

T.C

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep DEMİREL

İstanbul

Nisan, 2018

T.C

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
TÜKENMİŞLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep DEMİREL

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

İstanbul

Nisan, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi: Nüket AFAT

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi: Demet Zafer GÜNEŞ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi: Erhan ALABAY

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Ömer GATA

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandırıldığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Zeynep DEMİREL

İstanbul, 2018

ÖNSÖZ

Öncelikle tez danışmanlığımı kabul ederek, tez sürecim boyunca her soruma cevap veren, anlayışını ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen, bilgi ve tecrübesiyle desteğini her zaman yanımda hissettiğim tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamımda ve eğitimimdeki kahramanım canım annem Leyla DEMİREL'e, aileme ve hayatımda oldukları için her zaman şükrettiğim, tez çalışmamda bana önemli katkılar sağlayan kız kardeşlerim canıma can katan varlıklarım Ümmügülsüm DEMİREL ve Gamze DEMİREL' e çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Mesleğe beraber başladığım, beraber çalışmaktan son derece mutlu olduğum meslektaşım Psikolojik Danışman Hale ONBAŞ' a yardımlarından ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Uzakta olsalar da her zaman desteklerini kalbimde hissettiğim, akademik yaşamımda bilgilerinden ve deneyimlerinden faydalandığım iyi ki tanışmışım dediğim canım arkadaşlarım meslektaşlarım Nursefa TEMİZ UYANIK' a ve Tuğba ÖZTÜRK BİLEK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama katılmayı kabul eden çalışma yapmaktan son derece keyif aldığım BİLSEM öğrencilerine sağladıkları katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Tüm çocuklar yaşamımızdaki en değerli varlıklarımızdır. Tüm çocukların yaşamlarının güzelleştirilmesi ümidiyle...

Zeynep DEMİREL

İstanbul, 2018

ÖZ

ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zeynep DEMİREL

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

Nisan- 2018; XIV+169 Sayfa

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, İstanbul’ da bulunan Bahçelievler BİLSEM, Başakşehir BİLSEM, Beşiktaş BİLSEM, Kadıköy BİLSEM ve Ataşehir BİLSEM’ de eğitimlerine devam eden 313 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür.

Verilerin toplanmasında “ Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ndan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ise SPSS 21.0 paket programı ile yapılmıştır. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin çeşitli demografik özelliklerine ilişkin görüşleri bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için; Yüzde Frekans

Analizi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistik sonuçlarında; $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, sınıf düzeylerine, okulda verilen ödevlerin düzeylerine, kardeş sıralamasına, okul dışı zamanlarda televizyon veya bilgisayar oyunlarına ayırdıkları süreye, okul dışı zamanlarda akıllı telefon ile geçirdikleri süreye, okul dışı zamanlarda kitap- gazete ve dergi okuma sürelerine, sosyal- kültürel ve sportif faaliyetlere katılma sürelerine, okula ulaşım şekillerine ve okulda verilen sunum hazırlama ve kitaptan verilen etkinlik veya alıştırma ödev sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülürken; ilkokulda öğretmen değiştirme, ebeveynlerinin evliliklerinin devam edip etmeme durumlarına, anne çalışma durumuna, baba çalışma durumuna, arkadaşlık ilişkilerine, okul öncesi eğitim alma yıllarına, sınıf mevcutlarına, okuldaki genel akademik not ortalamalarına ilişkin algılarına, kardeş sayılarına, ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, hafta içi ödevlere ayırdıkları süreye, hafta sonu ödevlere ayırdıkları süreye, özel ders veya derslerle ilgili kursa gitme sürelerine, ev okul arası mesafelerine, okulda verilen okuma, özet yapma, yazma, ezberleme, gözlem araştırma ve inceleme, kesme yapıştırırmaya dayalı ödev türlerinin verilme sıklığı durumlarına göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Okul Tükenmişliği, BİLSEM

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE SPECIAL TALENTED MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH SCHOOL BURNOUT IN VARIOUS FACTORS

Demirel, Zeynep

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis advisor: Asst. Prof. Nüket AFAT

April, 2018; XIV+169 Pages

The purpose of this research is to examine of the special talented middle school students with school burnout in various factors. The research was carried out with 313 special talented students attending Bahçelievler BİLSEM, Başakşehir BİLSEM, Beşiktaş BİLSEM, Kadıköy BİLSEM and Ataşehir BİLSEM in İstanbul.

The data were collected through the "School Burnout Inventory" and the "Personal Information Form". Statistical analyzes of the obtained data were made with SPSS 21.0 package program. The arithmetic mean and standard deviation of the scores obtained from the scales were examined in the determination of the school burnout levels of the special talented middle school students. In order to examine whether the special talented middle school students participating in the research differ in terms of various demographic characteristics, Percent Frequency Analysis,

Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used. In the statistical results; $p < 0,05$ significance level was taken as the basis.

The results of the research showed that; the school burnout of special talented middle school students showed a statistically significant difference according to the sex, pre-school education, grade levels, level of homework that were given at school, sibling order, time they spent on smartphones during off-school hours, time they spent on television or computer games during off-school hours, the time they spent on reading book-magazine-newspaper, the time they spent on participating social-cultural and sportive activities, transportation ways to school, and the frequency of homework assignments given at the school; but the school burnout of special talented middle school students didn't show a significant difference according to the frequency of changing teachers in primary school, the situation of continuation of the marriage of their parents, working situation of their mothers, working situations of their fathers, their relationships with friends, duration of pre-school education, class sizes, grades they get from lessons, sibling numbers, monthly average income levels of their parents, education level of their mother, education level of their father, the occupations of their mother and father, the time they spent on their assignments on weekdays and on the weekend, the length of time they spend on private lessons or classes, the distance between their school and home, the frequency of giving homeworks like reading, summarizing, writing, memorizing, observation and research, cut-paste exercises.

Keywords: Special talented, School Burnout, BILSEM

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖNSÖZ.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar:	9
1.5. Sınırlılıklar:.....	9
1.6. Tanımlar:	9

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Geçmişten Günümüze Özel Yeteneklilik.....	10
2.2.Özel Yeteneklilerin Sınıflandırılması	16
2.3. Özel Yeteneklilik İle İlgili Kuramlar	19
2.3.1. Çoklu Zeka Kuramı.....	19
2.3.2. Üç Halka Kuramı.....	21
2.3.3. Wics Kuramı	22
2.3.4. Abraham Tannenbaum' un Özel Yetenek Yaklaşımı	22
2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri Ve Tanınması	23
2.5. Özel Yetenekli Çocuklar Ve Aileleri.....	33
2.6. Tükenmişlik Kavramı	36

2.7. Tükenmişliğin Boyutları	41
2.7.1. Duygusal Tükenme	41
2.7.2. Duyarsızlaşma	42
2.7.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi	42
2.8. Tükenmişliğin Belirtileri.....	43
2.8.1. Fiziksel Belirtiler	43
2.8.2. Psikolojik Belirtiler	44
2.8.3. Davranışsal Belirtiler.....	44
2.9. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler	45
2.9.1. Kişisel Faktörler	45
2.9.2. Örgütsel- Çevresel Faktörler	47
2.10. Tükenmişliği Önleme Ve Baş Etme Yöntemleri	48
2.11. Okul Tükenmişliği	52
2.12. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	59

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	81
3.3.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği	81
3.4. Verilerin Toplanması	82
3.5. Verilerin Analizi	82

BÖLÜM IV
BULGULAR

Bulgular.....	84
----------------------	-----------

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	133
5.2. Öneriler	139
KAYNAKÇA	141
EKLER.....	164
EK I	164
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	164
EK II OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ	167
EK III T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ OLUR YAZISI.....	168

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Özel Yeteneklilik Düzeyleri.....	18
Tablo 3.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	67
Tablo 3.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sıralamalarına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 3.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları.....	68
Tablo 3.6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	67
Tablo 3.7 Özel Yetenekli Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değişirme Durumlarına Göre Dağılımları.....	69
Tablo 3.8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları.....	70
Tablo 3.9 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuldaki Genel Akademik Notlarına İlişkin Algılarına Göre Dağılımları.....	70
Tablo 3.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okulda Verilen Ödevlere İlişkin Algılarına Göre Dağılımları	71
Tablo 3.11 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Evlilik Durumlarına Göre Dağılımları.....	71
Tablo 3.12 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımları.....	72
Tablo 3.13 Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları.....	72
Tablo 3.14 Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.....	73

Tablo 3.15 Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları.....	73
Tablo 3.16 Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımları.....	73
Tablo 3.17 Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	74
Tablo 3.18 Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	74
Tablo 3.19 Özel Yetenekli Öğrencilerin Hafta içi Ödevlere Ayırdıkları Süreye İlişkin Dağılımları.....	75
Tablo 3.20 Özel Yetenekli Öğrencilerin Hafta sonu Ödevlere Ayırdıkları Süreye İlişkin Dağılımları.....	75
Tablo 3.21 Özel Yetenekli Öğrencilerin Televizyon İzleme veya Bilgisayar Oyunu Oynama Sürelerine Göre Dağılımları.....	76
Tablo 3.22 Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıllı Telefon İle Vakit Geçirme Sürelerine Göre Dağılımları.....	76
Tablo 3.23 Özel Yetenekli Öğrencilerin Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Sürelerine Göre Dağılımları.....	77
Tablo 3.24 Özel Yetenekli Öğrencilerin Özel Ders veya Derslerle İlgili Kursu Gitme Sürelerine Göre Dağılımları.....	77
Tablo 3.25 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetlere Katılma Sürelerine Göre Dağılımları.....	78
Tablo 3.26 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ev ve Okul Arası Mesafe Durumlarına Göre Dağılımları.....	78
Tablo 3.27 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Ulaşım Durumlarına Göre Dağılımları.....	79
Tablo 3.28 Özel Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Göre Dağılımları...	79

Tablo 3.29 Özel Yetenekli Öğrencilere Okulda Verilen Ödevlerin Türlerine Göre Dağılımları.....	80
Tablo 4.1. Okul Tükenmişliği Ölçeği İçin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	84
Tablo 4.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	84
Tablo 4.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi.....	85
Tablo 4.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alması Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	86
Tablo 4.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının İlkokulda Öğretmen Değiştirme Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	87
Tablo 4.6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Ebeveynlerinin Evliliklerinin Devam Edip Etmeme Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	88
Tablo 4.7 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	89
Tablo 4.8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Babalarının Çalışma Durumuna Göre Değerlendirilmesi.....	90
Tablo 4.9 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Arkadaşlık İlişkileri Durumuna Göre Değerlendirilmesine İlişkin İstatistikler.....	91
Tablo 4.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi.....	92
Tablo 4.11 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Yıllarına Göre Değerlendirilmesi.....	94
Tablo 4.12 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Değerlendirilmesi.....	95

Tablo 4.13 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okuldaki Genel Akademik Notlarına Göre Değerlendirilmesi.....	96
Tablo 4.14 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Ödevlerin Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....	97
Tablo 4.15 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Değerlendirilmesi.....	99
Tablo 4.16 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Kardeş Sırasına Göre Değerlendirilmesi.....	100
Tablo 4.17 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....	101
Tablo 4.18 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Annelerinin Mesleklerine Göre Değerlendirilmesi.....	102
Tablo 4.19 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Babalarının Mesleklerine Göre Değerlendirilmesi.....	103
Tablo 4.20 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....	104
Tablo 4.21 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....	105
Tablo 4.22 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Hafta İçi Ödevlere Ayırdıkları Süreye Göre Değerlendirilmesi.....	106
Tablo 4.23 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Hafta Sonu Ödevlere Ayırdıkları Süreye Göre Değerlendirilmesi.....	107
Tablo 4.24 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Televizyon veya Bilgisayar Oyunlarına Ayırdıkları Süreye Göre Değerlendirilmesi.....	108
Tablo 4.25 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Akıllı Telefon İle Vakit Geçirdikleri Süreye Göre Değerlendirilmesi.....	110

Tablo 4.26 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Kitap, Gazete, Dergi Okuma Sürelerine Göre Değerlendirilmesi.....	111
Tablo 4.27 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Özel Ders veya Ders İle İlgili Kursta Gitme Sürelerine Göre Değerlendirilmesi.....	113
Tablo 4.28 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetlere Katılma Sürelerine Göre Değerlendirilmesi.....	114
Tablo 4.29 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Ev ve Okul Arası Sürelerine Göre Değerlendirilmesi.....	116
Tablo 4.30 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okula Ulaşım Şekillerine Göre Değerlendirilmesi.....	117
Tablo 4.31 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Okuma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	120
Tablo 4.32 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Özet Yapma Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	121
Tablo 4.33 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okula Verilen Yazma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	122
Tablo 4.34 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okula Okulda Verilen Ezberleme Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	124
Tablo 4.35 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Kitaptan Etkinlik veya Alıştırma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	125
Tablo 4.36 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Gözlem Araştırma ve İnceleme Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	127

Tablo 4.37 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Sınıfta Sunum Hazırlama Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....128

Tablo 4.38 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Kesme Yapıştırma Dayalı Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi.....131



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Üç Halka Kuramı.....21

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezleri

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

n: Örneklem Birim Sayısı

TDK: Türk Dil Kurumu

ss: Standart Sapma

t.y.: Tarih yok

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, “Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerin Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve çalışma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim zaman içerisinde farklı şekillerde ifade edilmiştir. Fakat özünde eğitim çevrede gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla bireyde istendik hedeflerle bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme, sonucunu ise çeşitli yöntemlerle ölçerek irdelemeyi içeren programlı bir süreçtir (Sönmez, 2009). Anlaşılması zorlaşan bireylerarası problemler, teknolojinin etkisi ile sosyal sıkıntıların fazlaca ortaya çıktığı bu süreçte eğitim daha da fazla önem kazanmaktadır (Kalkan, 1996).

Kapsamı ve boyutları ile yaşamın tüm yönlerinde etkili olan eğitim- öğretim (Avcı ve Seferoğlu, 2011), okulların aracılığıyla hedeflerini gerçekleştirir (Izgar, 2000). Okul tüm öğrencilere gösterilen müfredatın dışında pek çok şey kazandırır (Macionis, 2012). Okula başladığı ilk andan itibaren bireyler farklı bir sosyal hayat ile tanışır ve okul bireylerin sosyal çevrelerini genişletir (Adler, 1985). Aynı zamanda okul kişilerin topluma yararlı olacak şekilde bir yer edinmesi için de donanım kazandıran bir kurumdur (Canpolat, 2004; Öztürk, 2006).

Okul, eğitim dediğimiz süreci ortaya çıkaran ve çeşitli şekillerde isimlendirilen bütün sistemi içine alan bir unsurdur (Başaran, 1996). Okul bir taraftan bireyin eğitimi için gerekli olan gereksinim ve istekleri gerçekleştirirken diğer yandan sosyal düzeni ve birliği devam ettirmesi gerekir (Şişman, 2009). Eğitimde ulaşılan durum kısa bir zaman diliminde gözlemlenmez. Okul sisteminin sonuç unsurunun birey olması sebebiyle okulda ortaya çıkan negatif bir durum toplumu da

derinden etkileyecektir. Dolayısıyla eğitimde okulun üstlendiği görev de bu anlamda çok önemli ve büyüktür (Babaoğlan, 2006).

Tükenmişlik 1970’li yıllardan itibaren çeşitli şekillerde tanımlanmış ve farklı açılardan irdelenmiştir. Tükenmişlik iş yaşamında bireyler ile ilgili stres unsurlarına yönelik olarak ortaya çıkan ve uzun süren psikolojik bir semptom örüntüsüdür. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak üç boyutludur (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001).

Türkiye’de ise tükenmişlik araştırmaları 1990’larda ortaya çıkmıştır (Şıklar ve Tunalı, 2012). Önceleri daha çok iş yaşamı ile özdeşleştirilmiş olan tükenmişlik daha sonraları boyutlarını genişletmiştir. Kaya- Göktepe (2016) tükenmişliğin çalışma yaşamının yanında günlük yaşamda da ortaya çıktığını söylemiştir. Tükenmişliğin tek başına iş hayatında görülebilecek bir durum olduğunu ifade etmenin ve bu perspektiften bakmanın bu olgunun değerlendirilmesi açısından eksik kalacağını belirtmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar da sadece insan ilişkilerinin etkili olduğu mesleklerle sınırlı kalmamış ve birçok sektörde iş yapan bireylerle ilgili çeşitli araştırmalar alanyazına kazandırılmıştır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Özgen, 2016; Gündoğmuş, 2017). Dolayısıyla tükenmişlik bireyin işinde ve günlük yaşamında; başarısında azalma ve ilgisizlik, işe uygun hareket etmeme, güdülenememe durumlarını içeren bedensel ve ruhsal kapsamlı bir unsur olarak ifade edilmektedir (Kaya- Göktepe, 2016).

Tükenmişlik kişinin gücünü ortadan kaldırır ve hayata adaptasyonu üzerinde sıkıntılar yaratır. Aynı zamanda kişinin ümidini ve yaşadığı şeylerin değişeceği, düzeleceğine ilişkin inancını da elinden alır (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014). Tükenmişlik başarı gösterememe, fonksiyonlarını yerine getirememe, gücünün ve enerjisinin kalmaması, bireyin yapabileceğinden daha fazla talepler ve beklentilerin neticesinde görülmektedir. Stres durumunun devamlılık arz ettiği kişilerde ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda tükenmişlik çoğu zaman devamlı insanlarla ilişki ve iletişimde olmanın da ortaya çıkardığı bir durum olarak nitelendirilmektedir (Tetik, 2012). Kuşkusuz bu bireylerarası ilişkilerin ve iletişimin yoğun olduğu yerlerden birisi de okuldur.

Cherniss (t.y.), tükenmişliğe yol açan durumu ifade ederken umut ve beklenti üzerinde meydana gelen geri dönüşü olmayan ve güçlü bir farklılaşma görülmesi olarak nitelendirmiştir (Baysal, 1995). Tükenmişlik ortaya çıktığında sadece kişiyi etkilemek ile kalmaz aynı zamanda kişinin çevresindeki tüm unsurlara da zarar veren sendromdur (Konakay, 2010). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin tükenmişliklerinin yüksek olmasının sonucunda ülkenin üretimi ve maliyeti üzerinde etkilerinin olabileceği ifade edilmiştir (Erturgut ve Soyşekerci, 2010).

Tükenmişliğin ortaya çıkışı ve süreç birden bire olmadığı için tükenmişlik ile mücadele de kısa süreli olmamaktadır. Birey öncelikli olarak kendini tanıma noktasında içgörü sahibi olmaya çaba gösterecek ve kendisinde gördüğü farklılaşmaların takipçisi olacaktır (Sürgevil, 2006). Tükenmişlik sendromunun açıklanması, irdelenmesi ve söz konusu semptomların ortadan kaldırılması tükenmişlik görüldükten sonra gerekli müdahaleleri uygulamaktan daha fazla yarar sağlamaktadır. Dolayısıyla konu ile ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması ve tükenmişliğe zemin hazırlayacak faktörlerin de denetiminin yapılması önemli faydalar sağlayacaktır (Kaptangil ve Erenler, 2014).

Tükenmişlik kavramı bireyin bütünlüğünü bozan ve bireyin mücadele etmekte yetersiz kaldığı ve bireyi her açıdan etkileyen bir olgu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyi bu derece etkileyebilecek bir olgunun tüm bileşenlerini araştırmak ve uygun tedavi şekilleri ile iyileştirmek de son derece önem arz etmektedir. Tükenmişlik çok yönlü bir kavramdır ve sonucunda bireyin tüm sisteminin hasar görmesi söz konusu olabilmektedir. Tükenmişlik durumu ile çalışmak ve bunu ortaya çıkarmak çok önemlidir. Çünkü bireyler çoğu zaman yaşadıkları anlam veremedikleri durumların veya bedenlen ortaya çıkan fakat hiçbir rahatsızlık ile tanımlayamadıkları semptomların bir rahatsızlık olduğunu düşünmez ve geçeceğine inanırlar. Dolayısıyla tükenmişlik üzeri kapatılacak ve unutulmaya çalışılıp bu şekilde devam edilecek bir olgu değildir ve bu yüzden önemlidir. Günümüz koşullarında bireyden beklenen rol ve sorumlulukların artması, gelişen ve değişen dünya standartları, yaşamın yoğun ve hızlı akışı, sınavlar, bireylerin eğitim yaşantıları ve artan stres kaynakları git gide bireyleri zorlamakta devam edebilmek için gerekli olan enerjilerini tüketebilmektedir.

Tükenmişliğin öğrenciler kapsamında ele alınması ve yapılan araştırmalar yeni yeni ortaya çıkmakta ve öğrencilerin okul ile alakalı etkileşimi, ilişkisi ve süreç içerisindeki deneyimlerinden ortaya çıkan bir olgu olduğu için okul tükenmişliği şeklinde isimlendirilmektedir (Aypay, 2012). Türkiye’de ilköğretimden itibaren yoğun bir sürece giren öğrencilerin, aile ve öğretmenlerinin talepleri ile ilgili uğraş vermeleri hem de merkezi sınavlara hazırlanma sorumlulukları öğrencileri kısa süreli olmayan bir stres sürecine sokmaktadır (Kutsal, 2009). Öğrenciler gün geçtikçe hem çevreden hem de aileden gelen farklı taleplerle karşı karşıya kalmakla birlikte günümüzde artan stres faktörleri de öğrencileri zorlamaktadır. Dolayısıyla bu süreçte öğrencilerde okul tükenmişliği görülebilmektedir.

Okul tükenmişliği, öğrencilerde okul hayatında süreklilik arz eden stres unsurlarının ortaya çıkardığı bir durumdur (Aypay, 2017). Stresin fazla ve devamlı olduğu bir ortam tüm bilişsel yetilerimizi etkin, nitelikli ve faydalı bir şekilde üst seviyelerde devam ettirmemize direkt ket vurmaktadır. Aynı zamanda yoğun stres, hislerimiz ve eylemlerimizde yarattığı düzensizlikler yoluyla da var olan potansiyelin değerlendirilememesine sebep olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2013). Öğrenciler bağlamında tükenmişlik hem ailenin okul ile ilgili çeşitli zorlamalarından dolayı ruhsal bir süreç şeklinde ortaya çıkarken diğer taraftan ders, ödev ve bütünüyle okul faaliyetlerinden dolayı görülen fiziksel ve ruhsal bir durum olarak görülmektedir (Aypay, 2011).

Yine öğrenciler yaşadıkları yoğun stresli süreçlerin sonunda gerekli motivasyonu ve yardımı alamadıklarında da okul tükenmişliği ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Özbakır, 2015). Öğrencilerin okul ve öğrenme süreçleriyle ilişkili en önemli unsurlar, derse katılmaya istekli olma ve okul tükenmişliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik olarak öğrencilerin tepki durumları üzerinde etkili olan üç unsurun öneminden bahsedilmektedir. İlk faktör öğrencilerin okul ve ders sürecine katılım göstermesidir. İkincisi bu sürece ilişkin motivasyonları yani katılmaya istekli olma durumlarıdır. Üçüncüsü ise okul tükenmişliğidir. Fakat eğitim- öğretim yaşamında okul ve derslere katılım göstermek ve motivasyon kavramları süreç içerisinde öğrencileri olumlu etkilerken okul tükenmişliği öğrenciler üzerinde negatif durumlar yaratmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011b).

Okulu küçümseyen önem ve değer vermeyen bir tavır ortaya koyarak kendisini yeterli görmeme hissi ile ortaya çıkan duruma okul tükenmişliği denilmektedir. Okul tükenmişliğinde hangi faktörlerin etkisinin olduğunun ortaya çıkarılması son derece önemlidir. Çünkü söz konusu durumun öğrencilerin mutluluğunu olumsuz yönde etkileyerek okula devamlarında gerekli özeni göstermemelerine sonunda ise okula gelmemelerine kadar gidebilmektedir (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014).

Psikolojide dikkatleri üzerine çeken, merak edilen ve anlaşılmaya çalışılan alanlar zeka, zekayı ölçme çalışmaları ve zihinsel eylemlerimizdir (Gürpınar, 2006). Zeka, zihnimizin birtakım edinme faaliyetlerini, bu edinilenlerden faydalanabilme, değişikliklere adapte olabilme ve farklı stratejiler ortaya çıkarma yeteneğini ifade etmektedir. Zeka ile ilgili kalıtımın önemli etkisinin olduğu bilinmekle birlikte doğuştan gelen bu potansiyelin ve cevherin gerekli çevre şartları ile desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Yörükoğlu, 2013). Yetenek zeka kavramını da içine alan bir yapıdır (Ataman, 1998). Zeka düzeyi yüksek bir gelişim göstermiş ve bununla birlikte bir ya da birden çok yetenek alanını çalıştıran, başarılı olan ya da bu yeteneklerini performansa çevirecek potansiyel sahibi kişilere özel yetenekli birey denilmektedir (Clark, 2015).

Bir ülkeyi ileri seviyelere götüren en önemli şey beyin gücüdür. Her türlü gelişmişliğin altında yatan unsurlar beyin gücünün sonucudur. Özel yeteneklilerde ise bu potansiyelin var olduğu belirtilmektedir (Çağlar, 2004). Bir toplum için en değerli şey, o toplumda yaşayan insanların zihin gücü, yetenek ve zekalarıdır (Cüceloğlu, 2010). Yetenek ise elverişli koşullarla ve sevgi ile desteklenirse gelişir ve ilerleme gösterir (Yörükoğlu, 2013).

Özel yetenekli çocuklar bir ülkenin gelişmesini, kalkınmasını ve ilerlemesini sağlayacak olan çok önemli potansiyele sahiptir. Özel yetenekli çocuklar doğru ve etkili bir rehberlikle ve yeteneklerine uygun özel eğitim desteği ile ülkenin çok çeşitli alanlarındaki gelişmelere yön verebilecek olan en önemli unsurlardan biridir. Özel yetenekli çocukların kendi gizil güçlerinin farkına varmasını ve bunu geliştirmesini sağlayacak olan en önemli süreç eğitim- öğretimdir. Eğitim- öğretim süreci çocukların yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte bireyleri çeşitli faktörler etkilemekte ve kimi zaman çocuklarımız okula karşı isteksizlik ve okuldan

uzaklaşma yaşayabilmektedir. Özellikle de çeşitli donanımlarla dünyaya gelen ve doğuştan getirdikleri yetenekleri ile farklılaşan özel yetenekli çocuklarda okul yaşamı ve bu süreci etkileyen unsurları araştırmak alana önemli katkılar sağlayacak ve özel yetenekli çocuklara ilişkin farkındalığımızı arttıracaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problem cümleleri şunlardır;

1. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin okul tükenmişliği ne düzeydedir?
2. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin cinsiyetleri ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır ?
3. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kreş veya anaokuluna gitme durumları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ilkokulda öğretmen değiştirme durumu ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ebeveynlerinin evliliklerinin devam edip etmeme durumu ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
6. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin anne- baba çalışma durumları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
7. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin arkadaş ilişkileri ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
8. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
9. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kreş veya anaokuluna gitme yılları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
10. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin sınıf mevcutları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

11. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin okuldaki genel akademik not ortalamalarına ilişkin algıları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
12. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin algıladıkları ödev düzeyi ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
13. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kardeş sayısı ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
14. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin kardeş sıralaması ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
15. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelir durumları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
16. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin anne- baba mesleği ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
17. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin anne- baba öğrenim durumları ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
18. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ödevlere ayırdıkları süre ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
19. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin okul dışı (televizyon izleme veya bilgisayar oyunu oynama, akıllı telefon ile vakit geçirme, kitap- gazete- dergi okuma, özel ders alma veya derslerle ilgili kursa gitme, sosyal- kültürel- sportif faaliyetlere katılma) çeşitli faaliyetlere katılma durumu ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
20. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ev- okul arası mesafe durumu ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
21. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin okula ulaşım durumu ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

22. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerin yaptıkları ödev türü ile okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim- öğretim süreci bireylerin yaşamındaki en önemli aşamalardan biridir. Eğitim ailede başlar, okulla devam eder ve yaşam boyu da sürer. Yeşilyaprak (2010)' a göre eğitim bireylerin tüm yönleriyle bir bütünlük içerisinde kendisi ve toplum için en yararlı şekilde geliştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Toplumların en önemli işlevlerinden biri olan kültür faaliyetlerini ilerletmek ve devamlılığını sağlamak, yetiştirmek üzere olduğumuz kuşağın eğitim ve öğrenimi ile olmaktadır (Yavuzer, 2013). Okullar bu eğitim- öğretim sürecinin merkezinde olan en önemli kurumlardır. Çocuklar için okul hayatına başlamak farklı bilgiler öğreneceği, yeni bir dünyanın içerisinde olmaktır. Artık aileden ayrı sosyal bir yaşama giren çocuk pek çok açıdan da değişiklikler gösterecektir (Yavuzer, 1986).

Okulların bireyin yaşamındaki pek çok temel işlevi yerine getirirken üstlendiği sorumluluk da bu ölçüde büyüktür. Tükenmişlik kavramı ise son zamanlarda sık sık duyduğumuz ve öğrencileri olumsuz etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişlik aynı zamanda da öğrencilerin işlevselliğini her alanda etkileyen bir unsurdur. Okul, bireyin yaşamındaki en kritik süreçlerden biridir. Dolayısıyla okul yaşamı ile ilgili ortaya çıkan bireyin motivasyonunu etkileyip bu süreçte onu olumsuz etkileyen her türlü faktörün araştırılıp incelenmesi de bu açıdan son derece önemlidir. Yapılacak olan bu çalışmada okul tükenmişliğini incelerken, öğrencilerin okul tükenmişliğini etki edebileceği düşünülen çeşitli faktörler üzerinde de durulacaktır. Bu araştırma ile özel yetenekli çocukların problem durumlarını tespit etmek ve özel yetenekli çocukları hangi alanlarda daha fazla destekleneceğini öğrenmek açısından yararlı olacaktır. Aynı zamanda gerekli yardım ve desteğin planlanmasının yapılmasına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Eğitim öğretim sürecinin etkili olması için öğrencinin kendisini okul ortamında iyi hissetmesi gerekmektedir. Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin önemi ve bu eğitimin etkili ve verimli olması için okul sürecinde öğrencilerin durumlarının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Tükenmişliğe neden olan faktörlerin iyileştirilmesi ve gerekli önleme çalışmalarının yapılabilmesi

için özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda özel yetenekli öğrenciler ve okul tükenmişliği kavramlarının bir arada işlendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmanın bu noktada literatüre katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma okul tükenmişliğinin özel yetenekli öğrenciler düzeyinde ele alınmış olması sebebiyle önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar:

1. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ölçme araçlarındaki sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar:

1. Araştırma bulguları 2017- 2018 eğitim öğretim yılında çalışmanın gerçekleştirildiği BİLSEM' lerde 5,6,7. ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Özel Yetenek: Genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ile psiko-motor becerileri kapsamaktadır (MEB, 2014).

Tükenmişlik: Fiziksel durum olarak yorgun, baskı yapılmış ve yaptığı işe karşılık doyum elde edemediğini düşünme; ilgisinde azalma ve küçümseyici tutum takınma ve işi ile ilgili verimsiz ve başarılı olamadığını duygusunun oluşması (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001; Maslach, 2003).

Okul Tükenmişliği: Öğrencilerin okul yaşamında kendisini duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yorgun hissetmesi ve motivasyonlarının azalması olarak ifade edilmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011b).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Geçmişten Günümüze Özel Yeteneklilik

Özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili bu alanda özel yetenek, üstün zeka ya da üstün yeteneğin tanımlarını irdelemenin ve tarihsel süreç içerisinde değişimini gözden geçirmenin özel yetenekli öğrencilere yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenek tanımlarına baktığımızda zaman içerisinde şekil aldığı, kapsamlı, yenilikçi ve esnek tanımlara süreç içerisinde ilerlediğini ifade edebiliriz. Üstün zeka yirminci yüzyıl başlarında çok fazla kullanılan bir kavram olup, bu kavram IQ ile bir tutularak Yaratıcı'nın bireylere verdiği yönünde bir düşünce benimsenmiştir. Fakat bu görüş zaman içerisinde değişerek, üstün zekânın bireyin gayreti ve çevre etkileşimi ile ilgili olduğu düşüncesi daha fazla kabul görmüştür (Kirişçi ve Sak, 2017). Gardner da 1983' te çeşitli zeka alanları ile ilgili açıklamalar yapmış ve zekanın zeka testleri sonucu ortaya çıkan puandan daha fazlası olduğunu ifade etmiştir (Kowalski ve Westen, 2005, Akt. Levent, 2014). Bir bireyde üstün zekalılığın nasıl var olacağı ise hem o bireyin genetik yapısı ile hem de bireyin var olduğu çevrenin bireye ne gibi fırsatlar sunduğu ile ilişkilidir. Zeka süreç içerisinde sürekli ilerleyen bir yapıya sahiptir. Bu öyle bir süreçtir ki hem bireyin genetik durumu hem de çevrenin hayat boyu bireye sağladığı olanakların etkileşimi sonucu hız kazanır ilerler ya da engellenir. Zeka ile ilgili bu bakış açısı hem anne- babaların hem de eğitim alanındaki kişilerin, bireylerin gizil gücüne ilişkin farkındalık kazanmaları açısından son derece önemlidir (Clark, 2015).

Zeka kavramına baktığımızda soyut bir terimdir ve geçmişten günümüze de bu kavramı tanımlama çabaları farklı şekillerde değişim göstermiştir. Eğitim başta olmak üzere çeşitli alanlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların düzeyine uygun eğitim vermek ve onlar için gerekli olan eğitim modellerini oluşturmak son derece önem arz etmektedir.

Zeka kavramını tanımlama ihtiyacı zeka seviyesi kendi akranlarından düşük ya da yüksek olan bireyleri belirlemek ve aynı zamanda bu bireylere uygun eğitim verebilmek için ortaya çıkmıştır. Alfred Binet' in (t.y.), zeka kavramı ile ilgili yaptığı çalışmalarda buna bir örnektir (Korkmaz, 2017). Zeka tek başına öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneğini etkileyen tek bir faktör değildir. Fende üstün zekalı ve yetenekli olan öğrenci matematikte bu performansını gösteremeyebilir. Çocuğun bir bilgiyi alıp işleminin, problem çözme becerisinin diğer çocuklardan daha hızlı olması durumunun üstün zekalılık ve yeteneklilik olarak ifade edilmesi gerektiği konusunda pek çok uzman görüş birliğine varmışlardır (Conklin ve Frei, 2015).

Üstün zeka kavramı da antik dönemlerden günümüze kadar gelmiştir. Akademik çalışmalarda üstün zeka ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmış ve üstün zeka kavramı yerine zaman geçtikçe üstün yetenek ve özel yetenek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Üstün zekanın sadece bir alanda değil de birden fazla alanda da olabileceği hatta üstün zekanın farklı alanlarda çeşitlilik gösterebileceğine ilişkin düşünceler artış göstermiştir (Kirişçi ve Sak, 2017).

Yetenek terimi değişik zamanlarda sık sık farklı kullanım şekli ile karşımıza çıkmıştır. Bu terim üstün zekalıların eğitimi ile ilgili literatüre girdiğinde ise çoğunlukla üstün zekanın o var olan bilimsel doğasının sınırlarını aşır, daha geniş bir yelpazede kullanımını sağlamıştır. Üstün zekalılarda yetenek kavramının da kullanılmasını gerekli kılan şey çeşitli yeteneklerle ortaya çıkan sanat, müzik, liderlik ve jimnastik gibi alanlarda yer alan kişilerin, akademik açıdan yetenekli olan bireylerden farklı olmaları ve bu bireyleri farklı şekillerde tanılamamanın gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Clark, 2015). Genel zekanın varlığını destekleyen uzman kişiler, özel zihinsel yeteneklerin de var olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır (Brody 2007; Chiappe ve MacDonald, 2005; Hunt, 2011, Akt. Santrock, 2014). Fakat günümüzde eğitim dünyasında yetenek kavramına ilişkin kullanım farklılığı ve bu konudaki karışıklık devam etmektedir (Clark, 2015). Özel yetenek ile ilgili tanımlar incelendiğinde konservatif ve liberal tanımlar şeklinde gruplandırılabilir (Renzulli, 2005, Akt. Kirişçi ve Sak, 2017).

Son zamanlarda ise yetenek kavramı yetenek gelişimini de içine alacak şekilde ifade edilmeye ve kullanılmaya başlandı. Yetenek gelişiminin ne demek olduğu ise; üstün zekalı olma potansiyeli olan fakat bu potansiyelin de gelişmeye ihtiyacı olduğunu ve bunun için bu çocukların bu konuda ek desteklere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Yani yeteneklere odaklanmak ve öğrencinin bunu en üst düzeye çıkarmasını sağlamak gerekmektedir (Clark, 2015). Rehberlik ve psikolojik danışma da birey için yapılması gereken yardımların en iyi şekilde ortaya konup, bireye en doğru şekilde yardım edilebilmesi için öğrenilmesi gereken en önemli özelliğini bireyin yetenekleri oluşturmaktadır (Erözkan, 2014).

