T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA OKULA BAĞLANMA BİLİŞSEL ESNEKLİK VE MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN ROLÜ

Hazırlayan
GÜLÇİN ÖZEN

Yüksek Lisans Tezi

Mart 2023
KAYSERİ

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA OKULA BAĞLANMA BİLİŞSEL ESNEKLİK VE MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN ROLÜ

Hazırlayan
GÜLÇİN ÖZEN

Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ EMRE TOPRAK

Mart 2023
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Gülçin Özen

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Okul Tükenmişliğini Yordamada Okula Bağlanma Bilişsel Esneklik Ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan	**Danışman**
Gülçin ÖZEN	Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gülçin ÖZEN'in hazırladığı **Okul Tükenmişliğini Yordamada Okula Bağlanma Bilişsel Esneklik Ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ	……..
Jüri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK	……..
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye DERİN	……..

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından … / … / …… tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca … / … / …… tarihi ve …….. sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sürecinde başından sonuna kadar bana yol gösteren, bana her zaman moral veren, her konuda beni aydınlatan, beni cesaretlendiren saygı değer çok kıymetli tez danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Üzerimdeki haklarını asla ödeyemediğim, beni ben yapan rahmetli annem Yüksel ÖZKAYNAR ve rahmetli babam Mehmet ÖZKAYNAR'a ömrüm boyunca teşekkür ederim. Şu an yanımda olmasanız da her an kalbimdesiniz. Bütün hayallerime yürekten katılan, her zaman yanımda olan sevgili eşim Mehmet ÖZEN'e çok teşekkür ederim. Bana fikirleriyle destek olan biricik oğlum Egemen ÖZEN'e teşekkür ederim.

Gülçin ÖZEN

Mart 2023, KAYSERİ

ÖZ

OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİ YORDAMADA OKULA BAĞLANMA BİLİŞSEL ESNEKLİK VE MÜKEMMELİYETÇİLİĞİN ROLÜ

Gülçin ÖZEN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Mart, 2023
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma (okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma) bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik (olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik) düzeylerinin, okul tükenmişlik (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu amaçla 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde toplam 422 ortaokul öğrencisinden uygun örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinde okula bağlanma alt boyutlarından arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanmanın, okul tükenmişliği toplam puanı ve tüm alt boyutlarının (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, ortaokul öğrencilerinde olumsuz mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliği toplam puanı ve okul tükenmişliği alt boyutlarından okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliğin ve okula ilgi kaybının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Olumlu mükemmeliyetçiliğin ise okul tükenmişliği alt boyutlarından okulda yetersizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Son olarak, ortaokul öğrencilerinde bilişsel esnekliğin okul tükenmişliği alt boyutlarından okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları alanyazın ışığında tartışılmış ve buna ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik, okula bağlanma, okul tükenmişliği, yordama

ABSTRACT

THE ROLE OF SCHOOL ATTACHMENT COGNITIVE FLEXIBILITY AND PERFECTIONISM IN PREDICTION OF SCHOOL BURNOUT

Gülçin ÖZEN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master's Thesis, March, 2023
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Emre TOPRAK

The aim of this study is to determine whether secondary school students' levels of school attachment (attachment to school, attachment to teacher, attachment to friends), cognitive flexibility and perfectionism (positive perfectionism, negative perfectionism) predict their school burnout levels (burnout due to school activities, burnout due to family, inadequacy at school, loss of interest in school). For this purpose, data were collected from a total of 422 secondary school students in the first semester of the 2020-2021 academic year by convenient sampling method. The results of the study revealed that the sub-dimensions of school attachment, friend attachment and teacher attachment, were significant predictors of school burnout total score and all sub-dimensions (burnout from school activities, burnout from family, inadequacy at school, loss of interest in school) in secondary school students. In addition, it was determined that negative perfectionism in secondary school students was a significant predictor of school burnout total score and school burnout sub-dimensions, burnout caused by school activities and loss of interest in school. Positive perfectionism, on the other hand, was found to be a significant predictor of school inadequacy, one of the sub-dimensions of school burnout. Lastly, it was revealed that cognitive flexibility in secondary school students was a significant predictor of school burnout sub-dimensions, inadequacy at school and loss of interest in school. The results of the research were discussed in the light of the literature and suggestions were presented.

Keywords: cognitive flexibility, perfectionism, predict, school attachment, school burnout

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ii
KABUL VE ONAY iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
TABLO ve ŞEKİL LİSTESİ ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ x
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 3
1.2. Araştırmanın Önemi 4
1.3. Araştırmanın Amacı 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6
BÖLÜM II 7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
2.1. Okula Bağlanma 7
2.2. Okul Tükenmişliği 8
2.3. Bilişsel Esneklik 9
2.4. Mükemmeliyetçilik 10
2.5. Okula Bağlanma ile İlgili Araştırmalar 11
2.6. Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar 12
2.7. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar 13
2.8. Okul Tükenmişliği, Okula Bağlanma, Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar 14
2.8.1. Okul tükenmişliği ve okula bağlanma ile ilgili araştırmalar 14
2.8.2. Bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar 15
2.8.3. Okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar 16
BÖLÜM III 17
YÖNTEM 17

3.1. Araştırmanın Modeli 17
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 17
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 18
3.3.1. Demografik bilgi formu 18
3.3.2. Bilişsel esneklik ölçeği 18
3.3.3. Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği 18
3.3.4. İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği 19
3.3.5. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği 19
3.4. Verilerin Analizi 19

BÖLÜM IV 20
BULGULAR 20
4.1. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okul tükenmişliği toplam puanlarını yordamakta mıdır? 21
4.2. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunu yordamakta mıdır? 22
4.3. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunu yordamakta mıdır? 23
4.4. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okulda yetersizlik alt boyutunu yordamakta mıdır? 23
4.5. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okula ilgi kaybı alt boyutunu yordamakta mıdır? 24

BÖLÜM V 26
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 26
5.1. Tartışma 26
5.2. Sonuç ve Öneriler 29

KAYNAKÇA 31
ÖZGEÇMİŞ 45

TABLO ve ŞEKİL LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler 17
Tablo 2 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları İçin Tanımlayıcı İstatistikler 20
Tablo 3 Okul Tükenmişliği Toplam Puanı İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 21
Tablo 4 Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 22
Tablo 5 Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 23
Tablo 6 Okulda Yetersizlik Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 24
Tablo 7 Okula İlgi Kaybı Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 25

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

SED: Sosyoekonomik Düzey

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okullaşmanın temel amaçları kişisel gelişim ve akademik başarıdır (Samdal vd., 1999). Okullaşmanın en önemli çıktıları ise, kazanılan temel beceriler (sosyal yeterlikler dahil) ve toplumun genel bilgisinin yanı sıra, kişinin öğrendiklerini kullanma güveni ve atılganlığı olarak kabul edilebilir. Okullarda edinilen bu temel beceriler, bir iş bulmak ve demokratik bir vatandaş olmanın getirdiği sivil hak ve yükümlülüklere aşina olmak adına önemlidir (Samdal vd., 1999).

Okullar, potansiyel olarak erken ergenlik döneminde öğrencilerin entelektüel kapasitelerini geliştirme, yeterlilik ve aidiyet duygusu yaşama ve ebeveyn olmayan yetişkinlerle etkileşim kurma fırsatları sağlayabilir. Ancak okul tarafından sağlanan bu olumlu çıktıların yanı sıra, süreç içerisinde öğrencilerde bazı olumsuz çıktılar da meydana gelebilmektedir. Özellikle erken ergenlik yıllarında ortaokullar, başarılı ergen gelişimini kolaylaştırmada ya da engellemede önemli bir rol oynar. Ne yazık ki, ergenler özellikle bu desteğe ihtiyaç duyduklarında, ortaokul öğrenme ortamı çoğu zaman bunları sağlamada başarısız olur (Roeser vd., 1996). Örneğin, ergenlerin başkalarına nasıl göründükleri konusunda hassas oldukları bilindiği bir dönemde, ortaokullar, öğrenme durumlarında göreli yetenek ve sosyal karşılaştırmaya daha çok önem verir (Midgley vd., 1995); ve ergenlerin özellikle ev dışındaki yetişkinlerle destekleyici ilişkilere ihtiyaç duydukları bir zamanda, öğretmenlerle olan ilişkilerin kalitesi gereken seviyenin altındadır (Midgley vd., 1989). Bu nedenle ortaokul ortamlarının belirli yönlerinin sağladığı olumlu veya olumsuz özelliklerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamak, eğitim araştırmaları alanında giderek daha önemli bir konu haline gelmiştir.

Okulların anlayış, çaba ve kişisel gelişimlerini desteklediklerini algılayan öğrenciler, öğretmenlerin öğrencilere değer verdiğini, onlara güvendiğini ve saygı duyduğunu düşünmektedir. Buna karşılık, öğrenciler yalnızca en yetenekli öğrencilerin tanındığını, ödüllendirildiğini ve destek verildiğini algıladıklarında, okuldaki öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin daha az sıcak ve duyarlı

bulduklarını belirtmişlerdir (Roeser vd., 1996). Bunun yanı sıra, akademik olarak başarılı olan öğrenciler okuldan keyif alma eğilimi gösterirken, başarısız olanlar okuldan yabancılaşma eğilimi göstermektedir (Coleman ve Collinge, 1991; Ekstrom vd., 1986; Finn, 1989). Öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları akademik baskı, ders yoğunluğu veya bazı psikolojik etmenler öğrencilerde duygusal bir tükenmeye, duyarsızlaşmaya ve bireysel başarısızlık hissine neden olmaktadır (Yang, 2004). Öğrencilerin okullarına karşı mesafeli tutumları ve bir öğrenci olarak yetersizlik duyguları okul tükenmişliği kavramı ile açıklanabilir (Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002).

