



T.C

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENE GÜVEN İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ:
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge SARAY

Malatya-2023



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENE GÜVEN İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ:
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge SARAY

Danışman: Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Malatya-2023

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**ÖĞRETMENE GÜVEN İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ:
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
PROF.DR. NİYAZİ ÖZER

HAZIRLAYAN
ÖZGE SARAY

Jürimiz tarafından 31/08/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Prof. Dr. Niyazi ÖZER

2.Prof. Dr. Muhammed TURHAN

3.Prof. Dr. Ali KIŞ

4.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.

.....

5.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokunun.

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... Sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

.....
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Niyazi ÖZER'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Öğretmene Güven ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Özge SARAY

ÖNSÖZ

Okullar öğrencilere istendik davranış kazandırmaya amaçlayan ve onların gelecek hayatlarına yön veren kurumlardır. Öğrencilerin vakitlerinin büyük çoğunluğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde öğrencinin eğitim hayatının verimli geçmesinde okuldaki ilişkilerinin sağlıklı, huzurlu ve güven ilişkisi üzerine kurulu olmasının önemi büyüktür. Bu açıdan öğrencilerin öğretmenleri ile güvene dayalı ilişkiler kurmaları hem okuldan daha fazla keyif almalarını hem de okuldaki görev ve sorumluluklardan kaynaklı stresin daha kolay aşılmasına katkı sağlar. Öğrencilerin öğretmene güven ve okul tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın öğrencilerin olumlu bir akademik hayat geçirmelerinde etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesine ve alınacak önlemler ışığında araştırmanın hem eğitim ortamına hem de ilgili alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Lisans üstü eğitimim ve tez yazma sürecim boyunca bana her zaman destek olan, cesaretlendiren ve bilgisi ile ışık tutan değerli danışman hocam Prof. Dr. Niyazi ÖZER'e sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Eğitim Yönetimi bilim dalında lisans üstü eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, kendimi bu alanda geliştirmemi sağlayan çok değerli hocalarıma teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olduklarını hissettiğim, hayat boyu desteğini ve sevgisini esirgemeyen, üzerimde büyük emekleri bulunan çok kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Özge SARAY

ÖZET

ÖĞRETMENE GÜVEN İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

SARAY, Özge
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Temmuz-2023, xiv+120 sayfa

Bu araştırma ile öncelikli olarak ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenlerinin ve okul tükenmişliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğretmenlere güvenleri ve okul tükenmişlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulu bırakma isteği değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın evreni Malatya ilindeki ortaokullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 34308 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 689 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara “Öğretmene Güven Ölçeği” ile “Okul Tükenmişliği Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları kullanılmıştır. Cinsiyet ve okulu bırakma isteği değişkenleri açısından yapılan analizlerde bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmene güvenin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Analizler sonucunda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin düşük düzeyde, öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tükenmişlik alt boyutlarında öğrencilerin en çok aileden kaynaklı tükenme yaşadığı bunu sırasıyla okulda yetersizlik hissi, okula ilgi kaybı ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmenin izlediği tespit edilmiştir. Öğretmene güven ile okul tükenmişliğinin tüm alt boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet

değişkeni açısından yapılan analizlerde okul etkinliklerinden tükenme ve okula ilgi kaybı boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğu, öğretmene güven açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analizlerde sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin de arttığı, öğretmene güvenin ise azaldığı belirlenmiştir. Analizler sonucunda okulu bırakmaya istekli olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretmenlerine daha çok güvendikleri ve daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Son olarak öğretmene güvenin okul tükenmişliğine ilişkin toplam varyansın %26.3'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmene güven, okul tükenmişliği, ortaokul öğrencileri



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TRUST IN THE TEACHER AND SCHOOL BURNOUT: A RESEARCH ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS

SARAY, Özge
Master's Degree, İnönü University,
Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Advisor: Prof. Dr. Niyazi ÖZER
July-2023, xiv +120 page

This study primarily aimed to determine the level of middle school students' trust in teachers and school burnout. Students' trust in teachers and school burnout were also examined in terms of gender, grade level and desire to drop out of school variables. The population of the study consists of 34308 students studying at the middle schools located in Malatya province during the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 689 students selected from the population using stratified sampling method. “Trust in Teachers Scale” and “School Burnout Scale” were conducted to the participants. Firstly, basic descriptive statistical calculations were used to analyze the data obtained. In terms of gender and desire to drop out of school variables, t-test for independent groups was applied. One-way analysis of variance (ANOVA) was applied for the grade level variable. Lastly simple linear regression analysis was conducted to determine whether trust in teachers is a significant predictor of school burnout.

As a result of the analyzes, it was determined that students had low levels of burnout and high levels of trust in teachers. In the sub-dimensions of burnout, it was determined that students experienced the most burnout due to family, followed by the feeling of inadequacy at school, loss of interest in school and burnout due to school activities. It was determined that there were negative and moderately significant relationships between trust in teachers and all sub-dimensions of school burnout.

Considering the gender variable, it was determined that male students had higher burnout levels than female students in the dimensions of exhaustion from school activities and loss of interest in school, while there was no significant difference in terms of trust in teachers. For the grade level variable, it was determined that as the grade level increased, school burnout also increased and trust in teachers decreased. Compared to the student who do not have a desire to quit school, student having a desire to quit school trusted their teachers more and experienced less burnout. Finally, it was detected that trust in teachers explained 26.3% of the total variance of school burnout.

Keywords: Teacher trust, school burnout, middle school students



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.3.1. Alt Problemler.....	7
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	9
2.1.1. Güvenin Tanımı ve Tarihçesi	9
2.1.2. Güvenin Aşamaları	12
2.1.3. Güvenin Önemi.....	13
2.1.4. Güvenin Boyutları.....	15
2.1.5. Örgütsel Güven ve Önemi	18
2.1.6. Okul Örgütlerinde Güven	20
2.1.7 Öğretmen-Öğrenci Güveni	23
2.2. Tükenmişlik	25

2.2.1. Tükenmişlik Belirtileri.....	29
2.2.2. Tükenmişliğin Evreleri	31
2.2.3. Tükenmişlik Boyutları	32
2.2.4. Tükenmişlik Nedenleri	35
2.2.4.1. Bireysel Faktörler	35
2.2.4.2. Çevresel Faktörler.....	38
2.2.5. Okul Tükenmişliği	41
2.2.6. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	42
2.2.7. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri	45
2.2.8. Okul Tükenmişliği ile Başa Çıkma.....	45
2.3. Öğretmene Güven ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki	48
2.4. İlgili Araştırmalar	49
2.4.1. Örgütsel Güven ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.4.2. Örgütsel Güven ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50
2.5.1 Öğretmene Güven ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.5.2 Öğretmene Güven ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	57
2.6.1 Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.6.2 Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61
2.7.1 Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	63
2.7.2 Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	67
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM	69
3.1. Araştırma Modeli.....	69
3.2. Evren ve Örneklem	70
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.4. Verilerin Analizi	72
BÖLÜM IV.....	74
BULGULAR VE YORUM	74
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	78
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
BÖLÜM V	84

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	84
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	84
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	88
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	89
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	93
5.3. Öneriler	93
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	94
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	116
Ek 1: Veri toplama formu	116
Ek 2: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	119
Ek 3: Etik Kurul İzin Yazısı	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Başlığı	Sayfa No
Tablo 1 .	Örnekleimde Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	70
Tablo 2 .	Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	74
Tablo 3.	Öğretmenlere Güven ve Okul Tükenmişliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	76
Tablo 4.	Öğretmenlere Güven ve Okul Tükenmişliğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	78
Tablo 5.	Okul Tükenmişliği ve Öğretmenlere Güvenin Okulu Bırakma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	81
Tablo 6.	Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları	83

KISALTMALAR LİSTESİ

İÖÖTÖ: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

OET: Okul Etkinliklerinden Tükenme

AKT: Aileden Kaynaklı Tükenme

OY: Okulda Yetersizlik

OİK: Okula İlgi Kaybı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmadaki sınırlılıklar, araştırma varsayımları ile tezde yer alan kavramlarla ilgili tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireylerin hem bilgi, beceri kazanmasında hem de toplumsal gelişiminin sağlanmasında en temel faktörlerden biridir. Eğitim sürecinin etkililiğinde ise öğretmen öğrenci ilişkilerinin kalitesi önemli rol oynar. Öğretmenin öğrencilerini desteklediği, sevgi beslediği, öğretmen öğrenci güveninin olduğu ortamlarda öğrencilerin okula olan bağlılıkların artacağı söylenebilir (Akman, 2020). Öğrencilerin eğitim hayatlarını ve akademik başarılarını etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Öğrencilerin özellikle okula ilişkin geliştirdikleri tutumlarının öğrencilerin okul yaşantıları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir (Sever v.d., 2014). Öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için ise öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerin olumlu ve güvene dayalı olması gerekir.

Örgütlerin, kurumların, bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için birlikte çalışabilmeleri gerekir ki bu da ancak bireylerin birbirlerine olan bağlılıkları ile mümkündür. İnsanların birbirine bağlılıklarını arttırmanın yolu ise ancak birbirleriyle kurdukları güven ilişkisi ile sağlanabilir (Mayer v.d., 1995). Güvenin var olduğu ortamlarda sosyal ilişkilerin verimliliğinin arttığı, bilgi alışverişinin yoğun olduğu, iş birliğinin çoğaldığı gözlemlenmiştir (Six, 2005). Güven hem örgütlerin hem de bireylerin davranışlarını şekillendirmede oldukça önemlidir (Özer v.d., 2016; Kalemci Tüzün, 2007). Toplumdaki pek çok davranışsal sürecin açıklanmasında da güven kavramı belirleyici rol oynamaktadır. Güven örgüt içi ilişkilerde davranış belirsizliğinin

azalmasına ve düzenin sağlanmasına yardımcı olur (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Mishra ve Mishra, 2013). Bu sayede toplum içerisindeki karmaşıklığın da güven ile azalması beklenir. (Kalemci Tüzün, 2007; Warren, 1998).

Güven ile ilgili pek çok bilim dalında farklı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Sosyologlar ve Siyaset Bilimciler güvenle ilgili çok sayıda araştırma yapmıştır (Warren, 1998). Eğitimin değerlendirilmesinde ve okullarda öğrenme ortamının oluşturulmasında güvenin var olması gerekliliği sosyal bilimciler tarafından da savunulmaktadır. Bu nedenle güven önemlidir ve araştırılması gereklidir (Noonan v.d., 2008).

Bir kurumda karar verme ne kadar güçlüyse kurumun amaçlarına ulaşabilmesi de o derece yüksek olur (King, 1996). Güven karar vermeyi etkiler, dolayısıyla okul örgütünde ortak karar verme düzeyinin yüksek olması okuldaki paydaşlar arasındaki ilişkinin yüksek olması ile sağlanabilir. Okuldaki tüm paydaşlar arasındaki ilişkinin niteliği de okulda var olan güvenin seviyesi ile ölçülebilir. (Özer v.d., 2006). Bireyler güven duydukları örgütlerde diğer kişilerle daha aktif olarak iletişim halindedir ve güven duyulan ortamlarda bilginin aktarımı daha kolaydır (Anderson, 2008). Okul örgütünde de okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için çalışanların birbirine güven duyması gerekmektedir (Akın ve Orman, 2015). Sınıf ortamında öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine saygı duydukları ve birbirlerine güvendikleri durumlarda öğrenci etkileşimi artar ve bu etkileşim de öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur (Anderson, 2008). Güvenin olduğu yerde öğrenmenin olduğu yaratıcılığın geliştiği ve bunların sonucunda değişimin ve yenileşmenin gerçekleşmesinin mümkün olduğu söylenebilir (Six, 2005). Güvenin var olduğu okullar yenileşmeye daha açıktır. Okuldaki tüm paydaşlar birbirlerine güvendikleri zaman alınan kararlar konusunda birbirini desteklerler ve bu da yeni uygulamaların hayata geçirilmesini kolaylaştırır (Bryk ve Schneider, 2003).

Güven sadece öğrenci başarısını değil aynı zamanda öğretmen davranışlarını da etkiler. Yüksek güven düzeyi ile etiketlenen okullarda öğretmenler daha fazla sorumluluk alma eğilimindedirler ve bu da öğretmenlerin okulun faaliyetlerine katılma düzeylerinin yüksek olmasına katkı sağlar (Goddard v.d., 2009). Okul ortamında öğretmenlerin öğrenci ve velilere olan güveni sayesinde öğretmenler okulun hedeflerine ulaşma konusunda iş birliği yapmaya isteklidir (Mitchell v.d., 2018). Benzer şekilde

güvensizliğin hâkim olduğu bir okul örgütünde ise iş birliği yapmak zorlaşır. (Goddard v.d., 2001).

Alan yazında güven ile ilgili yapılan pek çok araştırma öğrenci, öğretmen, veliler ve okul yöneticileri arasında oluşturulan güven ilişkilerinin okul başarısını arttırmanın yanı sıra okulun işleyişine de olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Okul örgütünde güven kültürünü oluşturmak oldukça önemlidir çünkü güven sayesinde ergenler kendileri ile ilgili olumlu algılar geliştirirler ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederken oluşturulan güven ilişkisi destekleyici rol oynar (Lee, 2007). Öğretmenlerin öğrencilerle geliştirdiği güvene dayalı ilişkiler sayesinde öğrenciler okulu kendileri için önemli bir yer olarak görür, kendilerini okula ait hissederler (Mitchell v.d., 2018) ve destek alma konusunda istekli davranırlar. Oluşturulan bu güven ilişkisi aynı zamanda öğrencinin okul başarısını da olumlu etkiler (Tschannen-Moran v.d., 2013).

Öğrencilerin akademik yaşantılarında etkisi olan diğer bir kavram ise öğrencinin okul tükenmişliğidir. Hızla gelişen günümüz toplumlarında bireyler gerek iş hayatında gerekse özel hayatlarında çeşitli roller üstlenmekte ve kendilerinden beklenenleri yerine getirmek adına yüksek baskı düzeyi altında çalışmaktadırlar. Gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışırken stres hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Stresle başa çıkmada yeterli olmayan bireylerde tükenmişliğin ortaya çıkma ihtimali daha yüksektir (Seidman ve Zager, 1991; Maraşlı, 2005; Maslach, 1976). Günümüzde de öğrenciler gelişen bu yeni dünyaya yetişmek adına yoğun bir eğitim süreciyle karşı karşıya kalmaktadırlar ve hızla gelişen bu toplumlarda büyüyen çocuklar da yetişkinler kadar stresli durumlarla mücadele etmek durumunda kalırlar (Fimian v.d., 1989). Dolayısıyla yetişkin bireylerde görülen tükenmişlik kavramı öğrencilerde de okul tükenmişliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalar başta psikoloji olmak üzere pek çok disiplinin araştırma konusu olmuştur (Yang ve Farn, 2005). Tükenmişlikle ilgili ilk kavramsal tanımlardan birini yapan Freudenberg'e (1974) göre tükenmişlik her kişide farklı belirtileri olmakla birlikte süreç içerisinde kişinin çok uzun, çok yoğun çalışması, yaptığı işlerin rutin haline gelmesi sonucu bireyin kendini zorlaması ve bunun neticesinde yaşadığı bitkinlik hissidir. Tükenmişlik “duygusal kaynakların tükenmesi” olarak ifade edilmektedir. Tükenmişlik yaşayan birey kendini yetersiz hisseder ve yetersizlik duygusu da çalışma ortamında başarısızlık olarak ifade edilmektedir (Shih, 2012).

Öğrencinin yaşadığı okul tükenmişliği kavramı ise benzer şekilde öğrencinin sürekli yaşadığı akademik stres ve yoğun ders yükü (Yang ve Farn, 2005) nedeni ile öğrenmeye ve okula karşı olan alaycı tutumu ve gittikçe azalan akademik yeterlik duygusuna neden olan psikolojik bir durum olarak tanımlanmıştır (Gan v.d., 2007). Öğrencilerde okul tükenmişliği fiziksel olarak bitkinlik, artan yetersizlik duygusu ve çalışmanın anlamsızlaşarak öğrenmeye kayıtsız kalma şeklinde kendini göstermektedir (Salmela-Aro v.d., 2016). Öğrencilerin okulda çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Akademik hayatları boyunca öğrenciler derse katılmak, ödevlerini yapmak ve sınavlara girmek gibi çok çeşitli sorumlulukları yerine getirirler (Salmela-Aro v.d., 2008). Tüm bunları yerine getirmek adına öğrencinin maruz kaldığı bütün olumsuz durumlar onların tükenmesine ve başarısız hissetmelerine neden olmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Tükenmişliğin bedensel ve fiziksel pek çok belirtisi olduğu gibi (Freudenberg, 1974) çok sayıda olumsuz süreci de beraberinde getirmektedir (Gündoğan, 2022). Bu olumsuz durumlardan bazıları fiziksel olarak bireyin sürekli bitkin hissetmesi, uykusuzluk çekmesi, sık sık hastalanması (Maslach, 1976) depresyon, çaresizlik, anksiyetenin (Maraşlı, 2005) yanı sıra akademik olarak düşük başarı, öğrencilerin okulu terk etmesi (Arslan, 2021; McCarthy v.d., 1990), okula bağlılığın azalması (Özdemir, 2015) ve devamsızlık (Seibert v.d., 2017; Tırpancioğlu, 2019) olarak gözlemlenmiştir. Okul tükenmişliğinin bir diğer olumsuz getirisi de tükenmişlik yaşayan öğrencilerin akademik olarak başarılı ve okul faaliyetlerinde aktif olan öğrencilere karşı olumsuz tavır sergilemeleridir (Laursen v.d., 2010).

Öğrencinin tükenmişlik yaşamasına neden olan pek çok etken bulunmaktadır. Stres öğrencilerin tükenmiş hissetmelere neden olan en önemli etkenlerden biridir. Stres düzeyi yüksek öğrencilerin tükenmişlik belirtileri de yüksek oranda görülmektedir (Chang v.d., 2000; Salmela-Aro v.d., 2016). Öğrencinin yaşadığı okul tükenmişliğinin bir başka nedeni de öğrencinin kendine ait beklentileri ile çevresinin ondan beklentileri arasındaki uyum sorunudur. Bu uyumun sağlanmasında da öğrencinin yakın çevresinden aldığı destek önemli rol oynamaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencilerin bulundukları çevre, yaşadıkları deneyimlerinin olumlu olup olmasını, beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasını etkileyebilir. Bulunduğu ortam öğrenciyi desteklemiyor ve topluluk duygusundan yoksunsa onun beklentilerini düşürerek tükenmişliğe neden olabilir (McCarthy v.d., 1990). Birey her türlü performansına karşılık çevresinden yeterli onay ve

takdiri görmezse bu durum bir süre sonra ümitsizliğe neden olur ve bireyde tükenmişlik meydana getirir (Maraşlı, 2005). Benzer durum okul ortamında da söz konusudur. Öğretmenleri tarafından desteklenen, takdir edilen öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları ortaya konmuştur (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencilerin okul tükenmişliği ile başa çıkmalarında algıladıkları sosyal desteğin de önemli rolü olduğu söylenebilir (Gündoğan, 2022). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları destek ve öğretmene güven düzeyleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının öğrencilerin eğitim hayatlarında ve akademik başarılarında önemli rol oynayacağı söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmadaki öncelikli amaç ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenleri ile okul tükenmişliklerinin düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin öğretmenlere güven ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Okul örgütünün toplum içinde özel bir rolü vardır ve bu nedenle okul ortamında geliştirilen güven ilişkisi öğrencinin eğitim hayatında oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler okul ile aile arasında köprü görevi görürler ve öğrencileri ile sürekli iletişim halindedirler (Goddard v.d., 2001). Okul ortamında öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin yüksek olmasının olumlu bir akademik hayat geçirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Okul hayatında olumlu ilişkiler kurabilen öğrencilerin de aynı zamanda ilerdeki yaşantılarında da bu olumlu etkileri devam ettirebilecekleri düşünülmektedir. Öğrencinin öğretmeni tarafından öğretilmeye karşı istekli olup olmaması, öğretmene duyduğu güven düzeyi ile belirlenir. Güvenin olmadığı bir okul ortamında öğrencilerin yüksek bir öğrenme düzeyine ulaşmaları beklenemez (Romero, 2015). Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi de güven ile sağlanabilir (Wooten ve McCroskey, 1996).

Alan yazında okullarda güven ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmene duyulan güvenin, öğrencinin akademik başarısı ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu (Adams, 2014; Bankole, 2010; Casper, 2012; Durnford, 2010; Goddard v.d., 2001; Goddard v.d., 2009; Polat ve Taştan, 2009), güvenin sağladığı işbirliği ile öğrencilerin okula daha fazla aidiyet ve bağlılık hissettiği (Mitchell v.d., 2018), güvenin öğrencinin okula uyum

sağlamasında ve motivasyon düzeylerinin artmasında katkı sağladığı (Lee, 2007), öğrencinin okula karşı tutumlarını olumlu etkilediği, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliklerinin azalmasında olumlu rol oynadığı (Atik ve Özer, 2020), örgütsel güvenin olduğu okullarda öğrenci zorbalığının daha az yaşandığı (Smith ve Birney, 2005) belirtilmektedir. Güven ile ilgili yapılan bu araştırmalar öğrencilerin öğretmene duydukları güvenin öğrencinin akademik hayatı üzerinde çok sayıda etkisi olduğunu göstermektedir.

Okul tükenmişliği öğrencilerin gerek okuldan gerek eğitim sisteminin kendilerinden beklenen talepleri karşılamakta zorlamaları durumunda meydana gelen tükenme hissi olarak tanımlanmaktadır (Aypay, 2011). Tükenmişlik daha çok iş yaşamında ele alınmasına karşın bir öğrencinin okul yaşamındaki tükenmişliğinin de öğrenci üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu gözlemlenmiştir. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin ders motivasyonunu etkilediği (Aypay ve Eryılmaz, 2011), öğrencilerin akademik güdülenmelerini olumsuz etkilediği (Seçer, 2015a), tükenmişliğin alt boyutlarından olan sinizmin öğrencinin okulu bırakmasının önemli bir yordayıcısı olduğu (Bask ve Salmela-Aro 2012), okulda tükenmişlik yaşayan öğrencilerin zorbalık kurbanı olmaya daha meyilli oldukları (Aypay v.d, 2016) gözlemlenmiştir. Ayrıca alan yazında öğrencilerin okul tükenmişliğinin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Çelik, 2017; Demir, 2015; Erdoğan, 2019; Gündoğmuş, 2017; Kutsal, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012; McCarthy v.d., 1990; Özgen 2016; Schaufeli v.d., 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Tırpancıoğlu, 2019). Tüm bu etkiler göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin verimli bir eğitim hayatı geçirmelerinde öğretmenlere güven düzeylerinin ve okul tükenmişliklerinin araştırılmasının ve bunların üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Güven ile ilgili yapılan çok sayıda çalışma olmasına karşın, bu çalışmalarda genellikle yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açısıyla güven ele almıştır. Fakat yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğretmene güvenini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir (Adams, 2014; Bernath ve Feshbach, 1995). Tükenmişlik kavramı ile ilgili pek çok çalışma olmasına karşın ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ve okul tükenmişliği ilişkisini inceleyen çalışma sayısı da oldukça sınırlıdır. Bu

bağlamda çalışmadan elde edilen bulguların ilgili literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmada problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güven ve okul tükenmişlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesine yanıt aramak adına aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1.3.1. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvenleri ve okul tükenmişlikleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvenleri ve okul tükenmişlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvenleri ve okul tükenmişlikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvenleri ve okul tükenmişlikleri okulu bırakma isteği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmene güven öğrencilerin okul tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Varsayımlar

1. Öğrencilerin öğretmenlere güven ve okul tükenmişliği konusunda görüş belirtebilmeleri için en az bir dönem boyunca okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunmaları yeterlidir.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçeleri 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaokul kademesinde öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada veri toplama süreci 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin okul tükenmişliği de dahil psikolojik durumlarını etkilemiş olabilir. Araştırmanın bulguları bu husus dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

1.6. Tanımlar

Öğretmene Güven: Öğrenciler tarafından öğretmenlerinin yardımsever, güvenilir, yetkin, açık ve dürüst olduklarına dair savunmasız olmaya gönüllü olmaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Tükenmişlik: Kronik iş stres faktörlerine bağlı olarak yaşanan psikolojik bir tükenmişlik, sinizm ve yetersizlik sendromudur (Maslach, v.d., 2001).

Okul Tükenmişliği: Okulun öğrencilere yönelik aşırı talepleri karşısında öğrenciler üzerinde oluşan tükenmişlik sendromudur (Aypay, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Güvenin Tanımı ve Tarihçesi

Güven insan ilişkilerinin başlamasından itibaren var olmaya başlamıştır ve güven kelimesinin köklerinin 13. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başladığı tahmin edilmektedir. Pek çok filozof tarafından güvenin sosyal ilişkilerinin yürütülmesinde hayati bir kavram olduğu vurgusu yapılmıştır (Mollering v.d., 2004). Güvenin toplum içindeki önemi Locke, Hume, Kant gibi 18. yüzyıl aydınlanma filozoflarının çalışmalarında da yer almıştır (Romero, 2010). Locke güvenden şüphe duyulmaması gerektiğini ve güveni toplumları birbirine bağlayan bir yapı olarak nitelendirmiştir. Kant ise güveni “insanın asosyal sosyalliği” olarak tanımlamıştır (Hollis, 1998: 4).

Güvenin bireyin gelişiminde, kişilik ve sosyal davranışlarının açıklanmasında etkisinin olduğu 1950’lerden itibaren ele alınmıştır (Bernath ve Feshbach, 1995). Özellikle 1960’lardan itibaren sosyoloji, psikoloji ve sosyal bilimler gibi pek çok disiplinde güven ile ilgili önemli fikirler ortaya atılmaya başlanmış (Mollering v.d., 2004) ve tüm bu alanlarda güvenle ilgili çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Warren, 1998). Güvenle ilgili ilk çalışmalardan birini yapan Erikson (1950) güveni psikolojik açıdan ele almış güvenin bireyin bebekliğinden itibaren gelişiminde etkisi olduğunu belirtmiştir. Morgan ve Hunt (1994) ilişkisel pazarlamada işbirlikçi ilişkiler için güvenin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Yine iş ilişkileri temelinde güveni araştıran Lewicki ve Bunker (1996) farklı güven türlerini ele almış ve güvenin iş ilişkilerinde etkilerini gözlemlemişlerdir. Mayer v.d., (1995) ve Kramer (1999), güveni örgütsel düzeyde incelemiş ve örgütler için güvenin vazgeçilmez bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Mayer v.d., 1995; Das ve Teng, 1998; Kramer, 1999). Mechanic (1996) ise güveni sağlık sektöründe ele almış ve tıp dünyasında güveni etkileyen faktörler üzerinde

durmuştur. Güvenle ilgili siyaset bilimler alanında çalışma yapan Brehm ve Rahn (1997) ise sivil katılım ve sosyal sermaye ile güven arasında ilişki olduğu sonucunu gözlemlemişlerdir. Güven ile ilgili yapılan tüm bu çalışmalar kavramın tanımının farklı bakış açılarıyla ele alınmasına sebep olmuştur.

Güven içerisinde pek çok boyutu barındırmaktadır. Güven kavramı bireyler arası ilişkilerde kişilerin beklentilerine ve ilişkinin ilerleyişine göre değişir. Güven ilişkinin her aşamasında farklı boyutlar kazanır. Bu açıdan güven kavramı karmaşıktır ve tanımlanması zordur (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Walker v.d., 2011).

Güvenle ilgili ilk tanımlardan birini yapan Rotter (1967) güveni kişinin karşı tarafın her türlü beyanına güvenilebileceğine dair inancı olarak tanımlamıştır. Frost v.d., (1978) yine benzer bir tanımla beklentiden söz etmiştir ve güveni bireyin karşı tarafın davranışlarının yararlı olacağına ilişkin beklentisi olarak tanımlamışlardır. Hosmer (1995) ise güvenle ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak güvenin özelliklerini sıralamıştır. Bunlar:

- Güvenin karşı tarafa duyulan iyimser bir beklenti olduğu,
- Güvenin savunmasızlık ve bağlılık ile ortaya çıktığı,
- Güveni sağlamanın zorla değil iş birliği ile gerçekleşebileceği,
- Güveni sağlamanın kolay olmadığıdır.

McAllister (1995) güveni bir kişinin bir başkasının davranış, söz ya da eylemlerine göre hareket etmeye ne derecede güvendiği ve buna istekli olması durumu olarak tanımlamıştır. Robinson (1996) güveni bireyin karşıdaki kişinin yararını gözeterek şekilde ya da ona zarar vermeyecek şekilde yapacağı eylemleri şekillendireceğine ilişkin tüm beklentileri olarak tanımlamıştır. Lewicki v.d., (1998) ise güveni başkasının nasıl davranacağına ilişkin olumlu beklentiler, benzer şekilde güvensizliğe de başkasının davranışlarına yönelik olumsuz beklentiler olarak tanımlanmışlardır. Hollis'e (1998) göre ise iki çeşit güvenden bahsedebiliriz. Birincisi karşımızdakinin davranışlarının güvenilir olacağını tümevarımsal çıkarımlarla tahmin ediyoruz. İkincisi de doğru olanı yapmak adına birbirimize güveniyoruz. Van Maele ve Van Houtte (2011) de güveni kişinin diğer

bir kişinin ya da grubun her türlü beyanına güvenilebileceği beklentisi olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlar güvenin karşı tarafa duyulan beklenti olduğu noktasında birleşmektedir.