Zeka testlerinde elde edilen puanla üstün zekayı ifade eden konservatif tanımlarda bir bireyin özel yetenekli olup olmadığına ilişkin kararı sadece zeka puanı belirler. Örnek vermek gerekirse bu tanımlarda, bir birey değerlendirilirken eğer 130 IQ ise puanı üstün yetenekli fakat 125 IQ puana sahip ise üstün yetenekli olarak değerlendirmeye tabi tutulmamaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2017). Üstün zekalı ve yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar çoğunlukla psikometri tanımlamalarına güvenirliler (Mendaglio ve Peterson, 2016). Conklin ve Frei (2015)' e göre de üstün zekalılık ve yeteneklilik geçmişte IQ seviyesi ile yakından bağlantılı olan bir kavramdı. Davis (2013)' e göre de okullarda üstünlük kavramının tanımı yapılırken yüksek zeka ile eşit olarak değerlendirilmiştir. Resmi olarak da bazı eyalet ve okul bölgeleri üstünlüğü, yüksek IQ ile eşdeğer tutmaktadır. Fakat üstünlük ve zeka birbirleri ile eş anlamlı kelimeler değildir. Hem çocuklar hem de ergenler çeşitli alanlarda üstün yetenek sergileyebilir. Bir öğrenci akademik alanlarda çok iyi performans sergileyebilir, başka alanlarda ise performansı ortalama olabilir. Bununla birlikte resim, çizim, keman ve şiir gibi alanlardaki yetenekleriyle üstünlük gösterebilirler ve bunun için üstün zekaya sahip olmaları şart değildir. Ayrıca özel yetenekli çocuklarla çalışılırken çocuğun IQ seviyesini baz almak ve buna göre davranmak, hikayeyi yarıda bırakmak anlamına gelmektedir (Knapp, 1991, Akt. Leana- Taşcılar, 2017).

Renzulli (2005)' e göre yirmi birinci yüzyıla yaklaşıırken ise özel yetenek ile ilgili zeka puanının yerine bireyin alanına ilişkin performansı ve kapasitesine de dikkat edilmeye ve önem verilmeye başlanmıştır. Ortaya çıkan bu yeni anlayışa ise 'liberal tanımlar' denmiştir (Kirişçi ve Sak, 2017). Özel yetenekliler henüz küçük yaşlarda iken ve planlı programlı eğitim yaşamına başlamadan önce özel bir alanla bağlantılı yüksek yetenekleri olduğuna ilişkin göstergelerinin olduğunu hatırlarlar (Howe ve diğerleri, 1995, Akt. Santrock, 2014).

Özel yeteneklilerin yetenekli oldukları alan ya da alanlar çocukluk ve ergenlikte kendini göstermektedir. Bu dönemlerde yetenekleri ile ilgili gelişim göstermeye başlayan bireyler, giderek bu alanlarda yetkin olmaya başlarlar. Alana özgü özel yeteneklilik ile ilgili bilgisayar yazılımı konusunda dahi olan ve Microsoft'u kuran Bill Gates (1998), herhangi bir alanda yetenek gösterdiğinizde ve o alanda iyi olduğunuz zaman sizin her alanda iyi şeyler yapmanız gerektiği ile ilgili olan inanç konusuna dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan bu uyarı ise insanların Gates' in her alanda uzman olmasını beklmelerinden kaynaklanmaktadır (Santrock, 2014).

Özel yeteneklilik tanımları ile ilgili yapılan bazı tartışmaların özel yetenekli öğrencilerin hangi yaşam dönemleri ile ilgili konuştuğumuzla ilgili olduğu bilinmektedir. Örneğin, ergenlik dönemi ile ilgili çeşitli görüşlerde bulunurken özel yetenekliliği "potansiyel" şeklinde tanımda bulunuruz. İkincil yıllar ile ilgili ifadelerde bulunurken ise "üretme" ve "performans" ihtiyacını da dahil etmemiz gerekmektedir. Potansiyel olarak ifade edilen kavram ise yüksek seviyelerde bir bilişsel beceri kapasitesini ifade etmektedir ve bu kavram özel yeteneklilik ile ilgili sürecin önemli bir parçası olmayı sürdürecektir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Üstün ve yetenekli kavramlarının çeşitli tanımlarını incelediğimizde, Cox, Daniel ve Boston' un bu kavramlar yerine öğrenme de becerikli tanımlamasını kullandıklarını görürüz. Bazı araştırmacılar da üstün ve yetenekli tanımını işlevi açısından kabul etmez ve potansiyel sahibi şeklinde ifade etmeyi daha uygun bulurlar. Renzulli ise üstün öğrenciler şeklinde ifade etmeyi tercih etmez ve 'üstün davranış sahibi öğrenciler' ifadesini önerir. Çünkü bu şekilde bir ifade bu

öğrencilerin onlara uygulanacak özel programlar sayesinde gelişebileceği noktasını gösterir (Davis, 2013).

Liberal bir tanım olarak 1972 yılında üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili kongrede ABD Eğitim Konseyi Üyesi Sidney Marland' ın raporunda sunulmuştur. Bugün pek çok eyaletin de yönetmeliklerinde kullanılmaya devam etmektedir. Tanım şu şekildedir: *Bu çocuklar, aşağıda belirtilen alanların herhangi birinde sergilenen başarı veya potansiyel yeteneği de içine alan yüksek performans yeteneğine sahip çocuklardır: genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik özelliği, görsel ve sahne sanatlarıdır* (Clark, 2015).

Yine bir başka duyarlı tanım da 1988 yılında Amerika Eğitim Şubesi tarafından ifade edilmiştir. Üstün ve yetenekli tanımı yapılırken bunun sadece genel zekayı ilgilendiren bir tanım değil özel akademik alanları da kapsayan ileri bir yetenek olabileceğine işaret etmişlerdir. Aynı zamanda üstünlüğe geniş bir açıdan yaklaşarak akademik alanın dışına da taşımışlar ve yaratıcılık, sanat ve liderliği de üstünlük gösterilebilecek alanlar kategorisine dahil etmişlerdir (Davis, 2013).

Pek çok okul kendi üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerini tanılamak için bir dizi faktör kullanabilmektedir. Bu faktörler ise; başarı testinden elde edilen skorlar, zeka testleri, derslerden aldığı notlar, ebeveynlerinin değerlendirmeleri, öğretmen görüşleri, kendisini veya kendi akranları vasıtasıyla aday öğrenci olarak gösterilmesi gibi faktörler olarak söylenebilir (Conklin ve Frei, 2015). Özel yeteneklilik ile ilgili tanımlar bu öğrencilere yapılması gerekenler ile ilgili bize yol gösterici olduğundan son derece önemlidir.

Yapılan tanımlar üstün öğrencilerle ilgili onlara ne öğretebiliriz ve bunu hangi yollardan nasıl yapabiliriz sorularının cevabını bulup buna uygun bir yol haritasına karar vermek açısından önemlidir. Yani tanımlar içeriğin ve prosedürün kendisini doğrudan etkilemektedir (Davis, 2013). Yine üstün zeka ve yetenek ile ilgili eyaletler kendilerine özgü farklı tanımlar yapmışlardır. Çeşitli tanımlar yaparken de okul bölge idareleri tarafından belli ölçütler dikkate alınmıştır. İlk önce zeka katsayısı ölçüğü, daha sonra bu öğrencilere hangi oranlarda destek verileceği, bir diğeri ise öğrencinin hangi alanda yetenekli olduğu tanımlanır ve buna karar verilir. Son olarak da yaratıcılık kavramını sürece ekler ve yaratıcılık ile ilgili neler yaptığı hangi ürünleri ortaya çıkardığına bakılır ve sonucu değerlendirilir (Conklin ve Frei,

2015). Üstün yetenekliler değerlendirilirken sadece zeka testinden yüksek puan almalarına göre değil, akranlarıyla karşılaştırıldığında hızlı öğrenen, yaratıcı, yüksek motivasyonlu, günlük problemlere yaratıcı çözümler getirebilen kişiler olarak da bakılmalı ve değerlendirilmelidir (Özdemir, 2017).

Yirmi birinci yüzyılın başlarında ise artık özel ve üstün yetenek terimleri, üstün zeka kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır (Melekoğlu ve Sak, 2017). Yine son zamanlarda üstün yetenek tanımlarına bakıldığı zaman alana özgü yetenek terimine yoğunlaşıldığı ifade edilebilir (Ş. Akar, 2017). Türkiye’de ise 15 Ocak 2013’ de Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’ nun yayınladığı Strateji ve Uygulama Planı’nda “üstün yetenek” kavramı yerine bu kavrama karşılık gelen ve daha az kategorize edici olduğu ifade edilen “özel yetenek” kavramını kullanmak uygun görülmüştür (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu ve Topal, 2013).

“ Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017” de ise özel yetenek kavramının neleri içine aldığı şu şekilde ifade edilmiştir: *genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko- motor becerileri* içine almaktadır. Özel yetenekli birey ise; zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans ortaya koyan birey olarak ifade edilmektedir (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu ve Topal, 2013).

Özel yetenekli bireyleri çok yönlü tanıyarak ve pek çok özelliğini de dikkate alarak yetenekleri noktasında hareket edip buna uygun eğitim vererek; bu bireylerin ülkemiz ve insanlığa katkı sağlayan, araştıran, özgün ve pek çok önemli değerlere sahip nitelikli hale gelmeleri ve bu konuda ülkemizin öncü ülkelerden biri olması, özel yetenekliler ile ilgili yeni bir anlayış, yeni bir eğitim felsefesi ortaya koymak amaçlanarak Strateji ve Uygulama Planı hazırlanmıştır (MEB, 2013). Strateji ve Uygulama Planı özel yetenekliler ile ilgili çeşitli sorulara cevaplar getirmiştir. Ayrıca özel yetenekliler ile ilgili yapılacaklar ve yürütülecek çalışmalar ile ilgili de önemli bilgiler içermektedir.

Özel yetenek kavramı psikososyal bir kavram olarak ifade edilmektedir. Yaşanılan zamanın şartlarına, düşünce yapılarındaki değişimlere ve çeşitli değer yargılarına göre ortaya çeşitli tanımlar çıkmıştır. Bunun için özel yetenek kavramı ile

ilgili süreç içerisinde değişiklik gösteren ve aynı zamanda kültürden de etkilenen bir kavram diyebiliriz. Mutlak doğru kabul edilen bir özel yetenek tanımı yoktur. (Melekoğlu ve Sak, 2017). Özel yetenek kavramı yukarıda da açıklandığı gibi süreç içerisinde pek çok değişikliğe uğramıştır. Bu çalışmada da “üstün yetenek”, “üstün zeka” kavramları yerine bunları kapsayan “özel yetenek” kavramı kullanılacaktır.

2.2. Özel Yeteneklilerin Sınıflandırılması

Kültürlerin her biri özel yeteneklilik ile ilgili kendi kültürünün değer ve önem verdiği yetenekler bakımından bir tanım ortaya koymaktadır. Antik Yunan dönemine baktığımızda filozof ve hatiplerin ön plana çıktığı görülürken Romalılarda ise mühendislere ve askerlere daha fazla önem verilmiştir. Dolayısıyla toplumların yaptığı özel yeteneklilik tanımları, o toplumun kültürü, kültürel yapısı ve yaşayış tarzları açısından da önemli bilgiler vermektedir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Zeka bölümü olarak ifade edilen kavram, uygulanan zeka testlerinden elde edilen zeka puanlarını ifade etmek amacıyla 1912 senesinde Wilhelm Stern’in alanyazına kazandırdığı kavramdır. Bu kavram ortaya atıldıktan sonra süreç içerisinde zeka testlerindeki gelişmeler sonucunda, yaş farklılıklarının da göz ardı edilmemesi ve bundan kaynaklanan performans ile ilgili çeşitlilik durumunun da dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu gelişmelerden sonra da zeka yaşının kronolojik yaşa bölünmesi ve sonrasında 100 ile çarpılması sonucunda IQ denilen kavram ortaya çıkmıştır (Clark, 2015).

Özel yetenekli çocukların sınıflandırılmalarına bakıldığında IQ puan durumuna ve olağan dışı davranışsal bir takım da özelliklere sahip olma durumuna göre çeşitli şekillerde sınıflandırılabilmektedirler. Zeka testlerinden elde edilen puanlar sonucunda yapılan sınıflamalar IQ puanları dikkate alınarak yapılmaktadır. Genel olarak ortalama puan 100 IQ puanı olarak kabul görmüştür (Silverman, 2009, Akt. Melekoğlu ve Sak, 2017; Gürpınar, 2006).

Birleşik Devletler’ de özel yetenekliliğin ilk ifadeleri ve tanımları Lewis Terman’ ın geliştirdiği Stanford- Binet zeka testinden alınan performansla göre belirlenmekteydi. IQ puanı, aynı zamanda Zeka katsayısı olarak da ifade edilen

değer, eğer 130-140 puan olarak kararlaştırılan belirli bir noktanın üzerinde puan elde eden bireyler ise özel yetenekli olarak isimlendirildiler. Özel yetenekliler kendi yaş grubu içerisinde yüzde bir ile üç arası bir bölümü oluştururlar (Terman ve Oden, 1947, Akt. Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Okulların ara sıra öğrencilere yönelik zeka testleri uyguladıkları bilinmekle birlikte, yine de IQ puanı en doğru ve iyi olarak bireysel yapılan zeka testlerinde belli olmaktadır. Bireysel olarak uygulanan IQ testlerinin diğer testlere göre daha gerçekçi sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Ayrıca bireysel IQ testleri eğitim açısından da öğrencilere doğru bir şekilde kılavuzluk etme ve daha doğru kararlar alma açısından temel olma niteliği taşımaktadır (Davis, 2013).

Bireylerin özel yetenekli olarak ifade edilebilmeleri için 130 ve üzeri bir IQ puanı gerekli görülmüştür. Fakat kimi programlarda ise 120 IQ değeri sınır değer olarak da görülebilmektedir (Silverman, 2009, Akt. Kirişçi ve Sak, 2017).

Çeşitli zeka testlerinden yüksek puanlar elde etmek yaşlarına göre çocukların zihinsel bağlamda daha hızlı bir gelişim gösterdiklerini ifade etmektedir. Fakat çocukların gelişim açısından düşünüldüğünde yaptıkları pek çok şeyin ne zaman yapıldığı noktası, çocukların ne yaptığından çok daha değerlidir. Satranç oynamak bir çocuk açısından olağandışı bir durum olarak görülmemektedir. Fakat beş yaşında olan bir çocuğun son derece kararlı ve ciddi bir biçimde satranç oynaması ise olağanüstü bir durumdur. Yine bir çocuğun şiir yazması sıra dışı bir şey değildir. Fakat kendi yaşları okuma ve yazma becerisini yeni yeni kazanırken altı yaşlarında olan bir çocuk şiir yazma becerisi gösterirse bu sıradan bir durum değildir ve bu durum çocuktaki erken ve aynı zamanda hızlı bir gelişimin göstergesidir. Aynı zamanda bu durum çocuğun ileri bir zihinsel beceriye sahip olması ile ilgili açık işaretlerinden birini oluşturmaktadır ve zeka testlerinin ortaya çıkardığı ve ölçtüğü şey de tam olarak bunu ifade etmektedir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Özel yetenekli öğrencileri sınıflandırmak hiç kolay bir iş değildir ve bu öğrencileri gözlemlene noktasında elimizde bir sınıflandırma veya kontrol listesinin bulunması bu hususta yararlı olacaktır. Özel yetenekliliği sınıflandırmak ve farklılıkların ayrımını yapabilmek açısından en verimli izlenecek yol ise uzun bir süre içerisinde değişik yöntemlerle incelemektir. Özel yetenekliliği anlamak, bu öğrencilerin ayrımının bilincinde olmak ve aynı zamanda bu öğrencilerin

ihtiyaçlarına cevap vermek son derece önemlidir. Eğer bunlar gerçekleştirilirse özel yetenekleri kaybolmadan ya da daha az fark edilme sürecine girmeden bu öğrencilere fayda sağlanabilir (Conklin ve Frei, 2015).

Özel yetenek ile ilgili IQ puan değerlerine göre ortaya konulan sınıflamalardan biri de Gross' un beş düzeyli olarak ifade edilen sınıflamasıdır. Gross (2009)' a göre özel yetenekli öğrenciler IQ puanına göre değerlendirildiğinde hafif düzeyde, kısmen, çok özel yetenekli, olağanüstü özel yetenekli ve dahi seviyesinde özel yetenekli olarak bir sınıflandırmaya gidilmiştir (Kirişçi ve Sak, 2017).

Tablo 1: Özel Yeteneklilik Düzeyleri

Düzye	IQ Puanı	Yaygınlık Oranı
Hafif düzeyde özel yeteneklilik	115-129	1:40
Kısmen özel yetenekli	130-144	1:40-1:1000
Çok özel yetenekli	145-159	1:1000-1:10000
Olağanüstü düzeyde özel yetenekli	160-179	1:10000-1:1 milyon
Dahi düzeyinde özel yetenekli	180 ve üzeri	1:1 milyon' dan daha az

Kaynak: Gross, 2009, Akt. Kirişçi ve Sak, 2017

Özel yetenekli çocuklar yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere kendi içlerinde de farklılık göstermekte ve homojen bir yapı oluşturmamaktadırlar. Zeka puanı dikkate alınarak oluşturulan sınıflamalarda zihinsel kavrama yeteneğinin farklı olmasının yanında aynı zamanda hem gelişim hem de davranış farklılıkları da ortaya çıkabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin zeka düzeyleri artış gösterdikçe buna bağlı olarak kişilik yapıları da değişiklik göstermektedir (Kirişçi ve Sak, 2017). Bu bağlamda, bir özel yetenekli programına dahil olan çocuklarda bile tek başına zeka düzeyleri arasında farklılık olmamakta aynı zamanda bu çocuklar arasında ilgi ve yetenekleri, deneyimleri gibi alanlarda da pek çok bakımdan farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Kimi özel yetenekli çocuk satranç, yaratıcı yazma veya sanat gibi aktivitelerde yetenek sahibi olurken kimi özel yetenekli çocuk ise uzay bilimi, kimya,

sihir, bağımsızlık savaşları ve dinazor gibi alanlarda ciddi bir performans ve bilgi kapasitesine sahip olmaktadır (Davis, 2013).

Özel yeteneklilik çeşitli şekillerde ve derecelerde ortaya çıkabilmektedir. Özel yeteneklilik ile ilgili hassas bir program hem bu öğrencilerin çeşitliliğini hem de aralarındaki düzey farkını aynı oranda önemsemelidir (Davis, 2013). Bununla birlikte özel yeteneklilerin eğitiminde zeka puanına göre yapılan sınıflandırma göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü özel yetenekli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin yeterli seviyelerde karşılanması bakımından zeka puanlarını önemsemek gerekmektedir (Levent, 2014).

2.3. Özel Yeteneklilik İle İlgili Kuramlar

Bu başlık altında özel yeteneklilik kuramları aşağıda kısaca açıklanmaktadır. Kirişçi ve Sak (2017)' da özel yeteneklilik ile ilgili kuramlar zekayı tanımlama şekilleri noktasında farklılık göstermiş ve nasıl ki mutlak bir özel yeteneklilik tanımı olmadığı gibi herkes tarafından kabul edilmiş bir özel yeteneklilik tanımı da yoktur. Yine aynı zamanda farklı kuramların ortaya çıkması kuramcılarının görüş ve düşüncelerinin toplumsal ve kültürel yapılarından etkilenmesi ile ilgilidir. Zamanla alanyazındaki çalışmaların artması ve beyin konusundaki çalışmalarında son dönemde ilerlemesi de kuramların çeşitlilik göstermesine sebep olmuştur.

2.3.1. Çoklu Zeka Kuramı

Zeka kavramını sadece IQ puanı olarak ifade edilmesinin ötesine taşıyarak çoklu zeka teorisini ileri süren Gardner ilk zamanlar 7 tip zeka kavramını açıklamış ve 1999 senesinde ise 8. tipi ilave etmiştir (Davis, 2013).

Dilsel zeka, mantıksal- matematiksel zeka, müziksel zeka, görsel- uzamsal zeka, bedensel- kinestetik zeka, içsel zeka, sosyal zeka ve doğacı zeka olarak ifade edilen sekiz farklı zeka türü olduğunu söyleyen Çoklu zeka kuramında (Kirişçi ve Sak, 2017), Gardner bu zeka türlerinin hepsinin değişken derecelerde hepimizde bulunduğunu ifade etmiştir. Fakat bizler çeşitli şekillerde bilgi edinmeyi ve öğrendiğimiz bu bilgiyi de farklı işlemeyi seçeriz. En iyi öğrenme biçimi ise hangi zeka türümüz baskın ise o zekalarımızı işe koyduğumuzda gerçekleşmektedir (Santrock, 2014).

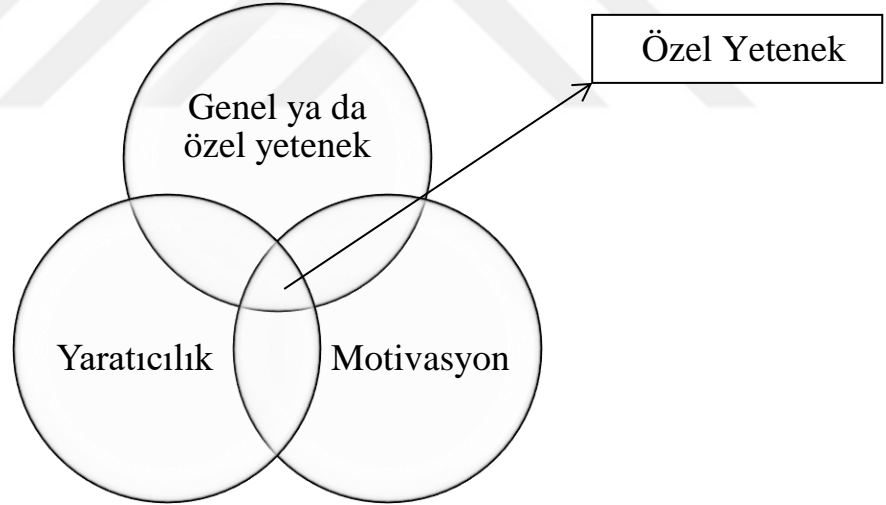
Dilsel zeka; okuma, anlama ve dilin kurallarını kavrama gibi becerileri kapsamaktadır. Yazar ve avukat gibi meslekler buna örnek verilebilir. Mantıksal-matematiksel zeka ise sayılarla ilgili olan hesap yapma ve genelden özele, özelden genele çeşitli düşünme becerileri ile ilgilidir. Fizik ve matematik alanında çalışanlar bu tür zekalarını kullanma yeteneği gösterirler. Görsel- uzamsal zeka türü ise yaratıcılık, değiştirme ve farklı şekillerde ortaya koyma, üç boyutlu düşünebilme gibi yetenekleri kapsar. Heykel ve mimari alanında çalışanlar bu tür zekaya örnektir (Akarsu, 2004).

Müziksel zeka alanı; ses, ritim, tını gibi alanlardaki performansları içerir. Bu alanda Mozart yüksek bir yeteneğe sahiptir. Bedensel- kinestetik zeka ise bedensel hal ve hareketlerini kullanma ve fiziksel alandaki becerileri yapabilme yeteneğidir. İçsel zeka ise bireylerin kendilerine ilişkin öz farkındalık ve öz anlayışa sahip olma yeteneğidir. İçsel zekâ alanında Dalai Lama örnek verilebilir. Sosyal zeka türüne baktığımızda ise diğer bireylere ilişkin farkındalığımız ifade edilmektedir. Gandhi ise bu tür zekâ alanı yüksek bireylere örnek verilebilir. Doğacı zeka doğayla ilgili faaliyetlere ilişkin yaptığımız çalışmaları ve anlama çabalarımızı, doğayı tanıma yeteneğimizi kapsamaktadır (Kirişçi ve Sak, 2017).

Zeka türlerinden matematik ve mantık zeka ile dilsel zeka türü eğitimciler arasında ilgi görmektedir. Gardner zeka ile ilgili bu bilgileri verdikten sonra eğitimciler öğrencilere ilişkin zeka konusundaki bakış açılarını genişletmelidirler. Çünkü eğer öğrencilere ilişkin resmin tamamını görmek istiyorsak Stanford- Binet veya Wechsler Zeka testlerinden elde edilen bir iki puan bunu ortaya çıkarmaz (Davis, 2013). Dolayısıyla öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin güçlü ve zayıf alanlarına ilişkin çeşitli bilgiler edinebilir ve öğrencilerin olağan yetenekleri ile ilgili çeşitli etkinlikler oluşturabilirler. Yine özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ileri seviyelere taşımalarına yardım edebilirler. Çoklu zeka modeli de özel yetenekli öğrencilerle ilgili pek çok bilgi edinmemizi sağlayan işlevsel yollardan bir tanesidir (Conklin ve Frei, 2015). Artık pek çok okulun çoklu zekayı kabul ettiği ve okullarının öğretim programında özel yeteneklilere eğitim programlarında yer verildiği ve çoklu zeka kuramının öğrencilerin hangi alanlarının güçlü olduğunun ortaya çıkarılmasında yararlandığı görülmektedir (Duman, 2013).

2.3.2. Üç Halka Kuramı

Renzulli tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin ortalamasının üzerinde genel ya da özel yetenek sahibi olması, motivasyon ve yaratıcılık terimlerinin de buna eşlik etmesi ve üç halka olarak ifade edilen bileşimin sonucunda özel yeteneklilik ortaya çıkmaktadır. Renzulli bu bileşimi özel yeteneklilik olarak kabul etmektedir. Tek başına IQ puanı özel yetenekliliği ortaya çıkarmaz fakat özel yeteneklilik için gereklidir. Yine eğer yüksek IQ puanına gerekli seviyelerde yaratıcılık ve motivasyon eşlik etmezse özel yetenekli olarak kabul görmemektedir (Kirişçi ve Sak, 2017). Aşağıdaki şekilde de ifade edildiği gibi Renzulli (1986) üç halkanın birbiri ile olan karşılıklı etkileme güçlerinin önemi üzerinde durmuştur (Levent, 2014). Renzulli (2003)' de aşağıdaki şekli belirtmiştir.



Şekil 1: Üç Halka Kuramı (Kirişçi ve Sak, 2017).

Renzulli (1978) özel yeteneklilik ile ilgili yaptığı çalışmalarda alana önemli katkılar sağlamıştır. Renzulli' nin üç halka kuramında özel yeteneklilik akademik anlamda bir başarıya indirgenmez ve kuram bu faktörü de temeline almaz. Eğer bir bireyde motivasyon, yetenek ve yaratıcılık varsa o alanda özel yetenekli olarak ifade edilir. Besteleri ile ünlü Mozart yeteneği, yaratıcılığı ve motivasyonu sayesinde alanında özel yetenekli olarak görülmüştür. Fakat burada şunu da ifade etmek gerekir

ki Mozart küçük yaşlardan itibaren babasının verdiği müzik eğitiminden geçmiştir. Yine Renzulli kuramında bireylerin kendi ilgisinin olduğu alanda verilecek olan eğitimin önemine de dikkat çekmiştir ve Mozart örneği bunun göstergesidir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

2.3.3. Wics Kuramı

Robert J. Sternberg üç tür zeka boyutundan bahsetmiştir. Bunlar: analitik, sentezci ve pratik zekadır. Analitik zeka analiz etme becerisi, akılcı düşünme biçimi ve okuma becerilerini kavramayı kapsamaktadır ve zeka testleri ile ölçülür. Sentezci zeka ise ortaya yeni bir ürün çıkarma, mücadele etme ve anlama kabiliyetini içine almaktadır. Analitik ve sentezci zekayı günlük yaşamda uygulamaya koymak ise pratik zeka olarak ifade edilmektedir. Belli oranlarda çoğu kişi de yukarıda söylenen bu üç tür zeka şekli vardır. Fakat buradaki önemli nokta hangi zeka formumuzun baskın olduğunu tespit edebilme ve bunu diğer güçlü olmayan zeka şeklimiz ile ilgili de kullanabilme becerimizdir (Akarsu, 2004).

Sternberg, Gardner gibi standart olarak ölçülen ve sadece IQ puanı olarak görülen zeka kavramına farklı bir bakış açısı daha sunarak üç tür zeka boyutundan bahsetmiştir (Davis, 2013). Okullarda genellikle analitik zekası güçlü olanlar başarılı olarak görülmektedir. Yaratıcı zekası güçlü olanlara baktığımızda bu öğrencilerin okullarda ödevlerle ilgili beklenen kurallara uymadıkları ve ifade ettikleri çeşitli cevaplarla ilgili hoş karşılanmadıkları görülmektedir. Pratik zeka ile ilgili ise bu öğrencilerin de okul yaşamının istenildiği gibi olmadığı ve başarı göstermedikleri fakat buna rağmen sosyal yaşam becerilerinin güçlü olduğu ve akılcı kararlar verdikleri söylenir (Santrock, 2014).

2.3.4. Abraham Tannenbaum' un Özel Yetenek Yaklaşımı

Tannebaum yaklaşımı özel yeteneklilik ile ilgili beş faktör ortaya koyan bir modeldir. Modelde özel yeteneklilik için olması gereken beş faktör öne sürülmüştür. Bu beş faktör ise özel yetenek, genel yetenek, zihin ile ilgili olmayan etkenler, çevresel etkenler ve şans etkenidir. Tannenbaum özel yeteneklilikte bu beş faktörün birlikte bulunmasını şart koşmuş ve dört etkenin bile birlikte olması beşinci faktör olmadan herhangi bir anlamı yoktur (Demirel ve Sak, 2011).

Şans kavramına ilişkin bireyin yeteneğini etkileyen bir etken olması ile ilgili ilk içerikli çalışmaları ortaya koymuştur. Şans faktörünün bireyi her açıdan etkilediğini ifade etmiştir (Baltacı, 2013). Tannenbaum şans faktörü ile ilgili açıklamalarında Atkinson' dan etkilenmiştir. Atkinson çevremiz ve genetik özelliklerimiz ile ilgili herhangi bir etkimiz olmadığını ifade ederek bu durumu “iki zar atmak” olarak nitelendirmiştir (Davis, 2013).

Tannenbaum kuramı çocuktaki potansiyelin fark edilip kim, ne ve nasıl diye sorular yöneltilip çocuğun ileride hangi alanlarda özel yetenekli yetişkin olur öngörüsünü ortaya çıkarmakla da ilgilidir (Davis, 2013).Tannenbaum özel yetenekliliği açıklamak için süreç kavramına dikkat çekmiş ve bireyleri zaman içerisinde izlemek gerektiğini söylemiştir (Köksal, 2007) ve bununla birlikte özel yetenekli kavramı yerine özel yetenek potansiyelinin olabileceğine işaret etmiştir (Kunt, 2012).

2.4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri ve Tanınması

Özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri dışında bu öğrencileri diğerlerinden ayıran ne gibi özellikleri vardır? Sorusunun cevabı özel yetenekli öğrencileri daha iyi anlamamız ve doğru değerlendirmeler yapmamızı sağlayacaktır.

Ellen Winner (1996) çeşitli alanlardaki özel yetenekli çocukların sahip olduğu özelliklerle ilgili üç ilke ifade etmiştir.

1. Gelişimlerinin erken olması. Akranları ile kıyaslandığında öğrenme süreçleri daha hızlı ve erkendir. Bir şeyleri öğrenirken daha az uğraşı gösterirler.
2. Kendi bildiklerini önemser ve bu doğrultuda hareket ederler. Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreci onları diğer çocuklardan ayırır. Çeşitli problemlere ilişkin bambaşka çözümleri vardır.
3. Yetenekli alanlarına ilişkin güçlü bir istekleri vardır ve bu konuda tutkuludurlar. Fazlaca ve takıntılı bir şekilde ilgileri ve fazlaca dikkatleri vardır. Aileleri tarafından bir şeyler için ısrar edilmeleri gerekmez. Motivasyon konusunda kendileri başarılıdır (Santrock, 2014).

Özel yetenekli öğrencilerin toplumdan farklı olarak çeşitli ihtiyaçları olduğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla farklı ihtiyaçları olan özel yetenekli öğrencilerin

eğitim konusunda da ortaya çıkan farklı birtakım ihtiyaçlarına da cevap vermek gerekmektedir (Conklin ve Frei, 2015).

Özel yetenekli öğrencilere uygun eğitim sistemini belirlerken de kültürel farklılıkları unutmamak gerekmektedir (Kanlı, 2008). Eğitim- öğretim süreci içerisinde farklı yapılarda öğrenci grupları vardır. Farklı grupların süreç içerisinde ortaya çıkmasını etkileyen çeşitli etmenler olmaktadır. Zeka düzeyi ise bu süreçte en etkili faktörlerin başında gelmektedir. Zeka düzeyi bireylerin bütün kişisel nitelikteki özellikleri ile bağlantılıdır. Özel yetenekli öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal nitelikteki gereksinimlerinin farkına varılıp gerekli değişikliklerin yapılması öğrencinin ve eğitimin istenilen hedeflere ulaşılanmasında oldukça önemlidir (Kanlı, 2011). Bu amaçla özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi de ihtiyaçlarına ilişkin bilgi sahibi olmak için yol gösterici olacaktır.

Aileler tarafından özel yetenekli bir çocuğu yetiştirme süreci tedirginlik oluşturabilir fakat aynı zamanda da pek çok duyguyu yaşatan heyecanlı bir süreç de oluşturabilir. Özel yetenekli çocuklar yaşına uygun bir süreç ve gelişimde bulunmazlar. Hoşlandıkları oyunlar kendi yaşlarındaki çocuklardan farklıdır. Özel yetenekli çocuklar çoğu alanda özel yetenekli olabileceği gibi tek alanda da özel yetenekli olabilmektedirler. Özel yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin elimizde bazı bilgiler olsa da bu bilgiler özel yeteneklileri tespit etme noktasında yeter koşul olmamaktadır (Uzun, 2004).

Özel yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle özel yetenekli bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları ile ilgili konularda yapıldığı görülür. Özel yeteneklilerin özelliklerine ilişkin tespitler ise özel yetenekli öğrencilere yapılacak olan eğitim- öğretim sürecindeki pek çok faaliyete ışık tutacaktır. Özel yetenekli öğrencilerin farklılıkları sadece kendi yaş grubundaki normal çocuklarla sınırlı kalmamakta aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin birbirleri ile aralarında da yüksek oranlarla da farklı özellikler göstermektedirler. Zeka seviyesi ve yaşları aynı olan iki özel yetenekli ocuk okuma becerisini farklı zamanlarda gösterebilir ve yine yetenek alanları farklılaşabilir (Ayas ve Kirişçi, 2017). Zeka teriminin içerisinde çoğu yetenek de dahil olduğu için aynı zeka seviyesindeki bireyler içinde de yetenek alanlarının değişiklik göstermesi son derece tabiidir (Yörükoğlu, 2013).

Bu bağlamda verilen eğitim açısından bakıldığında özel yetenek grupları kendi içinde zor bir grup özelliği göstermektedirler. Özel yetenekli öğrenci grupları aynı yapıda değildir. Heterojen gruplardır (Clark, 2015). Yine de özel yetenekli öğrencilerde bir kısım özellikler ise ortaktır ve rahatça gözlemlenmektedir. Pek çok çocuğun aklından geçirmediği farklı olay ya da düşünceye ilgi göstermektedirler. Bu öğrenciler ilgilendikleri ve yaptıkları işlere fazlaca odaklandıkları için sınıf içerisinde zorluk yaşarlar. Aynı zamanda ilgileri çeşitlilik gösterdiği için yaptıkları pek çok işin sonuçsuz kalması da gözlemlenmektedir. Mükemmeliyetçilik özel yetenekli öğrencileri başarısız olmaya ilişkin bir korku ile karşı karşıya getirir ve sonuçta bu öğrencilerin yeni bir işe ilişkin motivasyonlarını olumsuz etkiler. Özel yetenekli öğrenciler diğerleriyle yaptıkları çalışmalarda zorluk yaşadıklarını ifade ederler. Grup çalışmalarında yaşadıkları zorluk sebebiyle sabırsız davranışlar gösterebilirler ve bu durum da ortak çalışma gösterilmesi gereken gruplarda grup dinamiğini olumsuz etkiler. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin dışlanmasına sebep olur ve asosyal olmalarına neden olabilir (Conklin ve Frei, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin ortak özelliklerinden biri de herhangi bir duruma ilişkin motivasyonlarının yüksek olmasıdır. Aynı şekilde ısrar etme davranışları da yoğundur. İçsel kontrol mekanizmaları oldukça yüksektir (Davis, 2013). Annamarie Roeper özel yetenekli çocukların bilişleriyle ilgili farklılıklarından ziyade daha fazlaca duygusal alanda değişik davranışlar ortaya koyduklarını belirtmiştir (Davis, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da farklılıklar gözlemlenebilir çünkü farklı bilişsel gelişim boyutu bu öğrencilerin duygusal alanını da etkiler ve beraberinde çeşitli problemler getirebilmektedir (Ayas ve Kirişçi, 2017). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yüksek seviyelerde olması onların duygusal gelişimlerinin de bu seviye de yüksek olacağını gibi bir kural bulunmamaktadır. Yani burada herhangi bir kesin kaide yoktur (Clark, 2015). Özel yetenekli öğrenciler hangi alan veya alanlarda yeteneklilerse akranlarından daha önde bir gelişim ve ilerleme göstermektedir ve bu özellik yeteneğe göre farklılaşmaktadır. Yani özel yetenekli öğrencilerin her konuda daha önde olması gibi bir beklenti içerisine girilmemelidir. Çünkü bir alanda özel yetenekli olan ve normal akranlarından daha hızlı bir ilerleme gösteren öğrenci diğer alanlarda akranları ile aynı gelişim gösterebilmektedir (MEB, 2014).

