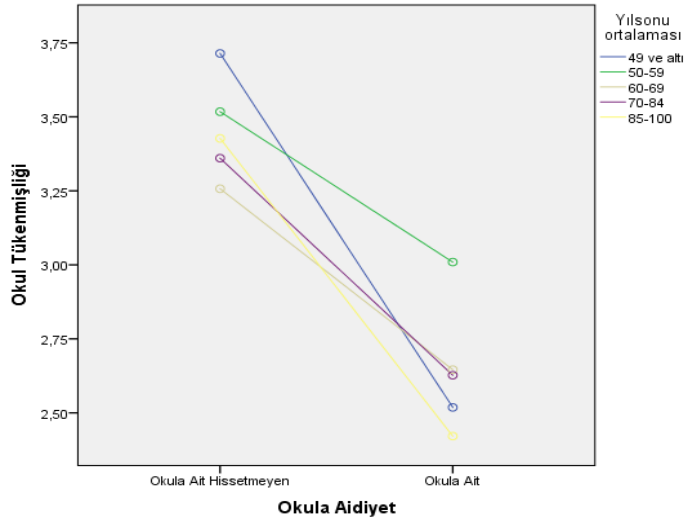
Yapılan Anova Testi sonucunda, farklı yılsonu ortalamasına sahip olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre, hipotezimiz desteklenmiş olup okula aidiyet ile yılsonu ortalamasına göre okul tükenmişliği ortalamaları Tablo 13’te; Okula aidiyet ile yılsonu ortalaması etkileşimine göre okul tükenmişliği eğimleri Figür 1’de gösterilmiştir. Tablo 13 ve Figür 1’den anlaşıldığı

üzere, yılsonu ortalamaları 60-69 puan arası ile 70-84 puan aralığındaki öğrencilerin okula aidiyet duyma ve duymama durumlarındaki okul tükenmişliği eğimleri birbirine paraleldir. Etkileşim halini oluşturan grup, yılsonu ortalaması 49 ve altı olanlardır. Bu grubun eğimi, diğer üç grubun eğimi ile çapraz bir görüntü vermektedir. Yılsonu ortalaması 49 ve altı olan grup, diğer dört gruba kıyasla okula aidiyet hissetmediğinde daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadır ($x=3,71$). Buna karşılık, diğer dört gruba kıyasla kendini okula ait hissettiğinde daha az okul tükenmişliği yaşayan grup ise yılsonu ortalaması 85-100 arası olan gruptur ($x=2,42$). Okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en düşük olan grup (x farkı = 0,51) yılsonu ortalamaları 50-59 puan arasında olan gruptur. Bununla birlikte, okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en yüksek olan grup (x farkı = 1,20) yılsonu ortalamaları 49 ve altı olan gruptur.

Tablo 13

Okula aidiyet ile yılsonu ortalamasına göre okul tükenmişliği ortalamaları

Yılsonu Ortalaması	Aidiyet	\bar{X}	Std. Hata	x Farkı
49 ve altı	Okula Aidiyet Duymayan	3,71	,311	1,20
	Okula Ait	2,51	,475	
50-59	Okula Aidiyet Duymayan	3,51	,145	0,51
	Okula Ait	3,00	,168	
60-69	Okula Aidiyet Duymayan	3,25	,100	0,61
	Okula Ait	2,64	,119	
70-84	Okula Aidiyet Duymayan	3,36	,101	0,74
	Okula Ait	2,62	,094	
85-100	Okula Aidiyet Duymayan	3,42	,123	1,00
	Okula Ait	2,42	,088	



Figür 1. Okula aidiyet ile yılsonu ortalaması etkileşimine göre okul tükenmişliği eğimleri

Ayrıca okula aidiyet duygusu alt boyutları olan okul aidiyet duygusu ile reddedilmişlik duyguları da incelenmiş olup sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 14

Okul Aidiyet duygusu ile yılsonu ortalaması etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	P
Düzeltilmiş Model	70,885 ^a	9	7,876	11,326	,000
Sabit	1661,188	1	1661,188	2388,828	,000
Yılsonu Ortalaması	6,600	4	1,650	2,373	,001
Okula Aidiyet	28,180	1	28,180	40,524	,000
Yılsonu Ortalaması X Okul Aidiyet	4,544	4	1,136	1,634	,000
Hata	309,452	445	,695		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

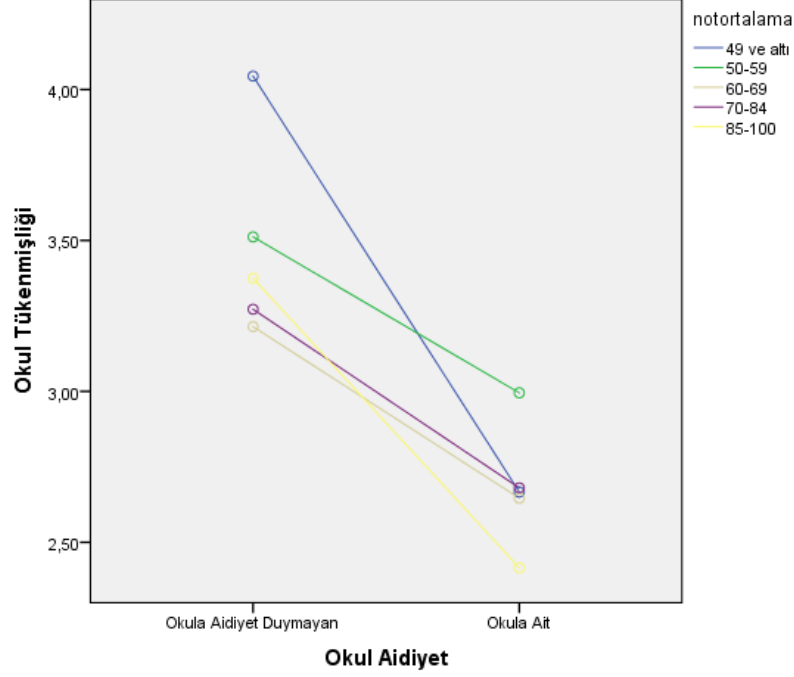
a. R Squared = ,186 (Adjusted R Squared = ,170)