Morgan ve Hunt (1994) ise güveni karşı tarafın güvenilir ve dürüst olduğuna inanıldığı zaman ortaya çıkan bir kavram olarak nitelemişlerdir. Dani v.d., (2006) de güvenin bireyin karşıdaki kişiyle yaşadığı deneyimlerden, zamanla gelişen iletişimin seyrinden ve karşı tarafın iyi niyet göstergesinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu tanımlarda ise beklentiyle birlikte güvenin aslında davranışsal bir sonuç olduğu vurgusu yapılmaktadır. Nooteboom (2010) güvenin davranış mı yoksa zihinsel bir durum mu olduğuna dair fikir ayrılıklarını güveni ruhsal durum olarak değerlendirerek giderilebileceğini belirtmektedir. Güven bir ruh halidir ama güvenme eylemine yol açar.

Baier (1986) ise güveni karşı taraftan beklenmeyecek herhangi bir olumsuz duruma karşı bir kırılganlık olarak tanımlamıştır. Bu kırılganlık savunmasızlık duygusunu da beraberinde getirir. Güven kavramını tanımlarken pek çok yazar tarafından da savunmasızlık vurgusu yapılmıştır. Johnson-George ve Swap (1982) güvenin iş birliği ve bağlılık gerektirdiğini ve birine güvendiğimiz zaman ona karşı savunmasız olacağımız konusunda risk aldığımızı belirtmişlerdir. Benzer şekilde Mayer v.d. (1995) güveni karşı tarafın eylemlerinden bağımsız olarak güvenilen kişinin herhangi bir işi yapabileceği konusunda savunmasız kalma isteği olarak tanımlamıştır. Kramer'e (1999) göre karşı tarafa güvenen bir kişi onun davranışları, niyetleri konusunda belirsizlik yaşar ve bu durumda güvenin kırılgan olmasına ve risk getirmesine yol açar. Mishra (1996) ile Hoy ve Tschannen-Moran (1999) ise benzer tanımlarda bulunarak, daha geniş değerlendirme ile güveni bireyin karşı tarafa veya grubun yardımsever, dürüst, güvenilir, açık ve yetkin olduğu inancına dair savunmasız olma isteği olarak tanımlamış ve güven kavramını boyutlarıyla birlikte ele almışlardır.

Güvenle ilgili yapılan tüm bu tanımlar güveni farklı bakış açılarıyla ele almıştır. Tüm bu tanımlar güvenin psikolojik bir durum olduğu ortak kanısında buluşmaktadır (Kramer, 1999).

2.1.2. Güvenin Aşamaları

Güven zamanla oluşur (Goddard v.d., 2001). Güvenin var olması için bazı aşamaların ve koşulların oluşması gerekir. Adams ve Christenson'a (2000) göre güvenin ilk aşaması bireylerin daha önceki davranışlarından yola çıkarak karşıdakinin güvenilirliğini öngördüğü aşamadır. Karşılıklı güven ilişkisi geliştikçe güvenin niteliği de değişir ve zamanla güvenme davranışa değil inanca dayalı olarak gerçekleşir. Six'e (2005) göre ise güven ve davranış birbirini desteklemelidir. Lewicki ve Bunker (1996) üç güven aşamasından bahsetmiştir. Bunlar bilgiye dayalı, hesap tabanlı ve özdeşleşmeye dayalı güvendir. İlişkilerde bu aşamaların her biri birbiri ile bağlantılıdır ve her bir aşamaya geçince güven büyür ve gelişir. Güvenin oluşması da ancak bazı koşulların var olması mümkündür. Forsthy v.d.'ne (2011) göre güvenin oluşması için savunmasızlık, risk ve bağlılık ön koşullarının yerine getirilmesi gerekmektedir.

Savunmasızlık çoğu güven tanımında kullanılan bir kavramdır (Bigley ve Pearce, 1998). Rousseau v.d., (1998) güvenle ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak güveni başkasının davranışlarına dair olumlu beklentiye dayalı savunmasızlık içeren psikolojik bir durum olarak tanımlamışlardır. Başkasına güvenen bireyler onunla ilgili olumlu bir tutuma sahiptir ve onun kendilerine zarar vermeyecek şekilde davranacakları konusunda kendilerini savunmasız bırakırlar (Forsthy, v.d., 2011). Bireyin savunmasız olma konusundaki açıklığı onun güven düzeyi hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Örgütsel düzeyde de çalışanlar iş arkadaşlarına, yöneticilerine ve örgüte karşı savunmasız kalmaya istekli oldukları zaman güven içeren davranışlar sergilemeleri olasıdır (Guinot v.d., 2013).

Güven ile risk arasında da bir ilişkiden bahsedilebilir. Risk güvenin oluşması için fırsat yaratır ve bu durumda risk almaya neden olur (Rousseau v.d., 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Risk ve kırılganlık güvenin oluşmasına olanak sağlar bu açıdan değerlendirildiğinde güvende bir seçim vardır fakat bu koşullara göre değişir (Forsthy v.d., 2011). Birine güvendiğimiz zaman risk almayı da göze alıyoruzdur. Güven risk almaya gönüllü olmaktır (Mayer v.d., 1995). Birey başkalarına güvenerek kendi kendine başaramayacağı şeyler için değer verdiği şeyleri riske atmayı göze alır (Goddard v.d., 2009). Güvenilen kişi sonucu olumlu olan bir risk alırsa güvenen kişinin güvenilirlik algısı artacaktır. Bunun tam tersi durumda da güvenilen kişinin olumsuz davranışları güvenilirlik

algısını azaltır (Adams ve Forsthy, 2007). Kendine güvenilen kişi de karşı tarafın risk aldığını gözlemlediğinde daha güvenilir davranma eğilimi gösterir (Das ve Teng, 1998). Pek çok güven tanımının da ortak vurgusu savunmasızlık karşısında risk almaya gönüllü olmaktır (Goddard v.d., 2001).

Güvenin bir diğer koşulu ise bağlılıktır. Bağlılığın olmadığı yerde güvenden bahsetmek mümkün değildir (Forsthy v.d., 2011; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Risk ve bağlılık güven için gerekli koşullardır. Bir ilişkinin seyri boyunca bu kavramlarda meydana gelen değişiklikler güvenin biçiminin ve düzeyinin değişmesine neden olabilir. (Rousseau v.d., 1998; Walker v.d., 2011). Sonuç olarak güven bu üç koşulun birleşerek kişilerin risk ve bağlılık ortamında başkalarına karşı savunmasız kaldıkları durumdur. (Forsthy v.d., 2011).

2.1.3. Güvenin Önemi

Güven önemlidir çünkü güven olmadan gelişebilmek ve sosyal hayatın devamı mümkün olmaz (Hollis, 1998). Bu açıdan tüm kırılganlığına rağmen pek çok toplum güçlü güven ilişkileri üzerine kurulmuştur (Good, 2008). Güven bireyin kişiliğinin temel özelliklerindendir ve güvenin gelişimi bireyin sosyal çevreye uyumunda ve sorumlu davranış sergilemesinde etkili rol oynar (Bernath ve Feshbach, 1995). Güven sayesinde bireyler görevlerine daha iyi odaklanır ve bu da daha verimli çalışmalarına olanak sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Güven düzeyleri fazla olan kişilerin topluma olan güvenleri de yüksektir. Yüksek güvenli bireyler başkalarının da kendileri gibi toplumsal kurallara uyacaklarını düşünürler. (Brehm ve Rahn, 1997). Güven insan ilişkilerinin merkezinde yer alan, insanları birleştiren ve güvenlik duygusunun oluşmasını sağlayan bir kavramdır (Mishra ve Morrissey, 1990: 444). Güvenin oluşturduğu güvenlik duygusu da bireyin hem hayatta kalmasına hem de zorlu ortamlarda mücadele etmek için risk almasına yardımcı olur (Six, 2005). Güven düzeyi yüksek bireylerin, diğer bireylere nazaran daha kolay karar verme yetkinliğine sahip oldukları bunun yanı sıra başkalarından yardım isteme konusunda daha az bağımlı oldukları gözlemlenmiştir (Rotter, 1967). Düşük güven düzeyinin olduğu topluluklarda grup içi resmi anlaşmaların yerine getirilmesi konusunda yetersizlik söz

konusu iken (Goddard v.d., 2009), bunun aksine daha yüksek güven ilişkisinin olduğu gruplarda sözleşmelerin yerine getirilmesi daha kolaydır ve bu da grup hedeflerine ulaşmada verimliliği artırır (Mishra ve Mishra, 2013). Benzer şekilde yüksek güvenin olduğu gruplarda belirsizlikler daha azdır ve sorunlar kısa sürede çözülürken, düşük güvenin olduğu gruplarda ise bireyler çözümden uzaktır (Zand, 1972).

Güven aynı zamanda güvenmeyi de olumlu etkiler yani kişiler arası güven, güveni besler. Birine güven duyduğumuz zaman güven dolu davranışlar sergileriz, bu da güvenin güveni teşvik etmesine olanak sağlar (Brehm ve Rahn, 1997, Robinson, 1996). Öte yandan güvensizlikte daha fazla güvensizliğe sebep olur. Güven bir kez sarsıldığı zaman artık “dalgalanması” olasıdır (Forsyth, v.d., 2011). Güvensizlik aynı zamanda maliyet getirir. Bir ortamda ne kadar güvensizlik hakimse iş birliği, sosyal etkileşim azalır ve iş yapmanın maliyeti artar. (Anderson, 2008; Goddard, v.d., 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Bir ilişki içerisinde ilişki arttıkça güven düzeyi de bundan etkilenir ve güven de ilişkiyle birlikte gelişir. Güven sosyal ilişkileri kolaylaştırır, zenginleştirir ve bu sayede iş birliğini teşvik eder (Six, 2005). Birine güvendiğimizde onun bize zarar vermeyeceğine, bizim için faydalı eylemlerde bulunacağına inanırız bu da onunla iş birliği yapma ihtimalinin artmasına yol açar (Gambetta, 2008). Güven iş birliğini kolaylaştırır (Mayer v.d., 1995). İş birliği toplumun en küçük birimi aileden, büyük örgütlere kadar bireylerin davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Rotter, 1967). Güven, saygı, dürüstlük, hoşgörü gibi birtakım değerler de insanların ortak hedefler doğrultusunda iş birliği içinde çalışmalarını sağlar. Başkalarına güvenen insanların da diğer insanlarla iş birliğinde bulunmaya daha yatkın oldukları ve daha güvenilir oldukları gözlemlenmiştir (Van Maele ve Van Houtte, 2011). Bu iş birliğini ve güven ilişkisini oluşturmak zamanla ve çabayla mümkündür. Güveni oluşturmak ve bunu sürdürmek zordur (Kramer, 1999), güven tek seferlik bir ilişki değildir (Goddard, v.d., 2001) fakat böyle bir ilişkinin de başarı getirisi yüksektir (Anderson, 2008).

Güven oluşturulduğu zaman yeni davranışların oluşması da mümkündür (Mishra ve Mishra, 2013), fakat güven başkalarının davranışlarının etkileme işi değildir çünkü güven üzerinde bir kontrol mekanizması bulundurmaz. Birine tamamen güvenildiğinde onu kontrol etmeye ihtiyaç yoktur çünkü güvenen kişi kendi çıkarlarının en iyi derecede

korunacağına dair inanca sahiptir. Kontrole güvenin yeterli olmadığı durumlarda ihtiyaç duyulur (Das ve Teng, 1998).

2.1.4. Güvenin Boyutları

Güven çok boyutludur ve tanımlanması zor olan bir kavramdır (Tschannen-Moran v.d., 2013). Bu açıdan pek çok araştırmacı da güveni incelerken farklı boyutlarını ele alarak inceleme yapmışlardır. Literatürde güven çalışmalarında güvenin boyutlarını farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir fakat yine de güvenilen kişi ile ilgili genel bir çerçeveden bahsetmek mümkündür (Mollering, 2006). Butler ve Central (1984) güveni sadakat, dürüstlük, yeterlilik, tutarlılık ve açıklık olarak beş boyutta incelemişlerdir. Mayer v.d. (1995) güvenilir olan bireyin üç temel boyutundan bahsetmişlerdir. Bunlar yetenek, yardımseverlik ve bütünlüktür. Bu üç kavramın güven için oldukça önemli olduğunu ve her birinin diğeri ile ilişkili fakat birbirinden ayrılabilir olduğunu vurgulamışlardır. Mishra ve Mishra'nın (2013) güven tanımında ise dört boyuttan bahsedilmektedir. Bunlar; dürüstlük, güvenilirlik, yetkinlik ve şefkattir. Bu dört boyut savunmasız olma boyutuna katkı sağlar. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) ise güvenin beş boyutundan bahsetmişlerdir. Bu boyutlar; iyilik, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklıktır.

Yardımseverlik

Yardımseverlik güvenin en sık karşılaşılan boyutudur. (Forsyth v.d., 2011; Goddard v.d., 2001; Walker v.d., 2011). Yardımseverlik ya da şefkat başkasına karşı bencil olmadan onun ihtiyaçlarına gereken ilgiyi göstermek (Mishra ve Mishra, 2013) ve başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önce tutmaktır (Goddard v.d., 2009). Güvenen kişinin güvenilen kişiye karşı olumlu algısı söz konusudur ve güvenilen kişinin iyi davranışlarda bulunacağına inanma isteği vardır (Mayer v.d., 1995). Yardımseverlikte bir başkası ile geliştirilen ilişkiye değer verme ve ona karşı iyi niyet beslemek söz konusudur (Tschannen-Moran v.d., 2013). Değer verdiğimiz şeyleri hem yaratmak hem de korumak adına başkalarının yardımına ihtiyaç duyarız (Baier, 1986) yardımseverlik ile kişi kendisi için değerli olanın başkaları tarafından da korunacağına güvenir (Walker v.d., 2011).

Karşı tarafın bizim çıkarlarımıza koruyacağına dair başkalarının iyi niyetine karşı güven duyarız ve bu iyi niyet belirsizliğe neden olur (Forsyth v.d., 2011). Güven sayesinde birey şartlar ne olursa olsun dürüst davranır ve elinde fırsat olsa dahi karşı tarafın savunmasızlığından yararlanmayacağını garanti eder (Cummings ve Bromily, 1996). Güven sadece koşulsuz bir iyi niyet göstergesi olarak değil, bulunduğu duruma göre değişen bilinçli bir düzenlemedir (Zand, 1972). Güven duyan bireylerin yardımsever davranışları sayesinde sözleşmelere ihtiyaç duyulmaz çünkü güven ortamdaki riskin azalmasına yardımcı olur (Goddard v.d., 2009).

Okul örgütünde de öğrenci güveni yardımseverlik boyutundan etkilenir. Öğrenciler de öğretmenlerinden kendi ihtiyaçlarına uygun şekilde hareket etmelerine dair inanca sahiptir. (Tschannen-Moran v.d., 2013). Öğrenci öğretmen ilişkileri açısından değerlendirildiğinde öğrencilerdeki yardımseverlik algıları da öğretmenlerinin onlara davranış biçiminden etkilenir. Öğretmenleri tarafından önemsenen, bir birey olarak görülen öğrencilerde öğretmenlerine ilişkin yardımseverlik algısı fazladır ve bu da öğrenci kırılabilirliğinin azalmasına önemli rol oynar (Romero, 2015).

Güvenilirlik

Güvenilirlik yardımseverlik ile öngörülebilirliğin birleşimi olarak değerlendirilebilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Güvenilirlik bir tarafın kararlaştırılan sorumluluklarını yerine getirme konusunda diğer tarafa güvenebilme (Goddard v.d., 2009) ve gerektiği durumlarda uygun davranışlar sergileyeceğine inanma düzeyidir (Tschannen-Moran v.d., 2013). Kişiler karşısındakinin verdiği sözleri tutacağına ve davranışlarındaki tutarlık ölçüsünde karşı tarafın güvenilir olmasına güven duyarlar. (Mishra ve Mishra, 2013). Güvenilirlik bir başkasına güvenebilme düzeyidir. Birey ihtiyaçlarının karşılanacağı konusunda endişe duymadan karşı tarafa güven duyar ve bunun için herhangi bir anlaşılmaya ihtiyaç duymaz (Forsyth v.d., 2011). Güvenilirlik güven duyulan kişinin davranışlarındaki tutarlılıktan etkilenir (Mishra, 1996). Güvenilir bireyin davranışlarının olumlu olması kadar istikrarlı olması da beklenir çünkü güven zamanla oluşur. Bu açıdan sosyal ilişkilerde de güvenilirliğin önemi büyüktür (Goddard v.d., 2001).

Okullarda da öngörülebilirlik ve güvenilirlik yoluyla öğrencilerin öğretmenlerine güvenmesi sağlanır (Akt: Tschannen-Moran v.d., 2013). Öğretmenlerde öğrencilerden verilen sorumlulukları tamamlayacakları konusunda öğrencilerine güvenirler (Goddard v.d., 2009).

Yetkinlik

Yeterlilik kişinin bir görevi yerine getirebilmesi için gereken becerilere sahip olmasıdır. (Goddard v.d., 2009). Yeterlilikte en az düzeyde amaç bir beklentiyi karşılamak iken en fazla düzeyde amaç bu beklentileri aşmayı gerektirir (Mishra ve Mishra, 2013). Yetkinlik ihtiyacı iyi niyetin yeterli olmadığı durumlarda ortaya çıkar. Birinin bir işi başarabileceğine güvenmek için sadece iyi niyetli olması yeterli değildir, aynı zamanda kişinin o konuda yeterli olması da beklenir (Goddard v.d., 2009; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Mishra (1996) da örgütlerde güveni incelerken yöneticilerin çalışanların onların yetkin olduklarına inandıkları zaman güvendiklerini tespit etmiştir.

Yetkinlik okuldaki güven ilişkilerinde de önemlidir. Öğretmenlerin de işinde yeterli olmayan idareciye ya da çocuğuyla ilgilenmeyen veliye güven duyması beklenemez (Goddard v.d., 2001). Benzer şekilde öğrencilerde öğretmenlerinin kendi alanlarında yeterli, öğrencilerin güvenliğini ve okuldaki düzeni sağlama konularındaki yetkinliklerine güvenirler (Tschannen-Moran v.d., 2013).

Dürüstlük

Dürüstlük başkalarına karşı samimi ve gerçekçi davranmaktır (Goddard v.d., 2009). Mishra ve Mishra (2013), dürüstlük ve açıklık boyutlarını birlikte alarak karşısındaki yalan söylemeyeceğine inanmak olarak tanımlamışlardır. Başkasının asıl niyetini zaman içerisinde öğreniriz bu açıdan açıklığın gelişmesi için zaman gereklidir (Mishra ve Mishra, 2013). Dürüstlük boyutunda eylemlerin bütünlüğü ve özgünlüğü önemlidir (Goddard v.d., 2001). Mayer v.d. (1995) de dürüstlük ve güven ilişkisini bütünlük (integrity) boyutuyla ele almışlardır. Bütünlük kişinin söz ve eylemlerinin örtüşmesi anlamı taşıırken özgünlük ise gerçekleri gizlemeden davranışlarının sorumluluğunu almayı kapsar (Hoy ve Tschannen- Moran, 1999).

Öğretmenlerine güvenen öğrenciler de öğretmenlerinin sözlerinde ve davranışlarında dürüst ve samimi olmalarını ve vaatlerini yerine getirmelerini beklerler (Tschannen-Moran v.d., 2013).

Açıklık

Açıklık bilgilerin gizlenmeden paylaşılması (Goddard, v.d., 2001), bilgiyi paylaşmaya gönüllü olmak (Tschannen-Moran v.d., 2013) ve kişinin davranışlarını, niyetlerini açıkça ortaya koyması (Goddard v.d., 2009) olarak ifade edilebilir. Açıklık da davranış ve sözlerde şeffaf olma durumu söz konusudur ve paylaşılan bilgilerin kötüye kullanılmayacağına dair güven duyulur bu durumda savunmasızlığa neden olur. Açıklık güvenin gelişmesine neden olurken tam tersi gizlilik ise güvensizlik yaratır (Forsyth v.d., 2011).

Okul örgütünde de açıklık çok önemlidir çünkü okulun tüm üyeleri birbirine bağımlıdır ve örgütün tüm üyelerini etkileyen bilgi alışverişini açık bir şekilde iletmek ve iletişim kurmak için birbirlerine güvenirler. Öğrenciler de öğretmenlerinin kendilerine bilgi sağlama konusunda açık olacaklarına güvenirler (Tschannen-Moran v.d., 2013).

2.1.5. Örgütsel Güven ve Önemi

Güven sadece kişiler arası ilişkilerde değil, grupların, örgütlerin hatta toplumların ilerleyişinde de önemli rol oynar (Romero, 2010). Güvenle ilgili yapılan çalışmalar uzun yılları kapsamaktadır. Özellikle örgütlerin işleyişini anlamak için araştırmacılar güven kavramını anlamaya odaklanmışlardır (Lewicki v.d., 1998). Örgütsel güven, örgütün yetkin, açık, dürüst, ilgili, güvenilir olduğuna ve örgütün değerleriyle özdeşleşme inancına sahip olma olarak tanımlanabilir (Akt: Morreale ve Shockley-Zalabak, 2014). Cummings ve Bromiley (1996) örgütsel güveni fırsat olsa dahi diğerinden faydalanmamayı içeren çoğunlukla iyi niyetli bir çaba ve dürüstlüğe dayalı örgütsel bir eylem olarak tanımlamışlardır. Örgütsel güven kavramı örgüte güven duyma, yöneticiye güven duyma, örgüt içindeki paydaşlara güven duyma gibi pek çok alt boyutu barındırır (Uğurlu ve Arslan, 2015).

Örgütlerin gelişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri, faaliyetlerini sürdürebilmeleri ve başka örgütlerle mücadele edebilecek düzeyde olmaları için devamlı olarak kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir (Özer v.d., 2006). Güven örgütler açısından da önemlidir çünkü örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için güvenli bir ortam yaratmaya ihtiyaç duyarlar (Uğurlu ve Arslan 2015). Bireylerin bir arada çalışabilmeleri için bulundukları ortamda güvenin, hoşgörünün, dürüstlüğün, iş birliğinin olması gerekir (Anderson, 2008). Güvenen kişi güvendiği kişinin iyi niyetine ve onun ne kadar güvenilir olduğuna inanırsa onunla iş birliği yapmaya o kadar istekli olacaktır (Das ve Teng, 1998). Mayer v.d.'ne (1995) göre bir örgütte çalışanları denetlemek için sürekli gözlem yapmak çok kullanışlı bir yöntem değildir. Bunu sağlayabilmenin en kolay yöntemi çalışanlar arasındaki güven düzeyinin artırılmasıdır.

Örgütlerde güven hiyerarşik biçimde ilerler. Örgütte güvenli bir ortam yaratmak en üstteki yöneticiden başlayarak aşağı kademelere doğru ilerler. Çalışanlar yönetime, yönetimde sorumluluklar açısından çalışanlarına güven beslemelidir (Mishra ve Morrissey, 1990: 453). Örgütte sağlanan güven ile üst kademedeki yöneticiler alt kademedeki çalışanlara daha fazla güvenir ve daha fazla sorumluluk verirler bu durumda örgütte iş birliği ve takım çalışmasının ön plana çıkmasına olanak sağlar (Yılmaz, 2005). Örgüt içi iletişim de güvenle sağlanır. Güven düzeyi yüksek bireyler sorunları bildirme konusunda daha hassastır fakat düşük güven düzeyine sahip bireyler örgüt içinde bilgi saklamaya meyillidirler. Güven aynı zamanda örgüt içinde dürüstlüğün korunmasını da teşvik edici rol oynar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Düşük güven düzeyinin olduğu örgütlerde ittifak kurması zor olduğu gibi böyle ortamlarda kurulan ittifaka karşı bireylerin birbirinden şüphe duymaları muhtemeldir (Das ve Teng, 1998) çünkü güvensiz bulunan bir ortamda her davranışa şüphle yaklaşmak söz konusudur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Güvenli bir ortamda iletişim açıktır ve ilişkiler yapıcıdır fakat güvenin var olmadığı yerlerde iletişimde sorunlar vardır ve ilişkilerde çatışma söz konusudur (Mishra ve Morrissey, 1990: 445). Benzer şekilde örgüt içindeki düşük güven algısı iletişim sorunlarının artmasına, stresin çoğalmasına ve motivasyon kaybına sebep olur (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012).

Güven örgütlerde bir başarı olarak görülebilir (Lewicki ve Bunker, 1996). Bir örgütte çalışanlar örgüt üyelerine güvenirse faydalı bilgileri paylaşmaya, örgüt üyelerinin paylaştığı bilgileri dinlemeye ve içselleştirmeye daha yatkın oldukları dolayısıyla

örgütsel öğrenmenin de daha kolay gerçekleşeceği söylenebilir (Guinot v.d., 2013). Güvenin örgütlerde iletişim ve iş birliğini sağlamanın yanı sıra krizle başa çıkmada da etkili olması beklenmektedir (Mishra, 1996). Örgütteki güven düzeyi hem çalışanları örgüte karşı algısını hem de örgütün işleyişini etkiler. Güven düzeyi yüksek bir örgütte çalışanların iş doyumunu daha yüksek dolayısıyla örgüte bağlılık ve verimlilik daha fazladır (Ünsal, 2004).

2.1.6. Okul Örgütlerinde Güven

İnsan ilişkilerin en yoğun yaşandığı örgütlerden birisi de okul örgütüdür. Okul örgütünün girdisi de çıktısı da insandır, dolayısıyla buradaki ilişkilerin niteliği okulun işleyişinde çok önemli rol oynamaktadır (Özer ve Atik, 2014). Okulların sosyal yapısını etkileyen çeşitli iç ve dış faktörler mevcuttur. Öğrencinin inançları ve tutumlarını etkileyen okul dışındaki çeşitli dış faktörlerin yanı sıra, öğrenme ve öğretmeyi düzenleyen tüm süreçler iç faktörler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci davranışlarının şekillenmesinde tüm bu faktörlerin etkisi vardır. Güven tüm bu faktörler arasında etkileşimin olduğu bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlar (Adams, 2014).

Okulu oluşturan tüm üyeler birbirine bağlıdır ve herkesin birbirine karşı sorumlulukları vardır. Okul örgütünde güven öğrenci, öğretmen, yönetici ve örgütle ilişkilidir (Tschannen Moran ve Hoy, 1998). Öğretimin kalitesi de ancak tüm üyelerin aynı hedef doğrultusunda iş birliği içinde çalışması durumunda gerçekleşir (Barlow, 2001). Güven okul örgütü için temel kaygılardan biri olmalıdır çünkü güven, öğrencilerin akademik yaşamlarını iyileştiren, bireylerin eğitim yaşamlarını geliştirmek için birbirine bağlayan "bağdokusu" görevi görür. (Bryk ve Schneider, 2003). Okulda oluşturulan güven ortamı örgütteki bütün paydaşların ilişkilerini etkiler. Güven sadece tek bir tarafın davranışlarından değil, bireylerin karşılıklı davranışlarından etkilenir (Robinson, 1996: 595). Öğretmenlerin ebeveynlere güveni sayesinde ebeveynler eğitim sürecine daha etkin katılır, öğretmenlerin öğrenciye güveni sayesinde ise öğretim yöntemlerinin uygulanması kolaylaşır (Goddard v.d., 2001). Benzer şekilde öğretmen yöneticilerine güvenirse birbirlerine ve öğrencilerine güvenme ihtimalleri artar (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okulun tüm paydaşları tarafından oluşturulan güven sayesinde okulun amaçlarının gerçekleşmesi ve öğrenci başarısının artması olasıdır (Özer ve Atik, 2014).

Eğitimde asıl amaç öğrencilere yeni bilgi kazandırmaktır. Güvenin öğrencinin öğrenmesi üzerinde de etkisi büyüktür. Güvenli bir ortamda öğrenci bilmediklerini öğrenmek için yardım alma konusunda savunmasızlık riskini göze alırlar. Kurumuna ve öğretmenlerine güvenen öğrencilerin kurumun amaçlarını benimsemeye daha yatkın oldukları görülmüştür (Romero, 2015).

Okul örgütü aynı zamanda öğrenciler için bir sosyalleşme ortamıdır. Okula karşı geliştirilen olumlu tutum öğrencileri olumsuz davranışlara karşı korumada önleyici rol oynar. Okula karşı olumlu tutum okula bağlılığı artırıp, okulun eğlenceli bir yer olarak görülmesini kolaylaştırır (Cheng ve Chan, 2003). Okulunu seven bir öğrenci de büyüklerine saygı duymayı öğrenir, arkadaşlık ilişkileri gelişir, iş birliği içeren faaliyetlere katılır ve akademik olarak daha iyi bir çaba sergiler (Hallinan, 2008). Öğrencinin okula bağlılığının artmasında da güvenin etkisi büyüktür. Çocuğun sağlıklı gelişimde işbirlikçi ilişkiler kurmasında da güven önemli yer tutmaktadır (Bernath ve Feshbach, 1995). Pek çok araştırmacı tarafından başkalarına güvenebileceğine dair inanca sahip olan çocukların ailesi ve çevresi ile olan ilişkilerinin daha sağlıklı olduğu bunun da olumlu kişilik gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Rotter, 1967).

Okul örgütünün toplum içinde özel bir rolü vardır, okul ortamında öğretmenlerin öğrenci ve velilere olan güveni sayesinde öğretmenler okulun hedeflerine ulaşma konusunda iş birliği yapmaya isteklidir (Goddard v.d., 2001). Güven sayesinde okulda yeniliklerin yaygınlaşması ve uygulanması kolaylaşır. Çalışanlar birbirine güvenirse her türlü sorunu çözümü konusunda birbirlerine daha açık ve dürüst davranırlar. Var olan eksikliklerin farkına varılıp ne yapıp yapılamayacağı konusunda okul üyelerinin hem kendisine hem çevresine dürüst davranması için de bireylerin savunmasız kalması gerekir bu da ancak güven duyulduğu zaman mümkün olur (Bryk ve Schneider, 2003). Okuldaki tüm üyeler yaptıkları iş bakımından birbirine bağımlıdır. Bir çalışanın başarısı diğerine bağlı olarak değişir. Bu açıdan çalışanların ilişkilerinin niteliklerinin geliştirilmesinde ve eğitimin kalitesinin artmasında güven önemlidir (Özer v.d., 2006). Ebeveynlerin okulla ilgili karar almada etkin rol almaları ve iş birliği içinde çalışmaları da güven sayesinde gerçekleşir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okuldaki tüm paydaşlarla güven sayesinde oluşturulan bu iş birliğinin de öğrenci başarısı üzerinde etkisi büyüktür (Goddard v.d., 2001).