Özel yetenek beraberinde yüksek bir duyarlılık meydana getirmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde vaktinden önce görülen ve bu öğrencileri diğerlerinden ayıran bir özellik olan sosyal vicdan kavramı da bu çocukların değerlerinin gelişimi ve değerler eğitimi ile ilgili öncelikli çalışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Clark, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin tüm insanlığı ilgilendiren evrensel yapıdaki değerlerimize ilişkin verdikleri ayrı bir önem vardır. Erken yaşlarda dünyaya ilişkin çözümlenmeleri başlar. Kendi haz ve doyumlarından ziyade toplumu düşünürler ve bu doğrultuda hareket ederler. Değerlerimiz ve değerler eğitimi kuşkusuz herkes için gerekli ve önemlidir. Fakat özellikle özel yetenekli çocuklarımız için daha da önemsenmesi gerekmektedir. Çünkü herhangi bir yol gösterilmediğinde ve kendisiyle baş başa bırakıldığında, yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkarma imkanı verilmediği takdirde özel yetenekli öğrenciler yok edici, topluma ve kendisine ilişkin çeşitli sorunlar ortaya çıkaran bireyler durumuna gelebilmektedirler (Hökelekli, 2011).

Mendaglio ve Peterson (2016) özel yetenekli bireylerle ilgili olarak yoğun bir şekilde karşılaştıkları “yoğun duygusallık” kavramına dikkat çekmiş ve özel yetenekli bireylerle çalışırken bu kavramı doğru değerlendirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Zeka düzeyi arttıkça bireylerin farkındalık düzeyleri de artmaktadır. Özel yetenekli bireylerin farkındalıkları diğer bireylerden daha yüksektir. Özel yeteneklilerde duyarlı olma, zeka, duygu yoğunluğu ve öz eleştiri oldukça fazladır.

Öğretmenler açısından da özel yetenekli öğrencilerle ilgili onların çeşitli alanlara ilişkin oldukça yoğun olan aşırı duyarlılıklarının farkında olmaları oldukça önemlidir. Öncelikle sınıfında çok sık söz almak isteyen veya sese duyarlılığı olan öğrencilerin bunu sınıf içerisinde rahatsızlık vermek amacıyla değil de özel yetenekliliğin getirdiği bir takım özellikler olarak değerlendirmesi hem öğrenci hem sınıf açısından önemli katkılar sağlayacaktır (Leana- Taşcılar, 2017).

Başarı durumu iyi olan özel yetenekli öğrencilerle ilgili öğretmenlerinin tespitleri ise çoğunlukla bu öğrencilerin görevlerinin bilincinde, sürekli ve genellikle diğerlerinden üstün olmalarıdır. Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler arkadaşlarıyla olumlu bir iletişimleri olan ve yardımsever olarak nitelendirilmektedirler. Bununla birlikte bu öğrencilerin daha uyumlu, daha ön

planda ve daha mutlu oldukları yönünde doğru olmayan bilgiler bulunmaktadır. Fakat özel yetenekli öğrenciler grup dışında bırakılma, yalnızlık ve doğru anlaşılamadıklarında kendini büyük gören, saygısız olarak değerlendirilmektedirler. Eğer bu öğrencilerde düşük öz- saygı gelişir ise buna bağlı olarak başarı durumlarında çeşitli olumsuzluklarda ortaya çıkmaktadır. Yeteneklerini geliştirmenin yolu ise bu öğrencilere yönelik çevreden gereken desteğin ve imkanların verilmesi ile birlikte gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasından geçmektedir (MEB, 2014).

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel kategorideki özellikleri;

- Bilgi hazinesinin oldukça geniş olması
- Güçlü bir hatırlama yeteneği
- Algılamının üst seviyelerde olması
- Olağan durumdan farklı ilgileri ve çeşitli alanlara ilişkin merak duyguları
- Dil gelişimi becerilerinin ileri düzeyde olması
- Sözel becerilerinin yüksek olması
- Bilginin edinilmesi, işlenmesi, kaydedilmesi ve hatırlanmasındaki yüksek yeterlilik seviyesi
- Düşünme becerilerinin çabuk, anlatımının düzgün olması
- Düşünce biçimindeki esneklik
- Pek çok açıdan bakabilme ve bunları birleştirip yorumlayabilme
- Görülmeyen ilişkileri bulup ortaya çıkarma, farklı fikirler ve buna ilişkin çözüm yolları bulma
- Belli bir amaca ilişkin yapacaklarında ısrar etme durumu
- Hem kendisi hem de başkalarına ilişkin yargısal davranma
- Kavramlar ve ifadelerine ilişkin zamanından önce gelişen yetenek (Clark, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal kategorideki özellikleri;

- Duygularla ilgili algılarının ve bilgilerinin fazla olması, aynı zamanda duygulara ilişkin yüksek farkındalık
- Başkalarına karşı normalin üzerinde bir duyarlılık gösterme.
- Gelişmiş bir mizah yeteneği

- Özel yetenekliliğine ilişkin yüksek iç gözlemler
- Herkesten önce ortaya çıkan değerler sistemi
- Normalden fazla olarak yaşanan duygular ve bu duyguların anlam arayışı
- Mükemmeliyetçilik ve kendisi ve başkaları ile ilgili yüksek öngörü içerisine girme
- Ahlak anlayışlarının fazlaca yüksek olması
- Liderlik becerileri gösterme
- Güncel ve önemli toplumsal problemlerle ilgili çözüm önerileri ve bu konulara yüksek zihinsel ve duygusal yeterlilik gösterme (Clark, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin fiziksel ve duygusal kategorideki özellikleri;

- Çok fazla sayıda uyarıcıyı anlama ve algılayabilme
- Fiziksel ve bilişsel gelişimi arasında ciddi farklılıkların olması
- Zihin ve beden arasındaki eş zamanlı olmayan gelişimden dolayı çeşitli uyumsuz davranışlar (Clark, 2015).

Özel yetenekli öğrencilerin sezgisel kategorideki özellikleri;

- İçgüdüsel kavrayış, varlık kavramına ve konusu ile zamanından önce ilgi gösterme
- Konulara yaratıcı bir yaklaşımla yaklaşma
- Sezgisel konularla ilgili yaşantı geçirme arzusu
- Öngörü yeteneği, gelecek ile ilgilenme (Clark, 2015).

Özel yetenekli çocukların genel özelliklerini ifade ettikten sonra alanyazında bu özelliklerin özel yetenekli öğrencilerde çoğunlukla gözlenebilen nitelikler olduğu ifade edilse de bu özellikleri özel yetenekli öğrencilerin hepsinde görülür şeklinde bir değerlendirme yapmamak gerekmektedir (MEB, 2014).

Çocukluğun ilk yıllarından başlayarak bireyin yetenek alanlarının ve hoşlandığı faaliyetlerin takibini ve analizini yapmak onlara verilecek eğitimin saptanmasına olanak sağlar. Bu durum ise özel yetenekli çocukların erken yaşlarda tespitini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu tespit yapılması ebeveyn ve öğretmenlerin önceden edinecekleri bilgi ve farkındalık çalışmaları ile mümkün olabilmektedir (Afat, 2013).

Özel yetenekli öğrencileri tespit etmekte ebeveyn ve öğretmenlerin ortak çalışmaları süreç içerisinde oldukça önemlidir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çalışmaları özel yetenekli öğrencileri tespit etmek ile sınırlı değildir. Aynı zamanda beraber yapacakları çalışmalar ile bu öğrenciler için gerekli çevresel faktörleri de oluşturur ve gerekli desteği bu konuda sağlarlar (Witty, 1963).

Özel yetenekli öğrencileri erken tanılamak ve yeteneklerinin erken dönemde farkına varmak gereklidir. Çünkü eğitim sürecinde bu öğrencilere kazandırılması gereken kazanımların verilmesi, yetenekleri etkileyecek ve yetenekleri yitirmesine neden olacak etmenlerin etkisini en aza indirilmesi ve bu yeteneklerini üst düzeylere çıkarması için gerekli düzenlemelerin yapılmasında erken tanılama süreci son derece önemlidir (Levent, 2011).

Özel yetenekli öğrencilere ilişkin erken farkındalık onlar için gerekli olan imkanların sağlanabilmesi ve kabiliyetlerinin de geliştirilmesi için son derece önemlidir. Dolayısıyla bu noktada ailelere de büyük görevler düşmektedir. Ailelerin özel yetenekli öğrencilerin bazı genel kişisel özelliklerini bilerek dikkatli olmaları gerekmektedir (Uzun, 2004).

Özel yetenekli öğrencileri tanılama gerekliliği ise bu öğrencilerin gereksinimleri hakkında bilgi sahibi olmak ve onları bu noktada daha doğru değerlendirebilmek aynı zamanda da gelişim süreçleri boyunca gerekli olan imkanları oluşturabilmek açısından ön plana çıkmaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2017). Yine özel yetenekli öğrencileri tanımlarken maksat onları belli sınıflandırmalara tabii tutmak, etiketlemek veya sonucu merak etme durumu değildir. Amacımız eğitimleri ile ilgili nasıl imkanlar ortaya çıkarabiliriz, neler yapabiliriz bunları tespit etmek ve uygulamaktır (Sak, 2009).

Özel yetenekli öğrencilerle ilgili çok çeşitli programlar vardır. Bu da birçok tanımlama şekillerini ortaya çıkarmıştır. Henüz bütün nitelikleri kapsayan bir tanımlama yöntemi oluşturulamamıştır (Davis, 2013). Fakat değişen programlara uygun tanımlama kriterleri farklılaşmıştır. Yaratıcı olma, motivasyon gibi kavramların özel yetenekliliğe dahil edildiği programlarda bu faktörlerle ilgili de çeşitli ölçme araçları ilave edilmiş ve uygulanmıştır (Ayas ve Kirişçi, 2017).

Önceleri özel yetenekli öğrencileri tanılamak için genel zeka testleri uygulanmıştır. Süreç içerisinde meydana gelen özel yeteneklilik tanımlarının değişime uğraması ile genel zeka testlerinin tek başına yeterli olmadığı anlaşılmış ve tanılama ile ilgili kriterler arttırılmış ve genişletilmiştir (Ayas ve Kirişçi, 2017), zeka ölçekleri ile ilgili kültürel farklılıkları olması aynı zamanda düşük gelir düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin testlerden düşük skorlar elde etmesine neden olduğu gibi sınırlılıklarından dolayı çocukların potansiyellerinin ve çeşitli alanlardaki yeteneklerinin ortaya çıkması amacıyla zeka testlerinden başka çeşitli ölçme yöntemleri de sürece dahil edilmiştir (Ataman, 2004).

Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına ilişkin bilgi bir kerede ve bir yöntemden ortaya koyulan sonuçlar ile değerlendirilemez. Tanılamanın doğru yapılabilmesi için çoklu kaynaklardan veriler elde edilmeli ve bu devamlılık arz etmelidir (Sak, 2009).

Özel yetenekli öğrenciler grubu için genel özellikler ifade edilmesine karşın kimi özel yetenekli öğrencilerde ise kişilik özellikleri farklılaşmaktadır. Bu öğrencilere bakıldığında diğerlerinden farklı ve onları özel yetenekli olarak düşündürecek herhangi bir ipucu göstermeyebilirler. Eğitim programlarının özel yetenekli öğrencileri zorlaması gerekmektedir. Aksi takdirde özel yetenekli öğrencileri göremeyiz. Ayrıca özel yetenekleriyle bağlantılı bu öğrencilerin bazı davranışlarına ilişkin gösterilen tavırlardan dolayı özel yeteneklerini saklarlar. Eğitim programları da bu öğrencilere yönelik olmaz ise yeteneklerini gizleme davranışları da süreklilik arz edebilir (Clark, 2015). Kendi yeteneklerini gizleme davranışı gösteren özel yetenekli bazı öğrencilere eğitim yaşamları sürecinde herhangi bir tanılama yapılmayacak ve sonuç olarak bu öğrenciler kendileri için yapılacak eğitim olanakları gibi pek çok şeyden mahrum kalacaklardır. Tüm bunlardan dolayı özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri öğrencileri her açıdan değerlendirmeli ve bu konuda da olabildiğince nesnel olmalıdırlar (Leana- Taşcılar, 2017).

Özel yetenekli öğrencileri tanılama yöntemi öğrencilerin kişisel nitelikleri ve buna uygun eğitim programının yapısı ile uyuşmalıdır. Tanılama sistemi sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır ve bunlar sürece önemli katkılar sağlayacaktır. Öncelikle tanılama öğrencinin yararını gözetmesi gerekir. Tanılama

bilimsel bilginin ışığında yapılmalıdır. Tanılama sistemi özel yetenekli öğrencinin var olan tüm yetenek alanlarına ilişkin bir şekilde *kapsayıcı* olmalıdır ve çoklu kriterler bu sürece dahil edilmelidir. Tanılama süreci içerisinde bütün öğrenciler de bir ön değerlendirmeden geçmelidir çünkü aksi bir durum *eşitlik* ilkesine uymaz. Özel yetenekli öğrencileri değerlendirirken bu tarama işine *erken dönemlerde* başlamak da önemli bir diğer husustur. Tanılama sistemi devamlılık göstermelidir. Gerçek potansiyelini ve performansını gösterememiş öğrenciler için yapılan her tespit çalışmaları yeniden bu öğrencilere fırsat sağlamalıdır (Sak, 2012).

Özel yetenekli öğrencileri tanımlarken çoklu ölçütü benimsemek ve bu yolu seçmek yapılacak en doğru yaklaşımdır. Aynı zamanda yetenekleri de görebilmek için çoklu kriter kullanılmalıdır. Çünkü çoklu kriter yöntemi sürekli eleştirilen sosyo ekonomik seviyesi düşük öğrencilerin ve azınlık oluşturan grupların da tanılanmasında ortaya çıkan bir takım zorlukların giderilmesi noktasında faydalı olacaktır (Davis, 2013).

Çok kriterli bir değerlendirme için aşağıda kısaca bilgi verilen pek çok unsurdan yararlanılır. Bu kriterler şu şekildedir;

- Zeka testleri: En çok kullanılan ölçme araçlarıdır. Bireysel zeka testlerinin sonucunda genel zeka, sözel veya görsel zeka puanı ortaya çıkmaktadır. Zeka testlerini uygulamak uzmanlık gerektirir. Bunun için uygulayıcı sertifikası da gerekmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2017). Zekanın ve zeka testlerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Buna karşın elbette sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Dolayısıyla zeka testleri öğrencinin IQ puanını vermesinden ziyade onun zihinsel potansiyelini ifade etmesi daha doğru bulunmaktadır (Uzun, 2004).
- Başarı testleri: Özel yetenekli öğrencileri tanımlarken akademik başarıyı ölçen testlerden de yararlanılabilmektedir (Ayas ve Kirişçi, 2017).
- Öğretmenin aday göstermesi: Sınıf içerisinde öğretmen öğrencisi ile ilgili pek çok bilgiye ulaşabilir ve hepsini inceleyerek bu konuda gözlemlerini arttırabilir (Davis, 2013).
- Ailenin aday göstermesi: Çocukları hakkında ilk bilgileri en iyi aileleri bilir. İki yaşlarında beş yaşlarında neler yaptığını onlar ifade edebilir (Davis, 2013).

- Yaşıtlarının aday olarak ifade etmesi: Sınıf arkadaşları da bir öğrenciyi tanıyan ve uzun süre beraber vakit geçirdikleri için bu konuda gözlem yapabilen ve değerlendirebilen bir diğer unsurdur (Ayas ve Kirişçi, 2017).
- Portfolyo değerlendirmesi: Öğrencilerin bir çok kabiliyetini, öğrencilerde var olan nitelikleri görebilme imkanı sağlayan ve öğrencilerin çalışmalarını içeren bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilerin kullandığı problem çözme yollarını ve çözüm kabiliyetlerini de gözlemleyebiliriz (Ayas ve Kirişçi, 2017). Aynı zamanda öğrencilerdeki potansiyeli de görmemize yardımcı olan bu değerlendirmelerden diğer kriterlerle beraber yararlanılabilir. Bu değerlendirme yönteminde özel yetenekli öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerinin de ortaya çıkması noktasında önemli katkılar sağlayacaktır (Clark, 2015).

Levent (2011)' de özel yetenekli öğrencileri tanılamak için aşağıdaki yolları sıralamıştır:

- *Grup zeka testleri,*
- *Grup başarı testleri,*
- *Bireysel zeka testleri,*
- *Yaratıcılık testleri,*
- *Kritik düşünme testleri,*
- *Resim, müzik ile ilgili özel testler.*

Ülkemizde özel yeteneklileri tanılama Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki tanılama süreci içerisinde veya Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne müracaat ederek öğrencinin tanınması yapılmaktadır (MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan yaş ve sınıf düzeyine dikkat edilerek öğrencilerin genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar alanı ile müzik alanında özel yetenekli olduğu yönünde ifade edilen öğrencilerin BİLSEM' lere aday olarak gösterme süreci ile ilgili yapılacak olan işler ve işlemler sistemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan tanılama tarihleri arasında ve esasları doğrultusunda yapılmaktadır (MEB, 2006).

Eğer özel yetenekli olduğu düşünölen öğrenciler BİLSEM tanılmasıının yaş düzeyinde değilse o zaman RAM tarafından tanılmaya başvurabilirler. RAM tanılması ise özel yetenekli olduğu düşünölen öğrencinin okulundaki rehber öğretmeninin danışmanlığında sınıf öğretmeni eğitsel değerlendirme isteği formunu doldurulup öğrencinin velisine kapalı bir zarfla teslim edilir ve veli de RAM' dan aldığı randevusuna form ve öğrenci ile birlikte hazır bulunur (MEB, 2017).

2.5. Özel Yetenekli Çocuklar ve Aileleri

Aile geçmiştten günümüze kadar gelmiş ve sürekliliği olan toplumsal yapıdır. Aile toplum içerisinde pek çok rol ve sorumluluğa da sahiptir. Pek çok temel ihtiyacın karşılandığı bir yapı olan ailenin aynı zamanda çocuklarının sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama görevleri de bulunmaktadır (Şişman, 2009). Bilgi ve becerilerin ilk kazanıldığı yerdir aile (Özdemir- Beceren, 2016), aynı zamanda çocukların bütün yönlerinin şekillenmesinde aile faktörü öneminin farkına varılmıştır (Avcı, 2014).

Aileler günümüzde her çocuğun diğerinden farklı olarak eğilimleri, gereksinimleri ve yaşama ilişkin beklentilerinin olduğunu görmüşlerdir. Bu farklılık ise her çocuğa farklı bir tarzda davranılması ve ona uygun bir anlayış gösterilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ailelerin çocukları ile ilgili çeşitli beklentileri vardır. Fakat çocuk yetiştirme ve çocuğun sağlam, nitelikli kişilik yapısına sahip olması sürecinde ise bizim beklentimizden ziyade çocuğun yönelimlerini ve yapısını bilerek bu doğrultuda hareket etmek gerekmektedir (Selçuk ve Yılmaz, 2017).

Çocukların yaşamlarının şekillenmesinde ve yetiştirilip geliştirilmesinde aile en büyük fonksiyona sahiptir. Özel yetenekli bir çocuk yetiştirme ise ailelerin bu süreçte üstlendiği rolü fazlalaştırmaktadır (Levent, 2014), yine özel yetenekli çocukların aileleri pek çok açıdan çeşitli fırsatlara sahiptir. Fakat özel yetenekli çocukları büyütmek kolay bir süreç değildir (Uzun, 2004). Aileler çocukları ilk tanımladığında düşünceleri karışıp, ne yapacakları konusunda karışıklık hissedebilirler (Leana- Taşcılar, 2017). Ailelerin de özel yetenekli çocukları yetiştirme yolunda iyi hissetmeye ve soluk almaya gereksinimleri vardır. Bununla birlikte seslerini duyurmak, anlaşılmak ve verimli bir iletişim kurmaya da gerek duyarlar (Afat, 2017).

Tüm çocuklarımızın yaşamdan zevk alma ve doyum sağlama hakkı bulunmaktadır. Özel yetenekli çocuklarımızın ise yaşamdaki bu ihtiyaçlarını gidermeleri için öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlere ve anne- babalara önemli görevler düşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin kendi yeteneklerini daha ileri seviyelere çıkarmaları için elverişli durumu zamanı ve imkanları hazırlamak büyük önem taşımaktadır. Hem aile hem de okul özel yetenekli öğrencilere ilişkin sistemli ve yeteneklerine uygun şekilde bir öğrenme süreci planladıkları takdirde öğrenciler de bu süreçte kabiliyetlerini toplumun faydasına yönelik aktarabileceklerdir (Uzun, 2004).

Her çocuğun bireysel farklılıkları, çeşitli ihtiyaç ve beklentileri vardır. Özel yetenekli çocukların ise kendi yaşlılarından farklılaşan bir takım özellikleri olmasına karşın onlarda bir çocuktur. Birçok çocuğun gösterdiği davranışları gösterdiğinde özel yetenekli çocukları da hoşgörü ile karşılamak gerekmektedir. Aile tutumu özel yetenekli çocuklarda da oldukça önemli ve üzerinde dikkatli olunması gereken bir konudur. Kendi beklentilerini çocuğun beklentisi gibi yansıtmak ve bunu sürekli dile getirmek olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Bu süreçte özel yetenekli çocuklarımızın yeteneklerini destekleyici ve onların ilgi alanlarına yönelik ihtiyaçlarını fark edip bu konuda yönlendirici bir tutuma sahip olmak gerekmektedir (Uzun, 2004). Tüm bunları yaparken de özel yetenekli çocuklarımızın kişisel özelliklerini iyi bilmemiz gerekmektedir. Aileler çocuklarının hem fiziksel hem de ruhsal açıdan sağlıklı olmaları için gayret gösterirler. Fakat burada özellikle de çocuklarının psikolojik açıdan iyi hissetmelerini sağlamak için öncelikle çocuklarını gerçek anlamda iyi tanıyor olmaları gerekmektedir (Afat, 2017).

Çocuğun yeterlilik inancı ve benliğinin sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesi için anne- babaların çocuklarının yetenek, başarıma gücü, elde edilen başarıları ve ilgileri ile ilgili gerçekçi bir içgörü kazanmaları gerekmektedir (Abacı ve Akın, 2011). Aileler özel yetenekli çocuklarını yetiştirirken izleyecekleri yol diğer ebeveynlerden farklılaşacaktır. Çocuklarını büyütürken yaptıkları gözlemler onların nasıl bir ebeveyn olması gerektiği ve yaşadıklarına ilişkin nasıl çözümler bulması gerektiği konusunda oldukça faydalı olacaktır. Bununla birlikte aileler özel yetenekli çocuklarını iyi bir şekilde tanımalı ve özel yeteneklilerle ilgili yazı ve eserlerden faydalanmalıdırlar (MEB, 2014).

Anne- babaların özel yetenekli çocukları ile ilgili en önemli görevi onların potansiyellerini keşfetme sürecinde yanlarında olduklarını hissettirmektir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarını her yönden tanınması ve bilmesi gerekmektedir. Bu süreçte sadece çocuklara ilişkin farkındalık yeterli olmaz. Aynı zamanda ailelerinde kendilerine ilişkin farkındalık kazanması gerekmektedir. Kuşkusuz çocukların ilk örnekleri ebeveynleridir (Özbaş, 2017).

Clark (2015)' de özel yetenekli ailelere aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuştur:

- Çocuğun önemli olduğunu hissettirecek temel nokta onu dinlemektir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren onunla iyi bir diyalog tarzı geliştirmek gerekmektedir.
- Vaktinizin belli bir kısmını sadece çocuklarınızla olacağınız ve çeşitli paylaşımlarda bulunacağınız vakitler planlayın.
- Ortak faaliyetlerde bulunabileceğiniz ortamlar hazırlayın. Aynı zamanda hepinizi mutlu edecek çalışmalarda bulunun.
- Çocuğunuzu var olduğu gibi kabul edin ve değer verip sevin. Görmek istediğiniz birey haline getirmeye çalışmayın.
- Çeşitli değerlendirmeler yapmaları konusunda anlayışlı olun ve bilgi paylaşımında bulunun.
- Çocuğunuz ayrı zekası ayrıdır. Çocuğunuzu sadece zekadan ibaret görmeyin. Bütünü görmeye çalışın.
- Çocuklarınızın farklı ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olun ve kendisine, çevreye ilişkin farkındalığında gerekli desteği gösterin.
- Ebeveyn olarak her açıdan kendinizi geliştirin. Çocuklarınızı zaman yönetimi konusunda bilinçlendirin.
- Rol model olma hususunda çok dikkatli olun.
- Okul ve öğretmenleri ile işbirliği ve iletişim içerisinde olun.

Sürekli olarak ifade edilen ve üzerinde önemle durulan bir kavramdır sağlıklı bir ilişki ve iletişim içerisinde bulunmak. Çünkü pek çok şeyi bu ilişki içinde öğrenmekte büyümekte ve bu ilişki içinde olgunlaşmaktayız. İlişkilerimizi incelediğimizde bazen sağlıklı ilişkiler kurmakta bazen ise sağlıklı ilişkiler kurmakta ve sonucunda hem etkilenmekte hem de etkilemekteyiz. Fakat ilişki kurmakta en temel ve en önemli durum birey olarak bizlerin kurduğumuz ilişkilerde

kendi kimliğimizi hiçe saymadan kendi kimliğimizi, bizi biz yapan pek çok özellik, değer, duygu, düşünce gibi yapılarımıza zarar vermeden kurulan ilişkidir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerde ebeveynlerinin kuracağı ilişkide olduğu gibi kabullenmek ayrı bir önem taşımaktadır.

Özel yetenekli çocuğa sahip olan ailelerin aynı zamanda çocuklarına gerekli ortamı sağlamaları ve çocuğun çevresel ortamında gerekli düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir. Çünkü insanlığa faydalı olması ve yeni şeyler meydana getirme süreci özel yetenekli öğrencilerin tek başına potansiyelinin varlığıyla ortaya çıkmamakta, bu çocuklara sağlanacak olan hassasiyetli aile ortamı etkisiyle de olmaktadır (Davaslıgil, 2004). Özellikle erken dönemde olumlu bir çevre ortamı oluşturulamayan çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde birtakım becerileri edinemez ve problem çözme becerilerinde de çeşitli zorluklar yaşarlar (Geçtan, 2010). Çocukların yetişkinliğe giden süreçlerinde okuduğu okulunun, arkadaş çevresinin, içinde bulunduğu kültürün etkisi artmaya başlar (Young, Klosko ve Weishaar, 2013). Kişilik yapımızın şekillenmesinde genetik faktörlerin etkisinin olduğu bilinmekle birlikte yüksek oranlarda toplumsal ve kültürel faktörlerle ilişkilidir. İşte tam da bu çevresel ortam bireyin düşünce dünyasına da etki ederek kendine ilişkin algılarını da etkileme gücüne sahiptir (Cüceloğlu, 2000).

Aileler özel yetenekli çocuklarının yetenekleri ile ilgili onları cesaretlendirmeli ve gerekli desteği almaları noktasında yol gösterici olmalıdırlar. Yetenek alanlarının körelmemesi için gerekli duyarlılığı göstermeli ve çocuklara destek olmalıyız. Ayrıca aileler çocuklarının okul başarısının yanı sıra psikolojik iyi oluşlarını da önemsemelidir (MEB, 2017).

2.6. Tükenmişlik Kavramı

H. Freudenberger 1974’ de tükenmişlik kavramını ifade eden ilk araştırmacıdır. Freudenberger birebir insanlarla uğraşı içerisinde olan bireyleri gözlemlemesi sonucunda tükenmişlik kavramını alana kazandırmıştır. Tükenmişliği ise “bireyin gücünün, enerjisinin ya da kullandığı bir takım kaynakları aşan bir şekilde yoğun istekler sonucunda oluşan tükenme” diye tanımlamıştır. Zamanla çeşitli tükenmişlik tanımları da ortaya çıkmıştır. 1981 yılında Maslach ile Jackson ise tükenmişliği, insanların iyiliği ve ihtiyaçları için görev yapan bireylerde görülen ve duygusal anlamda tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel olarak başarı seviyesinde ise

düşüşleri de içine alan bir tür rahatsızlık olarak belirtmişlerdir. Konu ile ilgili en çok kullanılan tanım ise tükenmişlik ile ilgili önde gelen isimlerden Maslach' ındır. Aynı zamanda Maslach Tükenmişlik Envanterini de alana kazandırmıştır. Maslach 1986 yılında tükenmişliği duygularımızın fazlaca işe koşulduğu alanlarda harcanan mesainin uzun olması sonucunda fiziksel olarak işlev kaybı ile birlikte çalışma ortamındaki insanlara ve hayata karşı olumsuz yargıların ortaya çıkması hali olarak nitelendirmiştir (Güriş, Akyurt ve Angı, 2012). Freudenberger tükenmişlikten söz ederken duygu durumundaki değişimleri ve bireyi harekete geçiren gücün, isteğin azalması durumuna işaret etmiştir (Öztürk, 2017). İnsanlar kimi zaman fazlaca yaşamlarının dayanılamayacak olduğunu hissedebilirler. Bu durumu Dr. Freurenberger 'tükenme bulgusu' şeklinde ifade etmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1987). Yine Freudenberg tükenmişliği duygu durumumuz bağlamında açıklamış ve tükenmişliğin aniden ortaya çıkan bir durum olmadığını aksine süreç içerisinde çeşitli bir kısım bulguların ortaya çıkması ve buna duygusal yıpranmaların, hislerin kaybolmasının ve yok olmasının da yoğun olarak görülmesi ile tükenmişliğin netleştiğini ifade etmektedir (Yıldız, 2015). Bununla birlikte tükenmişlik iş yaşamında yaşanan stresin bireyin birçok alanda fonksiyon kaybı yaşaması ile sonuçlanması durumu olarak da ifade edilebilir (Algül, 2014).

Gün geçtikçe artan daha iyiye ulaşma mücadelesi, yaşanan gelişmeler ve değişimler bireyin iş yaşamında yaşadığı sıkıntılar (Ardıç ve Polatçı, 2009), sebebi ile bireylerde tükenmişliğin artış gösterdiği ifade edilmektedir. Günümüzde iş hayatında olan genç kuşağın tükenmişlik ile mücadelesinde yöneticiler birtakım iyileştirmeler ve etkinlikler gerçekleştirmektedirler (Boymul ve Özeltürkay, 2017). İş yaşamında kurumların çeşitli amaçlarını gerçekleştirmesinde bireylerin psikolojik durumları ile ilgili iyileştirme ve gerekli iyi oluşu sağlamaları son derece önemlidir (Kaşlı, 2009).

İş hayatı stresin sıklıkla görüldüğü alanlardandır. Bireyin maddi, toplumsal ve ruhsal gereksinimlerini gidermek için iş hayatında bulunması gereklidir. Birey söz konusu ihtiyaçlarını giderme sürecinde birtakım zorluklarla yüz yüze gelmekte ve beraberinde stres görülmektedir (Özalp ve Kirel, 2016). Kişilerin istek ve ihtiyaçları tatmin olmadığı sürece, iş hayatında nitelikli ve etkili performans ortaya çıkarması doğru bir yaklaşım değildir (Tınaz, 2013) Meslek yaşamının ve bireyin yaptığı işin

maddi ihtiyacı karşılamaından ziyade ruhsal açıdan kazandırdıkları önem kazanmaktadır (Uslu, 1999).

Freud psikolojik sağlık ile ilgili iki unsura dikkat çekmiştir. Bunlar “sevmek” ve “çalışmak”tır (Yeşilyaprak, 2012). Hiç kuşkusuz birey için yaptığı iş, hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Vaktinin çoğunluğunu iş hayatında devam ettiren bireyler devamlı işleri ile ilgili zihinsel bir meşguliyet içerisindeyler (Uyguç, Arbak, Duygulu ve Çıraklar, 1998).Ortaya konan pek çok çalışmada bireylerin varlıklarını iş yaşamı ile özdeşleştirdiğini ve kendisini çalışma hayatından ayrı düşünemediğini göstermiştir. Dolayısıyla da bireyler iş yaşamında meydana gelen bir olumsuzluğu yaşamlarına genellemekte ve sonuçta mutsuz olmaktadırlar (Sürgevil, 2006).İş hayatı psikolojik sağlığın belirleyicilerindendir (Eryılmaz ve Doğan, 2012).Yoğun stres altında geçen iş hayatı psikolojik rahatsızlıkların da kapısını aralayacaktır (Tattersall, Bennett ve Pugh, 1999).

Budak ve Sürgevil (2005)’de psikolojik ve bedensel enerjide görülen tükenme durumunu tükenmişlik olarak ifade etmişlerdir. Tükenmişlik bireyin ruhunda meydana gelen yıkılış olarak da açıklanmıştır (Storlie, 1979, Akt. Tümkaya, 1996). Yine Türk Dil Kurumu’nun tanımına göre ise tükenmişlik, bireyin iş yapma becerisini kaybetmesi ve herhangi bir uğraşı göstermemesi şeklinde tanımlanmıştır.

Tükenmişlik çoğunlukla birbirini takip eden belirtiler görüntüsüne sahiptir. Ortaya çıkan belirtiler ise bedensel, duygusal ve davranışsal unsurları içine almaktadır (Baysal, 1995).

Tükenmişlik (Sertöz, Binbay ve Mete, 2008), sonuçları bakımından önemli psikososyal problemlere sebep olmaktadır. Günümüzde üzerinde konuşulan konuların başında gelen tükenmişlik önemini korumakta ve zaman geçtikçe görölme sıklığı da artmaktadır (Algül, 2014). İş hayatında farklı dönemlerde görölabilen tükenmişlik Torun (1995), eğer ilgilenilip gereken önem verilmez ise ortaya çıkan semptomların geçici olduğunu ve düzeleceğini beklemek doğru bir yaklaşım değildir (Tümkaya, 1996).

Tükenmişlik stres ile ilgili yapılan çalışmalarda görölmüştür (Torun, 1995). Stres bireyin ortaya koyabilecekleri ile diğerlerinin beklentilerinin uyum göstermemesi sonucunda görölür (Maraşlı, 2005).Stresin farklı bir çeşidi olan

tükenmişlik nitelikleri fark edilip tespit edilmezse ve gerekli baş etme mekanizmaları işe koşulmazsa bireyin yaşamında çeşitli olumsuzluklara hatta tahriplere sebep olmaktadır. Bireyin yaşamında işlevselliğini, doyumunu azaltan ve en sevdikleriyle kurduğu ilişkilere bile zarar veren bir durumdur. Bir çeşit stres olarak ifade edilmesinin sebebi ise strese yakın kriterlere ve sonuçlara sebep olmasıdır (Güllüce ve İşcan, 2010). Tükenmişliğin iş hayatında ortaya çıkan stresin bir sonucu olmadığı, kontrol altına alınamayan stres sonucunda görüldüğü belirtilmiştir (Altun, 2002). Stresi ortaya çıkaran birtakım unsurlarla etkili bir şekilde mücadele yöntemleri geliştirildiğinde tükenmişliğin azalacağı ifade edilmektedir (Eker, 2007).

Stres; bireyler olarak bizlerin rahatsız, huzursuz hissetmemize neden olan ve bizim bu durumlarla mücadele etme mekanizmamızı, kabiliyetimizi zora sokan çeşitli olay, durum ve kişilere vermiş olduğumuz tepki durumlarımızdır. Tüm bu olaylara durumlara stres kaynakları da diyebiliriz. Çok çeşitli stres kaynakları mevcuttur hayatlarımızda. Bazı streslerimizin kaynağı akuttur, bazıları ise kroniktir bazıları psikososyal olabilir, bazıları ise duygusal stres kaynağı olabilmektedir (Santrack, 2014). Stresi denetim altında tutmak ve gerekli stres yönetimini kazanmak açısından stres kaynaklarını tanımak ve anlamak gerekmektedir (Işıksan, 1999).

Günlük yaşamımızda da çok çeşitli sıkıntılara maruz kalabilmekte hatta bu yaşamda hissettiklerimiz çok fazla bir strese bizleri sürükleyebilmektedir. Bu durum çeşitli ruhsal hastalıklara ve çeşitli psikolojik kaynaklı rahatsızlıklara da sebep olmaktadır (Santrack, 2014). Yapılan araştırmalara bakıldığında stresin pek çok ruhsal hastalığın ortaya çıkmasını sağlayan ilk etken olduğu görüşü ifade edilmektedir (Gezer, 2008) dolayısıyla bu durum da gevşeme ile ilgili bilgi ve beceriler, etkili iletişim donanımları kazandırma biçiminde gerçekleştirilen stresle başa çıkma programlarının önemine dikkat çeker (Abacı, 1997).