Tablo 15

Okula aidiyet ile yılsonu ortalamasına göre okul tükenmişliği ortalamaları

Yılsonu Ortalaması	Aidiyet	X	Std. Hata	XFarkı
49 ve altı	Okula Aidiyet Duymayan	4,04	,373	1,38
	Okula Ait	2,66	,373	
50-59	Okula Aidiyet Duymayan	3,51	,145	0,52
	Okula Ait	2,99	,174	

60-69	Okula Aidiyet Duymayan	3,21	,098	0,57
	Okula Ait	2,64	,127	
70-84	Okula Aidiyet Duymayan	3,27	,100	0,59
	Okula Ait	2,68	,098	
85-100	Okula Aidiyet Duymayan	3,37	,120	0,96
	Okula Ait	2,41	,091	



Figür 2. Okul aidiyet ile yılsonu ortalaması etkileşimine göre okul tükenmişliği eğimleri

Yapılan Anova Testi sonucunda, farklı yılsonu ortalamasına sahip olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre, hipotezimiz desteklenmiş olup okula aidiyet ile yılsonu ortalamasına göre okul tükenmişliği ortalamaları Tablo 15’te; Okula aidiyet ile yılsonu ortalaması etkileşimine göre okul tükenmişliği eğimleri Figür 2’de gösterilmiştir. Tablo 15 ve Figür 2’den anlaşıldığı üzere, yılsonu ortalamaları 60-69 puan arası ile 70-84 puan aralığındaki öğrencilerin okula aidiyet duyma ve duymama durumlarındaki okul tükenmişliği eğimleri birbirine paraleldir. Etkileşim halini oluşturan grup, yılsonu ortalaması 49 ve altı olanlardır. Bu grubun eğimi, diğer üç grubun eğimi ile çapraz bir görüntü vermektedir. Yılsonu ortalaması 49 ve altı olan grup, diğer dört gruba kıyasla okula aidiyet hissetmediğinde daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadır ($x=4,04$). Buna karşılık,

diğer dört gruba kıyasla kendini okula ait hissettiğinde daha az okul tükenmişliği yaşayan grup ise yılsonu ortalaması 85-100 arası olan gruptur ($x=2,41$). Okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en düşük olan grup (x farkı = 0,52) yılsonu ortalamaları 50-59 puan arasında olan gruptur. Bununla birlikte, okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en yüksek olan grup (x farkı = 1,38) yılsonu ortalamaları 49 ve altı olan gruptur.

Tablo 16

Reddedilmişlik duygusu ile yılsonu ortalaması etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler		Ort. Karesi	F	p
	Toplamı	SD			
Düzeltilmiş Model	72,155 ^a	9	8,017	11,577	,000
Sabit	1440,956	1	1440,956	2080,668	,000
Yılsonu Ortalaması	6,047	4	1,512	2,183	,070
Reddedilmişlik	24,524	1	24,524	35,412	,000
Yılsonu Ortalaması XReddedilmişlik	1,452	4	,363	,524	,718
Hata	308,182	445	,693		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,190 (Adjusted R Squared = ,173)

Yapılan Anova Testi sonucunda, farklı yılsonu ortalamalarına sahip olan ve reddedilmişlik yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

H5. Karnesiyle birlikte farklı belgeye sahip olan/olmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, karnesiyle birlikte belge alıp almamalarına göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okula aidiyet duygusu ile karnesiyle birlikte farklı belgeye sahip olma etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	73,743 ^a	5	14,749	21,599	,000
Sabit	3755,339	1	3755,339	5499,605	,000
Karne İle Belge	1,529	2	,765	1,120	,327
Okula Aidiyet	63,432	1	63,432	92,895	,000
Okula Aidiyet X Karne İle Belge	2,031	2	1,015	1,487	,227
Hata	306,594	449	,683		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,194 (Adjusted R Squared = ,185)

Yapılan Anova Testi sonucunda, karnesiyle birlikte belge alan almayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu durum, hipotezimizi desteklememektedir.

H6. Karnesiyle birlikte onur belgesi alan/almayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, karnesiyle birlikte onur belgesi alıp almamalarına göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okula aidiyet duygusu ile karnesiyle birlikte onur belgesi alıp almama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	70,401 ^a	3	23,467	34,147	,000
Sabit	1201,151	1	1201,151	1747,835	,000
Onur Belgesi	,319	1	,319	,464	,496

Okula Aidiyet	24,841	1	24,841	36,147	,000
Okula Aidiyet XOnur Belgesi	,216	1	,216	,314	,575
Hata	309,937	451	,687		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,185 (Adjusted R Squared = ,180)

Yapılan Anova Testi sonucunda, onur belgesi alan almayan ve reddedilmişlik yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu durum, hipotezimizi desteklememektedir.

H7. Eğitsel öğrenci kulüplerine katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, eğitsel öğrenci kulüplerine katılıp katılmamalarına göre okul tükenmişliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okula aidiyet duygusu ile eğitsel öğrenci kulüplerine katılıp katılmama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	P
Düzeltilmiş Model	72,165 ^a	3	24,055	35,204	,000
Sabit	3774,718	1	3774,718	5524,173	,000
Eğitsel Kulübe Katılım	2,374	1	2,374	3,475	,001
Okula Aidiyet	59,299	1	59,299	86,783	,000
Okula Aidiyet XEğitsel Kulübe Katılım	,082	1	,082	,119	,000
Hata	308,172	451	,683		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,190 (Adjusted R Squared = ,184)

Yapılan Anova Testi sonucunda, bir eğitsel kulübe katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($p<0,05$). Buna göre, hipotezimiz desteklenmiş olup okula aidiyet ile bir eğitsel kulübe katılan/katılmayan durumuna göre okul tükenmişliği ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Okula Aidiyet ile eğitsel öğrenci kulübüne katılıp katılmamaya göre okul tükenmişliği ortalamaları