Öğrencinin eğitim sürecini aksatmadan başarıyla devam edebilmesi de güven sayesinde mümkündür çünkü güvensiz bir ortamda öğrenciler öğrenme çabası yerine kendilerine koruma çabasına girerler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Benzer şekilde öğrencilerin okula düzenli devam etmelerinde de güven önemlidir çünkü öğrenciler bir okul ortamını güvensiz olarak nitelendirdikleri zaman o ortamdan uzaklaşmayı tercih ederler (Chen ve Weikart, 2008). Güven eksikliği bireyde suç işlemeye kadar varan olumsuz davranışların sergilenmesine sebep olur. Güven eksikliği olan çocuklar ilişkilerinde çoğunlukla dost olmayan ve savunmacı davranışlar sergilemeye meyillidirler (Bernath ve Feshbach, 1995). Güven ile öğrenci zorbalık arasında da karşılıklı bir etkileşim vardır. Güvenli bir okulda öğrenci zorbalığına daha az rastlanırken, zorbalığın olduğu yerde güven azalır (Smith ve Birney, 2005).

Moore'a (2017) göre yüksek güven düzeyinin olduğu sınıflar:

- Öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu,
- Derse ilgilerinin yoğun olduğu,
- Öğrenmenin anlamlı hale geldiği,
- İşbirliğinin olduğu,
- Disiplin sorunlarının az olduğu,
- Öğrencilerin güvende hissettiği,
- Öğretmenin süreçten keyif aldığı ve
- Öğretmenlerin yaratıcılığının gelişimine katkı sağlayan yerlerdir.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak güvenin; eğitimin iyileştirilmesine de katkı sağladığı, olumlu bir okul iklimi yaratma etkili olduğu, öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağladığı (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000), okul örgütünde değişim ve gelişmeye yol açtığı, öğretmenlerin iletişiminin daha anlaşılabilir olmasına yardımcı olduğu, yapılan yeniliklerin öğretmenlerin beklentilerini karşılayıp onların değişime açık hale gelmelerine olanak sağladığı ve güvenilir okul ortamı yaratmaya katkı sağladığı söylenebilir (Yılmaz, 2005). Özetle bir okulun iyi işlemesi (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000) ve eğitimin çağdaş yaklaşımlarla yapılabilmesi (Akbaş, 2005) için güvene ihtiyaç vardır denilebilir.

2.1.7 Öğretmen-Öğrenci Güveni

Öğrencilerin günlük hayatlarında en çok iletişimde oldukları kişiler öğretmenleridir çünkü öğrenciler vakitlerinin çoğunu okulda geçirirler. Öğretmen öğrenci ilişkisinin kalitesi de öğrencinin eğitim hayatlarını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Yaşadığımız süre zarfında güvene ihtiyaç duyarız ve karşımızdakine güvenme konusunda iyimser davranırız. Öğrenciler için de aynı durum söz konusudur. Öğrenciler öğretmenlerinin derslerde kendileri için gerekli yöntem ve gereçleri kullanacaklarına, yeterliliklerini test etme konusunda uygun sınavları uygulayıp, gerekli geri bildirimleri yapacaklarına, çabalarının takdir edileceğine dair öğretmenlerine güven duyarlar (Platz, 2021). Öğretmen öğrencinin ortak yaşantı ve iletişimi sayesinde güven oluşur ve gelişir (Atik v.d., 2018). Güven öğrencinin okula dair olumlu inanç geliştirmesinde, öğrenci başarısının artmasında ve olumlu davranışlarda bulunmasında belirleyici rol oynayan bir unsurdur (Adams, 2014). Alan yazında yapılan pek çok araştırmada da öğretmenin eğitim sürecinde daha verimli olmasında ve öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmen öğrenci güveninin önemi üzerinde durulmaktadır (Van Maele ve Van Houtte, 2011).

Öğretim, karşılıklı etkileşim ile gerçekleştirilen güvene dayalı duygusal bir süreç olarak nitelendirilebilir (Ennis ve McCauley, 2002). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrencinin iş birliği içinde çalışması gerekir. İş birliği öğrencilerin akademik çalışmalarına aktif olarak katıldığı bir sınıfının başarısı için kritik öneme sahiptir (Gregory ve Ripski, 2008). Bu süreç de güven temeline dayalı bir ilişki ile mümkündür. Öğrenci kendisine inanıldığını hissederse kapasitelerini kullanma ve öğrenmek için çaba harcama ihtimali artar (Barlow, 2001). Öğrenme gerek planlı gerekse plansız olsun kişinin bilgi veren kişiye olan inancına bağlı olarak gerçekleşir. Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen öğrenci güveninin inşa edilmesi gereklidir (Özer v.d., 2015). Özellikle dezavantajlı öğrencilerin öğrenmesinde de güvene ihtiyaç vardır, çünkü insanlar tek başına yapamayacakları şeyler konusunda başkalarından yardım istemek için öncelikle başkalarının onların alanlarına girmesine izin vermeleri gerekir. Bu izin ancak karşılıklı güven inşa edildiği zaman sağlanabilir (Goddard v.d., 2001). Bryk ve Schneider (2003) tarafından yapılan araştırmada da yüksek güven düzeyinin olduğu okullarda öğrencilerinin öğrenmesinin de geliştiğini gözlememişlerdir. Öğrencinin öğrenmesinde öğrencinin derse aktif katılımı da önemli rol oynar. Demirtaş (2016) tarafından yapılan

araştırma da öğretmenine güvenen öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güven, güveni besler. Karşılıklı güven her iki tarafında birbirine karşı güven duymasını teşvik eder bu da güvenin güveni beslemesini sağlar (Kramer, 1999). Okul ortamında da benzer durum söz konusudur. Öğrenci öğretmenine güvenirse kendisini güvende hisseder, kendini güvende hisseden öğrenci de öğretmenine daha fazla güvenir. Öğretmenine güvenen öğrenci için ise okul güvenli bir yer olarak görülür. Öğretmenlerinin olumsuz durumlara anında müdahale ettiği, zorbalık ve öğrenciyi olumsuz etkileyecek her türlü tehditle olan etkin mücadeleleri sayesinde öğrenciler öğretmenlerini daha güvenilir bulur (Mitchell v.d., 2018). Öğretmeni tarafından desteklendiğini ve önemsendiğini hisseden öğrencinin de aynı zamanda diğer öğrencilere kıyasla okulu daha fazla benimsedikleri ve sevdikleri gözlemlenmiştir (Hallinan, 2008).

Öğrencilerin öğretmenlerine güven duyduğu okullar öğrencilerin zihinsel gereksinimlerinin de karşılandığı bir örgüt görevi görür (Adams, 2014). Güvenin hâkim olduğu okullarda öğrencilerin problemlerle daha kolay başa çıkabildiği ve güvenin okulda olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir (Akman v.d., 2018). Benzer şekilde öğrenci öğretmen güveninin öğrencinin motivasyonun artmasına ve okula uyum sağlamasında da olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Lee, 2007). Öğrencinin öğretmene güveni aynı zamanda öğrencinin eğitime ilişkin stresinin de azalmasına yardımcı olur. Sınıf ortamında saygı duyulan, desteklenen, değer verilen öğrencilerin kaygı düzeylerinin de azalabileceği söylenebilir (Akman, 2020).

Dolayısıyla öğrenci öğretmen güveninin;

- Öğrencinin öğrenmesine katkı sağladığı,
- Öğrencinin motivasyonunu arttırdığı,
- Olumlu okul iklimi oluşmasına katkı sağladığı,
- Öğrencinin derse katılımını arttırdığı,
- Öğrencinin psikolojik olarak olumlu gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Güvensizliğin ise çeşitli sonuçları vardır. Öğrenci güven hissetmediği zaman kendi bilgilerini paylaşmaya çekinir ve karşı tarafın ilettiği bilgiyi sorgulamadan kabul eder dolayısıyla güvensiz bir sınıf ortamında üst düzey bilişsel öğrenmenin de gerçekleşmesi beklenemez (Akbaş, 2005). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde güveni inşa etmek zamanla olur. Güven sarsıldığı zaman ise akademik olarak başarı düşüklüğü ve okulda şiddetin artmasına kadar varan sorunlara neden olur (Ennis ve McCauley, 2002). Güven olmadan iletişim kısıtlanır, sorunların çözümü zorlaşır ve güvensiz bir okulda kurallar artmaya başlar. Bu durumun sonucunda da öğretmen ve öğrenci arasında iletişimde kopukluk ve birbirine yabancılaşma meydana gelir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Özetle güvensizliğin ise;

- Öğrenci öğretmen iletişimini azalttığı,
- Öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilediği,
- Okula bağlılığı azalttığı ve yabancılaşmaya neden olduğu,
- Okulda şiddetin meydana gelmesine yol açtığı gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu söylenebilir.

2.2. Tükenmişlik

Tükenmişlik önceleri bir sosyal sorun olarak görülmüş ve daha sonraları bilimsel bir yapı olarak ele alınmıştır (Maslach ve Schaufeli, 1993). Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalar zamanla çeşitli gelişim aşamaları göstermiştir. 1970'lerden itibaren başlayan araştırmalarda ilk hedef kavramı tanımlamaya yönelik, nitel düzeyde olmuştur ve araştırmalar daha çok meslek gruplarında ele alınmıştır. 1980'lerde ise çalışmalar daha çok nicel düzeyde yapılmaya başlamış ve daha geniş bir topluluk üzerinde araştırılmıştır. 1990'larda ise artık tükenmişlik farklı boyutlarıyla ele alınmaya başlanmış ve insan ve eğitim hizmetleri dışında da incelemeye alınmıştır (Maslach ve Leiter, 1999).

Tükenmişlik kavram olarak ilk kez Freudenberg (1974) tarafından literatürde yerini almıştır. Maslach'a (1976) göre birey sürekli duygusal strese maruz kalır ve bununla baş edemezse tükenmişlik ortaya çıkar. Daley (1979) ise tükenmişliği

Freudenberger'in (1974) aşırı talepler sonucu kaynakların tükenmesi tanımına ek olarak stres etkenini de tükenmişlik tanımına eklemiştir. Buna göre tükenmişlik dinamik bir süreçtir ve işin doğasına bağlı olarak algılanan stresin yoğunluğuna ve süresine verilen bir reaksiyon şeklinde tanımlanmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği bir sendrom olarak nitelendirmiştir ve özellikle çalışan insanlarda görülen kişinin duygusal olarak tükenmesi ve sinizmlle ortaya çıkan sendrom olarak tanımlamışlardır.

Perlman ve Hartman (1982) tükenmişliği bireyin fiziksel ve zihinsel olarak tükenmesi, azalan iş verimliliği ve duyarsızlaşma boyutlarını da içeren strese karşı verilen bir tepki olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Cordes ve Dougherty (1993) de tükenmişliği bireyin duygusal olarak tükenmesi ve azalan başarı hissini içeren bir stres sendromu çeşidi olarak tanımlamışlardır. Bryne (1993) ise tükenmişliği bireyin yaşadığı yoğun ve uzun stresin sonucunda işinde etkili olamaması ve olumsuz durumlarla baş edememesi sonucunda başarısızlık yaşaması olarak nitelendirmiştir.

Maslach ve Schaufeli, (1993) tükenmişlik ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak beş ortak özellikten bahsetmiştir. Bunlar;

- Tükenmişliğin duygusal tükenme, bitkinlik, depresyon gibi semptomları vardır,
- Fiziksel belirtilerin yanı sıra zihinsel ve davranışlar belirtileri de mevcuttur,
- Tükenmişlik belirtileri daha çok kişinin iş yaşamında kendini göstermektedir,
- Tüm belirtiler psikolojik olarak sorunlu bireylerde değil hiçbir rahatsızlığı olmayan bireyde de ortaya çıkabilir,
- Bireyin yaşadığı tüm bu olumsuz durumlar neticesinde bireyin iş performansında ve etkililiğinde azalma meydana gelir.

Pines'a (1994) göre insanların mesleklerine duydukları "varoluşsal anlam duygusu" tükenmişliğe neden olur. İşleriyle ilgili yüksek motivasyon ve idealistlik taşıyan bireyler stresli bir çalışma ortamında yeterli fırsatı ve yetkiyi yakalayamadıkları durumlarda tükenmişlik yaşarlar yani işlerinde varoluşsal bir önem yakalamayı bekleyen bireyler başarısızlık karşısında tükenirler. Maslach ve Leiter (1999) tükenmişliğin zamanla ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Bireyler zaman içerisinde bitkinlik, başarısızlık hissi, öfke gibi durumlarla işlerine karşı coşkuyu ve başarılı olması duygusunu kaybederler ve bunun

sonucunda tükenmişlik meydana gelir. Chang v.d.,’ e (2000) göre tükenmişlik yaşayan çalışan yüksek düzeyde stres yaşar, duygusal olarak tükenir, işine karşı alaycılık besler ve profesyonel olarak düşük yeterlilik sergiler. Kaçmaz’a (2005) göre ise tükenmişlik bireylerin stres ve doyumsuzluk sonucu kendilerini yaptıkları işten geri çekmeleri, mesleklerinin gerektirdiği amaçtan uzaklaşmaları ve işleriyle ilgili iletişimde oldukları kişilerden kopmalarıdır.

Bireyler gerek özel hayatlarında gerekse iş yaşantılarında sürekli strese maruz kalır, kendilerini baskı halinde hisseder ve bunun karşılığında çok az takdir ve başarı duygusu hissederlerse bir süre sonunda ruhen yıpranarak tükenmişlik yaşarlar (Akgemci v.d., 2013). Tükenmişlik bir anda ortaya çıkmaz, karşılaşılan stres durumları neticesinde zaman içerisinde kendini gösterir. Tükenmişliğin stresten önemli farkı ise sadece belirli olaylara karşı gösterilen bir tepki değil, bireyin işinde yaşadığı tüm stres etkenlerine karşı birikmiş bir tepkisidir (Maslach ve Leiter, 2007). Tükenmişlikte birey uzun süreli bir iş stresine maruz kalır ve bireyin tüm kaynaklarını tüketmesi uzun vadede gerçekleşir (Maslach ve Schaufeli, 1993). İş ile ilgili başlangıçta olumlu beklentisi olan, işinde başarılı olma hedefiyle coşku duyan birey zaman içerisinde bitkinlik, hayal kırıklığı, başarısızlık duygusu hisseder ve bunun neticesinde tükenmişlik yaşar (Maslach ve Leiter, 1999). Bireyin stresli durumlarla başa çıkabilmedeki yetersizliği de yine tükenmişlikle sonuçlanır (Seidman ve Zager, 1991). Tükenmişlikte kilit duygular, yoğun bitkinlik hali, hayal kırıklığı, öfke, sinizim, yetersizlik ve başarısızlık duygularıdır (Maslach ve Goldberg, 1998).

Özellikle iş yaşamında sıklıkla karşımıza çıkan bu kavram sadece bireylerin değil aynı zamanda örgütlerin de başarısını ve işleyişini etkilemektedir. Tükenmişliğin öncelikle bireysel boyutta etkileri olsa da zamanla örgüt içerisinde de olumsuz sonuçları beraberinde getirir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Tükenmişlik yaşayan birey çalıştıkları ortamdaki insanlara karşı bütün ilgi ve duygularını yitirir ve onlara karşı davranışları da giderek olumsuzlaşır (Maslach, 1976). İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu hizmet alanlarında bireylerin yaşadığı tükenmişlik işten ayrılma, minimum düzeyde performans gösterme (Maslach ve Leiter, 1999), örgütte kalitenin düşmesi ve hatta ekonomik olarak örgütün zarar görmesine bile neden olabilir (Kaçmaz, 2005).

Öğretmenlik, bakıcılık gibi hizmet sektörlerinde de tükenmişlik yaşanma ihtimali oldukça fazladır. Çünkü bu meslek gruplarında uzun süren çalışma saatlerinin yanı sıra birey başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından öncelikli görür ve yardım etmek için elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışır bir süre sonra verilen fazla özverinin tükenmişliğe dönme ihtimali yüksektir (Maslach ve Goldberg, 1998).

Tükenmişlik iş ortamında aynı zamanda “bulaşıcı” olma eğilimi de gösterebilir. Tükenmişlik sonucu birey görev ve sorumluluklarını tam olarak yapmaz ve işini aksatmaya başlar bu durum örgüt içerisindeki diğer çalışanlarında olumsuz etkilenmelerine neden olur (Maslach ve Leiter, 2007). Bakker ve Schaufeli (2000) de öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonucunda tükenmişliğin kişiden kişide aktarılabilceği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öğrenci ve işleriyle ilgili sorunları olan meslektaşlarıyla sürekli vakit geçirmeleri, öğrenci ve işle ilgili sorunlarla sürekli konuşmaları ve başkalarının duygularına karşı duyarlılıkları tükenmişliğin en önemli bulaşma sebebi olarak görülmektedir.

Tükenmişlik bireyin yalnızca fiziksel açıdan değil, zihinsel ve sosyal alanlarda da yıpranmasına neden olur. Tükenmişlik sonucu birey sadece işi ile ilgili sorun yaşamaz tükenmişlik aynı zamanda bireyin aile ortamında da bazı olumsuzluklara yol açar (Maslach ve Leiter, 2007). Tükenmişlik sonucu bireyin yaşadığı sorunlar ailesine de yansır. Bireyin yaşadığı uzun süreli tükenme sonucunda ailesinden uzaklaşmaya ve kopmalar yaşamaya başlar hatta ilerleyen aşamalarda boşanmaya kadar varan sorunları da beraberinde getirir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Yine tükenmişliğin alkolizm, akıl hastalığı ve intihar gibi olaylarla da ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir (Maslach 1976).

Tükenmişliğin diğer bir olumsuz özelliği de tükenen birey artık kaybedecek hiçbir şeyi kalmadığı düşünür ve gereksiz riskler almaya başlar. Tükenmişlik yaşayan bireyin yüksek derecede sinizm davranışları sergilediği görülür, karşısındakilere karşı tutumları katıdır ve her şeyi herkesten daha iyi bildiğini düşünür (Freudenberg, 1974).

2.2.1. Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik kişinin her alanda yıpranmasına neden olur ve ilerlerse kişinin tüm yaşantısını olumsuz etkiler bu açıdan tükenmişliğin belirtilerinin ne olduğunun bilinmesi ve bunların farkına varılması sendromun ilerlemesinin önlenmesi açısından önemlidir (Ateş, 2016). Kişiden kişiye çeşitli farklılıklar göstermekle (Freudenberg, 1974) birlikte tükenmişliğin genel olarak fiziksel, zihinsel ve davranışsal olmak üzere çeşitli belirtileri mevcuttur.

Fiziksel belirtiler; bitkinlik, baş ve mide ağrısı, uykusuzluk, sık sık nezle olma, tansiyon, kas rahatsızlıkları, boyun ve sırt ağrıları, hafıza kayıpları, kronikleşmiş yorgunluk, kalp rahatsızlıkları, solunum problemleri kilo kaybı ya da şişmanlık, cilt rahatsızlıkları, kolesterol, vücut direncinin azalması olarak kendini gösterebilir (Filizöz ve Ay, 2010; Kaçmaz, 2005; Peterson, v.d., 2008; Maslach ve Leiter, 2007).

Tükenmişlik yaşayan bireyin aynı zamanda yaşama dair hiçbir umudu kalmaz ve bütün olumsuzluk ve sorunlarla mücadelesi sonucu tüm yaşam enerjisini yitiren bireylerde bağışıklık zayıflar ve kişiyi ölüme kadar götüren hastalıklar ortaya çıkabilir (Dolgun, 2015).

Zihinsel belirtiler; tükenmişlikle bireyin yaşadığı yoğun stres birey de sadece fiziksel olarak değil psikolojik belirtiler olarak da kendini gösterir (Dolgun, 2015). Bu belirtiler; aşırı kaygı durumu, öfke ve depresyon, anksiyete, sabırsızlık, sık sık hayal kırıklığına uğrama, huzursuzluk, kendini değersiz hissetme, eleştirilmeye karşı hassasiyet, karar vermede zorlanma, umudunu yitirme, etrafındakilere karşı düşmanlık besleme, saygıyı yitirme, şüphe duyma, engellenmişlik hissi, paranoya, çaresizlik duygusu ve suçluluk hissi şeklinde ortaya çıkabilir. Bunun yanı sıra tükenmişlik yaşayan birey duygularını kontrol etmekte zorlanır ani öfke patlamaları ve ağlama krizleri yaşayabilir (Filizöz ve Ay, 2010; Freudenberg, 1974; Kaçmaz, 2005; Maslach ve Leiter, 2007).

Bireyin yaşadığı zihinsel rahatsızlıklar diğer rahatsızlıklara oranla daha az görülür (Filizöz ve Ay, 2010) fakat fiziksel rahatsızlıklar da olduğu gibi sadece bireyin kendisini

etkilemez aynı zamanda çevresi ve çalışma ortamı da tüm bu olumsuzluklardan etkilenir (Dolgun, 2015).

Davranışsal belirtiler; bireyin çevresine karşı ya da iş ortamında sergilediği davranışlardaki değişimlerden tespit edilebilir. Bu açıdan diğer belirtilere oranla karşı tarafın fark etmesi daha kolaydır (Filizöz ve Ay, 2010). Bunlar sürekli olarak yapacağı işleri erteleme ya da sonuca bağlamama, işine geç gitme, işi bırakma, performans düşüklüğü, işine ilişkin alaycı tutum sergileme, işte başka şeylerle ilgilenme gerek işinde gerekse iş dışı ilişkilerde sorunlar yaşama, aile içi çatışmalar, evlilikte problemler yaşama unutkanlık, alınganlık, örgüte olan bağlılığın azalması, kendi işine karşı performans düşüklüğü, işine karşı olumsuz tavır sergileme ve başka bir iş bulma isteği olarak ortaya çıkabilir (Filizöz ve Ay, 2010; Kaçmaz, 2005; Maslach ve Leiter, 1999).

Spaniol ve Caputo (1978) tükenmişliğin belirtilerinin üç aşamada ele almışlardır (Akt: İwanicki, 1983):

- Birinci derece (hafif): kaygı, öfke, yorgun hissetme hali, tüm bunlar kısa sürelidir.
- İkinci derece (orta): belirtiler ilk derece aynı fakat daha uzun süreli etkileri mevcut. Belirtiler yaklaşık iki hafta veya daha fazla süreyle devam edebilir.
- Üçüncü derece (şiddetli): kronikleşmiş baş, mide ağrıları ve ülser gibi uzun süreli fiziksel rahatsızlıklar olarak ortaya çıkabilir.

Tüm bu belirtiler tükenmişlik haricinde pek çok farklı psikolojik rahatsız durumunda da kendini gösterebilir fakat yapılan işin niteliğiyle birlikte göz önünde alındığında tüm bu belirtiler tükenmişlikle mücadele önemli sinyaller olarak kabul edilir. (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişliğe ilişkin tüm bu belirtileri bireyde önce geçici gibi görünse de tedavi edilmediği durumlarda zamanla kalıcı rahatsızlıklara dönme ihtimali vardır. Dolayısıyla tükenmişliğin belirtileri gibi görünen tüm bu rahatsızlıklar, tükenmişliğin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

2.2.2. Tükenmişliğin Evreleri

Tükenmişlik her evresinde farklı özellikler göstermekle birlikte tarafından dört evrede ele alınmıştır (Akt: Kaçmaz, 2005):

1. **İstek ve Coşku Evresi:** Bu evrede birey yaptığı işi her şeyin üstünde tutar. İşine karşı yüksek düzeyde beklentileri ve idealleri vardır. Bu aşamada bireyin işine olan bağlılığı çok yüksektir, kendini tamamen işine adanmıştır, işiyle özdeşleşen birey için ondan vazgeçmek oldukça zordur (Schaufeli v.d., 2002). Zamanla motivasyonu düşmeye ve enerjisi azalmaya başlar (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Birey işinin getirdiği tüm olumsuz durumlarla mücadele edebilmek ve yaşantısı ile işi arasındaki dengeyi kurabilmek için yoğun çaba sarf eder.
2. **Durgunlaşma Evresi:** Bu aşamada birey artık işinde yaşadığı olumsuzlukları fark etmeye başlar. İlk başlarda işine karşı beslediği şevk ve coşku zamanla azalmaya başlar. Birey tüm zamanını işinin oluşturduğunu fark eder ve motivasyonu azalır. Zamanla yaptığı iş kendisi için anlamsız gelmeye başlar.
3. **Engellenme Evresi:** Bu aşamada birey kendisini işi konusunda “engellenmiş” hisseder. İşinde karşılaştığı tüm olumsuz durumlarla mücadelenin anlamsız ve zor olduğunu fark etmeye başlar ve tüm bunları değiştiremeyeceğini anlar. Bu aşamada tükenmişlik belirtileri ortaya çıkmaya başlar.
4. **İlgisizlik Evresi:** Birey bu aşamada yaptığı işten hiç zevk almaz ve zorunlu olarak yapmaya çalışır. İş ile ilgili tüm motivasyonunu ve şevkini kaybetmiştir, Yaptığı iş artık bireyi artık tatmin etmemekte ve kendini kötü hissetmesine neden olmaktadır.

2.2.3. Tükenmişlik Boyutları

Maslach (2003) tükenmişlik modelinde tükenmişliği üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; *duygusal olarak tükenme (Emotional Exhaustion)*, *duyarsızlık (Depersonalization)* ile *düşük kişisel başarı (Low Personal Accomplishment)* boyutlarıdır (Maslach ve Jackson, 1981). Tüm boyutların iyi tanımlanıp etkilerinin gözlemlenmesi de tükenmişlikle başa çıkabilmede oldukça önemlidir (Maslach, 2003).

Duygusal Tükenme: Bireyin tüm kaynaklarını tüketmesi ve yeni bir işe başlayacak hatta yeni kişilerle karşılaşacak dahi enerjisinin olmaması halidir (Maslach ve Leiter, 2007). Tükenmenin temel boyutudur ve bireyde stres etkileri görünür fakat stresten en belirgin farkı duygusal tükenmenin diğer alt boyutlarla birlikte değerlendirilmesidir (Çam v.d., 2018). Kişi işi dolayısıyla kendine aşırı yüklenildiğini düşünür (Kaçmaz, 2005) ve duygusal olarak tüm kaynaklarını tükettiği için psikolojik olarak verecek hiçbir şeyi kalmadığını hisseder (Maslach ve Jackson, 1981).

İş yerinde yaşadığı çatışmalar ve iş yükü bireyin tükenmesindeki temel kaynaklarıdır (Maslach ve Goldberg, 1998). Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütlerde duygusal tükenmişliğin yaşanma ihtimali fazladır (Basım v.d., 2013). Yoğun iş yüküyle meşgul olan kişi zamanla yaptığı işten zamanla uzaklaşmaya başlar ve hizmet sunduğu kişilerin talepleri karşısında tükenebilir (Maslach v.d., 2001). Duygusal tükenme yaşayan birey aynı zamanda hizmet sağladığı kişilere karşı alaycı, olumsuz tutumlar sergilemeye başlar (Maslach v.d., 1996), işindeki kişilerle iletişimi oldukça sınırlıdır (Basım v.d., 2013) bununla birlikte giderek artan endişe ve engellenmişlik hissi nedeniyle artık işe devam etmesi sorun haline gelmeye başlamıştır ve birey için işe gitme ihtimali korkuya dönüşmüştür (Cordes ve Dougherty, 1993; Dolgun, 2015).

Tükenmişlik önceleri tek boyutuyla ele alınmıştır fakat tükenmişlik çok daha geniş kapsamlıdır ve tükenmişliği yalnızca tükenme olarak değerlendirmek doğru değildir (Schaufeli v.d., 2014). Duygusal tükenme tükenmişliğin en görünür boyutudur, tükenmişliğin ortaya çıkması için gereklidir fakat tek başına yeterli değildir çünkü tükenme bireyin iş ilişkilerini açıklamada yetersiz kalır (Maslach, v.d., 2001).

Birey yaşadığı tükenme hissini algılayamaz ve önlem alamazsa zamanla çevresine karşı yabancılaşmaya ve yalnızlık çekmeye başlar (Kalfaoğlu ve Kapusuz, 2022), sonunda etrafındaki kişilerden uzaklaşır ve sonraki aşama duyarsızlaşma aşamasının etkileri kendini göstermeye başlar (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Duyarsızlaşma: Tükenmişliğin ikinci aşamasıdır ve sinizm olarak da adlandırılan duyarsızlaşma tükenmişliğin kişilerarası boyutudur (Maslach ve Leiter, 2007). Duyarsızlaşma duygusal tükenme ile ortaya çıkar bu açıdan iki boyut birbiriyle ilişkilidir ve bir arada değerlendirilmelidir (Maslach v.d., 1996). Duyarsızlaşma tükenmişliğin belirleyici boyutudur, kişinin işine ve çevresine karşı tüm olumsuz davranışları ve mesafeli tavırları bu aşamanın temel özelliğidir (Maslach, 2003). Bu aşamada birey artık hizmet sağladığı kişilerle arasına mesafe koymaya başlar. Birey tükenmeyle birlikte artık alaycı davranışlar ve umursamazlık tutumları sergileyerek insanlardan uzaklaşır (Maslach v.d., 2001). Aşırı duygusal tükenmenin sonucu olarak birey kendini korumak adına “duygusal bir tampon” olarak duyarsızlaşma davranışı sergiler fakat bu durum bir süre sonra bireyi artık “insanlık çıkaran” bir olguya dönüşür (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach v.d., 1996).