Stres ile alakalı yapılan araştırmaları incelediğimizde görülmektedir ki araştırmalar zihin ve beden yapımızın birbiri ile olan ilişkisi ve aralarındaki etkileşim ile ilgilidir. Stresli durumlara vermiş olduğumuz aşırı tepkileri nasıl zihnimiz tarafından yapıyorsak aynı zamanda yaşanan bu stresli durumlarla nasıl mücadele etmemiz gerekiyor ve nasıl bu durumun üstesinden gelebiliriz yine zihnimizi de bunlarla ilgili kullanma ve zihnimiz bunu becerebilme yetisine ve gücüne sahiptir (Plotnik, 2009). Stresin gerek bedenimizde gerekse beynimizde meydana getirdiği

değişimler, hasarlar, sorunlar pek çok araştırma ile ortaya konmuş olsa da stresi engellemekte çoğu zaman zorluklar yaşamayabilmekteyiz. Stresi tam olarak engellemek ve stresi ortadan kaldırmak genellikle pek mümkün olmasa da etkilerini, stresle baş etme, mücadele etme gibi pek çok şeyi öğrenip hayatımızda bunları uygulamanın bu konuda bize yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Stres bir tür savunma ve yaşamda bireylerin karşılaştıkları çeşitli iyi veya kötü olaylara karşı verdiği tepkiler olarak da ifade edilebilir. Birey stres durumlarına çok çeşitli reaksiyonlar gösterebilir. Tüm bunlar fiziksel, psikolojik, zihinsel ve sosyal olabilmektedir. Aynı zamanda bireylerin stres durumları ile karşı karşıya kalmasında da çeşitli değişkenler ve etkiler rol oynamaktadır. Bunlara baktığımızda ise bireyin cinsiyet durumu, kişilik yapısı, yaş durumu gibi çeşitli faktörler etki etmektedir (Tomruk, 2014).

Stresli durumlarda bireyde meydana gelen durumları ve bireyin nasıl bir yaşantıdan geçtiğini Altundağ (2011) araştırmasında şu şekilde ifade etmektedir; stresli bir durumla karşı karşıya kaldığımızda öncelikle birey yaşanan bu stresi tehdit durumu olarak görür ve bu durumda nasıl davranacağını neler yapacağını düşünmeye başlar ve son olarak da düşündüğü davranışları uygulamaya karar verir ve uygular. Bireyin bu uyguladığı tepkilere de başa çıkma olarak ifade edebiliriz. Kullandığımız başa çıkma yöntemleri bireyden bireye değişmekle birlikte kimi zaman bu stresli durumları o kadar şiddetli hissederiz ki hiçbir baş etme mekanizması kullanamayabiliriz.

Bununla birlikte stres ile tükenmişlik arasında, tükenmişliğin iş yaşamında bireyin diğerleriyle ilişkisinden meydana gelen çok fazla bir stres durumu olması sebebiyle de stresten farklılaşmaktadır. Yine stres durumu ileri seviyelerde olmadığı zaman bireyi güdüleyen bir itici güç olabilirken, tükenmişlik için bu geçerli değildir (Güllüce ve İşcan, 2010). Stres çoğu zaman negatif bir durum olarak ifade edilse de bireyleri geliştirmeye, araştırmaya, yeni şeyler ortaya çıkarmaya yönlendiren bir güç sağlamaktadır. Stresin olumsuz bir unsur olarak görülmesi onun düzeyi ile ilgilidir (İlgar, 2001). Bu bağlamda tükenmişlik ve stres birbirinden farklı kavramlardır (Sürgevil, 2006). Ayrıca yapılan pek çok çalışmada tükenmişlik, bireylerin iş yaşamında doyumu, motivasyon, depresyon ve stres konuları ile beraber irdelenmiştir (Çam ve Engin, 2017).

Çağımızda insanlar çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler ise bireyin hayatının tüm yönlerinde kendini göstermekte ve bir yandan bireyin hayatını sürdürmesi için önemli olan etkin gücü sağlamakta bir yandan da bireyin bütün enerji durumunu zora sokmakta, çözümsüz ve işlevsiz hale getirmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005).

Teknolojik gelişmelerin artması ve aradan geçen sürede çevre faktörünün de bireyden beklentisi değişmektedir ve bu durum eskiden olağan olarak kabul gören pek çok unsurun gitgide rahatsızlık yaratmasına sebep olacaktır. Teknolojide meydana gelen ilerlemeler tükenmişlik gibi aslında eskiden bilinmeyen pek çok unsurun da yaşamımıza girmesine neden olmuştur (turkpsikiyatri.com, 2017).

2.7. Tükenmişliğin Boyutları

Maslach, Schaufeli ve Leither (2001) ve Maslach (2003) tükenmişlik kavramını;

- *Duygusal tükenme*
- *Duyarsızlaşma*
- *Kişisel başarıda azalma* olarak üç bileşenli süreç şeklinde açıklamıştır.

2.7.1. Duygusal Tükenme

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), duygusal tükenme; performans eksikliği, gelecek ile ilgili karamsarlık, kendini bitkin hissetme, zihinsel işlevlerde azalma şeklinde görülmektedir. Tükenmişliğin bu boyutu net olarak bireyde görülür. Duygusal tükenme boyutu tükenmişliğin en önemli belirleyicisidir ve ana unsurdur (Örmen, 1993). Aynı zamanda çok görülen bir belirti de bireyin diğer gün işe gidecek olmasının ortaya çıkardığı korku durumudur (Baysal, 1995). Bu aşamada birey duygulara ilişkin bir umursamazlık da göstermektedir (Şıklar ve Tunalı, 2012). Kişi diğerlerinin isteklerine hayır diyemez ve kendinden çok fazla taviz verir.

Duygusal tükenme kavramının önemi literatürde sıklıkla vurgulanmıştır. Bununla birlikte duygularımız çevresel ilişkiler, güdülenme, mutluluk, yaşam doyumunu ile ilişkilidir. Aynı zamanda kişilerarası etkileşimin de içinde kesin olarak bulunan bir unsurdur (Köksal, 2007) ve bireyin stres faktörleri ile mücadelesinde de önemli bir yere sahiptir (Tekin, 2014). Duygusal tükenme boyutunun duyarsızlaşmanın ortaya çıkışında etken rol oynadığı ve bu sürece gidişi kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Yüksel, 2017).

2.7.2. Duyarsızlaşma

Duygusal tükenme boyutundan sonra birey diğerlerinin problemlerine karşı çözüm yolu bulmada yetersiz kaldığını hisseder ve bu duygudan bir nevi kurtulmak amacıyla diğerleriyle iletişimine ve kurduğu bağlara sınırlandırma getirir. Diğer bireylere karşı kayıtsız, hissiz ve birçok insani duygudan arınmış bir tutum geliştirir ve tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu gösterir. Birey diğer insanlara karşı yapıcı davranışlar sergilemez hatta kötü davranır, yalnız kalmak ister ve diğer insanların gereksinimlerini, duygularını, düşüncelerini dikkate almaz (Örmen, 1993). Kişilerin çalışma yaşamındaki hedefleri yok olur ve asabi bir ruh hali ortaya çıkar (Çokluk, 1999). Tüm bunların temelinde bir savunma mekanizması ve bireyin kendisine, çevresine ve yaşadığı evrene karşı yabancı hissetmesi yer almaktadır. Ayrıca diğer insanlara bakış açısında yoğun olumsuzluklar yer alır ve birey artık diğer insanlardan iyilik beklemez (Özkaya, 2006). Diğerlerine karşı geliştirilen güvensizlik ve kendini bir yere ait hissetmeme bireyi yalnızlığa ve çaresizliğe de götürmektedir (Selçukoğlu, 2001). İnsanlarla etkileşimin fazla olduğu okul ortamında bu boyut bireyi daha çok zorlamaktadır (Özkaya, 2006).

2.7.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi

Bir diğer boyut olan kişisel başarıda azalmada ise bireyin elinden geleni yapma, yaptığı işi bitirme ve iyi bir şekilde sonuçlandırmasında çeşitli sıkıntılar yaşamasıdır. İnsanlar başarılı olmak ve fayda sağlamak için birtakım devamlılık arz eden girişimlerde bulunurlar fakat sonucunda istediği doyumunu ve sonucu alamazsa bireyde depresyon ve stres belirtileri görülür. Aynı zamanda bireyde yaratıcılık ve ortaya yeni bir şeyler koyma gayreti de görülmez (Güriş, Akyurt ve Angı, 2012). Bireyin kendisine ilişkin başarı algısında çeşitli problemler gözükmemekte ve birey kendi başarısını doğru ölçütlerle yargılamamaktadır. Potansiyeli ile ilgili güvensizlik ve kuşku duyan birey ise herhangi bir şey yapmak istemeyecektir (Özgen, 2016). Bunun sonucunda ise yapabileceklerine ilişkin farkındalığı azalır ve net olarak bireyde yeterli hissetmeme duygusu görülür (Atik, 2016) ve sonucunda yeteneklerine inanmayan bireyin bu konuda bir gayreti de olmayacaktır. Söz konusu durum da tekrar edip duracaktır (Aksoy, 2009). Bireylerin başarı gösterememe durumları benlik yapısı açısından önemli bir risk unsurudur (Abacı ve Akın, 2011).

Bireyin akademik olarak başarısının ana noktalarından birisi kendisine ve yapabileceklerine olan güveni ve bağlılığıdır. Okul hayatı başarı gösterememe durumunun en başta gözlemlendiği ve ortaya çıktığı yer olmakla birlikte bu durumun değiştirilip önlenmesine destek olan bir yapısı da bulunmaktadır (Clark, 2015).

2.8. Tükenmişliğin Belirtileri

İş hayatında yüksek başarı elde etmek için fazla çalışma temposu içerisine giren, görev tanımını aşan işlerle ilgilenen bireylerde çoğunlukla tükenmişlik ile ilgili belirtiler ortaya çıkmaktadır. Bireyler görev ve sorumluluklarının ötesinde bir iş yüküne girdikleri için yaptıkları çalışmaları tamamlayamayacaklardır. Çalışılan yerin yapısı ve şartlar, sevmeden yapılan iş ve bireyin karşılaştığı sıkıntıların üstesinden gelmek için etkili mücadele ortaya koymaması durumlarında da tükenmişlik bulguları görülebilmektedir. Sert, öfkeli, tuhaf, kişileri kendisinden uzaklaştıran bir tavırda oldukları ifade edilmektedir. Fakat bireyin bu tepkilerinin temelinde çektiği sıkıntı ve üzüntüyü fark edemezsek bu bireylerle iletişim kurmak istemeyiz (Ören ve Türkoğlu, 2006).

Tükenmişlik bireyin yaşamında birden bire görülen bir unsur olmayıp, kendini belli etmeyen ve sessizce ortaya çıkan bulgular bütünüdür. Tükenmişliği görmezden gelmek olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını artırarak, üstesinden gelinemeyecek duruma ulaşmasına sebep olur. Dolayısıyla tükenmişliğin bulgularına ilişkin gerekli farkındalık kazandırılmalı ve erken tespit edilmelidir. Bu bağlamda gerekli önleme çalışmaları ile ilgili uygulamalarda yapılmalıdır. Tükenmişlik sendromunun belirtileri bireyden bireye değişmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Söz konusu belirtiler; fiziksel, ruhsal ve davranışsal bulgular şeklinde belirtilmiştir (Sürgevil, 2006).

2.8.1. Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlik bulgularında ise fiziksel açıdan enerji düşüklüğü yaşamak, baş ağrıları, göğüs ağrıları, uyku sorunları ve bireyin sağlık durumu ile ilgili netliği ortaya koyulamayan yakınmalar (Baltaş ve Baltaş, 1987). Kalp ritminde artış, yorgunluk, uykusuzluk, bağışıklık sisteminin zayıflaması, bellek ile ilgili sıkıntılar, vücut ağırlığındaki farklılaşmalar, mide problemleri, baş ve kaslarda hissedilen

acılarıdır (Izgar, 2000). Kendini dinlenmiş hissetmeme ve devamlı yorgun hissetme durumunun günümüz yaşamının bir parçası olduğu inancı bireylerin yaşadıkları durumun önlem alınması gereken ciddi bir hastalık olduğunun farkına varamamalarına sebep olur (Phillips, 2015). Ayrıca bireyde sürekli tetikte olma hali görülmektedir. Fiziksel belirtiler ortaya çıktığı zamanlarda erken müdahale edilirse tükenmişlik artmadan yayılması önlenebilir (Örmen, 1993).

2.8.2. Psikolojik Belirtiler

Kişiler depresyon, kaygı, çaresizlik, diğer bireylerden uzaklaşma, nötr bir tavırda hareket etme, yalnızlık, başarı inancında azalma, incinme, kırılma, dikkatini vermede güçlükler bulgularını göstermektedir (Izgar, 2000). Kişilerin ruh sağlığında ciddi problemler oluşturarak, bireyin kendisini suçlu hissetmesine, özensiz davranışlara, dayanağı olmayan kuşkulara, aşırı korku ve endişeli bir hal ve tutuma da sebep olmaktadır (Sürgevil, 2006). Tüm bu bulgular, diğer bulguların önünü açmış olur ve birey sıkıntılı bir sürece doğru ilerler. Çünkü birey artık kendini değerli ve önemli görmemektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

2.8.3. Davranışsal Belirtiler

Kişilerle görüşmek, işe gitmek istememe, öfke patlamaları, birden bire kızma, işte mutlu olmama, çalışma hayatındaki görev sorumluluklarını yerine getirmeme, sebepsiz iş geciktirme, küçümseyen tutumlar içerisinde bulunma, diğer bireylerle işbirliğinde bulunmama şeklinde ortaya çıkmaktadır (Girgin, 1995).

Tükenmişliğin temelinde görülen belirtilerden birisi de diğer bireyler hakkındaki olumlu ve hümanist düşünceden gitgide farklılaşmanın ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla kişi diğerlerini küçümseyen, kendini büyük diğer kişileri küçük gören bir sürece girer (Tümkaya, 1996).

Fiziksel ve psikolojik belirtilere göre çevredekilerin rahat bir şekilde fark edebileceği davranışsal belirtiler, yaşanan tükenmişliğin artık çok önemli bir düzeye geldiğini göstermektedir. Bireyin artık kendi içine yönelip diğerleriyle vakit geçirmek istememe durumları aile ve arkadaş çevresine de yansıtacaktır (Sürgevil, 2006). Yukarıda sıralanan bulgular diğer birtakım sıkıntılı durumların da göstergesi olabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bu bulguların bireyin çalışma hayatı ve gerçekleştirdiği işi bağlamında ortaya çıkıp çıkmadığını saptamaktır. Bu

süreci bu şekilde değerlendirmek tükenmişlik ile başa çıkma ve erken tanı ile ilgili önemli katkılar sağlayacaktır (Arı ve Bal, 2008).

2.9. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişliğin ortaya çıkmasında çeşitli kişisel ve örgütsel-çevresel unsurların rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu unsurları irdelemek tükenmişliğe ilişkin farkındalığın artması, önleyici ve iyileştirici müdahalelerin bireye kazandırılmasında son derece faydalı olacaktır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

2.9.1. Kişisel Faktörler

Tükenmişliğin oluşmasına zemin hazırlayan kişisel ve toplumsal niteliklere bakıldığında ise yaş durumu, cinsiyeti, eğitim düzeyi, evli- bekar olma durumu, çalışma süresi, çevreden sağladığı destek, kişilik yapısı ve birey tarafından beklenen unsurlar yer almaktadır (Arı ve Bal, 2008).

Kişisel etkenler bireyin tükenmişliğini etkileyen bir diğer faktör olan örgütsel etkenlerden etkilenme durumunu da belirlemektedir. Kişisel faktörler bireyin söz konusu çevresel faktörlerle mücadelesini düşürür ya da artırır (Örmen, 1993). Bu bağlamda birey iş hayatında yaşadığı negatif durumları kişilik yapısı sebebiyle görmezden de gelebilir ya da birey yaşadıklarından yoğun bir şekilde sarsılabilir (Sürgevil, 2006).

Bütün kişilerde tükenmişlik görülme ihtimali olmakla beraber bazı özelliklere sahip olan kişilerde ise bu ihtimal artmaktadır. Bunlar; A tipi kişilik, dıştan kontrollü olmak, öz yeterlilik ve empati becerilerinin olmaması, duygularını denetim altında tutamama, gerçeğe uymayan beklenti içerisinde olma tarzında yapıda olan kişiler ifade edilmektedir (Sürgevil, 2006). Kişilik pek çok faktörün etkileşimi ile ortaya çıkan bizi diğerlerinden ayıran bir yapıdır. Bireyler bir kısım nitelikler ile dünyaya gelirler. Doğduğu andan itibaren bugüne kadar da bazı kişilik özellikleri kazanırlar (Tomrukçu, 2008). Bunun sonucunda bireyin yaşadığı duyguları ifade etmesinde ve bir takım mücadele yöntemleri geliştirmesinde kişilik faktörü ön plana çıkmaktadır (Burger, 2006). Kişisel faktörler arasında önemine dikkat çekilen ve yoğun olarak üzerinde çalışılan kavram kişiliktir. İş hayatında bireylerin tutum ve davranışlarında kişilik özelliklerinin dikkat edilmesi gereken bir etken olduğu anlaşılmıştır (Çarıkcı, Kanten ve Kanten, 2010).

Basım, Begenirbaş ve Yalçın (2013) tarafından yapılan bir araştırmada kişilik ile duygusal tükenme arasındaki ilişki incelenmiş ve nörotik kişilik yapısı ile duygusal tükenme arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon, dışa dönüklük ile duygusal tükenmede ise negatif korelasyon belirlenmiştir. Nörotik ve içe dönük kişilik yapısı duygusal tükenme ihtimalini arttırmaktadır.

Dinç, Bitlisli, Çetinceli ve Aydın (2013) çalışmalarında, duygusal istikrarsızlık kişilik özelliği fazla, dışa dönüklüğü düşük seviyede, deneyime açıklık, geçimlilik ve sorumluluk kişilik yapısının tükenmişliğin oluşumuna yol açabilecek özelliklerden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bireyin yapabileceklerine, ortaya çıkarabileceği durumlara, yerine getirebileceklerine dair inançlarına öz yeterlilik denilmektedir. Öz yeterlilik bireyin kendisi ile alakalı pek çok niteliğini gözden geçirip detaylı irdelemesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Işık, 2001). Öz yeterlilik kişinin becerisinden ziyade bu beceriler ile birlikte ortaya çıkaracağı, gerçekleştireceği durumların değerlendirmesinin neticesidir (Akar, 2011). Aynı zamanda bireyin motivasyonu üzerinde etkisi ve rolü büyüktür (Şensoy, 2004). Yapılan araştırmalarda öz yeterlilik yükseldikçe tükenmişliğin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Karahana ve Uyanık Balat, 2011; Bolat, 2011).

Empati diğer bireylerle kuracağımız ilişkiyi kuvvetlendiren bir unsurdur. Empati becerisi sayesinde birey hem duygu hem düşüncelerini ifade edip açıklayarak nasihat etmeden, peşin hüküm vermeden etkili bir iletişim gerçekleştirecektir (Ataşalar, 1996). Empati becerisine sahip olan kişiler kurduğu iletişim örüntülerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmektedirler. Yeterli empati kuramayan çocuklar ise hem çevresinde hem de okulda çeşitli anlaşmazlıklar yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla bunun sonucunda diğerlerinin ilgisiz davranışlarına ve yalnız bırakılmalarına sebebiyet verebilmektedir. Çocuklara gerekli empati becerisi kazandırılabilen ve bu konuda ilerleme kaydedilebilmektedir. Çocuğa küçük yaşlarda bu becerinin kazandırılması da son derece önemlidir (Yılmaz- Yüksel, 2003). Köksal (2009) yaptığı araştırmada empatik eğilim yükseldikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın düştüğü, kişisel başarının ise yükseldiğini saptamıştır. Yalçın (2011) çalışmasında empatik eğilim ile

tükenmişlik arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Empatik eğilim azaldıkça tükenmişlik puanı artmaktadır.

Beklentilerin bireyin yaşamında önemli bir yeri vardır. Fakat bireyin gerçekleşmesini beklediği şeyler ile var olan unsurların çelişmesindeki farkın çok olduğu zamanlar tükenmişlik ile sonuçlanabilmektedir (Dinç, 2008). Fakat tüm bu bağlamda hangi kişilik özelliği olursa olsun sadece o özellik ile bir değerlendirme yapılmaması ve bireyin bulunduğu ortam ve imkanlar bağlamında düşünülmesi gerekmektedir (Sürgevil, 2006).

2.9.2. Örgütsel- Çevresel Faktörler

Tükenmişlik yaşayan kişi ile ilgili olarak, ilk başlarda değerli, çekici ve kıymetli olan iş hayatı giderek kişi için önemsizleşmekte ve bireyi mutlu etmemektedir. İşe karşı hissedilen heves ve şevk, sorumluluk, sevinç artık birey için geçerli olmamakta ve birey çalışma hayatında öfkesini dışa vurma, üzüntü endişe ve depresyon problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır (Arı ve Tunçay, 2010). Ülkemizde yapılan bir çalışma da depresyon ve tükenmişlik arasında ileri seviyede anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Taycan, Kutlu, Çimen ve Aydın, 2006).

Tükenmişlik önceleri tek başına kişisel etkenlerin sebep olduğu bir sendrom olarak ifade edilmiştir. Daha sonra ortaya konan araştırma sonuçları ile tükenmişliğin tek başına bireysel etkenlerden kaynaklanmadığı belirlenmiştir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Tükenmişlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar irdelendiğinde önceleri sadece kişilik üzerine yöneltilen araştırmalar son zamanlarda çoğunlukla örgütsel etkenlerin etrafında yoğunlaşmıştır (Kaçmaz, 2005).

Örgütsel açıdan ön plana çıkan faktörler çoğunlukla; birey tarafından yapılan iş miktarının çok fazla olması, mesleki anlamda yaşanan çatışma durumları, çalışma yaşamında rollerin belli olmaması, bireylerin amirlerinden yaptıkları işe ilişkin beğeni ve değer görmemesi, çevresel desteğin yetersizliği, çalışma ortamının istenilen gibi olmamasıdır. Bununla birlikte üstlerle etkili iletişim kurmada yaşanan sıkıntılar, üstlerle amaçların uyuşmaması, bireyin yanında olunmaması ve ödül düzeninin gerçekleştirilmemesi de faktörler arasındadır (Toğa, 2016). Kişinin niteliği, yetenekleri, becerisi ve işi arasında uyumsuzluk (Sarıkaya, 2007), yapılan işte yükselme imkanının olmaması, ulaşım sıkıntıları, ast ve üst sınırlarının belirli

olmaması da çevresel faktörlerdendir (Barutçu ve Serinkan, 2008). Araştırmacılar yaşanan belirsizlik durumlarının bireylerin özgüvenlerini kaybetmelerine ve sosyal yaşamda çekingen, kararsız olmalarına sebep olduğunu ifade etmektedirler (Ersöz, Ersöz ve Konuşkan, 2016).

Birey yaşadığı tükenmişlik sonucunda diğer kişilerle gerilimler ve uyumsuzluklar yaşayacak ve yapılması gereken işleri yerine getiremeyecek dolayısıyla bu durum meslek arkadaşlarını da kötü bir şekilde etkileyecektir (Tetik, 2012). Bireyi iş hayatında en çok zorlayan yaşadığı bireylerarası çatışmalardır (Taşgın, 2004). Birey olarak hepimiz pek çok şeyi toplum içinde yaşamaktayız ve pek çok tepkimizi de yine toplum içinde vermekte ve oluşturmaktayız. Eğer bu çevremizde bir düzeni beraberliği ve bütünlük olgusunu sağlayamaz isek işte o zaman ortaya duygu durum bozuklukları, davranış bozuklukları gibi pek çok şey çıkmaktadır (Köknel, 1982).

2.10. Tükenmişliği Önleme ve Baş Etme Yöntemleri

Tükenmişliğin kişi ve kurumlarda ortaya çıkardığı olumsuz sonuçların saptanmasından sonra tükenmişlik birçok araştırmaya konu olmuştur. Her an bireylerin hayatını zora sokacak potansiyele sahip olan tükenmişlik ile ilgili tüm yönlerden kişilerin ve kurumların mücadelesini gerekli kılmaktadır (Sürgevil, 2006).

Tükenmişlik yaşayan kişilerin yapması gereken ilk şey söz konusu semptomu iyi bir şekilde tanıması ve bulgularını irdelemesidir. Bireylerin ve yönetici kişilerin tükenmişlik ile ilgili kapsamlı bilgiler edinmesi gereklidir. Tükenmişlik bir sabah kalkıldığında aniden görülen bir durum olmadığı için tükenmişlik ile ilgili her türlü veriyi her türlü belirtiyi erken fark edip iyi bir şekilde kavramak süreç ilerlemeden gerekli yöntemleri uygulamak gerekmektedir (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlik ile ilgili gerekli iyileştirme çalışmaları sonucunda birey farklılaşma ve canlılık hisseder. Tükenmişlik ile başa çıkmada tıbbi bir müdahalede söz konusu olabilir ya da bireyin hayatındaki faaliyetlerle ilgili çeşitli uygulamalar da olabilir. Bireyin boş vakitlerinde mutlu olacağı aktiviteler yapması sağlanabilir. Yine bireyin çalışma hayatı ve özel hayatı konusunda gerekli düzenlemeyi oluşturması gereklidir. Sosyal çevresinden taviz verip çalışma hayatına ağırlık vermeden denge durumuna ulaşmalıdır (Maraşlı, 2005).

Kişilerin tükenmişlik ile ilgili olarak hayatlarında izlediği stratejilere yönelik perspektiflerini farklılaştırmaları gerekmektedir. Nitelikli iletişim yolları ile ilgili becerileri kazanmaları gereklidir. Spor, müzik gibi faaliyetlere teşvik edilmelidirler. Ayrıca bireyin çalışma hayatında eşya ve yer düzenlemeleri yapılabilir. Çalışılan kurumda idarecilerin değişikliğe gitmesi gereken durumlar da olmaktadır. Ulaşım, yeme- içme faaliyetleri bunlara örnek verilebilir (Girgin, 1995). Taycan ve ark. (2006), ulaşımın tükenmişliği etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda tükenmişlik alt boyutlarında kişisel başarı ve duyarsızlaşma ile ulaşım şekilleri değişkenine bakıldığında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin okula ulaşımalarının kolay olması ve zamanlarının büyük kısmını yollarda geçirmemeleri sürecin olumlu devam etmesine katkı sağlayacaktır.

Tükenmişlikle başa çıkmada akran desteği sağlanması da gereklidir. Birey duygusal anlamda bir gerginlik yaşarken arkadaşları sayesinde bu atmosferden kurtulabilir. Akranlarının vereceği yakınlık ile birey geri çekilme duygusundan bir nebze olsun uzaklaşır ve kendini açması sağlanabilir (Baysal, 1995). Öğrencilerle ilgili olarak da okullarda akran danışmanlığı çalışmaları ve uygulamalarının bu hususta son derece yararlı olacağı düşünülmektedir. Aladağ (2009) üniversiteye uyum konusunda akran danışmanlığı programını uygulamış ve çalışma sonucunda üniversiteye yeni gelen öğrencilerin adaptasyonunda son derece faydalı olduğu pek çok açıdan öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Aladağ ve Tezer (2016)' e göre akran danışmanlığı belli kurallara, ilkelere ve uygulama basamaklarına dikkat edildiği takdirde fayda sağlanabilecek bir uygulamadır.

Kişiler eğer mümkün olan ulaşabilecekleri amaçlar belirlemezlerse kendi içlerinde yaşadıkları çatışmalar artar ve kişi mücadele edecek içsel bir kaynak, hayat enerjisi bulamaz ve sonucunda her alandaki fonksiyonelliği tükenir. Söz konusu hedef oluşturma bireyin kendini tanımasına ve yeteneklerinin bilincinde olması durumu ile ilgilidir. Aynı zamanda yorgunluk ve bitkinliğimizi atacak dinleme vakitleri ayırmak da tükenmişlikte son derece önemlidir (Izgar, 2000).

Tükenmişlik ile kişisel düzeyde başa çıkma yolları genel olarak şu şekilde ifade edilmiştir (Izgar, 2000; Kaçmaz, 2005; Taycan ve ark., 2006; Arı ve Bal, 2008; Ardıç ve Polatçı, 2009):

- ❖ Çalışma hayatında birey yerine getireceği rol ve sorumlulukları ile ilgili bilgi sahibi olmalı, kapsamlı bilgi edinmelidir.
- ❖ Bireyler yaşadıkları durumları ve sıkıntı yaratan unsurları anlatmaları ve gerekli desteği istemeleri hususunda desteklenmelidir.
- ❖ Bireysel sorumluluğun önemli olduğu, yapamayacağı bireyin işi olmayan görev ve sorumlulukları almaması gerektiğinin bilincinde olmalıdır.
- ❖ Çeşitli hobilere yönlendirilebilir ve bununla birlikte arkadaşlık ilişkilerini arttırmasında farkındalık kazandırılabilir.
- ❖ Tek düze yaptığı işlerde farklılıklar yapması bireyin faydasına olacaktır. Farklı yerde farklı kişilerle yemek aralarını değerlendirmek gibi.
- ❖ Yaşamın güldürücü yönlerini de ön plana çıkarıp mizahı kullanması önemsenmelidir. Mizah ile tükenmişlik çeşitli araştırmalara da konu olmuştur. Tümkaya (2006), tarafından yapılan araştırmada mizah ve tükenmişlik arasında pozitif korelasyon olduğu saptanmış ve mizahın tükenmişlik ile mücadele de önemli olduğu ifade edilmiştir. Güven (2013), hemşireler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda ise mizahın tükenmişliği önleme noktasında etkili olduğunu düşünen hemşirelerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın daha düşük olduğu, kişisel başarı ortalamalarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mizah tükenmişlik ile başa çıkmada yarar sağlamaktadır. Ayrıca kendini gerçekleştiren bireylerin temel özelliklerinden olan mizah anlayışı (Maslow, 1970, Akt. Kuzgun, 1972; Çelik,1993; Özdoğan; 1995; Ayten, 2004), kendini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları üst seviyelerde olan (Boran ve Şan, 2013), özel yetenekli öğrenciler açısından da son derece önemlidir.
- ❖ Nefes ve rahatlama çalışmaları da diğer yöntemlerdendir.

Tükenmişlik ile beraber kendini güçsüz hisseden ve kendine inanmayan bireyin bunların üstesinden gelmesi konusunda yardım sağlanması gerekmektedir. Bu da bireyin düşüncelerini ve yaşam perspektifini değiştirmesi ile gerçekleşmektedir (Kaçmaz, 2005). Kişilerin duygularını belirleyen ana etken düşünceleridir ve akıl dışı düşünceler bireylerin yorum ve değerlendirmelerini de etkileyerek uygun olmayan duygusal tepkilere sebep olurlar (Türkçapar, 2014), dolayısıyla bireyin mutlak kontrol, mükemmellik, herkesi mutlu etmek gibi düşünce hatalarının, otomatik düşüncelerinin farkına varması sonrasında ise bunların yeniden

düzenlemesi yapılmalıdır (Kaçmaz, 2005). Yapılan bir araştırma sonucunda akıldışı inançların tükenmişlik üzerinde önemli yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir (Gündüz, 2016).

Aile ve sosyal destek bireyin yaşamında önemli etkileri olan unsurlardır. Sağlıklı ve nitelikli bir aile hayatı, bireyin sevdiği diğerleriyle kurduğu bağ tükenmişlik ile başa çıkmada önemli bir rol üstlenmektedir. Araştırma sonucunda da faydalanılan sosyal desteğin tükenmişliği azalttığı görülmüştür (Torun, 1995). Yönetici tarafından verilen sosyal desteğin de kişilerin tükenmişlik seviyelerini düşürdüğü saptanmıştır (Özcan- Ceran, 2010).

Yapılan bir çalışmada ise çalışma ortamında arkadaşlıklarını hiç iyi değil olarak ifade edenlerin orta seviyede ve çok iyi şekilde ifade edenlere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik düzeyleri daha fazla çıkmıştır (Oğuzberk ve Aydın, 2008).

Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012), araştırma sonucunda ise sosyal desteği olmadığını ifade eden öğrencilerin sosyal desteklerinin olduklarını düşünen öğrencilere göre tükenmişlik seviyeleri yüksek ve yetkinlik inançlarının da daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Kurumların tükenmişlik ile mücadelede yapması gerekenler ise şu şekilde ifade edilmiştir (Kaçmaz, 2005; Taycan ve ark., 2006; Arı ve Bal, 2008):

- ❖ Bireyin yerine getireceği sorumlulukların belirgin bir şekilde ifade edilmesi.
- ❖ Bireye çalışma ortamını tanıtabilecek tanışma etkinlikleri düzenlenmesi.
- ❖ Bireyin kendini geliştirmesine fırsat verilmelidir.
- ❖ Kişilere ulaşmada kullanılan iletişim kanallarının etkili kullanımı, anında dönüt verme imkanı ve çeşitli pekiştiricilerle bireyin motivasyonunun artırılması.
- ❖ Bireyin kişisel gereksinimlerine saygı gösterilmeli ve ilgilenilmesi.
- ❖ İş yükünün adil olması.
- ❖ Kişisel çatışmalar büyümeden çözümlenmesi.
- ❖ Yöneticinin anlayışlı, hassasiyetli ve dinleme becerisine sahip sürece dahil olan bir yönetim anlayışı tükenmişlik ile başa çıkmada önem arz etmektedir.

Bununla birlikte kişiler kendi alanları ile ilgili faaliyetlerden yararlanmalıdır. Bu sayede diğerklerinden fikir alıp verme, kendini ifade etme, geri bildirimler ve yaşadıklarına ilişkin farklı bir perspektiften bakması hususunda yararlı olacaktır (Tümkiye, 2006). Bilgiler edinen kendi donanımını arttıran kişilerin tükenmişliği daha az seviyelerde seyretmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011).



2.11. Okul Tükenmişliği

Belli birikimlerle devamlılık gösteren ve gelişip ilerleyerek artan bir unsur olan tükenmişlik kavramı Özgen (2016)' ya göre eğer doğru bir şekilde fark edilip, üstesinden gelmek için çeşitli yöntem ve yollar işe koşulmaz ise bireyi her yönden etkileyecek ve bireyin fonksiyonelliğini her açıdan bozacaktır. Önceleri iş yaşamı ve çeşitli meslekler ile özdeşleşen bir kavram olan tükenmişlik ve bu eksende yapılan araştırmalar yoğunlukta olmasına rağmen son zamanlarda öğrenci tükenmişliği araştırmalarının da fazlaştığı ifade edilebilir.

Maslach ve Leiter (1997)' de yaptıkları tükenmişlik çalışmalarını ilerleterek ve kapsamlarını artırarak, önceleri oldukça yaygın olan tükenmişliğin meslek yaşamlarında insanlarla uğraş veren mesleklerde ortaya çıktığı anlayışını değiştirmişlerdir. Buna göre tükenmişliğin yeni formu, bireylerin ortaya koydukları işe bakılmaksızın bireylerin gerçekleştirdikleri, ortaya koydukları ile yapmak mecburiyetinde kaldıkları unsurlar içerisinde karmakarışık bir duruma gelmesidir. Aynı zamanda tükenmişlik bireylerin inançları, ilkeleri, kendi varlığına ilişkin iç muhasebeleri, saygın olma durumları ve kendi psikolojik durumları üzerindeki yıpranmaları, zorlanmaları da ifade etmektedir. Tükenmişlik kavramı iş yaşamı, insan faktörü gibi birçok faktör bakımından sınırlarını aşmış ve bireylerin yaptıkları etkinliğin yarattığı sıkıntı ve güçlüklerinin zaman içerisinde bireyin etkili olabilmek için var olan gücünü kaybetmesine ve tükenme denilen durumun kendini göstermesine neden olmuştur. Psikolojik olarak da bireylerin derse katılma ve bu dersin de gerektirdiklerini yapma mecburiyetleri ve buna benzer yerine getirilmesi kesin olan etkinlikler, sınavlardan geçer şartları sağlamak şeklinde hedefleri olan birtakım unsurlara “iş” denilebilmektedir ve söz konusu bu durumlar da “iş” kavramı ile aynı şeyi ortaya koymaktadır (Schaufeli ve Taris, 2005, Akt. Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012). Bu bağlamda okul yaşamında söz konusu dersler, sınavlar, bir üst öğrenime geçme çabaları meslek edinme zamanına değin devamlı, fazlaşarak sürer. Tüm bunlara bakıldığında öğrencilik hayatının da iş olduğu çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla tükenmişlik de öğrenciler için dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak ifade edilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b).

İş yaşamında, iş yoğunluğu ve fazlalığı ifadesi öğrencilerin okul hayatında da karşılık bulmuş ve öğrenciler derslerinin arttığını ve yoğunlaştığını hissettiklerinde

huzursuz olma durumu ve başarı sağlayamayacağı inancı duyma gibi sonuçlar ortaya çıkacağı, yetersizlik hissi ve başarı durumlarında düşüş görüleceği belirtilmiştir (Özdemir ve Özdemir, 2015).

Bununla beraber iş ve meslek yaşamında etkileşimin fazla olduğu mesleklerde görülme sıklığı fazla olan tükenmişliğin öğrenci grubu açısından da tehlike arz etmesi muhtemeldir. Okul yaşamında iş kapsamında görülebilecek birçok etkinlik ile beraber, yerine getirmesi gereken gelişim görevleri, ergenlik döneminin ortaya çıkardıkları, sosyal çevre ve aile faktörü, sınavlar, akademik istekler gibi öğrencileri etkileyen söz konusu unsurlar da öğrencilerde tükenmişliğin sebebi olabileceği görüşü ifade edilmektedir (Çapulcuoğlu, 2012).