Eğitselklüpkatılım	Aidiyetyeni	X	Std. Hata	X Farkı
Evet	Okula Aidiyet Duymayan	3,26	,094	0,72
	Okula Ait	2,54	,069	
Hayır	Okula Aidiyet Duymayan	3,44	,070	0,78
	Okula Ait	2,66	,084	

Tablo 20’den anlaşıldığı üzere, eğitsel öğrenci kulüplerine katılanlar ile katılmayan öğrencilerin okula aidiyet duyma ve duymama durumlarındaki okul tükenmişliği eğimleri birbirine paraleldir. Bir eğitsel kulübe katılmayan grup, eğitsel kulübe katılan gruba kıyasla okula aidiyet hissetmediğinde daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadır ($x=3,44$). Buna karşılık, kendini okula ait hissettiğinde daha az okul tükenmişliği yaşayan grup ise bir eğitsel kulübe katılan gruptur ($x=2,54$). Okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en düşük olan grup (x farkı = 0,72) bir eğitsel kulübe katılan gruptur. Bununla birlikte, okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en yüksek olan grup (x farkı = 0,78) bir eğitsel kulübe katılmayan gruptur.

Ayrıca okula aidiyet duygusu alt boyutları olan okul aidiyet duygusu Tablo 21 ve 22’de, reddedilmişlik duyguları da incelenerek Tablo 23’te sunulmuştur:

Tablo 21.

Okul aidiyet duygusu ile bir eğitsel kulübe katılım etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	P
Düzeltilmiş Model	62,247 ^a	3	20,749	29,419	,000
Sabit	3766,001	1	3766,001	5339,573	,000
Eğitsel Kulübe Katılım	3,172	1	3,172	4,497	,034
Okul Aidiyet	49,491	1	49,491	70,170	,000
Okul Aidiyet XEğitsel Kulübe Katılım	,177	1	,177	,250	,001
Hata	318,090	451			
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,164 (Adjusted R Squared = ,158)

Yapılan Anova Testi sonucunda, bir eğitsel kulübe katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre, olup okula aidiyet ile bir eğitsel kulübe katılan/katılmayan durumuna göre okul tükenmişliği ortalamaları Tablo 21’de; Okula aidiyet ile bir eğitsel kulübe katılan/katılmayan etkileşimine göre okul tükenmişliği eğimleri Figür 4’te gösterilmiştir.

Tablo 22.

Okula aidiyet ile eğitsel öğrenci kulübüne katılıp katılmamaya göre okul tükenmişliği ortalamaları

Eğitsel kulübe katılım	aidiyetaltayeni	X	Std. Hata	X Farkı
Evet	Okula Aidiyet Duymayan	3,19	,092	0,64
	Okula Ait	2,55	,072	
Hayır	Okula Aidiyet Duymayan	3,40	,070	0,72
	Okula Ait	2,68	,088	

Tablo 22’den anlaşıldığı üzere, eğitsel öğrenci kulüplerine katılanlar ile katılmayan öğrencilerin okula aidiyet duyma ve duymama durumlarındaki okul tükenmişliği eğimleri birbirine paraleldir. Bir eğitsel kulübe katılmayan grup, eğitsel kulübe katılan gruba kıyasla okula aidiyet hissetmediğinde daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadır ($x=3,40$). Buna karşılık, kendini okula ait hissettiğinde daha az okul tükenmişliği yaşayan grup ise bir eğitsel kulübe katılan gruptur ($x=2,55$). Okula

aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en düşük olan grup (x farkı = 0,64) bir eğitsel kulübe katılan gruptur. Bununla birlikte, okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı, yani ortalamalar arasındaki fark en yüksek olan grup (x farkı = 0,72) bir eğitsel kulübe katılmayan gruptur.

Tablo 23.

Reddedilmişlik ile bir eğitsel kulübe katılım etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III				
	Kareler	SD	Ort. Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	70,500 ^a	3	23,500	34,207	,000
Sabit	3972,639	1	3972,639	5782,584	,000
Eğitsel Kulübe Katılım	6,459	1	6,459	9,401	,002
Reddedilmişlik	58,220	1	58,220	84,746	,000
Reddedilmişlik X Eğitsel Kulübe Katılım	,041	1	,041	,060	,806
Hata	309,837	451	,687		
Toplam	4385,173	455			
Düzeltilmiş Toplam	380,338	454			

a. R Squared = ,185 (Adjusted R Squared = ,180)

Yapılan Anova Testi sonucunda, bir eğitsel öğrenci kulübüne katılıp katılmayan ve reddedilmişlik yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

H8. Düzenlenen gezilere katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, düzenlenen gezilere katılıp katılmamalarına göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Okula aidiyet duygusu ile düzenlenen gezilere katılıp katılmama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler				
	Toplamı	SD	Ort. Karesi	F	p
Düzeltilmiş Model	70,805 ^a	3	23,602	34,388	,000
Sabit	3845,483	1	3845,483	5602,999	,000
Gezilere Katılım	,977	1	,977	1,424	,233
Okula Aidiyet	69,124	1	69,124	100,716	,000
Okula Aidiyet XGezilere Katılım	,127	1	,127	,185	,668
Hata	309,533	451	,686		
Toplam	4385,173	455			
Corrected Total	380,338	454			

a. R Squared = ,186 (Adjusted R Squared = ,181)

Yapılan Anova Testi sonucunda, gezilere katılıp katılmayan ve okula aidiyet yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu durumda hipotezimiz desteklenmemiştir.

H9. Düzenlenen pikniklere katılan/katılmayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri farklı seviyelerde olacaktır.

Okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin, düzenlenen pikniklere katılıp katılmamalarına göre okul tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Okula aidiyet duygusu ile düzenlenen pikniklere katılıp katılmama etkileşiminin okul tükenmişliği üzerindeki etkisine dair iki-yönlü anova sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler			F	p
	Toplamı	SD	Ort. Karesi		
Düzeltilmiş Model	70,364 ^a	3	23,455	34,126	,000
Sabit	3143,902	1	3143,902	4574,258	,000
Pikniklere Katılım	,305	1	,305	,444	,506
Okula Aidiyet	50,658	1	50,658	73,706	,000
Okula Aidiyet XPikniklere Katılım	,244	1	,244	,355	,551

Hata	309,974	451	,687		
Toplam	4385,173	455			
Corrected Total	380,338	454			

a. R Squared = ,185 (Adjusted R Squared = ,180)

Yapılan Anova Testi sonucunda, pikniklere katılıp katılmayan ve okula aidiyet yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu durumda hipotezimiz desteklenmemiştir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma ortaöğretim (lise) öğrencilerinin okula aidiyetleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından araştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda örnekleme yer alan öğrencilerden bir kişisel bilgiler formu aracılığıyla demografik bilgilerini araştırmacıyla paylaşması istenmiştir. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği aracılığıyla, reddedilmişlik duygusu alt boyutu ve aidiyet duygusu alt boyutlarını da içerecek biçimde okula aidiyete ilişkin veriler, Okul Tükenmişlik Ölçeği uygulanarak ise tükenmişliğe ilişkin veriler elde edilmiştir.

Araştırmada, öncelikle ölçekte yer alan ve öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula aidiyete ilişkin durumunu ortaya koymayı amaçlayan sorulara verilen cevapların dağılımı incelenmiştir. Bu kavramların demografik özelliklere (cinsiyet, yaş) bağlı olarak farklılık sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal etkinliklere katılma ya da katılmama durumuna bağlı olarak da okul tükenmişliği ve okula aidiyeti araştırılmıştır. Akademik başarı adı altında öğrencinin 2015-2016 eğitim öğretim yılına ait genel not ortalaması, takdir ya da teşekkür belgesi alıp almaması ve son olarak onur belgesi alıp almaması kriter kabul edilmiştir. Sosyal etkinliklere dair bilgiler ise öğrencinin bir eğitsel kulübe, şehir içi, şehir dışı okul gezilerine ve okul pikniklerine katılımı üzerinden değerlendirilmiştir.

Yukarıda kısaca açıklanan sürecin sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Okula aidiyet ve okul tükenmişliği arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Okula aidiyeti yüksek öğrenciler daha az okul tükenmişliği yaşamaktadır.
- b. Farklı cinsiyette olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- c. Farklı yaşta olan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- ç. Yıllık ortalaması 49 ve altı olan grup, diğer gruplara kıyasla okula aidiyet hissetmediğinde daha fazla okul tükenmişliği yaşarken; kendini okula daha fazla ait

hissettiğinde diğer gruplara kıyasla daha az okul tükenmişliği yaşayan grup ise not ortalaması 85-100 arası olan gruptur. Okula aidiyet duyan/duymayan durumlarındaki okul tükenmişliği aralığı en düşük olan grup, yılsonu ortalamaları 50-59 puan aralığında olan gruptur. Bu durumda ders ortalamaları sınırda olan, yani sınıfını kılpayı geçen ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark en azdır.

d. Karnesiyle birlikte takdir teşekkür belgesi alan almayan ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

e. Karnesiyle birlikte onur belgesi alıp almama ve okula aidiyet duyan/duymayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

f. Herhangi bir eğitsel kulübe katılmayan ortaöğretim öğrencileri, eğitsel kulübe katılanlara kıyasla okula aidiyet hissetmediğinde daha fazla okul tükenmişliği yaşamaktadır. Bununla birlikte, bir eğitsel kulübe katılan ortaöğretim öğrencileri, kendini okula ait hissettiğinde daha az okul tükenmişliği yaşamaktadır.

g. Düzenlenen gezilere katılıp katılmayan ve okula aidiyet yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ğ. Düzenlenen pikniklere katılıp katılmayan ve okula aidiyet yaşayan/yaşamayan ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

h. Okula aidiyet ve okul tükenmişliği arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Okula aidiyeti yüksek öğrenciler daha az okul tükenmişliği yaşamaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde okula aidiyet duygusunun akademik başarı ve okul kaynaklı sosyal etkinliklere katılım ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği söylenebilir. Okul tükenmişliği ise tam aksine akademik başarı ve sosyal

etkinliklere katılım ile negatif yönlü bir ilişki ortaya koymaktadır. Bu sonucun, bu çalışmada yer alan İlgili araştırmalar bölümünde detaylıca incelenen pek çok geçmiş araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Bununla birlikte sosyal etkinlikler içerisinde bir eğitsel kulübe katılmak anlamlı fark oluştururken gezi ve pikniğe katılım anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bu duruma bakıldığında, eğitsel kulüp yıl boyunca devam eden, sürekliliği olan bir etkinliktir. Buna karşın, gezi ve piknik etkinlikleri yılda sınırlı sayıda yapılmaktadır. Bundan dolayı, bir eğitsel kulübe katılmanın okula aidiyet ve okul tükenmişliği ile anlamlı bir ilişkisi saptanmışken gezi ve piknik etkinliklerinin okula aidiyet ve okul tükenmişliği ile ilişkisi anlamlı bulunmamıştır.

Okula aidiyet ve akademik başarı arasındaki ilişki bu çalışmada olduğu gibi geçmiş pek çok araştırmada da ortaya konmuştur. Örneğin öğrencilerin okula aidiyetlerinin akademik başarı ve sınıf etkinliklerine katılım ile ilişkisini incelediği araştırması sonucunda Voelkl (1997), sınıf etkinliklerine katılım ve akademik başarı ile aidiyet arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bond ve diğerleri (2007), sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramamaları durumunda okula bağlılık durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okullarına bağlılık durumlarının, akademik başarılarının ve ileride eğitimlerine devam etme oranlarını yordadığı ortaya konmuştur. Cueto ve diğerlerinin (2010) sosyoekonomik durumun okula aidiyet duygusuyla doğrudan bir ilişkisinin bulunmadığı ancak, okul başarısıyla dolaylı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Kırsal bölgelerdeki öğrencilerde, kentsel bölgelerde bulunan akranlarına oranla daha yüksek okul aidiyeti hissettiği saptanmıştır. Liu ve Lu (2011) Çince, İngilizce ve Matematik derslerinde görülen akademik başarıyla okula aidiyet duygusu arasında anlamlı düzeyde korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir. Goodenow (1992b), öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde, öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden gördükleri akademik desteğin ve okul motivasyonunun önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışmamızda da yüksek not ortalamasına sahip ortaöğretim öğrencilerinin yüksek aidiyet hissederek düşük okul tükenmişliği hissettikleri, bununla beraber düşük not ortalamasına sahip ortaöğretim öğrencilerinin ise yüksek okul tükenmişliği bulgusu elde edilmiştir.