Okul tükenmişliğinden kaynaklı bu olumsuz özelliklerin etkisi, okul tükenmişliği ile negatif yönlü bir ilişki gösteren okula bağlanma (Özdemir, 2015; Yıldız ve Kılıç, 2020) ile azaltılabilir. Okula bağlanma temel insan ihtiyaçlarından biri olan bağlanma veya ait olma ihtiyacının bir gerekliliği olarak (Mouton vd., 2006) öğrencilerin okul yaşamları sürecinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Yürütülen araştırmalar okula aidiyet veya bağlılık duygusunun öğrencinin özsaygısına, motivasyonuna, çabasına, davranışına ve akademik başarısına katkı sunduğunu göstermiştir (örn., Ascher, 1987; Firestone, 1989; Goodenow, 1991, akt. Mouton vd., 2006; Gottfredson, 1986; Greenberg, 1983; Seeley, 1985).

Okul sürecinde öğrencilerin karşılaşabilecekleri olumsuz durumlarla başa çıkabilmek için kullanabilecekleri stratejilerinden bir tanesi de bilişsel esnekliktir. Bireylerin uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanan bilişsel esneklik (Payne vd., 1993), kaygı seviyesini azaltırken, motivasyonu artırmaktadır (Timarova ve Salaets, 2011). Bunun yanı sıra, bilişsel esneklik ile problem çözme becerileri (Taş ve Deniz, 2018) ve aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma stratejileri (Bedel ve Ulubey, 2015) ve akademik başarı (Timarova ve Salaets, 2011) arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Okul süreçlerinde akademik başarıya odaklanılması, merkezi ve seçme sınavlarının yapılması, öğrencilerin kapasitelerinin üzerinde bir başarı beklenmesi gibi faktörler onların görev ve sorumluluklarının artmasına neden olacaktır. Değerleri tamamen üretkenlik ve başarı üzerinden ölçülen öğrenciler bir mükemmeliyetçilik anlayışı ile karşılaşırlar. Bu tür bir mükemmeliyetçilik ise öğrencilerin bazı duygusal sorunlar yaşamalarına, yaşam doyumlarının ve kariyer beklentilerinin azalmasına ve sonuç olarak üretkenliklerinin azalmasına yol açabilir (Burns, 1983, akt. Enns ve Cox, 2002).

1.1. Problem Durumu

Okullar öğrencilerin yetenekleri ve istekleri doğrultusunda hayata, meslek alanlarına ve yükseköğretime hazırlandıkları kurumlardır. Öğrenciler bu hazırlık sürecinde, okullarda uzun bir zaman geçirmektedir. Bu eğitim yaşamı sürecinde, öğrencilerde bazı olumlu çıktıların yanı sıra olumsuz çıktılar da gözlenebilmektedir. Örneğin, öğrenci başarısı değerlendirilirken akademik başarıya odaklanılması, merkezi sınav performanslarının öne çıkarılması ve öğrencilerin kendilerini rekabetçi bir ortam içerisinde bulması gibi unsurlar, öğrenciler üzerindeki baskı ve kaygıyı artırmaktadır. Öğrenciler akademik başarılarını desteklemek amacıyla, okullar tarafından düzenlenen destekleme ve yetiştirme kurslarının yanı sıra dershanelere veya özel derslere yönelebilmektedir. Bu yoğun hazırlık sürecinde öğrencilerin artan görev ve sorumlulukları onlarda; bıkkınlık, okuldan uzaklaşma veya okuldan soğuma gibi olumsuz çıktılara neden olabilmektedir (Şahan ve Duy, 2017). Bu durum okul tükenmişliği kavramı ile ilişkilidir.

Okul tükenmişliği öğrencilik yaşamında önemli bir sorun olarak görülmektedir. Örneğin, Finlandiya verileri 14-16 yaşındaki ergenlerin %10 ila %15'inin şiddetli okul tükenmişliğinden muzdarip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, erken ergenlik döneminde, kızların erkeklere kıyasla daha fazla okul tükenmişliği belirtileri gösterdiği ifade edilmektedir (Salmela-Aro vd., 2009). Başarı odaklı öğrenciler öğrenme odaklı öğrencilere (Tuominen-Soini vd., 2008) veya mesleki eğitim alan akranlarına göre (Salmela-Aro vd., 2009) okul tükenmişliğinden daha fazla etkilenmektedir.

Türkiye'de yürütülen araştırmalar incelendiğinde, lise öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliğin çoğunlukla yoğun ders çalışmaktan kaynaklı olduğu (Gündüz, 2016), 5. ve 6. sınıf öğrencilerin ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişliklerinin 8.sınıflara kıyasla daha fazla olduğu (Çakmak ve Şahin, 2017) görülmektedir. Bunun yanı sıra, genel anlamda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik dayanaklılık durumları ve problem çözme beceri düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu (Güneş, 2016) okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ve aileden kaynaklı tükenmişlik ile sözel zorbalık kurbanı olma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Aypay vd., 2016) belirtilmektedir. Ayrıca, okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı (Avara, 2015) olduğu ve öğrencilerin okul tükenmişliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim görülen lise türüne, akademik alana, ebeveyn eğitim

durumuna, aile gelirine, akademik başarı durumuna ve dershaneye gidip gitmemeye göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir (Çakmak ve Şahin, 2017; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Okul tükenmişliği aynı zamanda okula bağlanmanın da anlamlı bir yordayıcısıdır (Altuntaş ve Sezer, 2017; Karakaya vd., 2022) ve okul tükenmişliği ve okula bağlanma değişkenleri negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir (Özdemir, 2015; Yıldız ve Kılıç, 2020). Bu nedenle öğrencilerin okulda saygı, destek ve ilgi görmesi, okula aidiyet hissetmeleri okula bağlılıklarını artırırken okul tükenmişliğinden kaynaklı problemlerin etkisinin azalmasına da katkıda bulunacaktır. Bunun yanı sıra okula bağlanma, okul öfkesi, yaşam doyumu (Çakar ve Karataş, 2017) ve okul doyumu (Kaplancı, 2018) ile anlamlı düzeyde ilişki göstermektedir ve utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü bulunmaktadır (Kayiş ve Satıcı, 2019).

Okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki stres üzerinden kurulabilir. Mükemmeliyetçi bireyler yüksek stres düzeyine sahiptir ve artan stres okul tükenmişliğine yol açmaktadır (Çam vd., 2014). Bunun yanı sıra, algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğini azalttığı (Çam vd., 2014) ve okula bağlılık ile de ilişkili olduğu (Karababa vd., 2018; Kutsal ve Bilge, 2012) belirtilmektedir. Ayrıca okula bağlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Özdemir, 2015; Yıldız ve Kılıç, 2020). Son olarak bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler de (Atayeter, 2020; Hayatbini vd., 2021; Nazarzadeh vd., 2015) dikkate alındığında okul tükenmişliği, okula bağlanma, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiler bulunduğu öne sürülebilir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okulların temel amacı öğrencilerin kişisel gelişim ve akademik başarılarını desteklemektir (Samdal vd., 1999). Özellikle, öğrencilerin erken ergenlik yıllarına denk gelen ortaokul süreci, başarılı ergen gelişimini kolaylaştırmada veya engellemede önemli bir rol oynar (Roeser vd., 1996). Ortaokul sürecinde okula bağlanma, okul tükenmişliği, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik öğrencilerin kişisel gelişim ve akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerdir. Örneğin, öğrencilerin okulda sahip olduğu sosyal ilişkiler ile okul memnuniyetlerini içeren okula bağlanma kavramı (Kayiş ve Satıcı, 2019), günümüz ortaokul ve lise

öğrencilerinin başarısında veya başarısızlığında hayati bir rol oynamaktadır (Mouton vd., 2006). Bunu yanı sıra, okul tükenmişliği öğrencilik yaşamında önemli bir sorun olarak görülmektedir (Çakmak ve Şahin, 2017; Salmela-Aro vd., 2009; Gündüz, 2016) ve mükemmeliyetçilik ile anlamlı ilişki göstermektedir (Çam vd., 2014). Diğer yandan bilişsel esneklik, eğitim programlarında başarı (Timarova ve Salaets, 2011), dil gelişimi (Deák, 2004; Jacques ve Zelazo, 2005), matematik becerileri (Bull ve Scerif, 2001), problem çözme becerileri (Taş ve Deniz, 2018), aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma stratejileri (Bedel ve Ulubey, 2015) ile anlamlı ilişkilidir.

Öğrencilerin okul yaşamlarında karşılaşabilecekleri okul tükenmişliği ve olumsuz mükemmeliyetçilikten kaynaklı problemler ve bu problemlerin üstesinden gelmede yararlı olabilecek bilişsel esneklik ve okula bağlanma kavramları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması eğitim araştırmaları açısından önem arz etmektedir. Literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkilerin henüz ortaya konulmamış olması araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında elde edilecek sonuçlar eğitim politikacıları, eğitim planlayıcıları ve eğitim yöneticilerinin alacağı tedbirler ve yapacakları iyileştirmeler veya düzenlemeler için bilimsel bir dayanak sağlama potansiyeline sahiptir. Diğer yandan araştırma kapsamında ulaşılacak sonuçların, eğitim araştırmacılarının yeni araştırma tasarımları geliştirmelerinde katkı sunması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma (okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma) bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik (olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik) düzeylerinin, okul tükenmişliği toplam puanı ve alt boyutlarını (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıda sunulan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okul tükenmişliği toplam puanlarını yordamakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunu yordamakta mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunu yordamakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okulda yetersizlik alt boyutunu yordamakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okula ilgi kaybı alt boyutunu yordamakta mıdır?

1.4. Sayıltılar

Araştırmada yer alan katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırma katılımcılarının ölçeklere vermiş oldukları cevapların gerçek tutumlarını yansıttığı varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar araştırma grubu ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen veriler araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı verileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okula Bağlanma: Bireyin okula bağlılık duygusu (Dworkin, 1987; Goodenow, 1991), kendi akranları ve okulun diğer personelleri ile sahip olduğu ilişkiler ağı (Valverde, 1987; Williams, 1987) ve öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olarak öğrenme süreci için içsel bir değer duygusudur (Dworkin, 1987, akt. Mouton vd., 2006).

