

**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ERGENLERDE, OKUL TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİNİN ALEKSİTİMİ VE OKUL İKLİMİ  
AÇISINDAN YORDANMASI**

**OSMAN CIRCİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. NURTEN SARGIN**

**KONYA- 2018**



**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ERGENLERDE, OKUL TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİNİN ALEKSİTİMİ VE OKUL İKLİMİ  
AÇISINDAN YORDANMASI**

**OSMAN CIRCİR  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. NURTEN SARGIN**

**KONYA- 2018**



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

ÖĞRENCİNİN	Adı Soyadı	Osman CIRCIR
	Numarası	128301051144
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışma
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nurten SARGIN
	Tezin Adı	Ergenlerde Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması

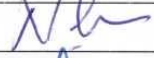


Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde, bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış kuralları çerçevesinde elde edilerek sorumluluğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Osman CIRCIR

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**  
**YÜKSEK LİSANS KABUL FORMU**

<b>ÖĞRENCİNİN</b>	Adı Soyadı	Osman CIRCIR
	Numarası	128301051144
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışma
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nurten SARGIN
	Tezin Adı	Ergenlerde Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “**Ergenlerde Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması**” başlıklı bu çalışma 22/01/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Uzman/Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Nurten SARGIN	Tez Danışmanı	
Yrd. Doç.Dr. Abdullah SÜRÜCÜ	Üye	
Doç. DR. İsmail.SEÇER	Üye	

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>ÖĞRENCİNİN</b>	Adı Soyadı	Osman CIRCIR
	Numarası	128301051144
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışma
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nurten SARGIN
	Tezin Adı	Ergenlerde Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması

**Özet**

Ergenler, eğitim öğretim sürecinde kendilerinden beklenen eğitsel görev ve sorumlulardan kaynaklı ilgisizlik yaşamakta, bu görev ve sorumluluklara karşı alaycı tavır sergileme şeklinde tanımlanan okul tükenmişliği yaşayabilmektedirler. Ergenlik döneminde sıklıkla rastlanan aleksitimi ve eğitim öğretim sürecinin yaşandığı, okul ikliminin ergenlerin okul tükenmişlik düzeyini etkilediği, araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak aleksitimi ve okul ikliminin incelenmesidir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili, Meram ilçesinde üç ortaöğretim kurumunda öğrenim gören, yaşları 14 ile 18 arasında değişen 227'si kız, 173'ü erkek olan toplam 400 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, okul tükenmişlik ölçeği, Toronto aleksitimi ölçeği ve okul iklimi ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında SPSS-17 paket programı aracılığı ile pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, t-testi, varyans ve regresyon analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırma sonucunda, örneklem grubunu oluşturan ergenlerin sınıf düzeyleri arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin arttığı, algılanan akademik başarısı düşük öğrencilerin; algıladıkları akademik başarıları orta olan ve algıladıkları akademik

başarıları yüksek olan öğrencilerden daha yüksek, okul tükenmişliği yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul tükenmişliğini, genel aleksitimi ve aleksitiminin duyguları fark etme ve söze dökme güçlüğü ile okul iklimi ve okul ikliminin öğretmen öğrenci ilişkisi; güvenlik ve düzenlilik; idare; öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarının anlamlı düzeyde açıkladığı saptanmıştır.

Bu bulgular ışığında öğretmenlere, idarecilere, ailelere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ergen, Okul Tükenmişliği, Aleksitimi, Okul İklimi.

**T.R.**

**NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY**

**Administration Of Institute Of Education Sciences**

<b>STUDENT'S</b>	<b>Name Surname</b>	Osman CIRCIR
	<b>Number</b>	128301051144
	<b>Department of / Science</b>	Educational sciences / Psychological Counseling And Guidance
	<b>Program</b>	Masters with thesis <input checked="" type="checkbox"/> Doctorate <input type="checkbox"/>
	<b>Thesis Consultant</b>	Associate Prof. Nurten SARGIN
	<b>Name of Thesis</b>	Prediction of teenagers' School burnout level in respect to alexithymia and School climate

**Abstract**

Adolescents experience neglect arising from educational duties and responsibilities expected from them during their educational process and they also can experience school burnout described as adopting a mocking attitude towards these duties and responsibilities. It is considered by researcher that alexithymia that is common during the adolescence and school climate where the educational process is lived influence the level of school burnout.

The aim of this research is to examine alexithymia and school climate as a predictor of school burnout in adolescents. The study was carried out in 2015-2016 school year in Meram, Konya province, in various secondary education institutions, aged between 14 and 18 227 girls and 173 boys, a total of 400 students. Data from the study were collected using the Personal Information Form, School Burnout Scale, Toronto alexithymia scale and School climate scale. The Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient, t-test, variance and regression analysis methods were used through the SPSS-17 package program in the analysis phase of the data. Significance level was taken as .05 in the study.

As a result of study, it is found that, as the class levels of the adolescents increased, their burnout levels also increased and that students with low perceived

academic achievement experience higher school burnout than those with middle and high perceived academic achievement. As a result of the research, it was determined that the students predicted School Burnout, General Alexithymia and dimension of alexithymia Difficulty to distinguish emotions and physical senses. At the same time, it has been found that it also predicts School climate and sub-dimensions of School climate Relationship between Teacher and Student, Security and Regularity, Administration, Relations among Students and Course Management. It has been suggested to take measures to reduce or eliminate student burnout by conducting research on these findings on different sample groups, at different educational levels.

In the light of these findings, suggestions have been put forward for teachers, administrators, families and researchers.

**Keywords:** Adolescents, School Burnout, alexithymia, school climate.

## ÖNSÖZ

Eğitim öğretim süreci, öğrencilerin gelişimi için hayati öneme sahip bir süreçtir. Bu sürecin iyi planlanması, önceden kestirilebilen meydana gelebilecek olumsuz durumlara karşı tedbirler alınması, eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin artmasında önemli rol oynar. Bu çalışmada, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde sıklıkla yaşadıkları okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğine etki eden aleksitimi ve okul iklimi incelenmiş olup elde edilen bulgulara ilişkin öneriler, öğretmenlere, okul yöneticilerine, ailelere, araştırmacı ve program geliştirme uzmanlarına yönelik olarak sunulmuştur. Sunulan bu önerilerin, ergenler üzerinde etki gücüne sahip kişilerce dikkate alınarak, tedbirler alınmasını dilerim.

Öncelikle, benim bu günlere gelmemde olan emeklerini ödeyemeyeceğim, her daim okuyup yükselmem konusunda maddi manevi desteklerini esirgemeyen rahmetli babam İsmail CIRCİR'a, rahmetli annem Fatma CIRCİR'a ve desteklerini esirgemeyen kardeşlerim ve tüm yakınlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik çalışmalara başlamam ve devam ettirmem de üzerimde büyük emeği olan Sayın Hocam ve aynı zamanda tez danışmanım Doç. Dr. Nurten SARGIN'a, yine bu alana yönelmemde etkili olan hocalarım, Doç. Dr. Murat İSKENDER'e, Prof. Dr. Ramazan ABACI'ya, Prof. Dr. Ahmet AKIN'a, Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya, Prof. Dr. Tuncay AYAS'a ve ismini saymadığım diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazma ve akademik çalışmalarımı yapmam için gerekli izin ve zamanları sağlamalarının yanı sıra bu yolda destek olan okul müdürüm Sayın Nejdet AKBUĞA'ya, çalışma arkadaşlarım Harun TUNA'ya, Mehmet SAYANER'e, Salih HORZUM'a, Muhammed İKBAL DÜLGER'e, Nihat ORUÇ'a, Bahar İNAL'a ve ismini saymadığım diğer çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Kendilerini tanıdığım günden beri, bana manevi destek olan değerli arkadaşlarım Mehmet ATASAYAR'a, Mehmet YARALI'ya, Hamza DÜNDAR'a, Mustafa KAYA'ya, Mehmet Akif SAKARYA'ya, Serkan KIRKIL'a, Hakan KARAKAŞ'a, Eyüp UYANIK'a ve ismini saymadığım diğer tüm dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

T.C.....	I
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	IV
YÜKSEK LİSANS KABUL FORMU .....	V
Özet.....	VI
Abstract.....	VIII
ÖNSÖZ.....	X
TABLOLAR LİSTESİ.....	XIV
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Problem Cümlesi .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Varsayımlar .....	7
1.7. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II .....	8
KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	8
2.1. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI.....	8
2.1.2. Tükenmişlik Sendromunun Boyutları.....	9
2. 1. 2. 1. Duygusal Tükenme.....	9
2.1.2.3. Düşük Kişisel Başarı .....	10
2.2. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ KAVRAMI .....	11
2.2.1. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri.....	12
2.2.2. Okul Tükenmişliğinin Boyutları .....	13
2.3. ALEKSİTİMİ KAVRAMI .....	15
2.3.1. Aleksitimik Özellikler .....	16
2.3.1.1. Duyguları Fark Etme, Ayırt Etme ve Söze Dökme Güçlüğü: .....	16
2.3.1.2. Hayal Kurma, Fantazi Yaşantısında Kısıtlılık .....	16
2.3.1.3. İşlemsel düşünme .....	17
2.3.1.4. Dış Merkezli-Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı .....	17
2.3.2. Aleksitimiği Açıklayan Kuramlar .....	19

<b>2.4. OKUL İKLİMİ KAVRAMI</b> .....	20
<b>2.4.1. Okul İkliminin Boyutları</b> .....	22
2.4.1.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri.....	22
2.4.1.2. Ders Yönetimi.....	22
2.4.1.3. Okulun Güvenliği.....	23
2.4.1.4. Öğrenciler Arası İlişkiler.....	23
2.4.1.5. Okul Yönetimi.....	24
2.4.1.6. Rehberlik, Yol Gösterme ve Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi.....	24
2.4.1.7. Okul Veli İlişkisi.....	25
2.4.1.8. Okul Çevre İlişkisi.....	25
2.4.1.9. Davranışsal Değerler.....	26
2.4.1.10. Öğrenci Etkinlikleri.....	26
<b>2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	27
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	27
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	32
<b>BÖLÜM III</b> .....	35
<b>YÖNTEM</b> .....	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Evren ve Örneklem.....	35
3.3. Veri toplama Araçları.....	40
3.3.1. Okul Tükenmişlik Ölçeği.....	40
3.3.2. Toronto Aleksitimi Ölçeği.....	40
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği.....	41
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	43
<b>BÖLÜM IV</b> .....	44
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	44
4.1. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	44
4.1.1. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	44

4.1.2. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	45
4.1.3. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	46
4.1.4. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Algıladıkları Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	48
4.1.5. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Algıladıkları Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	49
4.1.6. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	51
4.1.7. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitiminin Alt Boyutları ile Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular.....	53
4.3. Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular .....	45
4.4. Ergenlerin Algıladıkları Okul İkliminin Okul Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular .....	47
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>68</b>
<b>TARTIŞMA VE YORUM .....</b>	<b>68</b>
5.1. Ergenlerin Okul Tükenmişliği Düzeylerinin, Cinsiyet, Yaş, Sınıf Düzeyleri, Akademik Başarı Düzeyleri, Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Yorum .....	68
5.2. Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin Okul Tükenmişlik Düzeyini Yordaması ile İlgili Tartışma ve Yorum .....	71
5.3. Ergenlerin Okul İklimi Algılarının Okul Tükenmişlik Düzeyini Yordaması ile İlgili Tartışma ve Yorum .....	73
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>79</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>79</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
<b>EK.....</b>	<b>102</b>
ÖZGEÇMİŞ.....	109

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa No:

<b>Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 2: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları .....</b>	<b>37</b>
<b>Tablo 3: Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları .....</b>	<b>37</b>
<b>Tablo 4: Katılımcıların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları.....</b>	<b>38</b>
<b>Tablo 5: Katılımcıların Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları.....</b>	<b>38</b>
<b>Tablo 6: Katılımcıların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları .....</b>	<b>38</b>
<b>Tablo 7: Katılımcıların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları .....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 9: Ergenlerin Yaş Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri <math>\bar{X}</math> , n ve Ss Değerlerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 10: Ergenlerin Yaş Değişkeni Okul Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 11: Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri <math>\bar{X}</math> , n ve SS Değerlerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 12: Ergenlerin Sınıf Düzeyinin Okul Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi .....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 13: Ergenlerin Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 14: Ergenlerin Algıladıkları Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 15: Ergenlerin Algıladıkları Akademik Başarı Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri <math>\bar{X}</math> , n ve Ss Değerlerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 16: Ergenlerin Algıladıkları Akademik Başarının Okul Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi .....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 17: Ergenlerin Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Algıladıkları Akademik Başarılarına Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testine İlişkin Bulgular ...</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 18: Ergenlerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular .....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 19: Ergenlerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 22: Ergenlerin Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....</b>	<b>47</b>

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitim süreci içerisinde önemli bir bölüm olan ortaöğretimde, öğrenciler çocukluk ile yetişkinlik arasında geçiş evresi olan ergenlik dönemi içerisinde bulunmaktadır. Bu dönemde öğrenciler, bir yandan çocuksu yaşantılarına devam etmekle birlikte bir yandan da yetişkin rollerini öğrenmeye başlamaktadırlar.

Ortaöğretim sürecinde öğrencilerin başarılı olma zorunluluğu ve gelecek kaygısı da kendisini göstermektedir. Yoğun müfredat içerisinde öğrencilerin, bir üst eğitim kurumuna geçmek için akademik olarak başarılı olma zorunluluğu ortaya çıkınca, öğrenciler yoğun kaygı ve stres yaşamaktadırlar. Yaşanan akademik stres öğrencilerde önemli bilişsel rahatsızlıklara neden olmaktadır (Misra & McKean, 2000; Shak, 1995). Yaşanan yoğun stresin okul tükenmişliğinin önemli sebeplerinden olduğu pek çok çalışmayla (Cherniss, 1988; Shirom, 1989; Divaris, Polychronopoulou & Taoufik, 2012) tespit edilmiştir.

Tükenmişlik kavramı genelde iş yaşamı ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin durumu düşünüldüğünde ise öğrenciler çalışan olmamakla beraber, sürekliliği olan, çalışanlar gibi birçok sorumluluğu bulunmakta, zamanının büyük bir kısmını okulda ve okula hazırlık için harcayan, aldığı eğitim süreci sonucunda beklentileri, hayalleri olan, adeta okula istihdam edilmiş bireylerdir. Öğrencilere bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin eğitim süreçlerini de iş olarak kabul etmek mümkündür. Lee ve diğerleri (2010) öğrencilerin aktivitelerinin bir “iş” olarak kabul göreceğini belirttikleri çalışmalarında ve özellikle akademik isteklerden dolayı yorgun düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı negatif tutum geliştirme ve düşük özyeterlik algısının ortaya çıkmasını okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olarak bulmuşlardır.

Öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili özkaynaklarının eksikliği ve kendisi ile ilgili beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluk okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişliğinin kaynağını oluşturmaktadır. Okul tükenmişliğinin tükenme boyutu akademik stres ile ilişkilidir. İnancını kaybetme, bireyin çalışmaya olan isteksizliği olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Ayrıca, Meier ve Schmeck (1985), öğrencilerin okulda ve derslerdeki rutinden sıkıldıklarını ve bu durumda tükenmişlik düzeylerini artırdığını belirtmiştir.

Öğrenci yaşadığı tükenmişliğin okula devamsızlık ve derslere karşı olan ilgi ve motivasyonun düşmesine ve bu durumda okul terk oranını artmasına sebep olmaktadır. Öğretim sürecinde, yoğun derslerden dolayı oluşan stres ya da diğer psikolojik etmenler, duygusal tükenme ve düşük başarı hissetmelerine sebep olmaktadır (Yang & Farn, 2004).

Öğrenciler yaşadıkları tükenmişlik duygusundan sıyrılmak için bir başa çıkma stili olarak aleksitimik özellik gösterebilecekleri, araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Wise, ve diğerleri (1990) tarafından duygusal zorluklarla beraber breysel stresli durumlar için bir başa çıkma stili olarak adlandırılan aleksitiminin bir kişilik özelliği olarak “birincil”, bireyin yaşantısını tehdit edici olaylara, derin fiziksel rahatsızlıklara karşı bir başatma yöntemi olarak “ikincil”olarak kendini gösterebileceği belirtilmiştir.

Tükenmişlik ve aleksitimi arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında Azmar ve diğerleri (1996), aleksitimiyle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında pozitif, kişisel başarı arasında ise negatif ilişki olduğunu, bunun da tükenmeye ikincil olarak gelişebilecek olan aleksitimi ile ilişkili olabileceğini bildirmişlerdir. Karlıdağ, Ünal ve Yoloğlu (2001) tükenmişlik ile aleksitimi ilişkisini inceledikleri bir araştırmada, tükenmişlik ile aleksitimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, tükenmişlik sendromunu yaşayan bireylerin, içinde buldukları duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık duyguları ile aleksitimik özelliklerini artırarak başa çıkmaya çalıştıklarının düşündürebileceğini, ancak, aleksitiminin tükenmişlik sendromunu çözmeye ve stresi azaltmaya yeterli

olmadığını, uyum sağlamada uygun olmayan bir başaçıkma yöntemi olduğunu belirtmişlerdir.

Okul ikliminin de okul tükenmişlik düzeyini etkilediği araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Bir okulu diğer okullardan ayıran kendine özgü eğitim ortamını ifade eden okul iklimi, o okulda eğitim gören öğrencilerin okula karşı olan tutumlarını dolayısıyla öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini etkilemesi olası bir sonuçtur.

Okul iklimi, okulun toplam fiziksel ve psikolojik çevresini tanımlamaktadır. Her okulun kendine özgü olan iklimi, okulda bulunan tüm öğretmen, öğrenci, velileri ve personeli etkilemektedir. Okul ikliminin etkisi okuldakilerin moral, motivasyon düzeylerini, devam-devamsızlık, tükenmişlik gibi çok çeşitli şekillerde görülebilmektedir (Doğan, 2012). Öğrencilerin başarısız performansları ve düşük başarı beklentileri olumsuz öğrenci davranışlarının en temel sebeplerinden biri olarak ele alınmaktadır (Verdugo, 1999).

Okul ikliminin nasıl algılandığına bağlı olarak da öğrenciler üzerindeki etkisi de değişmektedir. Marshall (2003)'a göre olumlu okul iklimi öğrencilerde görülen duygusal ve fiziksel temelli olumsuz davranışları azaltmaktadır. Ayrıca okul iklimi, öğrencilere aidiyet duygusu hissettiriyor ve güven hissettiriyorsa bu durum öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmaktadır. Bu durumun aksine öğrenciler; okula uyum sağlamada zorlandıklarında, okula duygusal olarak bağlanamadıklarında yalnızlık hissine kapıldıklarında okula karşı yabancılaşmaktadır (Mouton ve Hawkins, 1996). Bu nedenle okul ikliminde de öğrencilerin duygusal çöküntü içerisinde olması, olumsuz ortamdaki kaçınması, kendisini yetersiz ve değersiz hissetmesi, dolayısıyla okul tükenmişliği yaşaması da olası bir sonuç olarak düşünülmüştür.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Yetişkinliğe geçişte ilk adım olan ergenlik dönemi içerisinde, ergenler, fiziksel değişime ayak uydurulmasında, yetişkin rollerinin benimsenmesinde, duygusal değişimlerin etkisi ile çeşitli karmaşalar yaşamaktadırlar. Ergenler, yaşadıkları karmaşanın etkisi ile eğitim süreci içerisinde, kendilerinden beklenen

görev ve sorumluklara yönelik ilgisizliği ve akademik başarının düşük seviyede olması şeklinde betimlenen okul tükenmişliği yaşayabilmektedirler (Schaufeli vd. 2002).

Bu araştırmanın amacı ergenlerin, okul tükenmişliği yaşamalarında aleksitimi ve okul ikliminin ilişkisini incelemektir. Ayrıca ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, sosyo ekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Alan-yazın incelendiğinde bu çalışmanın değişkenleri olan okul tükenmişliği, aleksitimi ve okul iklimi kavramlarının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlerin sıklıkla yaşadığı okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğinin nedenlerinin daha iyi ve sağlıklı bir şekilde anlaşılması için bu üç değişkenin birlikte incelenmesi, öğrencilerin eğitim sürecinde yaşamaları muhtemel okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik tedbirler alınması, ergenlerin okul başarılarının artırılması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma ile okul tükenmişliğine etki eden faktörler belirlenerek, bu durum hakkında farkındalık oluşturulması, eğitim-öğretim süreci içerisinde gerekli önlemlere yönelik öneriler sunularak öğrencilerin okul tükenmişliğinin azaltılması, aleksitimik özellik geliştirmelerine neden olan durumlara karşı tedbirler alınması, okul ikliminin etkili ve verimli olması için gerekli düzenlemeler yapılması, okul tükenmişliğine etki eden faktörlerin belirlenerek giderimesine ilişkin çalışmaların yapılması gibi olumlu katkılar sağlanması amaçlanmaktadır.