Okula aidiyeti destekleyen faktörlerden biri öğrencinin akranlarıyla kurduğu olumlu iletişim, diğer bir deyişle akran desteğidir. Okul destekli sosyal etkinlikler öğrenciler arasındaki iletişimi ve bağı güçlendirmesi açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda, araştırmamızın sonuçları sosyal etkinliklerin okula aidiyete yaptığı katkı ile okul tükenmişliğine etkisi ortaya konmaktadır. Benzer biçimde Goodenow ve Grady (1993) okula aidiyet duygusunun, özellikle okulu terk etme riski olan öğrencilerin akademik motivasyonunun, okula bağlılıkları ve okuldaki etkinliklere katılımı ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Booker'ın (2004), nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin, öğretmen ve akranları ile kurdukları etkileşimin aidiyet ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul etkinliklerine katılımın bu yaşlardaki öğrenciler için oldukça önemli olduğu da saptanmıştır. Sarı'nın (2013) araştırmasında da öğrencilerin okul aidiyeti puanları, sınıf düzeylerine, akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri ortaöğretimnin sosyoekonomik düzeyine göre ise anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Bu araştırmamız ve geçmişte yapılan pek çok araştırmanın sonuçları incelenecek olursa okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları ile ters bir ilişki gösterdiği söylenebilir. Zhang ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrenci tükenmişliğinin, akademik öz yetkinlik, akademik stres, öğretmenlerle ve okul arkadaşları ile ilişki tarafından önemli derecede yordandığı belirlenmiştir. Ayrıca bir başka araştırmada okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik ile derse motive olma arasında anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır (Aypay ve Eryılmaz, 2011a). Yine aynı araştırmacılara ait başka bir çalışmanın sonucuna göre okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, uzaklaşma ve düşük kişisel başarı algısı arttıkça akademik güdülenmenin düştüğü görülmüştür (Aypay ve Eryılmaz, 2011b). Son yıllarda yapılan bir başka çalışmaya göre, yine, okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, uzaklaşma ve düşük kişisel başarı algısı arttıkça akademik güdülenmenin düştüğü görülmüştür (Seçer, 2015).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı, okul tükenmişliği ile negatif korelasyon göstermektedir. Addis (2006)

tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre de tükenmişlik düzeyi yaş ve spor faaliyetlerine katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Zhang ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre tükenmişlik ve okul bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Aypay ve Eryılmaz (2011a) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre okula ilgi kaybı ve okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda da yine okul tükenmişliği ile okula aidiyet kavramları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür.

Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde ortaya çıkan tablo öğrenciler, veliler, okul ve öğretmenler ve hatta toplum açısından yapılabilecek bir takım değişiklikleri, önlemleri ya da faaliyetleri işaret etmektedir. Bu noktada, bu araştırmadan yola çıkarak ortaya atılabilecek öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

Öğrencilerin akademik anlamda desteklenmesi öğrencilerin okula aidiyetini arttıracak, okul tükenmişliğini ise azaltacaktır. Halihazırda öğrenciden beklenenler, öğrencilerin yetersizlik, çaresizlik, aşırı yorgunluk hissetmesine neden olabilir. Bu problemlerin önlenmesi ya da aşılması için velilerin çocuklarını iyi tanınması, onları gerçekçi hedeflere yönlendirmesi ve koyulan hedefler doğrultusunda çocuklarına destek olmaları önem arz etmektedir. Sosyoekonomik düzeyi ya da eğitim düzeyi düşük ailelerin bizzat okul rehberlik servisleri tarafından bu anlamda bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. Öğretmenlerin çocuğun eğitiminin başladığı ilk yıllardan itibaren onlara okuma, araştırma ve kendi kendine öğrenme kültürü aşılması öğrencinin ilerleyen yıllarda okulda daha az yorulmasına ve daha fazla keyif almasına neden olacağından çok önemlidir.

Bu çalışma çerçevesinde incelenen geçmiş akademik çalışmalar destekleyici, karşılıklı pozitif iletişime dayalı öğrenme ortamlarının öğrencide olumlu hisler uyandırdığını ortaya koymaktadır. Bu noktada okulların hem fiziki hem de psikolojik atmosferi öğrencinin okula dair algısını şekillendirecektir. Öğretmen ve idareciler öğrencinin rahat edebileceği, esnek, güdüleyici öğrenme ortamları yaratarak, her öğrencinin ihtiyacına uygun etkinlikleri gerçekleştirerek onları akademik anlamda destekleyebilir. Son yıllarda teknolojinin, özellikle sosyal medyanın çokça yer işgal

ettiği bir yaşam biçimine sahip olan gençlerle iletişime giden yolda öğretmenlerin de en az onlar kadar bu konularda bilgili ve aktif olması yararlı olabilir. Ortak paylaşımların çoğalması kişiler arasındaki bağı arttıracaktır. Sanal ortamlar da bunun bir parçası olarak düşünülebilir ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bağı kuvvetlenmesinde, teknoloji, bir araç olarak kullanılabilir.