Birey için yaptığı iş artık eski heyecanını yitirir ve önemini kaybetmeye başlarsa bu durumda artık işine karşı kopmalar yaşar. Tükenen birey zamanla kendine olan özgüvenini de yitirir bunun sonucunda çevresine karşı saldırgan tutumlar sergilemeye başlar (Dolgun, 2015). Bir süre sonra birey örgütün tüm paydaşlarına karşı alaycı ve mesafeli tutum sergiler hatta hizmet sunduğu kişileri o kadar umursamaz ki onları nesnel bir kavram olarak görmeye başlar (Cordes ve Dougherty, 1993). Birey önce işi ile özel hayatı arasına belirgin bir sınır çeker, hizmet sunduğu kişilerden uzak durur ve iletişimini minimum düzeye indirir ve zamanla onları artık birer birey olarak değil sadece yapılması gereken bir iş olarak görür (Daley, 1979).

Özellikle bir örgütte yönetici kademesindeki bireylerin duyarsızlaşması örgüt için büyük risk oluşturur çünkü zaten bulaşıcı olma riski olan tükenmişliğin örgüt içinde yayılması çok daha hızlı gerçekleşir (Kutanis ve Tunç, 2010). Duyarsızlaşmanın bir diğer belirtisi de bireyin artık işinde söylemlerinin de olumsuz, aşağılayıcı olmasıdır (Cordes ve Dougherty, 1993). İnsanlardan giderek uzaklaşan birey bir süre sonra onlara karşı

küçümseyici dil kullanmaya, onları sınıflandırmaya ve esnek olmayan sert kurallar koyarak davranmaya başlar (Arı ve Bal, 2008).

Düşük Kişisel Başarı: Tükenmenin son aşaması olan bu evre bireysel değerlendirme aşamasıdır. Kişinin yaptığı işe karşı verimlilik ve üretkenlik duygusunun azalmasıdır. Kişi daha önce başarıyla yaptığı işler konusunda artık yetersiz olduğunu düşünür (Maslach ve Leiter, 2007) ve başkalarıyla ilişki kurma konusunda sorunlar yaşar (Cordes ve Dougherty, 1993) tüm bunların sonucunda kendisini başarısız olarak değerlendirir. Bireyin çalışma ortamındaki talepleri karşılayamaması, çalışanlarla arasındaki uyumsuzluk, örgütün çalışanlara yönelik katı kuralları, bireyin yaptığı işlerden dolayı olumlu geri bildirim alamaması başarısızlık duygusunun temelini oluşturur (Kutanis ve Tunç, 2010).

Düşük kişisel başarı bireyin karşılaştığı sorunlarla başa çıkamadığı, motivasyonunun giderek düştüğü ve çaresiz hissetmeye başladığı zaman ortaya çıkar (Kaçmaz, 2005). Kronik olarak bitkin hisseden ve işine karşı duyarsızlaşan birey zamanla verimli olma duygusunu kaybeder yani başarısızlık hisseder (Maslach v.d., 2001). Ayrıca birey bu başarısızlık duygusunun kaynağı olarak kendisini görür ve suçluluk hissetmeye ve tatminsizlik yaşamaya başlar (Akt: Kalfaoğlu ve Kapusuz, 2022). Birey eğer işinde gelişmek için yeterli şansı bulamaz ve destek göremezse yaşadığı başarısızlık duygusu giderek şiddetlenebilir (Maslach ve Goldberg, 1998).

Tükenmişliğin tükenme ile duyarsızlaşma boyutları iş yoğunluğu ve ilişkilerdeki çatışmadan kaynaklı oluşurken kişisel başarısızlık hissi diğer iki boyutun eksikliğinden etkilenmektedir. Sürekli bitkin olan bireyin zaten duyarsızlaştığı kişilere karşı hizmet sunarken kendini başarılı görme ihtimali yoktur yani diğer iki boyut tükenmişliğin kişisel başarı boyutunu da etkiler (Maslach ve Leiter, 1999; Maslach v.d., 2001). Yetersizlik boyutu diğer iki boyutun sonucu gibi görülmekle birlikte bazen iki boyutla aynı anda geliştiği durumlarda söz konusudur (Maslach, 2003).

Tükenmişliğin son aşamasına gelen birey karşılaştığı sorunlarla artık mücadele edemeyeceğini, hayatında yaşadığı tüm olumsuz durumların gelecekte de karşına çıkacağına dair inanışa sahiptir. Bu aşamada birey tamamen kendisini tükenmişlik sendromuna hapsedmiştir (Dolgun, 2015).

2.2.4. Tükenmişlik Nedenleri

Bireylerin örgüt içerisinde tükenmişlik düzeylerine etki eden çeşitli faktörler vardır. Bireyin bu faktörlerinden herhangi birinde yaşadığı olumsuzluk tükenme düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır. Tükenmişliğe yol açan faktörler bireysel ve çevresel olmak üzere iki şekilde incelenebilir.

2.2.4.1. Bireysel Faktörler

Kişilik Yapısı: Bireyin tükenmişlik yaşamasında etkili çeşitli kişilik özellikleri mevcuttur. Kendine güvenen, hedeflerine ulaşmaya dair güçlü inançları olan bireylerin daha az tükenmişlik yaşadığı ortaya konmuştur. Sorunlarıyla etkili bir şekilde baş edebilen bireyler kendilerini yaptıkları işle ilgili yeterli görürlerse bu durum bireyin tükenmişlik yaşaması olasılığını azaltır (Azeem, 2010). Benzer şekilde kendilerini rahatça ifade edebilen, çalışma ortamında meslektaşlarıyla paylaşımda bulunan bireylerin de daha az tükenmişlik yaşadığı belirtilmiştir (Maslach, 1976).

Sorumluluk duygusunun fazla olduğu ve işine karşı kendini adanmış bireylerin ise tükenmişlik yaşama ihtimalleri fazladır. Birey işinde daha fazlasını yapabilmek için işi ile ilgili fazlasıyla stres altındadır, eğer yöneticisinden de daha fazla baskı hissederse yaşadığı suçluluk duygusu tükenmişliğe neden olur (Freudenberg, 1974). Kendini işkolik olarak tanımlayan bireylerin de tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Nagy ve Davis, 1985). Bireyin rekabetçi kişilik özelliğine sahip olması da tükenmişliğin bir diğer nedenidir. Kişi eğer iş yerinde başarılı olabilmek adına tüm enerjisini işine harcar ve kendisini çevresinden soyutlarsa bir süre sonra yaşadığı stresle başa çıkma konusunda yalnız kalır ve bu durumda tükenmişlik yaşamasına neden olur (Dolgun, 2015).

A tipi kişilik özelliği sergileyen yani sabırsız, sinirli, aynı anda çok fazla iş yapmaya çalışan, hızlı davranışları olan, zamana karşı duyarlı ve beklemeye sabrı olmayan bireylerin (Batıgün ve Şahin, 2006) de tükenmişlik yaşama ihtimalleri fazladır. Ayrıca dayanıklılığı az, dış kontrol odaklı, nevrotik kişilerin de tükenmişlik düzeyleri yüksektir (Maslach ve Leiter, 2007). Tam tersi durumunda ise yani iyimserlik özelliği gösteren

bireylerin ise stres düzeylerinin ve tükenmişlik seviyelerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Chang v.d., 2000).

Sparks ve Hammond (1981) öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarında da kendini yetersiz olarak gören, sorumluluk duygusu fazla olan ve gerek öğrencilerin olumsuz davranışlarına gerekse öğretim üzerinde kontrol eksikliği konusunda güçsüz hisseden öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını bulgulamışlardır.

Beklenti: Kişinin işine karşı beklentisi de tükenmişlik üzerinde etkilidir. Bireyin kendi değerleriyle örgütün değerleri çelişirse uyumsuzluk meydana gelir ve bu durum bireyin tükenmişlik seviyesini artırır (Budak ve Sürgevil, 2005). Özellikle işe yeni başlayan gençlerin işi ile ilgili gerçekçi olmayan hedefleri ve kendilerine dair yüksek beklentileri vardır. Çok fazla başarılı olabilme baskısı ve beklenen yüksek talepleri karşılayamayan bireylerin bir süre sonra tükenmişlik yaşama ihtimalleri fazladır (Cordes ve Dougherty, 1993).

Ayrıca bireyin bulunduğu örgütten beklenen yüksek talepler ile bireyin yapabilecekleri arasındaki uyumsuzluk, taleplerin bireyde yarattığı stres ya da bireyin işteki paydaşlar arasında yaşadığı çatışmalar tükenmişliğin ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerdir (Maslach ve Leiter, 1999). Kişinin işinden beklentileri ve kendi inançları arasındaki uyumsuzluk rol çatışması denilen kavramı doğurur. Bir örgüt çalışanı için yöneticinin beklentileri ile müşterinin talepleri arasında kalması rol çatışmasına neden olur. Tüm bu taleplere cevap vermek çalışan birey için işi bir süre sonra yorucu olmaya başlar ve tükenmesine neden olur (Cordes ve Dougherty, 1993).

Demografik Etkenler: Demografik bazı özelliklerinde bireylerin tükenmişlik yaşamlarında etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar yaş, cinsiyet, medeni hal, mesleki deneyim ve eğitim durumu olarak genellenebilir.

Tükenmişlik cinsiyet ilişkine bakıldığında zaman farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kadınların yaşadığı tükenmişlik seviyelerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların (Budak ve Sürgevil, 2005; Seidman ve Zager, 1991; Yıldız, 2012), yanı sıra erkeklerin tükenmişliğinin daha fazla olduğunu gözlemleyen araştırmalar da mevcuttur (Başol ve Altay, 2009; Polatçı v.d., 2007). Ayrıca tükenmişlikle cinsiyet

değişkeni arasında anlamlı olarak ilişkinin mevcut olmadığını bulgulayan araştırmalar da vardır (Çam, v.d., 2018; Filizöz ve Ay, 2010; Girgin, 2010; Kalfaoğlu ve Kapusuz, 2022).

Gençlerin tükenmişliğinin yaşlılara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu gözlemlenmiştir (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach v.d., 1996; Maslach v.d., 2001). Filizöz ve Ay (2010) tarafından da tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda yaş ilerledikçe tükenmişliğin azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Mesleki deneyim açısında ele alındığı zaman ise Girgin (2010) 20 yılın üzerinde çalışma deneyimi olan öğretmenlerin duygusal tükenmelerinin daha az olduğunu bulgulamıştır. Benzer sonuç Yıldız (2012) tarafından da gözlemlenmiştir. Kıdem yılı daha düşük olan öğretmenlerin kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlikleri daha fazladır. Çalışma hayatına yeni başlayan bireylerin işlerine karşı uyum sorunu, güvensizlik ve rol belirsizliği yaşamaları deneyimlere bireylere göre daha fazladır. Dolayısıyla genç bireylerin deneyimlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaları muhtemeldir (Kilfedder, Power ve Wells , 2001).

Medeni durum ile tükenmişlik ilişkisine bakıldığı zaman bekar bireylerin tükenmişliğinin evlilere oranla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach v.d., 2001; Polatçı v.d., 2007). Yaman ve Urgan (2002) tarafından yapılan araştırmada da bekarların tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişliklerinin evlilere göre daha fazla olduğu sonucunu gözlemlemişlerdir. Girgin (2010) ise araştırmasında evlilerin duyarsızlaşma düzeylerinin bekarlardan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Evli ve bekarlar arasında tükenmişliğin farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda mevcuttur (Çam v.d., 2018).

Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ele alındığında eğitim düzeyi arttıkça duyarsızlaşmanın azaldığı gözlenmiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Benzer şekilde Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada kişisel başarısızlık boyutunda eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Kalfaoğlu ve Kapusuz (2022) duygusal tükenme boyutunda eğitim durumunun etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.4.2. Çevresel Faktörler

Demografik açıdan elde edilen farklı sonuçlar tükenmişliğin içsel sebeplerden daha çok örgütsel ve çevresel nedenler daha fazla etkilenebileceği sonucuna ulaşılmasına neden olur. Bu açıdan Maslach ve Leiter (2007) bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olabilecek örgütsel faktörleri altı başlıkta ele almışlardır. Bunlar “iş yükü”, “kontrol”, “ödül”, “topluluk”, “adalet” ve “değerler”dir.

İş Yükü; Yerine getirilen görevin gerek miktarının gerekse yoğunluğunun fazla olması durumudur (Maslach ve Leiter, 2007). Çalışanlara yüklenen aşırı iş yükü (kısıtlı zamanda yapılabileceğinden gereken fazla iş) tükenmenin önemli nedenidir. Çalışanların kısıtlı zaman ve personel desteğine rağmen yapmaları gereken işleri bitirmek adına yoğun enerji ve çaba harcamaları bir süre sonra tükenmelerine yol açar (Cordes ve Dougherty, 1993).

Örgütteki iş yükü her zaman bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olmaz. Bireyin örgütte karşılaştığı yoğun iş yükü yeterince dinlenebilmesine ve işi ile özel hayatı arasındaki dengeyi koruyabilmesine imkân vermiyorsa bu durum tükenmişliğe neden olur. Çalışanların daha verimli olabilmeleri, yeteneklerini geliştirme şansı yakalayabilmeleri adına örgütlerde iş yükünün sürdürülebilir düzeyde tutulması önemlidir (Maslach ve Leiter, 1999; Maslach ve Leiter, 2007).

Kontrol: Bireylerin yaptıkları işle alakalı kontrol yetkilerinin olmaması durumu da tükenmeye neden olur. Çalışanlar iş sürecine dahil olma, karar verebilme, seçim yapabilme hakkına sahip olmak isterler. Eğer çalıştıkları ortam bu açıdan bireyi desteklemiyorsa birey süreçte kendini yıpranmış hisseder ve sonuçta başarısızlık hissetmesine neden olur (Maslach ve Leiter, 1999).

Çalışanların işleriyle ilgili karar verebildiği, bağımsız hareket edebildiği ve işi ile ilgili gerekli kaynaklara erişim izninin olduğu örgütlerde ise çalışanların örgüte bağlılıklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir (Maslach ve Leiter, 2007). Bireylerin yaptıkları iş üzerinde kontrollerinin olması, işe ilgili bağımsız kararlar alabilmeleri sayesinde örgütte kendilerini başarılı olarak değerlendirirler bu durumda tükenmişlik yaşama ihtimallerini azaltır (Budak ve Sürgevil, 2005). Örgüt içerisinde kontrol

mekanizması işlerin ilerleyişinde ve çalışanların motive olmasında önemlidir fakat bunun düzeyinin iyi ayarlanması gerekir. Çalışanlara uygulanan sürekli kontrol bir süre sonra bireyin örgüt içerisinde izlenildiğini düşünmesine ve bireyin kaygı düzeyinin artmasına neden olur. En nihayetinde bu durum bireyin motivasyonunu azaltarak tükenmesine yol açar. Bu açıdan örgüt içindeki kontrol mekanizmasının seviyesinin iyi ayarlanması örgütün verimi açısından oldukça önemlidir (Dolgun, 2005). Budak ve Sürgevil'in (2005) akademisyenlerle yaptıkları araştırmalarında da iş yükü ve kontrol konusunda uyum sorunu yaşayan bireylerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Ödül: Bireyler yaptıkları işin karşılığında maddi açıdan, örgütsel açıdan ya da sosyal açıdan desteklenmezse kendini örgüt içinde yetersiz ve değersiz hissederek ve bu savunmasızlıkta beraberinde tükenmişlik duygusuna neden olur. Ödül sisteminin tutarlı olduğu örgütlerde ise bireyin hem maddi hem manevi açıdan tatmin olması sağlanır (Maslach ve Leiter, 1999; Maslach ve Leiter, 2007).

Örgüt içerisinde performansa dayalı ödül sistemi de bireyin örgüt içinde kendini yeterli görüp görmemesini etkiler. Her çalışan verdiği emeğin karşılığını almayı bekler, performansının ödüllendirilmediği bir örgüte çalışanlar emeklerinin fark edilmediğini düşünür ve bu da yetersiz hissetmelerine neden olur (Cordes ve Dougherty, 1993).

Örgütün çalışanlara sunduğu içsel ödüller çoğu zaman dışsal ödüllerden daha motive edicidir. Önemli bir iş yaptığına inandırılan ve bu konuda desteklenen birey için yaptığı iş zevk vermeye başlar. Keyifle yapılan işte bireyi hem zihinsel hem de fiziksel olarak olumlu etkiler (Maslach ve Leiter, 1999).

Topluluk: Çalışanların örgüt içerisindeki ilişkilerinin niteliğidir. Bu ilişkilerin destekleyici olması, güvene dayalı olması ve çatışma içermemesi kişinin tükenmişliğini etkiler (Maslach ve Leiter, 2007). Bireyler kendilerine saygı duyulan, mutlu oldukları, sevildiklerini düşündükleri bir örgütte daha verimli çalışırlar ve yaptıkları işte daha başarılı olurlar. Ayrıca bireyin hissettiği sosyal destek onun bulunduğu ortamın bir üyesi olarak kabul görülmesini sağlar (Maslach ve Leiter, 1999).

Destekleyici bir ortamda çalışan bireyler kendilerini başarılı hissederek ve hedeflerine daha kolay ulaşarak fakat desteklenmeyen bir ortamda çalışan bireyler ise başarısız

olduklarını düşünür ve bunun sonucunda tükenmişlik yaşarlar (Pines, 1994). Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada da okulun diğer üyeleri tarafından anlaşılmadığını, dinlenilmediğini ve saygı duyulmadığını düşünen öğretmenlerin yoğun stres yaşadıkları belirtilmiştir (Sparks ve Hammond, 1981). Benzer şekilde Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada da çalıştığı ortamdan memnun olmayan, üstleri tarafından desteklenmeyen öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin örgüt içinde amirleri tarafından desteklenmesinin yanı sıra ailesi ve arkadaşları tarafından da gördükleri desteğin tükenmişlik düzeylerini azalttığı gözlemlenmiştir (Woodhead v.d., 2014).

Adalet: Örgüt içinde alınan kararların eşit ve adil olması durumudur. Adalet bireyin örgüte saygı duymasını sağlar ve bu sayede birey kendisini örgütün bir üyesi olarak görür. Adaletin olmadığı örgütlerde ise bireyin işine bağlılığı azalır, haksızlıklarla mücadele etmek yorucu hale gelir, örgüte karşı öfke duymaya ve düşmanca tavırlar sergilemeye başlar, yaşadığı tüm bu sıkıntılı süreçler bireyin tükenmesine neden olur (Maslach ve Leiter, 1999).

Şahin ve Kavas (2016) tarafından yapılan araştırmada da örgütsel adalet algısı yüksek olan öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Örgüte bağlılıkta tükenmişliğin azalmasında etkileyici rol oynamaktadır (Schaufeli v.d., 2002).

Değerler: Bireylerin işlerine karşı başlangıçtaki motivasyonları ve insanları çalışmaya iten amaçlarıdır. Bireylerin yaptıkları iş nedeniyle değerlerine aykırı davranışları gereken durumlarda uyumsuzluk yaşarlar. Bireyin ve örgütün değerlerinin uyduğu kurumlarda çalışmak kolayken, böyle olmayan durumlarda birey kendisinden çok fazla taviz vermek zorunda kalır (Maslach ve Leiter, 1999; Maslach ve Leiter, 2007). Yaşadığı tüm bu savunmasızlık bireyin tükenmesine neden olur.

Tüm bu faktörlerin yanı sıra tükenmişliğin etkileyen başka etkenlerde mevcuttur. Bunlar:

- Bireyin yaptığı işin rutin haline gelmesi ve uzun çalışma süresi (Freudenberg, 1974),

- İzolasyon duygusu ve bireyin hayatındaki değişiklikler (Sparks ve Hammond, 1981),
- Örgütteki liderlik ve deneticinin rolü, örgüt içindeki çatışma ve belirsizlik (Akt. Burke ve Greenglass 1995),
- Çalışılan örgütün iklimi ve koşulları (Nagy ve Davis, 1985),
- Bireyin örgütteki görevi ve statüsü (Maslach ve Leiter, 1999),
- Bireyin örgütte maruz kaldığı mobbing (Filizöz ve Ay, 2010) olarak sıralanabilir.

2.2.5. Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik çoğunlukla çalışma hayatında ortaya çıkan bir kavram olarak görülse de herhangi bir mesleği olmayan bir bireyde de görülme olasılığı yüksektir. Bireylerin geleceğe dair beklentilerinin tükendiği noktada tükenmişlik başlar. Görev ve sorumlulukları konusunda beklentilerini karşılamadığını düşünen ve bu konuda hayal kırıklığına uğrayan bir öğrencinin de tükenmişlik yaşaması olasıdır (Sarığöz ve Çermik, 2012). Öğrenciler bir meslek grubu çalışanı ya da iş sahibi olmasalar da (Ateş, 2016) öğrencinin okulda yaptığı tüm faaliyetlerde “iş” olarak değerlendirilebilir (Bask ve Salmela-Aro 2012; Salmela-Aro v.d., 2008). Bu açıdan diğer meslek grupları için tehlike oluşturan tükenmişlik kavramının öğrencinin akademik hayatı üzerindeki etkilerinin araştırılması oldukça önemlidir.

Okul tükenmişliği okulun yoğun talepleri karşısında öğrencinin tüm bunları yerine getirebilmek adına fiziksel, duygusal süreçlerde yıpranması ve bunun sonucunda yaşadığı tükenmişlik hissidir. (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Benzer şekilde Zhang v.d., (2007) akademik tükenmişlik kavramını öğrencilerde aşırı talepler karşısında tükenme, okula karşı alaycı tutum sergileme ve giderek artan yetersizlik duygusu olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerde görülen okul tükenmişliği tükenmişliğe benzer şekilde duygusal olarak tükenme, duyarsızlık ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında kendisini gösterir. Duygusal olarak tükenen öğrenci akademik süreç boyunca kendisine gereken enerjiyi karşılamakta zorlanır. Duyarsızlaşan öğrenci okula ve öğretmenlerine karşı olumsuz davranışlar sergiler, okula karşı ilgisini yitirir, okula devam isteği azalır. Düşük kişisel

başarı duygusu yaşayan öğrenci ise kendini değerlendirirken başarısız ve yetersiz olduğunu düşünür (Seçer, 2015a).

Öğrencilerin akademik hayatlarını etkileyen olumlu ve olumsuz birçok faktör mevcuttur. Öğrencinin derse katılımı ve motivasyonları olumlu faktörler iken tükenmişlik ise olumsuz faktör olarak karşımıza çıkar. (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler için yaşamlarında fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan çok hızlı değişimler ve yenilikler meydana gelir. Karmaşıklaşan tüm bu durumlara ek olarak ergenlerin artan akademik taleplerle de başa çıkmaları gerekir (Salmela-Aro v.d., 2008). Öğrenciler ders çalışma, ödev yapma gibi sorumluluklardan kaynaklı fiziksel ve bedensel olarak tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda da zamanla tüm bu sorumluluklardan sıkılma, okulu anlamsız olarak görme ve okulu sevmeme gibi belirtiler kendini göstermektedir (Aypay, 2011).

Tükenmişlik sonucunda öğrencinin derse karşı ilgisi azalır, motivasyonu düşer, akademik olarak başarısı azalır ve zamanla öğrenci devamsızlık yapmaya hatta okulu bırakmaya kadar giden olumsuz süreçlerle karşı karşıya kalır (Ateş, 2016; McCarthy v.d., 1990). Tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okula yeterince değer vermediği, okulda en az düzeyde performans gösterdiği ve bunun neticesinde akademik olarak düşük başarıya sahip oldukları gözlemlenmiştir (Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014). Tükenmişlik aynı zamanda öğrencilerin akademik olarak güdülenmeleri üzerinde de etkilidir. Öğrencinin tüm boyutlarda yaşadığı tükenmişlik akademik güdülenmelerini olumsuz etkiler ve öğrencinin eğitim sürecinden olumsuz etkilenmesine neden olur (Seçer, 2015a).

2.2.6. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamlarına neden olan pek çok etken bulunmaktadır. Öğrencinin okul tükenmişliğinin tüm boyutları ile ele alınıp tükenmişliğe neden olan etkenlerin belirlenmesi tükenmişlikle mücadelede gereken tedbirlerin alınması açısından önemlidir (Aypay, 2017).

İnsanlar bebeklikten yetişkinliğe kadar farklı gelişim dönemleri geçirirler. Her gelişim döneminin ihtiyaçları ve özellikleri birbirinden farklıdır. Öğrenciler açısından

değerlendirildiği zaman eğitim kademesinin ilk ve son basamağında olan öğrenciler farklı gelişim dönemlerinden geçerler. Dolayısıyla öğrenci tükenmişliği de bulunduğu gelişim döneminin özelliklerinden etkilenir (Aypay, 2012). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler akademik tükenmişlik yaşama konusunda daha çok risk altındadır. Çünkü bu dönemde meydana gelen fizyolojik değişimlerle baş etmek, kendi bağımsızlığını kazanmaya çalışmak, akranlarıyla uyumlu bir sosyal hayat yaşayabilmek beraberinde bazı zorluklar ve strese yol açar, bu durumda da öğrenciler tükenmişlik yaşamaya karşı daha savunmasız hale gelirler (Shih, 2012).

Öğrencilerin akademik başarıları tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkilidir. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin benlik algıları düşük buna karşın tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Lee v.d., 2010). Akademik başarı ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi gözlemleyen birçok araştırmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017).

Öğrencilerin okulda başarılı olabilme kaygısı da tükenmişlik yaşamalarının bir diğer nedenidir (Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014). Başarı algısı yüksek olmayan öğrenciler başarılı olabilmek adına çok daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğine inanırlar, çevrelerinde de bu konuda hissettikleri baskı daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olur (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrenciler eğer okulun kendilerinden beklediği sorumlulukları yerine getirebilme konusunda baskı hissederlerse bu durumda önce duyarsızlaşma, sonra duygusal olarak tükenme ve sonuçta başarısızlık algısıyla karşı karşıya kalabilirler (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Öğrencilerin başarı hedeflerinin yanı sıra mükemmeliyetçilik eğilimleri de tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerdir. Özellikle ergenlik çağındaki bireyler başkalarının akademik değerlendirmelerini dikkate alır ve hata yapmaktan korkarlarsa bu durumda tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır (Shih, 2012). Zhang v.d., (2007) tarafından yapılan araştırmada da mükemmeliyetçilik özeliğine sahip öğrencilerin hata yapma kaygısı nedeniyle daha fazla tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Çam v.d., (2014) tarafından lisans öğrencileri ile yapılan araştırmada da mükemmeliyetçi bireylerin stres düzeylerinin daha yüksek, dolayısıyla

tükenmişliklerinin de daha fazla olduğunu ve bu durumun duyarsızlaşmaya neden olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğrencilerin okula olan bağlılık düzeyleri, akademik olarak motive olup olmamaları ve ödev yapmak için harcadıkları sürenin de öğrencinin tükenmişliği üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. (Özdemir, 2015). Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yoğun ödevlerden ve ders çalışma baskısından dolayı tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Gündüz ve Özyürek (2018) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin en fazla ders çalışmaktan dolayı tükenmişlik yaşadıklarını bunu okula karşı ilgisizlik ve ödev yapmaktan bunalmanın takip ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin yaşadığı sınav stresi de tükenmişliğin bir diğer nedenidir. Özellikle ülkemizde uygulanan genel sınavların öğrenciler üzerindeki yoğun baskısı kaygı düzeylerinin ve tükenmişliklerinin artmasına neden olur (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal ve Bilge, 2012).

Bireyin tükenmişliği bulunduğu çevreden etkilenir. Öğrenci açısından düşünüldüğü zaman ise okul, öğretmenleri, ailesi gibi dış faktörlerinde öğrencinin tükenmişliğini etkileyeceği düşünülebilir (Aypay, 2012). Bu açıdan öğrenci öğretmen ilişkileri öğrencinin tükenmişlik düzeyinde önemli bir role sahiptir. Öğretmeni ile bağ kuramayan öğrenci için öğrenme anlamsızlaşır, kendisi ile öğretmenin beklentileri arasında uyum sorunu yaşar ve bunun sonucunda öğrencide tükenmişlik meydana gelir (Şahan ve Duy, 2017). Rekabetçi bir okul ortamında öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile uyumsuzluk yaşamaları muhtemeldir. Öğretmen öğrenci uyumsuzluğu da strese ve duygusal tükenmeye yol açar (Balogun v.d., 1995).

Yang ve Farn (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ailesinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları destek ile tükenmişlik arasında önemli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McCarthy v.d., (1990) tarafından yapılan araştırmada da birbirleriyle karşılıklı bağımlık hisseden, kendini topluluğun bir parçası olarak gören üniversite öğrencilerinin hissetmeyen öğrencilere kıyasla tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciye olan tutumları da tükenmişlik yaşamalarında etkili faktörlerdendir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Öğretmen öğrenci ilişkisi kadar ailenin tutumu da öğrencinin tükenmişliği üzerinde etkilidir. Ailesinin kendisine karşı davranışlarını demokratik olarak algılayan öğrenciler daha az tükenmişlik yaşarken, ailenin korumacı tutumları ise öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Gündüz ve Özyürek, 2018). Benzer şekilde çocuklarına karşı ilgili, kabul edici ve demokratik tavır sergileyen ebeveyn tutumlarının öğrencilerde tükenmişliği azalttığı gözlemlenmiştir (Çengel ve Kökçü Doğan, 2022).