Yukarda belirtilen araştırmanın amacı ve bu amaca bağlı olarak aşağıda verilen problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

### **1.3. Problem Cümlesi:**

Ergenlerde, aleksitimi düzeyleri ve algılanan okul iklimi, okul tükenmişlik düzeylerini yordamakta mıdır?

Yukarda belirtilen araştırmanın amacı ve bu amaca bağlı olarak aşağıda verilen problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

### **Alt Problemler:**

Yukarıda verilen genel problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Ergenlerin demografik özellikleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
  - 1.1. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - 1.2. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - 1.3. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - 1.4. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları algılanan akademik başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - 1.5. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - 1.6. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  - 1.7. Ergenlerin okul tükenmişlik puanları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin aleksitimi düzeyleri, okul tükenmişlik düzeylerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı mıdır?
3. Ergenlerin algıladıkları okul iklimi, okul tükenmişlik düzeylerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yoğun müfredattan kaynaklanan yaşadıkları stres ve baskı, öğrencilerde tükenmişliğin tipik belirtileri olan duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kendilerini başarısız olarak algılama durumunun görülmesine neden olabilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerde derslere ve aktivitelere karşı ilgilerinin azalmasına, devamsızlık yapmalarına, okuldan kaçmalarına hatta okulu bırakmalarına bile neden olabilmektedir (McCarthy, Pretty & Catano, 1990; Yang & Farn, 2004).

Okul tükenmişliğinin nedenleri, etkileyen etmenler ve öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik etkinin incelenmesi, hem öğrencilerin sağlığı ve başarısı hem de eğitim sisteminin etkililiğinin ortaya çıkarılması açısından oldukça önemlidir (Grayson & Alvarez, 2008). Bu bağlamda ergenlerde, duygusal ve fiziksel birçok probleme sebep olan okul tükenmişliğinin nedenlerinin ortaya konulması gerekli tedbirler alınarak öğrencilerin sağlıklı ve başarılı bir geleceğe sahip olmaları konusunda önemli bir adım olabilir. Ergenlik döneminde sıklıkla yaşanan aleksitimi ve eğitim sürecinin büyük bir kısmını kapsayan okul ikliminin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarında etkisi olduğu, araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Ülkemizde, okul tükenmişliği, aleksitimi ve okul iklimi değişkenlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da yeni ve oldukça sınırlıdır. Tükenmişlik konusunda üniversite öğrencileri üzerine yapılan bazı araştırmalara (Meier & Schmeck, 1985; Fimian vd.,1989 ; Güdük vd., 2005; Ören & Türkoğlu, 2006; Bernhard, 2007; Kutsal, 2009; Çapri, Gündüz & Gökçakan, 2011) literatürde rastlanıldığı gibi, ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmalara (Kutsal, 2009; Erturgut & Soyşekerci, 2010; Aypay & Eryılmaz, 2011) çok daha az rastlanılmaktadır. Bu çalışma ile okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğine aleksitimi ve okul ikliminin etkisinin ortaya konulması ve ergenler üzerinde etki gücüne sahip öğretmenlerde, okul yöneticilerinde, öğrenci velilerinde ve araştırmacılar da bu konuda farkındalık oluşturması ve bu bulgular ışığında, ergenlerin eğitim öğretim yaşantılarında önlem alınması bakımından önem taşımaktadır.

Okul tükenmişliğinin kaynaklarını, pekiştiricilerini ve öğrencilerde yarattığı psikolojik etkileri incelemek ve ortaya çıkarmak, hem öğrenci sağlığı hem de eğitim sisteminin işlevselliği açısından büyük öneme sahiptir (Grayson & Alvarez, 2008). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında önleyici ruh sağlığı hizmeti önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma ile okul tükenmişliği yaşayan öğrencileri ve tükenmişlik yaşama nedenlerinin belirlenmesi ve dolayısıyla daha iyi bir eğitim ortamı sağlanarak öğrencilerin eğitim sürecinde daha iyi yararlanmalarının sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

1. Ulaşılan örneklem sayısının araştırmanın evrenine genelleme yapmak için yeterli olduğu,
2. Ulaşılan örneklem büyüklüğünün % 95 güven aralığında araştırma evrenini temsil ettiği,
3. Araştırmanın örneklem grubundaki katılımcıların kullanılan ölçeklere içtenlikle ve doğru cevap verdikleri,
4. Kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenilen yapıları, ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırmanın bulguları 2015-2016 Eğitim öğretim yılında, Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları, Konya İli Meram İlçesi'nde toplanan veriler ile sınırlıdır
3. Araştırmanın bulguları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın bulguları, kullanılan araştırma yönteminden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Ergen:** Biyolojik, psikolojik zihinsel ve duygusal açıdan değişimler yaşıyan, çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresinde olan bireylere verilen addır.

**Okul Tükenmişliği:** Öğrencilerin okulun isteklerine karşı tükenmesi, okula görev ve sorumluluklarına karşı alaycı bir tavır içine girmesi ve yetersizlik hissine kapılmasıdır.

**Aleksitimi:** Duygulanmanın sözel olarak bozukluğu bedenden gelen duyular ile duyguları ayırt etmede güçlük duygu halinin iletiminde kısıtlılık somut ve dışa yönelik düşünme özellikleri ile karakterize edilen bir davranış biçimidir.

**Okul İklimi:** Bir okulun öğrenme ortamının özelliklerine “okul iklimi” adı verilir

**Yordama:** Gözlenen durumlardan yararlanarak gözlenmeyen durumlar hakkında tahmin yürütmektir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tükenmişlik, okul tükenmişliği, aleksitimi ve okul iklimi kavramları ile ilgili kuramsal açıklamalar ile konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Çağımızın önemli sorunlarından biri olan tükenmişlik sendromu; bireylerin işleri sebebiyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin kötü gitmesiyle ortaya çıkan problemlerle ilgilidir. Tükenmişlik kavramı, ilk olarak 1970'li yıllarda Amerika'da hizmet sektöründe çalışan insanların yaşadıkları bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Tükenmişlik kavramı literatüre Freudenberger (1974) tarafından "Journal of Social Issues" da yayınlanan makale ile girmiştir (Akt: Örmen, 1993). Freudenberger'e göre tükenmişlik başarısızlığa uğrama, yıpranma ya da bireyin yapabilirliğinin üzerinde aşırı istek ve beklentilerde kendini gösteren bir durumdur.

Tükenmişlik kavramının ilk tanımlanışından bu yana farklı çalışma alanları ile ilgili olarak, kavram üzerine birçok çalışma yapılmış ve pek çok tanım ortaya atılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Tükenme durumunun ortaya çıkması ile günlük yaşantıya karşı devamlı bir karamsarlık ve mevcut yaşam enerjisi azalma yönünde eğilim gösterir. Bu bakış açısına göre tükenme, karşılaşılan güçlüklerle başatmenin mümkün olmadığı durumlarda insan ruhuna çizilen birikim ile oluşan bir durumdur (Çam, 1992).

Warnath ve Shelton ise tükenmişliğin sonuçlarından yola çıkarak daha farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve tükenmişliği "işe bağlılığın kaybı" olarak tanımlamışlardır. Berkeley Planning Associate ise tükenmişliğin tanımını "müşterilerden, iş arkadaşlarından, işten ve çalışılan kurumdan uzaklaşma, soğuma" olarak yapmaktadır (Perlman & Hartman, 1982).

Tükenmişlik konusunda yapılan tanımlamalar, farklı yönlere yoğunlaşsa da ortak bir görüşe varılamasa da (Maslach vd., 2001) birçok araştırmacı tükenmişliğin,

*“beklentiler, tutumlar, güdüler ve duyguları içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan, işsel bir psikolojik deneyim”* olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır (Hock, 1988; Tümkaya, 1999; Ağaoğlu vd., 2004; Tasgın, 2004; Pines & Aranson, 1988; Gökçakan & Özer, 1999).

Günümüzde tükenmişliğin en geniş çapta kabul edilen tanımı Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)'ni geliştiren Christina Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach'a göre tükenmişlik, “iş gereği aşırı duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli başka kişilerle bir arada çalışmak zorunda olan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, sürekli yorgunluk, çaresizlik ve karamsarlık duygularının, yaşama ve diğer kişilere yönelik negatif tutumlar ile yansımalarıyla meydana gelen bir sendrom” şeklindedir (Maslach & Jackson, 1981).

### **2.1.2. Tükenmişlik Sendromunun Boyutları**

Maslach tükenmişliği, işi dolayısıyla yoğun duygusal taleplerle karşılaşan ve sürekli diğer bireylerle bir arada çalışmak zorunda olan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer bireylere karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan üç boyutlu bir sendrom olduğu şeklinde ifade eder (Maslach & Jackson, 1981). Bu boyutlar:

#### **2. 1. 2. 1. Duygusal Tükenme**

Duygusal tükenmişlik, bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve yaşam enerjisinde düşme olarak tanımlanmaktadır (Tuğrul & Çelik, 2002). Duygusal tükenme yaşayan bireyler, kendilerini aşırı yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissederek, diğer bir deyişle duygusal tükenme kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygusu olarak da tanımlanır (Özer,1998). Bu durum, insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişki kurulan mesleklerde daha çok hissedilmektedir (Maslach & Jackson, 1981).

Kendini sürekli yorgun ve hatta bitkin olarak hisseden çalışan iş yerinde mutsuzlaşmaya başlayacaktır ve kişi kendini ağır bir yükün altında gibi hissedecektir. Artık duygusal kaynaklarını tamamen kaybeden birey işine olan motivasyonunu yitirerek, duygusal tükenme boyutunu yaşayan mutsuz bir çalışan halini alacaktır (Özer, 2013).

### **2.1.2.2. Duyarsızlaşma**

Duyarsızlaşma, diğerlerine ilgi göstermeme, uzaklaşma, aldırış etmeme ve düşmanca tavırlarından dolayı bireyin kendisini ve hizmet verdiklerini olumsuz biçimde algılamasıdır (Lee & Ashforth, 1990; Maslach & Jackson, 1981).

Bireyin tükenmişlik durumuna bağlı olarak özgüveninde meydana gelen azalma, müşteriye karşı geliştirdiği negatif tutum ve davranışlara dönüşmektedir. Bu tutum ve davranışların yoğun stres ve psikolojik doyumsuzluğa bir tepki olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Özellikle bireyin “özgüvenini saldırılara karşı savunmasız bırakan tükenmişlik sendromu, diğerlerine (çalışma arkadaşları, müşteri, paydaşlar gibi) ilgisizlik, kızgınlık, umursamazlık, öfke bileşkesi olarak yansımaktadır. Karşılıklı bir etkileşim ile sonuçlandığı için tükenmişliğin etkisi sadece bireyle sınırlı kalmamaktadır. Bireyin temasta olduğu iş, olay ve diğerlerini de kapsam alanına almaktadır (Demirel & Seçkin, 2009).

Bu evrede çalışanların müşterilere karşı geliştirdiği negatif tutum ve davranışlar, müşteri merkezli yönetim anlayışıyla taban tabana zıt bir gelişmedir. Modern çağda müşteri memnuniyetinin ön planda tutularak planlanan her aşama, duyarsızlaşan bireylerin müşterilere sergileyecekleri davranışlarla tersi bir hal alacaktır. Çünkü duyarsızlaşma boyutunda tükenme yaşayan çalışan için müşteri artık çok da önemli değildir. Çevreye karşı ilgisizleşen çalışan, artık kuruma da zarar vermeye başlayacaktır (Özer, 2013).

### **2.1.2.3. Düşük Kişisel Başarı**

Düşük kişisel başarı, kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması şeklinde tanımlanmaktadır (Maslach, 2003). Müşterilere karşı olumsuz tutum, sonuç olarak kişinin kendisine dönüş yapmaktadır. Çalışan kişi, müşterilere karşı davranışlarından ve düşüncelerinden dolayı kendini suçlu hissedebilir. Kendini soğuk ve duyarsız hisseder ve müşterilerle çalışmada kendini başarısız bulur. “Sanırım bu tür bir işte çalışmamalıyım” gibi düşünceler yaygın tepkilerdir. Kendilerine karşı güvenleri ve algıları sarsılır ve depresyon yaşayabilirler (Morton & Salus, 1994).

Kendilerini artık verimsiz ve işe yaramaz hisseden bu kimseler ciddi boyutta özgüven kaybı yaşayarak, artık işyerlerinde gerçekten problem halini alabilmektedirler (Özer, 2013).

Tükenmişlik kavramı genellikle iş ile ilgili olarak kullanılsa da öğrencilerin okulda bir nevi istihdam edildikleri ve tükenme yaşadıkları birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Aşağıda araştırmanın ana konusunu oluşturan okul tükenmişliği ile ilgili literatür bilgisi verilmiştir.

## **2.2. OKUL TÜKENİŞLİĞİ KAVRAMI**

Tükenmişlik kavramı, 1970'li yıllardan bu yana genel olarak iş yaşamı ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Okul tükenmişliği kavramı ise son zamanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin durumu düşünüldüğünde, öğrenciler çalışan olmamakla beraber, sürekliliği olan, çalışanlar gibi birçok sorumluluğu bulunmakta, zamanının büyük bir kısmını okulda ve okula hazırlık için harcayan, aldığı eğitim süreci sonucunda beklentileri, hayalleri olan, adeta okula istihdam edilmiş bireylerdir. Öğrencilere bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin eğitim süreçlerini de iş olarak kabul edilebilir.

Salmela-Aro ve diğerleri (2009)'ne göre okul tükenmişliği, öğrencilerin okulun isteklerine karşı tükenmesi, okula görev ve sorumluluklarına karşı alaycı bir tavır içine girmesi ve yetersizlik hissine kapılması olarak tanımlanmıştır.

Schaufeli ve diğerleri (2002) ise, okul tükenmişliğini, öğrencilerin kendisinden beklenen yoğun çalışmaların sebep olduğu bezginliği, duyarsızlık olarak tanımlanan görev ve sorumluluklara yönelik ilgisizliği ve akademik başarının düşük seviyede olması şeklinde betimlenen yetersizlik hissi olarak tanımlamaktadırlar. Öğrencilerin okul yaşantısı içerisinde gözlenen okul tükenmişliği, çevre, okul ve eğitimin üst düzey ve zorlayıcı taleplerinin öğrencilerde sebep olduğu tükenmişlik sendromunu ifade etmektedir (McCarthy vd., 1990; Yang & Farn, 2005).

Santos ve diğerleri (2011), West, ve diğerleri (2011), Jevtic ve diğerleri (2012) öğrencilerde özellikle duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğin yaygın görüldüğünü belirtirken, Tukaiev ve diğerleri (2011) üniversite öğrencilerinin ilk senelerinde duygusal tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Türkiye'de Aypay

ve Eryılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile derse katılmaya motive olma düzeyleri incelenmiş ve ikisi arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Okula ilgi kaybının olması ve ödev yapmaktan tükenmişliğin artması durumunda derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. Dinlenme ve eğlence ihtiyacı giderme isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur.

### **2.2.1. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri**

Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde, sınavlar sayı bakımından son zamanlarda artış göstermiş olup eğitim sistemi sınav temelli bir hale gelmiştir (Elçin-Boyacıoğlu, & Küçük, 2011). Öğrenciyi başarıya zorlayan bu sistem içerisinde, öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerden yüksek not ve başarı beklentisi içerisinde olmaları, öğrencilerde okul yaşantısından kaynaklı tükenme, eğitim süreci içerisinde görev ve sorumluluklarına karşı tepki geliştirmelerine neden olmaktadır. Ergenlik dönemi içerisinde olan öğrencilerin, gelişimsel görevleri, duygusal gel-gitleri, arkadaş ve aile ilişkileri, gelecek beklentileri, kariyer planları, sınav süreçleri de öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşmasına neden olmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da öğrencilerde, görev ve sorumluluklarını yerine getirememeye, başarı düzeylerini yeterli bulmama, derslerine karşı ilgilerinde azalma gibi olumsuz sonuçlar gözlenmektedir (Kutsal, 2009; Lin & Chen, 1995; Lu, 2008; Seçer & Gençdoğan, 2012).

Zhang, Gan ve Cham (2007) öğrencilerin kendilerini sürekli yorgun hissetmeleri, okula, derslere ve ödevlere karşı ilgisiz davranmaları, eğitsel aktivitelere karşı alaycı bir tavır takınmaları, kendilerini yetersiz, işe yaramaz olarak algılamaları, yeteneklerinden şüphe duymaları, duyarsızlaşma ve bunun sonu olarak da akademik başarının düşmesi, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşadıklarının belirtileri olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim süreci içerisinde öğrenciler, çeşitli nedenlerle stres yaşamaktadırlar. Bu stresin başlıca nedeni belirli bir eğitsel amaca yönelik olarak öğrencilerin, yapılandırılmış bir program dahilinde zorunlu olarak bazı aktiviteleri yapma zorunluluğudur (Salanova vd., 2009). Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde

yaşadıkları stres ve baskı, öğrencilerde tükenmişliğin tipik belirtileri olan duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kendilerini başarısız olarak algılama durumunun görülmesine neden olabilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerde derslere ve aktivitelere karşı ilgilerinin azalmasına, devamsızlık yapmalarına, okuldan kaçmalarına hatta okulu bırakmalarına bile neden olabilmektedir (McCarthy, Pretty & Catano, 1990; Yang & Farn, 2004). McCranie ve Brandsma (1988), okulda yaşanan stresin bir sonucu olarak öğrencilerde, okul tükenmişliği yaşandığını belirterek tükenmişliğin ileri evrelerini “bozulma ve yok olma” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Sosyal destek, stresi dolayısıyla da tükenmişliği azaltıcı etkiye sahip önemli bir faktördür. Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde öğretmenlerinin desteğini alması yaşamaları olası stres durumunu azaltmaktadır. Aksi halde yetersiz sosyal desteğe sahip öğrencilerin okul tükenmişliği yaşaması da muhtemel bir sonuç olduğu belirtilmiştir (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

### **2.2.2. Okul Tükenmişliğinin Boyutları**

Okul tükenmişliği, öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yapması gereken çalışmalarla ilgili öz kaynaklarının yetersizliği ve öğrencilerin istekleri, beklentileri ile ailelerinin, öğretmenlerinin ve diğer çevresindeki kişilerin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan ve bu uyumsuzluğun yarattığı yetersizlik hissine bağlı akademik stresten kaynaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle okul tükenmişliğinin tükenme boyutunun en önemli nedeni akademik strestir. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencinin, inancını kaybetme durumu, öğrencinin başarılı olamayacağı düşüncesiyle, eğitsel faaliyetlere karşı ilgisini kaybetmesidir (Schaufeli vd., 2002).

Kiuru ve diğerleri (2008)’ne göre ise okul tükenmişliğinde, inancını kaybetme, öğrenme güdüsünün düşük olduğuna işaret ederken, düşük özyeterliğin ise düşük akademik öz algıya eşlik ettiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları stres ve baskı, öğrencilerde tükenmişliğin tipik boyutları olan duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kendilerini başarısız olarak algılama durumunun görülmesine neden olmaktadır (Yang & Farn,

2004). Aypay ve Eryılmaz (2011), ilköğretim öğrencileri için ayrı, orta öğretim öğrencileri için ayrı ölçme araçları geliştirerek öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini saptamaya çalışmışlardır. İlköğretim öğrencileri için okul tükenmişlik boyutlarını, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı olarak; orta öğretim öğrencileri için okul tükenmişliği boyutlarını ise okula ilgi kaybı; ders çalışmaktan tükenme; aileden kaynaklı tükenmişlik; ödev yapmaktan tükenme; öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma; dinlenme ve eğlenme gereksinimi; okulda yetersizlik olarak adlandırmışlardır.

Aypay (2012), Türkçeye uyarlayıp geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yaptığı, orta öğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik okul tükenmişliği ölçeğinde, okul tükenmişliğinin boyutlarını, Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (OEKT), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (AKT), Okulda Yetersizlik (OY) ve Okula İlgi Kaybı (OİK) şeklinde açıklamıştır. Genel tükenmişlik alt boyutu ile paralellik gösteren bu boyutları yorgunluk, ilgisizlik ya da olumsuzluk ve yeterlilik ya da yetersizlik biçimlerinde açıklamıştır. Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik boyutunda, ağırlıklı olarak okulla ilişkili ders çalışma, ödev yapma ve sınava girme gibi etkinliklerden kaynaklanan öğrencilerdeki yorgunluk, bunalmışlık ve sıkılmışlık hisleri ile bu etkinliklere yönelik anlamsızlık hissini vurgulanmıştır. Aileden kaynaklı tükenmişlik boyutunda ise okulla ilişkili konulardaki aile tutumlarından kaynaklanan öğrencilerdeki yorgunluk, gerginlik, bunalmışlık ve psikolojik çökkünlük hislerini vurgulanmıştır. Okulda yetersizlik boyutunda öğrencilerin okulda ve okulla ilgili etkinliklerde (ödev yapma ve ders çalışma) yaşadıkları yetersizlik hissini vurgulanmıştır. Okula ilgi kaybı boyutunda ise öğrencilerin okula karşı yaşadıkları sevgisizliği ve ilgi azalmasını vurgulanmıştır (Aypay, 2012).