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi ders dışı sosyal etkinlikler öğrencilerin okula aidiyetini güçlendirme noktasında etkilidir. Bu araştırma ortaya konduğu gibi eğitsel kulüp çalışmaları öğrencinin okula aidiyetini artırma ya da okul tükenmişliğini önleme adına değerli bir fırsattır. Öğrencilerin ilgi duydukları kulübe yönlendirilmesi ve bu kulüp çalışmaları kapsamında maddi manevi desteklenmesi, taltif edilmesi öğrencinin okulla ilişkisini kuvvetlendirebilir. Benzer biçimde okul gezileri, piknikler ve başka pek çok okulca yapılan okul dışı faaliyet yoluyla hem akran ilişkileri hem de öğrenci-okul ilişkisi güçlendirilebilir.

Okula aidiyet ve okul tükenmişliği, farklı araştırmalarda, doğrudan ya da dolaylı biçimde şiddet, saldırganlık, bağımlılık, okul terki gibi olumsuzluklarla ilişkilendirilmiştir. Aidiyet ve tükenmişlik, akademik çalışmalara uzun yıllardır konu edilse de, okula aidiyet ve okul tükenmişliği kavramları nispeten daha yeni konulardır. Araştırmacılar bu kavramları farklı değişkenlerle ve farklı örneklerle yineleyerek alan yazının genişlemesine olanak sağlayabilirler. Özellikle teknolojinin etkisiyle dönüşüm geçiren eğitim, öğretmen, öğrenme kavramlarının okula aidiyet ve okul tükenmişliğini de kapsayarak tekrar tekrar incelenmesi yararlı olacaktır.

6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

a. rneklemede yer alan öğrencilerin, araştırma aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

b. Bu araştırma 2015-2016 Eğitim ğretim Yılı ile sınırlıdır.

c. Bu araştırma, uygulanan lme araçları ile sınırlıdır.



KAYNAKÇA

Addis, R. S. (2006). *Burnout among undergraduates athletic training students*.Dissertation. California University, U.S.A.

Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*,42(167), 525-538.

Akar, R., Özelçi, S., Çengel, M.& Gömleksiz, M. (2013) Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*. 53,215-230

Alaca, F.(2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Alptekin, D. (2011).*Toplumsal Aidiyet Ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji Bilim Dalı. Konya.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.

Arastaman, G. (2006). *Ankara ili ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., S., & Pagani, L., S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32,651- 670.

Ashford, M. W. (1997). Preventing school violence by building connectedness: A local initiative. *Medicine Conflict And Survival*, 13, 57-62.

Aydemir, A. (2003). *Yöneticilerde stres ve tükenmişlik düzeyleri ile bireylerarası çatışmalara girme eğilimi arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Tokat.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul:Atlas Yayın dağıtım

Aydın, B. K. (2008). Stresle başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi –Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 33-47.

Aypay, A. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.

Aypay, A. & Eryılmaz, E. (2011a). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 181-199.

Aypay, A. & Eryılmaz, E. (2011b). Ortaöğretim Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., ve Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.

Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considerin the school context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.

Balkıs, M., Duru, E., ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların öz yeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 81-97.

Barber, B. K. ve Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43, 209-216.

Baskin, T. W., Wampold, B. E., Quintana, S. M., & Enright, R. D. (2011). Belongingness as a protective factor against loneliness and potential depression in a multicultural middle school. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 626 – 651

Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46

Başar, M.A.(2003). *İlköğretim kurumlarının olanakları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Başaran, İ. E.(1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi, Yargıcı Matbaası.

Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baumeister, R. F. & Leary, M.R.. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, The American Psychological Association, Vol. 117, No. 3, s. 497-529.

Baumesiter, R. F. & Tice, D. (1990). Anxiety and Social Exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 9, s. 165-195.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.

Beyer, W. (2008). *Belonging in a grade 6 inclusive classroom: Three multiple perspective case studies of students with mild disabilities*. Unpublished masterthesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.

Bilici, M., Mete F., Soylu, C. ve Bekaroğlu, M. (1998). Bir grup akademisyendedepresyon ve tükenme düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9 (3), 181-190.

Blum R. (2005).*School Connectedness: Improving the Lives of Students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Booker, C. K. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007).Social and school connectedness in early secondary school as predictorsof late teenage substance use, mental health, and academic outcomes.*Journal of Adolescent Health*, 40 (4), 357-366.

Breso, E., Salanova, M. & Schaufeli, W. (2007). In search third dimension of burnout:Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3),460-478.

Brown, R. & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creatinggreater school connection among diverse student populations. *Urban Education*,37(1), 41-58.

Budak, G., Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 20 (2), 95-108.

Bursalıoğlu, Z.(2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara : Pegem AYayıncılık.

Byrne, B. M. (1993). Maslach burnout inventory; testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary school teacher. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66 (3), 197-212.

Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools in region IV and VI educational service centers*. Unpublished doctoral dissertation, A&MUniversity, Texas.

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.

Cihangir, Z.(2005).*Öz-belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu, iyi olma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Connell, J. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system process across the life-span. *Infancy to Adulthood*, 23, 61-98.

Connel, J.P and Klem M.A.(2004).Relationship matter linking teacher support to student engagement and achievement ,*Journal Of School Health*, 74(3), 262-273

Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993) . A review and an integration of research on job burnout. *Academy Of Management Review*. 18 (4), 621-656.

Cueto, S., Guerrero, G., Sumimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277–287

Cüceloğlu ,D.(1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Çam, O. (1991). *Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). *Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu (MTE-ÖF)' nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması.*

Çiper, A. (2006). *Tükenmişlik Sendromunun Hizmet Kalitesine Etkisi ve Çağrı Merkezi Uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çokluk, Ö. (2000). “Örgütlerde tükenmişlik.” Yönetimde çağdaş yaklaşımlar- Uygulamalar ve sorunlar. C. Elma ve K. Demir. (Edt.) Ankara: Anı Yayıncılık,109-133.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P., (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okulözelliklerine sahip olma düzeyleri. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*16, 121-136.

Deci, E. ve Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Deckard, G., Meterko, M. ve Field, D. (1994). Physician burnout: an examination of personal professional and organizational relationship. *Medical Care.* 32 (7), 745-754.

Demanet, J. ve Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture?*Sociological Spectrum*, 31, 224–256.

Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Duru, E. (2007). “Sosyal Bağlılık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, Sayı: 26, s. 85-94.

Eker, G. (2007). *Endüstri meslek ortaöğretimsi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ekşioğlu, S., Sürücü, M. ve Arastaman, G. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin okulabağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. XVIII. Ulusal EğitimBilimleri Kurultayı’nda sunulmuş bildiri. 20.10.2016 tarihinde <http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri> adresinden erişildi.

Erdoğan, E. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Birinci Basım. İstanbul: SistemYayıncılık.

Ersanlı, K. ve Koçyiğit, M. (2013). Ait olma ölçeğinin psikometrik özellikleri.Turkish Studies - International Periodical For The Languages,Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12, 751-764.

Erturgut, R., Soyşekerci, S. (2010). “An empirical analysis on burnout levels among second year vocationalschools students”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1399–1404.

Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach TükenmişlikOlceği’ nin uyarlanması. *IV.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, (R.Bayraktar ve İ. Dağ, Ed.), Ankara,143-154.

Erwin, P. (2000). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley ve Sons.

Esteve, E. B. (2008). *Well-being and performance in academic settings. The predicting role of self-efficacy*. Dissertation, Universitat Jaume I, Spain.

Etzion, D., & Pines, A. M. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 191-209.

Farber, B. A. (1984). Teacher burnout: assumptions, myths and issues. *Teacher College Record*. 86 (2), 321-338.

Fırat, N.(2007) .*Okul Kültürü ve öğretmenlerin değerler sistemi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Finn J.D.(1993). *Student engagement and students at risks*. Washington , D.C : Statistic.

Finn, J.D., Pannoza, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentivewithdrawnbehavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-434

Finn , J.D , Rock , D.A. (1997).Academic succes among students at risk for school Failure. *Journal Of AppliedPsychology*, 82, 221-261.

Fischer, H. (1983). *A psychoanalytic view of burnout*. B. Farber (Ed.), Stress and burnout in the human service professions (40-45). New York: Pergamon.

Fraser, B.J. ve Chionh, H. Y. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geograpghy and mathematics in singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 29-44.

Freudenberger, H. J. (1974). "Staff burnout". *Journal of Social Issues* 30:159-165.

Freudenberger, H. J. (1980). *Burn-out: The high cost of high achievement*. Garden City, NY: Doubleday.

Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1981). *Burn-out: the high cost of high achievement*. Toronto: Bantam Books.

Frey, L. M., Wilhite, K. (2005). "Our Five Basic Needs: Application for Understanding The Function of Behavior", *Intervention in School and Clinic*, Sage Publications, Vol. 40, No. 3, s. 156-160.

Gagne, M. ve Deci, E.L. (2005). "Self-determination theory and work motivation". *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.

Gardner, W. L., Pickett, C. L., Brewer, M.B., (2000). "Social Exclusion and Selective Memory: How the Need to Belong Influences Memory for Social Events", *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26, No. 4, Sage Publications, s. 486-496.

Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281-301.

Gezer, B.(2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Elazığ örneği)*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*(Çev. Kaplan, U.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Goh, S. C. ve Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics. *Singapore. Learning Environments Research*, 1, 199-229.

Goodeneow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.

Goodenow, C. (1992b). *School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

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 middleschool transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248.

Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güneş, A. (2014) *Aile ile Bağlanma: Aidiyet*. İstanbul: Timaş Yayınları

Gür. H. (2007). *Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi* 18.10. 2016 Tarihinde, <http://www.matder.org.tr/index.php> adresinden erişildi.

Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. ve Collier, P. (1992). "Sense of Belonging: A vital mental health concept." *Archives*, (6), 172-177.

Hallinan, T. M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.

Halloway, J. (2002). *A framework for school leaders: Linking the ISLLC standarts to practice*. Princiton, NJ: Educational Testing Service.

Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78.

Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups, quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas.

Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public schools teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), 167-189.

Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1 – 26.

Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership, and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525–535

Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.

Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İnanç, B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2004). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.

Johnson, L. S. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*, 119(1), 99-118.

Kalkan, M. (1996). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğitiminin tükenmişlik ve değişkenler ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Karatzias, A., Power, K., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265-284.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70.

Konakay, G. (2012). Akademisyenlerde Duygusal Zekâ Faktörlerinin Tükenmişlik Faktörleri ile İlişisine Yönelik Bir Araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 121-144.

Kuşat, A. (2003), “Bir Değerler Sistemi Olarak ‘Kimlik’ Duygusu ve Atatürk”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı:15, Erciyes, s. 45-61.

Kuzgun, Y.(1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara : Ösym Yayınları.

Leary, M. R., (1990), “Responses to Social Exclusion: Social Anxiety, Jealousy, Loneliness, Depression and Low Self-esteem”, *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vo. 9, s. 221-229.

Leiter, M. (2003). *Areas of worklife survey manual (3. baskı)*, Centre For Organizational Research And Development, Wolfville, NS, Canada.

Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J. & Mc Millan, M. (2007), “Belongingness: A Critique of The Concept and Implications for Nursing Education”, *Nurse Education Today*. Vol. 27, s. 210-218.

Liu, Y.& Lu, Z. (2011). Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21, 187–190.

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Schools make difference. *Journal of Educational Research*, 96, 340-349.

Maraşlı, M. (2003). *Ortaöğretim öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. Australian Council For Educational Research, *LSAY Research Report*, No: 5.

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

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. CA:Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA:Lossey- Bass.

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

Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality* (3rd edn). New York: Harper.

McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-21.

McMillan, D. W. ve Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, (14), 6-23.

Mcneely, A. C., Nonnemaker, J., M., & Blum, R. W. (2002). Promoting schoolconnectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescenthealth. *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*, 25, 63-69.

Melor,D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Commins, R. (2008). Need forbelonging, relationship satisfaction, loneliness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213–218.

Meloro, P. C. (2005). *Do high school advisory programs promote personalization? Correlates of school belonging*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Rhode Island, Rhode Island, USA.

Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Hüsnü Arıcı vd.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.

Murray, C. ve Greenberg, M. T. (2000). Children’s relationship with teachers andbonds with school an investigation of patterns and correlates in middle.Childhood *Journal of School Psychology*, 38, 423–445.

Newmann, F.(2002).*Higher-order tinking and prospects for classroom thoughtfulness, student engagement and achivement in american scandar Schools*. Newyork: TeachersCollege Press

Noddings, N. (1992). *Caring, the challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.

Nichols, S. (2008). An exploration of students’ belongingness beliefs in one middle school. *Journal of Experimental Education*, 76, 145-169.

Ocak, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Osterman, K.F. (2010). "Students' need for belonging in the school community." *Review of Educational Research*, 70(3) 323-367.

Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 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.

Özgök, A. (2013). "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlar Bağlılık Düzeyinin ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi". (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.

Öztürk, H., Sevindik, F. N. ve Yaman, S. Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 383-394.

Peplau, L. A., Perlman, D., (1982), "Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy". New York: Wiley-Interscience.

Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084- 1097.

Pines, A. M. (1993). "Burnout: An existential perspective." W. Schaufeli, C. Maslach, ve T. Marek (Edt.), Professional Burnout (33-52). Washington, DC: Taylor & Francis.

Pines, A. M. (2000a). Nurses' burnout: An existential-psychodynamic perspective. *Journal of Psychosocial Nursing*, 38, 2, 1-9.

Pines, A. M. (2000b). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of Clinical Psychology*. In Session: Psychotherapy in Practice, 56, 1-10.

Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76, 343-361.

Rada, R. E. & Johnson C. (2004). Stress, burnout, anxiety and depression among dentists. *JADA*, Vol. 135, 788-794.

Raffini, J.P. (1996). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.

Rizzo, T. A. (1988). The relationship between friendship and sociometric judgments of peer acceptance and rejection. *Child Study Journal*, 18(3), 161-191.

Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51, 16 -18.

Sillins, H. ve Mulford, B. (2002). *Leadership and school results*. In K. Leithwood

Stipek, D. J. (1996). *Motivation and instruction*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.

Qutaiba, A. ve Tamie, R. (2010). Self control and a sense of social belonging as moderators of the link between poor subjective wellbeing and aggression among Arab Palestinian adolescents in Israel. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1234-1245.

Salmelo-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth Adolescence*. DOI 10.1007/s10964-008-9334-3.

Samdal, O. (2000). Students' Perception of school and their alcohol use, A cross national study, *Addiction Research* 12(2), 34-35 .

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sarı, M. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

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

Schlechy, P.C.(2005). *Creating great schools: six critical system at the heart of educational innovation*. San Fransisco: Jossey Bass

Seçer, İ. (2015). Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146- 9199.

Selçuk, Z. ve Güner, N. (1999). Öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişki, 8. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Trabzon: KATÜ-Fatih Eğitim Fakültesi.

Sılığ, A. (2003). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çesitli Degiskenler Açısından İncelenmesi*. T.C. Eskisehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Egitimde Psikolojik Hizmetler) Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskisehir.

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Reschly-Anderson A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.

Smith, C. ve Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseing and Development*, 82, 287-293.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). “A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory”. *Developmental Review*, 30(1), 74-99.

Solana De La Fuente, E. I., Extremera, R. A., Pecino, C. V. & Cañadas de la Fuente, G. R. (2013). Prevalence and risk factors of burnout syndrome among Spanish police officers. *Psicothema*, 25(4), 488-493.

Solomon, D., Battistich, V., Kim, D. ve Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1, 235-267.

Somers, M., (1999), “*Development and Preliminary Validation of A Measure of Belongingness*”, yayınlanmamış doktora tezi, Temple University, Philadelphia.

Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sweeney, J. & Summers, S. (2002). The Effect of The Busy Season Workload On Public Accountants' Job Burnout. *Behavioral Research in Accounting* 14 (1), 223-245

Synder, C., (1994), *The Psychology of Hope*. New York: Free Press

Şahan, H.(2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivelilerinin rolü* , Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi , Sosyal BilimlerEnstitüsü, Konya.

Şişman, M.(2002).*Örgüt kültürleri*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Şişman,M.(2004).*Örgüt kültürü* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Taşlayan, M., Paksoy, H. M., Hırlak, B. (2013).Kurumsal İmaj ile ÖrgütselBağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerinBelirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 12(4):775-805.

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. ve Stucke, T S., (2001), “If you can’t join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 81, s. 1058-1069.

Twenge, . M., Catanese, K. R. ve Baumeister, R. F., (2002), “Social Exclusion Causes Self-defeating Behavior”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, s. 606-615.

Uwah, C. J., McMahan, H. G. ve Furlow, C. F. (2008) School belonging,educational aspirations, and academic self-efficacy among africanamerican male high school students: implications for school counselors.*Professional School Counseling*, 5.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.

Weber, A. & Jaekel-Reinhard, A. (2000).“Burnout syndrome: a disease of modern societies?”*Occupational Medicine*, 50(7), 512-517.

Williams, K. D., Shore, W. J. ve Grahe, J. E., (1998), “The Slient Treatment: Perceptions of its Behaviors and Associated Feelings”, *Group Processes and Intergroup Relations*, Vol. 1, s. 117-141.

Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. (First National Report)* Toronto: Canadian Education Association.

Yetiş, M.A., (2010). *Abraham Maslow'un Gereksinimler Sıradüzeni*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü. İstanbul.

Yiğit, N. (2000). *Örgütsel stres, stres kaynakları ve verimliliğe etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK.

Yöney, H. ve Ünalın, P.(2004). *Profesyonel yaşamda iş stresi ve tükenmişlik*. 01.11.2016 tarihinde <http://www.ntvmsnbc.com/news/303101.asp> adresinden erişildi.

Yurtal, F. (2004). "Name calling and peer beliefs among primary school children in Turkey", *Pastoral Care*, June, 2004

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.

Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement chinese college students: a structural equation modeling analysis*. *Personality And Individual Differences*.