2.2.7. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Öğrencilerde tükenmişlik belirtileri tükenmişlik belirtileri ile benzer şekilde;

- Uyku problemleri,
- Yorgunluk,
- Genel olarak derin düşünme,
- Öğrencinin derslere karşı ilgisiz olması,
- Çalışmaya karşı ilgisizlik,
- Çalışmanın anlamsızlaşması,
- Ödev yapmaya karşı ilgisizlik,
- Okula karşı mesafeli tutum,
- Öğrencinin kendini yetersiz görmesi,
- Başarı duygusunun azalması,
- Sahip olduğu yeteneklere güvenmeme ve
- Tüm bunların sonucunda akademik olarak düşük başarı şeklinde kendini gösterebilir (Salmela-Aro v.d., 2016; Seçer, 2015b; Şahan ve Duy, 2017).

2.2.8. Okul Tükenmişliği ile Başa Çıkma

Öğrencilerin okul tükenmişliği ile başa çıkabilmeleri tükenmişliğin getirdiği olumsuz etkilerle mücadele edebilmeleri ve eğitim hayatlarını etkili ve verimli geçirebilmeleri açısından önemlidir (Gündoğan ve Seçer, 2022). Bireylerin algıladıkları sosyal destek tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkilidir. Çevresinden sosyal destek alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir (Çam v.d., 2014; Gündoğan, 2022). Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Sosyal destek öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade

etmelerine olanak sağlar, aynı zamanda bireyi yalnızlık duygusundan kurtararak tükenmişlikle başa çıkabilmelerinde etkin rol oynar (Kilfedder v.d., 2001).

Öğrencinin algıladığı sosyal desteğin yanı sıra akranlarıyla olan ilişkileri de tükenmişlikleri üzerinde risk oluşturur. Akranlarından daha az destek gören ve etkileşimi daha düşük olan öğrencilerin tükenmişlik yaşama ihtimalleri daha fazladır (Boudreau v.d., 2004). Bu açıdan öğrencilerin ailesi, öğretmenleri ve akranları tarafından desteklenmeleri tükenmişlikle mücadele edebilmeleri açısından önemlidir.

İnsanlar yaptıkları işler sonucunda takdir görmek isterler, bu sayede yaptıkları iş onlar için anlamlı hale gelir. Başarılı olma duygusu bireyin aynı zamanda yaptığı işe karşı motive olmasında tetikleyici bir faktördür. Aksi takdirde bireyin tükenmişlik yaşaması kaçınılmazdır (Ateş, 2016). Okul hayatında öğrenciler için de aynı durum söz konusudur. Öğrenciler de yaptıkları iş neticesinde takdir görmek, güçlü yanlarına ve olumlu özelliklerine dikkat çekilmesini isterler. Bu açıdan öğrencilerin çabalarını takdir etmenin, olumlu geri bildirimlerde bulunmanın tükenmişlik düzeylerini azaltacağı söylenebilir.

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin aynı zamanda depresif belirtiler gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin tükenmişliklerinin azalması depresyon yaşamalarını da engeller (Salmela-Aro v.d., 2008). Öğrencilerin tükenmişliklerini azaltmada ise olumlu ruh sağlığına sahip olmalarının etkisi büyüktür. Dolayısıyla öğrenci tükenmişliğini azaltmanın bir yolu da öğrencilerin ruh sağlıklarını geliştirecek uygulamalar hazırlamaktır (Dyrbye v.d., 2012).

Öğrencilerin okula ilişkin olumlu algıları da tükenmişlikleri üzerinde etkilidir. Yüksek düzeyde okul yaşam kalitesi algılayan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenler tarafından oluşturulan olumlu okul ikliminin, öğrencilerin derste sıkılmalarını, okula karşı ilgisizliklerini ve dolayısıyla tükenmişliklerinin azalmasına yardımcı olacağı söylenebilir (Gündoğan ve Özgen, 2020).

Öğrencilerin akademik yaşantılarından kaynaklı iş yükü de tükenmişlik yaşamalarına neden olur. Öğrenci üzerindeki iş yükü yani yapması gereken görevler arttıkça tükenmişlikleri de aynı oranda artmaktadır. Dolayısıyla öğrenciye verilen görevlerin

öğrencilerin yapabileceği düzeyde olması yani iş yükünün dengeli dağılımı tükenmişliklerinin azalmasında önleyici rol oynayacağı söylenebilir (Balkıs v.d., 2011).

Öğrencilerin bilişsel özellikleri de tükenmişliklerini etkileyen faktörlendendir. Duygusal öz yeterliliğe sahip yani duygularının farkında olan ve yönetebilen öğrencilerin okula karşı daha az kaygı yaşadıkları ve tükenmişliklerinin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Okul ortamının öğrencilerin duygusal zekalarının olumlu gelişimine katkı sağlaması tükenmişlikle mücadelede önemlidir (Fiorilli v.d., 2020).

Okul tükenmişliği ile başa çıkabilmenin diğer bir yöntemi ise öğrencilerin tükenmişlik konusunda bilgi sahibi olmaları ve nasıl mücadele edeceklerini bilmelerinden geçer. Ateş (2016) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinde grup psikolojik danışmanlığının öğrencilerin tükenmişliğinin azalmasına katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmeleri sorun yerine çözüme odaklanmaları, verimli bir etkili bir eğitim hayatı geçirebilmeleri için çözüm odaklı grup psikolojik danışmanlığın okul ortamında tükenmişlikle mücadele kullanılmasının etkili olacağı söylenebilir.

Tüm bunların yanı sıra okul tükenmişliği ile mücadelede uygulanacak yöntemler şu şekilde sıralanabilir (Gündoğan ve Seçer, 2022);

- Okul tükenmişliği ve nedenlerinin tanımlanması,
- Yoğun sorumluluk ve ödevlerden dolayı yaşanan tükenmişliği azaltmak adına öğrencinin sanat, spor etkinliklerine yönelmesi,
- Zararlı alışkanlıkların terk edilmesi, doğa yürüyüşleri, nefes egzersizleri v.b. gibi bedeni rahatlatacak aktiviteler yapılması,
- Ders çalışmanın getirdiği tükenmişliği azaltmak adına verimli ve planlı ders çalışma tekniklerinin öğrenilmesi,
- Öğrencinin motivasyonunu yükseltmek adına hem çevresinin hem kendisinin olumlu, motive edici söylemlerde bulunması okul tükenmişliğinin önlenmesinde etkileyici rol oynayabilir.

2.3. Öğretmene Güven ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Öğretmene güven öğrencinin öğretmeninin güvenilir olduğuna, yardımsever davranacağına, alanında yetki ve dürüst olduğuna dair inancı ve bu inanç karşısında savunmasız kalmaya gönüllü olması durumudur (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Öğrencilerin öğretmenlerine güven duyabilmesi ancak kendilerine güvenin bu boyutlarına uygun şekilde davranıldığını düşündükleri zaman ortaya çıkar, aksi takdirde öğrencide kırılabilirlik meydana gelir ve bu kırılabilirliğin bir süre sonunda tükenmişliğe dönüşmesi kaçınılmazdır.

Güven ile iş birliğini birbirine bağlı olarak gelişen kavramlardır. Güven olmadan örgütte iş birliğinden bahsetmek güçtür (Tschannen-Moran, 2001). Okul ortamında da benzer durum söz konusudur. Öğretmene güvenmeyen öğrenci iş birliği içerisinde bulunmayı reddeder. Güven öğretim sistemindeki tüm paydaşların niyetlerine dair güveni arttıran ve çalışma ortamında belirsizliği azaltan bir kavramdır. Belirsizliğin olduğu bir ortamda işlerin başarıyla ilerlemesi mümkün olmadığı gibi aynı zamanda o ortam güvenilir olarak da kabul edilmez. Böyle sağlıklı bir ortamda çalışmak ise bir süre sonra bireyde tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olur (Van Maele ve Van Houtte, 2015).

Güven kavramı ile öğrenme kavramı arasında da bir ilişki vardır. Öğrenme güvene bağlı olarak gerçekleşir (Nooteboom ve Six, 2003). Öğretmene güvenen öğrenci okulla daha fazla özdeşleşir, kendi başına öğrenebilme becerisi geliştirir ve güven öğrencinin akademik olarak gelişmesine katkı sağlar (Adams, 2014). Aksi takdirde güvenin azaldığı durumlarda ise öğrenme azalır ve öğrencide yetersizlik duygusu meydana gelir. Öğrenmeye dair azalan inanç ve yetersizlik duygusu da öğrencide tükenmişliğe neden olur (Gan v.d., 2007). Gerek örgütlerde gerekse okul ortamında oluşturulan güven ortamının tükenmişliğin azalmasına katkı sağladığı yapılan araştırmalarda da gözlemlenmiştir. Gültekin v.d., (2016) araştırmalarında çalışanların örgütsel güven düzeyleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Çağlar (2011) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenlerin güven düzeyleri arttıkça tükenme ve duyarsızlaşma duygusunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Van Maele ve Van Houtte'nin (2015) ele aldıkları araştırmada öğrencilerini, müdürlerini ve meslektaşlarını güvenilir olarak algılayan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmene güven ve okul tükenmişliğinin araştırıldığı çalışmalarda ise öğretmene duyulan güvenin okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordadığı ve öğretmene duyulan güven düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı tespit edilmiştir (Atik, 2016; Atik v.d., 2018; Atik ve Özer, 2020). Dolayısıyla okul ortamında güveni arttıracak faktörlerin öğrenci tükenmişliğinin azalmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde örgütsel güven, öğretmene güven, tükenmişlik ve öğrenci tükenmişliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışında ele alınan çalışmalar bulunmaktadır.

2.4.1. Örgütsel Güven ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2005) ele aldığı çalışmada okullarda örgütsel güven düzeyini belirlemek amacı ile öğretmenlerin görüşlerinden faydalanarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılında İçanadolu Bölgesinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı orijinali Daboval, v.d. tarafından oluşturulan, Kamer’in (2001) Türkçe uyarlamasını yaptığı “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin yöneticilerine kadın öğretmenlerden daha fazla güven duydukları, okulda yeniliğe daha açık ve okuldaki iletişim ortamının daha iyi olduğunu düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılının ise örgütsel güven üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Altun (2010) öğretmenlerin örgütsel güvenleri ve örgütsel bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmada İstanbul ili özel eğitim kurumlarında görev yapan 265 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel güven seviyeleri fazla olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin hem örgütsel güven hem de örgütsel bağlılıklarını etkileyecek bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin mezun

oldukları alan ve görev yaptıkları kurum değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel güvenleri ve örgüte olan bağlılık düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akın ve Orman (2015) araştırmalarında öğretmenlerle çalışmalarını yürütmüşler ve öğretmenlerin örgütsel güvenleri ve örgüte olan bağlılık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 öğretim yılında Tokat ilinde görev yapan 378 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada verilerin toplanması amacı ile öğretmenlerin güven algılarını ölçmek üzere “Okulda İlişkilerde Güven Kültürü Ölçeği” ile öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını ölçmek için “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüte büyük ölçüde güven duydukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgüte bağlılıkları düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerdeki örgütsel güven arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar (2022) doktora tezinde öğretmenlerdeki örgütsel bağlılık, örgütsel güven ile örgütsel adalet algılarını birlikte incelemiştir. Araştırma Konya ili 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 238 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yürütülmüştür. “Mesleki Performans Ölçeği”, “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Envanteri” veri toplamada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilere ve kuruma duydukları güvenin örgütsel bağlılığın oluşmasına katkı sağladığı elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin güven algılarının öğrencilerle olan ilişkiler ve görev performansı ile da ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

2.4.2. Örgütsel Güven ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bryk ve Schneider (2003) okul ortamında geliştirilen güvenin öğrenci üzerindeki etkisini gözlemlemek amacıyla Chicago da dört yüzden fazla ilkokulda ilişkisel güven ile ilgili yaptıkları araştırmada güven duygusu geliştiren okullarda öğrencilerin matematik başarılarının ve okuma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde güven ortamı oluşmayan okullarda matematik başarısının ve okuma becerilerinin hiç gelişim göstermediği kaydedilmiştir.

Hoy ve Tschannen-Moran, (2003) araştırmalarında fakülte güvenini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 50 farklı okuldan 50 öğretmen oluştırmaktadır. Araştırmada okulların yarısı fakülte ile yüksek çatışma yaşayan, yarısı ise düşük çatışma yaşayan okullar olarak nitelendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fakülteye duydukları güven düzeyleri ne kadar yüksekse kendilerini o derecede yeterli hissettikleri, işlerini yürütme becerilerinin o ölçüde yüksek olduğu aynı zamanda fakülte ortamındaki yüksek düzeyde güvenin ortamdaki çatışmanın azalmasına katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde fakülte güveninin okullarda karar verme becerisini geliştirdiği okuldaki iş birliğini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Smith ve Birney (2005) araştırmalarında Teksas'taki ilkokullarda fakülte güvenini ve öğrenci zorbalığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Teksas'ta bulunan 106 ilkokuldan oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplaması için öğrenci zorbalığını ölçmek amacı ile “Zorba Ölçeği”, fakülte güvenini ölçmek için “Omnibus T Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fakülteye güven öğrenci zorbalığı ile negatif ilişkili tespit edilmiştir. Fakülte güveni öğrenci zorbalığındaki varyansın %47 sini açıklamaktadır. Araştırma da ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarına güvenmesinin okul güvenliği ve öğrenci korumasını destekleyen kolektif davranışı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Goddard v.d., (2009) araştırmalarında güvenin sosyoekonomik olarak dezavantaj, ırk yapısı ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Michigan'da 2003-2004 yıllarında 4. ve 5. sınıfları olan devlet ilkokulları oluştırmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerdeki güven düzeyi yükseldikçe öğrencilerin matematikteki başarılarının da arttığı sonucu gözlemlenmiştir. Ayrıca güven ırksal yapı, sosyoekonomik olarak dezavantaj ve okul büyüklüğu ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adams (2014) kolektif öğrenci güveni ile ilgili yaptığı araştırmasında güvenin öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 56 ilkokuldan toplam 1646 öğrenci oluştırmaktadır. Araştırmada öğrenci güveninin öğrencinin okul ile özdeşleşmesi, matematik ve okumadaki başarı düzeyi ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmadan elde ettiği veriler doğrultusunda öğrencilerin algıladıkları güven düzeylerinin öğrencilerin okulla

özdeşleşmeleri, öğrenmelerinin gerçekleşmesi ve akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu aynı zamanda güvenin öğrenci davranışları ve öğrenci başarısını etkileyen en önemli yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.5.1 Öğretmene Güven ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akbaş (2005) araştırmasında lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf için güven düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Kırıkkale lisesinde birinci sınıfta okuyan 209 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerin toplanması amacı ile araştırmacının geliştirdiği “*Sınıf İçi Güven*” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğrencilerin sınıf içi güven seviyeleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Buna ek olarak cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sınıf içi güven algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Polat ve Taştan (2009) yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarına olan güven düzeylerinin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Kocaeli üniversitesinde okuyan 10522 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada verilerin toplanması için orijinalini Hoy ve Tschannen-Moran’ın (2003) geliştirdiği “*Okullarda Meslektaşlara Güven Ölçeği*” lisans düzeyindeki öğrencilere uyarlanarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına olan güvenlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin güven algıları ile öğrencilerin akademik başarılarının ise yüksek seviyede ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin güven algıları ve akademik başarılarının %12’ sini açıklamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında öğrencilerin öğretmene güven algılarının cinsiyet değişkinine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ele alındığında ise öğrencilerin yaşı artıkça öğretmene güven düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından ele alındığında birinci sınıf ve üçüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerinin ikinci sınıf ve dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilere kıyasla güven düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Menteş (2011) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmene duyulan güven ile öğrencilerin derse katılım oranları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın

örnekleme Bolu il merkezinde 2009-2010 öğretim yılında 5. sınıfta öğrenimine devam eden 500 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacının geliştirdiği “*Derse Katılım Ölçeği*” ve “*Öğretmene Güven Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri arttıkça öğrencilerin derse katılım düzeylerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin öğretmene olan güvenleri derse katılımlarının %13’ünü açıklamaktadır.

Özer ve Atik (2014) araştırmalarında öğrencilerin okul müdürlerine güven düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplamak için Barnes, Forsyth ve Adams (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak üzere Malatya ili merkez ilçede 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören birbirinden bağımsız dört farklı öğrenci grubu ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmada sonuç olarak ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okul müdürüne güvenlerinin lisede öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrenciler okul müdürüne erkek öğrencilerden daha fazla güvenmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde ise ortaokul ve lise öğrencileri için sınıf seviyesi yükseldikçe okul müdürüne olan güven düzeyinin göreceli olarak azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Özer v.d., (2015) araştırmalarında öğrenci bağlılığı ile öğretmene güven arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Malatya ili İnönü Üniversitesi Tıp, Hukuk, Eğitim, İktisat, Mühendislik, Fen-Edebiyat ve Eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden 1840 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilere “*Profesörlere Güven Ölçeği*” ve “*Öğrenci Bağlılığı Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven düzeyleri bağlılıklarının yaklaşık olarak %16’sını açıklamaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin ve alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmene olan güvenlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Atik (2016) araştırmasında lise öğrencilerinde öğretmene duyulan güven, okula yabancılaşma, öğrencilerin okula karşı tutumları ile öğrencilerdeki okul tükenmişliği ve bunların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın

örneklemi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ili, Battalgazi ilçesindeki 2291 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “*Öğretmene Güven Ölçeği*”, “*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)*”, “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*” ve “*Okula Karşı Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri arttıkça öğrencilerin okula karşı yabancılaşmalarının azaldığı, benzer şekilde öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri arttıkça okul tükenmişliklerinin de azaldığı elde edilmiştir. Öğretmene güvenin öğrencinin akademik başarı üzerinde ise etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmene güven, öğrencinin okula yabancılaşması ve öğrencinin okula karşı tutumu değişkenleri ile tükenmişliğin yaklaşık %26 sını açıkladığı belirtilmiştir.

Demirtaş (2016) üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveni ile ders katılımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni ulaşılabilir olduğundan örneklem olarak kabul edilmiştir. Buna göre örneklem Malatya ili İnönü Üniversitesinde 2013-2014 eğitim yılı yaz döneminde pedagojik formasyon eğitim programında öğrenim gören 930 öğrenciden oluşturmaktadır. Eksik ve hatalı verilerin elenmesinden sonra 288 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Çalışmada verilerin toplaması amacı ile “*Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımı*”, “*Öğretim Üyelerine Güven*” ve “*İstenmeyen Öğretim Üyesi Davranışları*” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretim üyelerine duydukları güven düzeyleri ve öğretim üyelerinin istenmeyen davranışlarının öğrencilerin derse katılım düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmene duydukları güven ve öğretmenlerin istenmeyen davranışları öğrencilerin derse katılımlarının yaklaşık %16’sını açıklamaktadır.

Özer v.d., (2016) araştırmalarında lise ve ortaokulda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin öğretmenleri ve okul müdürlerine olan güven seviyelerinin belirlenmesi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Malatya ilinde merkez ilçede 2012-2013 yılında eğitime devam eden 402 ortaokul öğrencisi ile 309 lise öğrencisi olmak üzere 711 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanması amacı ile “*Müdüre Güven Ölçeği*” ile “*Öğretmenlere Güven Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında lise öğrencilerinde kız öğrencilerinin okul müdürüne güven düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinde ise cinsiyet değişkeninin müdüre güvende anlamlı olarak bir farklılık

oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmene güven cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında ise ortaokul ve lise kademelerinin her ikisinde de kız öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Öğrencilerin müdüre güven ile öğretmene güven düzeyleri arasındaki ilişki incelendiği zaman ortaokul öğrencileri için öğretmenlere güven ile müdüre güven arasında orta düzeyde, lise öğrencilerinde ise öğretmene güven ve müdüre güven arasında da yüksek seviyede bir ilişkinin varlığı gözlemlenmiştir.

Akman v.d., (2018) öğrencilerin öğretmene güven, duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı ile problem çözme becerilerine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında Ankara il merkezinde 2016-2017 yılında öğrenimlerine devam eden 584 ortaokul öğrencisi ile araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada verilerin toplaması amacı ile Özer ve Tül'ün (2014) Türkçe uyarlamasını yaptığı “*Öğretmene Güven Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca “*Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği*”, “*Öğrenci Yılmazlığı Ölçeği*” ile “*Duygusal Özerklik Ölçeği*” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğretmene güven algıları yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenci yılmazlığı ile duygusal özerkliğin öğretmene güveni anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine güvenleri problem çözme becerilerinin anlamlı yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Atik v.d., (2018) tarafından yapılan araştırmada Adıyaman ilinde lisede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri ve okul tükenmişlikleri incelenmiş ve bunların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin öğretmenlere güven düzeyleri arttıkça akademik başarılarının arttığı,
- Öğrencilerin öğretmenlere güven düzeyleri arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığı ve
- Öğrencilerin okul tükenmişlikleri arttıkça akademik başarılarının azaldığı elde edilmiştir.

N. Dündar'ın (2018) ele aldığı araştırmada öğrencilerin öğretmene güven algıları ve okulla özdeşleşme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi Adıyaman ili

Kahta ilçesinde 2015-2016 yılında okula devam eden 1123 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacı ile “*Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği*” kullanılmıştır. Ayrıca orijinali Voekl (2006) tarafından oluşturulan “*Okulla Özdeşleşme Ölçeği*”nin Türkçe uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmene güvenleri ve okulla özdeşleşme düzeyleri ortalamanın üzerinde tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında hem öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin hem de okulla özdeşleşme algılarının kız öğrenciler lehine farklılaştığı belirtilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin ve okulla özdeşleşme algılarının azaldığı belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri arttıkça ve okul ile özdeşleşme algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akman (2020) öğrencilerin öğretmene güvenleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerin stres algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 2018-2019 öğretim yılı Ankara ili Altındağ ilçesinde öğrenimlerine devam eden 608 öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada Özcan ve Gülözer’in (2017) geliştirdiği “*Sınıf Yönetimi Ölçeği*”, Seçer v.d.’nin (2015) uyarladığı “*Eğitim Stresi Ölçeği*” ve Özer ve Tül’ün (2014) Türkçe uyarlamasını yaptığı “*Öğretmene Güven Ölçeği*” uygulanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin öğretmene güvenleri yüksek seviyede tespit edilmiştir.

Atik ve Özer (2020), lise kademesindeki öğrencilerde akademik başarıyı öğretmenlere güven, öğrencinin okula tutumu, öğrencinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşmayla birlikte incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi Malatya ili Battalgazi ilçesinde Anadolu liselerinde öğrenimlerine devam eden 2291 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda;

- Öğrencilerin öğretmenlere olan güvenleri arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığı,
- Öğrencilerin öğretmenlere olan güvenleri arttıkça akademik başarılarının arttığı ve
- Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığı elde edilmiştir.

Bozkuş ve Özdere'nin (2021) çalışmasında Forsyth, v.d., (2011) tarafından geliştirilen “*Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeği*” nin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ilinde 2018-2019 yılında öğrenim gören 1203 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara öğrencilerin öğretmenlerinin onları umursadıkları ayrıca öğrencilere ilişkin yüksek beklentilere sahip oldukları elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine güvendikleri belirtilmiştir. Ölçeğin öğretmen güvenine ilişkin değişkenlerin %43'ünü açıkladığı belirtilmiştir.

Soysal (2021) doktora tezinde mesleki teknik eğitim öğrencilerinde öğretmene güvenin öğrencinin ders motivasyonuna olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğrenim yılında Bolu ilinde öğrenimlerine devam eden 1228 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplamak amacı ile öğretmen güvenini ölçmek için “*Öğretmene Güven Ölçeği*” ve öğrencinin ders motivasyonlarını belirlemek için “*Öğrenci Motivasyon Anketi*” kullanılmıştır. Sonuç olarak erkek öğrencilerin öğretmenlerine daha az güven duydukları elde edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlerine daha fazla güvendikleri belirlenmiştir. Araştırmada bunlara ek olarak öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri arttıkça ders motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saray ve Özer (2023) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ve öğrencinin okul yaşam doyumunu incelemişlerdir. 2021-2022 öğretim yılında Malatya ilinde öğrenim gören 577 öğrencinin katılımıyla araştırma yürütülmüştür. Verilerin toplaması amacı ile öğrencilerin öğretmen güvenini ölçmek amacı ile “*Öğretmene Güven Ölçeği*”, öğrencilerin yaşam doyumlarını ölçmek amacı ile “*Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmene duyulan güvenin öğrencinin yaşam doyumunu anlamlı olarak yordadığı ve öğretmene güvenin öğrenci yaşam doyumu varyansının yaklaşık %38 ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Öğretmene Güven ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lee (2007) araştırmasında Kore'deki ortaokul öğrencilerinde öğretmen-öğrenci güveni ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 7. sınıfta

öğrenime devam eden 318 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada “*Öğrencinin Öğretmene Güven Ölçeği*”, “*Okula Uyum Ölçeği*” ile “*Akademik Motivasyon Ölçeği*” verilerin toplanması için kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek içinse Korece, İngilizce ve Matematik final notlarının yılsonu ortalaması alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci-öğretmen güven düzeyi ortalamasının üzerinde tespit edilmiştir. Öğrencinin cinsiyeti güven üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ayrıca öğrenci-öğretmen güveni öğrencinin okula uyum, akademik performansı ve motivasyonu ile pozitif olarak ilişkilidir sonucu elde edilmiştir.

Gregory ve Ripski (2008) lise öğrencilerinin öğretmenlerine güvenini ve öğretmenlerine olan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini öğretmenlerine karşı gelme suçundan disipline sevk edilen 32 lise öğrencisi ve 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştiren onlara karşı ilişkisel yaklaşım kullanan öğretmenlerin öğrencileri ile daha az sorun yaşadıkları ve öğrencilerin öğretmenlerine daha az meydan okuma davranışı sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca disipline yönelik ilişkisel ve işbirlikçi yaklaşım sergileyen öğretmenler öğrencileri tarafından güvenilir bir otorite olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bankole (2010) doktora tezinde öğrencinin öğretmene güveni ile okulla özdeşleşmesi, öğrencinin akademik baskı algısı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 yılında öğrenim gören 35 ilkokuldan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıftan toplam 4700 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada “*Öğrenci Güven Ölçeği*”, “*Okulla Özdeşleşme Anketi*” ve “*Öğrenci İklimi Anketi*” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

- Öğrencinin öğretmene güveni okulla özdeşleşme ile pozitif ve anlamlı olarak ilişkilidir.
- Öğrencinin öğretmene güveni ile akademik baskı algıları pozitif ve anlamlı olarak ilişkilidir.
- Öğrencinin öğretmene güveni ile öğrencinin okuma ve matematik başarısı pozitif ve anlamlı olarak ilişkilidir.

- Öğrencinin okulla özdeşleşmesi ile akademik baskı algıları pozitif ve anlamlı olarak ilişkilidir.
- Araştırmada son olarak öğrencinin öğretmene güveni, öğrencinin okulla özdeşleşmesi, öğrencinin akademik baskı algısı ile birlikte öğrencinin okuma başarısındaki varyansın %37 sini açıklamaktadır sonucu elde edilmiştir.

Casper (2012) çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarını öğrenci güvenini inceleyerek ele almıştır. Araştırmanın örneklemi 2008-2009 yılında Tulsa bölgesinde 39 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1748 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ele alınan araştırmada öğrenci güvenini ölçmek için Adams ve Forsthy (2009)'nin geliştirdiği “Öğrenci Güven Ölçeği” ile öğrencinin okulla özdeşleşmesini ölçmek adına Voelkl (1996) tarafından geliştirilen “Öğrenci Kimlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenci başarısını ölçmek için ise 5. sınıflarda devletin zorunlu tuttuğu sınav puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci güveni ile öğrenci başarısının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci güveninin artması öğrenci başarısını da olumlu olarak etkilemektedir. Ayrıca araştırma da güvenin gelir düzeyi düşük öğrencilerin başarılı olmalarında olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tschannen-Moran v.d., (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenci akademik iyimserliğini, öğretmene güven, akademik baskı ve öğrencinin okulla özdeşleşmesi birleşenleriyle birlikte ele almışlardır. Araştırmanın örneklemi orta Atlantik bölgesindeki 49 okuldan oluşmaktadır. Araştırma üç hipotez öne sürülmüştür. Bunlar;

- Öğrenci güveni, akademik baskı ve okulla özdeşleşme birbirleriyle pozitif ilişkilidir.
- Öğrenci güveni, akademik baskı ve okulla özdeşleşme akademik iyimserlik denilen yapıyı oluşturmak için bir araya gelecektir.
- Akademik iyimserlik öğrenci başarısındaki varyansı önemli oranda açıklayacaktır.

Araştırma sonucunda üç hipotezinde desteklendiği görülmüştür. Öğrencinin öğretmene güveni, akademik baskı ve öğrencinin okulla özdeşleşmesi birbirleriyle güçlü bir ilişki içindedir. Bu üç faktör öğrenci akademik iyimserliğini olarak adlandırılan örtük

yapıyı oluşturmak üzere bir araya gelmiştir. Ayrıca araştırmada bu üç değişkenin her biri öğrencinin Matematik ve İngilizce başarısı üzerinde de ilişkilidir sonucuna ulaşılmıştır.

Mitchell v.d., (2018) araştırmalarında öğrencilerin öğretmene güvenleri, öğrencilerin güvenlik algıları ve öğrencilerin okulla özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini ABD'nin doğu eyaletindeki kentsel bir bölgede 2008-2009 yılında öğrenim gören 49 okul ve 8256 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Öğrencinin Okulla Özdeşleşmesi*”, “*Öğrencinin Öğretmene Güveni*” ve “*Öğrencinin Güvenlik Algısı*” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde öğretmen güveni ve güvenilirlik algısının okulla özdeşleşmeyi arttırdığı elde edilmiştir. Öğretmen güveni öğrencinin okulla özdeşleşmesindeki varyansın açıklanmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen güveni ile öğrencinin güvenilirlik algısı da pozitif ilişkilidir. Öğrencilerin öğretmenlerine güvenmeleri okulda kendilerini daha güvenli hissetmelerini sağlamaktadır.