Öğrenciler yaşadıkları tükenmişlik duygusundan sıyrılmak için bir başa çıkma stili olarak aleksitimik özellik gösterebilecekleri, araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Aşağıda, araştırmanın bağımsız değişkeni olan aleksitimiye ait literatür bilgisi verilmiştir.

### 2.3. ALEKSİTİMİ KAVRAMI

Aleksitimi kavramı 1972 yılında ilk defa Sifneos tarafından, duygusal yaşantıdan yoksun bireylerin bu tür belirtilerini anlatma amacıyla Avrupa’da bir konferansta kullanılmıştır. Sifneos (1972)’e göre aleksitimiklerin en belirgin özellikleri duygularını fark edip, ifade etmede güçlük yaşamalarıdır. Günlük hayatta düşünebilen, anlatabilen, ilişki kurabilen kimselerdir; ancak duygu ve düşünceleri arasında bağ kurup ayırt etmekte ve bunları ifade etmekte güçlük yaşarlar. Aleksitimi Yunanca köklerden türetilmiş olup; a=yok, lexis=söz, thymos=duygu anlamına gelen kelimelerin birleşmesinden meydana gelmiş bir kavramdır (Sifneos,1977).

Aleksitimiye Dereboy (1990), Türkçe’ye duygular içinde söz yokluğu olarak çevirmiştir. Dökmen (2000) ise aleksitimiye, duygulardan soyutlanma ve düşünce köleliği olarak nitelemiştir. Şahin (1992) ise aleksitimiye sadece duygular için söz yitimi olarak sınırlandıramayacağını aynı zamanda duygulara karşı sağırılık ve ahzlık olarak nitelemiş ve böyle tanımlanması gerektiğini önermiştir. Tüm bu tanımların dışında Sayar (2007) ise aleksitimiye, duygu sağırlığı olarak nitelemiştir.

Aleksitimi ile ilgili yapılan çeşitli tanımlardan yola çıkarak yapılan çalışmalar sonucunda aleksitiminin bir hastalıktan öte kişilik özelliği olduğu üzerinde durulmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda aleksitiminin kökeninde sosyo - kültürel faktörlerin olduğu vurgulanmıştır (Sifneos, 1988). Bazı araştırmacılara göre ise, aleksitimik kişilerin, gelişim dönemlerinde saplanıp kalma, patolojik savunma mekanizmalarını kullanma, bilinçdışı çatışmalar ve örseleyici erken yaşam olayları yaşamış olmaları nedeniyle duygularını sözelleştiremediklerini belirtmişlerdir (Nemiah, 2000; Gucht & Heiser, 2003).

Aleksitimi belirtilerini, Ruesch (1948), psikosomatik hastalarla yaptığı çalışmalarda, bu kimselerin çoğunun nevroitiklerden farklı olarak duyguları sözel-sembolik olarak ifade etmekte zorlandıklarını tespit etmiştir. Ruesch diğer nevroitik hastalardan farklı davranan bu grubu “çocuksu kişilik” olarak adlandırmıştır. Freedmen ve Sweet (1954) ise bu kişilerin duygusal yaşantılardan haberdar olmadıklarını belirtmişler ve bu bireyleri “duygu cahilleri” olarak adlandırmışlardır (Akt: Dereboy, 1990).

Mac Lean (1949) bir makalede psikosomatik hastaların duygu durumlarını sözlü olarak belirtmede yetersizlikleri olduğundan bahsetmiştir. Mac Lean psikosomatik bireylerde duyguların, neokortekse ulaşım sözel yolla simgesel anlatım bulamadığını, “otonom” yollarla ifade edildiğini, yani “organ diline” dönüştürülerek bedensel belirtiler olarak ortaya çıktıklarını belirtmiştir (Akt: Direk,2008).

Taylor (1991), aleksitimik bireylerin özelliklerini dört başlık altında toplamıştır. Bunlar duygularını tanımlama güçlüğü; duygusal uyarımda bedensel duyularla duyguları ayırt etmede yetersizlik; hayallerde azlık, sınırlı imgesel süreçler ve dışa dönük bilişsel tarz olarak sıralanmaktadır. Farklı görüşler olmakla birlikte, genel olarak uzlaşılan dört temel aleksitimik özellik olduğu görülmektedir.

### **2.3.1. Aleksitimik Özellikler**

#### **2.3.1.1. Duyguları Fark Etme, Ayırt Etme ve Söze Dökme Güçlüğü:**

Aleksitiminin en belirgin özelliği, duygularını tanıma ve ifade etme de güçlük yaşanmasıdır. Aleksitimik belirti gösteren bireyler duygularını tanıyamaz ve tanımlayamazlar. Duygularını derinlemesine tanımayan bu bireyler, duygularını basitçe “rahatlama, rahatsız olma gibi ifade etmekte veya “gevşeme, gergin olma” gibi bedensel tepkiler göstermektedirler. Kendilerine duyguları sorulduğunda anlamamazlıktan gelirler, sık sık bedensel rahatsızlıklardan şikâyet ederler. Duygusal yaşantılarında kısıtlılık, duygularını dışa vurmada güçlük ve yüzlerindeki donukluk ile kendilerini belli ederler (Sifneos, 1977; Lesser, 1981).

Aleksitimik bireylerin duyguları fark etme, sözel ifade gücü gibi durumlarda yaşadığı zorluklar klinik açıdan tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan klinik çalışmalarda beynin sağ ve sol hemisferleri arasındaki corpus callosumun fonksiyon bozukluğunun aleksitimiye neden olduğu tespit edilmiştir. Sağ hemisferin duyguları işleme ve düzenlemede ve duyguları ifade etmede rol oynadığı ve buradan kaynaklanan sıkıntıların aleksitimik belirtilere neden olduğu saptanmıştır (Taylor, Bagby & Parker,1991).

#### **2.3.1.2. Hayal Kurma, Fantazi Yaşantısında Kısıtlılık**

Aleksitimik özellikler gösteren bireylerin hayal güçlerinin de oldukça zayıf olduğu ileri sürülmektedir. Genelde gerçeklik sınırları içinde, kuru ve renksiz

fanteziler kurdukları; hayallerinin canlı, yoğun ve duygu yüklü olmaktan uzak oldukları belirtilmektedir (Lesser, 1981, Taylor& Bagby,1988). Daha çok detaylarla meşgul oldukları, işlemsel düşünme eğilimi gösterdikleri; genelde çevrelerindeki tarafından donuk, sıkıcı, kaba ve duygusuz olarak tarif edildikleri Sifneos (1988) tarafından iletilmektedir.

Aleksitimikler gördükleri rüyaları pek hatırlamazlar. Rüyaların bileşenleri arasında ilişki kurmaları gerektiğinde bunu yapmakta zorlanırlar (Krystal, 1982). Hayal kurma sınırlılıkları olduğu için yaratıcı düşüncede zorlanabilmektedirler. Davranışları ve düşünceleri çoğunlukla dış uyarıcılara yöneliktir. Aleksitimikleri çevrelerindeki insanlar genelde donuk, sıkıcı, kaba ve duygusuz olarak tanırlar (Lesser, 1981).

#### **2.3.1.3. İşlemsel düşünme**

Aleksitimik bireylerin kendi iç dünyalarından uzak, duygularından arınık mekanik bir yaşantıları vardır. Aleksitimik bireyler her ne kadar kendi duygularını tanıma, anlama konusunda yetersizlikleri olsa da sosyal yaşantılarında çevre ile uyum içerisinde yaşantılarını devam ettirebilmektedirler. Karşılaştıkları problemlere somut kesin çözüm bulmaya yönelirler ve problemin köküne inmektense yüzeysel problemlerle ilgilenmeyi tercih ederler (Direk, 2008).

Taylor (1984)'a göre aleksitimik özellik taşıyan bireyler sorunların kökeninde bulunan duygusal nedenleri, engellemeleri, çatışmaları aramaz, görünen yüzeysel nedenlerle ilgilenirler. Problemi en kısa yoldan sonuçlandırmanın yöntemlerini ve aynı sorunun yeniden yaşanmaması için gerekli önlemleri düşünüp, bulmaya yönelirler. Bu özelliklerinden dolayı aleksitimikler, genellikle çevreleriyle aşırı denebilecek ölçüde uyumlu ve ilişkilerini sorunsuz sürdüren kişiler olarak görünürler.

#### **2.3.1.4. Dış Merkezli-Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı**

Taylor (1991)'a göre aleksitimik bireyler, faydacı ve uyum sağlamaya yönelik düşünme eğilimleri sayesinde dışa dönük özellikler sergilerler. Bu nedenle de çevreleriyle uyumlu, sorun yaşamaz görünürler. Ancak Mc Dougall (1982), bu durumu “yalancı normallik” olarak nitelendirmektedir. Herhangi bir güçlükle

karşılaştıklarında çevresel beklentilere ve ayrıntılara çok fazla önem verirler, bu nedenle daha çok dış kontrollüdürler. Zeki olabilirler ve bunu daha çok duygularını gizleme, uyum sağlama için kullanmaktadırlar.

Sifneos (1988) ve Krystal (1979), aleksitimik bireylerin diğer özelliklerini de şöyle sıralamaktadırlar; duygu ve düşünceleri uygunluk göstermeyebilir, çok seyrek rüya görürler, kısıtlı ve banal bir dil kullanırlar, empati yetileri zayıftır, nadiren ağlamakla birlikte zaman zaman aşırı ağlama olabilir, bağımlı olma eğilimi gösterirler, narsistik, pasif agresif veya bağımlı kişilik özellikleri gösterebilirler, hassas değildirler ve ince düşünmeden davranma eğilimi gösterirler (Akt: Koçak, 2003) .

Tüm bu bahsedilen özelliklerin yanı sıra aleksitimik özellikler açısından herhangi bir tanı kriteri söz konusu değildir. Bu nedenle tanıdan ziyade, düzeyden bahsedilmesi önerilmektedir (Koçak, 2003). Aleksitimik bireylerde bu temel özelliklerin yanı sıra sıkça rastlanan ikincil özelliklerde bulunmaktadır. Sifneos (1988), tarafından bunlardan bazıları şöyle sıralanmaktadır:

1. Aleksitimik bireylerin duyguları yüzlerinden anlaşılmaz. Duruşları katı, duygusuz ve cansız olarak algılanır.
2. Aleksitimikler çok nadiren ağlarlar. Ancak yaşanan bazı öfke, üzüntü ve kederlere bağlı olarak da aşırı düzeyde ağlamaları olabilir.
3. Daha çok bağımlı olma eğilimleri vardır. Dışa bağımlı olduklarından çevresel ayrıntılara çok dikkat ederler
4. Düşünmeden davranma eğilimindedirler, hassas değildirler.
5. Zeki olabilirler ancak bu zekâlarını duygularından kaçmak için kullanırlar.
6. Kendilerini sıradan, zayıf ve aciz gösterme çabaları görülebilir ancak genellikle gergin, katı, kurallı, aynı konu üzerinde tekrarlayıcı konuşma gibi özelliklere de sahiptirler.

### 2.3.2. Aleksitimi Açımlayan Kuramlar

Aleksitimi her ne kadar da yeni bir kavram olsa da açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar vardır. Bu kuramlar, nörofizyolojik yaklaşım, psikanalitik kuram, sosyal öğrenme, davranışçı, gelişim ve bilişsel yaklaşımlardır.

Nörofizyolojik yaklaşımı benimseyen uzmanlara göre, aleksitimi beyin yarım küreleri arasındaki kopukluk sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Aleksitimi limbik sistemden neokortekse gitmek için harekete geçen duyuşal uyarıların bloke edilmesi sonucu, bilinçli duyuşal yaşantılara dönüşememesiyle oluşan arızadır (Koçak, 2003).

Psikoanalitik yaklaşımı benimseyen kuramcılar içerisinde gerek kapsamı gerekse bütünlüğü ile en dikkat çekeni, Krystal'ın kuramıdır. Krystal (1968), başlangıçta duyuşların bedensel olduğunu, farklılaşmadığını ve sözel olarak ifade edilmemiş yaşantılar olduğunu vurgulamaktadır. Zamanla, gelişim süreci içerisinde bu duyuşların giderek ayrıştığını ve bedensel tepkilerden ayrılarak sözel olarak ifade edilmeye başlanmaktadır. Gelişim evreleri içerisinde özellikle de bebeklikte yaşanan bir örselenmenin duyuşları ayrıştırma ve sözelleştirme konusunda geriletici olduğu ileri sürülmektedir (Taylor, 1984). İleri sürülen bu noktadan hareketle Krystal, aleksitimiklerde gözlediği hayal kurma eksikliği, yaratıcılık ve öz bakım yetersizliğini, bebeklikte yaşanan bebekle annenin ortak yaşam içinde olma durumunun yeterince yaşanmamış olmasına bağlamaktadır (Akt: Kooiman, 1998).

Davranışçı yaklaşımın savunduğu temel görüş, insanın doğduğunda bomboş (tabular) olduğu ve daha sonra çevresi ile etkileşimi sonucu davranışta bulunduğudır. İnsanın iyi ya da kötü yaptığı her şey çevresiyle gerçekleşmekte dolayısıyla davranışçı yaklaşıma göre kalıtımın etkisi yoktur. Lesser (1985) bir çalışmasında çevresel faktörlerin aleksitimi üzerindeki etkisini araştırmış ve bu araştırma sonucunda, düşük sosyo-ekonomik düzeyden ve yaşam standartlarının düşük olduğu toplumlarda bireylerdeki aleksitimik düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Bu yönde negatif yönlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır (Koçak, 2002).

Aleksitimiye açıklama yönelik kuramlardan bir diğeri de bilişsel kuramdır. Bilişsel kurama göre, duyguların ifade edilmesi, bilişsel süreçlerin etkisi altındadır. Biliş, içsel duygu, dürtü ve düşünceleri ile birlikte dış dünyayı algılama ve yorumlama biçimi olarak tanımlanmaktadır. Beck (1995), psikolojik sorunların iç ve dış dünyadan gelen uyarıcılara karşı işlevsel olmayan, çarpıtılmış bilişsel süreçlerin yol açtığını ifade etmektedir. Aleksitimiye bilişsel yaklaşımı ele alarak açıklayan Stoudemire (1991)'e göre ise, aleksitimik bireylerin duygularını ifade etme güçlüğü, bilişsel gelişim döneminde bazı eksikliklerden oluşmaktadır. Yani aleksitimik kişilerin duygularını tanıma ve ifade etmede güçlük yaşamaları bu kişilerin bilişsel gelişimin duygusal motor ile işlem öncesi dönem arasında kalmalarından kaynaklı olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak bilişsel kurama göre aleksitimik bireyler duygularının ayrışmadığı, alt ilkel bilişsel evrelere takılıp kalmış, duygusal gelişimi yetersiz bireylerdir.

Kuramların aleksitimiye farklı farklı açıklamış olmasına rağmen hepsi, aleksitiminin iletişimi kötü etkileyen bir problem olduğu noktasında anlaşmıştır.

Eğitim öğretim sürecinin yürütüldüğü, okulların kendine özgü dizaynını ifade eden okul ikliminin de öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğinin üzerinde etkisi olduğu araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğeri bağımsız değişkeni olan okul iklimine ait literatür bilgisi aşağıda verilmiştir.

#### **2.4. OKUL İKLİMİ KAVRAMI**

Okul kendine özgü bir havası ve dizaynı olan sosyal bir sistemdir. Ayrıca okul; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğeri çalışanların gözünde diğeri kurumlara göre daha farklı bir konuma sahiptir (Sezgin & Kılınç, 2011). Bir sosyal kurum olarak okulun sosyalleştirme süreci içinde; kendi başına bir takım öğrenme tiplerini gerçekleştirme sorumluluğu ve diğeri sosyal kurumların boşluğunu doldurma görevi olmak üzere iki önemli işlevi vardır (Ünal, 2001).

Sosyal örgütlerin en tipik örneğini teşkil eden okulların her biri, kendilerine has, farklı etkiler altında programlarını sürdürmektedirler. Okulların uzaktan görünüşü, aralarında öğretmen, öğrenci, fiziki yapı gibi bazı küçük farklılıklar olduğu algısına sebep olmaktadır. Oysa fiziki olarak ne kadar benzerlik gösterirse

göstersinler, her okulun kendine has bir havası, kendine özgü bir yapısı vardır. Her okulun kendisine has havası ya da ikliminin öğrenci başarısını, davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul ikliminin anlaşılmasının, örgütsel yaşamın çözümlenmesinde etkili olacaktır (Topal, 2001). Okul iklimi, Brookover (1978) tarafından şöyle tanımlanmıştır: ‘Bir okulun akademik değerleri, inançları ve beklentileridir’(Akt: Roberts & Heroman, 1993).

Okul iklimi okulun belirli bir süreç sonucu oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir (Balcı, 2002). Başka bir deyişle okulun kurumsal iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve okulları birbirinden ayıran iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi bir bakıma okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002). Bir okulun iklimi ile anlatılmak istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen tutarlılık gösteren, davranışlar, inançlar, değerler ve tutumlardır (Kızmaz, 2006). Okul iklimi okulların genel yapısını anlama da önemli bir bakış açısı sağlamakla birlikte, davranış ve tutumların örgütsel analizi için de önemli bir araç olmuştur (Ekşi, 2006). Okul iklimi, bir nevi okulun kişiliğidir ki o okulu diğer okullardan ayıran iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar, kişilik yapıları ve yönetim üzerinde etkide bulunur ve bunlardan etkilenir (Baykal, 2007).

Eğitim araştırmalarında sıkça karşılaşılan ve bir okulu diğer okullardan ayıran kendine özgü sahip olduğu havaya, okul iklimine vurgu yapılmaktadır (Donnelly, 1999). Okul iklimi teorisine göre kabul edilebilir öğrenci davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan biri okul iklimidir (Welsh, 2001). Öğrencilerin başarısız performansları ve düşük başarı beklentileri olumsuz öğrenci davranışlarının en temel sebeplerinden biridir (Verdugo, 1999).

Okul ikliminde insan ilişkilerinin önemi oldukça yüksektir. Okulda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin davranışlarından etkilenen okul iklimi, aynı zaman da öğrenci ve öğretmenlerin davranışları üzerinde de etkili olmaktadır. Olumlu bir Okul iklimi için, kişiler arası iletişim güçlendirilmeli, olumsuz yaşantıların önlenmesi için açık bir iklim yapılandırılmalıdır (Özdemir, 2000).

## **2.4.1. Okul İkliminin Boyutları**

### **2.4.1.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri**

Öğretmen eğitim öğretim faaliyetini üstlenen, öğrenciler ile sınıfta başa başa kalan, eğitim sürecinde öğrenci üzerinde etkisi en yüksek faktörlerden biri olan, profesyonel kişidir. Dolayısıyla öğretmenin tutum ve davranışları, öğrencilerin davranışlarını, başarılarını, okula karşı tutumlarını belirlemektedir (Bursalıoğlu, 2002). Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinin diğer ilişki türlerine göre eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etki yarattığı yadsınamaz bir gerçektir. İyi donanımlı bir öğretmene sahip olan öğrencilerin özgüvenleri, problem çözme, öğrenme becerileri artarken; donanım olarak yetersiz ya da isteksiz bir öğretmene sahip öğrencilerin sahip olduğu potansiyelin açığa çıkması engellenebilir. Bu sebeplerden ötürü, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin kalitesine göre öğretmen ve öğrenciler bir birlerini iyi ya da kötü olarak adlandırırlar. Aslında iyi ya da kötü öğretmen de yoktur, öğrencide. İyi ya da kötü olan sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin kalitesidir (Çınkır,2004). Bu nedenle ki olumlu bir okul ikliminde öğretmen-öğrenci arası iletişim güçlü olmak zorundadır.

### **2.4.1.2. Ders Yönetimi**

Sınıf öğretim için özel olarak tasarlanmış bir yer olmakla birlikte eğitim sisteminin mutfağı, eğitim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Yani sınıf, nitelikli insan gücünün yetiştirildiği eğitim sisteminin çok önemli bir parçasıdır (Terzi, 2002). Başka bir ifadeyle sınıf eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği, eğitim sisteminin olmazsa olmaz bir ögesidir (Tutkun, 2003). Öğrenciler okul yaşantısı ile birlikte, derse zamanında gelme gibi zaman yönetimini, eşyalarını koruma gibi kurallarla ilk kez sınıfta tanışırlar. Bilgi ve beceri gibi akademik faaliyetlerin yanında toplumsal yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke ve kuralların temeli sınıfta atılır.

Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci bir arada iletişim halindedir. Öğretim süreci içerisinde öğretmenin temel görevi, öğrencide istendik davranış değişikliğini meydana getirmektir (Okutan, 2006). Öğretmen öğrencileri tanıma, öğrenme

ihtiyaçlarını, ilgi ve yeteneklerini belirleme, sahip oldukları potansiyelde farkındalık oluşturma, bilgiyi yapılandırma, öğrenme ortamını uygun hale getirme gibi rollere sahip olmalıdır (Şahin & Özbay, 1999). Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ile başa çıkmak, ortamın öğretime uygun hale gelmesini sağlamak, etkili öğretme ve öğrenme ortamının oluşturulmasının temel koşullarından birisidir (Kazu, 2007). Öğretmenin sınıf içi rollerinden birisi de sınıfta, sınıf kurallarına uyulmasını sağlamaktır. Yani sınıfta disiplini sağlamaktır. Sınıf yönetimi öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayalı bir özellik gösterir. Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencilerin sınıfta bu ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi uygulaması gerekir (Celep, 2002).

#### **2.4.1.3. Okulun Güvenliği**

Temel ihtiyaçlar arasında yer alan güvenlik, güvende olma ihtiyacı da doğal olarak okul iklimini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Çocuğunu okula gönderen bir ailenin, okul ortamı, müfredat, ev ödevleri, disiplin anlayışı, kurulacak iletişimin kalitesi gibi birçok konuda tedirginlik yaşarlar. Ailelerin tedirgin oldukları hususlardan birisi de çocukların güvenli bir okul iklimi içerisinde olup olmayacaklarıdır (Rubin, 2004). Okulun güvenli bir iklime sahip olması, hoşgörü, dürüstlük, saygılı iletişim ve sosyal- duygusal özellikleri ön planda olan belirli bir program dahilinde oluşturulması ile mümkündür (San Antonio Donna & Salzfass, 2007).

#### **2.4.1.4. Öğrenciler Arası İlişkiler**

Öğrenciler arasında iletişimin güçlü olması, birbirlerine yakın davranmaları ve birbirlerine yardım etmeleri, okulda morali artırır, aidiyet duygusunu güçlendirir, okula ve gruba bağlılığı artırır, dolayısıyla eğitim öğretim etkin bir şekilde yapılabileceği olumlu bir okul iklimi oluşur. Benzer şekilde, öğrencilerin nezaket kuralları çerçevesinde bilgilendirilmesi, uyarılması da öğrencilerin grup performansına katkıda bulunur (Sezgin, 2005). Yapılan araştırmalar, arkadaş desteğinin, psikolojik problemlerle baş etmede ve genel stres durumunu azaltmada etken olduğunu göstermiştir (Cüceloğlu,1999). Her dönemde olduğu gibi ergenlik döneminde de bir gruba ait olma ihtiyacı, psikolojik iyi olma hali açısından oldukça

önemlidir. Öğrencilerin yaşamının okulla sınırlı olmadığını ve genel olarak sosyal yaşantılarının öğrenciler için çok büyük bir önem taşıdığını unutmamak gerekir (Nelsen, Lott & Glenn, 2003).

#### **2.4.1.5. Okul Yönetimi**

Eğitim yöneticisi, bir taraftan öğrenci işleri, personel işleri, okula ilişkin her türlü faaliyette bulunurken bir taraftan da, okuldaki öğretmen öğrenci, diğer personel, öğrenci velisi gibi kişi ya da grupların arasında uzlaştırıcı ve ortamı psikolojik açıdan uygun hale getirme görevi vardır. Bu nedenle, modern, etkili bir yöneticinin, insani ilişkilerde, güdülemede yönlendirmede, bilgi ve beceri sahibi olması gerekir. Etkili bir yönetim için, stratejiler belirlenmeli, plan program yapılmalı, görev dağılımı yapılmalı, kararlar tedbirler alınmalı eşgüdüm sağlanarak denetleme ve değerlendirme yapılmalıdır (Acarbay, 2006).

Eğitim öğretim süreci, eğitim verilen öğrencilerin, hatta insanlığın geleceği için oldukça önemli bir süreçtir. Bu nedenle eğitimde planlanmadan tesadüfe bırakılacak hiçbir şey yoktur. Bu durum eğitim yöneticisine oldukça önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Yapılan araştırmada, etkin okul için okul yöneticisinin kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Okulda olumlu bir atmosfer oluşmasında öncelikle okul yöneticisi sorumludur (Balcı, 2002).

#### **2.4.1.6. Rehberlik, Yol Gösterme ve Öğrencilerin Akademik Yönlendirilmesi**

Eğitim, modern anlayışa göre, kişinin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerinin kendisi ve parçası olduğu toplum için en uygun şekilde gelişmesidir. Modern eğitimin bu hedefleri, rehberlik hizmetlerinin de ulaşmak istediği amaçlardır. Rehberlik ve danışma hizmetlerinde, öğrencinin bir "birey" olarak fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal bütün becerilerini geliştirmesine, kendine en uygun bir meslek seçip o alanda ilerlemesine, çevresiyle pozitif ilişkiler içerisinde olan sosyal varlık ve yurttaş olmasına yardımcı olmaya çalışılır (Tan & Baloğlu, 2000).

Eğitim öğretim süreci içerisinde yönlendirme de amaç, öğrencinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlarına yönelik yardım sunmaktır. Yönlendirme hizmeti, öğrencinin kendisini tanımasına, ilgi ve yetenekleri

doğrultusunda gelecek planları yapmasına, kararlar almasına, hedef ve amaçlar belirlemesine yönelik sürekli ve sistematik şekilde aktarmak üzere düzenlenen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu,1997). Rehberlik hizmetleri içerisinde olan yönlendirme ve yerleştirme hizmetleri, öğrencinin kendine uygun eğitim kurumuna, mesleğe ya da ise yönelmesi ve o konuma yerleşmesi için yapılan planlı yardım etkinlikleridir. Ayrıca öğrencinin okul içi ya da okul dışında bir sosyal etkinliğe yönelmesi, psikolojik danışma hizmetinden yararlanması için teşvik edilmesi, seçmeli derslerden kendi gelişimine katkı sağlayacak alanları seçmesi, eğitimi sırasında uygun kısa süreli is, staj, uygulama alanlarına yönelmesine ve yerleşmesine yardımcı olan etkinlikleri de içermektedir(Yeşilyaprak, 2004).

#### **2.4.1.7. Okul Veli İlişkisi**

Okulların her ne kadar da kendilerine özgü bir iklimleri olsa da, okul ile doğrudan ya da ilişkisi olan öğrenci velilerinin okul iklimine etkide buldukları unutulmamalıdır. Her öğrenci velisinin yaşantısı, geçmiş tecrübeleri birbirinden farklı olduğundan, her birinin de okula etkisi farklı olacaktır. Özellikle de öğrenci velilerinin geçmişteki okul tecrübeli olumlu ve başarılı ise okula karşı tutumu, etkisi de olumlu olacaktır. Geçmişteki okul tecrübesi olumsuz olan velilerin de okul ile ilgili konularda tutumu olumsuz, rahatsız edici olacaktır. Öğrenci velisinin okula karşı tutumu her nasıl olursa olsun, okul ile aileler iş birliği içinde olmalı ve veliler bu konuda desteklenmesi gereken, okul sistemi açısından önemli öğelerdir (Berger, 2003).

#### **2.4.1.8. Okul Çevre İlişkisi**

Okul iklimini etkileyen faktörlerden biri de çevredir. Okul çevreyi etkilemekte, aynı zamanda çevreden de etkilenmektedir. Okul ile çevre arasında sağlıklı bir ilişki kurulması, bireylerin fikirlerini özgürce ifade edebildiği, açık kalite iletişimin sağlanabildiği ortamlarda oluşabilir (Trubowitz, 2005). Çünkü iletişim, grup içerisindeki bireylerin duygu ve düşünceleri doğrultusunda hayat bulur. İletişim okul içinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve personel arasında, dışarıda ise veliler ve diğer paydaşlar arasında gerçekleşir (Goldring, 2002).

Öğrenciler, yöneticiler öğretmenler, veliler ve diğer okul paydaşları kurumsal ve bireysel başarıyı sağlamak adına tüm okul topluluğunun tamamını kapsayan olumlu bir okul iklimi oluşturma konusunda birlikte hareket etmelidirler (Lee, 2004). Bu nedenle sadece okul içerisinde yönetici öğretmen ve öğrencilerden ziyade, okul çevresinde bulunan ve kendisi ile alakalı olan birey ya da kurumlarla iletişim halinde olmalı, onlardan yararlanmaları, çevredeki kurum ve kuruluşların okul adına olumlu faaliyetlerde bulunmasını desteklenmelidir (Bucher & Lee, 2005). Olumlu bir iklime sahip, çevresi ile iletişim halinde olan bir okulun yöneticisi ve öğretmenleri, öğrencileri, velileri, okula gelen giden herkesi güler yüzle karşıladıklarını, aileleri bilinçlendirme adına yoğun çaba harcadıklarını görmek olasıdır (David & Fleischman, 2005).

#### **4.4.1.9. Davranışsal Değerler**

Okulda öğrencilerin kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, eşitliğin sağlandığı, kuralların şeffaf olduğu, planlamada ve kuralların oluşturulup uygulanmasında söz sahibi olup aidiyet duygusu hissettikleri okullarda, öğrenciler okullarına daha bağlıdır ve daha mutludurlar (Hernandez ve Seem, 2004).

#### **2.4.1.10. Öğrenci Etkinlikleri**

Okul iklimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerdir. Okulda düzenlenen sosyal faaliyetler ile öğrencilerin, okul, iş hatta evdeki yaşantısının bile monotonluktan kurtulması, yaşaması muhtemel problemlerden ders dışı faaliyetlerle uzaklaşması, öğrencilerin psikolojik olarak rahatlamasına imkân verir. Ders dışı faaliyetlerde öğrencilerin zorunlu tutulmaması, tercihine bırakılması ruhsal açıdan zenginlik kazanmasına yardımcı olur. Genellikle grup faaliyeti olarak düzenlenen sosyal etkinlikler, öğrencilerin sosyalleşmesine, deşarj olmasında etkili olur. Ders dışı faaliyetlerde grup içinde yer edinme, yeni arkadaşlıklar edinme, grup ile hareket etme konusunda yeni tecrübeler kazanarak kişinin sosyalleşmesine ve olgunlaşarak toplum hayatına alışmasını sağlar (Aybek, 2007).

## 2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda okul tükenmişliği ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aypay ve Eryılmaz (2011a), lise öğrencilerinde, okul tükenmişliği ve derse katılmaya motive olmaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü; dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011b), lise öğrencilerinde, öznel iyi oluşları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler üzerine yaptıkları çalışma sonucunda lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir.

Sever ve Aypay (2011)'de ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlikleri üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığına, tükenmişliğin en az yaşandığı sınıf düzeyinin 9. Sınıf olduğuna, not ortalaması düşen ve dolayısıyla çalışma baskısı artan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyinin arttığına, öğrencilerin okulda kaldıkları sürenin artmasının okula karşı olan ilgilerinin azalmasına neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Aypay (2011)'de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul tükenmişliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı olmak üzere dört alt boyuta sahip bu ölçeğin, genel tükenmişlik alt boyutları ile paralellik gösteren bu boyutları yorgunluk, ilgisizlik ya da olumsuzluk ve yeterlilik ya da yetersizlik biçimlerinde açıklamıştır. Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması yapılan bu ölçek diğer okul tükenmişliği ölçeklerinden farklı olarak ilk defa direk olarak okul tükenmişliğini ölçmek için hazırlanmıştır.

Balkıs ve diğerleri (2011) tarafından öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin demografik özellikleri ve akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği

çalışmada, tükenmişliğin; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve tükenmişliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet, lise türü, akademik başarı, akademik alan ve dershaneye gitme durumlarına göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyete, gittiği lise türüne, seçtiği akademik alan, akademik başarıya ve dershaneye gidip gitmeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, Genel lise öğrencilerinin Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı, fen alanında öğrenim gören öğrencilerin eşit ağırlık alanında öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı, zayıf notu olan öğrencilerin takdir veya teşekkür belgesi alan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı, dershaneye gitmeyen öğrencilerin gidenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır.

Kutsal ve Bilge (2012) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde farklılaştığı; sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin okudukları alana göre anlamlı bir değişiklik göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012), üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, cinsiyet, sosyal destek, doğup büyüdüğü yer, sınıf seviyesi ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre üniversite öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, düşük düzeyde sosyal desteğe sahip olanların sosyal desteği fazla olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, büyükşehirde yaşayanların ilçelerde yaşayanlara göre daha fazla

tükenmişlik yaşadığı, 3. Sınıf öğrencilerinin 2. Sınıf öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, haftalık ders saati yükü 21-30 saat olanların 16-20 saat olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır.

Tantekin Çelik, Bağrıaçık ve Laptalı Oral (2012), mimarlık eğitiminin tükenmişliğe etkisinin inceledikleri çalışmada, Mimarlık bölümü öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaştıkları ve bunun sebebinin de Mimarlık Bölümü'nün sosyal ve kültürel yönünün fazla olması bağlamışlardır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve ana-baba tutumlarının öğrenci tükenmişliğini yordayıp yordamadığı üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, akademik yetkinliğin tükenmenin % 14'ünü, duyarsızlaşmanın % 10'unu ve yetkinliğin ise % 20'sini açıkladığını, ayrıca tükenme alt boyutunda olumlu stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; duyarsızlaşma alt boyutunda olumsuz stresle başa çıkma ve sınav kaygısının; yetkinlik alt boyutunda ise sosyal destek arama yaklaşımı ve demokratik ana-baba tutumlarının önemli yordayıcılar olduğu belirlemişlerdir. Ayrıca çalışmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt ölçeklerinin hepsinde erkek öğrencilerin; tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfı, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. sınıf ve yetkinlik alt boyutunda ise 11. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin ise duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Çapri ve Yedigöz Sönmez (2013), lise öğrencilerinin tükenmişlikleri, demografik özellikleri, psikolojik belirtileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yaptıkları çalışmada, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerinde etkili o etkili olduğu ve okul tükenmişliğini, psikolojik belirtiler ve bağlanma stillerinin yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Küçüksüleymanoğlu ve Onuray-Eğilmez (2013), Uludağ Üniversitesi Müzik bölümü öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, mezun oldukları

lise türü arasında anlamlı bir fark olmadığını, akademik not ortalaması düşük olan öğrencilerin tükendiklerini, ders yükü fazla olan öğrencilerin daha yoğun tükendiklerini; sınıf düzeyleri, çaldıkları enstrüman, bir ek işte çalışıp çalışmadıkları da onların tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörler olarak tespit etmişlerdir.

Çam, Deniz ve Kurnaz (2014), tarafından üniversite öğrencilerinde tükenmişliği inceledikleri çalışmada; algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinden oluşan yapısal eşitlik modeline dayalı yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, sosyal desteğin tükenmişliği azalttığı; mükemmeliyetçiliğin bireylerde stresi arttırdığı, artan stresin ise tükenmişliğe neden olarak, tükenmişliğin de duyarsızlaşmayı beraberinde getirdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

İlhan ve Çetin (2014), akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarının akademik tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Yeni-Palabıyık (2014), lise öğrencilerinin, İngilizce yeterlik seviyesi ile genel tükenmişlik seviyesi arasındaki ilişkinin nicel araştırma yönteminin kullanarak yaptığı çalışmada, öğrencilerin genel tükenmişlik ve İngilizce yeterlilik seviyeleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztan (2014), ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumu ve benlik algıları açısından incelenmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumu ve benlik kurguları arasında negatif bir ilişki olduğu, genel yaşam doyumu ile benlik kurgusu arasında pozitif bir ilişki olduğu; ayrıca öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri okul türleri, dershaneye gitmeleri, cep telefonu ve internete sahip olmaları gibi demografik özelliklerine göre okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlbay (2014), çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisi konusunda çalışma yapmıştır. Deneysel yöntemle yapılan bu çalışmada deney grubundaki katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ile elde edilen öğrenci tükenmişliği

düzeylerini düşürüldüğü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu, kontrol grubunda bulunan katılımcıların, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıcam (2015), lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile öznel zindelik arasında öz-yeterliliğin aracı rolünü araştırdığı çalışmasında, öz-yeterlilik, öznel zindelik ve okul tükenmişliği arasında ilişki olduğunu, regresyon analizi sonuçlarına göre de öz-yeterlilik, öznel zindelik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Seçer (2015), üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda, üniversite öğrencilerinin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyete ve öğrenim görülen bölüm-sınıf ortak etkileşimine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, ayrıca, okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Koçak (2016), lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, okul tükenmişliğinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, barınma yeri ve okulda düzenlenen spor etkinliklerine katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiği, ayrıca okul tükenmişliği ile depresyon ve anksiyete arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş, okul tükenmişliğinin depresyon ve anksiyetenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır.

Akpınar (2016), ortaokul öğrencileri üzerinde, okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, ergenlerin okul tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve yerleşim birimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği buna karşın akademik başarıya göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve akademik başarı düzeyi düşük olanların okul tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Seçer ve diğerleri (2013) Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen okul tükenmişliği ölçeğini Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olmak üzere 3 alt boyut, 5'li likert ve 9 madde olarak uyarlamışlardır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç faktörlü yapısının Türk kültüründe iyi uyum sağladığı bulunmuştur (REMSEA; .06, CFI;.94, TLI.93). Ölçeğin güvenilirliği için ise iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiş ve ölçeğin güvenilirlik değerlerinin. 87 ve. 88 olduğu bulunmuştur.

### **2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Jacobs ve Dodd (2003) tarafından okul tükenmişliği ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, özellikle arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin ile okul tükenmişliği arasında negatif ilişki bulgusuna ulaşılmıştır.

Yang ve Farn (2005), teknik meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde tükenmişliğin öncüllerini araştırdıkları çalışmada, öz yeterlilik, sosyal destek ve cinsiyet rolünün öğrenci tükenmişliği üzerinde öngörü gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Addis (2006) tarafından öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada; tükenmişliğin yaşla birlikte artacağı düşünülmese de öğrencilerle yapılan çalışmalarda yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Üniversitenin ilk senesinde öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Zhang, Gan ve Cham (2007) tarafından Çinli üniversite öğrencileri üzerinde okul tükenmişliği, bağlılık ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelenmiş olup okul tükenmişliği ve bağlılık arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiş; bunun yanında mükemmeliyetçilik ile öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Salmela-Aro ve diğerleri (2008) tarafından lise öğrencileri üzerinde stres, tükenmişlik ve depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada okul tükenmişliğinin okulla ilişkili gözlenen özgül bir stres durumu olduğu, öğrencilerde okula bağlı stres yapıcı faktörlerin onlarda depresif belirtiler göstermelerine neden

olduğu bulunmuştur. Ayrıca stres, tükenmişlik ve depresif belirtiler arasında pozitif yönlü ilişkiler de bulunmuştur.

Salmelo-Aro ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada, okul tükenmişliğinin okulların özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, okul ile ilgili okul tükenmişliğinde etkili olan arka plan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan veriler doğrultusunda okul tükenmişliğinde doğrudan okul ile ilgili olan, okul iklimi, öğretmenlerden alınan olumlu motivasyon, okul desteği; ayrıca arka plan faktörleri olarak da demografik özellikler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, olumsuz okul ikliminin tükenmişlikle pozitif ilişkili olduğu ayrıca öğretmenlerden alınan olumlu motivasyonun da okul tükenmişliği ile negatif ilişkili olduğu, buna ek olarak arka plan faktörlerinden de cinsiyet açısından kızların erkeklere göre daha düşük okul tükenmişliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Salmela-Aro ve diğerleri (2008) tarafından Finlandiya’da lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, okuldan ve öğretmenlerden alınan motivasyonel desteğin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kiuru ve diğerleri (2009) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, akran grubu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiş olup ergenlerin akran grubundaki diğer kişiler ile yakın tükenmişlik belirtileri gösterdikleri bulunmuştur.