Okul Tükenmişliği: Okul taleplerinden kaynaklanan tükenmişlik, okula karşı alaycı ve mesafeli tutum ve bir öğrenci olarak yetersizlik duygularından meydana gelen duygu durumudur (Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002).

Bilişsel Esneklik: Bireyin çevredeki yeni/beklenmedik koşullarla yüzleşmede kullandığı bilişsel işlem stratejilerini uyarlama yeteneğidir (Cañas vd., 2003).

Mükemmeliyetçilik: Bireyin kendisinden veya başkalarından ilgili durumun gerektirdiğinden fazla kalitede performans talep etmesidir (Hollender, 1965).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okula Bağlanma

Bağlanma kavramı öncelikle, çocuk ve birincil bakıcı arasındaki duygusal ilişki şeklinde ifade edilmektedir (Ainsworth vd., 1978). Çocukların dünya, benlik ve diğerleri hakkında görüşlerini oluşturmak için kullandığı bilişsel-duyuşsal yapıları üzerinde, erken dönem sosyal ve duygusal ilişkilerin etkisini anlamak için bağlanma teorisinden yararlanılmıştır (Bowlby, 1969). Temelde, bağlanma teorisi yakın ilişkilerin kalitesi ile sosyal ve fiziksel çevrenin keşfi arasındaki bağlantıyı açıklamaya çalışan bir paradigmadır (Aspelmeier ve Kerns, 2003). Bu teori sosyal-duygusal gelişimi hem süreç hem de sonuç açısından ele alır ve daha sonraki akademik performansı, sosyal yeterliliği ve psikopatolojiyi öngörebilecek çeşitli kriterler sunar. Bu nedenle bağlanma teorisi, yaşam boyunca hem duygusal gelişim araştırmalarına hem de klinik müdahalelere rehberlik etmektedir (Kennedy ve Kennedy, 2004).

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kurulmaya başlanılan bağlanma ilişkileri bireyin yaşamı boyunca devam eder (Bowlby, 1969). Bu süreçte, bireylerin deneyimledikleri bağlanma modellerinden bir tanesi de okula bağlanmadır. Motivasyonel bir bakış açısıyla okula bağlanma (Anderman, 2002; Eccles vd., 1993), temel insan ihtiyacı olan bağlanma veya ait olma ihtiyacının bir gerekliliği olarak ele alınabilir. Okula bağlanma kavramı, okula aidiyet duygusu (Dworkin, 1987; Goodenow, 1991), akranlar ve diğer okul personeli ile bir ilişkiler ağı (Valverde, 1987; Williams, 1987) ve öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olarak öğrenme süreci için içsel bir değer duygusu () olarak tanımlanmıştır (Dworkin, 1987, akt. Mouton vd., 2006). Bu kavram, öğrencilerin okulda saygı, destek ve ilgi görmesi, okula aidiyet hissetmeleri ile karakterize edilen bir kavramdır (Roeser vd., 1996).

Okula bağlanma, günümüz ortaokul ve lise öğrencilerinin başarısında veya başarısızlığında hayati bir rol oynamaktadır (Mouton vd., 2006). Okula bağlanmanın getirdiği olumlu duygular, okula karşı artan olumlu duyguları ve öğrenme durumlarında azalan öz-bilinçliliği tahmin etmede kullanılabilmektedir. Bunun yanı

sıra okula bağlanma eksikliği, okulda bir izolasyon veya yabancılaşma duygusuna yol açmakta ve sonunda okulda başarısızlığa neden olabilmektedir (Roeser vd., 1996). Ayrıca okula bağlanma, bir öğrencinin sahip olabileceği başarısızlık riskinin seviyesini ayarlayabilme açısından öğrenci profilinin kritik bir bileşenidir (Brodinsky, 1989; Goodenow, 1991; Gottfredson, 1986; Lack, 1988; Seeley, 1985; Valverde, 1987). Pek çok araştırmacı, okula aidiyet veya bağlılık duygusunun öğrencinin özsaygısına, motivasyonuna, çabasına, davranışına ve akademik başarısına katkıda bulunduğunu belirlemiştir (Ascher, 1987; Firestone, 1989; Goodenow, 1991, akt. Mouton vd., 2006; Gottfredson, 1986; Greenberg, 1983; Seeley, 1985).

2.2. Okul Tükenmişliği

Öncelikle insan hizmetleri alanları (örn., sağlık, sosyal çalışma vb.) araştırmalarında karşımıza çıkan tükenmişlik kavramı, iş yaşamında kişiler arasında görülebilen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı duygusunun azalması sendromu şeklinde tanımlanmıştır (Leiter ve Maslach, 1988; Maslach ve Jackson, 1981). Başlangıçta tükenmişliği ele alan araştırmaların çoğu iş ortamlarında yapılmıştır (Shin vd., 2011). Ardından tükenmişlik kavramı, ebeveyn tükenmişliği ve evlilik tükenmişliği gibi iş dışı alanlarda da ele alınmaya başlanmıştır (Pines 1988, 1996; Procaccini ve Kiefaber, 1983). Daha sonra, psikolojik bir bakış açısıyla, öğrencilerin sınavlarını geçmek ve mezun olabilmek için derslere katılmaları ve ödevlerini yapmaları gibi akademik temel faaliyetler bir "iş" olarak kabul edilmiş (Salmela-Aro vd., 2009; Shin vd., 2011), tükenmişlik kavramı okul bağlamında ele alınmaya başlanmış (Salmela-Aro vd., 2009) ve tükenmişliğin öğrenciler tarafından da yaşanabileceği ortaya konulmuştur (örn., Chang vd., 2000).

Okul tükenmişliği, okul taleplerinden kaynaklanan tükenmişlik, okula karşı alaycı ve mesafeli tutum ve bir öğrenci olarak yetersizlik duygularından meydana gelmektedir (Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002). Diğer yandan öğrenci tükenmişliği ise, öğrenme sürecinde karşılaşılan akademik baskı, ders yoğunluğu veya bazı psikolojik etmenler nedeniyle öğrencilerde oluşan duygusal tükenme durumu, duyarsızlaşma eğilimi ve bireysel başarısızlık hissi olarak tanımlanmaktadır (Yang, 2004). Zaman baskısı, düşük akademik performans ve olumsuz psikososyal ortamın okul tükenmişliğini etkileyebileceği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, okulda adaletin sağlanması, öğrencilerin cesaretlendirilmesi ve motive edilmesi ve okuldan

psikososyal destek alınması gibi unsurların ise öğrencileri okul tükenmişliğinden koruyabileceği ifade edilmektedir (Salmela-Aro, 2009).

2.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel bir yapının esnekliği, uygun çevresel uyaranlara yanıt olarak nesne alanına ilişkin yeni görüşlerin gelişmesine izin verme kolaylığı olarak düşünülebilir. Böylece bilişsel esneklik, uygun çevresel uyaranlara yanıt olarak kişinin kavram sisteminin seçici olarak değişmeye hazır olması olarak tanımlanabilir (Scott, 1962). Diğer yandan, Cañas vd. (2003) bilişsel esnekliği, bireyin çevresinde ortaya çıkabilecek yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşme sürecinde bilişsel işlem stratejilerini uyarlamada kullandığı bir insan yeteneği olarak tanımlamışlardır. Bu tanım üç önemli kavram özelliğini içermektedir. İlk olarak, bilişsel esneklik, bir öğrenme süreci gerektiren ve deneyimle kazanılabilen bir yeteneğe işaret eder. Bilişsel işleme stratejilerinin uyarlanması, bilişsel esnekliğin bir sonraki aşamasını oluşturur. Son olarak, birey bir görevi belirli bir süre yerine getirdikten sonra sürecin sonunda yeni ve beklenmedik çevresel değişikliklere uyum sağlayabilecektir. İlaveten, bireyin davranışlarını yeni durumlara uyumlu hale getirebilmesi için sahip olduğu bilgileri yeniden yapılandırması gerekir. Bilişsel esneklik, bu nedenle dikkat aşamalarına ve bilgi temsilinin sağlanmasına bağlıdır (Canas vd., 2006). Bilişsel esneklik, okul öncesi yıllardan erken ergenliğe kadar hızla gelişir (Anderson, 2002) ve çocukluk döneminde önemli stres yaşayan bireylerde (örn., yetimhanede yaşamak, istismara uğramak vb.) bozulabilir. Bu nedenle bireylerin uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanan bilişsel esneklik (Payne vd., 1993), her durumda geçerli olmayabilir, yani bazen gerçekleşmeyebilir.

Bilişsel esnekliğin artması, kaygı seviyesinin azalmasına, motivasyonun artmasına neden olurken, eğitim programlarında başarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Timarova ve Salaets, 2011). Bunun yanı sıra, bilişsel esnekliğin öğrenmeyi, dil gelişimini (Deák, 2004; Jacques ve Zelazo, 2005) ve matematik becerilerini (Bull ve Scerif, 2001) etkilediği ortaya konulmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik ile problem çözme becerileri (Taş ve Deniz, 2018) ve aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma strateji düzeyleri (Bedel ve Ulubey, 2015) arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

2.4. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, kendinden veya başkalarından durumun gerektirdiğinden daha yüksek kalitede performans talep etmek olarak tanımlanmıştır (Hollender, 1965). Bir diğer tanımında mükemmeliyetçilik, "standartları ulaşılamaz veya aklın ötesinde yüksek olan bir kişi", "imkânsız hedeflere aralıksız bir şekilde zorlanan ve kendi değerini tamamen üretkenlik ve başarı açısından ölçen kişi" olarak kavramsallaştırılmıştır (Burns, 1983, akt. Enns ve Cox, 2002). Mükemmeliyetçilik en çok, memnun edilmesi zor ebeveynlerden onay, kabul ve sevgiye ihtiyaç duyan güvensiz bir çocukta gelişir. Çocuk, mükemmel bir performans sergilediği takdirde aradığı desteği alacağını varsayar. Daha sonraki mükemmeliyetçilik, kendini küçümsemeyle mücadele etme çabasını da temsil eder (Hollender, 1965). Bu açıdan ele alındığında mükemmeliyetçilik uyumsuz bir özellik olarak değerlendirilebilir. Bu tür mükemmeliyetçilik çeşitli duygudurum sorunları, düşük yaşam ve kariyer memnuniyeti ve azalan üretkenlik ile ilişkilendirilebilir (Burns, 1983, akt. Enns ve Cox, 2002).

Mükemmeliyetçiliğin bu tek boyutlu yapısı süreç içerisinde bir zayıflık olarak değerlendirilmiş ve mükemmeliyetçiliğin; hata yapma konusunda aşırı endişe, yüksek kişisel standartlar, yüksek ebeveyn beklentileri algısı, yüksek ebeveyn eleştirisi algısı, birinin eylemlerinin kalitesinden şüphe duyma, düzen ve organizasyon tercihi gibi çok faktörlü bir yapı ile daha iyi temsil edilebileceği öne sürülmüştür (Frost vd., 1990). Frost vd. tarafından ortaya konulan bu altı boyutlu mükemmeliyetçilik yapısı daha sonra Hewitt ve Flett (1991) tarafından kendine karşı mükemmeliyetçilik, başkalarına karşı mükemmeliyetçilik ve sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik şeklinde üç faktörlü bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır.

Mükemmeliyetçiliğin çok faktörlü yapısı süreç içerisinde farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Uyum ve başarı açısından mükemmeliyetçilik olumlu bir davranış olarak değerlendirilirken, çeşitli olumsuz çıktıları (örn., başarısızlık, suçluluk, kararsızlık, erteleme, utanç ve düşük benlik saygısı) olan bir nevrotik bir yanı olduğu da kabul görmüştür (Hewitt ve Flett, 1991). Bu açıdan bakıldığında bazı araştırmacılar mükemmeliyetçiliği, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere iki boyut altında ele almışlardır (Egan vd., 2011; Flett ve Hewitt, 2006; Terry-Short vd., 1995).

2.5. Okula Bağlanma ile İlgili Araştırmalar

Kwok ve Fang (2022), 854 ilkokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında üç tür ebeveyn disiplininin ilkokul öğrencilerinin iyi oluşu üzerindeki etkilerini ve ebeveyn disiplini ile öğrenci iyi oluşu arasındaki ilişkide okula bağlanmanın ve büyüme düşüncesinin düzenleyici rollerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, okula bağlanmanın, ebeveyn psikolojik saldırganlığı ve öğrenci iyi oluşu arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okula bağlılığı ve gelişim düşüncesinin, öğrenci iyi oluşu ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kayiş ve Satıcı (2019), 231 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkide sahip olduğu aracılık etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, okula bağlanma ile utangaçlık arasında negatif, akademik güdülenme ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Altuntaş ve Sezer (2017), 562 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okula bağlanmayı birçok faktöre göre ele almışlardır. Ortaokul öğrencileri için okula bağlanma konusunda cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, buna karşın öğrenim görülen sınıf, akademik başarı, öğrenim görülen okulun fiziki durumu, öğretmenden memnuniyet ve arkadaş sayısı değişkenlerine göre okula bağlanma düzeyi konusunda anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı araştırma ile belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, okula ilgi kaybı ve okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişliğin, okula bağlanmanın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Çakar ve Karataş (2017), 369 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okula bağlanmayı yordamada benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu değişkenlerinin rollerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları okula bağlanma ile okul öfkesi ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, okul öfkesi alt boyutları (öfke yaşantısı ve düşmanlık) ile yaşam doyumunun okula bağlanmanın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Koruklu (2013), ilk ergenlik dönemindeki 153 katılımcı ile yürüttükleri çalışmalarında ebeveynlere bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçları okula

bağlanmanın, ebeveynlere bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, okula bağlanma alt boyutlarından öğretmene bağlanmanın ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.6. Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar

Salmela-Aro vd. (2018), 9223 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında göçmen statüsü ve cinsiyetin okul tükenmişliği düzeyi ve değişimi ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları okul tükenmişliğindeki değişimin %97'sinin bireysel faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra okul tükenmişliğinin kızlarda erkeklere göre daha fazla arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, göçmen öğrenciler arasında başlangıçta görülen yüksek okul tükenmişliğinin, büyük ölçüde sosyodemografik ve okulla ilgili faktörlerden kaynaklandığı saptanmıştır.

Çakmak ve Şahin (2017), 393 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir durumu, ebeveyn yaşı ve eğitim durumuna göre manidar farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişliklerinin 8.sınıflara kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Durmuş vd. (2017), 294 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okul tükenmişliği ile ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile okul iklimi ve ebeveyn izlemesi arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul tükenmişliği ile okul iklimi arasında orta düzey (r=-0.48), okul tükenmişliği ile okul iklimi arasında zayıf bir ilişki (r=-0.24) rapor edilmiştir.

Aypay vd. (2016), 224 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okul tükenmişliği, akran zorbalığı ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ile sözel zorbalık kurbanı olma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, aileden kaynaklı tükenmişlik ile sözel zorbalık kurbanı olma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak, okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik ile fiziksel zorbalık kurbanı olma arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Seçer ve Gençdoğan (2012), 503 ortaöğretim öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, lise türü, akademik alan, akademik başarı ve dershaneye gitme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla tükenmişlik duygusu yaşadığı ortaya konulmuştur.

2.7. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

Khasawneh (2021), ilköğretim kademesindeki 380 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında İngilizce öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerini ve bunun cinsiyet ve okul notu değişkenleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrenme güçlüğü çekenlerin bilişsel esneklik düzeylerinde cinsiyet değişkeninin erkekler lehine, okul notu değişkeninin ise ilkokul ikinci sınıf lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Demirci ve Güneri (2020), 300 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları bilişsel esneklik alternatif alt boyutunun, bilişsel duygu düzenleme kendini suçlama ve ruminasyon alt boyutları ile negatif yönlü, diğer alt boyutları ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Bunun yanı sıra, bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Taş ve Deniz (2018), 8. sınıfta öğrenim gören 638 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında bilişsel esneklik, matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlikleri ile bilişsel esneklik puanları arasında negatif yönlü anlamlı; bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, problem çözme becerisi ile matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizlik arasında bilişsel esnekliğin kısmi aracılık rolü olduğu rapor edilmiştir.

Bilgiç ve Bilgin (2016), 15-20 yaşları arasında 1010 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ve karar stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, karar stratejilerinin ise anlamlı bir

farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerinin öğrenim kademesine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Bedel ve Ulubey (2015), 362 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında bilişsel esneklik ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları bilişsel esneklik ile aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, bilişsel esneklik düzeyi ve kaçınan başa çıkma stratejisini kullanma düzeyi arasında manidar bir ilişkinin bulunmadığı rapor edilmiştir.

2.8. Okul Tükenmişliği, Okula Bağlanma, Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar

2.8.1. Okul tükenmişliği ve okula bağlanma ile ilgili araştırmalar

Karakaya vd. (2022), 326 ortaokul 8. sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okul tükenmişliği düzeyleri ve okula bağlanma durumları ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile okul tükenmişliği düzeyinin okula bağlanma durumunun önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yıldız ve Kılıç (2020), okul tükenmişliği ve okula bağlanma arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarını 550 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örneklem ile yürütmüşlerdir. Okula bağlanma ve okul tükenmişliğinin negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, düşük başarı ve duygusal tükenme duygularının okula bağlılığın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından da bazı farklılaşmalar rapor edilmiştir.

Altuntaş ve Sezer (2017), 562 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin sınıf düzeyi, akademik başarı, okulun fiziki durumu, öğretmen memnuniyeti ve arkadaş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini, cinsiyet ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, okula ilgi kaybı ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliğin okula bağlanmanın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Şahan ve Duy (2017), 438 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında okula bağlanma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öz-yeterlik, dershaneye gitme, okula bağlanma ve

aile gelir düzeyi değişkenlerinin okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2015), 208 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında okula bağlanma, okul tükenmişliği ve akademik motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkileri ele almış ve bu ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Okula bağlanma ve okul tükenmişliği düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra cinsiyet, ödev yapmak için ayrılan süre, okula bağlanma ve akademik motivasyon değişkenlerinin okul tükenmişliğinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

2.8.2. Bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar

Hayatbini vd. (2021), 486 yetişkin katılımcı ile yürüttükleri çalışmalarında, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları bilişsel esnekliğin bir alt boyutu ile mükemmeliyetçilik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.

Atayeter (2020), anaokulu ve anasınıflarına devam 287 çocuk ve ebeveynleri ile yürüttüğü çalışmasında, ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilikleri ile çocuklarının mizaç özellikleri ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları ebeveynlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin çalışıp çalışmadığı, sahip olduğu çocuk sayısı ile eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tyler (2016), 50 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında bilişsel davranış grup terapisi müdahalesinin uyumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları bilişsel davranış grup terapisi müdahalesinin uyumsuz mükemmeliyetçilik veya bilişsel esneklik üzerinde önemli bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, müdahale öncesi kendi kendine odaklı mükemmeliyetçilik puanlarının, müdahale sonrası genelleştirilmiş kaygı puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Nazarzadeh vd. (2015), 31 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri yarı deneysel çalışmada, bilişsel davranışçı terapinin mükemmeliyetçi öğrencilerin bilişsel esnekliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları bilişsel davranışçı terapinin

bilişsel esnekliği etkilediğini ve mükemmeliyetçiliği azalttığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, elde edilen sonuçların etkisinin takip aşamasında devam ettiği rapor edilmiştir.

2.8.3. Okul tükenmişliği ve mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar

Çam vd. (2014), okul tükenmişliği, algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenleri arasındaki ilişkileri 371 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde incelemişlerdir. Araştırma sonuçları algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğini azalttığı ve mükemmeliyetçi bireylerde stresin arttığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin stres düzeyindeki artışın okul tükenmişliğinde bir artışa yol açtığı rapor edilmiştir. İlaveten, yaşanan okul tükenmişliği duygusunun ise duyarsızlaşmaya neden olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Verilerin toplandığı araştırma örneklemi çeşitli özellikleri açısından betimlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ayrıntılı olarak sunulmuştur. Verilerin analizinde değişkenlere ilişkin normal dağılım analizleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesi belirlemeye yarayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2009). Bu araştırmada okul tükenmişliği, okula bağlanma, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Türkiye'de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri bu evrenden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 422 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Düzey	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	238	56.4
	Erkek	184	43.6
Sınıf	5	82	19.4
	6	80	19.0
	7	126	29.9
	8	134	31.8
Toplam		422	100.00

Tablo 1, katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımını göstermektedir. Tablo 1'e göre katılımcıların 238'i (%56.4) kız, 184'ü (43.6) erkektir. Bunun yanı sıra katılımcıların 82'si (%19.4) 5. sınıf, 80'i (%19.0) 6. sınıf, 126'sı (%29.9) 7. sınıf ve 134'ü (%31.8) 8. sınıf öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği (Çelikkaleli, 2014), Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (Savi, 2011), İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay, 2011) ile Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Kırdök, 2004) kullanılmıştır. Veri toplama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gönüllü olarak yer alan katılımcılar araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgilendirilmiştir. Veri toplama süresi ortalama olarak 25-30 dakika sürmüş, bu süreçte katılımcılardan gelen sorular yanıtlanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması ve toplanması süreçlerinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur.

3.3.1. Demografik bilgi formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda cinsiyet, sınıf, okul türü, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenleri yer almaktadır. Bu değişkenlere ilişkin veriler demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.2. Bilişsel esneklik ölçeği

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. 11 maddeden oluşan ölçek 6'lı Likert şeklinde derecelenebilmektedir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha (Cr α) iç tutarlılık katsayısı 0.74'tür.

3.3.3. Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği

Hill ve Werner (2006) tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Savi (2011) tarafından yapılmıştır. 13 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert şeklinde derecelenebilmektedir. Ölçek *okula*

bağlanma (4 madde), *öğretmene bağlanma* (4 madde) ve *arkadaşa bağlanma* (5 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cr α iç tutarlık katsayısı 0.84, test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.85'tir.

3.3.4. İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği

Aypay (2011) tarafından geliştirilen İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği 4'lü Likert şeklinde derecelenebilen 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik (12 madde), aileden kaynaklı tükenmişlik (5 madde), okulda yetersizlik (4 madde) ve okula ilgi kaybı (5 madde) olmak üzere dört faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cr α iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.92, 0.83, 0.76 ve 0.81'dir.

3.3.5. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği

Kırdök (2004) tarafından geliştirilen Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği 4'lü Likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek olumlu mükemmeliyetçilik (10 madde) ve olumsuz mükemmeliyetçilik (7 madde) olmak üzere iki faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cr α iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.81 ve 0.72'dir.

3.4. Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada betimsel istatistiklerin raporlaştırılmasında frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Veri setlerinin normalliğinin belirlenmesinde ortalama ($\bar{X}$), mod, medyan (MD), çarpıklık katsayısı (SC) ve basıklık katsayısından (KC) yararlanılmıştır. Tek değişkenli uç değerler belirlenirken ölçek puanları standart Z puanlarına dönüştürülmüş ve bu değerlerin ±3 aralığında olup olmadıkları kontrol edilmiştir (Çokluk vd., 2010). Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacıyla Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve $p<0.001$ düzeyinde test edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizlerinde sosyal bilimler için istatistik programı (SPSS) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular betimsel istatistikler ve çoklu regresyon analizleri olarak sırayla verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek puanlarına ve ölçek alt puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur. Betimsel istatistiklerden sonra okula bağlanma yordayıcılarının toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları İçin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Md	Mod	SC	KC
Bilişsel Esneklik	Toplam puan	47.17	49	51	-.96	1.11
Okula Bağlanma	Okula bağlanma	14.96	16	20	-.90	-.11
	Öğretmene bağlanma	20.17	20	25	-.56	-.39
	Arkadaşa bağlanma	15.55	16	20	-1.15	.85
Okul Tükenmişliği	Okul kaynaklı	34.34	35	48	-.52	-.33
	Aileden kaynaklı	13.36	14	20	-.25	-.76
	Okulda yetersizlik	10.09	10	10	-.02	-.78
	Okula ilgi kaybı	14.30	15	15	-.61	-.22
Mükemmeliyetçilik Ölçeği	Olumlu mükemmeliyetçilik	30.16	31	40	-.94	.53
	Olumsuz mükemmeliyetçilik	17.91	19	22	-.33	-.71

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeklerin alt puanlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının (SC) -0.02 ile -1.15 aralığında, basıklık katsayılarının (KC) ise -0.78 ile 1.11 aralığında değerler aldıkları görülmektedir. Ölçeklere ilişkin SC'lerin ±2 ve KC'lerin ±7 aralığında değerler alması ölçek alt puanlarının normalden aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir (Curran vd., 1996). Okul tükenmişliğinin (toplam puan ve alt boyutlar) yordayıcıları olarak okula bağlanma (toplam puan ve alt boyutlar), bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin rolüne ilişkin ortaya konulan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okul tükenmişliği toplam puanlarını yordamakta mıdır?

Tablo 3 okul tükenmişliği toplam puanının yordanmasında elde edilen çoklu regresyon analizi bulgularını göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin birlikte, okul tükenmişliği ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=.42$, $R^2=.18$, $p<.01$) sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenler okul tükenmişliği toplam puanındaki varyansın yaklaşık %18'ini açıklamaktadır.

Tablo 3

Okul Tükenmişliği Toplam Puanı İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	SH_β	β	t	p
Sabit	104.85	5.94	—	17.66	.00
Okula bağlanma	-.04	.25	-.01	-.17	.87
Arkadaşa bağlanma	-1.40	.26	-.29	-5.41	.00
Öğretmene bağlanma	-.84	.296	-.20	-2.84	.01
Olumlu mükemmeliyetçilik	.23	.166	.10	1.39	.17
Olumsuz mükemmeliyetçilik	.32	.158	.10	2.04	.04
Bilişsel esneklik	-.08	.10	-.05	-.79	.43
$R=.42$	$R^2=.18$				
$F_{(6, 415)}=14.91$	$p=.000$				

Okul tükenmişliği için yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası, standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklinde oluşmuştur. T testi sonuçları ile regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiş ve okul tükenmişliği toplam puanı için arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma puanlarının artması, okul tükenmişliği puanında bir düşüşe, olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının artması ise okul tükenmişliği puanında bir artışa neden olmaktadır.

4.2. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunu yordamakta mıdır?

Tablo 4 okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunun yordanmasında elde edilen çoklu regresyon analizi bulgularını göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin birlikte, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=.39$, $R^2=.15$, $p<.01$) sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenler okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutundaki varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır.

Tablo 4

Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	SH_β	β	t	p
Sabit	46.31	3.16	—	14.65	.00
Okula bağlanma	-.09	.13	-.04	-.63	.53
Arkadaşa bağlanma	-.71	.14	-.28	-5.14	.00
Öğretmene bağlanma	-.29	.16	-.13	-1.84	.08
Olumlu mükemmeliyetçilik	.17	.09	.14	1.94	.05
Olumsuz mükemmeliyetçilik	.25	.08	.14	2.94	.00
Bilişsel esneklik	-.03	.05	-.04	-.63	.53
$R=.39$	$R^2=.15$				
$F_{(6, 415)}=12.03$	$p=.000$				

Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası, standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; arkadaşa bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve öğretmene bağlanma şeklinde oluşmuştur. T testi sonuçları ile regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiş ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma puanlarının artması, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik puanında bir düşüşe, olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının artması ise okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik puanında bir artışa neden olmaktadır.

4.3. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunu yordamakta mıdır?

Tablo 5 aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutunun yordanmasında elde edilen çoklu regresyon analizi bulgularını göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanmanın birlikte, aileden kaynaklı tükenmişlik ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=.30$, $R^2=.09$, $p<.01$) sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenler aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutundaki varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır.

Tablo 5

Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	SH_β	β	t	p
Sabit	20.40	1.48	—	13.75	.00
Okula bağlanma	.04	.06	.05	.70	.49
Arkadaşa bağlanma	-.24	.06	-.21	-3.75	.00
Öğretmene bağlanma	-.13	.07	-.12	-1.70	.09
Olumlu mükemmeliyetçilik	.03	.04	.06	.78	.44
Olumsuz mükemmeliyetçilik	.01	.04	.01	.15	.89
Bilişsel esneklik	-.04	.02	-.12	-1.70	.09
$R=.30$	$R^2=.09$				
$F_{(6, 415)}=6.99$	$p=.00$				

Aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası, standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma şeklinde oluşmuştur. T testi sonuçları ile regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiş ve aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma puanlarının artması, aileden kaynaklı tükenmişlik puanında bir düşüşe neden olmaktadır.

4.4. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okulda yetersizlik alt boyutunu yordamakta mıdır?

Tablo 6 okulda yetersizlik alt boyutunun yordanmasında elde edilen çoklu regresyon analizi bulgularını göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma, olumlu mükemmeliyetçilik ve bilişsel esnekliğin

birlikte, okulda yetersizlik ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye (R=.37, R^2=.14, p<.01) sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenler okulda yetersizlik alt boyutundaki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır.