2.6.1 Tükenmişlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Budak ve Sürgevil (2005) çalışmalarında tükenmişlik düzeyi ve örgütsel faktörlerin tükenmişlik düzeyine etkilerini akademik personel üzerinde incelemişlerdir. Dokuz Eylül Üniversitesindeki 185 akademik personel çalışma grubunu oluşturmaktadır. “*Tükenmişlik*” ve “*Çalışma Yaşamı Alanlarının Araştırılması*” araçları verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmada akademik personelin düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca kadın akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Akademik unvan da akademik personelin tükenmişlik düzeyinde etkisi olan bir değişken olarak gözlemlenmiştir. Akademik personelin medeni hali, çocuk sahibi olup olmaması, yaşının ise tükenmişlik düzeyine etkisi olmadığı gözlemlenmiştir.

Maraşlı (2005) araştırmasında lise öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyine göre tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamıştır. Ankara ilinde 2000-2001 öğretim yılında görev yapan 390 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada “*Potter Tükenmişlik Ölçeği*” ile “*Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği*” verilerin toplanması için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile branşları, medeni durumları, sahip oldukları

çocuk sayısı, öğrenim süresi, meslek seçme biçimleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin anlamlı ilişkileri olduğu gözlemlenmiştir. Evli öğretmenlerin ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı ve mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları elde edilmiştir.

Akgemci v.d., (2013) akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında Konya Selçuk Üniversitesindeki 60 akademisyenle çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının psikolojik sağlık seviyeleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Dincerol (2013) yüksek lisans tez çalışmasında tükenmişlik sendromunu öğretmenler üzerinde araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun ilinde görev yapan 426 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Koç v.d.’nin (2009) geliştirdiği “*Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş tükenmişliklerini incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin iş tükenmişliği ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş tükenmişliği ve mesleki tükenmişlikleri birbirini etkilemektedir.

Nalbant (2023) yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin özerkliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Edirne ilinde görev yapan 100 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*”, ile “*Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği*” verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişliklerinin orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin özerkliği arttıkça ve tükenmişliklerinin azaldığı sonucu elde edilmiştir.

2.6.2 Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Seidman ve Zager (1991) araştırmalarında öğretmen tükenmişliğini ve başa çıkma davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Teksas bölgesinden toplam 365 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Zager ve Seidman (1983) tarafından geliştirilen

“Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği” ile “Kişisel Davranış Ölçeği” verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kadınların tükenmişliğinin erkeklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirten öğretmenlerin stresle başa çıkmada zorlandıkları ve sağlıksız yaşam tarzına (alkol, sigara tüketmek, daha az uyumak) sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte bu bireylerin ailevi ve evlilik problemleri de yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin tükenmişlikleri ve devamsızlıkları arasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bakker ve Schaufeli (2000) öğretmenlerde tükenmişliğin bulaşma süreçlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 154 Hollandalı lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile “Duygusal Bulaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada tükenmişliğin aynı zamanda bulaşıcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci ve işleriyle ilgili sorunları olan meslektaşlarıyla sürekli vakit geçirmeleri ve başkalarının duygularına karşı duyarlılıkları tükenmişliğin en önemli bulaşma sebebi olarak görülmektedir.

Van Maele ve Van Houtte (2015) araştırmalarında öğretmen tükenmişliğini önlemede öğretmenlerde okul güveninin etkilerini araştırmışlardır. Araştırma Belçika’da 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan 673 öğretmen ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Öğretmenler İçin Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile öğretmen güvenini ölçmek amacı ile Hoy ve Tschannen-Moran’ın (1999) geliştirdiği “Öğretmene Güven Ölçeği”nden türetilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerine olan güvenleri, okul idaresine ve meslektaşlarına olan güvenden daha fazla tükenmişlikleri üzerinde etkilidir sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin okula güvenleri tükenmişliklerinin önlenmesinde önemli rol oynamaktadır sonucu elde edilmiştir.

Chang v.d., (2000) tükenmişliği çalışan üniversite öğrencileri üzerinde incelemiştir. Araştırmada örneklemini haftada en az 10-15 saat çalıştıklarını belirten toplam 233 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamada “Gözden Geçirilmiş Yaşam Yönelim Testi” ve “Algılanan Stres Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iyimserlik stres ve iş tükenmişliği arasında negatif ilişki elde edilmiştir. Ayrıca stresin iş tükenmişliğine neden olduğu ortaya konmuştur.

2.7.1 Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aypay ve Eryılmaz (2011) araştırmalarında öğrencilerin okul tükenmişliği ve öğrencilerin derse katılma motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmada Ankara ilinde lisede öğrenim gören 337 öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin tükenmişliklerini belirlemek üzere “*Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği*” ve derse katılma motivasyonlarını belirlemek üzere “*Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırma öğrencilerin okula olan ilgileri azaldıkça ve verilen ödevleri yapmaktan tükenme seviyeleri arttıkça derslerine karşı olan motivasyonlarının azaldığı sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin okul tükenmişliği kaynaklı dinlenme ve eğlenme gereksinimlerini giderme ihtiyacının artması ile derse katılma motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balkıs v.d., (2011) öğretmen adaylarında tükenmişliğin yaygınlığını, demografik özellikler ve akademik başarı ile ilişkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden 487 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “*Maslach Tükenmişlik Ölçeği*” nin öğrenciye uyarlanmış hali verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonuç olarak öğretmen adaylarının yaklaşık %60’nın orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada erkek öğrencilerinin tükenmişliğinin daha fazla, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine oranla tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bunlara ek olarak öğrencilerin okul tükenmişlikleri arttıkça akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kutsal ve Bilge (2012) çalışmalarında lise öğrencilerinde öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyi ve sosyal destek algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çorum ilinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında okullarına devam eden 657 lise öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. “*Algılanan Sosyal Destek Ölçeği*”, “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*” ve “*Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği*” verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda daha yüksek seviyede sosyal destek algılayan öğrencilerin daha düşük seviyede algılayanlara oranla tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin aileleri, akranları ve öğretmenleri tarafından desteklendikleri zaman daha az tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Seçer ve Gençdoğan (2012) ortaokul öğrencilerinde tükenmişliği inceledikleri araştırmalarında 503 öğrenci ile araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada Aypay'ın (2011) geliştirdiği “Okul Tükenmişlik Ölçeği” verilerin toplanması için kullanılmıştır. Araştırmada erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, akademik başarı azaldıkça tükenmişliğin arttığı, okul türüne göre genel lise öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı, okula ilgi kaybı boyutunda dershaneye gitmeyenlerin, öğretmen tutumu boyutunda da dershaneye devam eden öğrencilerin tükenmişliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) tükenmişliği alt boyutlarıyla birlikte ele alıp, tükenmişliğe etkisi olabilecek bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 1385 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre;

- Erkek öğrencilerin duyarsızlaşma ile tükenme boyutlarında tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin ise yetkinlik alt boyutunda tükenmişliklerinin daha yüksek seviyede olduğu,
- Tükenme alt boyutunda hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin, duyarsızlaşma alt boyutunda 9. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, yetkinlik alt boyutunda ise 11. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı,
- Kendilerini başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin de yetkinlik ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Çam v.d., (2014) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesindeki 371 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında okul tükenmişliğinde mükemmeliyetçilik, sosyal destek ve stresin etkilerini ele almışlardır. Yapılan araştırma sonucunda algılanan sosyal destek arttıkça tükenmişliğin azaldığı, mükemmeliyetçi kişilerin daha yüksek seviyede stres yaşadıkları ve artan bu stresin tükenmişliğin de artmasına neden olduğu ve son olarak tükenen bireylerde aynı zamanda duyarsızlaşmanın da arttığı sonuçları elde edilmiştir.

Özdemir (2015) ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık, ödev yapmaya ayrılan zaman ve akademik motivasyonun okul tükenmişliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aydın

ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 208 ortaokul öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ödev yapmaya ayırdıkları zaman arttıkça tükenmişliklerinin de arttığı, okula bağlılık arttıkça tükenmişliğin azaldığı elde edilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin akademik motivasyonlarının azalması da tükenmişliği olumsuz etkileyen bir etken olarak bulunmuştur.

Ateş (2016) çalışmasında lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin önlenmesinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamasının etkisini araştırmıştır. Erzincan il merkezinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bir lisede öğrenimlerine devam eden öğrenciler arasından gönüllü olarak çalışmaya katılan 30 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuç olarak psikolojik danışma uygulamasının lise öğrencilerinin okul tükenmişliğiyle mücadele etmelerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Aypay v.d., (2016) okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Malatya ve Kahramanmaraş illerinde öğrenime devam eden 224 öğrenci ile araştırmasını yürütmüştür. Öğrencilerin ebeveyn izlemesini ölçmek için “*Ebeveyn İzlemesi Ölçeği*”, öğrencilerin okul tükenmişliğinin belirlenmesi için “*Okul Tükenmişliği Ölçeği*” ve öğrencilerde akran zorbalığının tespiti için “*Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği*” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula karşı tükenmişlik yaşayan öğrencilerin sözlü zorbalığa maruz kalma deneyimlerinin daha fazla olduğu elde edilmiştir. Aileden kaynaklı tükenmişlik yaşamanın ise hem sözel zorbalık hem de ilişkisel kurban olma deneyimlerini arttığı gözlemlenmiştir. Okula karşı ilgi kaybından dolayı tükenmişlik yaşayan öğrencilerin ise fiziksel olarak zorbalık kurbanı olma deneyimlerinin azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Şahan ve Duy (2017) araştırmalarında okul tükenmişliğini sosyal destek, okula bağlanma ve öz yeterlilik algısı ile ele almışlardır. Araştırmanın çalışma grubu 575 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem farklı gelir düzeyine sahip aileleri temsil eden okullardan seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tükenmişlikleri ile öz yeterlilik algısı arasında pozitif, okula bağlanma ile negatif ve akran desteği ile negatif yönlü ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmene bağlanma seviyeleri ve akran desteği arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığı tersi şekilde öz yeterlilikleri arttıkça tükenmişliklerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir.

Şeker ve Yavuzer (2017) araştırmalarında lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 701 lise öğrencisinden oluşmaktadır. “*Akademik Kontrol Odağı Ölçeği*” ile “*Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği*” veri toplamada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kendilerini akademik olarak daha başarısız gören öğrencilerin tükenmişliklerinin daha fazla düzeyde olduğu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin içsel kontrol odağı arttıkça okul tükenmişliğinin de buna bağlı olarak azaldığı, dışsal kontrol odağı arttıkça tükenmişliğin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çam v.d., (2018) üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde öğrenim gören 722 öğrenci oluşturmaktadır. “*Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu*” verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşları arttıkça tükenmişliklerinin arttığı, sosyoekonomik düzey arttıkça duygusal tükenmenin azaldığı ve öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe tükenmişliklerinin de arttığı sonuçları elde edilmiştir.

Gündüz ve Özyürek (2018) araştırmalarında lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ve anne baba tutum algılarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Karabük ilinde liseye devam eden 560 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada “*Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği*” ve “*Anne Baba Tutum Ölçeği*” verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak anne babalarını daha demokratik algılayan öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları, anne babalarını koruyucu ve otoriter algılayan öğrencilerin ise daha fazla tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Tükenmişlik boyutlarında ise öğrencilerin en çok ders çalışmaktan tükendikleri tespit edilmiştir.

Gündoğan ve Özgen (2020) okul tükenmişliğini inceledikleri araştırmalarında Niğde ilinde öğrenim gören 364 ortaokul öğrencisi ile çalışmayı yürütmüşlerdir. “*Okul Tükenmişlik Ölçeği*” ve “*Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği*” verilerin toplanması için uygulanmıştır. Araştırma da öğrencilerin okul yaşam kalitesi arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı elde edilmiştir. Ayrıca öğrencinin okul yaşam kalitesinin okul tükenmişliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır

2.7.2 Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Schaufeli v.d., (2002) araştırmalarında üniversite öğrencileri üzerinde tükenmişlik ve bağlılığı incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu İspanya, Portekiz ve Hollanda'dan toplam 1661 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda tükenmişlik arttıkça bağlılığın azaldığı elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada akademik performansın tükenmişlikle olan ilişkisinin negatif yönde, bağlılık ile olan ilişkisinin ise pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre akademik performans arttıkça bağlılık artmakta, tükenmişlik ise azalmaktadır.

Yang ve Farn (2005) okul tükenmişliğini inceledikleri araştırmalarında Teknik Meslek Yüksekokulu yönetim bilgi sistemi 2. sınıfında okuyan 517 öğrenci ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet rolleri, sosyal destek ile öz yeterliliklerinin tükenmişlikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak kadınlarının tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Ayrıca sosyal destek ve öz yeterliliğin okul tükenmişliğinin yordanmasında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öz yeterliliği yüksek bireyler daha düşük seviyede tükenmişlik yaşamaktadır. Benzer şekilde öğretmen, aile ve akranlarından destek gören bireylerin daha düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları elde edilmiştir.

Gan, v.d., (2007) çalışmalarında öğrenci tükenmişliğini, başa çıkma esnekliği ve kontrol odağıyla birlikte incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu Çin'in Pekin şehrinde öğrenim gören 354 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada “*Başa Çıkma Esnekliği Envanteri*”, “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*”, “*İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği*” ve “*Stresli Olaylar Envanteri*” verilerin toplanması için kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğrenci tükenmişliği ile okula karşı sinizm pozitif yönde ilişkili, başa çıkabilme esnekliği; tükenme ve sinizm ile negatif yönde ilişkilidir sonuçları elde edilmiştir.

Zhang, v.d., (2007) araştırmalarında öğrencilerde tükenmişlik, mükemmeliyetçilik ve bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma Çin de toplam 482 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. “*Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği*”, “*Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği*” ve “*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu*” veri toplamada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerde tükenmişlik arttıkça

bağılıklarının azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçilik tükenmişlikle, uyumlu mükemmeliyetçilik ise bağılılıkla ilişkilidir hipotezi doğrulanmıştır.

Salmela-Aro v.d., (2008) 15-19 yaş arası gençlerde okul tükenmişliğini inceledikleri araştırmada öğrencilerdeki tükenmişliği ile depresif belirtilerle arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplamak için “Okul Tükenmişliği Envanteri” ile “Depresyon Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile sergiledikleri depresif davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiş ve okul tükenmişliği öğrencilerdeki depresif belirtilerin bir yordayıcısıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Bask ve Salmela-Aro (2012) okul tükenmişliğini okula karşı alaycı tutum, yetersizlik ve okulda bitkinlik bileşenleriyle birlikte incelemişlerdir. 16-18 yaş aralığındaki Finlandiyalı gençler üzerinde yapılan araştırma sonucunda okula karşı yüksek düzeyde sinizmi olan öğrencilerin okulu bırakmaya daha yatkın oldukları ve yüksek düzeyde yetersizlik yaşayan öğrencilerin de okulu bırakma oranların diğerlerine kıyasla daha yüksek olduğu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada okulu bırakan ve bırakmayan öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin farklı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Shih (2012) araştırmasında Tayvan’daki öğrencilerde akademik tükenmişlik ve işe bağlılığı incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 14 sınıftan seçilen 456 sekizinci sınıf öğrencisinden meydana gelmektedir. Çalışma sonuç olarak öğrencilerdeki mükemmeliyetçilik ve başarı hedefinin akademik tükenmeyi büyük ölçüde yordadığı elde edilmiştir. Mükemmeliyetçilik eğilimlerin akademik tükenmişlik ve işe bağlılığa katkısının başarı hedeflerinden daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü araştırma modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örneklemini, verilerin toplanması için kullanılan araçlar ile verileri analiz etmek için kullanılan yöntemlerden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modelini belirlerken araştırmadaki amaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın üç farklı amacı bulunmaktadır ve tüm amaçlara uygun farklı bir desen kullanılmıştır. Araştırmadaki temel amaç öğrencilerin öğretmenlere güven ve okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda düzey belirlemek için betimsel desen kullanılmıştır. Betimsel desen araştırmada ele alınan konunun bütün ayrıntılarıyla, derinlemesine inceleme yapılarak konunun tam ve eksiksiz olarak yansıtılmaya çalışıldığı araştırmalardır. Betimsel desende bağımsız değişkenlerin etkisi hesaba katılmadan aralarındaki sebep sonuç ilişkisine bakılmaksızın araştırmadaki durum olduğu haliyle aktarılmaya çalışılır (Başol, 2008; Can, 2020; Karakaya, 2014.).

Araştırmanın bir diğer amacı öğrencilerin öğretmenlere güvenleri ve okul tükenmişliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulu bırakma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesidir. Bu doğrultuda nedensel karşılaştırmalı desen uygulanmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desen bir durumun meydana gelmesine sebep olan faktörleri belirlemeyi, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlar, bu desende bağımsız değişkeninin farklılaşmasının nedenleri araştırılır (Başol, 2008) ve değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisine bakılır (Karakaya, 2014).

Araştırmadaki son amaç ise öğretmene güven ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak ise ilişkisel tarama deseni

uygulanmıştır. Bu desen değişkenler arasında (iki ve yahut daha çok) ilişkiyi tanımlamak ve bu ilişkideki düzeyin belirlemesi için kullanılır (Karasar, 2020: 114).

3.2. Evren ve Örneklem

2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden 34308 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 689 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yönteminde ana kütle yani evren alt popülasyonlara bölünür, daha sonra her popülasyon içinden rastgele bir örnek alınır ve böylece örneklem oluşturulur. Bu örnekleme yönteminde amaç bölünen her tabakanın homojen olmasını sağlamak ve her tabaka arasında karşılaştırma yapmaktır. Tabakalı örnekleme yönteminde evren büyük ölçüde temsil edilmeye çalışılır (Baltacı, 2018; Neuman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 115). Yapılan bu çalışmada da tabaka olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Tablo 1’de öğrencilere ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1
Örnekleme Yeri Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Evren		Örneklem	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	16649	48.5	351	50.9
	Erkek	17659	51.5	338	49.1
	Toplam	34308	100	689	100
Sınıf düzeyi	5. sınıf	8691	25.3	183	26.6
	6. sınıf	8559	24.9	214	31.1
	7. sınıf	8684	25.3	191	27.7
	8. sınıf	8374	24.4	101	14.7
	Toplam	34308	100	689	100

Tablo 1 de görüldüğü üzere evrendeki 34308 öğrenciden %48.5’i (n=16649) kız, %51.5’i (n=17659) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem dağılımı incelendiğinde ise araştırmaya katılan 689 öğrencinin 351’i (%50.9) kız, 338’i (%49.1) erkek öğrenciden

oluşmaktadır. Araştırmadaki evren ve örneklem dağılımları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Evrendeki öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 34308 öğrencinin %25.3'ü (n=8691) beşinci (5.) sınıf, %24.9'u (n=8559) altıncı (6.) sınıf, %25.3'ü (n=8684) yedinci (7.) sınıf ve %24.4'ü (n=8374) sekizinci (8.) sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde ise öğrencilerin %26.6'sı (n=183) beşinci (5.) sınıf, %31.1'i (n=214) altıncı (6.) sınıf, %27.7'si (n=191) yedinci (7.) sınıf ve %14.7'si (n=101) sekizinci (8.) sınıfta öğrenim görmektedir. Benzer şekilde hem evren ve hem de örneklemde öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için öğrencilerin öğretmenlere güvenlerinin belirlenmesi amacı ile “*Öğretmene Güven Ölçeği*” ile okul tükenmişliklerinin belirlenmesi amacı ile “*Okul Tükenmişliği Ölçeği*” kullanılmıştır. İki ölçeğe de ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmene Güven Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin öğretmenlere olan güven düzeylerini ölçmek için orijinalini Adams ve Forsthy'nin (2009) oluşturduğu, Özer ve Tül'ün (2014) Türkçe uyarlamasını yaptığı “*Öğretmene Güven Ölçeği*” uygulanmıştır. Özer ve Tül (2014) ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını birbirinden farklı üç çalışma grubu ile yürütmüş, ortaokul ve lise örneklemi üzerinde ölçeğin her iki örneklem için tek faktörlü model ile uyumlu oldukları, yapılan test tekrar güvenirliği sonucunda ise ölçeğin zaman karşı tutarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda ise iç tutarlılık katsayılarının oldukça iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada da öğretmene güven ölçeğine ait gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında da Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı “.892” olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “*Öğretmene Güven Ölçeğinin*” test maddelerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek 5'li likert şeklinde ve alınabilecek puanlar en az 12 ve en fazla ise 60

puan değerindedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencilerin öğretmenlere duydukları güven düzeyi de artmaktadır. Ölçekteki bazı maddeler ise şöyledir: “Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.”, “Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.”, “Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.”.

Okul Tükenmişliği Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerdeki okul tükenmişliğinin belirlenmesi için Aypay ’ın (2011) geliştirdiği “İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği” (İÖOTÖ) uygulanmıştır. Aypay (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ölçekte dört büyük faktörlü yapı meydana geldiği tespit edilmiş ve faktörlerdeki maddeler değerlendirildiğinde ölçek “Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (OEKT)”, “Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (AKT)”, “Okulda Yetersizlik (OY)”, “Okula İlgi Kaybı (OİK)” olarak 4 alt boyuta ayrılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının 4 farklı boyut için .76 ile .92 arasında değer aldığı belirlenmiştir. İki-yarı test güvenirliliği sonucunda ise ölçeğin alt faktörlerinin .65 ile .81 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin güvenilir olduğu elde edilmiştir.

Bu çalışmada da ölçekteki Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları okul tükenmişliğin alt boyutlarında OEKT için “.899”, AKT için “.817”, OY için “.734”, OİK için “.758” olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre “İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖOTÖ)” nin tüm alt boyutlarda test puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek 4’lü Likert tipindedir (1=Hiç Katılmıyorum, 4=Tamamen Katılıyorum). Ölçeğin alt boyutlarında alınan puanlar arttıkça öğrencilerin ilgili boyuta ilişkin tükenmişlikleri de artmaktadır. Ölçekte kullanılan bazı maddeler ise şunlardır: “Okula gitmek istemiyorum.”, “Okulu eğlenceli buluyorum.”, “Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum”.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplam 750 öğrenciye ölçek formu uygulanmış hatalı, eksik ve boş ölçekler elendikten sonra kalan 689 öğrencinin ölçekleri analize dahil edilmiştir.

Araştırmada veri grubundaki hatalı ve eksik veriler elendikten sonra geriye kalan verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve bulgular neticesinde verilerin normal bir şekilde dağılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın öncelikli amacı öğrencilerin öğretmenlere güven ve okul tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda betimsel analizler yapılmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı olan öğretmenlere güven ve okul tükenmişliğinin cinsiyet ve okulu bırakma isteği değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olup oluşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda farklılığın olduğu durumlarda farkın kaynağının belirlemesi için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Araştırmada son olarak öğretmenlere güvenin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 alınıp bulgular yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümü analizler sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlardan oluşmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk probleminde ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenlerinin ve okul tükenmişliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her alt boyut için betimsel istatistik hesapları yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2’ de belirtilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Okul Etkinliklerinden Tükenme	-	.553**	.425**	.611**	-.501**
2. Aile Kaynaklı Tükenme		-	.479**	.351**	-.372**
3. Okulda Yetersizlik			-	.299**	-.314**
4. Okula İlgi Kaybı				-	-.328
5. Öğretmenlere Güven					-
Aritmetik Ortalama	24.05	11.55	9.10	8.85	48.36
	[2.00]**	[2.31]	[2.28]	[2.21]	[4.03]
Standart Sapma	7.74	4.21	3.12	3.16	9.29
Cronbach Alpha	.899	.817	.734	.758	.892

* $p < .01$,

** Köşeli parantez içerisindeki değerler Dörtlü-Beşli Likert üzerinden aritmetik ortalama puanları göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin okul tükenmişliğinin Okul Etkinliklerinden Tükenme (OET) alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=24.05$ ve standart sapması $ss=7.74$ olarak elde edilmiştir. Bu alt boyutun aritmetik ortalamasının 4’lü likert

tipinde karşılığı “2.00”dır, Aileden Kaynaklı Tükenme (AKT) alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=11.55$ ve standart sapması $ss=4.21$ olarak tespit edilmiştir. Bu boyutun aritmetik ortalamasının 4’lü likert tipinde karşılığı “2.31”dir, Okulda Yetersizlik (OY) alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=9.10$ ve standart sapması $ss=3.12$ olarak elde edilmiştir. Aritmetik ortalamasının 4’lü likert tipinde karşılığı ise “2.28”dir. Son olarak Okula İlgi Kaybı (OİK) alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=8.85$ ve standart sapması $ss=3.16$ olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamasının 4’lü likert tipinde karşılığı ise “2.21”dir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin tükenmişlik alt boyutlarında en çok Aileden Kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Bunu sırasıyla Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı izlemektedir. Öğrencilerin en az ise Okul Etkinliklerinden Kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tükenmişliğin alt boyutlarında aldıkları aritmetik ortalamaların 4’lü likert tipinde karşılığı 2.00 ile 2.31 arasında değişmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin okul tükenmişliğinin tüm alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin öğretmenlere güven düzeylerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=48.36$) ve standart sapma 9.29 olarak elde edilmiştir. Öğretmene güven ölçeğinde alınan puanlar en düşük 12, en yüksek 60 puan şeklindedir. Öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 5’li likert üzerinden öğretmene güven düzeyleri “4.03” olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin “çoğunlukla” ve “her zaman” aralığında ve çoğunlukla düzeyine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere güven ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmene güven ile okul etkinliklerinden tükenme alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, öğretmene güven ile aileden kaynaklı tükenme alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, öğretmene güven ile okulda yetersizlik hissi alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ve benzer şekilde öğretmene güven ile okula ilgi kaybı arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenine güven düzeyi yüksek olan öğrencilerin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problemde ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güven ve okul tükenmişliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacı ile bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlere Güven ve Okul Tükenmişliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Kız		Erkek		t (687)	p	Cohen d	
	(n=351)		(n=338)					
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss				
Okul Tükenmişliği	Okul Etkinliklerinden Tükenme	23.24	7.38	24.90	8.01	-2.830	.00*	.22
	Aile Kaynaklı Tükenme	11.34	4.38	11.77	4.03	-1.349	.18	
	Okulda Yetersizlik	9.32	3.23	8.87	3.00	1.903	.06	
	Okula İlgi Kaybı	8.32	2.91	9.40	3.32	-4.510	.00*	.35
Öğretmenlere Güven		48.87	8.39	47.84	10.13	1.454	.15	

* p<.05

Tablo 3'teki analiz sonuçlarında görüldüğü üzere öğrencilerin okul tükenmişlikleri cinsiyet değişkenine göre Okul Etkinliklerinden Tükenme ve Okula İlgi Kaybı alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$). Bu sonuçlara göre Okul Etkinliklerinden Tükenme alt boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=23.24$ ($ss=7.38$) ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=24.90$ ($ss=8.01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla Okul Etkinliklerinden Kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları elde edilmiştir. Okula İlgi Kaybı alt boyutunda ise kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=8.32$ ($ss=2.91$) ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{x}=9.40$ ($ss=3.32$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre de erkek öğrencilerin Okula İlgi Kaybı boyutunda kız öğrencilerden daha fazla

tükenmişlik yaşadıkları elde edilmiştir. Öğrencilerin tükenmişlikleri cinsiyet değişkenine göre Aile Kaynaklı Tükenme ($p=.18$) ve Okulda Yetersizlik ($p=.06$) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu iki alt boyutta kız ve erkek öğrencilerin tükenmişliklerinin benzer seviyede olduğu söylenebilir.