Beltran ve diğerleri (2009) tarafından tükenmişlik ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, sosyal destek alan bireylerin sosyal destek almayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadıkları ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polman, Borkoles ve Nicholls (2010), tarafından yapılan çalışmada; çalışma örneklemini olarak üniversite öğrencilerinin seçildiği görülmüş ve bu grup üzerinde tükenmişlik, sosyal destek, stres ve olumsuz duygulanımı deneyimleme olasılığı yüksek ancak bu duygulanımı paylaşma olasılığı düşük kişilik özelliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; tükenmişlik ile aileden algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Laursen ve diğerkleri (2010) tarafından gerçekleştirilen ortaokul ğrencilerinin akran grubu nefreti ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin akran grupları içindeki nefret duyguları ile tükenmişlik arasında ilişki olduğuna, ayrıca öğrencinin grup içindeki statüsünün de tükenmişlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Salmela-Aro, Tynkkynen ve Vuori (2010) tarafından ortalama yaşları 15 olan 515 lise ğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ailenin iş yaşamındaki tükenmesi ve ergenlerin okul yaşantısındaki tükenmelerinin aile ortamında paylaşılıp paylaşılmama durumunun öğrencinin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan alışma sonucunda aile içi sosyal ilişkilerin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkilediği ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanması düşünülen tükenmişliği nleme programlarına aile, ğretmen ve akranlarının katılması gerektiğini ifade etmektedirler. Buna ek olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe aile bireylerinin tükenmişlik düzeyinin düştüğü saptanmıştır.

Laursen ve diğerkleri (2010) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ergenlerin grup içindeki sosyometrik yerinin ve akranlarına karşı sahip oldukları nefret duygusunun tükenmişlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parker ve Salmela-Aro (2011) tarafından 852 ğrenci üzerinde okul tükenmişliğinin gelişimsel süreç içerisinde incelemesinin yapıldığı çalışmada, duyarsızlaşmanın oluşması ile bireylerin etkisiz başa çıkma yaklaşımını geliştirdiklerini ve bunun sonucunda bireylerin kendilerine yönelik, yetersizlik duygularının arttığını; ayrıca, yetersizliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada; sosyal ilişki ve sosyal ağların kullanımının öğrencilerin yaşam doyumunu artmasına neden olarak öğrencilerin okula ait olma durumunu arttırdığı belirtmektedirler. Okula ait olma ve tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişkinin varlığı, öğrencilerde sosyal destek unsurlarının tükenmişliği dolaylı olarak okula ait olma etkileyerek okul tükenmişliğinin artmasına neden olduğu bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, survey modelinde olup araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında ilişki tarama yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul tükenmişliği olarak belirlenmiş olup bağımsız değişken olarak da aleksitimi ve okul iklimi belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı algısı, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Survey modeli, olaylar, nesnelere, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeyen bir modeldir. Survey modelinde yapılan araştırmalarda, olay, durum ya da nesnelere geçmişte veya bugünde olduğu gibi açıklanması amaçlanır (Kaptan, 1995; Karasar, 2008).

İlişki tarama ise iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte olup olmadığını ya da değişimin derecesinin belirlenmesine yönelik amaç doğrultusunda yürütülen modeldir. Bu modelde betimlemeler, var olanın belli standartlara uygun ölçümlerini bulmaktan ziyade kişi, nesne ya da durumlar arası farklılıkların belirlenmesine yöneliktir. Tarama yöntemiyle değişkenler arasında saptanan ilişkiler gerçek anlamda bir neden sonuç ifadesi değildir; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkenin durumunun belirlenmesiyle diğer değişkenin kestirilmesinde faydalı sonuçlar verir (Karasar, 2005).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu liselerinde eğitim öğretim gören ergenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise, veri toplamada uygulama kolaylığı sağlaması ve ulaşılabilirliği açısından, Konya ili Meram İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç resmi Anadolu lisesinde öğrenim gören, uygun örnekleme yolu ile seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken Konya İl'inde yaklaşık olarak 33.750 Anadolu Lisesi öğrencisi olduğu belirlenmiş ve araştırmanın evreninin % 95 güven aralığında 321 öğrenci ile temsil edilebileceği hesaplanmıştır. Olası kayıp veri, uç değerler ve veri setinin normallik analizi aşamasında, veri seti dışında bırakılması gereken veriler göz önüne alınarak katılımcı sayısının bir miktar üzerine çıkılarak 421 öğrenciye ulaşılmıştır. Ulaşılan örneklemden sadece 400'ünün veri analizi için uygun olduğu belirlenmiş ve analizler bu grup üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu, 173'ü erkek, 227'si kız olan toplam 400 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	n	%
Kız	227	56.8
Erkek	173	43.2
Toplam	400	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %57.8'i (n=227) kız, %43.2'si (n=173) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaş	n	%
14	41	10.2
15	125	31.3
16	78	19.5
17	123	30.7
18	33	8.3
Toplam	400	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların yaş aralığı 14 ile 18 yaş arasındadır. Yaş aralığına göre dağılımları incelendiğinde %10.2’si (n=41) 14 yaşında, %31.3’ü (n=125) 15 yaşında, %19.5’i (n=78) 16 yaşında, %30.7’si (n=123) 17 yaşında ve %8.3’ü (n=33) 18 yaşında olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin sınıf değişkenine göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3: Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları**

Sınıf	n	%
9. Sınıf	119	29.8
10. Sınıf	99	24.7
11. Sınıf	107	26.7
12. Sınıf	75	18.8
Toplam	400	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde %29.8’i (n=119) 9. sınıf, %24.7’si (n=99) 10. sınıf, %26.7’si (n=107) 11. sınıf ve %18.8’i (n=75) 12. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Katılımcıların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları**

Sosyo-ekonomik Düzey	n	%
Düşük	17	4.3
Orta	340	85.0
Yüksek	43	11.7
Toplam	400	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde %4.3’ü (n=17) düşük, %85’i (n=340) orta ve %11.7’si (n=43) yüksek ekonomik düzeye sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin akademik başarı düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: Katılımcıların Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları**

Akademik Başarı	n	%
Düşük	43	11.8
Orta	260	65.0
Yüksek	97	24.2
Toplam	400	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların akademik başarı düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde %11.8’i (n=43) düşük, %65’i (n=260) orta ve %24.2’si (n=97) yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Katılımcıların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

Anne Eğitim Durumu	n	%
Okur-yazar değil	5	1.2
İlkokul	140	35.0
Ortaokul	78	19.5

Lise	88	22.0
Yüksek Okul	48	12.0
Lisans	29	7.3
Lisansüstü	12	3.0
Toplam	400	100

Tablo 6’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların anne eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %1.2’si (n=5) okur-yazar olmayan, %35’i (n=140) ilkokul, %19.5’i (n=78) ortaokul, %22 ’si (n=88) lise, %12 ’si (n=48) yüksekokul, %7.3’ü (n=29) lisans ve %3 ’ü (n=12) lisansüstü eğitim durumuna sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin baba eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7: Katılımcıların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

Baba Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	69	17.2
Ortaokul	58	14.5
Lise	99	24.8
Yüksek Okul	101	25.2
Lisans	52	13.0
Lisansüstü	21	5.3
Toplam	400	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların, baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %17.2’si (n=69) ilkokul, %14.5’i (n=58) ortaokul, %24.8’i (n=99) lise, %25.2’si (n=101) yüksekokul, %13’ü (n=52) lisans ve %5.3’ü (n=21) lisansüstü baba eğitim durumuna sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri toplama Araçları

#### 3.3.1. Okul Tükenmişlik Ölçeği:

Okul Tükenmişlik Ölçeği, Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş, Akın ve diğerleri (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için ölçek üç hafta ara ile aynı çalışma grubundan 69 öğrenciye uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için .75 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek çocukların ve ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve kişinin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan 6'lı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek 9 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte tüm maddeler için; hiç katılmıyorum 1 puan, kısmen katılmıyorum 2, katılmıyorum 3, kısmen katılıyorum 4, katılıyorum 5, tamamen katılıyorum 6 puan almaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde okul tükenmişliği olduğunu göstermektedir. Toplam puana göre değerlendirilen ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54, en düşük puan ise 9'dur.

#### 3.3.2. Toronto Aleksitimi Ölçeği:

Toronto Aleksitimi Ölçeği, Taylor ve diğerleri tarafından 1985 yılında 26 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeği olarak geliştirilmiştir. Taylor ve diğerleri (1985) TAÖ'ni geliştirme çalışmasında, ölçeğin toplam iç tutarlılığını .79, iki-yarım-test güvenilirliği .67 olarak açıklamışlardır.

Ölçek bugüne kadar birçok uyarlama çalışmasından geçmiş ancak ilk olarak Türkçe'ye uyarlama çalışması Dereboy tarafından 1990 yılında yapılmıştır. Ölçek ilk uyarlanmış haliyle 5'li likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin 1- Duyguları ve bedensel duyuları ayırt edebilme ve tanıyabilme yeteneği; 2- Duyguları ifade edebilme becerisi; 3- Hayal kurma 4- Dışsal merkezli uyum sağlamaya yönelik kognitif yapı olmak üzere 4 alt boyutu vardır. Dereboy (1990) tarafından klinik örneklem üzerinde yapılan çalışmada Toronto Aleksitimi Ölçeğinin

iç tutarlılık katsayısı .70, test tekrar test güvenilirliği ise .65 olarak bulunmuş anlamlılık düzeyi ise ( $p<0,01$ )olarak tespit edilmiştir.

Toronto Aleksitimi Ölçeğinde 1,5,6,9,11,12,13,15,16,21 ve 24'üncü maddeler olmak üzere toplam 11 maddesi ters maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130'dur. Ölçekte düz maddeler için; hiç katılmıyorum 1 puan, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4, tamamen katılıyorum 5 puan almaktadır. Ters maddeler için hiç katılmıyorum 5, katılmıyorum 4, kararsızım 3, katılıyorum 2, tamamen katılıyorum 1 puan almaktadır. 11'in üzerindeki puanlar aleksitimiye işaret etmektedir. Uygulama yapılan örneklemin toplam puan ortalamalarına bir standart sapma eklenerek, bu seviyenin üstü aleksitimik olarak değerlendirilebilmektedir.

Kanbolat (2017), yaptığı bir çalışmada Toronto Aleksitimi Ölçeğinin güvenilirliğini yeniden ele almıştır. Yapılan çalışma sonucunda ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını ölçeğin toplamı için .71 olarak, alt boyutları için de .52 ile .69arasında bulunmuştur.

### **3.3.3. Okul İklimi Ölçeği:**

Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği (1982), Nebraska üniversitesi ve Batı Michigan Üniversiteleri tarafından geliştirilmiş ve Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Howard ve Kefe (1991)'nin aktardığına göre 1988 yılında, on eyalette bulunan 354 okuldaki uygulamadan sonra geçerlilik kazanan Kapsamlı Okul iklimi Değerlendirme Ölçeği ortaokul ve lisede uygulamak üzere düzenlenmiştir (Acarbay, 2006). Bu çalışmada Kapsamlı Okul iklimi Değerlendirme Ölçeği'nin (1982) öğrenci tarafından doldurulan, 51 maddelik kısmı kullanılmıştır.

Allen (1992)'in yeniden incelediği Kapsamlı Okul iklimi Değerlendirme Ölçeğinde, iç tutarlılık .67 ile .93 ve test tekrar test güvenilirlik aralığı .63 ile .92 arasındadır; ancak kriter geçerliliği zayıf bulunmuştur. Allen (1992)'e göre, güçlü geçerlilik ancak kriter bağlantılı geçerlilik yaklaşımı ile gerçekleştirilebilir. Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği kullanmanın avantajı memnuniyet ile iklim arasındaki farkı ortaya çıkarmasıdır. Ancak bu ölçek, kültürel çeşitliliği okul

ikliminde önemli bir element olarak ölçmez bu yüzden Kapsamlı Okul iklimi Değerlendirme Ölçeğini diğer ölçeklerle karşılaştırmak için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir (Acarbay, 2006).

Doğan (2011), Lise öğrencilerinin okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği bir çalışmada, Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirliğini yeniden incelemiştir. Yapılan işlem sonucunda, ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin cronbach alpha katsayılarını: “öğretmen- öğrenci ilişkisi” boyutunda .83; “güvenlik ve düzenlilik” boyutunda .79; “idare” boyutunda .85; “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda .81; “anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler” boyutunda .75; “ders yönetimi” boyutunda .72; “öğrenci etkinlikleri boyutunda” .78; “akademik yönlendirme” boyutunda .72; “öğrencilerin davranışsal değerleri boyutunda” .82 “yol gösterme” boyutunda .82 ve toplamda da .92 olarak bulmuştur., Anket bir modele göre hazırlanmış olduğu için faktör analizi yapılmamıştır (Gül, 2009).

Okul İklimi Ölçeği, 51 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek olup 10 alt boyutu olan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte tüm maddeler için; kesinlikle katılmıyorum için 1 puan, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4, tamamen katılıyorum için 5 puan alınmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ise: 1. Öğretmen- Öğrenci İlişkisi, 2. Güvenlik ve Düzenlilik, 3. İdare, 4. Öğrenciler Arası İlişkiler, 5. Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler, 6. Ders Yönetimi, 7. Öğrenci Etkinlikleri, 8. Akademik Yönlendirme, 9. Öğrencilerin Davranışsal Değerleri, 10. Yol Gösterme'dir. Alt boyut puanlarına göre değerlendirilen ölçeğin alt boyutlarından alınan puanın yüksek olması, okulda o boyuta ilişkin durumun varlığını göstermektedir.

#### **3.3.4. Kişisel Bilgi Formu:**

Araştırmacı tarafından hazırlanan, katılımcıların yaş, sınıf, cinsiyet, algılanan akademik başarı düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili, Meram ilçesinde çeşitli Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden, ergenlerin okul tükenmişliği yaşamalarında aleksitimi ve okul ikliminin etkisini inceleme amacı doğrultusunda bilgi toplamak için dört farklı ölçme aracı kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırma verileri “Okul Tükenmişlik Ölçeği”, “Okul İklimi Ölçeği”, “Toronto Aleksitimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ders saatlerinde, tek oturumda ve 40 dakika sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulanmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçeklerden önce verilen yönergeler ile katılımcıların ölçekleri içtenlik ve samimiyetle doldurmaları istenmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde, uygulanan ölçekler incelenmiş ve ölçeklerin değerlendirilmesini olumsuz etkileyeceği için boş bırakılmış soruları olan 8 katılımcıya ait ölçek formu değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra işleme alınan ölçekler SPSS programına aktarılmış ve en fazla %2'ye kadar olan kayıp verilerin boş bırakılan maddeleri aritmetik ortalama yolu ile doldurulmuştur. Katılımcıların araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar bakımından homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla homojenlik analizi uygulanmıştır. Ayrıca, veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri de yapılarak normal dağılım özelliği incelenmiştir. Uç değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek uç değerler belirlenmiş ve uç değere sahip 13 katılımcının yanıtladığı ölçek formu veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan analizler ve veri setinden çıkarılan ölçeklerden arda kalan 400 katılımcıya ait veriler üzerinden araştırmanın problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

Verilerin analizi aşamasında SPSS-17 paket programı aracılığı ile verilerin analizinde t-testi, varyans analizi, Kruskal Wallis testi, Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi testi ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ergenlerden veri toplama araçları yoluyla elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-Demoğrafik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:

Çalışmanın bu bölümünde, ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin yaş, sınıf, cinsiyet, algılanan akademik başarı düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumuna ilişkin analizlere yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Ergenlerde Okul Tükenmişliğinin Cinsiyetlere göre t testine İlişkin Bulgular**

Okul Tükenmişlik Düzeyi	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
	Kız		227	32.64	10.07	398	.063
Erkek		173	32.58	8.96			

Tablo 8’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 32.64; erkek öğrencilerin ise okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 32.58’dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t_{(398)} = .063, p > .05$ ), iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

#### 4.1.2. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular:

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre  $n$ ,  $\bar{X}$ ,  $S_s$  değerleri verilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Ergenlerin Yaş Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri  $\bar{X}$ ,  $n$  ve  $S_s$  Değerlerine İlişkin Bulgular**

	Yaş	n	$\bar{X}$	$S_s$
Okul Tükenmişlik Düzeyi	14	41	29.61	7.93
	15	125	32.21	9.88
	16	78	31.91	10.70
	17	123	33.91	9.14
	18	33	34.70	8.43
	Total	400	32.61	9.59

\*.P<.05

Tablo 9’da görüldüğü aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın 34.70 olarak 18 yaş grubu (n=33) olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 33.91 olarak 17 yaş grubu (n=123) öğrenciler, 32.21 aritmetik ortalama ile 15 yaş (n=125) olan öğrenciler, 31.91 aritmetik ortalama ile 16 yaş grubu (n=78) olan öğrenciler izlemektedir. En düşük ortalama ise 29.61 aritmetik ortalama ile 14 yaş grubu (n=41) öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Ergenlerin okul tükenmişliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlılığını incelemek amacıyla yapılan varyans analizine ilişkin bulgular tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Ergenlerin Yaş Değişkeni Okul Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi Bulguları**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin toplamı	df	Karelerin Ortalaması	f	p
Okul Tükenmişlik Düzeyi	Gruplar arası	779.232	4	194.808		
	Grup içi	35897.706	395	90.880	2.144	.075
	Toplam	36676.937	399			

\*.P<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi hesaplanan F değeri ( $F_{(4-395)}=2.144$ ,  $p>0.05$ ) incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasındaki farkın. 05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

#### **4.1.3. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:**

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin sınıf değişkenine göre  $n$ ,  $\bar{X}$ ,  $S_s$  değerleri verilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri  $\bar{X}$ ,  $n$  ve  $SS$  Değerlerine İlişkin Bulgular**

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	$S_s$
Okul Tükenmişlik Düzeyi	9.sınıf	119	32.71	8.95
	10. sınıf	99	29.29	10.23
	11. sınıf	107	33.70	8.78
	12. sınıf	75	35.29	9.76
	Total	400	32.61	9.59

\*.P<.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın 35.29 olarak 12. sınıf ( $n=75$ ) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 33.70 olarak 11. sınıf ( $n=107$ ) öğrenciler, 32.71 aritmetik ortalama ile 9. sınıf ( $n=119$ ) öğrenciler izlemektedir. En düşük aritmetik

ortalama ise 29.29 ortalama ile 10. sınıf (n=99) öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Ergenlerin okul tükenmişliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlılığını incelemek amacıyla yapılan varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Ergenlerin Sınıf Düzeyinin Okul Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin toplamı	df	Karelerin Ortalaması	f	p
Okul Tükenmişlik Düzeyi	Gruplar arası	1757.750	3	585.917		
	Grup içi	34919.188	396	88.180	6.645	.000
	Toplam	36676.938	399			

\*.P<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyi ile okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda hesaplanan F değeri ( $F_{(3-396)}:6.645$ ,  $p<0.05$ ) incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır.

Gruplar arasındaki bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi analizine ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13: Ergenlerin Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testine İlişkin Bulgular**

		<b>Ortalama Farkı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>p</b>
<b>9.sınıf</b>	<b>10. sınıf</b>	3.41	1.27	
	<b>11. sınıf</b>	-.99	1.25	
	<b>12. sınıf</b>	-2.58	1.38	
<b>10. sınıf</b>	<b>9. sınıf</b>	-3.41	1.27	.069
	<b>11. sınıf</b>	-4.40	1.30	.011
	<b>12. sınıf</b>	-6.00	1.43	.001
<b>11. sınıf</b>	<b>9. sınıf</b>	.99	1.25	.889
	<b>10. sınıf</b>	4.40	1.30	.011
	<b>12. sınıf</b>	-1.59	1.41	.737
<b>12. sınıf</b>	<b>9. sınıf</b>	2,58	1.38	.323
	<b>10. sınıf</b>	6,00	1.43	.001
	<b>11. sınıf</b>	1,59	1.41	.737

\*.P<.05

Tablo 13'te görüldüğü gibi Yapılan Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi sonucu 10.sınıf öğrencileri; 11.sınıf öğrencileri (p:0.011) ve 12.sınıf öğrencileri (p:0.01) ile aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişliğine sınıf düzeyinin etkisi incelendiğinde en yüksek tükenmişlik 12. sınıf öğrencilerinde görülmüştür.

#### **4.1.4. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Algıladıkları Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:**

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla, gruplar arasındaki dağılımı normal olmadığından dolayı bağımsız gruplar için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Ergenlerin Algıladıkları Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması**

	Algılanan Sosyo Ekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
Okul Tükenmişlik Düzeyi	Düşük	17	245.03			
	Orta	340	201.65	4.852	2	.088
	Yüksek	43	173.81			

\*.P<.05

Tablo 14’te görüldüğü gibi algılanan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin (n=17) okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 245.03; algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin (n=340) okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 201.65; algılanan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin (n=43) okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 173.81’dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [ $\chi^2(2)=4.852$ ,  $p>0.05$ ].

#### **4.1.5. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Algıladıkları Akademik Başarı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:**

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre n,  $\bar{X}$ , Ss değerleri verilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15: Ergenlerin Algıladıkları Akademik Başarı Değişkenine Göre Okul Tükenmişlik Düzeyleri  $\bar{X}$ , n ve Ss Değerlerine İlişkin Bulgular**

	Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Ss
Okul Tükenmişlik Düzeyi	Düşük	43	38.81	9.54
	Orta	260	32.18	9.02
	Yüksek	97	31.02	10.13
	Total	400	32.61	9.59

Tablo 15’te görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın 38.81 olarak akademik başarı algısı düşük (n=43) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 32.18 aritmetik ortalama ile akademik başarı algısı orta (n=260) olan öğrenciler izlemektedir. En düşük aritmetik ortalama ise 31.02 ortalama ile akademik başarı algısı yüksek (n=97) olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Ergenlerin okul tükenmişliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlılığını incelemek amacıyla yapılan varyans analizine ilişkin bulgular tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Ergenlerin Algıladıkları Akademik Başarının Okul Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin toplamı	df	Karelerin Ortalaması	f	p
Okul Tükenmişlik Düzeyi	Gruplar arası	1947.963	2	973.982		
	Grup içi	34728.974	397	87.479	11.134	.000
	Toplam	36676.938	399			

\*.P<.05

Tablo 16’da görüldüğü gibi yapılan varyans analizi sonucunda hesaplanan F değeri ( $F_{(2-397)}:11.134, p<0.05$ ) incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasında farkın. 05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır.

Gruplar arasındaki bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi analizine ilişkin bulgular tablo 17’te verilmiştir.

**Tablo 17: Ergenlerin Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Algıladıkları Akademik Başarılarına Göre Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testine İlişkin Bulgular**

		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Düşük	Orta	6.63	1.53	.000
	Yüksek	7.79	1.71	.000

<b>Orta</b>	<b>Düşük Yüksek</b>	-6.63 1.16	1.53 1.11	.000 .581
<b>Yüksek</b>	<b>Düşük Orta</b>	-7.79 -1.16	1.71 1.11	.000 .581

\*.P<.05

Tablo 17’ de görüldüğü gibi yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucu algıladıkları akademik başarıları düşük öğrencilerin; algıladıkları akademik başarıları orta olan (p:0.000) ve algıladıkları akademik başarıları yüksek olan (p:0.000) öğrenciler ile aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişliğine algıladıkları akademik başarının etkisi incelendiğinde en yüksek tükenmişlik akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerde görülmüştür.

#### 4.1.6. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla gruplar arasındaki dağılımı normal olmadığından dolayı Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Ergenlerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular**

	<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Okul Tükenmişlik Düzeyi</b>	Okuryazar Değil	5	210.90			
	İlkokul	140	192.87			
	Ortaokul	78	202.59			
	Lise	88	208.03	2.275	6	.893
	Yüksekokul	48	195.66			
	Üniversite	29	221.29			
	Lisans Üstü	12	185.50			

\*.P<.05

Tablo 18’de görüldüğü gibi anne eğitim durumu okuryazar değil olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 210.90; anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 192.87; anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 202.59; anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 208.03; anne eğitim durumu yüksekokul olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 195.66; anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 221.29; anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 185.50’dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [ $\chi^2(6)=2.275$ ,  $p>0.05$ ].

#### 4.1.7. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular:

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla gruplar arasındaki dağılımı normal olmadığından dolayı Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: Ergenlerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarına İlişkin Bulgular**

	Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
Okul Tükenmişlik Düzeyi	İlkokul	69	178.96			
	Ortaokul	58	194.47			
	Lise	99	201.84	5.812	6	.325
	Yüksekokul	101	203.79			
	Üniversite	52	228.82			
	Lisans Üstü	21	195.64			

\*.P<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 178.96; baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 194.47; baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 201.84; baba eğitim durumu yüksekokul olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 203.79; baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 228.82; baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 195.64’dür. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır [ $\chi^2(6)=5.812$ ,  $p>0.05$ ].

#### **4.2. Ergenlerin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Aleksitiminin Alt Boyutları ile Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular:**

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile genel aleksitimi düzeylerinin ve aleksitiminin alt boyutlarının (hayal kurma ve fantezi yaşamında kısıtlılık, duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü, duyguları ifade edebilme becerisi, uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı) ve okul ikliminin alt boyutları arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20’ de verilmiştir.

**Tablo 20: Okul Tükenmişliği, Aleksitimi ve Aleksitiminin Alt Boyutları ile Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar**

	<b>Okul Tükenmişliği</b>	<b>Hayal Kurma Fantezi Yaşamında Kısıtlılık</b>	<b>Duyguları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü</b>	<b>Duyguları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü</b>	<b>Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı</b>	<b>Aleksitimi Genel</b>	<b>Öğretmen- Öğrenci İlişkisi</b>	<b>Güvenlik ve Düzenlilik</b>	<b>İdare</b>	<b>Öğrenciler Arası İlişkiler</b>	<b>Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler</b>	<b>Ders Yönetimi</b>	<b>Öğrenci Etkinlikleri</b>	<b>Akademik Yönlendirme</b>	<b>Öğrencilerin Davranışsal Değerleri</b>	<b>Yol Gösterme</b>
<b>Okul Tükenmişliği</b>	1															
<b>Hayal Kurma Fantezi Yaşamında Kısıtlılık</b>	.266**	1														
<b>Duyguları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü</b>	.374**	.459**	1													
<b>Duyguları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü</b>	.165**	.313**	-.228**	1												
<b>Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı</b>	-.085	-.011	-.025	.173**	1											
<b>Aleksitimi Genel</b>	.327**	.694**	.806**	.557**	.385**	1										
<b>Öğretmen- Öğrenci İlişkisi</b>	-.311**	.077	-.019	-.008	.072	.039	1									

<b>Güvenlik ve Düzenlilik</b>	-.167**	.077	-.028	.065	.075	.053	.563**	1								
<b>İdare</b>	-.309**	.072	.025	.034	.031	.059	.611**	.507**	1							
<b>Öğrenciler Arası İlişkiler</b>	-.251**	.078	-.069	.007	.100*	.023	.351**	.427**	.295**	1						
<b>Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler</b>	.,41**	.153**	.043	-.039	.101*	.105*	.416**	.388**	.516**	.418**	1					
<b>Ders Yönetimi</b>	-.149**	.083	-.016	.024	.097	.060	.418**	.382**	.435**	.263**	.411**	1				
<b>Öğrenci Etkinlikleri</b>	-.200**	.033	.014	-.016	.173**	.078	.423**	.476**	.420**	.403**	.479**	.383**	1			
<b>Akademik Yönlendirme</b>	-.306**	.033	-.066	.010	.241**	.061	.587**	.475**	.541**	.448**	.498**	.465**	.498**	1		
<b>Öğrencilerin Davranışsal Değerleri</b>	-.238**	.077	-.070	.033	-.029	-.018	.441**	.328**	.396**	.329**	.301**	.229**	.212**	.497**	1	
<b>Yol Gösterme</b>	-.260**	.034	-.031	.031	.125*	.046	.549**	.443**	.534**	.331**	.439**	.449**	.472**	.541**	.292**	1

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 20’de okul tükenmişliği ile Toronto aleksitimi ölçeği ‘hayal kurma fantezi yaşamında kısıtlılık’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve .266 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyi artarken hayal kurma, fantezi yaşamında kısıtlılık düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Toronto Aleksitimi Ölçeği ‘Duyguları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve .374 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Duyguları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Toronto Aleksitimi Ölçeği ‘Duyguları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve .165 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Duyguları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Toronto Aleksitimi Ölçeği ‘Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve -.085 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı düzeyinin düştüğü söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Toronto Aleksitimi Ölçeği genel toplam puanı arasında , düşük düzeyde, pozitif yönde ve .327 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir.. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Genel Aleksitimi düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği ‘Öğretmen- Öğrenci İlişkisi’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve -.311 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Öğretmen- Öğrenci İlişkisi düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği ‘Güvenlik ve Düzenlilik’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve -.167 düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Güvenlik ve Düzenlilik düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'İdare' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.309$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken İdare düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Öğrenciler Arası İlişkiler' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.251$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Öğrenciler Arası İlişkiler düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $.241$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Ders Yönetimi' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.149$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Ders Yönetimi düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Öğrenci Etkinlikleri' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.200$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir.. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Öğrenci Etkinlikleri düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Akademik Yönlendirme' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.306$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Akademik Yönlendirme düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Öğrencilerin Davranışsal Değerleri' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.238$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Öğrencilerin Davranışsal Değerleri düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Okul Tükenmişliği ile Okul İklimi Ölçeği 'Yol Gösterme' alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve  $-.260$  düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okul Tükenmişlik düzeyi artarken Öğrencilerin Yol Gösterme düzeyinin azaldığı söylenebilir.

### 4.3. Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular:

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin genel aleksitimi düzeylerinin ve aleksitiminin alt boyutlarının (hayal kurma ve fantezi yaşamında kısıtlılık, duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü, duyguları ifade edebilme becerisi, uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı) okul tükenmişlik düzeylerini yordama gücü incelenmiştir.

Ergenlerin genel aleksitimi düzeylerinin ve aleksitiminin alt boyutları olan hayal kurma ve fantezi yaşamında kısıtlılık, duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü, duyguları ifade edebilme becerisi, uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı okul tükenmişlik düzeylerinin yordama gücünü ortaya koymak amacıyla regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21: Ergenlerin Genel Alekstimi ve Aleksitiminin Alt Boyutlarının Okul Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları Anksiyete İle Okul Tükenmişliğine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Bulgular**

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>	12.790	3.882		3.346	.001
<b>Hayal Kurma Fantezi Yaşamında Kısıtlılık</b>	.276	.149	.099	1.848	.065
<b>Duyuları ve Bedensel Duyuları Ayırt Etme Güçlüğü</b>	.496	.084	.309	5.918	.000

---

<b>Duyuları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü</b>	.305	.191	.079	1.597	.111
<b>Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı</b>	-.240	.125	-.090	-1.916	.056

---

R= .40, R<sup>2</sup>=.16, F= 19,167, \* p< .05

Tablo 21 incelendiğinde Hayal Kurma Fantezi Yaşamında Kısıtlılık, Duyuları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü, Duyuları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü, Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı alt boyutlarının birlikte okul tükenmişliğindeki varyansın %16'ini açıkladığı görülmektedir (R= .40, R<sup>2</sup>=.16, F= 19,167, \* p< .05). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Hayal Kurma Fantezi Yaşamında Kısıtlılık, Duyuları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü, Duyuları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü, Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı birlikte okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Bununla birlikte yordayıcı değişkenler tek tek ele alındığında ve  $\beta$  ile t değerleri incelendiğinde Hayal Kurma Fantezi Yaşamında Kısıtlılık, Duyuları Fark Etme ve Söze Dökme Güçlüğü ve Uyum Sağlamaya Yönelik Bilişsel Yapı alt boyutlarının okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, görece önem düzeyi olarak Duyuları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü alt boyutunun anlamlı yordayıcılık yaptığı görülmüştür. Duyuları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü puanına ilişkin regresyon değerleri incelendiğinde lise öğrencilerinin Duyuları ve Bedensel Duyumları Ayırt Etme Güçlüğü puanlarında 1 puanlık bir değişimin okul tükenmişliği puanında 0.49 puanlık bir değişim oluşturacağı söylenebilir.

#### 4.4. Ergenlerin Algıladıkları Okul İkliminin Okul Tükenmişlik Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular:

Çalışmanın bu kısmında, ergenlerin algıladıkları okul iklimin ve okul iklimin alt boyutlarının (öğretmen- öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme) okul tükenmişlik düzeylerini yordama gücü incelenmiştir.

Ergenlerin okul iklimi ölçeğinin öğretmen- öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri ve yol gösterme alt boyutlarından aldıkları puanların okul tükenmişlik düzeylerini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22: Ergenlerin Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	47,189	2,443		19,317	,000
Öğretmen Öğrenci İlişkisi	-,145	,070	-,144	-2,092	,037
Güvenlik ve Düzenlilik	,230	,113	,126	2,033	,043
İdare	-,253	,112	-,152	-2,264	,024
Öğrenciler Arası İlişkiler	-,334	,142	-,132	-2,349	,019
Anne-Baba, Toplum ve Okul Arası İlişkiler	-,090	,178	-,031	-,507	,613

<b>Ders Yönetimi</b>	,141	,134	,060	1,057	,291
<b>Öğrenci Etkinlikleri</b>	-,014	,155	-,006	-,091	,927
<b>Akademik Yönlendirme</b>	-,235	,176	-,093	-1,330	,184
<b>Öğrencilerin Davranışsal Değerleri</b>	-,179	,189	-,053	-,943	,346
<b>Yol Gösterme</b>	-,132	,143	-,058	-,924	,356

R= .39, R<sup>2</sup>=.159, F= 7,382, \*\* p< .01

Tablo 22 incelendiğinde Öğretmen Öğrenci İlişkisi, Güvenlik ve Düzenlilik, İdare, Öğrenciler arası ilişkiler, anne – baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri ve yol gösterme alt boyutlarının birlikte okul tükenmişliğindeki varyansın %15’ini açıkladığı görülmektedir (R= .39, R<sup>2</sup>=.159, F= 7,382, \*\* p< .01). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Öğretmen Öğrenci İlişkisi, Güvenlik ve Düzenlilik, İdare, Öğrenciler arası ilişkiler, anne – baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri ve yol gösterme birlikte okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Bununla birlikte yordayıcı değişkenler tek tek ele alındığında ve  $\beta$  ile t değerleri incelendiğinde anne – baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri ve yol gösterme alt boyutlarının okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, görece önem düzeyi olarak Öğretmen Öğrenci İlişkisi, Güvenlik ve Düzenlilik, İdare, Öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarının anlamlı yordayıcılık yaptığı görülmüştür. Öğretmen Öğrenci İlişkisi puanına ilişkin regresyon değerleri incelendiğinde lise öğrencilerinin Öğretmen Öğrenci İlişkisi puanlarında 1 puanlık bir değişimin okul tükenmişliği puanında 0.14 puanlık, Güvenlik ve Düzenlilik puanına ilişkin regresyon değerleri incelendiğinde lise öğrencilerinin Güvenlik ve Düzenlilik

puanlarında 1 puanlık bir değişimin okul tükemişliği puanında 0.23 puanlık, İdare puanına ilişkin regresyon değerleri incelendiğinde lise öğrencilerinin idare puanlarında 1 puanlık bir değişimin okul tükemişliği puanında 0.25 puanlık; Öğrenciler Arası İlişkiler puanına ilişkin regresyon değerleri incelendiğinde lise öğrencilerinin Öğrenciler Arası İlişkiler puanlarında 1 puanlık bir değişimin okul tükemişliği puanında 0.33 puanlık bir değişim oluşturacağı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili elde edilen bulgular ve ergenlerin aleksitimi ve okul iklimi algılarının okul tükenmişlik düzeylerini yordama gücü ile ilgili elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### **5.1. Ergenlerin Okul Tükenmişliği Düzeylerinin, Cinsiyet, Yaş, Sınıf Düzeyleri, Akademik Başarı Düzeyleri, Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırmada, ergenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kutsal ve Bilge (2012), lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca okul tükenmişlik düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı bulgusu, (Balkıs ve diğerleri 2011; Bresó, Salanova ve Schaufeli,2007; Kutsal & Bilge, 2012; Küçükşüleymanoğlu & Onuray-Eğilmez, 2013; Ören & Türkoğlu, 2006; Tüm kaya & Çavuşoğlu, 2010) araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği, cinsiyetler açısından tükenmişlik düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirten araştırma (Baş, 2012; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Ried ve diğerleri 2006; Seçer & Gençdoğan, 2012) sonuçlarıyla ise farklılık göstermektedir. Eğitim öğretim sürecinde cinsiyet ayrımı gözetmeksizin görev ve sorumlulukların tüm öğrencilere eşit şekilde verilmesinden dolayı cinsiyetler arasında okul tükenmişliği açısından bir farklılık çıkmamış olabilir.

Araştırmada, ergenlerin yaş düzeyleri ile Okul Tükenmişlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşları birbirine yakın olan lise öğrencilerinin, eğitim öğretim sürecinde benzer durumlara maruz kalmaları ve içindeki buldukları ergenlik döneminde benzer duygu ve düşüncelere sahip olmalarından dolayı, yaşa bağlı farklılaşma olmayabilir.

Araştırmada, ergenlerin sınıf düzeylerine göre okul tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde okul tükenmişliğine sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişliğine sınıf düzeyinin etkisi incelendiğinde en yüksek tükenmişlik 12.sınıf öğrencilerinde görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak Baş (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin tükenmişlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı ve sınıf düzeyi yükseldikçe tükenmişliğin de arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kutsal ve Bilge (2012) tarafından lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine yapılan çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) tarafından, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda elde edilen sınıf seviyesi arttıkça tükenmişliğin de arttığı sonucu da araştırmaya bulgusu ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik seviyelerinin arttığı bulgusu, Çapulcuoğlu ile Gündüz (2013)'ün ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri, hazırlık sınıfı öğrencilerinin, 10. Sınıflara, 10. Sınıf öğrencilerinin 11. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşadığı bulgusu ile farklılaşmaktadır. Çapri ve Yedigöz-Sönmez (2013) tarafından, lise öğrencilerinin tükenmişlikleri, demografik özellikleri, psikolojik belirtileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yaptıkları çalışma sonucunda, sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişlik düzeyinin azaldığı bulgusu, araştırmanın sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik seviyelerinin arttığı bulgusu ile farklılaşmaktadır. Ayrıca, araştırma bulgusu, Addis (2006) tarafından spor eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmanın, üniversitenin ilk senesinde öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olduğu bulgusu ile farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri sürenin artması, okul görevlerinin giderek artması öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okul tükenmişlik düzeylerinin artmasında etkili olmuş olabilir.

Ergenlerin sınıf düzeyi arttıkça yaşadıkları tükenmişliğin artması, okulda geçirilen sürenin uzaması sonucu yaşanan tükenmişliğin arttığı, ergenlik döneminde olan öğrencilerin lise döneminde yoğun ders çalışma süreci ile karşılaşmaları,

başarılı olmak için sürekli çaba harcama zorunda kalmaları ve kendilerini başarılı olarak göstermek için harcadıkları çabanın artması ve belli bir süreç sonunda beklenen sonucu elde edememeleri, ergenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine dolayısıyla fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Lise son sınıftaki genç, hem okuldaki ders programını takip etmek, hem de üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak durumundadır. Lisede öğrenilen konular ile üniversite giriş sınavlarındaki soru biçimleri arasında farklılıklar olması nedeniyle üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak, orada sorulan soru türlerine hazırlıklı olmak için çaba göstermek zorundadırlar (Kulaksızoğlu, 2007). Bu nedenle, üniversite giriş sınavına hazırlanmakta olan 12. sınıf öğrencilerinin daha fazla okul tükenmişliği yaşayabilirler.

Araştırmada, ergenlerin algılanan sosyo-ekonomik düzey ile okul tükenmişlik ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin okul tükenmişliğine sosyo-ekonomik düzeyin etkisini incelendiği Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiş olup araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Sosyo ekonomik düzeyin okul tükenmişliğine etkisinin olmadığı bulgusunu, araştırmanın sadece resmi devlet okullarında yapılmasının çok uç noktalarda sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin örnekleme olmamasına bağlanabilir.

Araştırmada, ergenlerin akademik başarı düzeylerine göre okul tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Algılanan akademik başarısı düşük öğrencilerin; algıladıkları akademik başarıları orta olan ve algıladıkları akademik başarıları yüksek olan öğrenciler ile aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur. En yüksek, okul tükenmişliği, akademik başarısını düşük olarak algılayan öğrencilerde görülmüştür. Kutsal ve Bilge (2012) tarafından lise öğrencileri üzerinde tükenmişlik ve başarı algılarının (orta-yüksek) incelendiği araştırma sonucunda, başarı algısı orta olan öğrencilerin, başarı algısı yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşadığı bulgusu, araştırmanın okul tükenmişliğinin akademik başarı değişkenine göre farklılaştığı bulgusunu desteklemektedir. Araştırmanın akademik başarı düştükçe okul tükenmişliğinin

yükseldiği bulgusu, Çapulcuoğlu ile Gündüz (2013)'ün ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri, duyarsızlaşma alt ölçeğinde başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulgusu tarafından desteklenmektedir. Balkıs ve diğerleri (2011) tarafından öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda elde edilen tükenmişliğin akademik başarı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu bulgusu da araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yapmaları gereken çalışmalarla ilgili öz kaynaklarının yetersizliği ve öğrencilerin kendilerinin ve çevresindeki kişilerin beklentilerinin oluşturduğu yetersizlik hissine bağlı olarak akademik stres yaşamaktadırlar. Okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler başarılı olamayacağı düşüncesiyle, eğitsel faaliyetlere karşı ilgisini kaybetmektedirler (Schaufeli vd., 2002). Öğrencilerin başaramayacaklarını düşünmeleri ya da verilen emek sonunda bekledikleri takdir-teşekkür, not gibi pekiştirmeleri görememeleri sonucunda okul tükenmişliği yaşadıkları, okul tükenmişliği yaşadıkça düşük akademik başarının devam edebileceği söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak okul tükenmişlik ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır. Ergenlik döneminde ergenler ebeveynleri ile çatışma halinde olup anne babalarındansa arkadaşlarının bilgisine daha çok değer verirler. Lise döneminde ergenlerin, okul, etüt merkezleri, arkadaş çevreleri ve sosyal medya üzerinden bilgiye ulaşmalarının kolay olması, ihtiyaç duydukları yönlendirme ve desteği kısmen de olsa karşıladıkları, anne ve baba yönlendirmesine yönelik ihtiyaçlarını bu yolla, kısmen de olsa, tolere ettikleri düşünülebilir.

## **5.2. Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin Okul Tükenmişlik Düzeyini Yordaması ile İlgili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre aleksitiminin tüm alt boyutları ile birlikte okul tükenmişliğini pozitif yönde yordadığı saptanmıştır. Aleksitiminin alt boyutları tek tek ele alındığında, duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü alt boyutunun okul tükenmişliğini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, hayal

kurma ve fantezi yaşamında kısıtlılık, duyguları fark etme ve söze dökme güçlüğü ile uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı alt boyutunun ise okul tükenmişliğini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Genel aleksitiminin, okul tükenmişliğini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Avcı-Uzun (2013) tükenmişlik yaşayan bireylerin aleksitimi eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Karlıdağ (1998) ise tükenmişlik yaşayan bireylerde aleksitimi düzeyinin artmasını, tükenmişlikle baş etme eğilimi olarak yorumlanmıştır. Azmar ve diğerleri (1996)'nin yaptığı araştırmada, tükenmişlik yaşayan bireylerin sıklıkla umutsuzluk depresyon yaşadığını, bu durumun da aleksitimiye yol açtığı ya da tam tersine yaşanan aleksitimi durumunun tükenmeye neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aleksitimi, her yaşta bireyde görülebileceği gibi ergenlik döneminde, kişilik gelişiminin hız kazanması ve mantıklı düşüncenin gelişmeye başlaması ile daha da sık görülmektedir (Atasayar, 2011). Ergenlik dönemine denk gelen ortaöğretim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları, eğitsel görev ve sorumluluklarından kaynaklı stres ve baskı, öğrencilerde okul tükenmişliğine neden olabilmektedir. Öğrenciler, yaşadıkları tükenmişlikle baş etmek için ergenlik döneminde sıklıkla yaşanan aleksitimik özellikler göstermelerine neden olabilmektedir.

Aleksitiminin duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü alt boyutu, okul tükenmişliğini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü düzeyinin fazlalığı, okul tükenmişlik düzeyini artırmaktadır. Aleksitimik bireylerin duygusal yapıları gözlem yoluyla zaman içerisinde oluşur, empati kuramazlar, duyguları öğrenmede ve anlamlandırmada güçlük çekerler (Atasayar, 2011). Bu durumun nedeni bireyin, geçmiş yaşantılarında olumsuz pekiştirmelere maruz kalmasıdır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren, çocukların çevreyi anlama sürecinde, aldığı olumsuz tepkiler, işlevsel olmayan kendi duygu dünyası ile ilgili çarpıtılmalı şemalar oluşturur. Yaşamın ilerleyen yıllarında olumsuz yaşantılar da bu şemaları pekiştirerek otomatik düşünceler oluşmasına neden olur ve kişiler kendi duygu ve düşüncelerini farkedip ayırt edemez duruma gelirler (Erden, 2005). Ergenlik döneminde, öğrenciler yaşadıkları yoğun duygusal karmaşanın ve geçmiş yaşantılarındaki olumsuz

pekiştirmelerin sonucu oluşan çarpık şemaların etkisiyle aleksitimik özellik göstermeleri, okul tükenmişlik düzeylerinin yükselmesinde etkili olabilmektedir.

### **5.3. Ergenlerin Okul İklimi Algılarının Okul Tükenmişlik Düzeyini Yordaması ile İlgili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre okul ikliminin tüm alt boyutlarının birlikte okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Okul İkliminin alt boyutları tek tek ele alındığında, öğretmen öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarının anlamlı boyutlarının okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, anne – baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri ve yol gösterme alt boyutlarının ise okul tükenmişliğini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Okul ikliminin öğretmen-öğrenciler arası ilişkiler ve öğrenciler arası ilişkiler alt boyutları, okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Öğretmen-öğrenciler arası ilişkiler düzeyinin düşük olması, okul tükenmişlik düzeyini artırmaktadır. Okul, sosyal iletişimin yoğun yaşandığı dinamik bir kurumdur. Okulda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında iletişim ne kadar güçlü olur ve okul ne kadar güvenli ise bu durumda öğrencilerin motivasyonu yükselmekte okula uyumları kolaylaşmaktadır. Bu durumun aksine öğrenciler okula uyum sağlayamadıkları, öğretmenden, idareden yeterince destek alamadıklarında ve okulda kendilerini güvende hissetmediklerinde okula olan ilgileri azalmakta ve eğitim öğretim faaliyetlerinden uzaklaşmaktadırlar (Mouton & Hawkins, 1996). Ergenlerin öğretmenler ve öğrencilerden destek alamamaları yeterli iletişim kuramamaları sürecinin uzaması durumunda da okul tükenmişliği yaşamaları olasıdır.

Okul ikliminin idare alt boyutu, okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. İdare alt boyutunun puanının fazla olması, okul tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır. İdare alt boyutu, okulda öğrenci işleri, personel işleri, okula ilişkin her türlü faaliyette bulunan, okuldaki öğretmen öğrenci, diğer personel, öğrenci velisi gibi kişi ya da grupların arasında uzlaştırıcı ve ortamı

psikolojik açıdan uygun hale getirme görevini yerine getirilmesini ifade eder (Acarbay, 2006). Balcı (2002), etkin okul için okul yöneticisinin kritik öneme sahip olduğu belirtmektedir. Okulda olumlu bir atmosfer oluşmasında öncelikle okul yöneticisi sorumludur. Araştırmanın idare alt boyutu, okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu dikkate alındığında, başarılı bir yönetim uygulayan İdarecinin bulunduğu okulda ergenlerin okul tükenmişlik düzeylerinin düşük olması beklenir.

Okul ikliminin güvenlik ve düzenlilik alt boyutu, okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Güvenlik ve düzenliliğin yeterli olması, okul tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır. Bireyin temel ihtiyaçlar arasında yer alan güvenlik, güvende olma ihtiyacı da doğal olarak okul iklimini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Çocuğunu okula gönderen bir aile, okul ortamı, müfredat, ev ödevleri, disiplin anlayışı, kurulacak iletişimin kalitesi gibi birçok konuda tedirginlik yaşar. Ailelerin tedirgin oldukları hususlardan birisi de çocukların güvenli bir okul iklimi içerisinde olup olmayacaklarıdır (Rubin, 2004). Kıldan (2007), okul ortamının tehlikelerden de uzak olması gerektiğini, kendisini güvende hisseden bir öğrencinin hem akademik hem de sosyal olarak daha olumlu davranışlar sergileyeceğini belirtmiştir. Okulda, kendisini yeterince güvende hisseden ergenin ders ve okul ile ilgili görev ve sorumluluklarına odaklanması kolaylaşabilir. Dolayısıyla kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirme imkanı bulan ergen daha düşük düzeyde okul tükenmişliği yaşayabilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar ilk olarak, araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul tükenmişliği ile araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik düzey, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına göre sunulmuştur. Daha sonra ergenlerin aleksitimi düzeyleri ve okul iklimi algılarının okul tükenmişlik düzeylerini açıklama gücüne ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı öneriler aileler, okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacı ve program geliştirme uzmanlarına yönelik olarak sunulmuştur.

### SONUÇLAR

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin sınıf düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ergenlerin algıladıkları akademik başarı düzeyi ile okul tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin, cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumları ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Aleksitiminin tüm alt boyutları ile birlikte okul tükenmişliğini pozitif yönde yordadığı saptanmıştır. Aleksitiminin alt boyutları tek tek ele alındığında, duyguları ve bedensel duyuları ayırt etme güçlüğü alt boyutunun okul tükenmişliğini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, hayal kurma ve fantezi yaşamında kısıtlılık, duyguları fark etme ve söze dökme güçlüğü ile uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı alt boyutunun ise okul tükenmişliğini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul ikliminin tüm alt boyutlarının birlikte okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Okul İkliminin alt boyutları tek tek ele alındığında, Öğretmen Öğrenci İlişkisi, Güvenlik ve Düzenlilik, İdare, Öğrenciler arası ilişkiler alt boyutlarının anlamlı boyutlarının

okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, anne – baba, toplum ve okul arası ilişkiler, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, akademik yönlendirme, öğrencilerin davranışsal değerleri ve yol gösterme alt boyutlarını ise okul tükenmişliğini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin öneriler, ergenler üzerinde etki gücüne sahip olan, öğretmen, okul yöneticisi, aile, araştırmacılara yönelik olarak sunulmuştur.

### **Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler:**

12. sınıfta yaşanan yüksek düzeyde okul tükenmişliğinin azaltılmasına ilişkin olarak klup faaliyetleri ve sosyal aktivitelerin artırılması ve rehberlik faaliyetlerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik etkinlikler yapılması,

Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, başarısızlık nedenlerinin araştırılarak giderilmesine yönelik tedbirler alınması,

Aleksitimik özellik taşıyan ergenlerin belirlenerek, bireysel ya da grupla psikolojik danışmaya alınması,

Ergenlerin duyguları ve bedensel duyumları ayırt etme durumları, etkinliklerle güçlendirilerek, yaşadıkları ve hissettikleri hakkında farkındalık sağlanarak okul tükenmişliğinin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması,

Öğrenci velilerine yönelik olarak ergenlerin yaşadığı Duyguları ve bedensel duyumları ayırt etme güçlüğü hakkında farkındalık eğitimleri verilmesi,

Öğrenci ve öğretmenler arası olumlu etkileşim ve iletişimin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması,

Okul ve çevresinde, gerekli önlemler alınarak öğrencilerin güvenliklerinin okul yönetimi tarafından sağlanması önerilir.

### **Ailelere Yönelik Öneriler:**

Ailelerin çocuklarına–yaşadığı Duyguları ve bedensel duyumları ayırtetme güçlüğü konusunda, oyun vb. etkinliklerle destekleyici tutum ve davranışlarda bulunması,

Ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurarken“*Geç kalman çok iyi bir fırsatı kaçırmama sebep oldu, çok üzüldüm*” gibi duygu düşünce ifadeleri içeren iletişim kullanmaları,

Ebeveynlerin akedemik başarı düştükçe çocuklarının yaşadığı okul tükenmişliğinin arttığını dikkate alarak, çocuklarının akademik başarılarını artıracak etüt, özel ders vb. önlemler almaları,

Ergenlerin sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişlik düzeylerinin yükselmesinin ebeveynler tarafından dikkate alınarak sınıf düzeyi arttıkça ergenleri daha fazla desteklemeleri önerilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler:**

Okul tükenmişliğini, aleksitimi ve okul ikliminin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu bulgusu yapılacak yeni çalışmalarla desteklenmesi,

Okul tükenmişliği konusunda ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmekte olup okul tükenmişliğinin deneysel yöntemle farklı konularla birlikte de ele alınması,

Orta öğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğinin aleksitimi ve okul iklimi açısından anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu bulgusu, farklı yaklaşımlarla ele alınarak okul tükenmişliğine aleksitimi ve okul iklimin etkisinin incelenmesi,

Araştırma konuş olan kavramlar farklı eğitim kademelerinde, farklı özel ve devlet kurumlarında, nitel yöntem kullanılarak araştırılması önerilir.

## KAYNAKÇA

Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Adıgüzel, A. & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYU Journal Of Education Faculty*,2013,Cilt: X, I,49-66.

Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E.& Madden, T. (2004). “Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine ilişkin Görüşleri” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Yalnız, A., Yıldız, B., & Usta, F. (2013). *Okul tükenmişliği ölçeği'nin türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri*. XII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. (8-11 Eylül 2013). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Akpınar, M. (2016). *Okul Tükenmişliği İle Akademik Stres ve Öznel İyioluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Arslan H, Ünal, M, Aslan, O, Gürkan, S, Alpaslan N.,(1996). Pratisyen hekimlerde tükenme düzeyleri, düşünen adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 9. 48-52 22.

Atasayar, M., (2011). *Ergenlerin Aleksitimik Özelliklerinin Psikolojik Belirtileri ve Yaşam Doyumları ile İlişkisi*. Yüksek lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Avcı-Uzun, D. (2013). *Cerrahi Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Hasta ve Hasta Yakınlarından Gördükleri Şiddetin Tükenmişlik, Aleksitimi ve İş doyumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Aybek, A. (2007). *Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim*, 12(2), 782-787.

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

Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 181-199.

Azmar, H., Bengi Gürkan, S., Alparslan, Z. N. & Ünal, M. (1996). Tıpta uzmanlık öğrencisi hekimlerde tükenme düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7: 1.

Balcı, A. (2002). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. (3. baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

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 (1), 151-165.

Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Beck, J.S. (1995). *Cognitive Therapy. Basics and Beyond*, New York: The GuilfordPress.

Beltran, C. A., Moreno, M. P., Estrada, J. S. Lopez, T. M. & Rodriguez, A. (2009). Social support, burnout syndrome and occupational exhaustion among traffic police agents. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (2), 585-592.

Berger, E. H. (2003). *Parents as partners: families and schools working together* (SixthEdition). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Bernhard, H. (2007). Survey of burnout among college music majors. *College Student Journal*, 41(2), 392.

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

Bucak, E. B. (2002). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “Yönetimde ast üst ilişkisi” *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Bahar. (7).

Bucher, K. T. & Lee, M. M. (2005). Creating Safe Schools. *The Clearing House* e September/October. 55-60.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış* (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi Ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cherniss, C. (1988). Observerd supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Journal of Educational Research*, 54 (5), 449-454.

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

Çam, O. (1992). tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 22-25 Eylül 1992, Hacettepe Üniversitesi, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.

Çam, Z., Deniz, K. & Kurnaz, (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (173).

Çapri, B., Gündüz, B. & A. Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40.

Çapri, B. & Yedigöz Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 195- 218.

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

Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013b). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başaçıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 201-218.

Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

David, O. & Fleischman, S. (2005). Positive Culture In Urban Schools. *Educational Leadership*, March.

Demir, A. (2005). *Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Demirel, Y. & Seçkin, Z. (2009). Tükenmişlik ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkinin kavramsal boyutu. *Tisk Akademi*, (2).

Dereboy, I. F. (1990). *Aleksitimi Özbildirim Ölçeklerinin Psikometrik Özellikleri Üzerine Bir Çalışma: Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.

Direk, N. (2008). *Miyofasiyal Ağrı Sendromu Hastalarında Kişilik Bozukluğu, Öfke ve Aleksitimi*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Divaris, K., Polychronopoulou, A. & Taoufik, K. (2012). Stress and burnout in postgraduate dental education. *European Journal of Dental Education*. 16 (1), 35-42.

Doğan, S. (2011). *Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).

Donnelly, C. (1999). School ethos and governor relationships. *School Leadership And Management*, 19(2), 223-239.

Dökmen, Ü. (2000). *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var olmak Gelişmek Uzlaşmak*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Elçin Boyacıoğlu, N, & Küçük, L (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2011;2, 40-45.

Erden, D. (2005). Farklı yetiştirme koşullarının aleksitimi, depresyon ve psikiyatrik belirtilerle ilişkisi, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 8, 60-66.

Ertugut, R. & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2.

Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H. & Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.

Freudenberger, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30.

Goldring, L. (2002). The Power Of School Culture. *Leadership*, November/December 32-35.

Gökçakan, Z. & Özer, R. (1999). Doğu karadeniz bölgesindeki görevli rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.

Gucht, V. & Heiser, W. (2003). Alexithymia and somatisation a quantitative review of the literature. *Journal of Psychosom Research*, 54: 425 – 434.

Güdük, M., Erol, S., Yağlıbulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. & Aslan, D. (2005). Ankara'da bir tıp fakültesi'nde okuyan son sınıf öğrencilerinde tükenmişlik sendromu. *STED*, 14.

Gündüz, B., Çapri, B. & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.

Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

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

Hernandez, T. J. & Seem S. R. (2004). A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-62.

Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school Teachers, *Public Personnel Management*, 17(2).

İlbay, A. B. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlhan, M. & Çetin, B. (2014). Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2).

Jacobs, S. R. & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.

Jevtic, M., Backovic, D. & Zivojinovic-Ilic, J.(2012). Burnout syndrome in medical students during clinical training. *Healthmed*, 6 (2), 571-577.

Kanbolat, S. (2017). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Başvuran Bireylerde Aleksitimi ile Yeme Tutumu, Benlik Saygısı ve Öfke Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Bilim Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Karlıdağ, R. (1998). *Hekimlerde İş Doyumu ve Tükenmişlik Sendromunun Aleksitimi ve Bazı Sosyo demografik Değişkenlerle İlişkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı: Malatya.

Karlıdağ, R., Ünal, S. & Yoloğlu, N., (2001). Hekimlerde tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi düzeyleriyle ilişkisi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(3).

Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde İş Doyumu ile Tükenmişlik İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57-66.

Kıldan, A. O. (2007). Okulöncesi Eğitim Ortamları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 , 501-510.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.

Kiuru, N., Aunolo, K., Nurmi, J.E., Leskinen, E. & Salmelo-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescent's school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*. 54 (1), 23-55.

Koçak, R. (2002). Aleksitimi: kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 185- 197.

Koçak, R. (2003). *Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi: Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Koçak, L. (2016). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Depresif Belirtilerin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ataürk Üniversitesi, Erzurum.

Kooiman, G. (1998). The status of Alexithymia as aRisk Factor in Medically Unexplained Physical Symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, 39(3), 152-159.

Krystal, H. J. (1982) Alexithymia and effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 9: 353-378.

Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kutsal, D. (2009). *Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students. *Education and Science*, 37 (164), 283–297.

Küçüksüleymanoğlu, R. & Onuray Eğilmez, H. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ Üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science*. 6( 3), 905-923.

Laursen, B., Bukowski, W. B., Nurmi, J. E., Marion, D., Salmela-Aro, K. & Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 240-256.

Lee, C. (2004). Creating a collaborative campus culture. *Community College Journal Of Research And Practise*, 28, 503-511.

Lee, R. T. & Ashforth B. E. (1990). On the meaning of Maslach's Three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6).

Lee, J., Puig, A., Kim, Y., Shin, H., Lee, J. H. & Lee, S. M (2010). Academic Burnout Profiles in Korean Adolescents, *Stress and Health*, 26, 404-416.

Lesser, I. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine*, 43,(6): 531-543.

Lesser, I. M. (1985). Current concepts in psychiatry: Alexithymia. *The NewEngland Journal of Medicine*, 312, (11), 690-694.

Lin, J. & Chen, Q. (1995). Academic pressure and impact on students' development in china. *Mc Gill Journal of Education*, 30, 149-168.

Lu, H. D. (2008). Focus on learning stress of chinese children: The puzzledom and the way out. *Journal of Northeast Normal University Philosophy and Social Sciences*, 6, 24-28.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention, *Current Directions in Psychological Science*. 12( 5).

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

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout", *Annual Review Psychology*, 52.

Marshall, M. L. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influences center for research on school safety, school climate and classroom management*, Georgia State University 4p.  
<http://education.gsu.edu/schoolsafety/>. 03. 09. 2017.

McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.

Mccranie, E. & Brandsma, J.M. (1988). Personality antecedents of burnout among middle aged physicians. *Journal Of Behavioral Medicine*, 14 (1), 30-36.

Mc Dougall, J. (1982). Alexithymia; A Psychoanalytic Viewpoint. *Psychotherapy Psychosomatics*, 38, 81-90.

Meier, S. T. & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*.26.

Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.

Morton, T. &, Salus, M. K. (1994). *Supervising Child Protective Services Caseworkers*. Washington: Circle Solutions, Inc.

Nelsen, J, Lott, L. & Glenn, S. (2003). *Sınıfta Pozitif Disiplin*. Çev: Miyasa Koyuncu, İstanbul, Hayat Yayıncılık.

Nemiah, J. C. (2000). A psychodynamic view of psychosomatic medicine. *Psychosom Medicine*. 62: 299 – 303.

Okutan, M. (2006). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Öğreti Yayınevi.

Ören, N. & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.

Örmen, U. (1993), *Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, R. (1998). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Özer, E. (2013). *Tükenmişlik Sendromu Ve Toplam Kalite Yönetimi Arasındaki İlişki: Adıyaman İlkokullarında Bir Uygulama*. Yüksek lisans Tezi, :Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Özoğlu, S. Ç. (1997). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumu Ve Benlik Kurguları Algısı Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*. 21, 244-248.

Perlman, B. & Hartman, A. E. (1982). Burnout: Summary and future research, *Human Relations*, 35, 283-305.

Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout, Causes&Cures*, The Free Press, A Division of Macmillan, Inc., New York.

Polman, R., Borkoles, E. & Nicholls, A. R. (2010). Type D personality, stress and symptoms of burnout: The influence of avoidance coping and social support. *British Journal of Health Psychology*, 15, 681-696.

Ried, L. D. , Motycka, C., Mobley, C., & Meldrum, M.(2006). Comparing self-reported burnout of pharmacy students on the founding campus with those at distance campuses. *The American Journal of Pharmaceutical Education*,70(5), 114, 1-12.

Roberts, S. & Heroman, D. (1993). Student perceptions of elementary school climates in the Louisiana school effectiveness study: A comparison of phase III and phase IV', <http://www.eric.ed.gov>, 12.05.2017.

Rubin, R. (2004). Building a comprehensive discipline system and strengthening school climate. *Reclaiming Children and Youth*, 13(3), 162-169.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I. & Breso, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress ve Coping*, 23, 53-70.

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

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13 (1), 12-23.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.

Salmela-Aro, K. Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10).

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 929-939.

Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. (2010). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (2), 215-227.

Sayar, K. (2007). Duygu Sağrları. <http://www.elle.com.tr/psikoloji/00374/> , 15.05.2017.

San Antonio Donna, M. & Salzfass, E. A. (2007). How We Treat One. *Educational Leadership /May*. 32-38.

Santos, A., Ana, T. R., Grosseman, S., Oliva, C. & Edmea F. (2011). Burnout Syndrome among Internship Medical Students. *Medical Education*, 45.

Sarıcam, H. (2015). Ergenlerde okul tükenmişliği ve öznel zindelik arasındaki ilişkide öz-yeterliliğin aracı rolü. *The International Journal of Educational Researchers*, 6 (1), 1-12.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3.

Seçer, Ğ., Halmatov, S., Veyis, F. ve AteĞ, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.

Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146- 9199.

Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2015 19 (1): 81-99.

Seçer, İ. & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40

Sever, M. & Aypay, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.

Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 743-757.

Shirom, A. (1989). *Burnout in work organizations*, (Eds.) C. L. Cooper ve I.T. Robertson, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25-48, New York, Wiley.

Sifneos, P. E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect and creativity, *Psychiatric Clinics of North America*, 11,287-293.

Sifneos, P. E., Apfel, S. R. & Frankel, F.H. (1977). The phenomeon of alexithymia. *Pschotherapy Psychosomatic*, 28. 47-57.

Stoudemire, A. (1991). Somatothmia, Part 1 and 2. *Psychosomatics*, 32 (4). 365-381.

Şahin, M. & Özbay, Y. (1999) Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 -83.

Şahin, R.A. (1992). Peptik ülserli hastalarda aleksitimik özellikler, *Türk Psikiyatri Dergisi*. 3, 26-30.

Tamar, M. & Özbaran, B. (2004). Çocuk ve Ergenlerde Depresyon, *Klinik Psikiyatri*, 2-82-94.

Tan, H. & Baloğlu, M. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Uygulama ve Teknikleri*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.

Tantekin Çelik, G., Bağrıaçık, R. & Laptalı Oral, E. (2012). Mimarlık bölümü öğrencilerinin akademik tükenmişlikleri. *Journal of New World Sciences Academy NWSA-Engineering Sciences*, 7, (1), 358-367.

Taşgın, Ö. (2004). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgütü Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyum Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taylor, G. J. (1984). Alexithymia concept, measurement and implications for treatment, *American Journal of Psychiatry*, 141(6), 725-732.

Taylor, G. J., Bagby R. M. & Parker J. D. (1991), Alexithymia construct, A potential paradigm for psychosomatic medicine, *The Academy of Psychosomatic Medicine*, 32, 153-163.

Taylor, G. J. & Bagby, R. M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale, *Psychother Psychosom*, 44, 191-199.

Taylor, G. J. & Bagby, R. M. (1988). Creation validity of the Toronto alexithymia scale. *Psychosomatic Medicine*. 50, 500-509.

Taylor, G. J., Bagby R. M. & Parker J. D. (1991). Alexithymia construct, A potential paradigm for psychosomatic medicine, *The Academy of Psychosomatic Medicine*, 32, 153-163.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Topal, Ö. S. (2001) . *Okul İkliminin Okulların Öss Başarısı İle İlişkisi: Eskişehir İl Merkezi Devlet Liseleri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Trubowitz, S. (2005). On balance creating a culture for learning, *Educational Horizons*, Spring, 171-176.

Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (12).

Tukaiev, S., Piskorska, V., Natalya, G. & Tatyana V. (2011). Formation of syndrome of emotional burnout in first-year students studying psychology. *Psychophysiology*, 48, Special Issue-1.

Tutkun, Ö.F. (2003). Sınıfta Yerleşim Düzen (Ed.Zeki Kaya). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tümkaya, S. (1999). Akademik tükenmişlik leğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Tümkaya, S. & avuşoğlu, İ. (2010). Sınıf ğretmenliği son sınıf ğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *.. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2),468–481.

nal, E. (2001). *Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Verdugo, R. R. (1999). Safe schools: theory, data, and practices. *Education and Urban Society* 31, (3), 267-274.

Yang, H.J. ve Farn, C.K. (2004). An investigation the factors affecting mis students burnout in technical -vocational college. Erişim tarihi: 20.05.2017.

Yang, H. J. & Farn, C. K. (2005). An İntestigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21.

Yeni-Palabıyık, P. (2014). A study of Turkish High school students' burnout and proficiency levels in relation to their sex. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2), 169-177.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Welsh, W. N. (2001).Effects of student and school factors on five measures of school disorder, *Justice Quarterly*, 18(4), 911-947.

West, C., Shanafelt, T., Kolars, D. & Joseph, C. (2011). Quality of life, burnout educational debt, and medical knowledge among internal medicine residents. *Jama-Journal Of The American Medical Association*, 306.

Wise, T. N., Mann, L. S., Mitchell, J. D., Hryvniak, M. & Hill, B. (1990). Secondary alexithymia: an ampirical validation. *Compr Psychiatry*, 31(4).

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

## EK

### EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Ad ve soyad gibi kendinizi tanıtıcı bilgiler vermeden aşağıdaki soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.  
Osman CIRCIR

1	CINSİYETİNİZ: K( ) E( )
2	YAŐINIZ:
3	SINIFINIZ 9. sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf ( )
4	SOSYO EKONOMİK DÜZEYİNİZİ NASIL BULUYOR SUNUZ? DÜŞÜK ( ) ORTA ( ) YÜKSEK( )
5	AKADEMİK BAŐARINIZI NASIL BULUYOR SUNUZ? DÜŞÜK ( ) ORTA ( ) YÜKSEK( )
6	ANNENİZİN EğİTİM DURUMU Okuryazar Değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )
7	BABANIZIN EğİTİM DURUMU Okur yazar Değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

### EK:2 OKUL TÜKENMİŞLİğİ ÖLÇEğİ

Her sorunun karşısında bulunan; | 1) Hiç Katılmıyorum (2) Kısmen katılmıyorum (3) Katılmıyorum (4) Kısmen Katılıyorum (5) Katılıyorum <6) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir.

1	Ödevlerimin beni bunalttığını hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
4	Ödevlerimle ilgili sorunlardan dolayı sıklıkla kötü uyuyorum.	1	2	3	4	5	6
8	Őu anda yaptığım'ödevlerden daha iyi ödevler yapmam gerektiğini düşünüyorum	1	2	3	4	5	6



**EK 3: TORONTO ALEKSİTİMİ ÖLÇEĞİ (TAÖ)**

**Değerli öğrenciler:** Aşağıda duygu ve düşüncelerinize ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen verilen ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra **Hiç Katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Kararsız(3), Katılıyorum(4), Tamamen Katılıyorum(5)** şıklarından size uygun olanın altına (x) işaretini koyunuz. Her madde için tek seçenek işaretleyip, boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

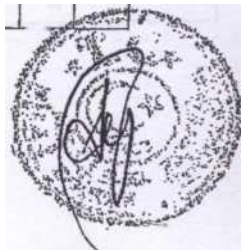
	Hiç Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1) Ağladığımda beni ağlatan şeyin ne olduğunu hep bilirim.					
2) Hayal kurmak boş zaman harcamadır.					
3) Keşke bu kadar utangaç olmasaydım.					
4) Çoğu zaman duygularımın ne olduğunu tam olarak bilemem.					
5) Gelecek hakkında sıkça hayal kurarım.					
6) Birçokları kadar kolay arkadaş edinebildiğimi sanıyorum.					
7) Bir sorunun çözümünü bilmek, o soruna nasıl ulaşıldığımı bilmekten daha önemlidir.					
8) Duygularımı tam olarak anlatacak sözleri bulmak benim için zordur.					
9) Herhangi bir olay hakkında görüşümü başkalarına açıkça belirtmekte hoşlanırım.					
10) Bedenimde öyle şeyler hissediyorum ki ne olduğunu anlayamıyorlar.					
11) Benim için yalnızca bir işin yapılmış olması yetmez nasıl ve neden yapıldığımı bilmek isterim.					
12) Duygularımı kolayca tanımlayabilirim.					
13) Yalnızca sorunların neler olduğunu anlamaktan çok onların nereden kaynaklandığı üzerine düşünmeyi tercih ederim.					
14) Sinirim bozuk olduğunda üzüntülü mü korkulu mu yoksa öfkeli mi olduğunu bilmem.					
15) Daha çok hayal gücümü kullanırım.					
16) Yapacak başka şeyim olmadığında zamanımı çoğu hayal kurarak geçer.					
17) Bedenimden aldığım duyular, genellikle beni şaşırtır.					
18) Çok az hayal kurarım.					



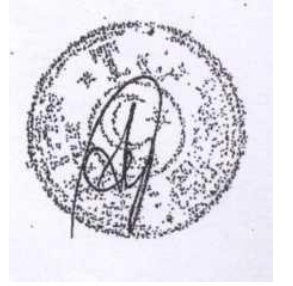
19) Olayların niçin bu şekilde dönüştüğünü anlamaktan çok, işleri olurlarına bırakmayı tercih ederim.					
20) Tam olarak tammlayamadığım duygularım var.					
21) İnsanların duygularının farkında olması önemlidir.					
22) İnsanlar hakkında duygularımı tanımlamakta zorlanıyorum.					
23) Çevremdekiler duygularımdan daha çok söz etmemi isterler.					
24) Kişi olayları derinine incek ölçüde açıklamalıdır.					
25) İçimde neler olup bittiğini bilmiyorum.					
26) Çoğu zaman kızgınlığımı farkına varmam.					
<b>EK:4 OKUL İKLİMİ ANKETİ</b>					
<b>Bu bölümde okul iklimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu davranışları ne sıklıkta gözlediğinizi size uygun gelen seçeneğin üzerine ( x ) işareti koyarak belirtiniz.</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Ne katılmıyorum Ne de katılmıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
	1	2	3	4	5
1-Bu okuldaki Öğretmenler öğrencilerini sever.					
2-Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerinden yanadır.					
3-Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve nazik olmasına yardımcı olur.					
4-Öğretmenler öğrencilere yardım etmeye isteklidir.					
5-Öğretmenler, bir öğrencinin öğrenme sorunu olduğunda sabırlıdır.					
6-Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.					
7-Öğretmenler her bir öğrencinin ihtiyaçlarını anlar ve bu ihtiyaçlara cevap verir.					
8-Öğretmenler öğrencileri azarladıklarından daha sık onları överler.					
9-Öğretmenler öğrencilere karşı adildir.					
10-Öğretmenler öğrencilere bir birey oldukları bilinciyle davranır.					
11-Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını tamamlayabilmeleri için dikkatlice açıklamalarda bulunur.					
12-Öğrenciler genellikle okul binasında kendilerini güvende hisseder.					
13-Öğretmenler ve diğer çalışanlar dersten önce ve sonra okul binasında kendilerini güvende hisseder.					
14-Sınıflar genellikle temiz ve düzenlidir.					



15-Okul binası iyi durumda tutulur.					
16-Okul binası temiz ve düzenli tutulur.					
17-Okul alanı düzenli ve çekicidir.					
18-Bu okuldaki idareciler öğrencilerin düşüncelerini dinler.					
19-Bu okuldaki idareciler sık sık öğretmenlerle ve velilerle konuşurlar.					
20-Bu okuldaki idareciler yüksek kriterler belirler ve bu ölçütlerin ne olduğu konusunda öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bilgilendirir.					
21-İdareciler, kendileri de sıkı çalışarak iyi örnek olurlar.					
22-Bu okuldaki idareciler öğrencilerin Şikâyetlerini ve fikirlerini duymaya isteklidir.					
23-Öğretmenler ve öğrenciler bu okulda ne olacağı konusunda karar vermede yardımcı olur.					
24-Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
25-Öğrenciler birbirlerine saygı duyar.					
26-Öğrenciler birbirleriyle arkadaş olmak ister.					
27-Öğrenciler kendilerini bu okula ait hisseder.					
28-Veliler okuldaki toplantılara ve diğer faaliyetlere katılır.					
29-Toplumdaki pek çok kişi bir şekilde okula yardımcı olur.					
30-Okuldaki toplantılara ve programlara toplumun katılımı iyidir.					
31-Toplumdaki gruplar, öğrenmede, müzikte, oyunculukta ve sporda öğrenci başarılarını ödüllendirir.					
32-Bu okuldaki öğrencilerin uyması gereken anlaşılır bir takım kuralları vardır.					
33-Yoklama almak ve diğer işler sınıftaki öğretime mani olmaz.					
34-Öğretmenler neredeyse bütün ders süresini öğrenme faaliyetleriyle geçirir.					
35-Bu okuldaki öğrencilerin genellikle yapılacak okul ödevleri vardır.					
36-Dersin dışardan kesintiye uğratılması azdır.					
37-Öğrenciler, ilgilendikleri okul faaliyetlerinde yer alabilirler.					
38-Öğrenciler çok yetenekli olmasalar da, sporda, müzikte ve tiyatro Oyunlarında yer alabilirler.					
39-Öğrenciler, spor ve müzik gibi faaliyetler için dersten sonra okulda kalmaktan memnundur.					
40-Öğrenciler, aileleri maddi olarak karşılayamasa bile, spor ve diğer okul faaliyetlerinde yer alabilirler.					
41-Bu okulda, öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.					

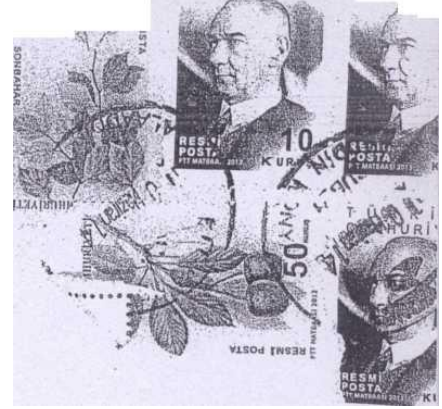


42- Öğretmenler ve öğrenciler niçin okulda olduklarını bilirler.					
43- Bu okuldaki öğrenciler eğlenirler ama aynı zamanda derslerine de sıkı çalışırlar.					
44- Öğrenciler okul ödevlerini bitirmek için sıkı çalışırlar.					
45- Eğer bir öğrenci biriyle alay ederse, diğer öğrenciler buna katılmaz.					
46- Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile, terbiyelidir.					
47- Öğrencilerin çoğu, öğretmen sınıftan dışarı çıksa bile, ödevlerini yapar.					
48- Öğretmenler ya da rehberler öğrencileri geleceklerini düşünmeye teşvik eder.					
49- Öğretmenler ya da rehberler öğrencilerin gelecekteki dersleriyle ve meslekleriyle ilgili planlar yapmalarına yardımcı olur.					
50- Öğretmenler ya da rehberler, öğrencilere kişisel sorunlarını çözmede yardımcı olur.					
51- Bu okuldaki öğrenciler, öğretmenlerden ya da rehberlerden yardım ve tavsiye alabilirler.					





T.C.  
KONYA VALİLİĞİ İl Milli  
Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308/605.99/2345976  
Konu : Araştırma İzni

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 48178250.302/681 tarihli ve 48178250.302/681 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Osman CIRCIR' ın "Ergenlerde Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul iklimi Açısından Yordanması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Konya genelindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY  
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:

Anket Formu(5 Sayfa)





KONYA

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 48178250-302/ — 791

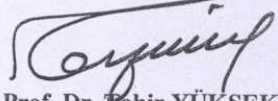
Konu : Osman CIRCİR'in Araştırma İzni Hk.

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İLGİ: Müdürlüğünüzün 26.05.2014 tarih ve 71052239/300/571 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Osman CIRCİR'in "Ergenlerde, Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Aleksitimi ve Okul İklimi Açısından Yordanması" adlı tezi kapsamındaki araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 10.06.2014 tarih ve 83688308/605.99/234976 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

  
Prof. Dr. Fahir YÜKSEK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek:

- Resmi Yazı (7 sayfa)

---

Yenişehir Mah. Dr. Hulusi Baybal Caddesi Bera İş Merkezi No:8/9 Selçuklu - KONYA / TÜRKİYE  
Telefon: (0 332) 280 80 12 Faks: (0 332) 280 80 03  
e-posta: [rektorluk@konva.edu.tr](mailto:rektorluk@konva.edu.tr) Elektronik Ağ: [www.konva.edu.tr](http://www.konva.edu.tr)

## ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Konya'nın Ereğli İlçesinde doğan Osman CIRCIR, ilkokul, ortaokul ve liseyi Konya/Ereğli (Orhaniye İlkokulu, Zübeyde İşeri Ortaokulu ve Ereğli Lisesi)'de okudu. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun oldu. Lisansüstü eğitimine ise Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda halen devam etmektedir.

2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığına rehber Öğretmen olarak atanıp çeşitli İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapmış olup halen Konya Meram Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesinde görevine devam etmektedir. Bunun yanı sıra Konya İl Rehberlik Zümre Başkanlığı görevini yürütmektedir.

Vatani görevini Rehberlik ve Danışma Merkezinde yapmış olup görev süresince kişilik bozuklukları, davranış bozuklukları, psikosomatik bozukluklar, madde kullanımı gibi gerçek vakalar üzerinde çalışma fırsatı buldu.

Lisansüstü eğitimi boyunca çeşitli akademik faaliyetlerde bulundu. Doç. Dr. Nurten SARGIN ile birlikte "Ergenlere İnsani Değer Kazandırmada Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiği" ve "Öğretmen Adaylarının Eşcinselliğe Karşı tutumları" konulu sözel bildiri ile International Journal of Psychology and Educational Studies'te yayınlanan "The Attitudes of Prospective Teachers towards Homosexuality: A Case Study in Konya "adlı makale yazdı. Konya PDR Alan Çalışmaları Sempozyumu'na bir grup rehber öğretmen ile birlikte, "Ergenlerin Şiddet Davranışının Azaltılmasında Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğunun Etkisi" " konulu sözel bildiri ile katıldı. 2014 yılında Karaman Emniyet Müdürlüğü ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi tarafından düzenlenen "Suçun önlenmesinde Projeler Yarışıyor" adlı etkinliğe bilimsel yöntemler ile hazırlanmış bir proje ile katıldı. Bunların dışında, yerel bir gazetede psikoloji ve eğitsel konular içeren çeşitli konularda köşe yazılarını kaleme aldı.

Comenus Projelerinden "Peace for Evryone" adlı proje kapsamında İspanya'da bulundu. Proje kapsamında şiddetin önlenmesi ile ilgili akran

arabuluculuğu üzerine kurgulanmış bir kısa filmin senarist ve yönetmenlik görevini üstlendi. Erasmus Projelerinden “Nature As The Source Of Our Wealth” konulu projenin Polonya’daki toplantısına katıldı. Ayrıca Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen Her Okulumda Etiwinning Projesi kapsamında, “Milli Mücadelede Bölgesel ve ocuk Kahramanlar” adlı etwinning projesinin ortağı olup projeyi Ersen TAN ile birlikte yürütmektedir.

Son zamanlarda tırmanan şiddet olayları karşısında, şiddet konusunda duyarlılığı artan Osman CIRCIR, şiddetle mücadele amaçlı kurulan şİDAM adlı sivil toplum örgütünün kurucu yesi olmuş ve halen kuruluştaki görevine devam etmektedir.