Tablo 6

Okulda Yetersizlik Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	SH_β	β	t	p
Sabit	17.81	1.15	—	15.55	.00
Okula bağlanma	-.00	.05	-.00	-.03	.98
Arkadaşa bağlanma	-.23	.05	-.26	-4.71	.00
Öğretmene bağlanma	-.12	.06	-.15	-2.09	.04
Olumlu mükemmeliyetçilik	.07	.03	.15	2.14	.03
Olumsuz mükemmeliyetçilik	-.05	.03	-.08	-1.72	.09
Bilişsel esneklik	-.05	.02	-.18	-2.53	.01
R=.37	R^2=.14				
$F_{(6, 415)}$=11.10	p=.00				

Okulda yetersizlik alt boyutu için yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası, standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, öğretmene bağlanma ve olumlu mükemmeliyetçilik şeklinde oluşmuştur. T testi sonuçları ile regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiş ve okulda yetersizlik alt boyutu için arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, öğretmene bağlanma ve olumlu mükemmeliyetçilik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve bilişsel esneklik puanlarının artması, okulda yetersizlik puanında bir düşüşe neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının artması, okulda yetersizlik puanında bir artışa neden olmaktadır.

4.5. Ortaokul öğrencilerinin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri okula ilgi kaybı alt boyutunu yordamakta mıdır?

Tablo 7 okula ilgi kaybı alt boyutunun yordanmasında elde edilen çoklu regresyon analizi bulgularını göstermektedir. Tablo 7 incelendiğinde arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esnekliğin birlikte, okula ilgi kaybı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye (R=.45, R^2=.20, p<.01) sahip olduğu görülmektedir. Bu değişkenler okula ilgi kaybı alt boyutundaki varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır.

Tablo 7

Okula İlgi Kaybı Alt Boyutu İçin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	SH_β	β	t	p
Sabit	20.33	1.33	—	15.25	.00
Okula bağlanma	.00	.06	.00	-.00	.99
Arkadaşa bağlanma	-.21	.06	-.19	-3.71	.00
Öğretmene bağlanma	-.30	.07	-.31	-4.56	.00
Olumlu mükemmeliyetçilik	-.04	.04	-.08	-1.13	.26
Olumsuz mükemmeliyetçilik	.12	.04	.16	3.46	.00
Bilişsel esneklik	.05	.02	-.14	2.04	.04
R=.45	R^2=.20				
$F_{(6, 415)}$=17.73	p=.00				

Okula ilgi kaybı alt boyutu için yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası, standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre; öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik şeklinde oluşmuştur. T testi sonuçları ile regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiş ve okula ilgi kaybı alt boyutu için öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma puanlarının artması, okula ilgi kaybı puanında bir düşüşe neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, olumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik puanlarının artması okulda yetersizlik puanında bir artışa neden olmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Mevcut araştırma ile ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma (okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma) bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik (olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik) düzeylerinin, okul tükenmişliği (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öncelikle belirtilen değişkenler arasındaki ilişkilere ait araştırma sonuçları okula, arkadaşa ve öğretmene bağlanma ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif yönlü (sırasıyla $r=-0.28$, $r=-0.37$, $r=-0.30$ ve $p<0.01$) bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, olumlu mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki ($r=-0.21$, $p<0.01$) ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki ($r=0.16$ ve $p<0.01$) olduğu saptanmıştır. Bunlara ilaveten, bilişsel esneklik ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki ($r=-0.21$, $p<0.01$) belirlenmiştir.

Okula bağlanma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğuna dair araştırma sonucu, diğer araştırmacılar tarafından da (örn., Özdemir, 2015; Yıldız ve Kılıç, 2020) ortaya konulmuştur. Bu anlamda belirtilen araştırma sonucu alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Bir diğer araştırma sonucu olan, olumlu mükemmeliyetçilik ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ilişki, mükemmeliyetçiliğin yüksek başarı potansiyeli bulunan kişilerde görülmesi ve olumlu mükemmeliyetçiliğin başarı amacıyla yüksek standartların belirlenmesinden kaynaklanması (Kottman ve Ashby, 2000) ile açıklanabilir. Bu nedenle yüksek başarı potansiyeli bulunan öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin artması okul tükenmişliğinin azalmasına yol açabilir. Diğer yandan olumsuz mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliği değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğuna dair araştırma sonucu, olumsuz mükemmeliyetçiliğin hata yapma endişesi ile ilişkisi, bu bireylerde hata yapmanın başarısızlık olarak algılanması ve ebeveyn beklentisinin bir

baskı unsuru haline gelmesi ile açıklanabilir (Hewitt ve Flett, 1991). Bu açıdan öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin artması, okul tükenmişliği düzeylerinin artmasına neden olabilir. Son olarak bilişsel esneklik ve okul tükenmişliği değişkenleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğuna dair araştırma sonucu, bilişsel esnekliğin eğitim programlarında başarı (Timarova ve Salaets, 2011), problem çözme becerileri (Taş ve Deniz, 2018), olumsuz başa çıkma ve aktif başa çıkma stratejileri (Bedel ve Ulubey, 2015) ile ilişkili olması ile açıklanabilir. Bu açıdan öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin artması, okul tükenmişlik düzeylerinin azalmasına yol açabilir.

Okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin, okul tükenmişliği toplam puanlarını yordamasına ilişkin mevcut araştırma sonuçları; arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı olduklarını ortaya koymuştur. Buna ilaveten, yordayıcı değişkenlerin okul tükenmişliğini yordamaki göreli önem sırası; arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklindedir. Belirtilen yordayıcı değişkenler okul tükenmişliği toplam puanındaki varyansın %18'ini açıklamışlardır. Şahan ve Duy (2017) ve Özdemir (2015) ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde okula bağlanmanın, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra, olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin hata yapma endişesi daha fazla olduğundan ve bu bireyler hata yapmayı başarısızlık olarak algıladıklarından (Hewitt ve Flett, 1991) bu öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin de artması beklenebilir.

Öğrencilerin okula, öğretmene ve arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin, okul tükenmişliği toplam puanı ve alt boyutları düzeylerini yordama durumları incelendiğinde; okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için arkadaşa ve öğretmene bağlanma ile olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası; arkadaşa bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve öğretmene bağlanma şeklindedir. Bu yordayıcı değişkenler okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu toplam puanındaki varyansın yaklaşık %15'ini açıklamışlardır. Okula bağlanma ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki (Özdemir, 2015; Yıldız ve

Kılıç, 2020) dikkate alındığında, Altuntaş ve Sezer (2017)'in, ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliğin okula bağlanmanın anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymaları mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Okul tükenmişliğinin alt boyutlarından aileden kaynaklı tükenmişlik için bağımsız değişkenlerin yordama durumları incelendiğinde; arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu toplam puanı üzerindeki göreli önem sırası; arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma şeklindedir. Bu yordayıcı değişkenler, aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu toplam puanındaki varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine bağlanma düzeyleri artan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin azalması beklenir (Özdemir, 2015; Şahan ve Duy, 2017; Yıldız ve Kılıç, 2020).

Okul tükenmişliğinin okulda yetersizlik alt boyutu için bağımsız değişkenlerin yordama durumları incelendiğinde; arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, öğretmene bağlanma ve olumlu mükemmeliyetçilik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin okulda yetersizlik alt boyutu toplam puanı üzerindeki göreli önem sırası; arkadaşa bağlanma, bilişsel esneklik, öğretmene bağlanma ve olumlu mükemmeliyetçilik şeklindedir. Bu yordayıcı değişkenler okulda yetersizlik alt boyutu toplam puanındaki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır.

Okul tükenmişliğinin okula ilgi kaybı alt boyutu için bağımsız değişkenlerin yordama durumları incelendiğinde; öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin okula ilgi kaybı alt boyutu toplam puanı üzerindeki göreli önem sırası; öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma, olumsuz mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik şeklindedir. Bu yordayıcı değişkenler okula ilgi kaybı alt boyutu toplam puanındaki varyansın %20'sini açıklamaktadır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Şahan ve Duy (2017), okula bağlanmanın okula ilgi kaybı alt boyutunu yordadığını rapor etmişlerdir. Okula bağlanma ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki (Özdemir, 2015; Yıldız ve Kılıç, 2020) göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul öğrencilerinin okula ilgi kaybının okula bağlanmalarının anlamlı bir yordayıcısı olması ve ilgili varyansın %20'sini açıklaması (Altuntaş ve Sezer, 2017) mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanma alt boyutlarından arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma okul tükenmişliği toplam puanı ve tüm alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin arkadaşlarına ve öğretmenlerine bağlanma düzeylerini artıracak etkinliklere, uygulamalara öncelik verilmesinin ve bu yönde gerekli düzenlemelerin yapılmasının, öğrencilerin okul tükenmişliklerinin azalmasına katkı sunması beklenmektedir. Okul tükenmişliğinin yanı sıra, arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma faktörlerinin okul iklimi, aidiyet, başarı ve motivasyon, genel iyi oluş kavramları ile de ilişkilendirilmesi nedeniyle belirtilen alanlarda da iyileştirici etkileri söz konusu olabilir.

Ortaokul öğrencilerinde olumsuz mükemmeliyetçilik okul tükenmişliği toplam puanı ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı alt boyutlarının manidar yordayıcısıdır. Bunun yanı sıra olumlu mükemmeliyetçilik ise okul tükenmişliği alt boyutlarından okulda yetersizliğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu nedenle mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz boyutlarını birlikte alan bütüncül bir yaklaşımın ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin azalmasına katkı sunması beklenebilir. Özellikle tükenmişliğin nedenleri arasında gösterilen hata yapma konusunda aşırı endişe, hatayı başarısızlık olarak görme, yüksek kişisel standartlar, bireyin eylemlerinin kalitesinden şüphe duyulması, yüksek ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi gibi olumsuzlukları azaltmaya yönelik tedbirlerin alınması önerilebilir.

Ortaokul öğrencilerinde bilişsel esnekliğin okul tükenmişliği alt boyutlarından okulda yetersizlik ile okula ilgi kaybının anlamlı yordayıcısıdır. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini artıracak faaliyetlere önem verilmesi okul tükenmişliklerinin azalmasına katkı sunabilir. Ancak bilişsel esnekliğin her durumda ortaya çıkamadığı dikkate alındığında, çocukluk döneminde önemli stres yaşayan bireylerin (örn., yetimhanede yaşamak, istismara uğramak vb.) tespit edilmesi ve bu olumsuz etkileri ortadan kaldırmaya yönelik programlar uygulanması yararlı olabilir.

Bu araştırmanın katkılarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmanın verileri uygun örnekleme yöntemi ile elde edildiğinden sonuçların genellenebilmesi için farklı örnekleme yöntemlerine ve farklı bölgelerden elde edilen verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gelecekte yürütülecek araştırmalarda tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılması ve farklı coğrafi bölgelerden veri

toplanarak mevcut araştırma sonuçları ile karşılaştırılması önerilebilir. Ayrıca aileden kaynaklı tükenmişliğin sadece arkadaşa bağlanma ve öğretmene bağlanma değişkenleri tarafından yordanması buna ilişkin daha detaylı çalışmalar yürütülebileceğine işaret etmektedir. Aileden kaynaklı tükenmişliği ele alan nitel çalışmalar ile mevcut araştırma bulguları daha da derinleştirilebilir. Mevcut araştırma sonuçları deneysel bir araştırma tasarımı ile derinleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Afshar, H., Roohafza, H., Sadeghi, M., Saadaty, A., Salehi, M., Motamedi, M., ... ve Asadollahi, G. (2011). Positive and negative perfectionism and their relationship with anxiety and depression in Iranian school students. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences, 16*(1), 79-86.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum. https://doi.org/10.1037/t28248-000

Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 83-97. https://doi.org/10.17679/inuefd.295722

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795–809. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*, 71-82. https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724

Ascher, C. (1987). *The ninth grade: a precarious time for potential dropout. ERIC Clearing house on Urban Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 284 922).

Aspelmeier, J. E. ve Kerns, K. A. (2003). Love and school: Attachment/exploration dynamics in college. *Journal of Social and Personal Relationships, 20*(1), 5-30. https://doi.org/10.1177/02654075030201001

Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 609078) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Tez No. 412359) [Yüksek Lisans tezi, Mevlâna Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, M. ve Bayram Arlı, N. (2020). Öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçilik algısının benlik sayısı ve stres ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 252-270. https://doi.org/252-270.10.9779/pauefd.537739

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

Aypay, A., 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. https://doi.org/10.17719/jisr.20164317709

Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(55), 291-300. https://doi.org/10.17755/esosder.91623

Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 39-55. https://doi.org/10.29065/usakead.232432

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. Basic Books.

Brodinsky, E. (1989). *Society Against the Student, "Students At-Risk: problems and solutions"*, AASA Critical Issues Report (ERIC Document Reproduction Service No.ED 306 642).

Bull, R. ve Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology 19*, 273-293. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1903_3

Burns, J. (1983). The spouse who is a perfectionist. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 17, 219-230.

Canas, J. J., Fajardo, I. ve Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors, 1*(3), 297-301.

Cañas, J.J., Quesada, J.F., Antolí, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics, 46*, 482. https://doi.org/10.1080/0014013031000061640

Cenkseven Önder, F. ve Kırdök, O. (2009). Ön ergenlerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 263-274.

Chang, E. C., Rand, K. L. ve 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. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00191-9

Coleman, P. ve Collinge, J. (1991). In the Web: Internal and external influences affecting school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 2*, 262–285. https://doi.org/10.1080/0924345910020402

Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1),16-29. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16

Çakar, F. S. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 121-136.

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., Deniz, K. Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *39*(173), 313-327.

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LİSREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Deák, G. O. (2004). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior, 31*, 271-327. https://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31007-9

Demirci, O. O. ve Güneri, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(39), 651-684. https://doi.org/10.21550/sosbilder.624377

Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(3), 355-386.

Dworkin, A. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. State University of New York Press.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., … ve Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90–101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Egan, S., Piek, J., Dyck, M. ve Kane, R. (2011). The reliability and validity of the positive and negative perfectionism scale. *Clinical Psychologist, 15*(3), 121-132. https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2011.00029.x

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. ve Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why?: Findings from an international study. *Teachers College Record, 87*, 356–373. https://doi.org/10.1177/016146818608700308

Enns, M. W. ve Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory,*

research, and treatment (pp. 33–62). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-002

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117– 142. https://doi.org/10.3102/00346543059002117

Firestone, W. (1989). Beyond order and expectations in high schools: serving at-risk youth. *Educational Leadership, 46*, 41-46.

Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior modification, 30*(4), 472-495. https://doi.org/10.1177/0145445506288026

Goodenow, C. (1991). *The sense of belonging and its relationship to academic motivation among preand early adolescent students.* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 3-7 April.

Gottfredson, D. (1986) *An Assessment of a Delinquency Prevention Demonstration with Both Individual and Environmental Interventions*, (Report No. 361).National Institution for Juvenile Justice and Delinquency Prevention (Dept. of Justice/LEAA), Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 385 089. https://doi.org/10.1037/e450912004-001

Greenberg, M. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*, 373-38. https://doi.org/10.1007/BF02088721

Gündüz, Z. B. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile kendine saygı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 440425) [Yüksek Lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri* (Tez No. 440721) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Hayatbini, N., Knauft, K. ve Kalia, V. (2021). Cognitive reappraisal moderates the relationship between perfectionism and cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology*, *77*(7), 1685-1699. https://doi.org/10.1002/jclp.23124

Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

Hill, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools, 43*(2), 231-246.

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive psychiatry, 6*(2), 94-103. https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 449-468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Jacques, S. ve Zelazo, P. D. (2005). *Language and the development of cognitive flexibility: Implications for theory of mind*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0008

Kaplancı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumu bakımından incelenmesi* (Tez No. 504032) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 33*(2), 269-279. https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028440

Karakaya, M., Sarıaslan, E. ve Kahraman, B. (2022). Factor affecting secondary school students' level of school attachment: School burnout. *International Journal of Scholars in Education, 5*(1), 49-59. https://doi.org/10.52134/ueader.1113515

Kayiş, A. R. ve Satıcı, S. A. (2019). Ergenlerde Okula Bağlanmanın Utangaçlık ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 521-533. https://doi.org/10.17679/inuefd.461393

Kennedy, J. H. ve Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247-259. https://doi.org/10.1002/pits.10153

Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive flexibility of students with learning disabilities in English language and its relationship to some variables. *Shanlax International Journal of Education, 9*(3), 49-56. https://doi.org/10.34293/education.v9i3.4003

Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması*. (Tez No. 145988) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kottman, T. ve Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 3*(3), 182-198.

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

Kwok, S. Y. ve Fang, S. (2022). A longitudinal study of the impact of parental discipline on wellbeing among primary school students in China: The roles of school attachment and growth mindset. *Child Abuse ve Neglect*, *124*, 105435. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105435

Lack, J. (1988). *The dropout dilemma-searchingforformulas that work.* Position statement of the Texas Council on Vocational Education.

Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *9*(4), 297-308.

Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.

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

Midgley, C, Anderman, E. ve Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence, 15*, 90-113. https://doi.org/10.1177/0272431695015001006

Midgley, C, Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes towards mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 90*, 981-992. https://doi.org/10.2307/1131038

Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H. ve Copley, J. (2006). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297-304. https://doi.org/10.1080/0144341960160306

Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M. ve Shourch, R. M. (2015). Effectiveness of cognitive-behavior therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology, 6*(14), 1780. https://doi.org/10.4236/psych.2015.614174

Payne, J. W., Bettman, J. R. ve Johnson, E. J. (1993). *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173933

Pines, A. M. (1988). *Keeping the spark alive: Preventing burnout inlove and marriage*. St. Martin's Press.

Pines, A. M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. Routledge

Procaccini, J. ve Kiefaber, M. W. (1983). *Parent burnout*. Doubleday ve Company, Inc.

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.

Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online, 12*(3), 836-848.

Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology, 88*(3), 408. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. ve Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European journal of psychological assessment, 25*(1), 48-64. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M. ve Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 42*(2), 225-236. https://doi.org/10.1177/0165025417690264

Samdal, O., Wold, B. ve Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School effectiveness and school Improvement, 10*(3), 296-320. https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.296.3502

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., ve Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 405-414. https://doi.org/10.2307/2785779

Seçer, I. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 25-37.

Seeley, K. (1985). Gifted adolescents: potential and problems. *NASSP Bulletin,69*, 75-78. https://doi.org/10.1177/019263658506948211

Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., ve Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the maslach burnout inventory for korean students. *Asia Pacific Education Review, 12*(4), 633-639. https://doi.org/10.1007/s12564-011-9164-y

Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1249-1270. https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590

Taş, S. ve Deniz, S. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öğrenilmiş çaresizliklerinin yordanması: Problem çözme becerisi ve bilişsel esneklik. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 9*(3), 581-617.

Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D. ve Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and individual differences, 18*(5), 663-668. https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U

Timarova, S. ve Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, *13*, 31-52. https://doi.org/10.1075/intp.13.1.03tim

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. ve Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and well-being. *Learning and Instruction*, *18*, 251–266. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003

Tyler, MS, J. (2016). *The Use of Cognitive Behavior Group Therapy to Reduce Maladaptive Perfectionism and Improve Cognitive Flexibility in Anxious Latino Youth* (Doctoral dissertation). Philadelphia College of Osteopathic Medicine Department of Psychology.

Uzel, B., Dönmez, D. ve Otrar, M. (2018). Orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 235-254. https://doi.org/10.20304/humanitas.445913

Valverde, S. (1987). A comparative study of Hispanic high school dropouts and graduates: why do some leave school early and some finish? *Education and Urban Society,19*, 320-32. https://doi.org/10.1177/0013124587019003009

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development, 24*(3), 283-301. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001

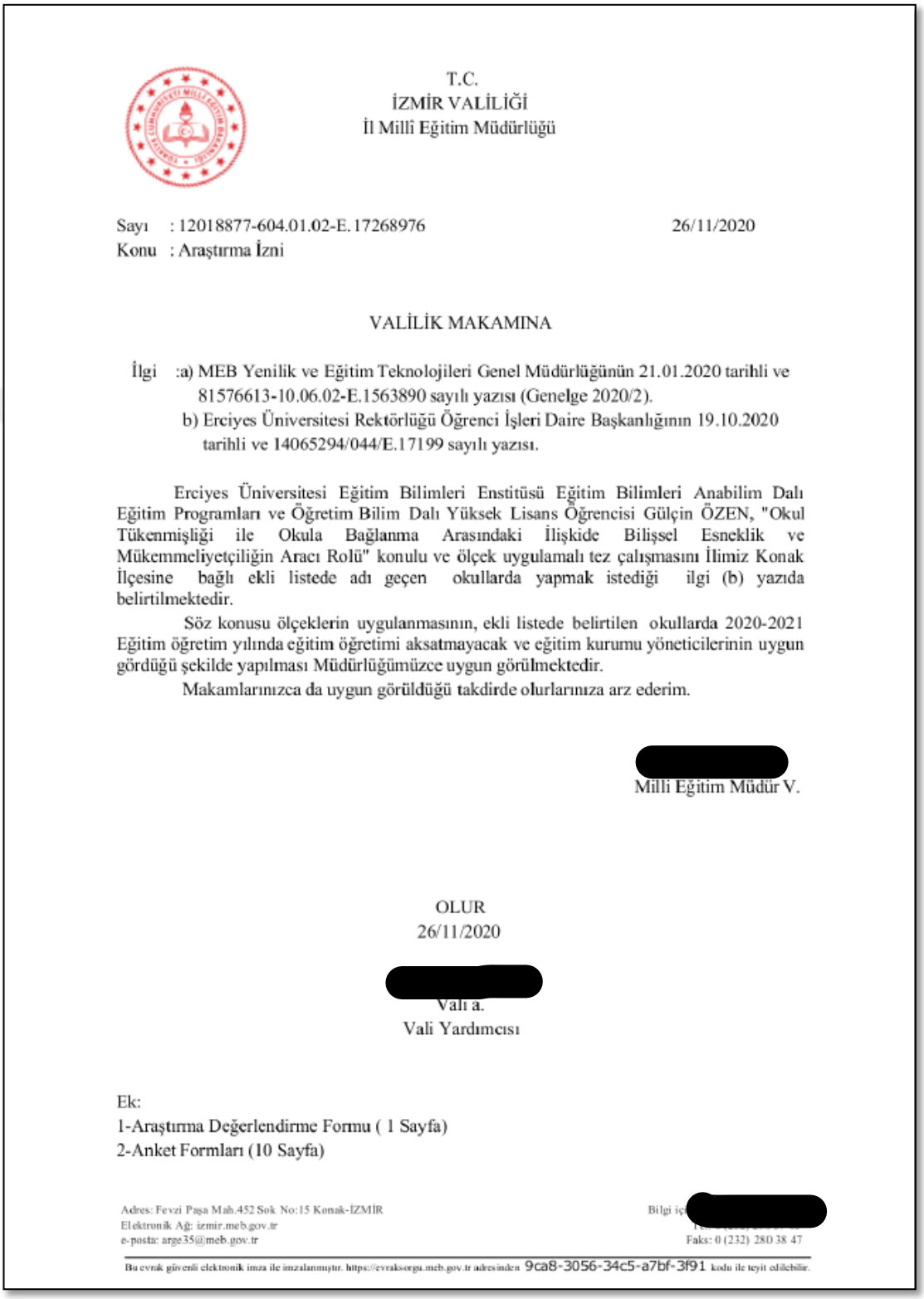
Yıldız, E. C., Aktan, Z. D. ve Yardımcı, E. (2021). Ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 7*(1), 75-103. https://doi.org/10.17932/IAU.AIT.2015.012/ait_v07i1004

Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(3), 44-55.

Williams, S. (1987). A comparative study of black dropouts and high school graduates in an urban public school system. *Education and Urban Society,19*, 311-31. https://doi.org/10.1177/0013124587019003008

EKLER

EK 1: Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.17268976 26/11/2020
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19.10.2020 tarihli ve 14065294/044/E.17199 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gülçin ÖZEN, "Okul Tükenmişliği ile Okula Bağlanma Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolü" konulu ve ölçek uygulamalı tez çalışmasını İlimiz Konak İlçesine bağlı ekli listede adı geçen okullarda yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2020-2021 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

[redacted]
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
26/11/2020

[redacted]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (10 Sayfa)

Adres: Fevzi Paşa Mah.452 Sok. No:15 Konak-İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: arge35@meb.gov.tr

Bilgi iç[redacted]
Faks: 0 (232) 280 38 47

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9ca8-3056-34c5-a7bf-3f91 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Demografik Bilgi Formu

Cinsiyet	: ( ) Kız	( ) Erkek		
Sınıf	: ( ) 5	( ) 6	( ) 7	( ) 8
Okul türü	: ( ) Ortaokul	( ) İmam-hatip ortaokulu		
Aile gelir düzeyi	: ( ) Düşük	( ) Orta	( ) Yüksek	
Kardeş sayısı	: ( ) 0	( ) 1	( ) 2	( ) 3+
Anne eğitim düzeyi	: ( ) İlkokul	( ) Ortaokul	( ) Lise	( ) Üniversite
Baba eğitim düzeyi	: ( ) İlkokul	( ) Ortaokul	( ) Lise	( ) Üniversite

EK 3: Okul Tükenmişliği Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.				
2. Ders çalışmak istemiyorum.				
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.				
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.				
6. Ödev yapmak bana ağır gelmez.				
7. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.				
8. Ders çalışırken sık sık dikkatim dağılıyor.				
9. Ders çalışmak beni yormaz.				
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 başarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				
15. Okulu seviyorum.				
16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
17. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.				
18. Okul beni yoruyor.				
19. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.				
20. Ödev yapmaktan yoruldum.				
21. Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.				
22. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
23. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.				
24. Okulu eğlenceli buluyorum.				
25. Ders çalışmaktan yoruldum.				
26. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				

EK 4: Okula Bağlanma Ölçeği

Madde
1- Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum 2- Bu okulda olmaktan mutluyum 5- Okulumu seviyorum 3-Okulumda kendimi güvende hissediyorum
13-Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi 11- Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar 15-Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir 12- Öğretmenlerimi seviyorum
8- Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var 7- Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var 9- Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var 10-Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum 6- Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum

EK 5: Bilişsel Esneklik Ölçeği

Bu ölçme aracı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda verilen ifadelerin DOĞRU ya da YANLIŞ cevapları bulunmamaktadır. Lütfen HER BİR İFADEYİ ayrı ayrı dikkatle okuyup, yandaki cevap bölümünde size uygun olan daireyi işaretleyin.	Kesinlikle *Katılıyorum*	Katılıyorum	Kısmen *Katılıyorum*	Kısmen *Katılmıyorum*	Katılmıyorum	Kesinlikle *Katılmıyorum*
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2. Yeni ve alışılmadık/sıra dışı durumlardan *kaçınırım*.	6	5	4	3	2	1
3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar *veremeyecekmişim* gibi hissederim (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)	6	5	4	3	2	1
4. Her duruma uygun hareket edebilirim.	6	5	4	3	2	1
5. Çözülemeyecek gibi görünen sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
6. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları *geliştiremem.*	6	5	4	3	2	1
7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak isterim.	6	5	4	3	2	1
8. Davranışım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
9. Her hangi bir durum karşısında birçok farklı şekilde davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
10. Gerçek hayatımda, belli bir konudaki bilgimi kullanmakta *zorlanırım.*	6	5	4	3	2	1
11. Bir problemin üstesinden gelebilmek için alternatif çözüm yollarını dinlemek ve değerlendirmek isterim.	6	5	4	3	2	1
12. Bir işi farklı şekillerde yapmak için gereken özgüvene sahibim.	6	5	4	3	2	1

EK 6: Mükemmeliyetçilik Ölçeği

		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Bazen Uygun	Bana Genellikle Uygun	Bana Tamamen Uygun
1.	Düzenli biriyimdir.	a	b	c	d
2.	Bir hata yaptığımda yıkılırım.	a	b	c	d
3.	Her şeyi tam zamanında yapmak isterim.	a	b	c	d
4.	Bir hata yaptığımda kendimi aptal gibi hissederim.	a	b	c	d
5.	Tertip ve düzen benim için çok önemlidir.	a	b	c	d
6.	Yapacağım işleri en ince ayrıntısına kadar planlarım.	a	b	c	d
7.	Bir şeyin iyi olması için en ince ayrıntısına kadar dikkat ederim.	a	b	c	d
8.	Zayıf yönlerimin başkalarınca fark edilmesi benim için utanç vericidir.	a	b	c	d
9.	Yapmam gereken işleri ertelemeden hemen yapmaya çalışırım.	a	b	c	d
10.	Biri beni eleştirdiğinde, kendimi kötü hissederim.				
11.	Bir işi yapmak için gerekirse fazla çalışırım.	a	b	c	d
12.	Her işimi düzenli yapmaya çalışırım.	a	b	c	d
13.	Hata yaparsam başkaları beceriksiz olduğumu düşünür.	a	b	c	d
14.	Yaptığım işi bitirmeden önce kontrol ederim.	a	b	c	d
15.	Bir sorunun üstesinden gelemediğimde çok sinirlenirim.	a	b	c	d
16.	Derslerime düzenli çalışırım.	a	b	c	d
17.	Hedeflerime ulaşamadığımda kendimi yıkılmış gibi hissederim.	a	b	c	d

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Gülçin ÖZEN
Uyruğu:	T.C.

EĞİTİM

Derece	**Kurum**	**Mezuniyet Tarihi**
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi	Devam ediyor
Lisans	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2004

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	**Kurum**	**Görev**
2010-Halen	MEB	Sınıf Öğretmenliği