Gündüz (2016) araştırmasında Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Ders Çalışmaktan Tükenme ve Ödev Yapmaktan Tükenme alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Okula İlgi Kaybı boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığını tespit etmiştir. Öztan (2014) araştırmasında erkeklerin Okul Etkinliklerinden Tükenme, Derse Karşı İlgisizlik ve Okula İlgi Kaybı boyutlarında tükenmişliklerinin daha fazla, kız öğrencilerin ise Aileden Kaynaklı Tükenmişliklerinin daha fazla olduğunu elde etmiştir. Çelik'in (2017) araştırmasında ise Okul Etkinliklerinden Tükenme, Aile Kaynaklı Tükenme ve Okula İlgi Kaybı boyutlarında erkek öğrencilerin tükenmişliklerinin daha fazla olduğu, Okula Yetersizlik boyutunda ise anlamlı farklılığın oluşmadığı elde edilmiştir. Gündoğmuş (2017) araştırmasında tüm alt boyutlarda erkeklerin kızlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını gözlemlemiştir. Şeker ve Yavuzer (2017) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğrencilerin ödev yapmaktan tükenme ve aile kaynaklı tükenme boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğunu, kız öğrencilerin ise okulda yetersizlik alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan analizlerde anlamlı farklılığı tespit etmek için uygulanan bağımsız gruplar için t testinin yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Cohen tarafından geliştirilen ve etki büyüklüğünü hesaplamak için en sık kullanılan bu yöntemde; d değeri 0,2 ise etki büyüklüğü “küçük”, 0.5 ise etki büyüklüğü “orta”, 0,8 ise etki büyüklüğü “büyük” şeklinde ifade edilmektedir (Kılıç, 2014; Özsoy ve Özsoy, 2013). Analiz sonuçlarına göre analizdeki etki büyüklüğü değeri Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenme boyutunda etki değeri ($d=.22$) ve Okula İlgi Kaybı boyutunda etki değeri ($d=.35$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre her iki boyutta cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmalarına rağmen etki değerlerinin küçük olduğunu dolayısıyla cinsiyet değişkeninin öğrencinin okul tükenmişliğinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere güven ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir ($t_{(687)} = 1.454$, $p = .15$). Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öğretmene güvenlerinde anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Saray ve Özer (2023) ve Lee (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlere güven üzerinde anlamlı olarak farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problemde ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güven ile okul tükenmişliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın ortaya çıktığı durumlarda oluşan farkın kaynağının belirlenmesi için Scheffe testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlere Güven ve Okul Tükenmişliğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	F	sd	p	Fark (Scheff
Okul Etkinliklerinden Tükenme	5. Sınıf	183	22.25	8.27	7,824	3	.00*	5<7
	6. Sınıf	214	23.88	7.92		685		5<8
	7. Sınıf	191	24.56	6.62		688		6<8
	8. Sınıf	101	26.71	7.53				
	Toplam	689	24.05	7.74				
Aile Kaynaklı Tükenme	5. Sınıf	183	10.55	4.26	9,454	3	.00*	5<7
	6. Sınıf	214	11.26	4.26		685		5<8
	7. Sınıf	191	12.01	4.04		688		6<8
	8. Sınıf	101	13.11	3.83				
	Toplam	689	11.55	4.21				
Okulda Yetersizlik	5. Sınıf	183	8.45	3.23	4,493	3	.00*	5<7
	6. Sınıf	214	9.07	3.19		685		5<8
	7. Sınıf	191	9.51	2.94		688		
	8. Sınıf	101	9.53	2.97				
	Toplam	689	9.10	3.12				

Tablo 4
(Devamı)

<i>Okula İlgili Kaybı</i>	5. Sınıf	183	8.51	3.39		3	
	6. Sınıf	214	8.80	3.23		685	
	7. Sınıf	191	8.93	2.85	1,837	688	.14
	8. Sınıf	101	9.42	3.11			
	Toplam	689	8.85	3.16			
<i>Öğretmenlere Güven</i>	5. Sınıf	183	50.39	7.89		3	5>6
	6. Sınıf	214	47.23	10.72		685	
	7. Sınıf	191	48.16	8.52	4,384	688	.01*
	8. Sınıf	101	47.46	9.30			
	Toplam	689	48.36	9.29			

* p<.05

Tablo 4'teki sonuçlara göre öğrencilerin okul tükenmişlikleri okul etkinliklerinden tükenme, aileden kaynaklı tükenme ve okulda yetersizlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir (p<.05). Farkın hangi sınıf düzeyinde oluştuğunu bulmak için uygulanan Scheffe testi sonucunda okul etkinliklerinden tükenme alt boyutunda 7. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =24.56) tükenmişliklerinin 5. Sınıf ($\bar{x}$ =22.25) öğrencilerinden daha yüksek, 8. Sınıf ($\bar{x}$ =26.71) öğrencilerinin tükenmişliklerinin 5. Sınıf ($\bar{x}$ =22.25) ve 6. Sınıf ($\bar{x}$ =23.88) öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Aileden kaynaklı tükenme boyutunda benzer olarak 7. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =12.01) tükenmişliklerinin 5. Sınıf ($\bar{x}$ =10.55) öğrencilerinden daha yüksek, 8. Sınıf ($\bar{x}$ =13.11) öğrencilerinin tükenmişliklerinin 5. Sınıf ($\bar{x}$ =10.55) ve 6. Sınıf ($\bar{x}$ =11.26) öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Okulda yetersizlik boyutunda ise 7. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$ =9.51) tükenmişliklerinin 5. Sınıf ($\bar{x}$ =8.45) öğrencilerinden daha fazla, 8. Sınıf ($\bar{x}$ =9.53) öğrencilerinin tükenmişliklerinin ise 5. Sınıf ($\bar{x}$ =8.45) öğrencilerinden daha fazla olduğu elde edilmiştir. Okula ilgi kaybı boyutunda ise sınıf düzeyi değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre her üç boyutta da 7. sınıf ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin alt sınıflardaki öğrencilere oranla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgular beklentilerle uyumludur. Özellikle öğrencilerin 7. sınıftan itibaren liselere geçiş sınavına hazırlandıkları, bu konuda gerek ailelerinden ve gerek okuldan oluşan beklentilerden dolayı kendilerini stres altında hissetmeleri

tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Yine üst sınıf düzeylerinde müfredat dahilinde öğrencilerin ders ve ödev yüklerinin fazla olması da tükenmişlerinin nedeni olarak görülebilir. 5. Sınıf öğrencilerinin ise özellikle ilkokul 4. Sınıfa kadar okulda sınava girmemeleri ve ortaokulda uygulanan sınavlar hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamaları ayrıca LGS için önlerinde çok zaman olması tükenmişlik yaşamamalarının etkenleri olarak görülebilir.

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlere güveni sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiş ($p<.05$), farklılık nedeninin hangi sınıf seviyesinden ileri geldiğini tespit etmek için uygulanan Scheffe testinde 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=50.39$), 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}=47.23$) kıyasla öğretmenlerine daha fazla güvendikleri elde edilmiştir. Ortaokul kademesine yeni başlayan 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden beklentilerinin fazla olması ve öğretmenlerine daha fazla güvenmeleri beklenen bir durumdur. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler okulda öğretmenlerini tanıyıp, değerlendirecek çok daha fazla zaman bulma imkanına sahiptir. Öğrencilerin bu süreç zarfındaki bütün gözlemleri sonucu öğretmenleri tarafından verilen sözlerin yerine getirilip getirilmediği ve öğretmenlerine güvenip güvenilmeyeceği konusunda öğretmenlerini daha iyi analiz edilebilme fırsatı bulurlar (Özer v.d., 2016). Bu konuda henüz yeterince deneyimi olmayan 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine daha fazla güven duymaları beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problemde öğrencilerin öğretmenlere güven ve okul tükenmişliği puanlarının okulu bırakma isteği değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacı ile verilere bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul Tükenmişliği ve Öğretmenlere Güvenin Okulu Bırakma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Evet		Hayır		t (687)	p	Cohen d	
	(n=41)		(n=648)					
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss				
Okul Tükenmişliği	Okul Etkinliklerinden Tükenme	33.10	8.34	23.48	7.34	8.073	.00*	1.22
	Aile Kaynaklı Tükenme	13.93	4.03	11.40	4.18	3.762	.00*	.61
	Okulda Yetersizlik	10.05	3.08	9.04	3.12	2.016	.04*	.32
	Okula İlgi Kaybı	12.95	3.54	8.59	2.95	9.053	.00*	1.34
Öğretmenlere Güven		38.80	12.87	48.97	8.68	-7.027	.00*	.92

* p<.05

Öğrencilerin okulu bırakma isteğinin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında OET ($t_{(687)}=8.073$, $p=.00$), AKT ($t_{(687)}=3.762$, $p=.00$), OY ($t_{(687)}=2.016$, $p=.04$) ve OİK ($t_{(687)}=9.053$, $p=.00$) anlamlı olarak farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde okul etkinliklerinden kaynaklı tükenme alt boyutunda “Okulu bırakmak ister misiniz?” sorusuna evet yanıtını veren öğrenciler ($\bar{x}=33.10$) ile hayır yanıtını veren öğrenciler ($\bar{x}=23.48$) karşılaştırıldığında okulu bırakmaya istekli olan öğrencilerin daha fazla okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Aile kaynaklı tükenme alt boyutunda okulu bırakmaya istekli olan öğrenciler ($\bar{x}=13.93$) istekli olmayan öğrencilere göre ($\bar{x}=11.40$) daha fazla aileden kaynaklı tükenmişlik yaşamaktadır. Okulda yetersizlik boyutunda okulu bırakmaya istekli olan öğrenciler ($\bar{x}=10.05$) istekli olmayan öğrencilere göre ($\bar{x}=9.04$) kendilerini okulda yetersiz hissetmektedir. Son olarak okula ilgi kaybı boyutunda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okulu bırakmak isteyen öğrencilerin ($\bar{x}=12.95$) istemeyen öğrencilere göre ($\bar{x}=8.59$) okula ilgi kaybı daha fazladır. Bu sonuçlardan hareketle tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okulu bırakmaya daha yatkın oldukları söylenebilir.

Arslan (2021) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında da okul tükenmişliği ve okul terki arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğrencilerin tükenmişliklerinin artmasının okul terki riskini de artıracak sonucuna ulaşmıştır. Bask ve Salmela-Aro (2012) da araştırmalarında okulda yetersizlik duygusu yaşayan öğrencilerin okulu bırakma olasılıklarının diğer öğrencilere kıyasla oldukça fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Elde edilen sonuçlara göre analizdeki etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde OKT alt boyutunun etki değerinin ($d=1.22$), AKT alt boyutunun etki değerinin ($d=.61$), OY alt boyutunun etki değerinin ($d=.32$) ve OİK alt boyutunun etki değerinin ($d=1.34$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul etkinliklerinden kaynaklı ve okula ilgi boyutlarının etki değerlerinin büyük, aileden kaynaklı tükenme boyutunun etki değerinin orta ve okulda yetersizlik alt boyutunun etki değerinin küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul bırakmak isteme durumunun öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenme ve okulda yetersizlik hissetmeleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin öğretmenlere güveni okulu bırakma isteği değişkenine göre incelendiğinde ise okulu bırakmak istemeyen öğrenciler ($\bar{x}=48.97$), okulu bırakmak isteyen öğrencilere göre ($\bar{x}=38.80$) öğretmenlerine daha fazla güvenmektedirler sonucu elde edilmiştir. Öğretmene güvenin etki değeri büyüklüğü ise ($d=.92$) olarak elde edilmiştir. Buna göre okulu bırakmayı isteme durumunun öğrencilerin öğretmene olan güven düzeyleri üzerinde etkili söylenebilir. Nielsen ve Tanggaard da (2015) araştırmalarında güven ile okul terki arasında ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Aküzüm v.d., (2015) okul terki ve bunun nedenlerini inceledikleri araştırmalarında da öğretmenlerin öğrencileri yeterince desteklememeleri ve öğrencileri önemsememeleri durumunda okul terki ihtimalinin arttığını gözlemlemişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okula devamlarının sağlanması konusunda öğretmenlerine olan güvenleri ve okul tükenmişliğinin etkili rol oynayacağı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada son olarak ortaokul öğrencilerinde öğretmene güvenin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacı ile elde edilen

verilere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Standard				
	B	Hata B	β	t	p
<i>Sabit</i>	92.395	2.526		36.576	.00
<i>Öğretmenlere Güven</i>	-.803	.051	-.513	-15.659	.00

R=.513. R²=.263, F (1. 687) =245.209, p=.00

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlere güven ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu elde edilmiştir. ($r=-.513$). Yapılan doğrusal regresyon analizi değerlendirildiği zaman ise öğretmenlere güvenin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlere güven okul tükenmişliğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %26.3’ünü açıklamaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmene güvenin okul tükenmişliğini azaltma konusunda olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Alan yazında da ilgili araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Atik (2016) de araştırmasında öğretmene güvenin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucunu elde etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümü, elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerileri içermektedir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ve okul tükenmişlik düzeylerinin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problem dahilinde öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri alt boyutlara göre incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en çok Aileden Kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla Okulda Yetersizlik hissi, Okula İlgi Kaybı ile Okul Etkinliklerinden Kaynaklı tükenmişlik izlemektedir. Günümüz şartlarında iyi bir iş sahibi olmanın temel şartı iyi bir eğitim-öğretim hayatına sahip olmaktan geçmektedir. Daha iyi bir eğitim alabilmek ve daha prestijli okullarda okuyabilmek için öğrenciler her yeni eğitim kademesinde sürekli olarak farklı sınavlara maruz kalmaktadır. Bu da eğitim sistemin daha rekabetçi olmasına neden olmaktadır. Ailelerin de çocuklarının daha iyi bir eğitim alması konusunda bu rekabet ortamından etkilenmesi öğrenciler üzerinde daha fazla baskı kurmalarına neden olur.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada öğrencilerin en çok aile kaynaklı tükenmişlik yaşamalarının nedeni olarak özellikle öğrencilerin dersleri, okul sınavlarından aldıkları notları ve liseye geçiş döneminde hazırlandıkları liselere geçiş sınavı (LGS) düşünüldüğünde öğrencilerin ailelerinden sürekli olarak gelen baskılara maruz kalmaları ve bunun sonucunda da tükenmişlik yaşamaları olarak görülebilir. Ailelerinden gelen beklentileri tam olarak karşılayamamaları sonucunda da başarısız olma korkusuyla

kendilerine değersiz ve yetersiz hissedebilirler. Bu da öğrencinin okulda yetersizlik yaşamasına neden olabilir. Okula ilgi kaybı ise öğrencilerin zamanla okula olan ilgi ve sevgilerinin azalması durumudur (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın kaliteli ve verimli olmaması okula ilgi kaybı yaşamalarına ve okuldan tükenmelerine neden olmaktadır. Kendini okulda yetersiz hisseden öğrenci okulda mutsuz olmaya başlar ve bunun sonucunda da okula olan ilgisini yitirebilir. Okul etkinliklerinden tükenme ise öğrencilerin ödev yapma ve ders çalışmaktan tükenmeleridir (Aypay, 2011).

Bu araştırmada öğrencilerin en az okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları sonucu alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile farklıdır. Gündüz (2016) araştırmasında öğrencilerin en çok ders çalışmaktan tükendikleri diğer boyutların ise sırasıyla okula ilgi kaybı yaşamaları, ödev yapmaktan tükenmeleri, aileden kaynaklı tükenme ve okulda yetersizlik hissi olarak tespit etmiştir. Gündoğmuş (2017) ise öğrencilerin en çok okul etkinliklerinden dolayı tükenme yaşadıkları bunu aile kaynaklı tükenme, okulda yetersizlik hissi ve okula ilgi kaybının izlediğini elde etmiştir. Gündüz ve Özyürek (2018) ise öğrencilerin en çok ders çalışmaktan tükendiklerini bunu okula olan ilgi kaybı ile ödev yapmaktan tükenmenin takip ettiğini elde etmişlerdir.

Öğrencilerin tükenmişliklerinin ise genel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) lise kademesindeki öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin okula ilgi kaybı alt boyutunda düşük düzeyde, diğer boyutlarda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını elde etmişlerdir. Güneş (2016) araştırmasında lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin ortalamanın biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıgöz ve Çermik'in (2012) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında ise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlardaki bu farklılığın nedeni araştırmanın farklı yaş düzeyindeki öğrencilerle yürütülmesinden dolayı kaynaklanabilir.

Öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri incelendiği zaman ise öğretmene güven düzeyinin aritmetik ortalamasının 5'li likert tipinde karşılığı "4.03" ve "çoğunlukla" aralığına yakın olduğu elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvenlerinin görece yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da bu sonuca benzer sonuçların elde edildiği gözlemlenmiştir. N. Dündar

(2018) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde öğretmene güvenden alınan puanların likert ölçeğindeki karşılığı “3.59” olduğunu ve güven düzeyinin ortanın üzerinde olduğunu tespit etmiştir.

Saray ve Özer de (2023) bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak öğretmene güven düzeyini “3.95” ve aralığının çoğunlukla düzeyine yakın olduğunu tespit etmişlerdir. Lee (2007) ortaokul öğrencilerini incelediği araştırmasında öğretmen-öğrenci güveninin ortalamanın üzerinde olduğunu elde etmiştir. Menteş (2011) 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek olduğunu elde etmiştir. Özer, v.d., (2015) lisans öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında öğretim elemanlarına olan güvenin orta düzey olduğunu tespit etmişlerdir. Özer v.d., (2016) okul müdürü ve öğretmene olan güveni inceledikleri araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin güvenlerinin orta düzeyde, lise öğrencilerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Akman v.d., (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğretmene güvenin görece yüksek olduğunu tespit etmiştir. Polat ve Taştan (2019) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğretim elemanlarına güvenin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bozkuş ve Özdere (2021) Öğretmene Güven Ölçeği’nin Türkçe uyarlamasını yaptıkları çalışmada maddelerin ortalamasını dikkate alarak öğrencilerin öğretmenlerine güvendiklerini elde etmişlerdir Soysal (2021) ise araştırmasında öğrencilerin güven ölçeğinde öğretmenlerine ilişkin olumsuz yanıtlar vermediklerinden yola çıkarak öğretmenlerine güvendikleri sonucunu elde etmiştir.

Betimsel analizin bir diğer sonucu ise öğretmene güven ve okul tükenmişliğinin tüm alt boyutları ile arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Elde edilen sonuçlara göre;

- Öğretmenlere güven ile okul etkinliklerinden tükenme alt boyutu arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki,
- Öğretmene güven ile aileden kaynaklı tükenme alt boyutu arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki,
- Öğretmene güven okulda yetersizlik hissi alt boyutu arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki ve
- Öğretmene güven ile okula ilgi kaybı arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında daha önceden yapılan araştırmalarda bu araştırma sonucu ile benzer bulgular elde etmiştir. Atik (2016), Atik v.d., (2018), Atik ve Özer (2020) araştırmalarında öğretmenlere güven ve okul tükenmişliğinin arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmene duyulan güven düzeyinin artmasının öğrencinin okul tükenmişliğini azaltacağı söylenebilir. Öğrenci-öğretmen arasında kurulan ilişkinin kalitesi, öğrencinin öğretmeni tarafından desteklenmesi ve öğretmen öğrenci ilişkisinin güven üzerine inşa edilmesi öğrencinin okulda geçirdiği zamanın daha verimli olmasına, okulu benimsemesine, akademik olarak başarı elde etmesine ve tüm bunların sonucunda daha az tükenmişlik yaşamasına olanak sağlar.

Kutsal (2009) araştırmasında öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin artmasının öğrencilerin tükenmişliklerinin azalmasında rol oynadığını elde etmiştir. Yine Kutsal ve Bilge (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrenci tükenmişliğini önlemede aile, arkadaş desteğinden daha çok öğretmen desteğinin daha etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Özhan da (2019) araştırmasında öğretmenleri ile kurulan ilişkinin niteliğinin okul tükenmişliği üzerinde etkisi olduğunu elde etmiştir. Araştırmaya göre öğretmen ile kurulan ilişkinin kalitesinin artması okul tükenmişliğinin azalmasına neden olmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasında güveninin oluşması öğrencilerin duygularını daha rahat ve daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlar. Bu sayede öğrenci kendini daha değerli hisseder ve bu da öğrencideki kaygı düzeyinin azalmasına yardımcı olur (Akman, 2020).

Öğrencinin kaygı düzeyinin kontrol altında olması da tükenmişliğinin engellenmesinde etkileyici bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretmen öğrenci güveni aynı zamanda öğrencinin okulu daha güvenli bir yer olarak görmelerine, okula karşı aidiyet duygusu oluşturmalarına yardımcı olur (Mitchell v.d., 2018). Okula karşı bağlılık hisseden öğrencinin de okula olan ilgi kaybının azalacağı ve daha az tükenmişlik yaşayacağı söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerinin öğretmenlerine güvenleri ve okul tükenmişliklerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğine elde edilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okul tükenmişlikleri Okul Etkinliklerinden Tükenme ve Okula İlgi Kaybı alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Her iki boyutta erkek öğrencilerin tükenmişlikleri kız öğrencilerinden daha fazla olduğu elde edilmiştir. Aile Kaynaklı Tükenme ve Okulda Yetersizlik boyutlarında ise cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında daha önce yapılan çalışmalarda bu çalışmadakine benzer olarak erkek tükenmişliğinin tüm alt boyutlarda daha fazla olduğunu (Balkıs v.d., 2011; Çelik, 2017; Demirel, 2018; Güler, 2019; Gündoğmuş, 2017; Gündüz, 2016; Koçak, 2016; Öztan, 2014) ve bazı alt boyutlarda daha fazla olduğunu elde eden (Aypay ve Sever, 2015; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017) çalışmalar mevcuttur. Buna karşın kız öğrencilerin tükenmişliklerinin daha fazla olduğunu elde eden çalışmalara da rastlanmıştır (Demir, 2015; Özdemir, 2015; Salmela-aro v.d., 2008). Cinsiyet farkının tükenmişlik üzerinde etkisinin olmadığını elde eden çalışmalar da mevcuttur (Akpınar, 2016; Aksoy, 2017; Kara, 2014; Kaya, 2020; Kurt, 2019; Kutsal ve Bilge, 2012; Sarıgöz ve Çermik, 2012; Tırpancioğlu, 2009).

Erkek öğrencilerin okul etkinliklerinden daha fazla tükenmeleri ve okula ilgi kaybı yaşamalarında erkek öğrencilerin okuldaki ödev ve sorumlulukları yerine getirme, ders çalışma konusunda kız öğrencilere nazaran daha gönülsüz olmaları ve bu konuda yaşadıkları zorluklar olarak gösterilebilir (Deniz ve Karbeyaz, 2018). Van Houtte (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrencilerin ders çalışmaya odaklanmalarının kız öğrencilerden daha az olduğu ve Toy (2014) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğrencilerin ders çalışmak konusunda daha isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Bu da tükenmişlik düzeyindeki farklılığın nedenlerinden biri olarak görülebilir. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde okuldan ve aileden kaynaklı tükenmişlik yaşamalarının sebebi ise erkek ve kız öğrencilerin farklı yetiştirilme tarzlarından kaynaklanabilir. Erkekler, kızlara göre daha az sorumluluk alarak yetiştirilirken, kız çocukları kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda

ailesine daha sadık ve daha itaatkâr yetiştirilir. Bunun sonucunda da okulda karşılaştıkları ödev ve sorumluluklar kız öğrencileri için zorunluluk olmaktan çıkar. Dolayısıyla erkeklere göre daha az tükenmişlik yaşamaları muhtemeldir (Aypay ve Sever, 2015). Ayrıca erkek öğrencilerin aile ve toplumdan kaynaklı beklentilerden dolayı kendilerini daha fazla baskıda hissetmeleri (Gündüz ve Özyürek, 2013) ve kızlara göre daha bağımsız yetiştirilen erkeklerin yardım isteme konusunda kendilerine engel olmaları da daha fazla tükenmişlik yaşamalarının nedeni olarak değerlendirilebilir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Araştırmada ayrıca öğretmene güven ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı elde edilmiştir. Alan yazında daha önce yapılan çalışmalarda bu araştırmadaki bulgular ile benzer şekilde cinsiyet ile güven arasında anlamlı farklılığın tespit edilmediği (Lee, 2007; Polat ve Taştan, 2009) çalışmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin güven düzeylerinin daha yüksek (N. Dünder, 2018; Özer v.d., 2015; Özer v.d., 2016; Soysal, 2021) olduğunu elde eden çalışmalar da mevcuttur.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problem dahilinde öğrencilerin okul tükenmişliği ile sınıf düzeyi arasında okul etkinliklerinden tükenme, aileden kaynaklı tükenme ve okulda yetersizlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğrencilerin okul etkinliklerinde tükenme alt boyutunda 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla tükendikleri belirlenmiştir. Aileden kaynaklı tükenme boyutunda benzer olarak 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden daha fazla tükendikleri belirlenmiştir. Okulda yetersizlik boyutunda ise 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Okula ilgi kaybı boyutunda ise sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul

tükenmişliklerinin de arttığı söylenebilir. İlgili alan yazında yapılan incelemelerde de araştırma sonucu ile benzer sonuçlar elde eden çalışmalara rastlanmıştır.

Çelik (2017) araştırmasında aileden kaynaklı, okula ilgi kaybı ve okul etkinliklerinden kaynaklı alt boyutlarında 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıftaki öğrencilere göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu, yetersizlik alt boyutunda ise yine 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıftaki öğrencilere göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğunu elde etmiştir. Gündoğmuş (2017) okul tükenmişliğinin tüm alt boyutlarında 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğunu elde etmiştir. Öztan (2014) okulda yetersizlik, okul etkinliklerinden tükenme, okula ilgi kaybı ve derse karşı ilgi alt boyutlarında 6.sınıf öğrencilerinin 7. ve 8 sınıf öğrencilerine göre tükenmişlik düzeylerinin daha düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kutsal ve Bilge 2012 sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin görece arttığını elde etmişlerdir. 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin 9,10 ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre ve yine 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Balkıs v.d., (2011) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada üç ve dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bir ve ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını elde etmiştir. Şeker ve Yavuzer (2017) lise öğrencilerinde en az tükenmişlik yaşayan sınıfın 9. Sınıf öğrencileri olduğunu tespit etmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin bazı boyutlarda ya da tüm alt boyutlarda arttığını elde eden diğer çalışmalara da rastlanmıştır (B. Dündar, 2018; Demir, 2015; Demirel ,2018; Erdoğan, 2019; Güler, 2019; Gündüz, 2016; Güneş, 2016; Kaya, 2020; Sunay, 2018; Tırpancioğlu, 2019).

Tüm bu sonuçların yanı sıra tükenmişlik ile sınıf düzeyi arasında farklı sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlanmıştır. Çakmak ve Şahin (2017) 5. Sınıf öğrencilerinin pek çok alt boyutta 7. sınıf ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğunu elde etmişlerdir. Şahan ve Duy (2017) araştırmalarında 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin 7. sınıf ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını elde etmişlerdir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yetkinlik boyutunda 11. Sınıf, duyarsızlaşma boyutunda 9. Sınıf, tükenme boyutunda ise hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını elde etmişlerdir.

Özdemir (2015) ise sınıf düzeyinin okul tükenmişliği ile anlamlı bir farklılık göstermediğini elde etmiştir.

Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça tükenmişliklerinin artmasındaki en önemli etken ülkemizde uygulanan genel sınav sistemi olarak görülebilir. Liseye geçerken uygulanan LGS ve üniversiteye geçerken uygulanan YKS öğrencilerin tükenmişlik yaşamlarında önemli bir etkidir. Sınıf düzeyi yükseldikçe yaklaşan sınav öğrencilerin hem bireysel hem de aileden kaynaklı tükenmişlik yaşamlarına neden olabilir. Ayrıca öğrencilerde okul tükenmişliğinin sınıf düzeyi yükseldikçe yükselmesi öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın artmasıyla ilişkilendirilebilir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencinin yapması gereken görev ve sorumluluklar artar ve buna bağlı olarak stres seviyelerine de sürekli yükselir. Stresle geçen zaman arttıkça öğrencilerin de tükenmişliklerinin artması kaçınılmazdır (Aypay ve Sever, 2015). Sınıf düzeyinin artmasıyla aynı zamanda öğrenciler daha fazla ödevle karşı karşıya kalmaktadırlar, öğrencilerin ödev yapmaktan tükenmeleri ve okula ilgi kaybı yaşamları da akademik motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Giderek artan bu motivasyon kaybı da öğrencilerin tükenmişlik yaşamlarında bir etken olarak görülebilir (Özdemir, 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmene güven ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerine göre öğretmenlerine daha fazla güven duydukları tespit edilmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça güvenin azaldığı tespit edilmiştir (N. Dünder, 2018; Mitchell v.d., 2018; Özer v.d., 2015;). Özer v.d., (2016) ise farklı kademedeki öğrencilerde farklı sonuçlara ulaşmışlardır, ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça güvenin azaldığı buna karşın lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça güvenin arttığını elde etmişlerdir. Soysal'ın (2021) araştırmasında da sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmene olan güvenin arttığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla güven duymalarının pek çok nedeni olabilir. İlişkilerde güvenin oluşmasının zamana bağlı olarak gerçekleştiği (Goddard v.d., 2001) göz önünde bulundurulduğunda henüz ortaokula daha yeni başlamış 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde olumsuz bir deneyim yaşamamış olmaları öğretmenlerine daha fazla güven duymalarında etkili olabilir. Ayrıca 5. sınıf

öğrencilerinin ilkökul döneminde 4 yıl boyunca tek bir öğretmenden eğitim almaları ve öğretmenlerine olan yüksek bağlılık alışkanlıkları ortaokul öğretmenlerine de daha fazla güvenmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alındığında ergenliğin henüz başındaki 5. sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminden kaynaklı zorluklarla henüz karşılaşmamış olmaları öğretmenleri ile daha iyi ilişki kurmalarında etkili olabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt problemde öğrencilerin okul tükenmişlikleri ve öğretmenlerine güvenleri okulu bırakma isteği değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin okulu bırakma istekleri tükenmişliğin tüm alt boyutlarında Okul Etkinliklerinden Kaynaklı, Aileden Kaynaklı, Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı boyutlarında anlamlı olarak bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak tükenmişliğin tüm alt boyutlarında okulu bırakmaya istekli olan öğrencilerin okulu bırakmaya istekli olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Daha önce yapılan araştırmalarda da tükenmişlik ile okul devamsızlığı ve okul terki arasında ilişki olduğunu elde eden araştırmalar mevcuttur. Tükenmişliğin artması akademik başarının azalmasına neden olmaktadır (Balkıs v.d., 2011); azalan akademik başarı da bir süre sonra öğrencide okul terkine neden olan faktörlerden biridir (Çakır ve Çolak, 2019). Tırpancioğlu da (2019) araştırmasında öğrencilerinin tükenmişliklerinin artmasının okul devamsızlığının artmasına ve öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olduğunu elde etmiştir. McCarthy v.d., (1990) araştırmalarında tükenmişliğin akademik performansa ilişkili olduğunu ve devam eden tükenmişliğin zamanla öğrencinin akademik olarak başarısız olmasına ve bunun sonucunda okul terkine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmene güven ve okulu bırakma isteği değişkeni arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Elde edilen bulgulara göre okulu bırakmak istemeyen öğrenciler bırakmak isteyen öğrencilere göre öğretmenlerine daha fazla güvenmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin okula devamlarının sağlanmasında öğretmenlerine duydukları güvenin önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Öğretmen-öğrenci iletişimin sağlıklı olmaması ve birbirlerine karşı duyarsız kalmaları öğrencilerin okul terkindeki nedenlerden biridir (Bayhan ve Dalgıç, 2012). Ünver de (2022) araştırmasında öğretmenleri ile iletişim problemi olan öğrencilerin önce akademik olarak başarısızlık yaşadığı, öğrenmeye direndiği ve bunun sonucunda zamanla okuldan uzaklaşarak devamsızlık yaptıklarını elde etmiştir. Öğretmen ile kurulan sağlıklı iletişim ve güven öğrencinin öğretmeni tarafından desteklendiğini hissetmesine de olanak sağlar. Öğretmeni tarafından desteklendiğini hisseden öğrencilerin de akademik başarılarının arttığı ve devamsızlıklarının da azaldığı gözlemlenmiştir (Karadeniz, 2019).