Akademik hayat hiç kuşkusuz öğrencilerin yaşamlarında büyük öneme sahiptir. Bu akademik süreç ise öğrencilerden birçok işlevi gerçekleştirmesini bekler. Öğrencilerin kendi gelecekleri için önemli bir yere sahip olan bu işlevleri yaparken aynı zamanda iyi hissetmeleri ve doyum sağlamaları gerekir. Eğer öğrenciler okul yaşamında söz konusu iyi oluşu gerçekleştiremez ise akademik hayatın gereklilikleri öğrencilerde tükenmişliğin görülmesine sebep olabilir (Aypay ve Eryılmaz, 2011a). Özel iyi oluş pozitif psikolojinin konularından olup bireyin yaşamında önemli bir fonksiyona sahiptir (Doğan, Sapmaz, Tel, Sapmaz ve Temizel, 2012).

Öğrenim yaşamlarında derslerini geçmek için pek çok sınava tabi tutulan öğrencilerin merkezi olarak yapılan birtakım sınavlara da hazırlanmak zorunda olması ve öğrencilerin bu sınavlarla ilgili yaşadıkları baskı ve başarı beklentileri de onları psikolojik olarak yıpratmakta ve kolay bir şekilde tükenmişliğe sebep olmaktadır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012).

Okul yaşamında öğrenciyi sıkıntıya sokan ve zarar veren, ders başarısında da düşüslere sebep olan kısa vadeli olmayan çözülmesi gereken bir durum olan okul tükenmişliğinin niteliklerini doğru tanımak çeşitli başa çıkma mekanizmalarının ortaya konması açısından son derece faydalı olacaktır (Sarıçam ve Çetintaş, 2015).

Okul tükenmişliği, okul hayatı ve eğitim- öğretim süreci boyunca öğrencilerden beklenen “aşırı” istekler sonucunda öğrencilerin duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan olumsuz etkilenmesi ve gücünü kaybetmesini anlatmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011b).

Öğrenci tükenmişliği kavramı akademik süreçte öğrencinin yerine getirmesi gereken belli başlı görevlerine karşı öğrencide ortaya çıkan bıkmış olma durumunu ve okul yaşamında yapılanlara ilişkinde istek duygusunun da yitirilmesini ifade etmektedir (İlbay, 2014). Zaman içerisinde dünyada oluşan farklılıklar ve ilerlemeler neticesinde daha önce ortaya çıkmamış, görülmemiş stres faktörleri görülebilir. Stres günümüzde bireyin hayatının bir unsuru haline gelmiştir. Bireyin yaşamındaki her unsur birer stres faktörü olarak görülebilir ve bu anlamda bireyi etkileme gücüne de sahiptir. Yaşanan birtakım stresli durumları her zaman engellememiz söz konusu değildir. Fakat bu durumların üstesinden gelmek için gerekli mücadele biçimlerini bilip bunları hayatımızda kullanmak ise son derece fayda sağlayacaktır (Cüceloğlu, 2010).

Ebeveyn olmanın zorlu bir süreç olduğu günümüzde artık psikolojideki değişimler ve gelişmelerle de ebeveynlik hakkında çeşitli görüşler ortaya konuldu. Artık anne- babalar çocukları ile ilgili fiziksel gereksinimlerinin yanında duygu dünyalarının ve duygusal süreçlerinin gereklerini yerine getirmelidirler. Bununla birlikte çocuğun eğitimi ile ilgili konularda en iyisini yapmak da ilerleyen süreçte ebeveynlerin önemle üzerinde durması gereken unsur olarak yerini aldı. Çocuklarla ilgili olarak okul kararı vermek ve bu seçimi yaparken en uygun okulu bulmak, çocuğun okul öncesi eğitimi nerede alacağı, okul çıkışı derslerini pekiştirmesi için nasıl destek olunacağı, hangi çeşitli sosyal aktivitelere katılacağı, sosyal medyayı nasıl kullanacağı ile ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapmak gibi pek çok unsur da anne- babaların üzerinde durması gerekli konular olarak yaşamlarında yerini aldı (Sayar ve Bağlan, 2013).

Cüceloğlu (2010)' un ifade ettiği araştırma bulgularında stresi ortaya çıkaran unsurlar öğrenmeye ilişkin koşullar ile aile tutumlarıdır. Yine öğrencilerde stresi ortaya çıkaran ana durumlar merkezi sınav ve okul yaşamındaki ödevler olarak ifade edilmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2015). Ülkemizde eğitim- öğretim süreçleri bakımından sınavların önemi ve ebeveynlerin de bu noktada çocuklarının akademik süreçleri ile ilgili hem ekonomik olarak hem de ayırdıkları süre bakımında gösterilen önemin de tükenmişliğe yol açtığı ifade edilmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013a).

Akademik açıdan başarı gösteremeyen öğrencilerle ilgili olarak bunun sebepleri irdelendiğinde; ders çalışma programlarının fazlalığı, çevresinin öğrenciden istekleri ve bireyi olumsuz etkileyen birtakım aile tutumları, öğrencilerin bu süreçte kendisi ile ilgilenememesi ve bunun da öğrencilerin ruhsal gerilimini fazlalaştırması, bu gerilimlerle doğru müdahale yollarının farkında olmamak, sınav kaygısının ortaya çıkması, tükenmenin de artması olarak ifade edilebilir (Çapulcuoğlu, 2012). Söz konusu süreçle başa çıkamayan öğrencilerde yüksek düzeylerde stres görülmektedir. Yüksek düzeyde stresin tükenmişliğe sebep olduğu da araştırmalarla ortaya konmuştur (Kutsal ve Bilge, 2012).

Bireylerde anksiyete düzeyinin yükselmesi iyi oluşlarını etkiler, faaliyetlerde bulunmak istemez, çevresi ile kurduğu bağ zarar görür, düşünme süreçlerini yürütmesinde olumsuzluklar meydana getirir (Geçtan, 2002).

Okul tükenmişliğinin öğrencileri etkileme boyutu çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Yaşanan tükenmişlik öncelikle öğrencilerin okul ortamına adapte olmasını, okul ortamında kendisinin ortaya koyacakları ile ilgili inancını, okul başarısını ve çevre ile ilgili ilişkilerini de etkiler. Tükenmişlik öğrencilerin okul yaşamı ile ilgili potansiyelini ortaya koymasında etkili olan bir faktördür. Dolayısıyla bu hususta gereken önleme çalışmalarını almak, öğrencilerin tükenmişlik ile mücadelesinde gereken donanımları kazandırmak ve tükenmişliğin sonuçlarının kapsamını sınırlandırmak önem arz etmektedir (İlbağ, 2014).

Öğrenciler vaktinin çoğunluğunu okulda harcamakta ve pek çok iletişimsel bağı da yine okul ortamında kurmaktadır (Kutsal, 2009). Bu noktada öne çıkan önemli bir faktör de öğrencilerin sosyal becerileridir. Çevresi ve kendisi ile iyi ilişkiler kuran bireyler yaşamlarında mutlu ve hoşnut olurlar. Sosyal beceri bireyin hem kendisi hem de çevresinde kurduğu ilişkiler içerisindeki tam bir bütünlüğe ve uyuma işaret eder (Ataş ve Efeçinar, 2017) . Sosyal becerinin gelişimi ise aile ile başlayan okulda devam eden bir süreçtir (Yurdakavuştu, 2012).

Öğrencilerde yaşanan tükenmişliğin kaynakları sorusu ile ilgili pek çok araştırma sonucu bunun hem öğrencilerden hem de çevre faktöründen ileri geldiğini ortaya koymuştur. Aynı sınıfta aynı şartlarda eğitim- öğretim faaliyetini devam ettiren iki öğrenciyi düşündüğümüzde birisinde ortaya çıkan tükenmişlik diğesinde görülmeyebilir (Şıklar ve Tunalı, 2012). Bireysel farklılıklar kişilik yapısıyla

ilişkilendirilir ve kişilik bireyi diğerlerinden ayrı kılar, bireye hastır. Kişilik yapısını anlamak ise bireysel farklılıklarımızı irdelemek ile ortaya çıkmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012)

Mükemmelliyetçi yapıya sahip olan öğrenciler hata yapmamak için uğraşı verirken vaktini doğru kullanamamakta ve yapacaklarını yetiştirememektedirler. Yaptıkları faaliyetler başarıya ulaşmadığı takdirde ise değersizlik hissetmektedir. Söz konusu yapıdaki öğrenciler başarı gösteremediklerinde ortaya çıkan tükenmişliğin kişilik yapılarından kaynaklandığı ifade edilebilir (Akpınar, 2016), yine yapılan bir araştırma sonucunda sorumlu bir kişiliğin okul tükenmişliğini engelleyici, duyguları ile ilgili denge durumuna sahip olmayan kişiliklerin ise okul tükenmişliğini yükseltmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Aypay ve Körük, 2015). Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) yaptıkları bir çalışmada mükemmeliyetçilik ile erteleme arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirlemişlerdir.

Hepimiz doğduğumuzda bulunduğumuz çevreyi seçme şansına sahip değiliz fakat yaşamımızda neleri yapıp neleri yapmayacağımızı, düşüncelerimizi, ilgilerimizi, tepkilerimizi vb. pek çok şeyi seçme şansına sahibiz (Daş, 2014).

Bireyin yaşamında karşılaştığı ve kaldıramadığı bireyi zorlayan, üstesinden gelemediği problemlerle ilgili olarak birey çeşitli psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Yaşamda herkes az veya çok çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Birey tüm hayatını her alanda etkileyecek yaşantılarla karşılaştığında bunun etkisinden uzun bir süre çıkamayabilmektedir. Yaşanan olaylar ve bu olaylara verilen tepkiler bireyden bireye de değişebilmektedir. Çünkü bireylerin hem doğuştan getirdiği kişilik özellikleri hem de çevre bireyi şekillendirmekte ve her birey kendine özgü bir takım kişilik yapısına sahip olmaktadır. Yaşamımızdaki algılarımız, düşüncelerimiz, duygularımız birbirinden farklı olduğu gibi, yaşanan bir olaydan etkilenme ve o olaya verdiğimiz tepkiler de birbirinden farklı olabilmektedir.

Zhang, Gan ve Cham (2007) öğrencilerde ortaya çıkan dinlenmemiş duygusu yaşama, ödevleri ile alakadar olmaması, okulun bir anlam ifade etmemesi, diğerleriyle ilişkilerindeki tepkisizlik, niteliklerini ve potansiyeli ile ilgili kuşku duyması ve sonuç olarak da başarısız olması akademik tükenmiş ile ilgili dikkat edilmesi gereken göstergelerdendir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Öğrenciler akademik yaşamlarında pek çok stres ve tükenmişlik etkeni ile mücadele ederken çevresinden anlaşılıp değer verildiğini ve yanında olunduğunu göremez ise bu da tükenmişliğe etki eder. Okula devam etmeme, vaktinde okulda olmama, öfke problemleri, dikkatini verememe, hatırlama ile ilgili sorunlar, rahatsızlıklarının artması, insan ilişkileri ile ilgili problemler, zararlı alışkanlıklar edinme gibi bulgular tükenmişlik ile ilgili üzerinde durulması gereken önemli faktörlerdir (Kutsal, 2009).

Sosyal destek öğrencilerin yaşamında önemsenmesi ve dikkat edilmesi gereken bir konudur. Öğrencilerin okul yaşamının yoğunluğu düşünüldüğünde sosyal desteğin tükenmişlik ile başa çıkmada önemli işlevleri olduğu görülmektedir. Tüm eğitim düzeyinde okuyan öğrenciler başarılı olmak için zamanlarının büyük çoğunluğunu masa başında ders çalışarak geçirmektedir. Dolayısıyla da onların rahatlayıp nefes alabilecekleri sosyal faaliyetlere katılmalarının desteklenmesi beraberinde okulun da bu konuda gerekli hassasiyeti göstermesi öğrencilerin tükenmişlikle mücadelesinde ve psikolojik iyi oluşu gerçekleştirmelerinde fayda sağlayacağı ifade edilmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012).

Birey yaşam içerisinde varlığını önemsemelidir ve enerjisini devam ettirmelidir. Tükenmişlik pek çok belirti ile varlığını ortaya koyar. İşlerini yapamaz hale gelen bireyler artık yaptıkları işlerin değerli ve önemli olmadığını hissederler. Yine yaşanan tükenmişlik bireylerin kendileri ile ilgili algılarını da derinden etkileyerek kendilik değerini ve mutluluğunu azaltmaktadır. Tükenmişlik var olmamızın önündeki en büyük engellerdendir ve söz konusu sendromla baş etme stratejilerini fark etmek, içsel birtakım kaynaklarımızı harekete geçirmek, kendimizi iyi tanımak bu anlamda üzerinde durulması gereken unsurlardandır (Corey, 2008). Ayrıca öğrencilerin tükenmişlikle başa çıkmasında, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine yakınlık hissetmesinde öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair inançlarının artırılması ve önemli olduklarının farkına varmalarının sağlanması gerekmektedir (Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz, 2016).

2.12. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından İspanya, Portekiz ve Hollanda’ da okuyan toplam 1661 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında akademik performans ile tükenmişlik arasında negatif korelasyon, akademik performans ile okul bağlılığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca kendini yetkin hissetme ile tükenmişlik, kendini yetkin hissetme ile okul bağlılığı ilişkisi de negatif bulunmuştur.

Zhang, Gan ve Cham (2007) , 482 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik, akademik tükenmişlik ve okul bağlılığı arasındaki korelasyonu incelemişlerdir. Tükenmişlik ile okul bağlılığı arasında orta seviyede negatif korelasyon, mükemmeliyetçiliğin nevrotik tarafı (yapılanlar hakkında şüphe, endişe vb.) ve tükenmişlik arasında pozitif korelasyon saptanmıştır.

Salmela Aro, Savolainen ve Holopainen (2009), 15- 19 yaşındaki ergenlerle yaptıkları araştırma bulgularında okul tükenmişliği ile depresif belirti arasında iki yönlü yordayıcı ilişki saptamışlardır. Hem okul tükenmişliği hem de depresif belirtilerin birikimli bir şekilde devam eden unsurlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışma okul ortamında ergenlerin sürecine ilişkin bilgi edinmek açısından önemlidir. Depresif bulgular ve okul tükenmişliği akademik hayatın olumlu ve verimli geçmesini sıkıntıya sokabilmektedir.

Aypay ve Eryılmaz (2011a)’ ın yaptıkları araştırmalarında lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaç edinilmiş ve 373 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Okul Tükenmişliği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik seviyeleri artıkça öznel iyi olma seviyelerinin düştüğü görülmüştür.

Aypay ve Eryılmaz (2011b), 337 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin okul ile ilgili ilgi kaybı ve ödev yapma ile ilgili tükenmişlikleri artıkça ders katılımı ile ilgili motivasyonlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödev yapma durumuna ilişkin tükenmişliğin söz konusu motivasyonlarını önlerken, ders çalışmaya ilişkin tükenmişliğin ise motivasyona etkisinin olmaması dikkat çekici

sonuçtur. Öğrencilerin verilen ödevler hazırladıkları sınavlara ket vuran bir unsur olarak gördükleri için böyle bir sonuç çıkmış olabileceği ifade edilmiştir.

Sever ve Aypay (2011)' ın lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada erkek öğrencilerin okul tükenmişliğinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe okul tükenmişliğinin de arttığını, akademik başarıları ile okul tükenmişlikleri arasında negatif korelasyon olduğu görülmüştür.

Kutsal ve Bilge' nin (2012) araştırmasında, lise öğrencilerinin tükenmişlik seviyeleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin bazı özellikleri çerçevesinde tükenmişlik seviyelerini de belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 657 genel lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu, Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sosyal destek seviyeleri yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik ile ilgili sosyal destek sağlanmasında öğretmenin, aile ve arkadaş faktöründen etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ile ilgili olarak da öğrencilerin tükenmişliğini orta seviyede bir etki görüldüğü, sınıf düzeyi yükseldikçe tükenmişliğin de yükseldiği, akademik başarısını orta seviyede algılayanların, yüksek olarak algılayanlara göre yüksek seviyelerde tükenmişlik yaşadığı sonuçlarına varılmıştır.

Baş (2012), çeşitli değişkenlerle yapılan ve ilköğretim öğrencilerinde tükenmişliğin araştırıldığı çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal tükenmişlikleri de yüksek çıkmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin tükenmişlikleri altıncı ve yedinci sınıflara göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sürücü (2013), 161 özel yetenekli lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında söz konusu öğrencilerin stres seviyelerinin, stres kaynakları ve stres verdikleri tepkilerinin seviyeleri düşük olarak saptanmıştır. Ayrıca stres tepkileri en düşük “fizyolojik”, en fazla ise “değerlendirici” tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Stresin sebepleri ile ilgili ise en çok “kendine yükleme” en düşük “değişiklikler” boyutu olarak bulunmuştur.

İlbay (2014) tarafından yapılan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma' dan yola çıkılarak ortaya konmuş Tükenmişlik ile Başa Çıkma Programı'nı öğrenci tükenmişliği yaşayan gönüllü 24 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinde düşüş görülmüş ve anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Öztan (2014) tarafından, 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada erkek öğrencilerin okul tükenmişliklerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Yine araştırmada okul tükenmişliği ile ev yaşamında internetin varlığı ilişkisi araştırılmış ve okul tükenmişliğinin boyutlarından okul faaliyetlerinden kaynaklı, derse yönelik istek duymama, okula ilişkin alaka göstermeme ile ilgili tükenmişliklerinin fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf ile ilgili de düzey yükseldikçe okul tükenmişliği de yükselmektedir. Araştırmada ortaokul öğrencilerin yaşam doyumları ve okul tükenmişlikleri arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır.

Pek çok unsuru içinde barındıran yaşam doyumu kavramı Tuzgöl-Dost(2007), bireyin belirlediği ölçütlerle ilgili olarak hayatı üzerinde çeşitli yargılara ulaşması olarak belirtilmiştir. Bireylerin bir şeyler ortaya koymasında ve yaşam doyumu elde etmesinde gerçekleştirdiği işinde mutlu olması gereklidir. Dolayısıyla tükenmişliği azaltmak ve yaşamdan elde edilen doyumu artırma hususunda çeşitli faktörleri araştırmak önem arz etmektedir (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001).

Özdemir (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin yaş, cinsiyet, ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyon arasındaki korelasyonu incelemek amaçlanmıştır. 208 öğrenci ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Ödev Deneyimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında kızların tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Yine sınıf düzeyi ve tükenmişliğe baktığımızda ise anlamlı bir korelasyon ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu bulgunun sebebi ile ilgili olarak da ortaokulun akademik süreç açısından ortak yönlerinin olması ifade edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ödev ayırdıkları süre ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon belirlenmiştir. Ödev süreleri yükseldikçe tükenmişlikleri de yükselmektedir. Yine öğrencilerin okula bağlılığı yükseldikçe okul tükenmişlik düzeyi düşmektedir.

Özbakır (2015), 500 ortaokul öğrencisi (5.6.7. ve 8. sınıf) üzerinde yaptığı araştırmasında ise kız öğrencilerin okul tükenmişliğinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Demografik özelliklerden babanın eğitim seviyesi ile ilgili anlamlı fark belirlenmemiş fakat anne eğitim seviyesinde yüksek lisans mezunu olanların okul tükenmişlik seviyesi düşük, doktora seviyesinde olanların ise yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe okul tükenmişliğin de azaldığı gözlenmiştir. Öğrencilerin anne- baba meslekleri ve aile gelir seviyeleri ile okul tükenmişliği ilişkisinde gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Aypay, Durmuş ve Aybek'in (2016), ilköğretim ikinci kademesinde 224 öğrenci ile yaptıkları çalışmada ise okul etkinliklerinden dolayı yaşanan tükenmişlik yükseldikçe sözel zorbalık kurbanı olma ile ilgili deneyim de yükselmektedir. Aile tarafından yüksek tükenmişlik yaşayan öğrencilerin ise ilişkisel ve sözel zorbalık kurbanı olmaya ilişkin deneyimi de yükselmektedir.

Saka (2016), 577 ortaokul öğrencisi üzerinde müzik dersi yüklemesi ve okul tükenmişlikleri ile ilgili yaptığı araştırmasında cinsiyet değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, öğrencilerin yaşları yükseldikçe okul tükenmişliklerinin de yükseldiği ve okul tükenmişliğinin öğrencilerin gelirleri, kardeş sayıları ve aile türleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Gündüz,(2016), 560 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okul tükenmişliğinin sınıf, cinsiyet, ebeveyn yaşı ve öğrenimi ile ilgili olarak anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. En fazla yaşanan tükenmişliğin ders yapmaktan kaynaklandığı, annesinin öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin ders çalışma ile ilgili tükendiği, babasının öğrenim durumu üniversite olduğunda ise ödevler ile ilgili tükenmişliğin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Walburg, Mialhes ve Moncla (2016), 286 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada problemleri facebook kullanımı ile öğrencilerin okul tükenmişliği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca problemleri facebook kullanan kız öğrencilerin okul ödevlerinden tükenmişlik, erkeklerinde okulda yetersizlik boyutundaki tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çakmak ve Şahin (2017) tarafından 393 ortaokul öğrencisinin sosyal destek ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki ile bir kısım değişkenlere göre söz konusu durumun değişip değişmediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgularda çalışma grubunun okul tükenmişliklerinin cinsiyet durumu, sınıfları, gelirleri, anne ve babalarının yaşları ve eğitim düzeyleri arasında manidar bir farklılık belirlenmiştir. Kız öğrencilerin tükenmişliklerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu, beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin tükenmişliklerinin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş, Aypay ve Aybek (2017) tarafından okul tükenmişliğini önleme noktasında ebeveyn izlemesi ve olumlu okul ikliminin ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 294 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği, Ebeveyn İzlemesi Ölçeği ve Okul Sosyal İklim Ölçeği kullanılarak veriler sağlanmıştır. Araştırmada okul iklimi ve ebeveyn izlemesine ilişkin puan yükseldikçe okul tükenmişliğinin düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca çalışma anne- babaların, çocukların eğitim hayatında önemli bir fonksiyona sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kaya ve Sezgin (2017), 411 ortaokul öğrencisi ile yapılan mutluluk üzerinde eğitim stresi ve okul yaşam kalitesinin etkisi ile ilgili araştırma sonuçlarında, öğrencilere uygulanan çalışma ile ilgili baskının yüksekliği, yoğun aile beklentisi, başarı gösteremeyecekleri ile ilgili inançları bu öğrencileri mutsuz bireyler haline getirmektedir. Ortaokul öğrencilerinin stres seviyesi yükseldikçe mutluluk azalmaktadır. Ortaokul öğrencileri ile ilgili ders yüklerinin mutlulukları ile arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamasını ise öğrencilerinin eğitim süreci içerisinde erken zamanlardan itibaren hafta boyunca yoğun dersler, ev ödevlerinin fazlalığı unsurları öğrencilerdeki ders yükü tanımlamalarını farklılaştırarak normal kabul etmelerine sebep olabilir.

Bal ve Kaya (2017) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etme noktasında çözüm odaklı grupla psikolojik danışma genel bağlamda etki göstermiştir. Öğrencilerin okul tükenmişliğini azaltma noktasında faydalı olmuştur.

Gündoğmuş (2017) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ebeveyn tutumları ve okul tükenmişliği söz konusu öğrencilerin

yalnızlıklarını yordamaktadır. Bu noktada hem eğitimciler hem de aileler birbirleri ile iletişimlerini geliştirmeli ve işbirliğine gereken önemi vermelidirler.

Eğer aile ve okul arasındaki bağ kurulmaz ise öğrencilerde ortaya çıkan tanı koyulabilen ve gerekli önlem alınabilecek olan durumların farkına varılmamasına ilerleyen süreçte ise problemlerin ortaya çıkmasına sebebiyet verecektir (Ahmed ve Amer, 2015).

Michael Fimian (t.y.) araştırmasında özel yetenekli çocukların strese duyarlılıklarının fazla olduğunu ve dolayısıyla bunun da uzaklaşma, hareketsizlik ve tükenme gibi çeşitli bulgulara sebep olabileceğini ifade etmiştir. Anne- babaların bu bulguları bilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir (anxietyfreechild.com/gifted-children/, 2018).

Fimian (1988) tarafından 65 erkek, 56 kız toplam 121 okul stresi ve tükenmişliği yaşayan özel yetenekli (5,6,7,8,9. sınıf) öğrenci ile yapılan araştırmada öğrenci stresi ile tükenmişliği arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur ($r=0.67$, $p\leq.001$). Ayrıca bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okul stresi ve tükenmişliği yedi değişken (cinsiyet, yaş, IQ vb.), beş kişisel faktör (yaratıcı kişilik tipolojisi, kontrol odağı, aile çevresi, diğer derecelendirilmiş davranışsal, akademik benlik saygısı ve kendini değerlendiren benlik saygısı), üç genel kaygı ve stres değişkenleri (durumluk/ sürekli kaygı, yaşam değişimi olayları), iki örgütsel değişken (okul bıkkınlığı, okul yaşam kalitesi) ile birlikte ele alınmıştır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, doğum sırası, IQ ve başarı düzeyleri ile stres ve tükenmişlik arasındaki korelasyon düşük olarak saptanmıştır. Zayıf bir benlik saygısı, dışa dönük kontrol odağı, durumluk ve sürekli kaygının fazla olması, okul yaşam kalitesinin azlığı ve bıkkınlığın görülmesi okul stresinin önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Aileden gelen ekstra sıkıntılar ve okul stresinin fazla seviyelerde olması da okul tükenmişliğini anlamlı seviyelerde yordamaktadır. Erkek öğrencilerin stres çeşitleri ve tükenmişlik kaynaklarının kız öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla stres ve tükenmişlikte cinsiyetler arası farklılaşma bulunmaktadır. Öz saygı seviyeleri, dışa dönük denetim, aile ortamındaki sorunlar, durumluk ve sürekli kaygı seviyesinin yüksekliği, okul yaşam kalitesinin azlığı, sınıfta yaşanan bıkkınlık ve stres tükenmişliği % 51 oranında açıklamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli “betimleyici tarama modeli” dir. Genel tarama modeli ile ilgili olarak fazlaca sayıda elemanı içerisine alan araştırmanın içerisinde evren hakkında bir sonuca ulaşmak amaçlanır. Betimleyici modelde değişkenler tek tek tanıtılır (Karasar, 2010). Betimsel araştırmalar, durum ya da olayları tam ve dikkatli olarak tanımlamayı amaçlar. Bütün araştırma çabalarının başladığı yer nesne, durum ya da olayların tanımlanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim- öğretim yılında İstanbul ilindeki Bilim ve Sanat Merkezleri’nde eğitim alan özel yetenekli 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem grubu ise basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle, 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezi’ inde 132 öğrenci, Beşiktaş Bilim Sanat Merkezi’nde 78 öğrenci, Ataşehir Bilim ve Sanat Merkezi’nde 82 öğrenci, Başakşehir Bilim ve Sanat Merkezi’nde 14 öğrenci ve Kadıköy Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitimlerine devam eden 7 öğrenci olmak üzere toplam 313 özel yetenekli ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türü olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2010).

Ayrıca araştırmanın bu bölümünde araştırmanın örnekleme ile ilgili demografik bilgilere ilişkin betimsel analiz bulgularına yer verilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin; cinsiyete göre dağılımları (Tablo 3.1), sınıf düzeyine göre dağılımları (Tablo 3.2), kardeş sayılarına göre dağılımları (Tablo 3.3), kardeş sıralamalarına göre dağılımları (Tablo 3.4), okulöncesi eğitim alıp almadıklarına ilişkin dağılımları (Tablo 3.5), aldıkları okulöncesi eğitimin yıllara göre dağılımları (Tablo 3.6), ilkokulda öğretmen değiştirme durumlarına göre dağılımları (Tablo 3.7), sınıf mevcutlarına göre dağılımları (Tablo 3.8), okuldaki notlarına ilişkin algılarına göre dağılımları (Tablo 3.9), okulda verilen ödevlere ilişkin algılarına göre dağılımları (Tablo 3.10), ebeveynlerinin evlilik durumuna göre dağılımları (Tablo 3.11), ailelerinin aylık gelir durumlarına göre dağılımları (Tablo 3.12), annelerinin mesleklerine göre dağılımları (Tablo 3.13), babalarının mesleklerine göre dağılımları (Tablo 3.14), annelerinin çalışma durumuna göre dağılımları (Tablo 3.15), babalarının çalışma durumuna göre dağılımları (Tablo 3.16), annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları (Tablo 3.17), babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı (3.18), hafta içi ödevlere ayırdıkları süreye ilişkin dağılımları (Tablo 3.19), hafta sonu ödevlere ayırdıkları süreye ilişkin dağılımları (Tablo 3.20), televizyon izleme veya bilgisayar oyunu oynama sürelerine göre dağılımları (Tablo 3.21), akıllı telefon ile vakit geçirme sürelerine göre dağılımları (Tablo 3.22), kitap, gazete ve dergi okuma sürelerine göre dağılımları (Tablo 3.23), özel ders veya derslerle ilgili kursa gitme sürelerine göre dağılımları (Tablo 3.24), sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma sürelerine göre dağılımları (Tablo 3.25), ev ve okul arası mesafe durumlarına göre dağılımları (Tablo 3.26), okula ulaşım durumlarına göre dağılımları (Tablo 3.27), arkadaşlık ilişkilerine göre dağılımları (Tablo 3.28) sunulmaktadır.

Tablo 3.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	133	42,5
	Erkek	180	57,5
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.1.' de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli olan öğrencilerin 133' ünü (%42,5) kız öğrenciler oluştururken, 180'ini (57,5) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2 Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Değişkenler		n	%
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	103	32,9
	6. sınıf	156	49,8
	7. sınıf	38	12,1
	8.sınıf	16	5,1
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.2' de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 103'ü (%32,9) 5.sınıf, 156' sını (%49,8) 6.sınıf, 38'i (%12,1) 7.sınıf ve 16 öğrenci (%5,1) ise 8.sınıf öğrencisidir.

Tablo 3.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Değişkenler		n	%
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	61	19,5
	İki kardeş	174	55,6
	Üç kardeş	55	17,6
	Dört kardeş	17	5,4
	Beş ve üzeri kardeş	6	1,9
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.3' de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 61'i(%19,5) tek çocuk, 174'ü (%55,6) iki kardeş, 55'i (%17,6) üç

kardeş, 17'si(%5,4) dört kardeş ve 6' sı (%1,9) ise beş ve daha fazla kardeş olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sıralamalarına Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%	
Kardeş Sıralaması	Birinci çocuk	209	66,8
	İkinci çocuk	84	26,8
	Üçüncü çocuk	15	4,8
	Dördüncü çocuk	4	1,3
	Beşinci çocuk	1	0,3
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.4' de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 209'u (%66,8) birinci çocuk, 84'ü (%26,8) ikinci çocuk, 15'i (%4,8) üçüncü çocuk, 4'ü (%1,3) dördüncü çocuk ve 1'i (%0,3) ise beşinci çocuk olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Okul öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	285	91,1
	Hayır	28	8,9
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.5' de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 285'i (%91,1) okul öncesi eğitim almış, 28'i (%8,9) ise okul öncesi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%	
Okul Öncesi Eğitim Süreleri	Bir yıl	96	30,7
	İki yıl	101	32,3
	Üç yıl ve üzeri	87	27,8
	Toplam	284	90,8

Tablo 3.6’ da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 96’ sı (%30,7) bir yıl, 101’i (%32,3) iki yıl ve 87’ si (%27,8) ise üç yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.7 Özel Yetenekli Öğrencilerin İlkokulda Öğretmen Değiştirme Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
İlkokulda Öğretmen Değiştirme	Evet	159	50,8
	Hayır	154	49,2
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.7’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 159’u (%50,8) ilkokulda öğretmen değiştirdiklerini, 154’ü (%49,2) ise değiştirmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3.8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuldaki Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Sınıf Mevcudu	10-20 arası	75	24,0
	21-30 arası	124	39,6
	31-40 arası	74	23,6
	41-50 arası	39	12,5
	51 ve üzeri	1	0,3
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.8’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 75’i(%24,0) 10-20 arası, 124’ü (%39,6) 21-30 arası, 74’ü (%23,6) 31-40 arası, 39’u(%12,5) 41-50 arası ve 1’i (%0,3) ise 51 ve üzeri sınıf mevcuduna sahiptir.

Tablo 3.9 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuldaki Genel Akademik Not Ortalamalarına İlişkin Algularına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Okuldaki Genel Akademik Not Ortalamaları	45-54 arası	1	0,3
	55-69 arası	1	0,3
	70-84 arası	4	1,3
	85-100 arası	307	98,1
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.9’ da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 307’si(%98,1) 85-100 arası, 4’ü(%1,3) 70-84 arası, 1’i(%0,3) 55-69 arası ve yine 1’i (%0,3)ise 45-54 arası okul notları aldığını belirtmiştir.

Tablo 3.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okulda Verilen Ödevlere İlişkin Algılarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Okulda Verilen Ödevler	Kolay	163	52,1
	Orta	132	42,2
	Zor	13	4,2
	Toplam	308	98,5

Tablo 3.10’ da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 163’ü(%52,1) kolay, 132’si (%42,2) orta ve 13’ü (%4,2) ise okulda verilen ödevleri zor bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.11 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Evlilik Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Anne- Babanızın Evliliği Devam Ediyor Mu?	Evet	300	95,8
	Hayır	13	4,2
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.11’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 300’ü (%95,8) anne- babalarının evliliklerinin devam ettiğini, 13’ü (%4,2) ise devam etmediğini belirtmiştir.

Tablo 3.12 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Ailenin Gelir Durumu	500- 1500 arası	16	5,1
	1500- 3000 arası	100	31,9
	3000- 5000 arası	84	26,8
	5000 üzeri	112	35,8
	Toplam	312	99,6

Tablo 3.12’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 16’ sı (%5,1) 500- 1500, 100’ ü (%31,9) 1500- 3000, 84’ü (%26,8) 3000-5000 ve 112’ si (%35,8) ise ortalama aylık gelirlerinin 5000 ve üzeri olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.13 Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Anne	Öğretmen	62	19,8
	Ev hanımı	125	39,9
	Kamu çalışanı	4	1,3
	Özel sektör çalışanı	121	38,7
	Emekli	1	0,3
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.13’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 62’si (%19,8) öğretmen, 125’i (%39,9) ev hanımı, 4’ü (%1,3) kamu çalışanı, 121’ i(%38,7) özel sektör çalışanı ve 1’i (%0,3) ise annesinin emekli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.14 Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%	
Baba	Öğretmen	38	12,1
	Kamu çalışanı	6	1,9
	Özel sektör çalışanı	262	83,7
	Emekli	7	2,2
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.14’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 38’i (%12,1) öğretmen, 6’sı (%1,9) kamu çalışanı, 262’ si (%83,7) özel sektör çalışanı ve 7’si (%2,2) ise babasının emekli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.15 Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	161	51,4
	Çalışmıyor	152	48,6
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.15’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 161’i(%51,4) annesinin çalıştığını, 152’ si (%48,6) ise annesinin çalışmadığını belirtmiştir.

Tablo 3.16 Özel Yetenekli Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	301	96,2
	Çalışmıyor	12	3,8
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.16’ da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 301’i (%96,2) babasının çalıştığını, 12’ si (%3,8) ise çalışmadığını belirtmiştir.

Tablo 3.17 Özel Yetenekli Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Anne Öğrenim Durumu	Okur- yazar değil	3	1,0
	İlkokul	22	7,0
	Ortaokul	20	6,4
	Lise	79	25,2
	Üniversite	189	60,4
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.17’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 3’ü (%1,0) okur- yazar değil, 22’si(%7,0) ilkokul, 20’ si (%6,4) ortaokul, 79’u(25,2) lise ve 189’u(%60,4) ise annelerinin üniversite öğrenim düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.18 Özel Yetenekli Öğrencilerin Babaların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Baba Öğrenim Durumu	Okur- yazar değil	1	0,3
	İlkokul	13	4,2
	Ortaokul	17	5,4
	Lise	64	20,4
	Üniversite	218	69,6
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.18’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 1’i(%0,3) okur- yazar değil, 13’ü(%4,2) ilkokul, 17’ si(%5,4) ortaokul, 64’ü(%20,4) lise ve 218’i (%69,6) ise babalarının üniversite öğrenim düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.19 Özel Yetenekli Öğrencilerin Hafta içi (Günlük) Ödevlere Ayırdıkları Süreye İlişkin Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Ödevlere Ayırılan Süre (Hafta içi)	1 saatten az	115	36,7
	1-2 saat arası	124	39,6
	2-3 saat arası	40	12,8
	3-4 saat arası	15	4,8
	4 saat ve üzeri	17	5,4
	Toplam	311	99,3

Tablo 3.19’ da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 115’i(%36,7) 1 saatten az, 124’ü(%39,6) 1-2 saat arası, 40’ı(%12,8) 2-3 saat arası, 15’i(%4,8) 3-4 saat arası ve 17’si(%5,4) ise 4 saat ve daha fazla olarak hafta içi ödevlerine vakit ayırdıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.20 Özel Yetenekli Öğrencilerin Hafta sonu (Günlük) Ödevlere Ayırdıkları Süreye İlişkin Dağılımları

Değişkenler	N	%	
Ödevlere Ayırılan Süre (Hafta sonu)	1 saatten az	68	21,7
	1-2 saat arası	100	31,9
	2-3 saat arası	80	25,6
	3-4 saat arası	31	9,9
	4 saat ve üzeri	29	9,3
	Toplam	308	98,4

Tablo 3.20’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 68’i(%21,7) 1 saatten az, 100’ü(%31,9) 1-2 saat arası, 80’i(%25,6) 2-3 saat arası, 31’i(%9,9) 3-4 saat arası ve 29’u (%9,3) ise 4 saat ve daha fazla olarak hafta sonu ödevlerine vakit ayırdıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.21 Özel Yetenekli Öğrencilerin Haftalık Televizyon İzleme veya Bilgisayar Oyunu Oynama Sürelerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%
Hiç	30	9,6
1 saatten az	99	31,6
Televizyon İzlerim veya Bilgisayar Oyunu Oynama	127	40,6
1-3 saat arası	37	11,8
3-5 saat arası	20	6,4
5 saatten fazla	313	100,0
Toplam		

Tablo 3.21’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 30’u(%9,6) hiç, 99’u (%31,6) 1 saatten az, 127’ si (%40,6) 1-3 saat arası, 37’si (%11,8) 3-5 saat arası ve 20’ si (%6,4) ise 5 saatten fazla televizyon veya bilgisayar oyunu oynadıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.22 Özel Yetenekli Öğrencilerin Haftalık Akıllı Telefon İle Vakit Geçirme Sürelerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%
Hiç	88	28,1
1 saatten az	121	38,7
Akıllı Telefonla Vakit Geçirme Süresi	82	26,2
1-3 saat arası	12	3,8
3-5 saat arası	10	3,2
5 saatten fazla	313	100,0
Toplam		

Tablo 3.22’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 88’i (%28,1) hiç, 121’i(%38,7) 1 saatten az, 82’ si(%26,2) 1-3 saat arası, 12’si(%3,8) 3-5 saat arası ve 10’u(%3,2) ise 5 saatten fazla akıllı telefon ile vakit geçirdiklerini belirtmiştir.

Tablo 3.23 Özel Yetenekli Öğrencilerin Haftalık Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Sürelerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
	Hiç	18	5,8
	1 saatten az	116	37,1
Kitap, Gazete, Dergi Okuma Süresi	1-3 saat arası	124	39,6
	3-5 saat arası	34	10,9
	5 saatten fazla	21	6,7
	Toplam	313	100,0

Tablo 3.23’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 18’i(%5,8) hiç, 116’sı(%37,1) 1 saatten az, 124’ü(%39,6) 1-3 saat arası, 34’ü(%10,9) 3-5 saat arası ve 21’i(%6,7) ise 5 saatten fazla kitap, gazete ve dergi okuduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.24 Özel Yetenekli Öğrencilerin Haftalık Özel Ders veya Derslerle İlgili Kursu Gitme Sürelerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
	Hiç	110	35,1
	1 saatten az	18	5,8
Özel Ders veya Derslerle İlgili Kursu Gitme Süresi	1-3 saat arası	66	21,1
	3-5 saat arası	66	21,1
	5 saatten fazla	48	15,3
	Toplam	308	98,4

Tablo 3.24’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 110’u (%35,1) hiç, 18’i (%5,8) 1 saatten az, 66’sı (%21,1) 1-3 saat arası, 66’sı (%21,1) 3-5 saat arası ve 48’i (%15,3) ise 5 saatten fazla özel ders veya derslerle ilgili kurslara gittiğini belirtmiştir.

Tablo 3.25 Özel Yetenekli Öğrencilerin Haftalık Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetlere Katılma Sürelerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
	Hiç	52	16,6
	1 saatten az	43	13,7
Sosyal, Kültürel ve Sportif	1-3 saat arası	123	39,3
Faaliyetlere Katılma Süresi	3-5 saat arası	52	16,6
	5 saatten fazla	42	13,4
	Toplam	312	99,6

Tablo 3.25’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 52’si (%16,6) hiç, 43’ü (%13,7) 1 saatten az, 123’ü (%39,3) 1-3 saat arası, 52’si (%16,6) 3-5 saat arası ve 42’si (%13,4) ise 5 saatten fazla sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katıldıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.26 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ev ve Okul Arası Mesafe Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
	1 saatten az	267	85,3
Ev Okul Arası Mesafe	1-2 saat arası	41	13,1
	3 saat ve üzeri	1	0,3
	Toplam	309	98,7

Tablo 3.26’ da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 267’si (%85,3) 1saatten az, 41’i (%13,1) 1-2 saat arası ve 1’i (%0,3) ise 3 saat ve daha fazla olarak ev okul arası mesafeye sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.27 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Ulaşım Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Okul Ulaşım Durumu	Yürüyerek	88	28,1
	Aile arabası ile	78	24,9
	Servisle	138	44,1
	Toplu taşıma araçları	5	1,6
	Toplam	309	98,7

Tablo 3.27’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 88’i (%28,1) yürüyerek, 78’i (%24,9) aile arabası ile, 138’i (%44,1) servisle ve 5’i (%1,6) ise toplu taşıma araçları ile okula ulaşım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.28 Özel Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%	
Arkadaşlık İlişkileri	İyi yeterli sayıda arkadaş	247	78,9
	Arkadaşım yok	10	3,2
	Toplam	257	82,1

Tablo 3.28’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilerin 247’ si (%78,9) iyi yeterli sayıda arkadaşı olduğunu, 10’u(%3,2) ise arkadaşının olmadığını belirtmiştir.

Tablo 3.29 Özel Yetenekli Öğrencilere Okulda Verilen Ödevlerin Türlerine Göre Dağılımları

Ödev Türleri	n	\bar{x}	Ss
Okuma	313	4,4313	2,19467
Özet yapma	313	4,9840	2,21223
Yazma	313	3,1118	1,90738
Ezberleme	313	4,8594	2,16011
Kitaptan Etkinlik veya Alıştırma	313	2,3195	2,07554
Gözlem, Araştırma ve İncelemeye Dayalı	313	4,6805	2,13341
Sınıfta Sunum Hazırlama	313	4,6645	2,23591
Kesme, Yapıştırma Dayalı	313	5,5272	2,60425
Toplam	313		

Tablo 3.29’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki özel yetenekli öğrencilere okulda verilen ödev türleri ile ilgili yöneltilen soruda öğrencilere; 1: en sık verilen ödev türü, 8; en az verilen ödev türü olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Daha sonra ise madde puanlamasına göre puan ortalaması alınarak okulda hangi ödevlerin daha çok ve daha az verildiği bulunmuştur. Tabloya bakıldığında maddelerin aritmetik ortalamalarından hareketle en sık verilen ödev türünün kitaptan verilen etkinlik veya alıştırma ödevi ($\bar{x}=2,3195$) olduğu, en az verilen ödev türünün ise kesme yapıştırma dayalı ödev ($\bar{x}=5,5272$) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada amaçlar doğrultusunda veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi için ise, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve Akın, Sarıçam, Demirci, Yalnız, Yıldız ve Usta (2013) tarafından da Türkçeye uyarlanmış “Okul Tükenmişliği Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” nda özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, kreş ve anaokuluna gitme durumu, kreş ve anaokuluna gitme yılı, ilkokulda öğretmen değiştirme, sınıf mevcudu, okuldaki genel akademik not ortalaması, kardeş sayısı, kardeş sıralaması, anne- baba mesleği, anne-baba öğrenim durumu durumu, okul dışı zamanlarda çeşitli faaliyetlere (televizyon izleme veya bilgisayar oyunu oynama, akıllı telefon ile vakit geçirme, kitap- gazete-dergi okuma, özel ders alma veya derslerle ilgili kursa gitme, sosyal- kültürel- sportif faaliyetlere katılma) ayrılan süre ve okulda verilen ödev türlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği:

Okul Tükenmişliği Ölçeği; öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve Akın, Sarıçam, Demirci, Yalnız, Yıldız ve Usta (2013) tarafından da Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri; $\chi^2= 68.78$, $sd=25$, $p<0.001$, $RMSEA= .075$, $NFI= .96$, $NNFI= .97$, $CFI= .98$, $IFI= .98$, $RFI= .95$, $GFI= .95$, $AGFI= .92$, ve $SRMR=.044$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .85, okul ödevlerinde tükenme alt boyutu için .73, okul anlamına karşı soğuma alt boyut için .69, okulda yetersizlik duygusu alt boyutu için .60 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için ölçek üç hafta ara ile aynı çalışma grubundan 69 öğrenciye tekrar uygulandığında, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .35 ile .64 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam puanlara göre belirlenmiş alt ve üst %27'lik grupların, madde puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız t-testi sonuçları anlamlı bulunmuştur. Ölçek çocukların ve ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve kişinin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçek 9 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ters puanlanan madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde okul tükenmişliği olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54, en düşük 9'dur. Ölçek alt boyutlara ilişkin puan vermektedir.

Okul çalışmalarında tükenme= 1,4,7,9

Okuldan kopma= 2,5,6

Yetersizlik hissi= 3,8

Bu araştırma kapsamında ise ‘Okul Tükenmişliği Ölçeği’ için Cronbach Alfa değeri .872, okul çalışmalarından tükenme alt boyutu için .784, okuldan kopma alt boyut için .805 ve yetersizlik hissi alt boyut için .381 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına ilişkin araştırmacı tarafından örneklem grubunda yer alan öğrencilere ölçeklerin uygulanması ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) gerekli izinler alınmıştır (EK1). Araştırmacı örneklem grubunda yer alan kurumlarla gerekli görüşmeleri yaparak belirlenen tarih ve saat dilimi arasında ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikli olarak veriler tanımlayıcı istatistik (Yüzde, Sayı, Aritmetik Ortalama) yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan testlerin hangisinin uygun olup olmadığının tespit etmek için Kolmogorov- Smirnov testleri ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır ve verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul Tükenmişliği ölçeği üzerinde Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi için hesaplanan değer $p=0,00<0,05$ şeklindedir. Ölçeğin çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilen istatistik değerinde 6,485’dir.Okul çalışmalarından tükenme alt boyut için Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi için hesaplanan değer $p=0,00<0,05$ şeklindedir. Çarpıklık için istatistik değeri 7,362’dir.Okuldan kopma alt boyut için Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi için hesaplanan değer $p=0,00<0,05$ şeklindedir. Çarpıklık için istatistik değeri 6,195’dir. Yetersizlik hissi alt boyut için Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi için hesaplanan değer $p=0,00<0,05$ şeklindedir. Çarpıklık için istatistik değeri 4, 413’dür. Bu kapsamda analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ölçek puanları ile özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin demografik verilerindeki gruplar arası farklılık

olup olmadığının belirlenmesi için, iki grup olan değişkenlerde Mann Whitney U testi ve ikiden fazla değişkeni olan gruplarda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonrası belirtilen değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu durumlarda ikili karşılaştırma testlerinden Mann Whitney U testi kullanılarak anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilip yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda oluşan istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Tükenmişliği Ölçeği İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	\bar{X}	ss	Minimum	Maximum
Okul Tükenmişliği Düzeyi	21,62	10,80	9,00	54,00

Araştırmada “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” 313 özel yetenekli ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Örneklemden elde edilen Okul Tükenmişliği puan ortalaması ($\bar{X}=21,62$ $ss=10,80$)’ dır. Altı dereceli puanlamaya sahip 9 maddeden oluşan ve en düşük puan 9, en yüksek puan 54 olabilen Okul Tükenmişliği ölçeğinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ayrıca ölçekten elde edilen yüksek puan, yüksek düzeyde okul tükenmişliği olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.2. Okul Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek Alt Boyutlar	\bar{X}	ss	Minimum	Maximum
Okul Çalışmalarından Tükenme	2,31	1,32	1,00	6,00
Okuldan Kopma	2,50	1,49	1,00	6,00
Yetersizlik Hissi	2,46	1,31	1,00	6,00

Tablo 4.2' de görüldüğü üzere örneklemeden elde edilen OTÖ puanlarına bakıldığında; Okul Çalışmalarından Tükenme alt boyutu madde puan ortalaması 2,31 (ss=1,32), Okuldan Kopma alt boyutuna ilişkin madde puan ortalaması 2,50 (ss= 1,49) ve Yetersizlik Hissi alt boyutuna ilişkin madde puan ortalaması 2,46 (ss= 1,31) olarak bulunmuştur. Tablo 4.2' de sunulduğu üzere en yüksek madde puan ortalamasına sahip alt boyut Okuldan Kopma alt boyutudur. En düşük madde puan ortalamasına sahip alt boyut ise Okul Çalışmalarından Tükenme' dir.

4.3.Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeği ile ilgili puanlarının cinsiyete, okulöncesi eğitim alıp almadığı, ilkokulda öğretmen değiştirip değiştirmediği, ebeveynlerinin evliliğinin devam edip etmediği, ebeveynlerinin çalışıp çalışmadığı ve arkadaşlık ilişkileri durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla; Kolmogorov- Smirnov testleri ve çarpıklık (skewness) değerlerine göre veriler normal dağılmağı için ($p<0,05$), Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testlerinin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.3 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Kız	133	143,39	19071,00	10160,000	-2,289	,022*
	Erkek	180	167,06	30070,00			
	Toplam	313					
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Kız	133	143,36	19066,50	10155,500	-2,308	,021*
	Erkek	180	167,08	30074,50			
	Toplam	313					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Kız	133	144,35	19198,00	10287,000	-2,146	,032*
	Erkek	180	166,35	29943,00			
	Toplam	313					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Kız	133	150,06	19957,50	11046,500	-1,184	,236
	Erkek	180	162,13	29183,50			
	Toplam	313					

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; kız ve erkek grupları arasında okul tükenmişliği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,022<0,05$). Erkek öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin (sıra ort.=167,06), kız öğrencilerden (sıra ort.=143,39), anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliğinin alt boyutu okul çalışmalarından tükenme ($p=0,021<0,05$) ve okuldan kopma alt boyutu ($p=0,032<0,05$) ile kız ve erkek grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yetersizlik hissi alt boyutunda ($p=0,236>0,05$) ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erkek öğrencilerin okul çalışmalarından tükenme alt boyut puanı (sıra ort.= 167,08) ile okuldan kopma alt boyut puanı (sıra ort.= 166,35) kız öğrencilerin okul çalışmalarından tükenme alt boyut puanı (sıra ort.= 143,36) ile okuldan kopma alt boyut puanından (sıra ort.= 144,35) daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alması Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Evet	285	153,76	43822,50	3067,500	-2,021	,043*
	Hayır	28	189,95	5318,50			
	Toplam	313					
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Evet	285	153,66	43792,00	3037,000	-2,100	,036*
	Hayır	28	191,04	5349,00			
	Toplam	313					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Evet	285	154,97	44166,50	3411,500	-1,278	,201
	Hayır	28	177,66	4974,50			
	Toplam	313					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Evet	285	153,91	43863,50	3108,500	-1,958	,050
	Hayır	28	188,48	5277,50			
	Toplam	313					

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının kreşe veya anaokuluna giden ile gitmeyen grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; okul öncesi eğitim alan ile okul öncesi eğitim almayan grup arasında

okul tükenmişliği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=0,043<0,05$). Okul öncesi eğitim almayan özel yetenekli öğrencilerin (sıra ort.=189,95), okul tükenmişliği düzeylerinin okul öncesi eğitim alan özel yetenekli öğrencilerden (sıra ort.=153,76), anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.4.' de özel yetenekli öğrencilerin okuldan kopma alt boyutu($p=0,201>0,05$), yetersizlik hissi alt boyutu ($p=0,050=0,050$) ile okul öncesi eğitim alıp almama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul çalışmalarından tükenme alt boyutu ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($p=0,036<0,05$). Okul öncesi eğitim almayan özel yetenekli öğrencilerin okul çalışmalarından tükenme alt boyut puanı (sıra ort.= 191,04), okul öncesi eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin puanından (sıra ort.= 153,66) anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.5 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının İlkokulda Öğretmen Değiştirme Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	İlkokul Ö. D.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Evet	159	162,02	25761,00	11445,000	-,998	,318
	Hayır	154	151,82	23380,00			
	Toplam	313					
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Evet	159	159,31	25330,50	11875,500	-,462	,644
	Hayır	154	154,61	23810,50			
	Toplam	313					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Evet	159	163,08	25929,00	11277,000	- 1,218	,223
	Hayır	154	150,73	23212,00			
	Toplam	313					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Evet	159	161,61	25696,50	11509,500	-,930	,352
	Hayır	154	152,24	23444,50			
	Toplam	313					

Okul tükenmişliği puanlarının ilkokulda öğretmen değiştiren özel yetenekli öğrenciler ile değiştirmeyen özel yetenekli öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; ilkokul da öğretmen değiştiren özel yetenekli öğrenciler ile ilkokulda öğretmen değiştirmeyen özel yetenekliler arasında okul tükenmişliği toplam ($p=0,318>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($p=0,644>0,05$),

okuldan kopma alt boyut ($p=0,223>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($p=0,352>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.6 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Ebeveynlerinin Evliliklerinin Devam Edip Etmeme Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ebeveyn Evlilik Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Evet	300	156,42	46926,50	1776,500	-,544	,587
	Hayır	13	170,35	2214,50			
	Toplam	313					
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Evet	300	156,26	46877,50	1727,500	-,701	,483
	Hayır	13	174,12	2263,50			
	Toplam	313					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Evet	300	156,20	46861,00	1711,000	-,755	,450
	Hayır	13	175,38	2280,00			
	Toplam	313					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Evet	300	156,96	47087,50	1937,500	-,040	,968
	Hayır	13	157,96	2053,50			
	Toplam	313					

Okul tükenmişliği puanlarının ebeveynlerinin evlilikleri devam eden özel yetenekli öğrenciler ile ebeveynlerinin evlilikleri devam etmeyen özel yetenekli öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; ebeveynlerinin evlilikleri devam eden özel yetenekli öğrenciler ile ebeveynlerinin evlilikleri devam etmeyen özel yetenekliler arasında okul tükenmişliği toplam ($p=0,587>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($p=0,483>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($p=0,450>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($p=0,968>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.7 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Anne Çalışma D.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Çalışıyor	161	159,81	25729,00	11784,000	-,565	,572
	Çalışmıyor	152	154,03	23412,00			
	Toplam	313					
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Çalışıyor	161	162,64	26185,00	11328,000	-1,143	,253
	Çalışmıyor	152	151,03	22956,00			
	Toplam	313					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Çalışıyor	161	162,81	26212,50	11300,500	-1,180	,238
	Çalışmıyor	152	150,85	22928,50			
	Toplam	313					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Çalışıyor	161	148,29	23874,50	10833,500	-1,779	,075
	Çalışmıyor	152	166,23	25266,50			
	Toplam	313					

Okul tükenmişliği puanlarının anneleri çalışan özel yetenekli öğrenciler ile anneleri çalışmayan özel yetenekli öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; anneleri çalışan özel yetenekli öğrenciler ile anneleri çalışmayan özel yetenekliler arasında okul tükenmişliği toplam ($p=0,572>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($p=0,253>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($p=0,238>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($p=0,075>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.8 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Babalarının Çalışma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Baba Çalışma D.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Çalışıyor	301	157,58	47431,50	1631,500	-,568	,570
	Çalışmıyor	12	142,46	1709,50			
	Toplam	313					
Okul Çalışmalarından Kopma Alt Boyut	Çalışıyor	301	157,51	47410,00	1653,000	-,501	,616
	Çalışmıyor	12	144,25	1731,00			
	Toplam	313					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Çalışıyor	301	157,57	47427,50	1635,500	-,560	,576
	Çalışmıyor	12	142,79	1713,50			
	Toplam	313					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Çalışıyor	301	157,00	47258,50	1804,500	-,005	,996
	Çalışmıyor	12	156,88	1882,50			
	Toplam	313					

Okul tükenmişliği puanlarının babaları çalışan özel yetenekli öğrenciler ile babaları çalışmayan özel yetenekli öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; babaları çalışan özel yetenekli öğrenciler ile babaları çalışmayan özel yetenekliler arasında okul tükenmişliği toplam ($p=0,570>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($p=0,616>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($p=0,576>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($p=0,996>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.9 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Arkadaşlık İlişkileri Durumuna Göre Değerlendirilmesine İlişkin İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	Arkadaşlık İ.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Yeterli Arkadaşım Var	247	128,73	31796,00	1168,000	-,291	,771
	Arkadaşım Yok	10	135,70	1357,00			
	Toplam	257					
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Yeterli Arkadaşım Var	247	128,96	31852,50	1224,500	-,046	,963
	Arkadaşım Yok	10	130,05	1300,50			
	Toplam	257					
Okuldan Kopma Alt Boyut	Yeterli Arkadaşım Var	247	128,03	31623,50	995,500	-1,048	,295
	Arkadaşım Yok	10	152,95	1529,50			
	Toplam	257					
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Yeterli Arkadaşım Var	247	129,87	32078,50	1019,500	-,948	,343
	Arkadaşım Yok	10	107,45	1074,50			
	Toplam	257					

Okul tükenmişliği puanlarının arkadaşlık ilişkilerini iyi yeterli sayıda arkadaşım var olarak tanımlayan özel yetenekli öğrenciler ile arkadaşım yok olarak tanımlayan özel yetenekli öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testinin sonucunda; arkadaşlık ilişkilerini iyi yeterli sayıda arkadaşım var olarak tanımlayan özel yetenekli öğrenciler ile arkadaşım yok olarak tanımlayan özel yetenekliler arasında okul tükenmişliği toplam ($p=0,771>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($p=0,9636>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($p=0,295>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($p=0,343>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeği ile ilgili puanlarının sınıf düzeyi, aldığı okulöncesi eğitim yılı, sınıf mevcudu, okuldaki genel akademik not ortalaması, okulda verilen ödevlerin durumu, kardeş sayısı, kardeş sıralaması, ailenin ortalama gelir düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, anne öğrenim durumu, baba

öğrenim durumu, hafta içi- hafta sonu ödevlere ayrılan süre, okul dışı zamanlarda televizyon izleme veya bilgisayar oyunu oynama, akıllı telefon ile vakit geçirme, kitap- gazete ve dergi okuma, özel ders alma- dersle ilgili kursa gitme, sosyal- kültürel ve sportif faaliyete katılma durumlarına ilişkin harcanan süre, ev ile okul arası mesafe, okula ulaşım sağlama şekli durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla; Kolmogorov- Smirnov testleri ve çarpıklık (skewness) değerlerine göre veriler normal dağılmağı için ($p<0,05$), Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis testlerinin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.10 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıflar	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	5. Sınıf	103	139,15	16,238	3	,001*
	6. Sınıf	156	159,10			
	7. Sınıf	38	163,92			
	8.Sınıf	16	235,03			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	5. Sınıf	103	137,24	18,384	3	,000*
	6. Sınıf	156	158,47			
	7. Sınıf	38	171,17			
	8.Sınıf	16	236,19			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	5. Sınıf	103	140,80	11,323	3	,010*
	6. Sınıf	156	161,62			
	7. Sınıf	38	156,03			
	8.Sınıf	16	218,56			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	5. Sınıf	103	148,67	9,145	3	,027*
	6. Sınıf	156	154,38			
	7. Sınıf	38	164,00			
	8.Sınıf	16	219,56			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği toplam ve tüm alt boyutlarına ilişkin puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli

öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında okul tükenmişliği toplam ($X^2=16,238$; $p=0,001<0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=18,384$; $p=0,000<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=11,323$; $p=0,010<0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=9,145$; $p=0,027<0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda farkın; özel yetenekli 5. sınıf ve 8.sınıf ($U=315,500$), 6.sınıf ve 8.sınıf ($U=626,500$), 7. sınıf ve 8. sınıf ($U=185,500$) öğrencileri arasında olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte 8.sınıf öğrencilerinin (sıra ort.=91,78) okul tükenmişliği puanı 5.sınıf öğrencilerine (sıra ort.= 55,06) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Diğer bir karşılaştırmada ise 8.sınıf öğrencilerinin (sıra ort.=125,34) okul tükenmişliği 6.sınıf öğrencilerine (sıra ort.=82,52) oranla daha yüksek bulunmuştur ($p=0,001<0,05$). Yine 8.sınıf öğrencilerin (sıra ort.=34,91) okul tükenmişliği 7.sınıf öğrencilerine (sıra ort.=24,38) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir ($p=0,025<0,05$). Okul çalışmalarında tükenme alt boyutundaki farkın; özel yetenekli 5. sınıf ve 8.sınıf ($U=315,000$), 6.sınıf ve 8.sınıf ($U=608,500$), 7. sınıf ve 8. sınıf ($U=185,500$) öğrencileri arasında olduğu bulunmuştur. Okuldan kopma alt boyutundaki farkın; özel yetenekli 5. sınıf ve 8.sınıf ($U=413,000$), 6.sınıf ve 8.sınıf ($U=782,500$), 7. sınıf ve 8. sınıf ($U=195,500$) öğrencileri arasında olduğu bulunmuştur. Yetersizlik hissi alt boyutundaki farkın ise yine özel yetenekli 5. sınıf ve 8.sınıf ($U=450,000$), 6.sınıf ve 8.sınıf ($U=716,000$), 7. sınıf ve 8. sınıf ($U=209,000$) öğrencileri arasında olduğu bulunmuştur. Okul tükenmişliğinin tüm alt boyutlarında ortaya çıkan bu farklılaşma '8. sınıf' lehine anlamlıdır. Bu bağlamda 8.sınıfların okul tükenmişliği ve alt boyutlarına ilişkin tükenmişliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Yıllarına Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	O. Ö. E. Alma Yılı	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Bir Yıl	96	140,99	1,745	2	,418
	İki Yıl	101	136,04			
	Üç Yıl Ve Üzeri	87	151,67			
	Toplam	284				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Bir Yıl	96	144,03	1,282	2	,527
	İki Yıl	101	135,59			
	Üç Yıl Ve Üzeri	87	148,83			
	Toplam	284				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Bir Yıl	96	143,59	1,799	2	,407
	İki Yıl	101	134,60			
	Üç Yıl Ve Üzeri	87	150,46			
	Toplam	284				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Bir Yıl	96	131,74	3,386	2	,184
	İki Yıl	101	143,03			
	Üç Yıl Ve Üzeri	87	153,75			
	Toplam	284				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul öncesi eğitim alma yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulöncesi eğitim alma yıllarına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=1,745$; $p=0,418>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=1,282$; $p=0,527>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=1,799$; $p=0,407>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=3,386$; $p=0,184>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.12 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okuldaki Sınıf Mevcutlarına Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf mevcudu	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	10-20 arası	75	157,09	1,225	4	,874
	21-30 arası	124	152,25			
	31-40 arası	74	157,67			
	41-50 arası	39	170,06			
	51 ve üzeri	1	180,00			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	10-20 arası	75	160,15	1,391	4	,846
	21-30 arası	124	151,29			
	31-40 arası	74	156,62			
	41-50 arası	39	169,15			
	51 ve üzeri	1	183,00			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	10-20 arası	75	154,95	,420	4	,981
	21-30 arası	124	156,35			
	31-40 arası	74	156,88			
	41-50 arası	39	164,08			
	51 ve üzeri	1	124,50			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	10-20 arası	75	155,79	2,148	4	,709
	21-30 arası	124	150,91			
	31-40 arası	74	163,43			
	41-50 arası	39	164,32			
	51 ve üzeri	1	242,00			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=1,225$; $p=0,8741>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=1,391$; $p=0,846>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=0,420$; $p=0,981>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=2,148$; $p=0,709>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.13 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okuldaki Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okulda Alınan Not	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	45-54 arası	1	67,00	6,894	3	,075
	55-69 arası	1	67,00			
	70-84 arası	4	257,00			
	85-100 arası	307	156,28			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	45-54 arası	1	87,00	4,311	3	,230
	55-69 arası	1	142,50			
	70-84 arası	4	242,88			
	85-100 arası	307	156,16			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	45-54 arası	1	96,00	4,970	3	,174
	55-69 arası	1	39,00			
	70-84 arası	4	231,63			
	85-100 arası	307	156,61			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	45-54 arası	1	106,00	6,902	3	,075
	55-69 arası	1	43,00			
	70-84 arası	4	255,88			
	85-100 arası	307	156,25			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okuldaki genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okuldan aldıkları not düzeyi algılarına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=6,894$; $p=0,075>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=4,311$; $p=0,230>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=4,970$; $p=0,174>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=6,902$; $p=0,075>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.14 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Ödevlerin Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Algılanan Ödev D.	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Kolay	163	126,17	43,786	2	,000*
	Orta	132	179,51			
	Zor	13	255,73			
	Toplam	308				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Kolay	163	126,69	44,073	2	,000*
	Orta	132	178,53			
	Zor	13	259,19			
	Toplam	308				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Kolay	163	130,87	30,980	2	,000*
	Orta	132	175,38			
	Zor	13	238,85			
	Toplam	308				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Kolay	163	134,48	19,176	2	,000*
	Orta	132	174,54			
	Zor	13	201,96			
	Toplam	308				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen ödev düzeyleri arasında okul tükenmişliği toplam ($X^2=43,786$; $p=0,000<0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=44,073$; $p=0,000<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=30,980$; $p=0,000<0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=19,176$; $p=0,000<0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda farkın; okulda verilen ödevleri kolay ve orta ($U=6962,000$), kolay ile zor ($U=238,000$), orta ile zor ($U=363,500$) arasında olduğu bulunmuştur. Okulda verilen ödevleri orta olarak algılayan özel yetenekli öğrencilerin (sıra ort.=176,76) ödevleri kolay olarak algılayan öğrencilere (sıra ort.= 124,71) oranla okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür ($p=0,000<0,05$). Ödevleri zor olarak algılayan özel

yetenekli öğrencilerinde (sıra ort.=151,69) ödevleri kolay olarak algılayan öğrencilere (sıra ort.=83,46) oranla okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür ($p=0,000<0,05$).Diğer bir karşılaştırma sonucunda ise okulda verilen ödevleri zor olarak algılayan öğrencilerin (sıra ort.= 111,04) ödevleri orta olarak algılayan öğrencilere (69,25) oranla okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu saptanmıştır ($p=0,001<0,05$). Okul çalışmalarında tükenme alt boyutundaki farkın; kolay ve orta ($U=7048,500$), kolay ve zor ($U=236,500$), orta ile zor ($U=320,000$) arasında olduğu görülmüştür. Okuldan kopma alt boyutundaki farkın; kolay ve orta ($U=7567,000$), kolay ve zor ($U=398,000$), orta ile zor ($U=423,000$) olduğu ve yetersizlik hissi alt boyutundaki farkın da kolay ve orta ($U=7947,500$), kolay ve zor ($U=607,500$), orta ile zor ($U=693,000$) arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda okulda verilen ödevleri ‘zor’ olarak değerlendiren öğrencilerin okul tükenmişliği toplam ve tüm alt boyutlarına ilişkin tükenmişliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Tek Çocuk	61	155,33	5,942	4	,204
	İki Kardeş	174	155,65			
	Üç Kardeş	55	163,28			
	Dört Kardeş	17	130,09			
	Beş Ve Üzeri Kardeş	6	231,83			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Tek Çocuk	61	151,10	4,309	4	,366
	İki Kardeş	174	160,39			
	Üç Kardeş	55	151,07			
	Dört Kardeş	17	140,29			
	Beş Ve Üzeri Kardeş	6	220,25			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Tek Çocuk	61	157,29	5,912	4	,206
	İki Kardeş	174	154,72			
	Üç Kardeş	55	162,38			
	Dört Kardeş	17	134,38			
	Beş Ve Üzeri Kardeş	6	234,83			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Tek Çocuk	61	155,61	9,124	4	,058
	İki Kardeş	174	151,78			
	Üç Kardeş	55	179,68			
	Dört Kardeş	17	122,26			
	Beş Ve Üzeri Kardeş	6	213,08			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayılarına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=5,942$; $p=0,204>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=4,309$; $p=0,366>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=5,912$;

p=0,206>0.05) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=9,124$; p=0,058>0,05) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.16 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Kardeş Sırasına Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kardeş Sıralaması	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Çocuk	209	154,94	6,944	4	,139
	İkinci Çocuk	84	159,42			
	Üçüncü Çocuk	15	138,73			
	Dördüncü Çocuk	4	259,38			
	Beşinci Çocuk	1	249,00			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Çocuk	209	153,28	6,804	4	,147
	İkinci Çocuk	84	163,35			
	Üçüncü Çocuk	15	144,30			
	Dördüncü Çocuk	4	264,50			
	Beşinci Çocuk	1	162,50			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Birinci Çocuk	209	154,44	4,211	4	,378
	İkinci Çocuk	84	158,46			
	Üçüncü Çocuk	15	157,70			
	Dördüncü Çocuk	4	235,50			
	Beşinci Çocuk	1	244,50			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Çocuk	209	155,64	12,051	4	,017*
	İkinci Çocuk	84	160,60			
	Üçüncü Çocuk	15	116,73			
	Dördüncü Çocuk	4	266,50			
	Beşinci Çocuk	1	305,50			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının ve okul tükenmişliği alt boyutlarından okul çalışmalarından tükenme ve okuldan kopma boyutları puanlarının kardeş sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin kardeş sıralarına göre okul tükenmişliğinden ve okul tükenmişliği alt boyutlarından okul çalışmalarından tükenme ve okuldan kopma boyutlarından

aldıkları puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Fakat okul tükenmişliği alt boyutlarından yetersizlik hissinden aldıkları puanlar ile kardeş sıralamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=12,051$; $p=0,017<0,05$). Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; kardeş sıralamasına göre dördüncü çocuğun (sıra ort.= 181,25) birinci çocuğa (sıra ort.= 105,58 oranla, dördüncü çocuğun (sıra ort.= 73,75) ikinci çocuğa (sıra ort.=43,11) oranla, dördüncü çocuğun (sıra ort.=16,38) üçüncü çocuğa (sıra ort.=8,30) oranla okul tükenmişliğinin yetersizlik alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.17 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Aile Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	500- 1500 arası	16	172,25	1,737	3	,629
	1500- 3000 arası	100	151,12			
	3000- 5000 arası	84	164,77			
	5000 üzeri	112	152,85			
	Toplam	312				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	500- 1500 arası	16	178,66	2,374	3	,499
	1500- 3000 arası	100	147,57			
	3000- 5000 arası	84	162,69			
	5000 üzeri	112	156,67			
	Toplam	312				
Okuldan Kopma Alt Boyut	500- 1500 arası	16	155,38	2,906	3	,406
	1500- 3000 arası	100	149,92			
	3000- 5000 arası	84	170,56			
	5000 üzeri	112	151,99			
	Toplam	312				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	500- 1500 arası	16	167,66	,633	3	,889
	1500- 3000 arası	100	160,09			
	3000- 5000 arası	84	155,08			
	5000 üzeri	112	152,77			
	Toplam	312				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelir düzeylerine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=1,737$; $p=0,629>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=2,374$; $p=0,499>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=2,906$; $p=0,406>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=0,633$; $p=0,889>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.18 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Annelerinin Mesleklerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Annenin Mesleği	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Öğretmen	62	155,73	3,878	4	,423
	Ev Hanımı	125	156,70			
	Kamu Çalışanı	4	233,50			
	Özel Sektör Çalışanı	121	156,17			
	Emekli	1	67,00			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Öğretmen	62	160,27	4,610	4	,330
	Ev Hanımı	125	151,81			
	Kamu Çalışanı	4	223,50			
	Özel Sektör Çalışanı	121	159,49			
	Emekli	1	35,50			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Öğretmen	62	148,29	5,224	4	,265
	Ev Hanımı	125	154,88			
	Kamu Çalışanı	4	226,63			
	Özel Sektör Çalışanı	121	162,33			
	Emekli	1	39,00			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Öğretmen	62	152,80	4,559	4	,336
	Ev Hanımı	125	168,91			
	Kamu Çalışanı	4	181,88			
	Özel Sektör Çalışanı	121	145,93			
	Emekli	1	168,00			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının annelerinin mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=3,878$; $p=0,423>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=4,610$; $p=0,330>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=5,224$; $p=0,265>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=4,559$; $p=0,336>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.19 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Babalarının Mesleklerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Babanın Mesleği	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Öğretmen	38	149,41	2,361	3	,501
	Kamu Çalışanı	6	161,33			
	Özel Sektör Çalışanı	262	159,27			
	Emekli	7	109,71			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Öğretmen	38	150,24	2,315	3	,510
	Kamu Çalışanı	6	137,17			
	Özel Sektör Çalışanı	262	159,58			
	Emekli	7	114,14			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Öğretmen	38	142,38	2,423	3	,489
	Kamu Çalışanı	6	161,33			
	Özel Sektör Çalışanı	262	159,98			
	Emekli	7	121,29			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Öğretmen	38	155,63	2,927	3	,403
	Kamu Çalışanı	6	195,33			
	Özel Sektör Çalışanı	262	157,53			
	Emekli	7	111,79			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin babalarının mesleklerine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=2,361$; $p=0,501>0,05$), okul

çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=2,315$; $p=0,510>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=2,423$; $p=0,489>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=2,927$; $p=0,403>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.20 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği	Okur- Yazar Değil	3	209,17	5,378	4	,251
	İlkokul	22	165,98			
	Ortaokul	20	193,68			
	Lise	79	148,02			
	Üniversite	189	155,00			
Toplam	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Okur- Yazar Değil	3	224,83	8,480	4	,075
	İlkokul	22	146,36			
	Ortaokul	20	201,60			
	Lise	79	144,50			
	Üniversite	189	157,67			
Toplam	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Okur- Yazar Değil	3	198,83	6,109	4	,191
	İlkokul	22	164,73			
	Ortaokul	20	199,68			
	Lise	79	149,42			
	Üniversite	189	154,09			
Toplam	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Okur- Yazar Değil	3	198,67	3,852	4	,426
	İlkokul	22	188,20			
	Ortaokul	20	155,05			
	Lise	79	158,01			
	Üniversite	189	152,49			
Toplam	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=5,378$; $p=0,251>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=8,480$; $p=0,075>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=6,109$; $p=0,191>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=3,852$;

p=0,426>0,05) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.21 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Okur- Yazar Değil	1	52,50	4,673	4	,323
	İlkokul	13	197,62			
	Ortaokul	17	147,47			
	Lise	64	149,08			
	Üniversite	218	158,13			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Okur- Yazar Değil	1	118,50	1,477	4	,831
	İlkokul	13	168,54			
	Ortaokul	17	144,79			
	Lise	64	148,72			
	Üniversite	218	159,87			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Okur- Yazar Değil	1	39,00	3,025	4	,554
	İlkokul	13	183,58			
	Ortaokul	17	157,85			
	Lise	64	152,67			
	Üniversite	218	157,16			
	Toplam	313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Okur- Yazar Değil	1	43,00	8,424	4	,077
	İlkokul	13	219,58			
	Ortaokul	17	146,71			
	Lise	64	153,23			
	Üniversite	218	155,70			
	Toplam	313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının babalarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre okul tükenmişliği toplam (X²=4,673; p=0,323>0,05), okul çalışmalarından tükenme alt boyut (X²=1,477; p=0,831>0,05), okuldan kopma alt boyut (X²=3,025; p=0,554>0,05) ve yetersizlik hissi alt boyut (X²=8,424;

p=0,077>0,05) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.22 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Hafta İçi(Günlük) Ödevlere Ayırdıkları Süreye Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hafta İçi Ödev Süre	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	1 saatten az	115	158,46	7,343	4	,119
	1-2 saat arası	124	149,38			
	2-3 saat arası	40	184,56			
	3-4 saat arası	15	119,17			
	4 saat ve üzeri	17	152,94			
	Toplam		311			
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	1 saatten az	115	157,82	7,200	4	,126
	1-2 saat arası	124	151,18			
	2-3 saat arası	40	182,84			
	3-4 saat arası	15	115,13			
	4 saat ve üzeri	17	151,76			
	Toplam		311			
Okuldan Kopma Alt Boyut	1 saatten az	115	159,27	3,355	4	,500
	1-2 saat arası	124	149,45			
	2-3 saat arası	40	174,46			
	3-4 saat arası	15	135,27			
	4 saat ve üzeri	17	156,50			
	Toplam		311			
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	1 saatten az	115	154,28	6,448	4	,168
	1-2 saat arası	124	152,90			
	2-3 saat arası	40	185,49			
	3-4 saat arası	15	126,73			
	4 saat ve üzeri	17	146,71			
	Toplam		311			

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının hafta içi ödevlere ayırdıkları süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin hafta içi ödevlere ayırdıkları süreye göre okul tükenmişliği toplam($X^2=7,343$; $p=0,119>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=7,200$; $p=0,126>0,05$), okuldan kopma

alt boyut ($X^2=3,355$; $p=0,500>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=6,448$; $p=0,168>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.23 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Hafta Sonu(Günlük) Ödevlere Ayırdıkları Süreye Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hafta Sonu Ödev Süre	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	1 saatten az	68	175,74	6,789	4	,147
	1-2 saat arası	100	139,63			
	2-3 saat arası	80	155,51			
	3-4 saat arası	31	157,50			
	4 saat ve üzeri	29	150,00			
	Toplam	308				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	1 saatten az	68	169,82	4,177	4	,383
	1-2 saat arası	100	143,04			
	2-3 saat arası	80	153,66			
	3-4 saat arası	31	164,23			
	4 saat ve üzeri	29	150,02			
	Toplam	308				
Okuldan Kopma Alt Boyut	1 saatten az	68	169,94	3,888	4	,421
	1-2 saat arası	100	145,16			
	2-3 saat arası	80	154,39			
	3-4 saat arası	31	161,66			
	4 saat ve üzeri	29	143,16			
	Toplam	308				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	1 saatten az	68	173,11	7,282	4	,122
	1-2 saat arası	100	137,17			
	2-3 saat arası	80	158,31			
	3-4 saat arası	31	153,66			
	4 saat ve üzeri	29	161,02			
	Toplam	308				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının hafta sonu ödevlere ayırdıkları süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin hafta sonu ödevlere ayırdıkları süreye göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=6,789$;

$p=0,147>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=4,177$; $p=0,383>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=3,888$ $p=0,421>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=7,282$; $p=0,122>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.24 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Haftalık Televizyon veya Bilgisayar Oyunlarına Ayırdıkları Süreye Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutları	Televizyon Bilgisayar Oyunu	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Hiç	30	133,20	28,468	4	,000*
	1 saatten az	99	133,70			
	1-3 saat arası	127	156,96			
	3-5 saat arası	37	206,51			
	5 saatten fazla	20	216,70			
	Toplam		313			
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Hiç	30	134,40	31,134	4	,000*
	1 saatten az	99	128,95			
	1-3 saat arası	127	160,89			
	3-5 saat arası	37	203,99			
	5 saatten fazla	20	218,10			
	Toplam		313			
Okuldan Kopma Alt Boyut	Hiç	30	132,17	25,701	4	,000*
	1 saatten az	99	134,27			
	1-3 saat arası	127	158,64			
	3-5 saat arası	37	208,00			
	5 saatten fazla	20	201,98			
	Toplam		313			
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Hiç	30	144,63	5,475	4	,242
	1 saatten az	99	150,91			
	1-3 saat arası	127	153,92			
	3-5 saat arası	37	177,38			
	5 saatten fazla	20	187,58			
	Toplam		313			

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul dışı zamanlarda televizyon veya bilgisayar oyununa ayırdıkları süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H

testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin televizyon veya bilgisayar oyununa ayırdıkları süreye göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=28,468$; $p=0,000<0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=31,134$; $p=0,000<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=25,701$; $p=0,000<0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yetersizlik hissi alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=5,475$; $p=0,242>0,05$). Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; televizyon veya bilgisayar oyununda 3-5 saat vakit geçiren öğrencilerin (sıra ort.=40,72) hiç vakit geçirmeyene (sıra ort.=25,72) oranla, 5 saatten fazla vakit geçiren öğrencinin (sıra ort.=32,93) hiç vakit geçirmeyene (sıra ort.= 20,55) oranla, 3-5 saat vakit geçiren öğrencinin (sıra ort.=92,46) 1 saatten az vakit geçiren öğrenciye (sıra ort.=59,55) oranla, 5 saatten fazla vakit geçiren öğrencin (sıra ort.=85,70) 1 saatten az vakit geçiren öğrenciye (sıra ort.=54,81) oranla, 3- 5 saat vakit geçiren (sıra ort.=102,57) 1-3 saat arası vakit geçirene (sıra ort.=76,65) oranla, 5 saatten fazla vakit geçiren öğrencinin (sıra ort.= 98,30) 1-3 saat arası vakit geçirene (sıra ort.= 70,17) oranla okul tükenmişliği puanı daha fazla bulunmuştur. Okul çalışmalarında tükenme alt boyutundaki farkın; hiç vakit geçirmeyen ile 3-5 saat arası vakit geçiren ($U=323,000$), hiç vakit geçirmeyen ile 5 saatten fazla vakit geçiren ($U=158,000$), 1 saatten az vakit geçiren ile 1-3 saat arası vakit geçiren ($U=4975,000$), 1 saatten az vakit geçiren ile 3-5 saat ($U= 931,500$), 1 saatten az vakit geçiren ile 5 saatten fazla ($U=444,500$), 1-3 saat arası vakit geçiren ile 3-5 saat ($U=1688,000$), 1-3 saat ile 5 saatten fazla ($U=790,000$) arasında olduğu görülmüştür. Okuldan kopma alt boyutundaki farkın; hiç vakit geçirmeyen ile 3-5 saat arası vakit geçiren ($U=291,000$), hiç vakit geçirmeyen ile 5 saatten fazla vakit geçiren ($U=180,000$), 1 saatten az vakit geçiren ile 1-3 saat arası vakit geçiren ($U=5249,500$), 1 saatten az vakit geçiren ile 3-5 saat vakit geçiren ($U= 971,000$), 1 saatten az vakit geçiren ile 5 saatten fazla vakit geçiren ($U=604,500$), 1-3 saat arası vakit geçiren ile 3-5 saat vakit geçiren ($U=1663,000$), 1-3 saat arası ile 5 saatten fazla vakit geçiren ($U=900,500$) arasında olduğu görülmüştür. Yetersizlik hissi alt boyutuna ilişkin gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul dışı zamanlarda televizyon veya bilgisayarda geçirilen süre arttıkça okul tükenmişliğinin ve alt boyutlarından okul çalışmalarından tükenme ve okuldan kopmanın da yükseldiği bulunmuştur.

Tablo 4.25 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Haftalık Akıllı Telefon İle Vakit Geçirdikleri Süreye Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutları	Akıllı Telefon İle Geçirilen Süre	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Hiç	88	147,18	14,482	4	,006*
	1 saatten az	121	143,68			
	1-3 saat arası	82	172,78			
	3-5 saat arası	12	197,67			
	5 saatten fazla	10	226,40			
Toplam		313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Hiç	88	140,50	18,981	4	,001*
	1 saatten az	121	144,27			
	1-3 saat arası	82	180,01			
	3-5 saat arası	12	186,96			
	5 saatten fazla	10	231,55			
Toplam		313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Hiç	88	145,64	9,880	4	,043*
	1 saatten az	121	147,92			
	1-3 saat arası	82	170,96			
	3-5 saat arası	12	194,96			
	5 saatten fazla	10	206,85			
Toplam		313				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Hiç	88	162,60	4,212	4	,378
	1 saatten az	121	149,69			
	1-3 saat arası	82	153,10			
	3-5 saat arası	12	189,54			
	5 saatten fazla	10	189,10			
Toplam		313				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul dışı zamanlarda akıllı telefonla geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin televizyon veya bilgisayar oyununa ayırdıkları süreye göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=14,482$; $p=0,006<0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=18,981$; $p=0,001<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=9,880$; $p=0,043<0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yetersizlik hissi alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=4,212$;

$p=0,378>0,05$). Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; akıllı telefon ile 5 saatten fazla vakit geçiren özel yetenekli öğrencinin (sıra ort.=71,70) hiç vakit geçirmeyen özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=46,98) oranla, 1-3 saat arası vakit geçiren öğrencinin (sıra ort.=113,10) 1 saatten az vakit geçirene (sıra ort.=94,48) oranla, 3-5 saat arası vakit geçiren öğrencinin (sıra ort.=89,00) 1 saatten az vakit geçiren öğrenciye (sıra ort.=64,82) oranla, 5 saatten fazla vakit geçiren öğrencinin (sıra ort.=96,65) 1 saatten az vakit geçiren öğrenciye (sıra ort.=63,47) oranla okul tükenmişliği puanı daha fazla bulunmuştur. Okul çalışmalarından tükenme alt boyutundaki farkın; hiç vakit geçirmeyen ile 1-3 saat arası ($U=2708,000$), hiç vakit geçirmeyen ile 5 saatten fazla ($U= 201,000$), 1 saatten az ile 1-3 saat arası ($U=3808,000$), 1 saatten az ile 5 saatten fazla ($U=275,500$) vakit geçiren özel yetenekli öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarda akıllı telefon ile geçirdikleri süre artıkça okul çalışmalarından tükenmede yükselmektedir.

Tablo 4.26 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Haftalık Kitap, Gazete, Dergi Okuma Sürelerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kitap, Gazete, Dergi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Hiç	18	204,33	9,904	4	,042*
	1 saatten az	116	160,59			
	1-3 saat arası	124	155,04			
	3-5 saat arası	34	123,54			
	5 saatten fazla	21	162,36			
	Toplam	313				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Hiç	18	210,92	12,966	4	,011*
	1 saatten az	116	164,23			
	1-3 saat arası	124	154,30			
	3-5 saat arası	34	122,04			
	5 saatten fazla	21	143,38			
	Toplam	313				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Hiç	18	182,00	7,033	4	,134
	1 saatten az	116	161,06			
	1-3 saat arası	124	157,13			

	3-5 saat arası	34	122,41		
	5 saatten fazla	21	168,38		
	Toplam	313			
	Hiç	18	194,44	5,823	4 ,213
	1 saatten az	116	155,04		
	1-3 saat arası	124	154,01		
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	3-5 saat arası	34	140,87		
	5 saatten fazla	21	179,52		
	Toplam	313			

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul dışı zamanlarda kitap, gazete ve dergi okuma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarda kitap, gazete ve dergi okuma sürelerine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=9,904$; $p=0,042<0,05$) ve okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=12,966$; $p=0,011<0,05$) aldıkları puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuldan kopma alt boyut ($X^2=7,033$; $p=0,134>0,05$) ile yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=5,823$; $p=0,213>0,05$) aldıkları puanlar bakımından ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; kitap, gazete, dergi hiç okumayan öğrencinin (sıra ort.=85,14) 1 saatten az okuyan öğrenciye (sıra ort.=64,76) oranla, hiç kitap, gazete, dergi okumayan öğrencinin (sıra ort.=90,42) 1-3 saat arası okuyan öğrenciye (sıra ort.=68,75) oranla, hiç kitap, gazete, dergi okumayan öğrencinin (sıra ort.=35,47) 3-5 saat arası okuyan öğrenciye (sıra ort.=21,75) oranla, 1 saatten az okuyan öğrencinin (sıra ort.=79,65) 3-5 saat okuyan öğrenciye (sıra ort.=61,34) oranla okul tükenmişliğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul çalışmalarından tükenme alt boyutundaki farkın; hiç okumayan ile 1 saatten az okuyan ($U=702,500$), hiç okumayan ile 1-3 saat arası okuyan ($U=713,500$), hiç okumayan ile 3-5 saat arası okuyan ($U=141,500$), 1 saatten az okuyan ile 3-5 saat arası kitap, gazete, dergi okuyan ($U=1420,000$) özel yetenekli öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.27 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Haftalık Özel Ders veya Ders İle İlgili Kursu Gitme Sürelerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Özel Ders veya Kursu Gitme Süresi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Hiç	110	158,63	,749	4	,945
	1 saatten az	18	151,14			
	1-3 saat arası	66	147,92			
	3-5 saat arası	66	152,35			
	5 saatten fazla	48	158,30			
	Toplam	308				
Okul Çalışmalarında Tükenme Alt Boyut	Hiç	110	160,27	,957	4	,916
	1 saatten az	18	158,53			
	1-3 saat arası	66	151,28			
	3-5 saat arası	66	148,05			
	5 saatten fazla	48	153,06			
	Toplam	308				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Hiç	110	160,54	2,256	4	,689
	1 saatten az	18	140,25			
	1-3 saat arası	66	143,20			
	3-5 saat arası	66	159,18			
	5 saatten fazla	48	155,10			
	Toplam	308				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Hiç	110	149,87	1,906	4	,753
	1 saatten az	18	151,64			
	1-3 saat arası	66	155,76			
	3-5 saat arası	66	150,67			
	5 saatten fazla	48	169,71			
	Toplam	308				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul dışı zamanlarda özel ders veya derslerle ilgili kursa gitme sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarda özel ders veya derslerle ilgili kursa gitme sürelerine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=0,749$; $p=0,945>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=0,957$; $p=0,916>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=2,256$ $p=0,689>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut

($X^2=1,906$; $p=0,753>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.28 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okul Dışı Zamanlarda Haftalık Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetlere Katılma Sürelerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sosyal-Kültürel-Sportif Faaliyetler	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Hiç	52	169,38	21,587	4	,000*
	1 Saatten Az	43	198,48			
	1-3 Saat Arası	123	152,48			
	3-5 Saat Arası	52	155,60			
	5 Saatten Fazla	42	110,49			
	Toplam	312				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Hiç	52	173,49	19,427	4	,001*
	1 Saatten Az	43	196,83			
	1-3 Saat Arası	123	147,77			
	3-5 Saat Arası	52	157,72			
	5 Saatten Fazla	42	118,23			
	Toplam	312				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Hiç	52	166,34	19,872	4	,001*
	1 Saatten Az	43	186,19			
	1-3 Saat Arası	123	159,85			
	3-5 Saat Arası	52	156,37			
	5 Saatten Fazla	42	104,30			
	Toplam	312				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Hiç	52	156,21	14,723	4	,005*
	1 Saatten Az	43	200,99			
	1-3 Saat Arası	123	151,59			
	3-5 Saat Arası	52	152,19			
	5 Saatten Fazla	42	131,04			
	Toplam	312				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul dışı zamanlarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma sürelerine göre okul tükenmişliği toplam($X^2=21,587$;

$p=0,000<0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=19,427$; $p=0,001<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=19,872$; $p=0,001<0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=14,723$; $p=0,005<0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere hiç katılmayan özel yetenekli öğrencilerin (sıra ort.=55,07) 5 saatten fazla katılan öğrencilere (sıra ort.=38,13) oranla, 1 saatten az katılan özel yetenekli öğrencinin (sıra ort.=102,52) 1-3 saat arası katılana (sıra ort.= 76,85) oranla, 1 saatten az katılan özel yetenekli öğrencinin (sıra ort.=55,23) 3-5 saat katılan özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 42,02) oranla, 1 saatten az katılan özel yetenekli öğrencinin (sıra ort.=53,85) 5 saat ve üzeri söz konusu faaliyetlere katılan özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=31,89) oranla, 1-3 saat arası katılanların (sıra ort.=89,15) 5 saatten fazla katılanlara (sıra ort.=64,98) oranla, 3-5 saat arası katılanların (sıra ort.=53,57) 5 saat ve üzeri katılanlara (sıra ort.=39,99) oranla okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Okul çalışmalarından tükenme alt boyutundaki farkın; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere, hiç katılmayan ile 5 saatten fazla katılan ($U=726,500$), 1 saatten az ile 1-3 saat arası katılan ($U=1778,500$), 1 saatten az ile 5 saatten fazla katılan ($U=485,000$), 1-3 saat ile 5 saatten fazla, 3-5 saat arası ile 5 saatten fazla ($U=822,500$) katılan özel yetenekli öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Okuldan kopma alt boyutundaki farkın; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere, hiç katılmayan ile 5 saatten fazla katılan ($U=698,500$), 1 saatten az katılan ile 5 saatten fazla katılan ($U=467,000$), 1-3 saat arası ile 5 saatten fazla katılan ($U=1591,000$), 3-5 saat arası katılan ile 5 saatten fazla katılan ($U=721,000$) özel yetenekli öğrenci arasında olduğu saptanmıştır. Yetersizlik hissi alt boyutundaki farkın; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere, hiç katılmayan ile 1 saatten az katılan ($U=794,500$), 1 saatten az katılan ile 1-3 saat arası katılan ($U=1794,500$), 1 saatten az katılan ile 3-5 saat arası katılan ($U=746,000$), 1 saatten az katılan ile 5 saatten fazla katılan ($U=535,500$) özel yetenekli öğrenci arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.29 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Ev ve Okul Arası Sürelerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ev- Okul Süre	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	1 saatten az	267	152,64	1,384	2	,501
	1-2 saat arası	41	170,24			
	3 saat ve üzeri	1	159,00			
	Toplam	309				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	1 saatten az	267	151,96	2,315	2	,314
	1-2 saat arası	41	174,16			
	3 saat ve üzeri	1	181,50			
	Toplam	309				
Okuldan Kopma Alt Boyut	1 saatten az	267	152,73	1,997	2	,368
	1-2 saat arası	41	171,22			
	3 saat ve üzeri	1	96,00			
	Toplam	309				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	1 saatten az	267	155,97	,558	2	,756
	1-2 saat arası	41	147,63			
	3 saat ve üzeri	1	198,00			
	Toplam	309				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının ev ve okul arası mesafe durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin ev ve okul arası mesafe durumlarına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=1,384$; $p=0,501>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=2,315$; $p=0,314>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=1,997$ $p=0,368>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=0,558$; $p=0,756>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.30 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okula Ulaşım Şekillerine Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okula Ulaşım Şekli	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Yürüyerek	88	166,11	9,321	3	,025*
	Aile Arabası	78	133,18			
	Servisle	138	157,67			
	Toplu Taşıma Araçları	5	226,10			
	Toplam	309				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Yürüyerek	88	161,18	4,819	3	,186
	Aile Arabası	78	141,07			
	Servisle	138	156,70			
	Toplu Taşıma Araçları	5	216,70			
	Toplam	309				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Yürüyerek	88	165,83	12,711	3	,005*
	Aile Arabası	78	127,19			
	Servisle	138	161,33			
	Toplu Taşıma Araçları	5	223,40			
	Toplam	309				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Yürüyerek	88	167,37	8,305	3	,040*
	Aile Arabası	78	138,69			
	Servisle	138	153,54			
	Toplu Taşıma Araçları	5	232,20			
	Toplam	309				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okula ulaşım şekillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okula ulaşım şekillerine göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=9,321$ $p=0,025<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=12,711$; $p=0,005<0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=8,305$; $p=0,040<0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul çalışmalarından tükenme alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=4,819$ $p=0,186>0,05$). Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; okula yürüyerek ulaşım sağlayan özel yetenekli öğrencilerin (sıra ort.=91,43) okula ailesinin aracı ile ulaşım sağlayan özel yetenekli öğrencilere (sıra

ort.=74,56) oranla, okula servis ile ulaşım sağlayanların (sıra ort.=115,03) ailesinin aracı ile ulaşım sağlayanlara (sıra ort.=96,96) oranla, okula toplu taşıma ile ulaşım sağlayan özel yetenekli öğrencilerin (sıra ort.=62,80) ailesinin aracı ile ulaşım sağlayanlara (sıra ort.=40,67) oranla okul tükenmişliği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okuldan kopma alt boyutundaki farkın; yürüyerek ulaşım ile aile arabası (U=2624,500), aile arabası ulaşımı ile servis ulaşımı (U=4137,500), aile arabası ile toplu taşıma ulaşımı (U=78,000) arasında olduğu bulunmuştur. Okuldan kopma alt boyutunda okula yürüyerek ulaşım sağlayanın aile arabası ile ulaşım, servis ulaşımının aile arabası ulaşımına, toplu taşıma ile ulaşım sağlayanın aile arabası ile ulaşım sağlayan özel yetenekli öğrenciye göre tükenmişlik puan ortalamalarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Yetersizlik hissi alt boyutundaki farkın; yürüyerek ulaşım ile aile arabası (U=2803,000), aile arabası ile toplu taşıma ulaşımı (U=80,500), servis ulaşımı ile toplu taşıma ulaşımı (U=167,000) arasında olduğu bulunmuştur. Yetersizlik hissi alt boyutunda okula yürüyerek ulaşım sağlayanın aile arabası ile ulaşım sağlayana göre, toplu taşıma ile ulaşım sağlayanın aile arabası ile ulaşım sağlayana, toplu taşıma ile ulaşım sağlayanın servisle ulaşım sağlayan özel yetenekli öğrenciye göre tükenmişlik puan ortalamalarının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.31 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Okuma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okuma Ödevi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	20	146,45	7,992	7	,333
	İkinci Sıra	44	162,02			
	Üçüncü Sıra	51	124,70			
	Dördüncü Sıra	54	164,84			
	Beşinci Sıra	32	158,81			
	Altıncı Sıra	36	165,17			
	Yedinci Sıra	34	151,88			
	Sekizinci Sıra	37	164,19			
	Toplam	308				
	Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	20			
İkinci Sıra		44	168,10			
Üçüncü Sıra		51	132,58			
Dördüncü Sıra		54	162,71			
Beşinci Sıra		32	152,47			
Altıncı Sıra		36	161,14			
Yedinci Sıra		34	144,59			
Sekizinci Sıra		37	163,69			
Toplam		308				
Okuldan Kopma Alt Boyut		Birinci Sıra	20	134,30	11,196	7
	İkinci Sıra	44	162,88			
	Üçüncü Sıra	51	123,26			
	Dördüncü Sıra	54	159,60			
	Beşinci Sıra	32	175,23			
	Altıncı Sıra	36	171,92			
	Yedinci Sıra	34	155,90			
	Sekizinci Sıra	37	154,91			
	Toplam	308				
	Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	20	162,28		
İkinci Sıra		44	150,73			
Üçüncü Sıra		51	130,66			
Dördüncü Sıra		54	166,22			
Beşinci Sıra		32	146,14			
Altıncı Sıra		36	167,93			
Yedinci Sıra		34	148,44			
Sekizinci Sıra		37	170,27			
Toplam		308				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde okuma ödevine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen okuma ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=7,992$; $p=0,333>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=5,752$; $p=0,569>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=11,196$; $p=0,130>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=7,457$; $p=0,383>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.



Tablo 4.32 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Özet Yapma Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Özet Yapma Ödevi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	17	160,79	2,540	7	,924
	İkinci Sıra	20	163,90			
	Üçüncü Sıra	33	151,58			
	Dördüncü Sıra	45	147,58			
	Beşinci Sıra	43	164,49			
	Altıncı Sıra	49	154,53			
	Yedinci Sıra	53	142,24			
	Sekizinci Sıra	43	144,60			
	Toplam	303				
	Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	17			
İkinci Sıra		20	152,65			
Üçüncü Sıra		33	155,56			
Dördüncü Sıra		45	153,22			
Beşinci Sıra		43	165,59			
Altıncı Sıra		49	145,33			
Yedinci Sıra		53	147,27			
Sekizinci Sıra		43	142,59			
Toplam		303				
Okuldan Kopma Alt Boyut		Birinci Sıra	17	142,47	1,957	7
	İkinci Sıra	20	160,73			
	Üçüncü Sıra	33	152,56			
	Dördüncü Sıra	45	153,67			
	Beşinci Sıra	43	161,01			
	Altıncı Sıra	49	157,22			
	Yedinci Sıra	53	141,51			
	Sekizinci Sıra	43	147,50			
	Toplam	303				
	Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	17	169,50		
İkinci Sıra		20	171,70			
Üçüncü Sıra		33	147,91			

Dördüncü Sıra	45	132,91
Beşinci Sıra	43	164,87
Altıncı Sıra	49	160,31
Yedinci Sıra	53	142,34
Sekizinci Sıra	43	148,60
Toplam	303	

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde özet yapma ödevine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen özet yapma ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=2,540$; $p=0,924>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=2,412$; $p=0,934>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=1,957$; $p=0,962>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=6,146$; $p=0,523>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.33 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okula Verilen Yazma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yazma Ödevi	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	58	148,96	7,925	7	,339
	İkinci Sıra	84	159,82			
	Üçüncü Sıra	57	168,24			
	Dördüncü Sıra	37	152,55			
	Beşinci Sıra	28	164,16			
	Altıncı Sıra	20	113,60			
	Yedinci Sıra	15	127,23			
	Sekizinci Sıra	8	150,38			
	Toplam	307				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	58	148,63	4,939	7	,667
	İkinci Sıra	84	163,07			
	Üçüncü Sıra	57	161,68			
	Dördüncü Sıra	37	140,03			
	Beşinci Sıra	28	165,07			
	Altıncı Sıra	20	127,08			
	Yedinci Sıra	15	144,80			
	Sekizinci Sıra	8	153,38			

	Toplam	307				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Birinci Sıra	58	149,00	10,905	7	,143
	İkinci Sıra	84	157,62			
	Üçüncü Sıra	57	173,62			
	Dördüncü Sıra	37	150,89			
	Beşinci Sıra	28	162,39			
	Altıncı Sıra	20	112,43			
	Yedinci Sıra	15	116,90			
	Sekizinci Sıra	8	170,94			
	Toplam	307				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	58	147,66	6,443	7	,489
	İkinci Sıra	84	155,85			
	Üçüncü Sıra	57	159,81			
	Dördüncü Sıra	37	169,55			
	Beşinci Sıra	28	168,38			
	Altıncı Sıra	20	121,75			
	Yedinci Sıra	15	131,53			
	Sekizinci Sıra	8	139,69			
	Toplam	307				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde yazma ödevine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen yazma ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=7,925$; $p=0,339>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=4,939$; $p=0,667>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=10,905$; $p=0,143>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=6,443$; $p=0,489>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.34 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okula Okulda Verilen Ezberleme Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ezberleme Ödevi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p	
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	14	140,14	9,739	7	,204	
	İkinci Sıra	28	171,50				
	Üçüncü Sıra	42	157,56				
	Dördüncü Sıra	33	168,59				
	Beşinci Sıra	58	134,46				
	Altıncı Sıra	50	173,20				
	Yedinci Sıra	37	146,80				
	Sekizinci Sıra	43	135,58				
	Toplam	305					
	Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	14	148,61	8,659	7	,278
İkinci Sıra		28	167,45				
Üçüncü Sıra		42	154,17				
Dördüncü Sıra		33	171,70				
Beşinci Sıra		58	138,78				
Altıncı Sıra		50	172,74				
Yedinci Sıra		37	140,64				
Sekizinci Sıra		43	136,40				
Toplam		305					
Okuldan Kopma Alt Boyut		Birinci Sıra	14	139,18	7,998	7	,333
	İkinci Sıra	28	166,36				
	Üçüncü Sıra	42	151,31				
	Dördüncü Sıra	33	166,98				
	Beşinci Sıra	58	135,37				
	Altıncı Sıra	50	170,88				
	Yedinci Sıra	37	159,76				
	Sekizinci Sıra	43	136,90				
	Toplam	305					
	Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	14	143,57	8,199	7	,315
İkinci Sıra		28	172,23				
Üçüncü Sıra		42	174,33				
Dördüncü Sıra		33	161,50				
Beşinci Sıra		58	133,17				
Altıncı Sıra		50	157,20				
Yedinci Sıra		37	144,14				
Sekizinci Sıra		43	145,67				
Toplam		305					

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde ezberleme ödevine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen ezberleme ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=9,739$; $p=0,204>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=8,659$; $p=0,278>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=7,998$; $p=0,333>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=8,199$; $p=0,315>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.35 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Kitaptan Etkinlik veya Alıştırma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kitaptan Etkinlik-Alıştırma	n	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	172	157,90	11,691	7	,111
	İkinci Sıra	51	141,43			
	Üçüncü Sıra	20	203,38			
	Dördüncü Sıra	15	113,00			
	Beşinci Sıra	14	153,86			
	Altıncı Sıra	12	168,42			
	Yedinci Sıra	10	128,90			
	Sekizinci Sıra	15	153,07			
	Toplam	309				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	172	158,68	15,742	7	,028*
	İkinci Sıra	51	135,42			
	Üçüncü Sıra	20	205,83			
	Dördüncü Sıra	15	102,97			
	Beşinci Sıra	14	165,04			
	Altıncı Sıra	12	170,58			
	Yedinci Sıra	10	131,80			
	Sekizinci Sıra	15	157,27			
	Toplam	309				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Birinci Sıra	172	159,80	8,201	7	,315
	İkinci Sıra	51	142,23			
	Üçüncü Sıra	20	191,28			
	Dördüncü Sıra	15	131,97			

	Beşinci Sıra	14	150,96			
	Altıncı Sıra	12	166,17			
	Yedinci Sıra	10	129,10			
	Sekizinci Sıra	15	130,13			
	Toplam	309				
	Birinci Sıra	172	154,63			
	İkinci Sıra	51	158,13	6,563	7	,476
	Üçüncü Sıra	20	175,48			
	Dördüncü Sıra	15	116,43			
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Beşinci Sıra	14	150,46			
	Altıncı Sıra	12	156,00			
	Yedinci Sıra	10	126,50			
	Sekizinci Sıra	15	182,33			
	Toplam	309				

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde kitaptan verilen etkinlik veya alıştırma ödevine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen kitaptan etkinlik veya alıştırma ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=11,691$; $p=0,111>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=8,201$; $p=0,315>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=6,563$; $p=0,476>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul çalışmalarından tükenme alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2=15,742$; $p=0,028<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; sınıfta verilen kitaptan etkinlik veya alıştırma ödev türüne üçüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenci (sıra ort =122,85) birinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=93,44), üçüncü sırada yer veren (sıra ort.=47,10) ikinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=31,65) göre okul çalışmalarından tükenme alt boyutuna ilişkin puanları daha fazladır. Bununla birlikte söz konusu ödev türüne; birinci sırada yer veren (sıra ort.=96,69) özel yetenekli öğrenci dördüncü sırada yer veren öğrenciye (sıra ort.=63,17) oranla, üçüncü sırada yer veren(sıra ort.=22,48) dördüncü sırada yer veren (sıra ort.=12,03) özel yetenekli

öğrenciye oranla, üçüncü sırada yer veren (sıra ort.=17,98) yedinci sırada yer veren (sıra ort.=10,55) özel yetenekli öğrenciye göre okul çalışmalarından tükenme alt boyutuna ilişkin puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.36 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Gözlem Araştırma ve İnceleme Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gözlem Araştırma ve İncele.	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	12	137,67	7,599	7	,369
	İkinci Sıra	32	127,05			
	Üçüncü Sıra	44	160,05			
	Dördüncü Sıra	40	154,56			
	Beşinci Sıra	47	172,26			
	Altıncı Sıra	54	151,00			
	Yedinci Sıra	46	153,25			
	Sekizinci Sıra	27	130,06			
	Toplam	302				
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	12	135,00	7,698	7	,369
	İkinci Sıra	32	122,97			
	Üçüncü Sıra	44	151,74			
	Dördüncü Sıra	40	161,95			
	Beşinci Sıra	47	170,81			
	Altıncı Sıra	54	154,12			
	Yedinci Sıra	46	152,47			
	Sekizinci Sıra	27	136,28			
	Toplam	302				
Okuldan Kopma Alt Boyut	Birinci Sıra	12	160,79	5,789	7	,565
	İkinci Sıra	32	127,80			
	Üçüncü Sıra	44	160,86			
	Dördüncü Sıra	40	154,65			
	Beşinci Sıra	47	164,57			
	Altıncı Sıra	54	141,25			
	Yedinci Sıra	46	159,30			
	Sekizinci Sıra	27	139,98			
	Toplam	302				
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	12	113,75	10,119	7	,182
	İkinci Sıra	32	143,77			
	Üçüncü Sıra	44	169,36			
	Dördüncü Sıra	40	146,39			

Beşinci Sıra	47	169,55
Altıncı Sıra	54	158,72
Yedinci Sıra	46	142,87
Sekizinci Sıra	27	124,74
Toplam	302	

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı ödevde göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=7,599$; $p=0,369>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=7,698$; $p=0,360>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=5,789$; $p=0,565>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=10,119$; $p=0,182>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.37 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Sınıfta Sunum Hazırlama Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıfta Sunum Ödevi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	11	131,50	15,703	7	,028
	İkinci Sıra	32	136,97			
	Üçüncü Sıra	37	135,84			
	Dördüncü Sıra	51	145,25			
	Beşinci Sıra	38	163,63			
	Altıncı Sıra	49	137,27			
	Yedinci Sıra	47	187,53			
	Sekizinci Sıra	31	126,92			
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Toplam	296				
	Birinci Sıra	11	135,14	14,115	7	,049
	İkinci Sıra	32	137,66			
	Üçüncü Sıra	37	138,85			
	Dördüncü Sıra	51	143,85			
	Beşinci Sıra	38	162,22			
	Altıncı Sıra	49	139,14			

	Yedinci Sıra	47	185,41		
	Sekizinci Sıra	31	125,60		
	Toplam	296			
Okuldan Kopma Alt Boyut	Birinci Sıra	11	137,86	16,329	7 ,022
	İkinci Sıra	32	144,09		
	Üçüncü Sıra	37	134,99		
	Dördüncü Sıra	51	134,52		
	Beşinci Sıra	38	169,09		
	Altıncı Sıra	49	140,11		
	Yedinci Sıra	47	185,83		
	Sekizinci Sıra	31	127,37		
	Total	296			
	Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	11	131,86	10,663
İkinci Sıra		32	131,75		
Üçüncü Sıra		37	136,12		
Dördüncü Sıra		51	167,13		
Beşinci Sıra		38	148,00		
Altıncı Sıra		49	134,18		
Yedinci Sıra		47	173,32		
Sekizinci Sıra		31	141,44		
Toplam		296			

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde sınıfta sunum hazırlama ödev türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen sınıfta sunum hazırlama ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=15,703$; $p=0,028<0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=14,115$; $p=0,049<0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=16,329$; $p=0,022<0,05$) aldıkları puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yetersizlik hissi alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($X^2=0,663$; $p=0,154>0,05$). Bu işlemin ardından görülen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu çoklu karşılaştırmalar sonucunda; sınıfta sunum hazırlama ödevine yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci (sıra ort.= 45,70), ikinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 31,63) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(

sınıf ort.= 48,60) üçüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=34,76) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 57,17) dördüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 42,43) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 56,70) altıncı sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=40,63) oranla okul tükenmişliği puanı daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca okul çalışmalarından tükenme alt boyutuna ilişkin yapılan grup karşılaştırmalarında ise; sınıfta sunum hazırlama ödevine yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci (sıra ort.= 45,48), ikinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 31,95) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 48,16) üçüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=35,31) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 56,80) dördüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 42,77) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 56,12) altıncı sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=41,19) oranla okul çalışmalarından tükenme alt boyutu puanları daha yüksek bulunmuştur. Okuldan kopma alt boyutu ile ilgili karşılaştırma sonuçlarında ise; sınıfta sunum hazırlama ödevine yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci (sıra ort.= 44,74), ikinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 33,03) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 48,56) üçüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=34,80) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 58,24) dördüncü sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.= 41,44) oranla, yedinci sırada yer veren özel yetenekli öğrenci(sınıf ort.= 56,26) altıncı sırada yer veren özel yetenekli öğrenciye (sıra ort.=41,06) oranla okuldan kopma alt boyutu puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.38 Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Puanlarının Okulda Verilen Kesme Yapıştırma Ödev Türüne Göre Değerlendirilmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Kesme-Yapıştırma Ödevi	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Okul Tükenmişliği Toplam	Birinci Sıra	11	110,64	10,173	7	,179
	İkinci Sıra	17	145,41			
	Üçüncü Sıra	21	144,90			
	Dördüncü Sıra	22	157,57			
	Beşinci Sıra	32	112,89			
	Altıncı Sıra	32	148,23			
	Yedinci Sıra	50	137,70			
	Sekizinci Sıra	104	158,32			
	Toplam		289			
Okul Çalışmalarından Tükenme Alt Boyut	Birinci Sıra	11	109,55	13,893	7	,053
	İkinci Sıra	17	164,32			
	Üçüncü Sıra	21	142,57			
	Dördüncü Sıra	22	158,27			
	Beşinci Sıra	32	105,53			
	Altıncı Sıra	32	144,31			
	Yedinci Sıra	50	138,56			
	Sekizinci Sıra	104	158,73			
	Toplam		289			
Okuldan Kopma Alt Boyut	Birinci Sıra	11	115,36	13,372	7	,064
	İkinci Sıra	17	141,53			
	Üçüncü Sıra	21	151,60			
	Dördüncü Sıra	22	165,02			
	Beşinci Sıra	32	109,31			
	Altıncı Sıra	32	149,23			
	Yedinci Sıra	50	131,38			
	Sekizinci Sıra	104	159,36			
	Toplam		289			
Yetersizlik Hissi Alt Boyut	Birinci Sıra	11	135,41	2,928	7	,892
	İkinci Sıra	17	125,09			
	Üçüncü Sıra	21	138,19			
	Dördüncü Sıra	22	139,98			
	Beşinci Sıra	32	142,22			
	Altıncı Sıra	32	157,56			
	Yedinci Sıra	50	155,14			
	Sekizinci Sıra	104	143,82			
	Toplam		289			

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okulda verilen ödev türlerinde kesme, yapıştırıma dayalı ödevlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin okulda verilen kesme, yapıştırıma dayalı ödev türü sıralamasına göre okul tükenmişliği toplam ($X^2=10,173$; $p=0,179>0,05$), okul çalışmalarından tükenme alt boyut ($X^2=13,893$; $p=0,053>0,05$), okuldan kopma alt boyut ($X^2=13,372$; $p=0,064>0,05$) ve yetersizlik hissi alt boyut ($X^2=2,928$; $p=0,892>0,05$) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliklerinin cinsiyete göre incelenmesinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli erkek öğrencilerin okul tükenmişlik puanı özel yetenekli kız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde doğrudan özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliğinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Fakat özel yetenekli olmayan öğrencilerin okul tükenmişliği ile ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında, erkek öğrencilerin tükenmişlik puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu ve okul tükenmişliğini yordayan önemli bir değişkenin de cinsiyet olduğunu söyleyen pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Ören ve Türkoğlu, 2006; Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011; Gündüz, Çapri, Gökçakan, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b; Öztan, 2014; Özgen, 2016; Gündüz, 2016; Gündoğmuş, 2017). Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı belirtilen çalışmalarda bulunmaktadır (Özbakır, 2015; Demir, 2015; Özdemir, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017). Okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşan araştırma sonuçları da literatürde yer almaktadır (Sarigöz ve Çermik, 2012; Akıl ve Yazar, 2014; Saka, 2016; Akpınar, 2016). Bu bağlamda alan yazında okul tükenmişliği ve cinsiyet ile ilgili ulaşılan sonuçlar birbirinden farklılık göstermektedir.

Bir toplumun sahip olduğu değerler çocuk yetiştirme tarzını etkileyebilmektedir. Toplumumuzda erkek çocukların kendi başına davranan, daha özerk, güçlü ve girişken tarzda yetiştirilmeleri baskı ve stres yaratarak yaşadıkları sıkıntıları paylaşma, destek alma noktasında geri çekilmelerine sebep olabilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Yörükoğlu, 2013; Özgen, 2016). Ayrıca okul personelinin erkek çocukları problemlili olarak etiketleme eğiliminde olduklarını ve öğretmenlerin erkek çocuklara daha tepkili davranma ve sert sözler ifade etmeye ve erkek çocukları daha fazla disipline sevk etmeye eğilimli oldukları belirtilmektedir. Birçok okul personeli ise cinsiyet ile ilgili bu farklı davranışların farkında olmamaktadır (Santrock, 2014). Cinsiyet rolleri, kültürel yapı, ailelerin kız ve erkek çocuklara ilişkin farklı beklentileri ve cinsiyet ile ilgili kalıp yargıların erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasında etkili faktörler olduğu değerlendirilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre analizinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okul öncesi eğitim almayan özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanı okul öncesi eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanından daha yüksek bulunmuştur. Bir çocuğun erken yaşam deneyimleri okula, öğrenmeye ve becerilerine ilişkin tutumlarının üzerinde son derece belirleyici olmaktadır. Okul öncesi dönemde olumlu yaşantılar geçiren çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olacaktır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerine önemli katkılar sağlayarak onların ilkokula ve okul sürecine uyum sağlamasında önemli bir rol üstlenmektedir (Koçyiğit, 2016). Dolayısıyla çocuğun yaşamında önemli işlevleri olan okul öncesi eğitimin, bu araştırma kapsamında öğrencilerin okul tükenmişliği puanları üzerinde belirleyici bir etmen olduğu ve okul öncesi eğitimin işlevlerinin öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinde azalma meydana getirdiği söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri sonucunda ‘5. sınıf’ ile ‘8. sınıf’, ‘6.sınıf’ ile ‘8. sınıf’, ‘7. sınıf’ ile ‘8. sınıf’ arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 8.sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı ifade edilebilir. Okul tükenmişliği ortalamalarına bakıldığında

sınıf arttıkça tükenmişliğinde arttığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında bu araştırma bulgularına benzer sonuçların elde edildiği araştırmaların olduğu görülmektedir (Kutsal, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012; Baş, 2012; Öztan; 2014; Demir, 2015; Saka, 2016; Gündoğmuş, 2017). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul tükenmişliği puanlarının anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır (Özbakır, 2015; Akpınar, 2016). Türkiye’ de 8. sınıf öğrencilerinin liseye geçiş için girecekleri merkezi bir sınavın olması ona odaklanmaları dolayısıyla bu sürecin stres ve kaygılarını arttırabileceği aynı zamanda çevreden gelen beklenti ve isteklerin öğrencilerin enerjisini azaltabileceği değerlendirilmektedir. Söz konusu etkenlerde 8. sınıfların okul tükenmişlik düzeylerini arttırıyor olabilir. Öztan (2014)’ da yaptığı araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe derslerin fazlalaştığını ve özellikle 8. sınıf da çevreden gelen sınav odaklı yaklaşım tarzları öğrencilerin okul tükenmişliğinin artmasına sebep olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrenci grubuna ilişkin başarı beklentisinin diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu düşünülmekte ve dolayısıyla bu durumda sınıf düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliğinin artmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının ailelerinin aylık gelir durumlarına göre analizinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan ve bu araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar mevcuttur (Özbakır, 2015; Saka, 2016; Gündoğmuş, 2017). Ayrıca bu araştırma sonuçlarıyla uyumayan ve ailelerin sosyoekonomik düzeyinin okul tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalarda literatürde bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi azaldıkça okul tükenmişliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Demirel, Yılmaz ve Üngüren, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017). Gelir düzeyinin yüksek olması öğrencilere çeşitli imkanların verilmesinde önemli bir faktör olmakla birlikte okul tükenmişliği için tek başına yeter ölçüde olmadığı ifade edilebilmektedir (Gündoğmuş, 2017). Öğrencinin çeşitli alanlarda başarılı olabilmesi için potansiyelinin yanında öğrenciye sağlanan çevresel imkanların ve koşullarında yeterli olması gerektiği söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin okuldaki genel akademik not ortalamalarının yüksek olduğu ve bu akademik başarı durumları ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonuçlarını

desteklemeyen ve akademik başarı ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır ve bu araştırmalar algılanan akademik başarı ile okul tükenmişliğinin ters orantılı olduğunu ifade etmektedir(Kutsal, 2009; Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Demirel ve ark., 2015; Özgen, 2016; Gündoğmuş, 2017). Demir (2016)'nın yaptığı araştırmada ise akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akpınar (2016) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda akademik başarının okul tükenmişliğini yordamadığı bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen, sosyal, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psikomotor beceriler gibi alanlarda yaşıtlarına göre yüksek potansiyel ve performans gösterdiği söylenebilmektedir (MEB, 2013). Özel yetenekli öğrenci tanımından hareketle bu araştırma bulgularında da özel yetenekli öğrencilerin okuldaki genel akademik not ortalamalarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada akademik başarının özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir faktör olmadığı söylenebilir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde anne ve babalarının öğrenim düzeyinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbakır (2015)'in ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı tükenmişlik çalışmasında babaların öğrenim durumunun okul tükenmişliği üzerinde bir etkisinin olmadığını fakat öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu ile öğrencilerin okul tükenmişliği arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Şahin ve Çakmak (2017)' in yaptıkları çalışmada ise anne öğrenim durumunun okul tükenmişliğinin okula ilgi kaybı alt boyutu, baba öğrenim durumunun da okulda yetersizlik alt boyutu ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okula ilgi kaybı alt boyutu puanlarının annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere göre, babası lise mezunu olan öğrencilerinde yetersizlik alt boyutu puanları babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Gündüz (2016)'nın yaptığı araştırma sonucunda ise anne, baba öğrenim durumu ile okul tükenmişliği arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Annesinin öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin ders çalışmaktan ortaya çıkan tükenmişlik alt boyut puanlarının babalarının öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin ise ödev ile ilgili tükenmişlik alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özel

yetenekli öğrencilerin anne babalarının eğitim seviyelerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır; özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne (%60,4) ve babası (%69,6) lisans düzeyi eğitim almışlardır. Araştırmadan elde edilen bu sonucun alan yazındaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Uzun, 2006; Karakuş, 2010; Hızlı, 2013; Sürücü, 2013; Bakır, 2015; Özsoy,2015; Küçük, 2017). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin genellikle öğrenim düzeylerinin yüksek olduğu dolayısıyla anne- baba öğrenim düzeyinin de özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir faktör olmadığı söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin kardeş sayılarına göre incelenmesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Saka (2016) tarafından 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan okul tükenmişliği araştırmasında kardeş sayısı değişkenine göre okul tükenmişliğinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin yaşam boyu gelişiminde kardeş faktörünün önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Kardeş ilişkilerinin sosyal, akademik ve duygusal destek sağlamada önemli rolleri olduğu söylenmektedir (Santrock, 2014). Ailelerinde kardeşler arasında ayırım yapmaması, kardeşlere eşit imkanlar sağlaması, kardeşler arası ilişkiye önem vermesi de öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarında kardeş sayılarının önemli bir etkiye sahip olmamasında rol oynadığı değerlendirilmektedir (Kutsal, 2009).

Özel yetenekli öğrencilerin yetersizlik hissi alt boyut puanlarının kardeş sıralamasına göre incelenmesinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Doğum sırası, üzerinde durulan ve ilgi çekici bir konudur. İlk doğanlar ile sonraki doğanlar arasında farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. İlk doğanların daha zeki, başarılı ve çalışkan daha sonra doğanların da daha asi, serbest ve anlaşılabilen bireyler olduğu değerlendirilmiştir (Paulhus, 2008; Akt. Santrock, 2014). Bu bağlamda sonraki doğanlar ilk doğanlara yetişme ve ulaşma kaygısı içerisinde olabilirler. Ayrıca sonraki doğanlar ilk doğanlar gibi başarılı olma eğiliminde de olabilirler. Ailelerinde sonra doğanları ilk doğanlarla kıyaslama yapmaları ve onlar gibi olma beklentileri de yetersizlik yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin arkadaşlık ilişkilerine göre incelenmesinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Demirel ve ark. (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma ile

çelişmektedir. Demirel ve ark. (2015)'in araştırma bulgularında şu sonuçlara ulaşılmıştır; arkadaş ilişkileri ve iletişimleri iyi olan ve bu konuda sıkıntı yaşamayan öğrencilerde tükenmişlik bulgusu saptanmamıştır. Fakat arkadaş ilişkileri yeterli olmayan ve arkadaşlık becerilerinde problem yaşayan öğrencilerinde tükenmişlik seviyelerinin dikkat edilmesi gereken bir puanda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerilerinin, farkındalıklarının ve duyarlılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Clark, 2015). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin yüksek oranda arkadaş ilişkilerinin yeterli olduğunu ifade etmelerinde söz konusu özelliklerinin rol oynadığı düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin okul dışı zamanlarda televizyon izleme veya bilgisayar oyunu oynama sürelerine, akıllı telefon ile vakit geçirme sürelerine, kitap- gazete- dergi okuma sürelerine, sosyal- kültürel- sportif faaliyetlere katılma sürelerine göre incelenmesinde anlamlı bir fark görülmüştür. Televizyon izleme veya bilgisayar oyunu oynama süresi ve akıllı telefonla geçirilen vakit arttıkça okul tükenmişliğinin de arttığı söylenebilir. Öztan (2014)'ün ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında cep telefonu olan öğrencilerin cep telefonu olmayan öğrencilere göre okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin interneti olup olmaması durumuna ilişkin olarak; interneti olan öğrencilerin okul etkinliklerinden tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, derse karşı isteksizlik, okula ilgi kaybı alt boyutları puanlarının interneti olmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bilgisayar ve akıllı telefon ile geçirilen sürenin artması öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda çeşitli problemler yaratacaktır (Meral, 2017). Akıllı telefon ile geçirilen sürenin nitelikli hale getirilmesi ve doğru kullanım yollarına ilişkin becerilerin kazandırılması hususunda çalışmalar yapılmalı ve farkındalık kazandırılmalıdır. Öğrencilerin verimli zaman geçireceği faaliyetler çoğaltılmalı ve öğrenciler bu faaliyetlere yönlendirilmelidir (Süler, 2016).

Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin hafta içi ve hafta sonu ödevlerine ayırdıkları süreye göre incelenmesinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özdemir (2015) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin ödev yapmaya ilişkin süreleri yükseldikçe okul tükenmişliği düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çok sayıda ödev ve

sınavların olması öğrencilerde tükenmişliğe sebep olan unsurların başında gelmektedir (Cushman ve West, 2006). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri ve okul ortamları konusunda gerekli şartların sağlanamaması öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyecek ve bu durum her an öğrencilerin okula karşı ilgi ve isteklerini kaybetmelerine neden olacaktır (Leana- Taşcılar, 2017). Öğrenme isteği ve merak özel yetenekli çocuklarda doğuştan gelen özelliklerdendir (Topçu, 2017).Yapılan araştırma ile ilgili envanter uygulama sürecinde bazı özel yetenekli öğrencilerin velileri ile yapılan kısa görüşmelerde öğrencilerin okula ve okulda verilen ödevlere ilişkin yoğun bir merak duygusu içerisinde oldukları ve bu yüzden ödevlerle ilgili sıkıntı yaşamadıkları, okulda verilen ödevleri de çok kısa bir süre içerisinde bitirdiklerini ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bundan sonra yapılacak araştırmalara ilişkin bazı öneriler sunulabilir;

- ❖ Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği puan ortalaması bulgusundan hareketle, okul tükenmişliğinin tanınması, önlenmesi ve başa çıkma yollarının kazandırılmasına yönelik anne-babalara ve öğretmenlere eğitim ve seminer çalışmaları yapılabilir.
- ❖ Erkek öğrencilerin okul tükenmişliğinin kız öğrencilerden yüksek olduğu yönündeki bulguya dayanarak, erkek öğrencilerin stres ve kaygılarını bastırmamaları, duygularını dışa vurmaları ile ilgili bireysel veya grupta psikolojik danışma çalışmalarına okul psikolojik danışmanlarınca ağırlık verilebilir.
- ❖ Araştırma sonucunda 8. sınıf özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliğinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerine verimli ve etkili çalışma yöntemleri, stresle başa çıkma ve motivasyon gibi konularda eğitsel rehberlik çalışmalarına önem verilebilir.
- ❖ Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği ortalama aylık aile gelir düzeyi, arkadaş ilişkileri, okuldaki genel akademik not ortalaması açısından incelenmiştir. Değişkenlere dair verilerin öznel olması çalışmaya sınırlılık getirmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliğinde etkisi

olabilecek diğer faktörlerle de çalışmalar yapılabilir (Örn; anne- baba tutumu, öğretmen tutumu, sınıf ortamı vb.).

- ❖ Bu araştırma özel yetenekli ortaokul öğrencileri ile sınırlı olduğundan ve araştırma yapılan BİLSEM'lerde az sayıda 7. ve 8. sınıf olması sebebiyle yapılacak olan diğer araştırmalar daha geniş bir öğrenci örneklemini ve farklı bölgelerde tekrarlanarak literatüre katkı sağlanabilir.
- ❖ Bu araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin okuldan kopma alt boyutu puanının diğer alt boyutlardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere okula bağlılıklarının ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik çeşitli faaliyetler organize edilebilir. Aynı zamanda okulda yapılacak etkinliklere anne- babaların katılımı sağlanarak okul- aile ve öğrenci işbirliği de pekiştirilebilir.
- ❖ Teknolojinin yaşamımızdaki yeri ve önemi son derece büyüktür. Teknolojik aletler pek çok bakımdan yaşamımızda çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Öğrenciler tarafından da yoğun bir şekilde kullanılan teknolojik aletler yanlış kullanıldığında ise bireyin yaşamında çeşitli problemlere yol açabilmekte ve bireyin potansiyelini ve performansını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin okul tükenmişliği durumunda farklılıklara sebep olan değişkenlerden olan televizyon, bilgisayar oyunu ve akıllı telefonun etkili ve verimli kullanılması konusunda ebeveynlere ve özel yetenekli öğrencilere bilinçlendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir.
- ❖ Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarında kitap-gazete- dergi okuma ve sosyal- kültürel ve sportif faaliyetlere önem ve yer vermesinin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarının önlenmesinde etkili olduğu bulgusundan hareketle, hem öğretmenlere hem de ebeveynlere çocuklarının yaşamlarında bu tür faaliyetlere daha çok yer vermeleri önerilebilir.
- ❖ Araştırma sonuçlarından hareketle okullarda gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı ödevler arttırılmalı ve ödevler öğrenciyi motive eden, zorlayan ve düzeylerine uygun bir yapıda olmalıdır. Farklılaştırılmış ev ödevleri vermenin de özel yetenekli öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları ve hayal güçlerini gösterebilecekleri ev ödevleri arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1997). Okulda stres ve başa çıkma teknikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 7-2.
- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adler, A. (1985). *Yaşamın anlam ve amacı*. (K. Şipal, Çev.).İstanbul: Say Yayınları.
- Afat, N. (2013). *Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı.
- Afat, N.(2017). Dinleyen ve dinlenen aile. Leana- Taşcılar, M.Z. (Editör). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ahmed, S. ve Amer, M.M. (2015). *Müslümanlar için psikolojik danışma*. (V. Yorgun, Çev.).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekaları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Akar, Ş.Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının matematiksel modelleme etkinlikleri sürecinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* . İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akıl, E. ve Yazar, T. (2016). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 3(6).

- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Yalnız, A., Usta, F., & Yıldız, B. (2013). Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aksoy, Ö. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinde A tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkileri ve Bayrampaşa ilçesi ilköğretim okullarında yapılan bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı.
- Aladağ, M. ve Tezer, E. (2016). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 139-155.
- Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 12-22.
- Algül, R. (2014). *Bugün işe gitmesem*. İstanbul: Mitra Yayınları
- Altun, İ. (2002). Burnout and nurses' personal and professional values. *Nursing Ethics*, 9 (3), 269-278.
- Altundağ, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri, stresle başa çıkma tutumları ve stresi algılama düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir araştırma- Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 21-46.

- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Arı, G. ve Tunçay, A. (2010). Yöneticiye duyulan güven ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler: Ankara'daki devlet hastanelerinde çalışan idari personel üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 113-135.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu*, 16.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekalı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataş, A.T. ve Efeçinar, İ. (2017). *Çocuklar için gerçek yaşam becerileri*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Ataşlar, J. (1996). *Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine cinsiyet ve yaşlarına göre kendini açma davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Avcı, N. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Zembat, R.(Editör). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.

- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayas, M. B. ve Kirişçi, N. (2017). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. Sak, U. Ve Melekoğlu, M. A. (Editörler). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A., Durmuş, E., Aybek, E.C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3 (1), 181-199.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aypay, A. ve Körük, S. (2015). Genel başarı algısı, akademik başarı algısı, kişilik yapısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 784- 786.
- Ayten, A. (2004). *Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 773-787.
- Aypay, A. (2017). Lisede okul tükenmişliğinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile yordanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 8-19.

- Babaoğlan, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bakır, B. (2015). *Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bal, P.N. ve Kaya, C. (2017). 6.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,10(51).769-777.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2): 151-165.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1987). *Başarılı ve sağlıklı olmak için stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve Denizli' de yapılan bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 2(8), 541-561.
- Basım, H., Begenirbaş, M., Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3):1477-1496.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2).
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal, T. (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. <http://orgm.meb.gov.tr>. Erişim tarihi 24 Ocak 2018.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255.
- Boran, A.İ. ve Şan,İ. (2013). Üstün öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları (Malatya İli örneği). *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 150-165.
- Boymul, E. ve Özeltürkay, E. Y. (2017). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik Sendromu Üzerindeki Etkisi: Bir Sanayii Kuruluşunda Uygulama. *Journal of Yaşar University*, 12(46), 93-102.
- Budak, G. Ve Sürgevil, O. (2005).Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İİ. B.F. Dergisi*, 20(2).95-108.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ.D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canpolat, S. (2004). *Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyüme*. (F. Kaya ve Ü. Oğurlu, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Conklin, W. ve Frei, S. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. (N.G. Kahveci, Çev.).İstanbul: Özgür Yayınları.
- Corey, G.(2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T.Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların seçimi. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* . İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakmak, A. ve Şahin, H. (2017).Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582.
- Çam, M. O. ve Engin, E. (2017). Hemşirelerde tükenmişlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 501-507.
- Çam, Z., Deniz, K., Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312- 327.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, inav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013a). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne- baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası e- Dergi*, 1(3), 201-218.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013b). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı

değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.

Çarıkçı, İ., Kanten, S., Kanten, P. (2010). Kişilik, duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 41-65.

Çelik, S. (1993). *Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve ihtiyaçlarının karşılanma derecesi ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltacı, R. (2013). Üstün zekayı yeteneğe dönüştürmek: Gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zeka ve yetenek modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1).1-20.

Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.

Cushman S., & West R. (2006). Precursors to college student burnout: Developing a typology of understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7: 23-31.

Daş, C.(2014). *Geştalt terapi*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Editörler). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* . İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G.A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi*.(M.I.Koç, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: Üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 1(1),61-76.

- Demirel, O.N., Yılmaz, Y. ve Üngüren, E. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*; 19(62),173-184.
- Dinç, K. (2008). *Yardım mesleklerinde tükenmişlik sendromu*. Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı.
- Dinç, M., Bitlisli, F., Çetinceli, E., & Aydın, S. Z. (2013). Öğretim elemanlarının tükenmişliğinde beş faktör kişilik özelliklerinin etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Örneği. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 4(9), 44-69.
- Doğan, T., Sapmaz, F., Tel, F. D., Sapmaz, S., & Temizel, S. (2012). Meaning in life and subjective well-being among Turkish university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 612-617.
- Duman, M. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli bireylere yönelik eğitim modelleri ve öğretimsel uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı.
- Durmuş, E., Aypay, A., Aybek, E.C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,23(3), 355-386.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Erözkan, A. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte test dışı teknikler*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Ersöz, F., Ersöz, T., Konuşkan, Ö. (2016). Belirsizlikle başa çıkmada etkili olan kriterlerin araştırılması: Bir üniversite uygulaması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 215-232.
- Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). An Empirical Analysis on Burnout Levels Among Second Year Vocational Schools Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1399-1404.

- Eryılmaz, A. ve Doğan, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 49-55.
- Fimian, M. J. (1988). Predictors of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 25(4), 392-405.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, E. (2010). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gezer, E. (2008). “Stres veren yaşam olayları”nın, öğretmen elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Güllüce, A.Ç. ve İşcan, Ö.F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*. 5(2).7-29.
- Gündüz, B., Çapri, B., Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 38-55.
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne- baba tutumları ve okul tükenmişliği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Gündüz, B. (2016). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Gündüz, Z.B. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendine saygı ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Güriş, S., Akyurt, N., Angı, A. (2012). *Akademisyenler ve yabancı dil-tutum ve tükenmişlik analizi*. İstanbul : Derin Yayınları.
- Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel Değerlendirme sistemi'nin (CAS) 8 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı.
- Güven, S. (2013). *Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik ve Sağlık Hizmetleri Bölümü.
- Hızlı, E. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Işık, İ. (2001). *Öz yeterlilik inancı: yönetici rolleri açısından bir inceleme*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı.
- Işıkhan, V. (1999). Stres yönetimi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1(9), 44-52.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- İlbay, A.B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- İlgar, Ö. (2001). *Örgütsel stresin çalışan kadınlar üzerindeki etkileri ve stresle başa çıkma yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- İnanç- Yazgan, B. ve Yerlikaya, E. Eşef. (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1). 29-32.
- Kalkan, M. (1996). *Lise öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğiliminin tükenmişlik ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, (103- 121).
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 55-82.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zeka kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (86-106).
- Karakuş, F. (2010). Üstün yeteneklilerin ana-babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.

- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karasar, N.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde iş görenlerin kişilik özellikleri, lider- üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı.
- Kaya, A. Ve Sezgin, M .(2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarını eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 245-264.
- Kaya- Göktepe, A. (2016).*Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil Yayın.
- Kirişçi, N. ve Sak, U. (2017). Özel yetenek tanımı sınıflamaları ve kuramları. Sak, U. Ve Melekoğlu, M. A. (Editörler). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M.R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*.(S. Rakap, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı önemi ve ilkeleri. Zembat, R. (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Matsa Basımevi.
- Konakay, G. (2010). *Duygusal zekanın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz- yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitap Yayımevi

- Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Köksal, H. (2009). *Hemşirelerin empatik eğilim ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kunt, K. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Kutsal, D. Ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10(1).
- Küçük, H. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leana- Taşcılar, M.Z. (Ed.). (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Macionis, J.J. (2012). *Sosyoloji*. (V. Akan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23), 27-33.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current directions in psychological science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Reivew of Psychology*, 52, 397-422.
- Melekoğlu, M.A. ve Sak, U. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mendaglio, S. ve Peterson, J.S. (2016). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri*. (A. Yıldırım, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meral, D. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık, yaşam doyumu ve bazı kişisel özellikler bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.(2006). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. <https://orgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 26.11.2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Ankara: Ulusoy, H. F., Sakaltaş, E., Güneş, H., Dokgöz, M., Akın, Ö., Köseoğlu, S.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.(2017). *Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var*. <https://orgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 26.11.2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 13.02.2018.

- Oğuzberk, M. ve Aydın, A. (2008). Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik. *Klinik Psikiyatri*, 11, 167-179.
- Ö. Ceran, S. (2010). *İşgörence algılanan sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ve iş doyumu ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H.(2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 30-42.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özbakır, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbaş, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik ve öğretmenlerine yönelik müşavirlik hizmeti. Leana- Taşçılar, M.Z. (Editör). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir- Beceren, B. (2016). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Zembat, R.(Editör).*Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Matsa Basımevi.
- Özdemir, G. (2017).*Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özdemir, Y ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.

- Özdoğan, Ö. (1995). *Dindarlık ile ilgili bazı faktörlerin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (Üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Öztürk, A. (2006). *Okulöncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı.
- Öztürk, İ. (2017). *İş görenin görev bağımlılığı, politik davranışları, rol çatışması ve belirsizliğinin tükenmişlik üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı.
- Phillips, H. (2015). *Tükenmişlik sendromu*. (N. Yener, Çev.). İstanbul: KuralDışı Yayıncılık.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Basım Yayın.
- Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.E. (2009). School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Santrock, J. (2014). *Ergenlik*. (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıçam, H. Ve Çetintaş, K. (2015). Ergenlerde Presenteeism İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Sarıgöz, O ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği Ğle MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 116-122.
- Sayar, K. Ve Bağlan, F. (2013). *Koruyucu psikoloji*. İstanbul : Timaş Yayınları.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H., Avcı- Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E.(2017). *Ebeveyn benim*. Ankara: Desen Ofset AŞ.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sertöz, Ö., Binbay, T., E. Mete, H. (2008). Tükenmişliğin nörobiyolojisi: hipotalamus-ptuiter-adrenal eksenini ve diğer bulgular. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 19(3).318-328.
- Sever, M. ve Aypay, A. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*.
- Siyez, D. (2009). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Kaya, A.(Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süler, M. (2016). *Akıllı telefon bağımlılığının öznel mutluluk düzeyine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sürücü, Ş. (2013). *Üstün yeteneklilerin psikolojik belirtileri, stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şensoy, Ö. (2004). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ile bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şıklar, E. ve Tunalı, D. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.
- Şişman, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşgım, Ö. (2004). *Gençlik ve spor genel müdürlüğü merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyum düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Tattersall, A.J., Bennett, P., Pugh, S. (1999). Stress and coping in hospital doctors. *Stress Medicine*, 15, 109-113.
- Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., & Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 100-108.
- Tekin- Göçet, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zeka ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Tetik, S. (2012). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(13), 339-350.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul :Beta Yayıncılık.
- Toğa, N. (2016). *Örgütsel adalet algısının tükenmişlik sendromuna etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tomruk, Z. (2014). *Akademisyenlerde stres kaynakları, stres durumunda ve stresle başa çıkmada gösterilen davranışların ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Tomrukçu, B. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, S.(2017). Özel yetenekli öğrencilerde içsel ve dışsal motivasyon. Leana-Taşcılar, M.Z. (Editör). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Örgütsel Davranış Anabilim Dalı.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22).
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkaya, S. (2006). Faculty Burnout in Relation to Work Environment and Humor as a Coping Strategy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 911-921.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2017). *Tükenmişlik*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a240953cea624.35487637 (Erişim Tarihi: 03.12.2017).
- Türkçapar, H. (2014). *Bilişsel terapi*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*.

Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Uyguç, N., Arbak, Y., Duygulu, E., & Çıraklar, N. H. (1998). İş ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin üç temel varsayım altında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-204.

Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Uzun, A. (2006). *Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Ünal, S., Karlıdağ, R., Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 113-118.

Walburg, V., Mialhes, A., Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*. 61:327-331.

Witty, P. (1963). *Üstün zekalı çocuklara nasıl yardımcı olabilirsiniz*. (İ. Özgentaş, Çev.). Ankara: Güzel Sanatlar Basımevi.

Yalçın, M. (2011). *Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Yavuzer, H. (1986). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2013). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, E., Yıldırım, A., Yılmaz, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Academic Research Congress*, 791- 803.

Yılmaz- Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Yıldız, S.M. (2015). *Lider- üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Young, J., Klosko, J., Weishaar, M. (2013). *Şema terapi*. (T.V. Soylu, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2013). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Yüksel, E. (2017). *Sağlık çalışanlarında tükenmişlik sendromunun kişilik özellikleri ile ilişkisi: Tunceli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Munzur Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007). Perfectionism academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43: 1529-1540.

<http://www.turkpsikiyatri.com/c19s3/200803mektup.pdf> (Erişim Tarihi: 03.12.2017).

<http://anxietyfreechild.com/gifted-children/> (Erişim Tarihi: 27.01.2018).

EKLER

EK I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Dolduracağınız formlar ve yapılan bu çalışma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde yürütülmekte olan bir Yüksek Lisans Tezi için yapılmaktadır. Vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacaktır. Hiç bir maddeyi atlamadan ve boş bırakmadan cevaplandırmanızı dilerim.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Zeynep DEMİREL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nüket AFAT

1) Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

2) Kaçınıcı Sınıfsınız:

3) Kreşe veya anaokuluna gittiniz mi? () Evet () Hayır

4) Kreşe veya anaokuluna gittiyseniz kaç yıl gittiniz? () Bir () İki () Üç yıl ve üzeri

5) İlkokulda öğretmen değiştirdiniz mi? () Evet () Hayır

6) Sınıf mevcudunuz kaç kişidir?

7) Okulda genelde hangi notları alırsınız? () 45-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100

8) Okulda verilen ödevler genellikle size göre nasıldır?() Kolay () Orta () Zor

9) Kaç kardeşiniz (Siz de dahil):

10) Kaçınıcı çocuksunuz:

11) Anne- babanızın evliliği devam ediyor mu? () Evet () Hayır

12) Ailenizin ortalama aylık gelirini belirtiniz. () 500- 1500 arası () 1500- 3000
() 3000- 5000 () 5000 üzeri

13)

	Mesleği	Çalışıyor mu?
Anne		
Baba		

14)

Ebeveyn Eğitim Durumu	Okur- yazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Anne					
Baba					

15)

ÖDEVLERE AYIRDIĞI SÜRE	1 saatten az	1-2 saat arası	2-3 saat arası	3-4 saat arası	4 saat ve üzeri
Haftaiçi					
Hafta sonu					

16)

Okul dışı zamanlarınızda aşağıda ifade edilen faaliyetleri hangi sıklıkla yapmaktasınız? (Her bir madde ile ilgili faaliyetlere ayırdığınız süreleri işaretleyiniz.)	Hiç	1 saatten az	1-3 saat arası	3-5 saat arası	5 saatten fazla
Televizyon izlerim veya bilgisayar oyunları oynarım					
Akıllı telefonumla vakit geçiririm					
Kitap, gazete, dergi okurum					

Özel ders alırım veya derslerle ilgili kurslara giderim					
Sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılım					

17) Ev ile okul arasındaki mesafeniz ne kadardır? () 1 saatten az () 1-2 saat arası () 3 saat ve üzeri

18) Okula nasıl ulaşıyorsunuz? () Yürüyerek () Aile arabası ile () Servisle () Toplu taşıma araçları ile (metro, otobüs vb)

19) Öğretmenleriniz tarafından aşağıda verilen ödevleri en sık ödevden en az verilen ödevde doğru sıralayınız (1 ile 8 arasında sıralayınız. 1: en sık verilen tür, 8; en az verilen ödev türü)

() Okuma Ödevi

() Özet yapma Ödevi

() Yazma Ödevi

() Ezberleme Ödevi

() Kitaptan verilen etkinlik veya alıştırma Ödevleri

() Gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı Ödevler

() Sınıfta sunum hazırlama Ödevleri

() Kesme, yapıştırma dayalı Ödevler

20) Arkadaşlık ilişkilerim; () İyi yeterli sayıda arkadaşım var () Arkadaşım yok

EK II OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ							
Sevgili Öğrenci;							
Aşağıda çeşitli ifadeler bulunmakta ve o ifadelere ilişkin düşüncelere hangi oranda katılıp katılmadığınızı öğrenmek istiyoruz. Hiçbir maddeyi boş bırakmadan içtenlikle cevaplamanız araştırmanın doğru sonuçlar vermesine katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim		Hiç Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Ödevlerimin beni bunalttığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
2	Ödevlerimi yapma konusunda motivasyon eksikliği hissediyorum ve çoğu zaman ödevlerimi yapmaktan vazgeçmeyi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
3	Sık sık ödevlerimi yapma konusunda yetersizlik hissine kapılıyorum.	1	2	3	4	5	6
4	Ödevlerimle ilgili sorunlardan dolayı sıklıkla uyku düzenim bozuluyor.	1	2	3	4	5	6
5	Ödevlere yönelik ilgimi kaybettiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
6	Sürekli olarak ödevlerimin herhangi bir anlamı olup olmadığını merak ediyorum.	1	2	3	4	5	6
7	Boş zamanlarımda çoğunlukla ödevler hakkında kara kara düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
8	Şu anda yaptığım okul çalışmalarından daha iyisini yapmam gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
9	Ödevlerin üzerimde yarattığı baskıdan dolayı yakın ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6

EK III T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ OLUR YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.18006682
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

30/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 24.10.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.10.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep DEMİREL'in "**Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında; İlimiz genelinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde ve İlimiz Bağcılar ilçesinde bulunan Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezinde öğrenim gören 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu ve okul tükenmişliği ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/10/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

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

Bilgi için: Y. YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden db70-46f0-3bd6-bd5c-25c0 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.18101288
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

31.10.2017

Sayın: Zeynep DEMİREL

İlgi: a) 24.10.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamı'nın 30/10/2017 tarih ve 18006682 sayılı Oluru.

"Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Berat SARIKAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

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

Bilgi İçin: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden CDC5-a401-3d52-aa13-677e kodu ile teyit edilebilir.