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son alt probleminde öğrencilerin öğretmenlere güvenleri ve okul tükenmişlikleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere güvenin okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmene güvenin okul tükenmişliği üzerinde etkili rol oynadığı ve öğretmene duyulan güven düzeyi arttıkça öğrencinin okul tükenmişliğinin azalacağı söylenebilir. Etkili bir sınıf ortamı öğrencilerin istenilen davranışları kazandığı, bilgi ve becerilerini geliştirme imkânı bulabildikleri yerlerdir. Böyle bir ortamın oluşturulması için ise öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliği önem kazanmaktadır. Öğretmen öğrenci arasındaki huzurlu, sağlıklı ve güvene dayalı bir iletişim etkili bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına olanak sağlar (Çınkır, 2004). Öğrenmenin etkili ve verimli gerçekleşebilmesi de öğretmen-öğrenci arasındaki güvenin sağlanması ile mümkündür (Özer v.d., 2015), güven öğrenmenin temel bileşenidir (Platz, 2021). Olumlu bir sınıf ikliminde öğrenci öğrenme sürecine aktif katılır ve okulda kendini daha rahat ve güvende hisseder, kendini yeterli ve değerli görür, öğretmenleri tarafından desteklendiğini hisseder. Öğretmeni tarafından desteklenen öğrencinin de daha az tükenmişlik yaşadığı yapılan araştırmalarda elde edilmiştir (Çam, 2016; Yang ve Farn, 2005).

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümü, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerileri içermektedir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmada öğrencilerin en çok aileden kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Aileleri tarafından desteklenen, onaylanan ortamlarda öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşamaları olasıdır. Ailelerin çocuklarını hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları, onlarla sağlıklı iletişim kurma yollarını öğrenmeleri, gelişimsel özelliklerinin farkında olmaları çocuklarıyla olan ilişkilerinin olumlu olmasına olanak sağlayarak öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin azalmasına yardımcı olur. Bu kapsamda okulda gerek okul rehber öğretmeni gerekse sınıf rehber öğretmenleri tarafından ailelere düzenli olarak öğrencilerle ilgili bilgilendirme ve rehberlik hizmetlerine yer verilebilir. Ayrıca tükenmişlik sendromu ve alınabilecek önlemlere ilişkin okulda ailelere yönelik seminerler düzenlenebilir. Öğrencilerin girecekleri LGS ile ilgili ailelere bilgilendirici seminerler verilebilir.
2. Öğrencilerin okulda yetersizlik hissetmeleri tükenmişlik yaşamalarına ve ilerleyen boyutlarda okul terki riskine neden olmaktadır. Bunu önlemek adına öğrencilerin kendilerinin okulda yetersiz hissedip hissetmediklerine yönelik testler yapılarak gerekli önlemlerin alınması tükenmişlikleri ile mücadele de önemli rol oynayabilir. Ayrıca öğrencilerinin okulda yetersizlik hissini engellenmesi amaçlı öğrencilere kendilerini değerli ve verimli hissetmelerini olanak sağlayacak, başarılarının takdir edilebileceği ortamlar oluşturulabilir. Okulda düzenlenecek sportif, sosyal faaliyetler, sanatsal etkinlikler ve sosyal kulüplerde öğrencilere yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluklar verilerek öğrencinin güçlü yönleri desteklenebilir. Ayrıca öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınarak öğretim sisteminin buna göre düzenlenmesi öğrencinin kendini yeterli hissetmesine katkı sağlar. Eğitim ortamları bu farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlenebilir.
3. Araştırmada erkek öğrencilerin okul etkinliklerinden tükenme ile okula ilgi kaybı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu elde edilmişti. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyet özellikleri dikkate alınarak erkek öğrencilerin okul etkinliklerine daha aktif katılımlarını sağlayacak, daha fazla sorumluluk alabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Yine erkek öğrencilere

duygularını dışa vurma, stresle başa çıkma, yardım isteme ve verimli ders çalışma gibi konularda okul rehberlik öğretmenlerince danışmanlıklar verilebilir.

4. Araştırmanın bir diğer bulgusunda da sınıf düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınav sistemi hakkında bilgi sahibi olmaları bu konudaki kaygılarının azalmasına ve tükenmişliklerinin önlenmesine yardımcı olur. Özellikle 7 ve 8. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma yöntem ve teknikleri, sınav kaygısı ile başa çıkma ve LGS ile ilgili bilgilendirici seminerler verilebilir. Öğrencilerin verimli ders çalışmalarına katkı sağlamak adına öğrenci koçluğu sistemi aktif olarak uygulanabilir. Üst sınıfların okula bağlılıklarının artması tükenmişlik yaşamalarının önüne geçebileceği göz önünde bulundurulduğunda özellikle üst sınıf düzeyindeki öğrencileri kapsayacak gezi, sinema v.b. gibi kültürel faaliyetler ve spor etkinlikleri düzenlenebilir.
5. Araştırmada öğrenci tükenmişliği ile okul bırakma isteği arasında ilişki olduğu elde edilmişti. Öğrencilerin okul dışındaki zamanlarda da okul etkinliklerine katılmaları okula olan bağlılıklarını artırarak tükenmişliklerinin azalmasına ve okul terki riskinin önlenmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda okulun kütüphane, çalışma odaları, bilgisayar sınıfları ve spor salonları v.b. gibi bölümlerinin ders saati dışında da kullanıma açık olması sağlanabilir. Okulun öğrenciler tarafından keyifli ve eğlenceli hale gelmesi okula olan ilgilerinin artmasına katkı sağlar. Bu bağlamda gerek sınıf içi gerekse sınıf dışındaki diğer etkinlikler teknoloji destekli yürütülebilir.
6. Araştırmada 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerine göre öğretmenlerine daha yüksek düzeyde güvendikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle üst sınıftaki öğrencileri ile daha fazla vakit geçirmeleri güvenin oluşmasına zemin hazırlar. Bunu sağlayabilmek adına öğretmenlerin ders yükleri azaltılarak öğrencilerle sosyal ilişkiler geliştirmelerine olanak sağlayacak boş zamanlar sağlanabilir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi öğretmen-aile ilişkinin kalitesine bağlı olarak artabilir. Bu bağlamda aile-öğretmen-öğrenci iş birliğini artıracak, veli katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.

7. Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenine daha az güven duyan öğrencilerin okulu bırakmaya daha yatkın olmalarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacak bir okul ve sınıf iklimi oluşturulabilir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ortamlarda olumlu ilişkiler gelişebileceği göz önünde bulundurularak öğrencilerin de isteklerini, okuldan ve öğretmenlerinden beklentilerinin dikkate alındığı bir öğretim süreci uygulamaya geçirilebilir. Ayrıca öğrenci devamsızlıkları ile ilgili ailelere düzenli bildirimlerde bulunup, bunlarla ilgili alınabilecek önlemler konusunda aileler ile iş birliği sağlanabilir.
8. Araştırmada son olarak öğretmene olan güvenin okul tükenmişliğinin bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmişti. Öğretmene güvenin okul tükenmişliğini önlemede katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğrencilerine karşı dürüst, tarafsız olmasının ve yerine getirebilecekleri vaatlerde bulunmalarının güveni arttıracığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmen-öğrenci güveninin nasıl oluşacağı ve güveni artırma yollarının öğrenilmesi konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesine okuldaki tüm paydaşlarının desteği sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Alan yazın incelendiğinde öğretmene güven ve okul tükenmişliğini araştıran sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda yapılabilecek daha fazla araştırmanın gerek alan yazına gerekse eğitim sistemine katkı sağlayacağı göz önünde bulundurularak farklı örneklem gruplarıyla çalışma yürütülebilir.
2. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güven ve okul tükenmişliğini cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulu bırakma isteği değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmene güven ve okul tükenmişliği üzerinde etkisi olabilecek farklı değişkenlerle de araştırma yürütülebilir.

3. Araştırma nicel yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Öğrencilerin öğretmene güven ve okul tükenmişliği nitel araştırma veya karma araştırma yöntemleri ile de incelenebilir.
4. Araştırmanın örneklemini devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Aynı araştırma özel okul öğrencileri ile de yürütülebilir.
5. Araştırmada öğrenci tükenmişliği üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğretmene güven düzeyi ele alınmıştır. Öğrencinin okul tükenmişliğinde etkisi olabilecek başka değişkenler kullanılarak da araştırma yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Adams, C.M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly* 50(1), 135-159.
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal Of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Adams, C.M. & Forsthy, P.B. (2007). Promoting a culture of parent collaboration and trust: an empirical study. *Journal of School Public Relations*, 28(1), 32-56.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 275-292.
- Akgemci, T., Demirsel, M.T. ve Kara, Ö. (2013). The effect of psychological resilience on employees' burnout level. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* 2(11),122-128.
- Akın, U. ve Orman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies* 2(2), 92-102.
- Akman, Y. (2020). The role of classroom management on confidence in teachers and educational stress. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 335- 345.
- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 987-1012.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, M. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okul aidiyetleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aküzüm, C., Tan, Ç., Yavaş, T. ve Uçar, M. B. (2014, 22-24 Mayıs). *İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri*. Siirt Üniversitesi'nde düzenlenen Bilimin Işığında Eğitimsel Liderlik Üzerine Uluslararası Konferans'ında sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Siirt.

- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27(4), 439-449.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 69-96.
- Arı, G.S. ve Bal, E.Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458.
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atik, S. ve Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45 (202), 441-458.
- Atik, S., Özer, N. ve Karadağ, N. (2018). Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri, okul tükenmişlikleri ile akademik başarılarının yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 259-283.
- Aypay, A. (2011) İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11,511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787.
- Aypay, A. (2017). Lisede okul tükenmişliğinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile yordanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 8- 19.

- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). School as if a workplace: exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Azeem, S.M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2, 36-40.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(1), 2289-2308.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 151-165.
- Balogun, J.A., Helgemoe, S., Pellegrini, E. & Hoerberlein, T. (1995). Test-retest reliability of a psychometric instrument designed to measure physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 667-672.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 231-274.
- Bankole, R. A. (2010). *Student trust in teachers and its relationship to student identification with school, student perceptions of academic press, and achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of the School of Education the College of William and Mary, Virginia, the USA.
- Barlow, V. E. (2001). Trust and the Principalship. *Unpublished manuscript, University of Calgary, BC. Retrieved August, 19, 2003*.
- Basım, H.N., Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R.C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2012). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç, M. Cinoğlu, (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* İstanbul: Lisans Yayıncılık, ss.113-143.

- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58 (58), 191-216.
- Batıgün, D. A. ve Şahin, N.H. (2006). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32- 45.
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(3),108-130.
- Bernath, M. S. & Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied and Preventive Psychology*, 4(1), 1-19.
- Bigley, G. A., & Pearce, J. L. (1998). Straining for shared meaning in organization science: Problems of trust and distrust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 405-421.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44 (4), 75-76.
- Bozkuş, K. ve Özdere, M. (2021). Öğrencinin öğretmene güveni ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 145-158.
- Brehm, J., & Rahn, W. (1997). Individual-level evidence for causes and consequences of social capital. *American Journal of Political Science*, 41(3), 999-1023.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 40-44.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 95-108.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.
- Butler, J.K. Jr & Cantrell, R.S (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports*, 55(1), 19-28.
- Byrne, B.M. (1993). The maslach burnout inventory: testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 197-212.
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (9. baskı) Ankara: Pegem.

- Casper, D. C. (2012). *The relationship between collective student trust and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Oklahoma Graduate College, Oklahoma.
- Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137- 151.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255–263.
- Chen, G. & Weikart, L. A. (2008). Student background, school climate, school disorder, and student achievement: an empirical study of New York City's middle schools, *Journal of School Violence*, 7(4), 3-20.
- Cheng, S. T., & Chan, A. C. M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review* 18(1).621-656.
- Cummings, L.L. & Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (oti), development and validation. R.M. Kramer & T.R. Tyler, (Eds.), *Trust in organizations, frontiers of theory and research* (ss.302-329), California: Sage Publications Inc.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827- 1847.
- Çakır, R., Çolak, C. (2019). Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Çakmak, A. ve Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (61), 569-582.
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, M.O., Beycan Ekitli, G., Dökmetaş, T.B. ve Mercan, N. (2018). Ege üniversitesi hemşirelik fakültesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34(3), 89-102.
- Çam, Z., Deniz, K. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.

- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 12-24.
- Çelik, A. (2017). 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Çengel, F. N. ve Kökcü Doğan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyi ile anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 431-448.
- Çınar, M. (2022). Eğitim örgütlerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının, örgütsel bağlılıklarına ve mesleki performanslarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 148-159.
- Daley, M. R. (1979). Burnout: smoldering problem in protective services *Social Work*, September, 375-379.
- Dani, S.S, Burns, N.D., Backhouse, C. J, & Kochhar, A. K. (2006). The implications of organizational culture and trust in the working of virtual teams. *Proceedings Of The Institution Of Mechanical Engineers. Part B: Journal Of Engineering Manufacture*, 220(6), 951–960.
- Das, T. K., & Teng, B.S. (1998). Between trust and control: Developing confidence in partner cooperation in alliances. *The Academy of Management Review* 23(3)491-512.
- Demir, M. (2015). Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Z. (2018). Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2016). The relationship between university students' perceptions of faculty members' undesirable behaviors, their trust for faculty members and class participation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 74-87.
- Dincerol, C. (2013). Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, L. ve Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (4), 735-755.
- Dolgun, U. (2015). Tükenmişlik sendromu. D. E. Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular*. Ekin Yayınevi, ss.287-308.
- Durnford, V. L. (2010). *An examination of teacher-student trust in middle school classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Amherst, Teacher Education and School Improvement.
- Dündar, B.B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, N. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri ve öğretmene güven algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dyrbye, L. N., Harper, W., Moutier, C., Durning, S. J., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Thomas, M.R., Satele, D., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2012). A multi-institutional study exploring the impact of positive mental health on medical students' professionalism in an era of high burnout. *Academic Medicine*, 87(8), 1024-1031.
- Ennis, C. D., & McCauley, M.T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 149-172.
- Erdoğan, B.A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
<https://archive.org/details/dli.ernet.19961/page/n3/mode/2up>
- Filizöz, B. ve Ay, F.A. (2010). Öğütlerde mobbing ve tükenmişlik olgusu arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 6(2), 229-241.
- 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.
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcana, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-9.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

- Frost, T., Stimpson, D. V. & Maughan, M. R. C. (1978) Some Correlates of Trust, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 99 (1), 103-108.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). Collective trust: Why schools can't improve without it. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(8), 1087–1098.
- Gambetta, D. (Eds.) (2008). Trust: making and breaking cooperative relations. Oxford: Blackwell.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9(32),31-48.
- Gregory, A. & Ripski M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: implications for behavior in the high school classroom, *School Psychology Review*, 37(3), 337-353.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement 132 evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Good, D. (2008) Individuals, interpersonal relations and trust. D. Gambetta, (Eds.), Trust: Making and breaking cooperative relations (ss 31-48). Oxford: Blackwell.
- Guinot, J., Chiva, R. & Mallen, F. (2013). Organizational Trust and performance: Is organizational learning capability a missing link? *Journal of Management and Organization*, 19(5), 559-582.
- Güler, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, Z., Cindiloğlu, M. ve Polatçı, S. (2016). “Güvenirsek tükenmez miyiz?” Politik davranış, örgütsel güven ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-15.
- Gündüz, Z.B. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendine saygı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Gündüz, Z. B. ve Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17 (1), 384-395.

- Gündoğan, S. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58) 124-145.
- Gündoğan, S. ve Özgen, H. (2020). The relationship between the quality of school life and the school burnout. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 531-538.
- Gündoğan, S. ve Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 14(3):331-339.
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hollis, M. (1998). Trust within reason. Cambridge University Press.
- Hosmer, L.T. (1995). Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20, 379-403.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-scale. *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181-208.
- Iwanicki, E.F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 22 (1), 27-32.
- Johnson-George, C., & Swap, W. C. (1982). Measurement of specific interpersonal trust: construction and validation of a scale to assess trust in a specific other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1306-1317.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29- 32.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13,93-118.

- Kalfaoğlu, S. ve Kapusuz, İ. (2022). Hizmet sektöründe tükenmişlik ve üretkenlik karşıtı davranışlar ilişkisi üzerine bir araştırma. *Selçuk Turizm ve Bilişim Araştırmaları Dergisi*, 1(2):1-14.
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karadeniz, Ö. (2019). Öğretmen desteğinin risk grubundaki öğrencilerin davranışlarına etkisi. *Bilim Armonisi*, 2 (1), 59-71.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.57-83.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi. (36.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6.
- Kilfedder, C.J., Power, K.G. & Wells, T. J. (2001). Burnout in psychiatric nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396.
- King, S. D. (1996). *Trust and shared governance: a qualitative approach at the middle school level*. (Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, Marquette University). *Dissertation Abstracts International*, 9717061.
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kramer, R.M. (1999) Trust and distrust in organizations: emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Kurt, H. (2019). *Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kutanis, R.Ö. ve Tunç, T. (2010). Kişilik ve örgütsel yaşam: tükenmişlik açısından bir değerlendirme. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12 (2), 59-74.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.

- Laursen, B., Bukowski, W. M., 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, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y.B., Shin, H., Lee, J.H., & Lee, S.M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26, 404-416.
- Lewicki, R. J. & Bunker, B. B. (1996). Trust in organizations: Developing and maintaining trust in work relationships. Kramer, R. M. ve Tyler, T. R. (Eds.), *Trust in organizations: frontiers of theory and research*, 16(38), (114-139) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and Distrust: New Relationships and Realities. *Academy of Management Review*, 23, 438-458.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi* 6(23),27-33.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5),189-192.
- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. Jackson, S.E. & Leiter, M. (1996). The maslach burnout inventory manual.C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: a book of resources* (ss.191-218) The Scarecrow Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis T. Urdan (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement* (ss.275-302). JAI Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2007). Burnout. G. Fink (Eds.), *Encyclopedia of Stress* (ss.358-362). Elsevier.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and Conceptual Development of Burnout. Schaufeli, W.B Maslach, C. & Marek, T (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*; 1993;(1-16) Taylor & Francis Ltd.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *The Academy of Management Journal* 38(1), 24-59.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Mechanic, D. (1996). Changing medical organization and the erosion of trust *The Milbank Quarterly*, 74 (2), 171-189.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mishra, A.K. (1996) Organizational responses to crisis: the centrality of trust in: Kramer, R.M. and Tyler, T.R., E., (Eds.), *Trust in organizations*, (261-287). Sage, Thousand Oaks.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-485.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154.
- Mishra, A.K. & Mishra, K.E. (2013). *Becoming a trustworthy leader: psychology and practice* (1st Edition), Routledge Press.
- Morgan, R.M. & Hunt, S.D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58, 20-38.
- Moore, L. (2017). *The high trust classroom: raising achievement from the inside out* (2nd Edition) New York: Routledge.
- Morreale, S.P., & Shockley-Zalabak, P.S. (2014). Organizational trust in cultures with a history of distrust: a qualitative study of polish and russian leaders' perspectives and experiences. *Journal of Intercultural Communication Research*, 44(1), 27-43.
- Möllering, G. (2006). *Trust: reason, routine, reflexivity* (1st edition) Amsterdam: Elsevier.
- Möllering, G., Bachmann, R. & Hee Lee, S. (2004) Understanding organizational trust-foundations, constellations, and issues of operationalisation *Journal of Managerial Psychology*, 19, 556-570.

- Nagy, S. & Davis, L.G. (1985). Burnout: a comparative analysis of personality and environmental variables *Psychological Reports*, 57, 1319-1326.
- Nalbant, S. (2023). *The relationship between the autonomy of Turkish efl teachers and their professional burnout*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Neuman, L.W. (2014). Social research methods: qualitative and quantitative approaches. (Seventh Edition), London Pearson Education Limited.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust, *Nordic Psychology*, 67:2, 154-167
- Noonan, B., Walker, K. & Kutsyruba, B. (2008). Trust in the contemporary principalship *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85, 1-17.
- Nooteboom, B. (2010). The dynamics of trust: communication, action and third parties. *Comparative Sociology*, 10(2), 166-185.
- Nooteboom, B., and Six, F. (Eds.). (2003). The trust process in organizations: Empirical studies of the determinants and the process of trust development. Edward Elgar Publishing.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özer, N., ve Atik, S. (2014) Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* (40)15, 87-106.
- Özer, N., Atik, S., Şad, S. N., & Kış, A., (2015). *Relationship between Student Engagement and Trust in Professors A Study on Turkish College Students*. ECER 2015 Budapest- European Conference on Educational Research (pp.1). Budapeşte, Hungary.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özer, N., Dönmez, B., ve Atik, S. (2016) Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (40)1, 259-280.
- Özer, N. ve Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1). 105-119.
- Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özhan, M.B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, S ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perlman, B. & Hartman, E.A. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35(4) 283-305.
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M., & Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 84-95.
- Pines, A.M. (1994). Burnout in political activism: an existential perspective *Journal of Health and Human Resources Administration*, 16 (4), 381-394.
- Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school *Journal of Philosophy of Education* 2021;1-10.
- Polat, S. ve Tastan, M. (2009). Yüksek öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 4 (2) , 558-574.
- Polatçı, S., Ardiç, K., ve Tınaz, Z.D. (2007). Tükenmişlik sendromu ve demografik özelliklerin tükenmişlik üzerine etkisi: Tokat orta öğretim kurumlarında bir analiz. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 9(7),1-22.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 574-599.
- Romero, L. (2010). *Student trust: impacting high school outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, the USA.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school achievement. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. and Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-404.

- Salmela-Aro, K., Muotka, J. Alho, K. Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2016) School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach, *European Journal of Developmental Psychology*, 13:6, 704-718.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L., (2008) Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Youth Adolescence*, 38,1316–1327.
- Saray, Ö ve Özer, N. (2023). Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul yaşam doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 1-13.
- Sarıgöz, O., ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği ile MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 116-122.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M. Maslach, C. & (2014). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V.& Bakker, A.B. (2002) The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92.
- Seçer, İ. (2015a). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1) 424-453.
- Seçer, İ. (2015b). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1),81-99.
- Seçer, İ., ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40.
- Seibert, G.S., Bauer, K.N., May, R.W., & Fincham, F.D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9.
- Seidman, S. A. & Zager, J. (1991): A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 5(3), 205-216.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç. ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176),183-196.

- Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.
- Six, F. (2005). The trouble with trust: the dynamics of interpersonal trust building. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Smith, P. A. & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Soysal, A. (2021). *Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin öğretmenlerine güven ve güvenin ders motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sparks, D. & Hammond, J. (1981). Managing teacher stress and burnout. *Clearinghouse on Teacher Education*, 1-4.
- Sunay, C. (2018). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahan, B. Ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şahin, R. Ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Şeker, G. Ve Yavuzer, Y. (2017). Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 917-935.
- Tırpancıoğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Toy, B.Y. (2014). Attitudes toward studying, academic procrastination and multiple mediation analysis between them *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 505-527.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4) ,334-352.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the meaning and measurement of trust. *Review Of Educational Research*, 70 (4),547-593.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M. & Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Tuominen-Soini H & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3),649-662.
- Uğurlu, C. T ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 72-85.
- Ünsal, P. (2004). Örgütsel Ortamlarda Güven Algısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (14), 23-48.
- Ünver, G. (2022). *Okula devamsızlık ve okul terki nedenleri: Bir meta-sentez incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Van Houtte, M. (2004) Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture, *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Van Maele, D., Van Houtte, M. & Forsyth, P. B. (2014). Trust as a matter of equity and excellence in education Van Maele, D., Forsyth, P. B& Van Houtte, M. (Eds.) *Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. (ss.1-33) Springer Dordrecht Heidelberg.
- Walker, K., Noonan, B., & Kutsyruba, B. (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471-494.
- Warren, R. (1998). *A conception of trust in the practice of school administration*. Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education Indiana University.
- Woodhead, E.L., Northrop, L. & Edelstein, B. (2014). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff, *Journal of Applied Gerontology* 35(1), 84-105.
- Wooten, A. G., & McCroskey, J.C. (1996) Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student, *Communication Research Reports*, 13(1), 94-100.

- Yaman, H. Ve Urgan, M. (2002). Tükenmişlik: aile hekimliği asistan hekimleri üzerinde bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 37- 44.
- Yang, H.J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* .33(2),37-61.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 567-580.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43,1529–1540.

EKLER

Ek 1: Veri toplama formu

Sevgili Öğrenci,

Öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla oluşturulan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde size ilişkin bazı demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde ise öğrenim gördüğünüz okul ve öğretmenlerinizi ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz. **Verdiğiniz bilgiler bilimsel bir araştırma dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle vereceğiniz yanıtlar araştırma sonuçlarını etkileyecektir. Maddeleri eksiksiz olarak cevaplamanız oldukça önemlidir.**

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Özge Saray
İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
(Yüksek Lisans Öğrencisi)

Niyazi ÖZER (Prof. Dr.)
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
(Danışman)

A. BİRİNCİ BÖLÜM				
A1. Cinsiyetiniz		A2. Öğrenim Gördüğünüz Sınıf		
¹ ☐ Kız	² ☐ Erkek	¹ ☐ 5. Sınıf	² ☐ 6. Sınıf	³ ☐ 7. Sınıf ⁴ ☐ 8. Sınıf
A3. Sınıfınızda kaç tane yakın arkadaşınız var?		A4. Zorunlu olmasaydı okulu bırakmak ister miydiniz?		
..... (Lütfen rakamla belirtiniz)		¹ ☐ Evet ² ☐ Hayır		
A5. Okuldaki akademik başarı durumunuza 0 ile 100 arasında bir puan vermeniz istense kendinize kaç puan verirdiniz?				

B. İKİNCİ BÖLÜM				
Aşağıda öğrenim gördüğünüz okula ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.	1. Hiç Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Katılıyorum	4. Tamamen Katılıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
2. Ders çalışmak istemiyorum.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
5. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
6. Ödev yapmak bana ağır gelmez.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
7. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
8. Ders çalışırken sık sık dikkatim dağınık olur.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐
9. Ders çalışmak beni yormaz.	¹ ☐	² ☐	³ ☐	⁴ ☐

Aşağıda öğrenim gördüğünüz okula ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.	1. Hiç Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Katılıyorum	4. Tamamen Katılıyorum
10. Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum	☐	☐	☐	☐
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum	☐	☐	☐	☐
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum	☐	☐	☐	☐
13. Okula gitmek istemiyorum.	☐	☐	☐	☐
14. Ailemin derslerdeki başarımlar konusunda yapabileceğimden	☐	☐	☐	☐
15. Okulu seviyorum.	☐	☐	☐	☐
16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.	☐	☐	☐	☐
17. Ne kadar ders çalışsam çalışayım kendimi hep yetersiz	☐	☐	☐	☐
18. Okul beni yoruyor.	☐	☐	☐	☐
19. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐
20. Ödev yapmaktan yoruldum.	☐	☐	☐	☐

B. İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıda öğrenim gördüğünüz okula ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.	1. Hiç Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Katılıyorum	4. Tamamen Katılıyorum
21. Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.	☐	☐	☐	☐
22. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar	☐	☐	☐	☐
23. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden	☐	☐	☐	☐
24. Okulu eğlenceli buluyorum.	☐	☐	☐	☐
25. Ders çalışmaktan yoruldum.	☐	☐	☐	☐
26. Ailemin ders başarıları konusunda beni başkalarıyla	☐	☐	☐	☐

C. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Aşağıda derslerinize giren öğretmenlere ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma düzeyinizi yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.	1. Hiçbir Zaman	2. Nadiren	3. Bazen	4. Çoğunlukla	5. Her Zaman
1. Okulumuzdaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
3. Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
4. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka (ilgi) gösterirler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5. Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden beklenileni yaparlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
6. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
7. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
8. Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
9. Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
10. Okulumuzdaki öğretmenler derslerini iyi işlerler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
11. Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
12. Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere güvenebilirler.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Ek 2: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/02/2023-E.72504



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-69643636
Konu : Uygulama İzni (Özge SARAY)

01.02.2023

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 29/12/2022 tarihli ve E-50235129-730.08.03-266267 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özge SARAY'ın yürütmekte olduğu "Öğretmene Güven İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" konulu araştırma-uygulama çalışmasına ait izin ile ilgili ilgi onay ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hatice ÖZDEMİR
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Onay (1 adet)

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 () _ _ _ _

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Serbanu SEVİM

Unvan : Memur

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **dab0-e0ad-3c96-8a0e-8c3b** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3: Etik Kurul İzin Yazısı

Etik Kurul Otomasyonu

22.07.2023 12:59

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu				
Oturum Tarihi : 20-10-2022		Oturum Sayısı : 19		Karar Sayısı : 6
Etik Açından Uygun				
Çalışma Adı		Öğretmene Güven ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma		
Araştırmacılar		Yüksek lisans Öğrencisi ÖZGE SARAY (Yürütücü) Prof.Dr. Niyazi Özer (Danışman)		
Başkan				
		Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER		
Kurul Üyeleri				
Sekreter Hatice CİHAN		Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		
Prof.Dr. Yusuf BATAR		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS		
Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR				