



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

AKADEMİK BAŞARININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRETMENE GÜVEN,
OKULA KARŞI TUTUM, OKULA YABANCILAŞMA VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Servet ATİK

Malatya-2016

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

AKADEMİK BAŞARININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRETMENE
GÜVEN, OKULA KARŞI TUTUM, OKULA YABANCILAŞMA VE
OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Servet ATİK

Danışman: Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Malatya-2016

KABUL VE ONAY

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

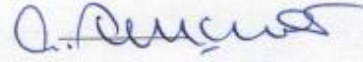
Servet ATİK tarafından hazırlanan **AKADEMİK BAŞARININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRETMENE GÜVEN, OKULA KARŞI TUTUM, OKULA YABANCILAŞMA VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ** başlıklı bu çalışma, 24.08.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ



Üye: Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU



Üye: Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU



Üye: Doç. Dr. S. Nihat ŞAD



Üye (Danışman): Doç. Dr. Niyazi ÖZER




Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Niyazi ÖZER'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum Okula Yabancılaşma Ve Okul Tükenmişliği** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

24/08/2016

Servet ATİK



Aileme...

ÖNSÖZ

Okullar eğitim sisteminin uygulama alanıdır. Okullardaki uygulamalar sonucunda öğrenci bağlamında bazı çıktılar elde edilir. Bu çıktılardan biri de sistemin etkili olup olmadığına, amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğine karar vermede kullanılan akademik başarıdır. Bu araştırmada lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri, okul tükenmişlikleri, okula yabancılaşmaları ve okula karşı tutumlarının birbirleri üzerindeki etkileri ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların tüm eğitim camiasına ışık tutmasını temenni ederim.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca hem hayatla ilgili hem de akademik konularda bana sonuna kadar destek olan, cesaretlendiren ve motive olmama yardımcı olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Niyazi Özer'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez çalışmam boyunca bana sürekli destek olan, tez çalışmamla ilgili farklı bakış açıları geliştirmeme yardımcı olan hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e ve Doç. Dr. S. Nihat ŞAD'a teşekkür ederim.

Anaokulundan başlayıp doktora eğitimi ile tamamlamış bulunduğum öğrencilik yıllarım boyunca benim yetişmemde büyük emekleri olan buraya isimlerini tek tek yazamadığım kıymetli öğretmenlerime canı gönülden hürmetlerimi ve saygılarımı sunarım. Öğretmenlik mesleğini sevmemde etkili olan ve kendilerinden çok şey öğrendiğim öğrencilerime teşekkür ederim.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim alanında kendimi geliştirmemi ve bilimsel bir duruş kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e, Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT'e ve Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman ve her konuda benden desteğini esirmeyen; hayatı sevmeyi, insanlara yardımcı olmayı öğreten ve üzerimde çok büyük emekleri olan kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Malatya, 2016

Servet ATİK

ÖZET

AKADEMİK BAŞARININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRETMENE GÜVEN, OKULA KARŞI TUTUM, OKULA YABANCILAŞMA VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

ATİK, Servet

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Ağustos-2016, XIV+164

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin hem birbirleriyle olan ilişkilerinin hem de akademik başarıyla olan ilişkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi Merkez İlçesindeki 11 Anadolu lisesinde öğrenim gören 8.130 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evrende yer alan okullardan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 2.291 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada kapsamında veri toplama aracı olarak beş bölümden oluşan bir test bataryası kullanılmıştır. Test bataryasının birinci bölümü demografik bilgilerden; ikinci bölümü “*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)*”nden, üçüncü bölümü “*Okula Karşı Tutum Ölçeği*”nden, dördüncü bölümü “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*”nden beşinci bölümü ise “*Öğretmene Güven Ölçeği*”nden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında kuramsal bilgilere dayalı olarak geliştirilen denemelik model ve bu modelin alternatifi olarak geliştirilen 3 model için 10 hipotez oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda bu hipotezlerden 8’i kabul edilmiş 2’si ise ret edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güvenin, onların

okula karşı tutumlarını doğrudan etkilediği ve öğretmene güvenin, öğrencinin okula karşı tutumundaki varyansın yaklaşık %43'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlere duyulan güvenin okula yabancılaşmayı doğrudan ve negatif yönde etkilediğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmene güvenin; okula yabancılaşmayı, okula karşı tutum üzerinden dolaylı olarak da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile öğretmene güvenin okul tükenmişliğini doğrudan ve negatif yönde etkilediği bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmene güvenin okula karşı tutum ve okula yabancılaşma değişkenleri üzerinden okul tükenmişliğini dolaylı olarak etkilediği bulgulanmıştır. Öğretmene güvenin akademik başarıyı doğrudan etkilemediği, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak etkilediği yapılan analizler sonucunda ortaya konmuştur.

Araştırma ile okula karşı tutumun okula yabancılaşmayı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmene güven ile okula karşı tutum birlikte okula yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının okul tükenmişliğini doğrudan ve negatif yönde etkilediğine yönelik bulgu elde edilmiştir. Okula karşı tutum okula yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak okul tükenmişliğini etkilemektedir. Öğretmenlere güven, okula karşı tutum ve okula yabancılaşma değişkenleri birlikte okul tükenmişliğindeki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediği; okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri üzerinden akademik başarıyı dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırma ile öğrencilerin okula yabancılaşmalarının akademik başarılarını doğrudan ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul tükenmişliklerinin akademik başarılarını doğrudan ve negatif yönde etkilediği bulgulanmıştır.

Bu araştırma ile oluşturulan modelin yapısal eşitlik modeli kullanılarak çözümlenmesi sonucunda öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin

akademik başarılarını etkilediğine ulaşılmıştır. Öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri birlikte akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır.

Anahtar kelimeler: Lise öğrencileri, akademik başarı, öğretmene güven, okula karşı tutum, okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, Yapısal Eşitlik Modellemesi.



ABSTRACT

TRUST IN TEACHER, ATTITUDE TOWARDS SCHOOL, ALIENATION FROM SCHOOL AND SCHOOL BURNOUT AS PREDICTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

ATİK, Servet

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences Department of Educational
Management and Supervision

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

August-2016, XIV+164

The aim of this research is to study the relationships among trust in teachers, attitude toward school, alienation from school and school burnout, which are variables having an effect on students' academic success, and their relationships with academic success. The population of the research was composed of 8130 Anatolian high school students studying in Battalgazi, Malatya, in 2015-2016 school year. The research sample consisted of 2291 students who were determined by using Stratified Random Sampling Method, considering students' genders and grades.

Within the scope of the research, as data collection tool, a test battery with 5 parts was used. The first part of the test battery is composed of demographic information (gender, grade and school number); the second part is composed of Maslach Burnout Inventory-Student Form; the third part is composed of the scale of attitude toward school; the fourth part is composed of Student Alienation Scale; and the fifth part is composed of the scale of trust in teachers.

Data collected as part of the research were analyzed with Structural Equation Modelling. 10 hypotheses were constructed for the test model, developed based on theoretical knowledge, and 3 other models, developed as an alternative to the test model. After the research was conducted, 8 out of 10 hypotheses were accepted, and 2 of them were rejected. In this research, it has been concluded that students' trust in their teachers has direct effect on their attitudes toward school and that trust in teachers explains around 43% of the variance of attitude toward school.

In consequence of the research, it has been found that trust in teachers has a negative direct effect on alienation from school. Furthermore, it has been concluded that trust in teachers has an indirect effect on alienation from school, mediated by school burnout variables. It has been discovered by this research that trust in teachers has a negative direct effect on school burnout and that trust in teachers has an indirect effect on school burnout, mediated by attitude toward school and alienation from school variables. It has been revealed that trust in teachers does not have a direct but an indirect effect on academic success, mediated by school burnout and alienation from school.

With this research, it has been concluded that attitude toward school has a direct effect on alienation from school. Trust in teachers and attitude toward school together explains 16% of variance of alienation from school. As a result of the analyses carried out as part of the research, it has been found that students' attitudes toward school have a negative direct effect on their school burnout. Attitude toward school influences school burnout indirectly, mediated by alienation from school. Trust in teachers, attitude toward school and alienation from school variables altogether explain about 26% of the variance of school burnout.

As a result of the research, it has been determined that students' attitude toward school does not have a direct but an indirect effect on their academic success, mediated by alienation from school and school burnout variables. In the consequence of the studies carried out within the context of the research, it has been established that alienation from school has a direct positive effect on school burnout. With this research, it has been concluded that students' alienation from school has a negative direct effect on their academic success and that their school burnout has a direct negative effect on students' academic success.

As a result of the analysis of the model, set by this research, using Structural Equation Modelling, trust in teachers, attitude toward school, alienation from school and school burnout variables have a direct or indirect effect on students' academic success. Trust in teachers, attitude toward school, alienation from school and school burnout variables altogether explain nearly 12% of the variance of academic success.

Key Words: High school students, academic success, trust in teachers, attitude toward school, school burnout, alienation from school, Structural Equation Modelling.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY YFASI.....	II
ONUR SÖZÜ.....	III
ÖNSÖZ.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	IX
Tablolar Listesi.....	XIII
Şekiller Listesi.....	XIV
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Akademik Başarı.....	10
2.1.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	12
2.2. Güven.....	15
2.2.1. Kişiler Arası İlişkilerde Güven Oluşum Süreci.....	16
2.2.2. Güvenin Boyutları.....	18
2.2.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Güven.....	21
2.3. Tutum.....	23
2.3.1. Tutumların Özellikleri.....	24
2.3.2. Okula Karşı Tutum.....	26
2.3.3. Öğrencilerin Okula Karşı Tutumlarının Oluşum Süreci.....	27
2.4. Tükenmişlik.....	29
2.4.1. Okul Tükenmişliği.....	32
2.5. Yabancılaşma.....	34
2.5.1. Yabancılaşmanın Boyutları.....	35
2.5.2. Eğitimde Yabancılaşma.....	37

2.5.3. Öğrencinin Okula Yabancılaşması.....	38
2.5.4. Öğrencilerin Okuldaki Yabancılaşma Kaynakları.....	40
2.6. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Kuramsal Bilgiler.....	44
2.7.İlgili Araştırmalar.....	48
2.7.1. Akademik Başarı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.7.1. Akademik Başarı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50
2.8.1. Öğretmenlere Güven İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
2.8. 2. Öğretmenlere Güven İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	56
2.9. 1. Okula Karşı Tutum İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
2.9.2. Okula Karşı Tutum İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	60
2.10.1. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	62
2.10.2. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	65
2.11.1. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	67
2.11.2. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	71
BÖLÜM III.....	75
YÖNTEM.....	75
3.1. Araştırmanın Modeli.....	75
3.1.1.Yapısal Eşitlik Modeli.....	76
3.2. Evren ve Örneklem.....	82
3.3. Veri Toplama Araçları.....	85
3.4.Verilerin Analizi.....	88
BÖLÜM IV.....	91
BULGULAR VE YORUM.....	92
BÖLÜM V.....	102
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	159
Ek 1: Veri Toplama Formu.....	160
EK 2: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	164

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Başlığı	Sayfa Nu.
1.	Uyum İndeksleri İçin Kabul Değerleri.....	82
2.	Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi I.....	84
3.	Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi II.....	84
4.	Araştırmanın Değişkenleri.....	88
5.	Çok Değişkenli Normallik Analizleri.....	90
6.	Betimsel Analiz Sonuçları.....	92
7.	I. Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....	94
8.	II. Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....	96
9.	III. Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....	97
10.	Nihai Modele Ait Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları.....	98
11.	Araştırma Modeline Ait Hipotezlerin Değerlendirilmesi.....	101
12.	Nihai Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler.....	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa Nu
Şekil 1. Test Edilecek Yapısal Model.....	7
Şekil 2. Öğrencilerin Okula Yabancılaşmasına Etki Eden Faktörler.....	43
Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi Akış Diyagramı.....	79
Şekil 4. Test Edilen Birinci Model	94
Şekil 5. Test Edilen İkinci Model.....	95
Şekil 6. Test Edilen Üçüncü Model	97
Şekil 7. Nihai Modele Ait Path (Yol) Diyagramı.....	99

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanlık tarihi boyunca, toplumlar için önemli bir olgu olarak yerini korumuş ve korumaya devam edecektir. Çünkü eğitim, ülkelerin ve toplumların ilerlemesi, gelişmesi ve değişen durumlara uyum sağlayabilmesi için gerekli bir yapı taşıdır. Eğitim ülkenin kültürünün yeni nesillere aktarılmasında; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulama gibi bir takım beceriler kazandırılmasında önemli bir yer tutar. Bir başka ifadeyle, eğitimin konusu da içeriği de insan ve onun bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimi ile ilgilidir (Özer ve Atik, 2014).

Eğitim; formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim okullarda yürütülen planlı, programlı eğitim etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Erden, 2007). İnfomal eğitim ise, bireyin doğumundan ölümüne kadar ailede, eğitim kurumlarında, iş yerlerinde, toplumsal çevrede, kitle iletişim araçlarında yani hayatın her alanında kendiliğinden gerçekleşen eğitimidir (Şahin, 2006).

Formal eğitimin uygulamaya dönük yönü okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinlikleridir. Okul, belirli bir mekânda, belirli bir rol yapısı ve belirli amaçlara bağlı olarak belirli bir insan grubuna, belirli bir süre, planlı ve programlı eğitim-öğretim hizmeti sunan toplumsal bir hizmet örgütüdür (Şişman ve Turan, 2004:109). Okul örgütleri açık sistemlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sistem kuramı açısından bakıldığında, okul örgütü girdileri belirli bir takım işlemlerden geçirerek çıktı olarak çevreye sunar (Aydın, 2007). Okul örgütünün en önemli girdisi olan öğrenciler, bir

takım bilgi, beceri, davranış ve değer edinerek okul sisteminin çıktısı olurlar (Bursalıoğlu, 2010).

Okulların çıktıları okul etkililiğini değerlendirmede kullanılan ölçütlerdendir (Balcı, 2013). Okul sisteminin çıktıları, amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğine karar vermede kullanılan göstergelerdir. Bu göstergelerden bazıları; öğrenci başarısı (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sezgin, 2013), iş doyumu, devamsızlık, okul terk oranı ve genel kalitedir (Hoy ve Miskel, 2010). Öğrenci başarısı aslında her tür ve düzeydeki eğitim örgütlerinde örgütsel amaçlara ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçüt olarak düşünülebilir. Bu nedendir ki pek çok dünya ülkesinde ve ülkemizde öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde okullarda öğretmenlerin yaptığı sınavlar, performans ve proje görevlerinin yanında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) benzeri merkezi/standart sınavlar aracılığıyla öğrenci başarısı sorgulanmaktadır. Hatta Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlarda öğrencilerin farklı derslerden aldıkları puanların karşılaştırılması yoluyla farklı ülke eğitim sistemleri arasında bir sıralama yapılmakta, bu sınavlardan elde edilen başarılar veya başarısızlıklar ülke eğitim sistemlerinin sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır.

Akademik başarı bir bireyin okul, üniversite gibi yapılandırılmış bir çevrede özel olarak tasarlanmış belirli amaçları performans çıktıları olarak istenilen yeterlik ve düzeyde sergilemesidir (Steinmayr, Meißner, Weidinger ve Wirthwein, 2015). Akademik başarı öğrencilerin okul gibi bir eğitim kurumunda, eğitimle ilgili hedefleri gerçekleştirme düzeyleri olarak tanımlanabilir (Aduke, 2015).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bireysel ve toplumsal pek çok faktörün bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörlerden biri okul paydaşları arasındaki ilişkilerin niteliğidir. Eğitim örgütleri çok yönlü insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir (Aydın, 2007; Bursalıoğlu, 2010). Bu ilişkiler öğretmen, öğrenci, aile ve okul yöneticileri arasındaki ilişkiler örüntüsünden oluşmaktadır. Okullar, insan ögesinin ön planda olduğu, karşılıklı ilişki ve etkileşimin daha yoğun yaşandığı kurumlardır (Sağlam, 2010). İnsan ilişkilerinin başlatılması ve

sürdürülmesi açısından önemli değişkenlerden biri de güvendir. (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; Kalemci ve Tüzün, 2007; Nooteboom, 2002). Örgütsel davranış alanında güven, bireyler arası ilişkilerin ve işbirliğinin temeli olarak ele alınmaktadır (Samancı, 2007).

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olabilecek bir diğer değişken ise okula ilişkin tutumdur. Tutumlar bireylerin davranışlarını ve kararlarını etkileyen gizil veya açık inanışlardır/inançlardır (Turner ve Battle, 2008). Tutumlar bir anda oluşmazlar. Tutumların oluşması uzun sürede gerçekleşir ve tutumlar kararlı bir yapı gösterirler (Cüceloğlu, 2014). Tutumlar doğuştan değildir, sonradan yaşantı ve deneyimlerle edinilir (Tavşancıl, 2014). Öğrencinin okulla ilgili takındığı tavırları, onun okula karşı tutumunu oluşturur. Öğrencinin okula karşı tutumu onun okulla ilgili yaşantılarının ürünü olarak değerlendirilebiliriz. Ailenin okula karşı tutumu, öğretmenlerin söz ve eylemleri, okulun yönetim yapısı, haftalık ders saati, okuldaki arkadaşlık ilişkileri, öğrencinin motivasyonu, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin başarı ve başarısızlıkları, okulun sosyal etkinlikleri gibi birçok değişken öğrencinin uzun sürede oluşturabileceği okul tutumunu etkilediğini söyleyebiliriz. Cheng ve Chan (2003) okula karşı tutumun; öğrencinin okulla ilgili pozitif düşünceleri, okulu eğlenceli bir ortam olarak görmelerini, okula kendini bağlı hissetme, okuldaki etkinliklere katılma gibi bir takım özellikleri barındırdığını ifade etmiştir.

Okula karşı tutum, öğrencinin okulla ilgili yaşantılarını ve eğitim çıktılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Sever, Ulubey, Toraman ve Türe, 2014). Bu çıktılardan bir tanesi de akademik başarıdır (Arul, 2002; McCoach, 2002). Okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin; okulda başarılı olmaları, okul etkinliklerine aktif katılımları, ödev ve görevleri zamanında yapmaları, okula zamanında gelmeleri, devamsızlık yapmamaları gibi davranışlar sergilemeleri beklenen bir durumdur. Okula karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin ise; başarısızlık, okula zamanında gelmeme, devamsızlık yapma, okul ödevlerini ve görevlerini yapmama, sınıf içinde dersin bütünlüğünü bozma, okul eşyalarına zarar verme gibi davranışlar sergilemeleri muhtemeldir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin okula karşı tutumları onların okula yabancılaşmalarını (Çağlar, 2012; Kulka, Kahle ve Klingel, 1982) ve tükenmişliklerini (Özdemir ve Özdemir, 2015) de etkilemektedir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalar daha çok iş yaşamı ile ilgilidir. Lee ve diğ. (2010) eğitim örgütlerinin bir paydaşı olan öğrenciler için tükenmişliği tanımlarken öğrencilikle ilgili faaliyetlerin de bir iş olarak değerlendirilebileceği varsayımından yola çıkmışlardır. Araştırmacılar okul tükenmişliğinin belirtilerini; akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerini karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkması olarak ifade etmişlerdir. Akademik tükenmişlik ya da başka bir ifadeyle okul tükenmişliğini; öğrencilerin okuldaki çalışmalarla ilgili öz kaynaklarının eksikliği ya da yetersizliği, öğrencinin kendine ilişkin beklentisi ile ailesinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının ona karşı beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan (Kutsal ve Bilge, 2012) bir süreç (Freudenberger ve Richelson, 1981) olarak ifade edebiliriz.

Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde gözlemlenebilecek sorunlardan biri de okula yabancılaşmadır. Öğrencilerin okul ve okulla ilgili etkinliklerden uzak durmaları veya kendilerini soyutlamaları, okula bir anlam verememeleri, okulla ilgili kurallara uymamaları, okulla ilgili etkinlikler için kendilerini güçsüz hissetmeleri yabancılaşmanın göstergelerindedir. Kunkel, Thampson ve Mcelhinney (1973) öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olan durumları; okuldaki durumlarla dış dünya arasında bağlantı kuramama, öğretmenlerin öğrencilere anlayış göstermemeleri, velilerin okulla ilgili durumlarda öğrenciyi yeterince desteklememesi, okul kurallarının sert oluşu ve öğrencilerin kendi hayatları üzerindeki kontrollerinin az olması olarak belirtmişlerdir. Yabancılaşma öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan bir kavramdır (Ghaith, 2002; Şimşek ve Katıtaş, 2014). Okula yabancılaşma arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini ifade edebiliriz.

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına etki eden öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği kavramlarının hem birbirleriyle olan ilişkileri hem de akademik başarıyla olan ilişkileri ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri, okul tükenmişlikleri, okula yabancılaşmaları ve okula karşı tutumlarının birbirleri üzerindeki etkilerini ve akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemektedir. Alan yazında yapılan

çalışmalar incelendiğinde bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine güveni okula karşı tutumlarını (Lee, 2007), okula yabancılaşmalarını (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), okul tükenmişliklerini (Moore, 2013) ve akademik başarılarını etkilemektedir (Adams, 2014). Öğrencilerin okula karşı tutumları okula yabancılaşmaları (Travis, 1995), okul tükenmişlikleri (Seçer, 2015) ve akademik başarıları (Lamb ve Fullarton, 2002) üzerinde etksinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarla öğrencilerin okula yabancılaşmalarının okul tükenmişliklerini (Yun-Chen ve Lin, 2010) ve akademik başarılarını (Roeser, Lord ve Eccles, 1994) etkilediğini belirlenmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri akademik başarıları üzerinde etkili olan değişkenlerden biridir (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002)

Etkili okul, son dönemlerde eğitim ve okul yönetimi alanında tartışılan ve birçok araştırmaya konu olan bir kavram olarak ifade edilebilir (Şişman, 2013). Etkili okulların özelliklerinden bazıları: öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama, öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardımcı olmada öğretmen istekliliği, olumlu sınıf iklimi (Rutter, 1983), okul paydaşlarının okula katılımı, öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri, etkili öğretmen-öğrenci iletişimi (Mortimore, Sammons, Ecob, Stoll ve Lewis, 1988), öğrencilerin akademik başarılarının artması (Reynolds, 1992), okula bağlılık, net tanımlanmış amaçlar (Purkey ve Smith, 1983), okul yöneticisinin başarılı liderlik uygulamaları (Creemers, 1994) olarak ifade edilebilir. Okul etkililiğinin sağlanmasında ve sürdürülebilirliğinde okul yöneticilerinin kritik bir öneme sahip oldukları söylenebilir (Good ve Brophy, 1986; Hoy ve Miskel, 2010). Okul yöneticileri, öğrenci başarısını izleme ve arttırmaya yönelik uygulamaları sağlama (Benjamin, 1981; Lunenburg ve Ornstein, 2013), okulun amaçlarına ulaşmasını sağlama, işgörenleri ve öğrencileri motive etme (Dale, 1990), okul paydaşları arasında iletişimi sağlama, okul paydaşlarını karar verme sürecine dahil etme (Huddle, 1984; Reynolds ve Teddlie, 2000) gibi sorumlulukları yerine getirerek okullarında etkililiği sağlayabilirler.

Alan yazın incelendiğinde okul etkililiğini değerlendirmede birçok değişkenin kullanıldığı söylenebilir. Bu değişkenlerden biri de öğrencilerin akademik başarılarıdır (Sweetland ve Hoy, 2000). Bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenlerin hem birbirleri ile hem de akademik başarıyla olan ilişkileri yapısal eşitlik modellenmesi kullanılarak incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellenmesinin

araştırma kapsamında kullanılması değişkenler arasındaki ilişkileri aynı anda test etme imkanı sağlamaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalarda kullanılan farklı değişkenlerin bu araştırma kapsamında bir arada incelenmesi, değişkenlerin bütün olarak değerlendirilmesine imkan sağlayacağı söylenebilir.

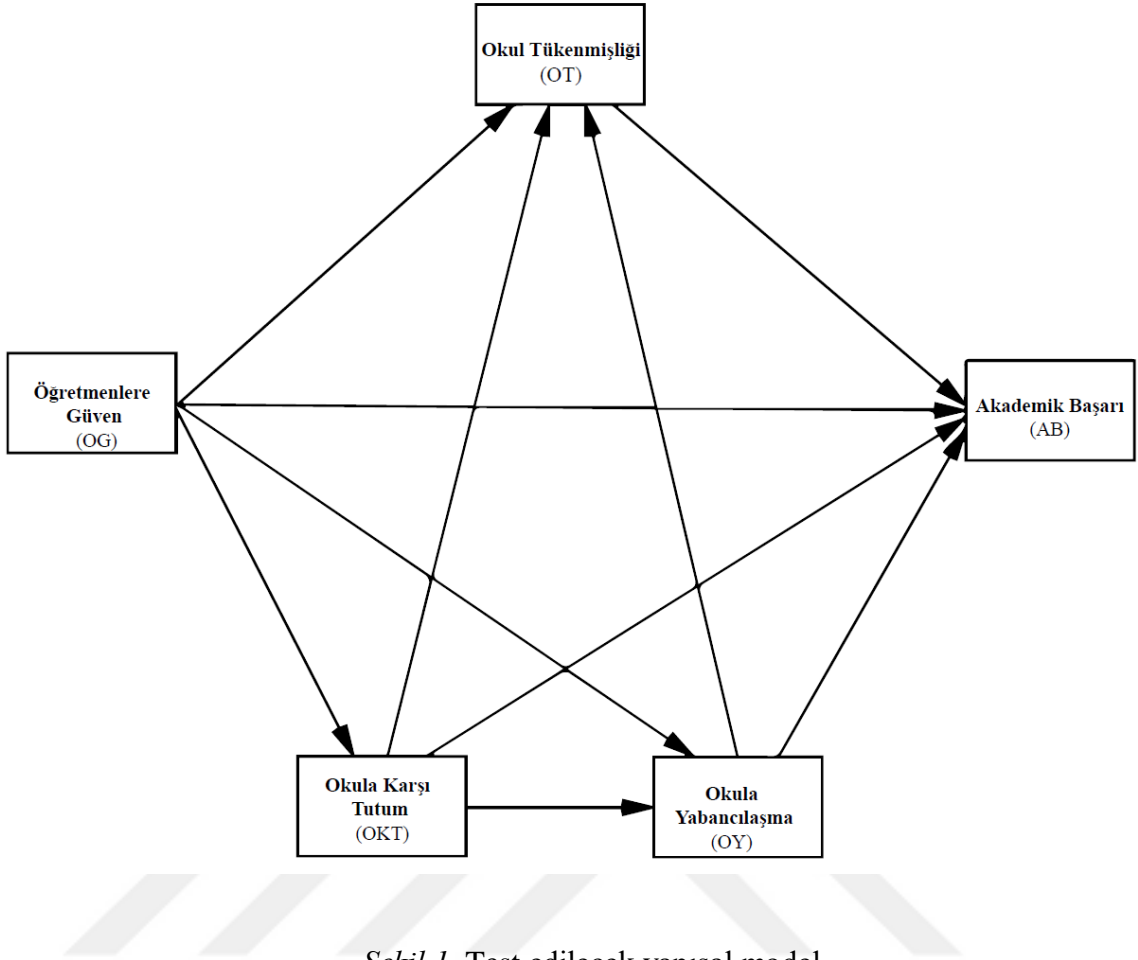
Bu ve benzeri araştırmaların yapılması, eğitimde öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesine, buradan hareketle ülkemiz eğitim sisteminin sorunlarının çözümüne kısmen de olsa katkı sağlayabileceği, elde edilecek bulguların kuram ve uygulama açısından faydalı olabileceği ifade edilebilir. Yapılan taramalar sonucunda alan yazında araştıma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri YEM ile inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesiyle incelenecektir. Bu kapsamda araştırmanın hipotezleri şöyle ifade edebilir:

- H1. Öğretmenlere güven okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H2. Öğretmenlere güven okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H3. Öğretmenlere güven okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H4. Öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H5. Okula karşı tutum okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H6. Okula karşı tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H7. Okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H8. Okula yabancılaşma okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H9. Okula yabancılaşma akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H10. Okul tükenmişliği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmanın hipotezlerine dayalı olarak çözümlenmesi yapılacak olan model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Test edilecek yapısal model

(OG: Öğretmenlere Güven OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Malatya ili Battalgazi Merkez ilçesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde öğrenim gören örnekleme dâhil edilen öğrenci görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırmada; öğrenciler öğretmenlerine güven düzeylerini, okul tükenmişliklerini, okula yabancılaşmalarını ve okula karşı tutumlarını ifade ederken var olan durumu yansıtmışlardır.

2. Bu araştırmada öğrencilerinin akademik başarılarının belirlenmesi kapsamında kullanılan yarıyıl sonu karne not ortalamasının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinde güvene ilişkin görüş belirtebilmek için en az bir dönem aynı öğretmen ile ders yapmış olmak yeterlidir

1.6. Tanımlar

Öğretmenlere Güven: Öğrenci(ler)in; öğretmen(ler)inin yardımsever, güvenilir, uzman, açık ve dürüst olduğuna dair inançlarına dayanarak öğretmen(ler)ine karşı savunmasız kalmaya istekli olma durumlarıdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999)

Okul Tükenmişliği: Öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarının kendilerinde oluşturduğu stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumları (Aypay, 2012).

Okula Yabancılaşma: Kişisel, çevresel ve sosyal faktörlerin etkisiyle öğrencinin okula olan aidiyet duygusunu kaybetmesi sonucu okuldan psikolojik olarak uzaklaşma ve okula yönelik yaşanan yalnızlık hissi (Bronfenbrenner, 1986).

Okula Karşı Tutum: Öğrencilerin okulla ilgili yaşantıları sonucunda oluşturdukları, onların okulla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren olumlu veya olumsuz bir yönü bulunan bir eğilimdir.

Akademik Başarı: Akademik başarı öğrencinin bir dersin veya programın sonunda, o programın hedefleri ile ilgili olarak sergilediği yeterlilik düzeyidir (Cevizci, 2010). Bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarıları 2015-2016 eğitim-öğretim yılına ait birinci yarıyıl karne not ortalamalarıdır.

Öğrenci: Bu çalışmada öğrenciler, 2015-2016 eğitim- öğretim yılında Malatya ili Merkez Battalgazi ilçesinde bulunan Anadolu liselerinde öğrenim görmektedirler.

1.7. Kısaltmalar

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

OG: Öğretmenlere Güven

OKT: Okula Karşı Tutum

OY: Okula Yabancılaşma

OT: Okul Tükenmişliği

AB: Akademik Başarı



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Akademik Başarı

Başarı, bireyin kendisi ve çevresiyle uyumlu yaşayabilmesi; kendini gerçekleştirebilmek için oluşturduğu hedeflerine ulaşırken gösterdiği çabalarından olumlu yönde sonuçlar almasıdır (Oktay, 1995). Başarı bir bireyin ya da öğrencinin bir duruma ulaşması ya da o durumu sergileyebilmesidir (Wallace, 2009). Başarı, istenilen bir sonuca varmak için katedilen ilerlemedir (Wollman, 1973). Oktay (1995) başarıyı kişinin hayatından zevk alabilmesi, hoşuna giden etkinlikleri yapabilmesi ve bunlarla kendisine ve çevresine faydalı olması biçiminde farklı bir bakış açısıyla farklı bir perspektiften tanımlamıştır.

Başarı kavramını özellikle eğitim ve okul kavramlarıyla birlikte anılan ve değerlendirilen bir kavram olarak da kullanıldığını ifade edebiliriz. Toplumda, çok hızlı değişen bilgilere ulaşmanın yolu eğitim ve öğretimden geçmektedir. Eğitim ve öğretim görevinin büyük bir kısmı okulların sorumluluğundadır (MEB, 2013). Sosyal bir sistem olan okulun öğrenci çıktıları; öğrencilerin akademik başarısı, yaratıcılığı, özgüveni, umutları, beklentileri, deneyimleri, mezuniyet ve okul terk oranları olarak ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul, bir ülkenin insan kaynağı yetiştirmek ve şekillendirmek için kurulmuş kendine özgü yapısı ve süreçleri olan bir örgüttür. Kontrollü ortam olma özelliğini içeren okulda, öğrencilere kazandırılacak nitelikler (bilgi, beceri, tutum) önceden belirlenen amaçlar bağlamında yürütülmektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumlar belli bir eğitim alarak uzman olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğrenme-öğretme etkinlikleri ile öğrencilere kazandırılır (Erden, 1996). Öğrencilerin bu amaçları/kazanımları ne kadar kazandıkları akademik başarı ile ölçülmektedir (Altınkurt, 2008).

Akademik başarı kimi araştırmalarda okul başarısı olarak da ifade edilmektedir (Puşkin, 2005). Okul başarısı ise öğrencinin okul ya da sınıf içindeki genel durumuyla ilgili bir kavramdır. Sınıf içi etkinliklerle olumlu yönde yaşantılar kazanıldığı sürece artan bu başarıda bilişsel ve bedensel öğrenmelerin yanı sıra psiko-sosyal öğrenmeler için de kritik görev üstlenir (Gök, 2010). Akademik başarı, öğrencinin belli bir yıl ya da döneme ilişkin çabalarını yansıtan, öğrencinin bir dönem ya da yıl boyunca sorumlu olduğu derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır (Akhun, 1980). Bu açıdan bakıldığında akademik başarı, öğrencinin bir dersin veya programın sonunda, o programın hedefleri ile ilgili olarak sergilediği yeterlilik düzeyidir (Cevizci, 2010)

Okul yaşamında hedeflenen kazanımlara erişme düzeyi olarak görülen akademik başarı, öğrencilerin, istedik yönde ve düzeyde davranış değişikliğinin belirlenmesinde bir referans olarak kullanılabilceği gibi; yükseköğretime giriş, ortaöğretime geçiş, işe alımlarda da kullanılan bir olgudur. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçerek onlar hakkında bir takım kararlar vermek, öğrenciyi yetenek ve ilgileri doğrultusunda başarılı olabilecekleri alanlara yöneltmek eğitim sisteminin görevleri arasındadır (Silah, 2003).

Zimmerman'a (1990a) göre akademik başarı, öğrencinin akademik bilgiyi edinmesidir. William ve Black (1996), öğrencinin edindiği akademik bilgileri değerlendirmek için formatif (biçimlendirici) ve summatif (özetleyici) iki tip yöntemin yaygın olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Formatif yöntem öğrencinin bir dönem boyunca gelişmesi, öğrenme eksiklerini gidermesi için fırsat sunan değerlendirme yöntemidir. Summatif değerlendirme ise, öğrencinin öğrenmelerini ve öğretim programının etkililiğini değerlendirmek için kullanılan ve formatif değerlendirmeye göre daha kapsamlı bir yöntemdir Bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarı puanları için onların bir dönem boyunca aldıkları derslere ait karne ortalaması kullanılmıştır. MEB (2005) öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili olarak şu noktalara vurgu yapmıştır:

- ✓ Öğrencilerin akademik başarısı, ilgili dersin öğretim programında yer alan kazanımlar referans alınarak ilgili dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulama sınavları, performans çalışmalarını ve projeler gibi araçlar kullanılarak belirlenir.
- ✓ Öğretmen öğretim programlarındaki kazanımlara öğrencilerin ulaşım ulaşmadığını sürekli izler ve değerlendirir.

- ✓ Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve dersle ilgili eylem ve etkinliklere katılma ve performans görevleri/çalışmaları da ayrıca kullanılır.
- ✓ Öğrencilerin başarısının tespit edilmesinde; araştırma, sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi beceri de ölçen araç ve tekniklere de önem verilir.

2.1.1 Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için, aileleri ve çevreleri açısından da oldukça önemli görülmektedir (Sarier, 2016). Öğrencilerin başarıları fiziksel, ruhsal, toplumsal, ekonomik, coğrafi, çevre gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Rençber, 2012). Öğrencilerin başarısının birçok değişkenden etkilenmesi, insanın çok yönlü ve karmaşık bir canlı olmasının kaçınılmaz bir sonucudur. Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri a) öğrenciden kaynaklı, b) aileden kaynaklı ve c) okuldan kaynaklı olmak üzere üç başlık altında inceleyebiliriz.

a) Öğrenciden Kaynaklı Faktörler

Okulun paydaşlarından biri de öğrencilerdir. Öğrenci okulda bilgi, beceri, değer, görüş ve davranışlar kazanır (Can, 2013). Öğrencilerin okul örgütünden elde ettikleri kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden biri de akademik başarıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörlerin bir çoğunun kendisinden kaynaklandığını ifade edebiliriz.

Alan yazında öğrencinin *zeka* düzeyinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Yıldırım, 2000; Gagne and Pere, 2002; Rohde ve Thompson, 2007; Calvin, Deary, Webbink, Smith, Fernandes, Lee, Luciano ve Visscher, 2012). Bireyin öğrenme stili başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Khasawneh, Abu-Tineh ve Obeidat, 2006; Sapancı, 2014). Bireyin yaparak yaşayarak edindiği öğrenmeler daha kalıcı olduğundan; bu şekilde edindiği öğrenmeler akademik başarısına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Alan yazında düşük ya da yüksek kaygının başarıyı olumsuz etkilediği, orta düzeyde kaygının başarıyı olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Okur, Bahar, Akgün ve

Bekdemir, 2011; El-Anzi, 2005). Öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin akademik başarılarının ise öğrenmeye yönelik tutumları olumsuz olan öğrencilerden göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Altun ve Çakan, 2008; Kim, Choi, Kang ve Kim, 2011). Öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutuma sahip olmaları dersteki başarılarını etkilemektedir (Bölükbaş, 2010). Yapılan bazı araştırmalarda kız öğrencilerin daha yüksek başarıya sahip olduğunu, bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerin daha yüksek başarıya sahip olduğu bulgulanmıştır (Martin, 2004).

Öğrencinin devamsızlığın artmasının başarısını olumsuz yönde etkilediği (Altınkurt, 2008) ve öğrencinin tükenmişliğinin artmasının başarısının azalmasıyla sonuçlandığı (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru,2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal, 2009; Lin ve Huang, 2013; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Yang, 2004a) araştırmalarla ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar okula yabancılaşan öğrencilerin okul başarılarının düştüğünü de bulgulanmıştır (Ghaith, 2002; Johnson, 2005). Okula yönelik olumlu tutumu olan öğrencilerin başarıları ise, okula yönelik tutumları olumsuz olan öğrencilerden daha yüksektir (Ford ve Harris, 1996, Berberoğlu ve Balcı, 1994; Marks, 1998; Lamb ve Fullarton, 2002; Mok ve Flynn, 2002; McCoach ve Siegel, 2003; Cheng ve Chan, 2003; Tatar, 2006; Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan, 2010).

Alan yazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin motivasyonları akademik başarılarını etkilediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda bazı öğrencilerin içsel motivasyonları, bazı öğrencilerin ise dışsal motivasyonlarının, bazı öğrencilerin ise genel motivasyon düzeylerinin akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir (Akbaba, 2006; Meece, Anderman ve Anderman, 2006, Anderman ve Midgley, 1997; Urdan ve Midgley, 2003; Wigfield ve Wentzel, 2007). Öğrencinin öz-yeterlik algısı başarısına etki etmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Azar, 2012; Özgen ve Bindak, 2011; Telef ve Karaca, 2011; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Hampton ve Mason, 2003;Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barbaranelli, 2011).

Demirtaş ve Özer (2007) tarafından yapılan araştırmada; zaman yönetimi becerisi iyi olan öğrencilerin okulda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğretmene güven ile akademik başarı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde öğretmene güveni yüksek olan öğrencilerin başarılarının yüksek olduğunu ifade edebiliriz (Adams, 2013, Bryk ve

Schneider, 2002; Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; Kochanek, 2005)

b) Aileden Kaynaklı Faktörler

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren onun bakımından ve eğitiminden sorumlu ilk kurum ailesidir. Ailenin kültürü, sosyo-ekonomik durumu, anne-babanın eğitim durumu, çocuğa karşı davranış ve tutumları, aile üyelerinin çocuklarına verdiği değer, çocuk eğitiminde sahip olduğu bilgiler ve çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri çocuklarının okuldaki başarılarını etkileyen faktörlerdendir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009).

Yapılan araştırmalarda, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan ailelerin çocuklarının başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından yüksek olduğu (Dursun ve Dede, 2004; Hassan, 1983; Noble, Roberts ve Sawyer, 2006), anne-baba tutumunun çocuğun başarısıyla ilişkili olduğu (Yılmaz, 2007; Gök, 2010), çocuğun aileden destek görmesi başarısına olumlu yönde etkilediği (Bean, Bush, McKenry, ve Wilson, 2003), ailenin okulla işbirliği içinde olması öğrencinin başarısını arttırdığı (Çelenk, 2003; Çiftçi ve Bal, 2015; Hill ve Tyson, 2009) ve anne ile babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun akademik başarısının olumlu yönde arttığı (Anıl, 2009) belirlenmiştir.

c) Okuldan Kaynaklı Faktörler

Bireyin davranışlarında meydana gelen değişimlerin büyük bir çoğunluğunun gerçekleştirildiği yer okullardır (Demirtaş, 2012). Okulun girdisi ve çıktısı insan olduğundan okulun çıktısını somut olarak ortaya koymak ve değerlendirmek zordur (Bursalıoğlu, 2010). Okulların çıktılardan birisi de öğrencilerin akademik başarılarıdır (Sezgin, 2013). Okullardaki kurallar ve düzenlemelerin, okul yapısının, okul çevresinin, okuldaki öğretmenlerin, okulun fiziki imkanlarının öğrenci başarısını etkilediğini ifade edebiliriz.

Yapılan araştırmalarla, sınıf mevcudunun yüksek olması öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediği (Boozerve Rouse, 2001; Kıncal ve Ulutaş, 2009); öğretmenin derste kullandığı yöntem-teknik öğrenci başarısını etkilediği, öğrencinin aktif olduğu yöntem-teknikler başarısını olumlu yönde etkilediği (Hoskins ve Van Hooff, 2005;

Sezer ve Tokcan, 2003); öğretmen davranışlarının öğrenci başarısını etkilediği (Dursun ve Dede, 2004); okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin öğrenci başarıya etki ettiği ve okul yöneticilerin çağdaş liderlik anlayışına sahip olmalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği (Witzier, Bokser ve Krüger, 2003) belirlenmiştir.

2.2.Güven

İnsan sosyal bir varlık olmasından dolayı günlük hayatta diğer insanlarla çeşitli nedenlerle ilişki kurmaktadır. Dünyada yaşanan teknolojik değişimler, ekonomik değişimler, bilginin hızla yayılması, sanal medyanın günlük hayatta yaygın kullanımı, toplumlarda meydana gelen değişimler insanlar arası ilişkilerin de değişmesine neden olmaktadır. Kişiler arası ilişkiler bir çok değişkenden olumlu ya da olumsuz etkilenmektedir. Güven kişiler arası ilişkileri etkileyen önemli faktörlerden biridir (Tecim, 2011). Kişiler arası ilişkilerde güven konusunda yapılmış araştırmalarda, güvenin sağlıklı bir kişilik için önemli bir unsur, sosyal kurumlar ve kişiler arası işbirliği için temel bir yapı olduğu ifade edilmiştir (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998). Güven kişilerarası ilişkilerin hijyen koşuludur; ilişkiler sürerken çok sık telaffuz edilmez. Ancak güven yok olduğunda ilişkilerin sürdürülebilme ve yararlı sonuçlar yaratma ihtimali azalır veya tamamen ortadan kalkar (Erdem, 2003). Güven insanlara emniyet hissi veren ve onları psikolojik olarak bir arada tutan bir olgudur (Ünsal, 2004).

Güven hem günlük hayatta (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Yavuz, 2003) hem de örgüt ortamında (Bryk ve Schneider, 2002; Forsyth, Barnes ve Adams, 2006; Robbins ve Judge, 2013) insan ilişkilerinde kritik bir rol oynamaktadır. Güvenin önemli bir kavram olduğunu herkes bilir ancak karmaşık olmasından ötürü herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak zordur (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Deutsch (1958) güveni bir risk alma işi olarak tanımlamıştır. Deutsch'e (1958) göre güven, karşı tarafın yapıp yapmacacağı şeylere ilişkin bir ön kabuldür. Giffin (1967), güveni asgari düzeyde de olsa bir miktar risk içeren bir kavram olarak ifade etmiştir. Bu risk, bir durumda bir kişinin karşı tarafın nasıl davranacağına ilişkin inancını içermektedir. Luhman (1979) güveni; bir insanın karşısındaki insanın adil, etik ve öngörülebilir biçimde davranış sergileyeceğine ilişkin inanç olarak tanımlamıştır.

Güven bir kişi, grup ya da örgütün karşı birey, grup ya da örgütün davranışları hakkındaki iyimser beklentisi olarak ifade edilir. Güven genelde isteklilik, işbirliği ve

işbirliğinin sonucunda elde edilen faydayla ilişkilidir (Hosmer, 1995). Güven, karşılaşılan belirli bir durumda karşı tarafın yeteneğini denetlemeden ya da kontrol etmeden onun/karşı tarafın nasıl davranacağına ilişkin iyi niyetli beklentisi olarak tanımlanabilir (Mayer, Davis ve Schoorman,1995).

Güven karşı tarafa verdiğimiz vaatlerimizle, taahhütlerimizle, duygularımızla ve kendi iç tutarlılığımızla oluşturduğumuz, koruduğumuz ve sürdürdüğümüz bir şeydir (Solomon ve Flores, 2001). O halde güven bireylerin karşı tarafa atfettiği bir özelliktir. Karşı tarafın da güven oluşumunda payı vardır. Koç 'a (2008) göre güvenmek, başka insanlara inanabilmek, güvenirlilik ise başkalarının size duyduğu itimata layık olmayı içeren bir durumdur.

Yukarıda değinilen güven tanımları incelendiğinde kavrama ilişkin ortak olarak ifade edilen şu özellikler ortaya çıkmaktadır:

- Güvenen kişinin savunmasızlığında artış,
- Güven duyulan kişinin eylemlerinin, güven duyan kişi tarafından kontrol edilmemesi ya da daha az kontrol edilmesi,
- Pozitif beklentinin güven duyulan tarafın bazı özellikleri (dürüstlük, iyi niyetlilik gibi) ve bu özelliklere yönelik algılardan etkilenmesi,
- Güvenin pozitif yönde bir beklenti ve inanç içermesi,
- En az iki insanın etkileşimi ile biçimlenmesi,
- Güvenin bir beklenti, istek ve inanç içermesi,
- Karşılıklılığı dayanması,
- Aniden değil zaman içerisinde gelişmesi (Polat, 2009)

2.2.1. Kişiler Arası İlişkilerde Güven Oluşum Süreci

Hosmer (1995) güveni zorlamayla değil isteklilikle oluşan bir kavram olarak ifade etmektedir. Güven, bir tarafın diğer tarafın dürüst olduğuna, güvenilirliğine ve doğruluğuna inandığı zaman oluşmaktadır (Coote, Forrest ve Tam, 2003). Güven, aniden değil zamanla oluşan bir kavramdır (Solomon ve Flores, 2001; Robbins ve Judge, 2013). Bu bağlamda risk, belirsizlik, beklenti ve zarar görme ihtimali güven oluşumu için gerekli olan öğeler olarak alınabilir (Erdem, 2003).

Risk

Risk, sonucunu bilmediğimiz bir durum hakkında önceden tahmin yürüterek sonucu kestirme işi olarak tanımlanabilir. Güvenin tanımlarında vurgulanan “*bir durumda karşı tarafın nasıl davranacağını tahmin etmek*” (Giffin, 1967) güvenin risk içeren bir olgu olduğunu göstermektedir. Castelfranchi ve Falcone (1998) güveni risk içeren bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Güvenmek risk alma işidir. Alınan bu risk sonucunda birey güveninin kötüye kullanıldığını fark ederek hayal kırıklığı yaşayabilir ve bu durumun sonucu olarak da kendini aldatılmış olarak düşünebilir (Sztompka, 2000).

Belirsizlik

Güven, sosyal ilişkilerde belirsiz bir durumla karşılaşıldığında karşı tarafın nasıl davranacağına ilişkin pozitif beklentidir (Guseva ve Rona-Tas, 2001). Bu bağlamda güvenin belirsizlikle ilişkili olduğu söylenebilir. Belirsizlik diğer kişinin nasıl davranacağından tam olarak emin olamamaktır (Özbek, 2008). Sargut (2003), belirsizlik ile güven arasındaki ilişkiyi, “belirsizlik arttıkça güvene duyulan gereksinim de artmaktadır” biçiminde ifade etmiştir. Belirsizliğin azalmasının, güvene olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir (Erdost, 2004). Güvenin önemi, insan davranışlarının öngörülemez ve net bir biçimde belirsizlik içermesinden kaynaklanmaktadır. Özbek'e (2008) göre de belirsizliğin sonuçları önemszenmiyor olsaydı, güven kavramına da ihtiyaç duyulmazdı. Benzer biçimde Karadoğan-Doruk da (2009) insan ilişkilerindeki belirsizliğin güvensizliğe neden olduğunu belirtmektedir.

Beklenti

Güven, hem sosyal ilişkilerde belirsiz bir durumda karşı tarafın nasıl davranacağına ilişkin pozitif beklentidir (Guseva ve Rona-Tas, 2001), hem de bireylerarası güven ilişkisindeki temel beklenti olarak en sık belirtilen, karşı tarafın yetkinliğine, rolünü başarılı bir biçimde gerçekleştireceğine yönelik beklentidir (Erdem, 2003). Güven aynı zamanda geleceğin belirsizliğinin bilinmesine rağmen, gelecek hakkında pozitif bir beklentidir (Özbek, 2008). Kişilerarası ilişkilerde güvenecek taraf diğer tarafın sözlerini, davranışlarını ve niyetini yorumlarken, olumlu beklentilere girerse güvene yönelik motivasyon başlamıştır (Ratnasingam, 2005).

Zarar Görme İhtimali

Güven, karşılaşılan belirli bir durumda karşı tarafın yeteneğini/liyakatını denetlemeden ya da kontrol etmeden, bireyin karşı tarafın nasıl davranacağına ilişkin iyi niyeti olarak tanımlanabilir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Bu açıdan bakıldığında kişilerarası ilişkilerde güven ilişkisinde bir birey tarafından diğer tarafa iyi bir niyet atfedilmiştir. Ancak güvenilen taraf güvenen tarafa zarar da verebilir. Örneğin bir arkadaşımıza borç para verdiğimizizi düşünelim. Borç para verme işi karşı tarafın bize parayı tekrar geri vereceğine inanmayı içermektedir. Ancak karşı taraf bizim ona olan güvenimizi hiçe sayarak parayı bize geri vermemiştir. Bu örnek, güvenin zarar görme ihtimalini de içinde barındıran bir kavram olduğunu içermektedir. Bu zarar maddi de olabilir manevi de olabilir. Sonuç olarak güvenen kişi bir risk alır, belirsizlikle mücadele edebilir, güven duyulan tarafın menfaatlerine öncelik vereceğine ilişkin bir beklentiye sahiptir ve bu durumların sonucunda zarara uğrama olasılığını kabul eder (Zafer-Güneş, 2014).

2.2.2. Güvenin Boyutları

Alan yazında güvenin boyutları ile ilgili farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Mishra (1996) güvenin boyutlarını yetkinlik, açıklık, ilgi ve güvenirlilik olarak belirlemiştir. Güvenin boyutlarıyla ilgili bir diğer sınıflamada ise (Hoy ve Tschannen-Moan,1999; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000) güvenin boyutları: yardımseverlik (benevolence), güvenirlilik (reliability), uzmanlık (competence), dürüstlük (honesty), açıklık (openness) olarak ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında Hoy ve Tschannen-Moran (1999) ile Tschannen-Moran ve Hoy (2000) tarafından önerilen beş boyutlu model kullanılmıştır.

Uzmanlık

Mishra (1996) uzmanlığı ast-üst ilişkisi bağlamında açıklamıştır. Yazara göre üstün doğru ve yerinde karar vermesi onun yetkinliğiyle ilişkilidir. Hoy ve Tschannen-Moran (2007) uzmanlığı, bir kişinin bir işi istenilen standartlarda ve beklentilere uygun olarak yapması biçiminde ifade etmişlerdir. Uzmanlık bir kişinin belli bir konuda etkili olmasını sağlayan bilgi ve becerilerin toplamı olarak adlandırılır. Bir alanda uzmanlığı ya da yetkinliği olduğu düşünülen kişiye o alan ile ilgili karar ve söylemlerinde güven duyulur (Terekli, 2010). Uzmanlık, istenilen bir sonuç elde etmek için yapılan

davranıştaki yeterliğe güvenmeyi içerir (Adams ve Forsyth, 2009). Uzmanlığa dayalı güvende güvenen güvenilenin işini nitelikli bir şekilde yapabilecek bilgi ve donanıma sahip olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle bir tarafın diğer tarafa duyacağı güvenin artması için taraflar yaptıkları işler hususundaki yeterliliklerini arttırmalıdır (Polat, 2007).

Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerle öğrenciler arasında güvenin oluşabilmesi için, öğretmenlerin bazı uzmanlıklara sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin derslerde kullanacakları yöntem ve teknikler, öğrenci başarısını değerlendirme (Gökçe, 2014), derse uygun materyal kullanma (Evertson ve Emmer, 2013), sınıf yönetimi (Yücel, Karataş, Şengil-Akar, Demirhan ve Binici, 2012), öğrenciyle iletişim (Çelik, 2012) gibi konulardaki uzmanlığının öğrenci-öğretmen arasındaki güvenin oluşması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yardıms severlik

Yardıms severlik, tarafların (güvenen-güvenilen) ilişkilerde gösterdiği, fedakarlık, samimiyet ve tarafların birbirlerine karşı iyi niyetli olmasını ifade etmektedir (Ganesan ve Hess, 1997). Yardıms severliği, güvenilen tarafın güvenene zarar vermeyeceği, ona yardımda bulunacağı olarak tanımlayabiliriz. Yardıms severlik, bir tarafın karşı taraf için önemli ve değerli saydığı şeyleri koruyacağına ya da bunlara zarar vermeyeceğine ilişkin inancıdır (Hoy ve Tschannen-Moan, 1999). Yardıms severlik bir çıkar beklemezsizin karşı tarafa iyi davranma isteği ya da karşı tarafa iyi davranma ölçüsü bağlamında ele alınabilir. Güven duyan tarafın güven duyulan tarafa karşı bir aidiyete sahip olduğunun göstergesidir. Yardım, güven duyulanın güven duyana pozitif biçimde yönelmesidir (Terekli, 2010).Yardıms severlik, güvenilenin güvenene iyi davranmayı istediğine inanılan ölçü olarak tanımlanabilir (Derin, 2011). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin duygusal yönünü oluşturan önemli bir bileşenin yardıms severlik olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, gelecekteki bir takım planlarını gerçekleştirmeleri için onlara herhangi bir çıkar gözetmezsizin destek olmaktadır. Öğretmen öğrencilere eğitsel konularda ve bazı diğer konularda menfaat beklemezsizin destek olduğunda, öğrencinin öğretmenle ilgili algısının olumlu yönde etkileneceği ifade edilebilir (Oktay,1995). Bu etkinin öğrencinin öğretmene güvenine olumlu yönde bir katkı getireceğini söyleyebiliriz.

Güvenirlilik

Güven güvenme eylemini, güvenirlilik ise güvene layık olmayı içinde barındırır (Karadoğan-Doruk, 2009). Güven, güvenilen kişinin güvenen kişinin çıkarları ve ihtiyaçları ile yakından ilgileneceğinden emin olmasıdır (İslamoğlu, 2007). En temel düzeyde güven karşı tarafın ne yapacağını ve diğer tarafın ne beklediğini tahmin etmedir. Ancak tahmin etme güven için yeterli değildir. Bireyin tutarlı olmasına da vurgu yapar (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Bu boyut, bireyin söz ve eylemlerin tutarlı olması olarak yorumlanabilir.

Güvenirlilik, kişinin karşısındakinin, ne zaman ihtiyacı olursa olsun ona destek vereceğini bilmesidir. Bu bağlılık duygusu geçmiş tecrübeler sonucu zamanla oluşur ve geleceğe yönelik öngörülerimiz haline gelir (Yılmaz, 2015). Güvenmek, karşı tarafa inanabilmek, güvenirlilik ise karşı tarafın bize duyduğu inanca layık olmayı içerir (Koç, 2008). Öğretmen-öğrenci arasındaki güveni güvenirlilik boyutu açısından değerlendirdiğimizde öğretmenlerin söz ve eylemlerindeki tutarlık öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenine olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin derste tüm öğrencilere adil bir biçimde davranması, yaptığı sınavlarda öğretmenin önceden yaptığı ifadelerle çelişmemesi, öğrenciye akademik olarak destek sağlaması gibi nedenler öğrencilerin gözünden öğretmenin güvenirliliğine olumlu katkı sağlar.

Dürüstlük

Dürüstlük, bir kişinin karakterinin doğru ve tam olmasıdır. Bir başka ifadeyle kişinin söylediklerini uygulamaya geçirmesi ve bu ikisi arasında bütünlük olmasıdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Dürüstlük kişinin ya da grubun söze, vaatlere, sözlü ya da yazılı ifadelere itimat etmesi, güvenmesidir. Dürüstlük herhangi birine güvenmeye yol açan bir kişilik özelliği olarak ele alınabilir (Demircan ve Ceylan,2003). Dürüstlüğe dayalı güvende güven duyan kişi, güven duyduğu kişinin söz ve eylemlerinin tutarlı bir seyir sergilediğini ve karşı tarafın gelecekte kendisine ihanet etmeyeceğine, kendisine sadık kalacağına inanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2015). Öğretmenlerin öğrencilere karşı dürüst olmaları, verdiği sözleri yerine getirmeleri, olayları ve durumları objektif bir bakış açısıyla değerlendirmeleri, öğretmenin istenilen

ve istenilmeyen davranışları açıklarken net olmaları, öğrencileri değerlendirirken yanlı davranmamaları öğrencilerin öğretmenlerine olan güveninin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayacağını ifade edebiliriz.

Açıklık

Açıklık bireylerin karşı tarafla paylaştıkları bilginin içeriğiyle ilgilidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Yani açıklığı, birey iletişim kurarken diğer tarafla gerçek durumu hangi oranda paylaştığı, durumu gizlememesi ve çarpıtmaması olarak ifade edebiliriz. Açıklık, bir kişinin sahip olduğu bilgileri açık ve dürüst bir şekilde, herhangi bir değiştirme ve saklama olmaksızın karşı tarafla paylaşılmasını barındırır (Ölçüm-Çetin, 2004). Bir tarafın diğer tarafa güven duyabilmesinde açık iletişim önemlidir. İletişimde bu açıklığı sağlamak için bilgilerin karşı tarafa net, eksiksiz ve açık bir şekilde iletilmesi gerekmektedir. Kontrollü iletişim güvensizliğin oluşumuna neden olur. Çünkü insanlar neden ve niçin bilginin kendilerinden gizlendiğini merak eder (Menteş, 2011). Açık ve çift yönlü iletişim taraflar arasındaki güvenin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Polat, 2009). Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları çift yönlü iletişim, öğrencilerle ilgili bazı durumları gizlemeden açık ve net bir şekilde öğrencilerle paylaşması, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlama, olumlu bir sınıf atmosferi, öğrencilere geri bildirim verirken net ifadeler kullanma, öğretmenin öğrencilerden gelen eleştirilere açık olması öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin artmasına katkı sağlayabilir.

2.2.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Güven

Örgütler insan ilişkilerinin yoğun olduğu yapılardır. Bu açıdan bakıldığında örgütlerde karşılıklı ilişkilerin temel dinamiğini oluşturan unsurlardan biriside güven unsurudur. Zafer-Güneş'e (2014) göre, bir örgütte güven, örgütün tüm üyelerinin katılımıyla oluşturulacak psikolojik bir ortamdır. Bu bağlamda eğitim örgütü olan okullarda güvenin oluşumu için öğretmen(ler)in ve öğrenci(ler)in okula ve okul etkinliklerine katılımı gerektiği söylenebilir.

Güven eğitim örgütleri ve diğer örgütlerdeki insan ilişkilerinin başlatılıp sürdürülmesinde önemli bir unsurdur. Bu bağlamda eğitim örgütleri değerlendirildiğinde eğitim örgütlerinin insan kaynağını oluşturan öğrenciler ve

öğretmenler arasında güvenin, öğrenci ve öğretmen ilişkisinde önemli ve kritik bir rol üstlendiği söylenebilir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Öğretmenler öğrencilerin hayatlarındaki önemli bireylerdendirler (Oktay, 1995). Bu nedenle öğretmen ve öğrenci(ler) arasında kurulan etkileşim sonucunda öğrenci(ler)de öğretmen(ler)e karşı güven oluşur. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güven ilişkileri öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarı için gerekli unsurlardan birisidir (Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Lee, 2007).

Yapılan araştırmalar öğretmen ve öğrenci arasında inşa edilen güvenin öğrencilerin öğrenmeleri için kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin edineceği öğrenmelerde öğretmenlerin çabaları önemlidir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Öğretmenlerin bu çabaları öğrencilerin onlara duydukları güveni olumlu yönde etkiler. Öğrenen-öğreten ilişkileri değerlendirildiğinde öğrenme kavramının bir savunmasızlık ve risk içerdiği açıkça görülebilir (Gregory ve Ripski, 2008). Öğreten kişinin size öğreteceği ya da sizinle paylaşacağı bilgilerin doğruluğu son derece önemlidir. Öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaları okul gibi faydalı birçok bilginin kazanıldığı bir kurumda kritik bir rol arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen ve öğrenci arasındaki güven öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden üst düzeyde yararlanmalarına, öğrenci başarısına (Adams, 2014; Bryk ve Schneider, 2002; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; Lee, 2007; Tschannen-Moran, 1998), öğrencilerin öğrenmesine (Rotter, 1967), öğretmen-öğrenci arasındaki işbirliğine (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), öğretmen-öğrenci arasında güçlü bir iletişimin oluşmasına (Asunakutlu, 2001), okuldan ayrılma ve okula devamsızlıkları azalttığına (Coleman, 1988), okul etkililiğine (Bryk ve Schneider, 2002; Ekinci, 2011), olumlu okul ikliminin gelişmesine (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011) öğrencilerin motivasyonuna katkı sağlayan öğelerden biri olduğu söylenebilir. Tschannen-Moran ve Gareis (2015) güvenin özellikle okul performansını olumlu yönde etkilediğinin son dönemde artan şekilde fark edildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin olumlu birçok sonucunun olduğunu ifade edebiliriz. Bu durumu bir de öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin azalması ya da bitmesi açısından inceleyelim. Öğretmen ile öğrenci arasındaki güvenin azalması ya da bitmesinin öğrencilerin disiplinsiz davranışlarında artış, öğrencilerin sınıf kurallarına uymamaları, öğretmenin otoritesinin azalması, öğrencinin derslere katılmasında azalma,

öğrencinin okulla özdeşleşmesinin ve bağlılığının zayıflaması, öğrencinin okula yabancılaşması (Adams, 2010), okula karşı olumsuz tutum geliştirme (Anderson, 2008; Lee, 2007) gibi birçok olumsuz sonucunun olduğu söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenler arasında güvenin inşa edilmesi için öğretmenler ve öğrenciler arasında okul ve sınıf içinde ortak yaşantı ve ilişkilerin varlığına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öğrencinin öğretmen/lerine güven duyabilmesi; öğretmenin iyi niyetine öğrencinin inanmasına, öğretmenin söz ve eylemlerinin tutarlı olmasına, öğretmenin teknik ve kişisel bilgisinin yeterli düzeyde olmasına, öğretmenin dürüstlüğüne ve öğrencinin öğretmeniyle iletişim kurarken öğretmenin açık ve net olduğuna inanmasına bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

Güven okul çıktılarını, okul etkililiğini ve verimliliğini arttıran önemli kaynaklardan biridir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Öğrenci ve öğretmen arasındaki güven; öğrencinin okulda karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek için geliştirdiği olumlu/pozitif psikolojik ve duygusal algılarına kaynaklık eden motivasyonel bir unsurdur (Lee, 2007). Anderson (2008) öğretmenlere duyulan güvenin, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkilediğini ifade etmiştir.

2.3. Tutum

Tutumlar insan ilişkilerinde rol oynayan; insanların duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren psikolojik bir kavram olarak ele alınabilir. Tutum bireyin bir durum karşısında; hisleri, önyargıları, düşünceleri, fikirleri, şüpheleri, inançları gibi özelliklerinin birleşiminden oluşan olumluluk ve olumsuzluk arasında değişen eğilimlerinin toplamıdır (Thurstone, 1928). Tutum kişinin bir nesne hakkındaki pozitif veya negatif yargılamalarıdır (Coleman, Green, Garthe, Worthington, Barker ve Ingram, 2016). Tutum, bireyin felsefesi ve teorik olarak yönelimine bağlı olarak farklı anlamlar ve içerikler taşıyan bir kavramdır. Tutum, kişinin, belli nesneye, gruba, olaya ya da bir insana yönelik olarak olumlu ya da olumsuz hissetmesine, düşünmesine veya davranmasına yol açan oldukça kararlı bir yargısal eğilimdir (Budak, 2000). Tutum, bir kişiye atfedilen ve o kişinin psikolojik objeyle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilimdir (Smith, 1968; Akt: Kağıtçıbaşı, 2013). Morgan (1991), tutumların davranışlar gibi öğrenme yoluyla kazanılacağını belirtmiş ve tutumu,

kişinin edindiği kişilik özelliklerinin bir parçası ve başka edinilmiş kişilik özellikleri gibi farklı biçimlerde öğrenilebilecek bir kavram biçiminde tanımlamıştır.

İnceoğlu (2011) tutumu, genel olarak insanın herhangi bir olay, durum ya da kişi karşısında takındığı tavır; bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, kişi, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi olarak ifade etmiştir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2013). Tutum bireyin yaşantı ve tecrübeleri sonucu oluşturduğu, bireyin çevresindeki obje ve farklı durumlara karşı bireyin davranışlarını yönlendirici ya da etkileyici bir etkiye sahip duyuşsal/duygusal ve zihinsel olarak hazır olma durumudur (Allport, 1935; Akt: Gable, 1986). Tutum kişinin belli bir konu ve alandaki geçmiş yaşantılarının birikimli tortusunu temsil eder ve bu tortu daha sonraki benzer bir durumu kişinin nasıl karşılayacağını ve bu durumda nasıl davranacağını büyük oranda belirleyen psikolojik örgütlenme ya da hazırlık durumudur (Güvenç, 1976). Katz'a (1967) göre tutum, bireyin çevresinde yer alan simge, nesne ya da olayı olumlu veya olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (İnceoğlu, 2011).

Tutum bireylerin kendi öz dünyalarındaki değerlendirmelere işaret etmektedir. Bireyin değerlendirmesi bir kişi, bir şehir ve ya bir teori gibi objelere (tutum objesi) yönelik olabilir (Eagly, 2008). Tutum doğrudan gözlemlenmeyen (Kağıtçıbaşı, 2013), davranışı önceleyen, eyleme ilişkin seçim ve kararlarımıza yön veren bir yapıdır (Hogg ve Vaughan, 2014). Şerif ve Şerif (1996) tutumu, bireyin herhangi bir nesne, insan/lar, konu, kurum ya da bir değere karşı olumlu ya da olumsuz tutarlı ve belli bir sürede oluşturduğu davranışlarından anlaşılabilen psikolojik hazır olma hali olarak ifade etmiş ve tutumun güdüsel bir özelliğinin de olduğunu belirtmiştir.

2.3.1. Tutumların Özellikleri

Tutum kavramıyla ilgili alan yazında birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar tutuma ilişkin farklı bakış açıları geliştirmiştir. Bu bakış açılarından hareketle tutumlarının özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Ajzen ve Fishbein, 1977; Demirtaş-Madran, 2012; Hogg ve Vaughan, 2014; Kağıtçıbaşı, 2013; Tavşancıl, 2014; Thurstone, 1928; Tolan, İsen ve Batmaz, 1985; Tutar, 2014):

- Tutumlar görece kalıcıdır; yani zamana ve durumlara karşı dayanıklıdır.
- Tutumlar toplumsal açıdan anlamlı olay ya da nesnelere sınırlıdır.
- Tutumlar genelleştirilebilir ve en azından belli düzeyde bir soyutlama içerir.
- Tutumlar bireyin gösterdiği anlık veya geçici eğilimler değildir.
- Tutumlar doğrudan deneyim ve ya sosyalleşme gibi süreçlerle kazanılır. Yani tutumlar öğrenme yoluyla edinilir.
- Tutumların olumlu ya da olumsuzluk arasında değişen yönü ve yoğunluğu vardır
- Tutumlar bireyin kişiliğiyle ilgilidir.
- Tutumlar karmaşık yapıya sahiptirler.
- Tutumlar değiştirilebilir ve ölçülebilirlerdir.
- Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduğunda, o objeye artık tarafsız bakamaz yani tutumu doğrultusunda tavır takınır.
- Tutumlar doğrudan bir tepkide bulunma şekli değil, tepkiye yön veren eğilimlerdir.
- Toplumlarında tıpkı bireyler gibi tutumları vardır. Bu toplumsal tutumlar o toplumların davranış eğilimlerini oluşturur.

Genel olarak tutumu; bireylerin uzun sürede oluşturduğu, doğrudan gözlemleyen ancak bireyin davranışlarından çıkarsama yapılarak ulaşılan olumlu ya da olumsuz yönü bulunan bir takım durumlar karşısında sergilediği davranışlarına yön veren eğilimler olarak ifade edebiliriz. Birçok araştırmacı tutumların bilişsel, duygusal (duyuşsal) ve davranışsal yönlerinin/boyutlarının olduğunu belirtmektedirler (Rosenberg ve Hovland, 1960; Akt. Breckler, 1984; Wagner, 1969; Akt. Gable, 1986; Eagly, 2008). Tutumlar yalnızca bireyin davranışlarını etkileyen bir eğilim ya da duygu değil, biliş-duygu-davranış sentezidir (Kağıtçıbaşı, 2013).

Bilişsel Boyut

Bireyin tutum nesnesi hakkındaki düşünce ve bilgileridir (Linden, Bakx, Ros, Beijaard ve Bergh, 2015). Tutum ögesine yönelik bilgi, kişinin bu konu ve ya konular grubuyla yaşantısı sonucunda elde ettiği kazanımdır. Kişinin önce böyle bir uyarıcının ya da uyarıcılar grubunun var olduğunu doğrudan (obje ile karşılaşarak) ya da dolaylı olarak öğrenmesi gerekir. Bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz (Tavşancıl, 2014). Tutumun oluşması için tutum oluşturulacak tutum nesnesiyle ilgili bir ön yaşantı ve farkındalığın olması gerektiği söylenebilir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin

okula karşı tutumlarını bilişsel boyut açısından inceleyecek olursak; okul, tutum nesnesidir. Öğrencinin okulla ilgili bilgi, düşünce, inanç ve fikirleri okula karşı tutumun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır.

Duyuşsal Boyut

Tutum nesnesine ilişkin olumlu ve olumsuz duygusal değerlendirmeler tutumun duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998). Tutumların duyuşsal boyutu bireyin kişiyi veya objeyi yani tutum nesnesini değerlendirmesini temsil eder ve bu değerlendirmeye/fikre yüklenen his yer alır (Tekindal, 2009). Duyuşsal boyutun tutumun merkezinde yer aldığı söylenebilir (Martin ve Briggs, 1986). Eagly ve Chaiken (1998) ise tutumun duyuşsal ögesini; bireyin tutum nesnesiyle etkileşimi ya da yaşantılarından edindiği tutum nesnesine ilişkin hisler, duygular, sempatik sinir sisteminin aktiviteleri olarak tanımlamıştır (Piderit, 2000). Öğrencilerin okula karşı tutumlarını duyuşsal boyut açısından ele aldığımızda öğrencilerin okula karşı hisleri, duyguları, okuldan hoşlanıp hoşlanmamaları, okulu sevip sevmemeleri bu boyutta yer alır.

Davranışsal Boyut

Tutum objesine ilişkin gözlemlenebilen sözel ya da diğer tüm davranışlar eğilimi ya da davranışta bulunma niyetidir (Eagly, 2008; Kağıtçıbaşı, 2013). İnceoğlu (2011) bu eğilimlerin bireyin davranışlarından çıkarsama yapılarak anlaşılabilceğini belirtmiştir. Bir tutumun davranışa dönüşmesi aşamasında davranışa en yakın öge davranışsal ögedir (Breckler,1984). Bu davranış eğilimlerinin her zaman davranışa dönüştüğü söylenemez (Kirel, 2011). Öğrencilerin okula karşı tutumlarını davranışsal boyut perspektifinden değerlendirdiğimizde, öğrencilerin okula devam etme, devamsızlık yapma, okul eşyalarına zarar verme, öğretmenleriyle olumlu-olumsuz iletişim kurma, okulun ismini duyunca mutlu ya da mutsuz olma, okulunu başka ortamlarda övme/yerme, okulun etkinliklerine katılma/ma gibi eğilimlerin yer aldığını ifade edebiliriz.

2.3.2. Okula Karşı Tutum

Öğrencilerin okula karşı tutumlarını; öğrencilerin okulla ilgili yaşantıları sonucunda oluşturdukları, onların okulla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren olumlu ve olumsuz bir yönü bulunan bir eğilim olarak ifade edebiliriz.

Öğrencilerin okula karşı tutumları belli bir yaşantının ürünüdür. Okulla ilgili yaşantılarında anne baba, okuldaki arkadaşları, öğretmenleri önemli bir yer tutar. Öğrencinin anne babasının okul hakkındaki yapıcı ve güzel sözleri, öğretmenlerin öğrenciyle kurduğu iletişim, öğretmenlerin ders işleme becerileri, okulun fiziki ortamı, okuldaki arkadaşlarıyla kurduğu iletişim ve ilişkiler öğrencinin okula karşı tutumunu etkileyen durumlardır. Okul tutumunu etkileyen bu durumların öğrencinin başarısı üzerinde de etkisi vardır (Adıgüzel, 2012; Oktay, 1995).

Çocuğun kardeşi/kardeşlerinin, akrabalarının çevresindeki kişilerin olumlu etkisiyle, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini yönetme biçimi ve öğrenci ile olumlu iletişimi, çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrencinin başarısına katkı sağlar (Yavuzer, 1996; Yavuzer, 2001). Öğrencinin ailesinin okula ve eğitime bakış açısı, okulu ve eğitimi değerlendirme biçimi öğrencinin eğitime bakışını, okula ve öğretmene karşı tutumunu etkilemektedir (Sarıtaş, 2011).

2.3.3.Öğrencilerin Okula Karşı Tutumlarının Oluşum Süreci

Tutumları, insanlar sonradan bir takım yollarla edinirler. Bu yollar doğrudan yaşantı, koşullanma, taklit ve sosyal öğrenmedir (Kağıtçıbaşı, 2013; Tavşancıl, 2014). Öğrencilerin okula karşı tutumlarının oluşumunda etkili olan doğrudan yaşantı, koşullanma ve sosyal öğrenme yolları aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Doğrudan Yaşantı Yoluyla Okula Karşı Tutum Oluşumu: Birey, tutum objesi ile doğrudan bir yaşantı sonucu elde edeceği tecrübe neticesinde o tutum objesiyle ilgili bilgi, duygu edinir. Edindiği bu bilgi ve duygu bireyin o tutum objesine yönelik bir tutum oluşturmasını sağlar (Ajzen, 2014; Eliasson, 2014). Bu açıdan bakıldığında bireyin okula yönelik tutumunun oluşumu, okulla ilgili geçirdiği yaşantı sonucu edindiği okulla ilgili bilgilerin, düşüncelerin, duyguların sonucudur. Bu tutum olumlu ya da olumsuz boyutta ve farklı yoğunlukta olabilir.

Koşullanma Yoluyla Okula Karşı Tutum Oluşumu: Koşullanma bağlamında okula karşı tutum oluşumunu klasik ve edimsel koşullanma yoluyla okula karşı tutum oluşumu olarak iki başlık halinde ele alınabilir.

Klasik Koşullanma Yoluyla Okula Karşı Tutum Oluşumu: Organizmanın başlangıçta bir tepki vermediği tutum objesi daha önceden tepki verdiği başka bir uyarıcıyla

eşleştirilerek başlangıçta tepki vermediği tutum objesine tepki verir hale gelmesidir (Aranson, Wilson ve Akert, 2014; Olson, ve Fazio, 2001). Okula karşı tutumu klasik koşullanma yoluyla tutum oluşumu perspektifinden ele aldığımızda; okula karşı bir tutumu olmayan öğrenci okulda yapılan etkinliklerle eğlenmekte ve keyif almaktadır. Keyif aldığı ve eğlendiği etkinlikler onun okula karşı olumlu tutum oluşturmasını sağlayacağını ifade edebiliriz. Bir öğretmen okula karşı bir tutumu olmayan öğrenciyi sınıf içinde arkadaşlarının önünde küçük düşürdüğü düşünelim. Öğrencinin arkadaşlarının önünde küçük düşmesi onun okula karşı olumsuz tutum oluşturmasına neden olacağı söylenebilir.

Edimsel Koşullanma Yoluyla Okula Karşı Tutum Oluşumu: Organizma tutum objesi ile ilgili bir tutumu olmadığında, o tutum objesi ile ilgili bir yaşantı sonucunda ödül elde ederse o tutum objesine yönelik olumlu tutum oluşturur. Tutum objesi ile ilgili bir tutumu olmayan kişi o tutum objesi ile ilgili bir yaşantı sonucunda ceza elde ederse o tutum objesine yönelik olumsuz tutum oluşturur (Cacioppo, Sandman ve Walker, 1978; Guitar ve Bass, 1978). Okula karşı bir tutumu olmayan öğrenci okulda yaptığı başarılı bir çalışma sonucunda öğretmeni tarafından ödüllendirilmiştir. Elde ettiği bu ödül onun okula karşı olumlu tutum oluşturmasına neden olabileceğini ya da okula karşı bir tutumu olmayan öğrenci ödev yapmadığında okulda alacağı cezanın sonucunda okula karşı olumsuz bir tutum geliştireceğini söyleyebiliriz.

Sosyal Öğrenme Yoluyla Okula Karşı Tutum Oluşumu: Bandura taklit yoluyla öğrenmenin sosyal öğrenme kuramının bir boyutu olduğunu, sosyal öğrenmenin daha çok gözlem ve model alma yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012). Sosyal öğrenmede birey çevresindeki kişilerden gözlem ve model alma yoluyla bir takım öğrenmeler gerçekleştirir. Sosyal öğrenmede model alınan bireyin davranışı ödülle sonuçlanırsa davranışın ortaya çıkması kolaylaşır, cezayla sonuçlanırsa davranışın ortaya çıkması zorlaşır (Bandura, 1969; Bandura, 2001; Çakır, 2012). Bu bağlamda bir öğrenci abisinin/ablasının/kardeşinin okula gidince mutlu olduğunu, okulda yaptığı etkinlikler sonucunda ödül aldığını gözlemlemiş ve bu gözlemleri sonucunda kendisi de okula karşı olumlu duygular beslediğini düşünelim. Bu olumlu duyguların sonucu olarak çocuğun okula karşı olumlu tutum oluşturmasını sağladığını söyleyebiliriz. Aynı örneği bir de ceza perspektifinden ele aldığımızda şu sonuca ulaşabiliriz. Bir öğrenci abisinin/ablasının/kardeşinin (yakın çevresindeki bireyler)

okula gidince mutlu olmadığını, okulda yaptığı etkinlikler sonucunda ceza aldığını gözlemlemiştir. Bu gözlemleri sonucunda onun okulla ilgili bir takım olumsuz öğrenmeler edineceğini ifade edebiliriz. Bu olumsuz öğrenmelerin neticesi olarak çocuğun okula karşı olumsuz bir tutumunun oluşacağını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin okula yönelik tutumları; başarıları üzerinde (Alıcı, 2013; Bölükbaşı, 2005; Cheng ve Chan, 2003; McCoach, 2002; McCoach ve Siegle, 2003; Mok, 2002), okul devamsızlığında (Alıcı, 2013; Mengi, 2011; Özbaş, 2010; Pişkin, 2005), okula yönelik doyumları üzerinde (Alıcı, 2013); öğrenmeye olan ilgi ve isteklerinde (Çalık, 2008; McCoach, 2002; McCoach ve Siegle, 2003), okul etkinliklerine katılmada (Mengi, 2011) önemli etkisi vardır. Ayrıca Bloom (1976) tam öğrenme modelinde duyuşsal giriş davranışlarından biri olan tutumu, öğrencinin okula ve öğrenmeye karşı tutumu olarak ifade etmiştir. Bu değişkenin öğrencinin öğrenmesi ve başarıları üzerinde etkisinin olduğunu tam öğrenme modeli teorisinde kavramsallaştırmıştır.

2.4. Tükenmişlik

Karmaşıklaşan günlük yaşam, çalışma hayatının zorlukları, rol ve statülerdeki değişim, hızla değişen ve karmaşıklaşan dünya, sınavlar, eğitim hayatı gibi nedenlerden dolayı insanların stresleri ve üzerlerinde hissettikleri baskı artmaktadır. Bu stres ve baskı insanın bir müddet sonra yaşam kalitesini ve yaşam enerjisini düşürerek tükenmişlik gibi bir takım olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Tükenmişlik ilk olarak 1953 yılında Schwartz ve Will tarafından yapılan çalışmada yer almıştır (Bakker ve Schaufeli, 2000). Tükenmişliğin kavramsal tanımı Freudengerg (1974) ve Maslach (1976) tarafından yapılmıştır. Tükenmişlikle ilgili tanımlar genelde çalışanlar üzerine odaklanmıştır. Freudenberg (1974) tükenmişliğin bireyden bireye farklı derecelerde ve farklı şekillerde belirtileri olan; bireyin yaşadığı başarısızlık ve yıpranmadan dolayı, güç ve enerji kaybı veya bireyin iç kaynaklarında karşılanmayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik, insanın enerjisini yitirmiş olma durumu ve çabalarından vazgeçmesi olarak (TDK, 2016) tanımlanmaktadır.

Tükenmişlik genelde çalışan bireylerde görülen fiziksel ve zihinsel yönleri olan fiziksel bitkinlik, geçmek bilmeyen yorgunluk, umutsuzluk, çaresizlik gibi belirtileri

olan bireyin işine, çevresindeki insanlara ve hayata karşı gösterdiği negatif tutumlardan oluşan bir siniklik halidir (Maslach ve Jackson, 1981). Cherniss (1980) tükenmişliği, kişinin yaptığı işe karşı doyumсуuzluğu ve aşırı stresinden kaynaklanan işinden soğumasına neden olan bir rahatsızlık olarak tanımlamaktadır (Burke ve Greenglass, 1995).

Tükenmişlik bireyin yaptığı işe karşı tutum ve davranışlarındaki değişimlerin neticesi olarak ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve duygusal yorgunluk biçiminde belirtileri olan ve bireyin başarı ve yeterlik algısının azalmasına neden olan bir durumdur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişlik yüksek beklentili işlerde çalışan bireylerde; bu yüksek beklentiden kaynaklı stres ile çalışmanın sonucunda ortaya çıkan ve sabit kalmayıp sürekli artan davranışsal, ruhsal ve uzun süreli fiziksel işlevsizliktir (Budak, 2000). Kaya-Göktepe (2016) tükenmişliği hem günlük hayatta hem de iş hayatında rastlanılan ve bireyin günlük ve iş performansında düşme ile sonuçlanan ilgi kaybı olarak ifade etmiştir.

Tükenmişlik, bireyin işinde ya da hayatında stres yapan durumlardan kaynaklanan ve bireyin yaşam kalitesini düşüren fiziksel, duygusal ve ruhsal bitkinlik hissi veren insanın iç dinamiklerini çökerten (motivasyon, neşe gibi) hayatın anlamsız hale gelmesine ve insanın çevresinden uzaklaşmasına neden olan bir sendrom olarak tanımlanabilir (Dworkin, 1986; Sürgevil-Dalkılıç, 2014; Woodhead, Northrop ve Edelstein, 2016)

Tükenmişlik çalışanların işlerine daha az bağlı hale geldikleri ve işlerinden uzaklaştıkları bir süreçtir. Uzaklaşma süreci işe geç kalmada ve devamsızlıkta artış ile iş performansı ve kalitesinde azalma gibi sonuçları kapsayabilir. Çözülmemiş kişilerarası çatışmalar, açıkça tanımlanmamış iş görevlerinin ve sorumluluklarının eksikliği, aşırı çalışma, uygun ödüllerin eksikliği ya da uygunsuz cezanın varlığı gibi durumlara maruz kalan bireylerde görülen bir sendromdur (Riggio, 2014).

Tükenmişliği açıklamada bazı anahtar kavramlar kullanılmaktadır. Bunlar aşırı yorgunluk, hayal kırıklığı hissi, kızgınlık, sinizim, yetersizlik ve başarısızlık hissidir. Tükenmişlik bireyin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını etkileyen bir olgudur (Maslach ve Goldberg, 1999). Tükenmişlik kavramı özellikle 1970'lerden günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Tükenmişlik kavramını

açıklama da Maslach (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001), Cherniss (1980), Pines (1988), Meier (1983), Edelwich ve Brodsky (1980) (Sürgevil-Dalkılıç, 2014) gibi modeller kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında Maslach tükenmişlik modeli ele alınmıştır.

Maslach tükenmişliği üç boyuta dayanan bir model kullanarak incelemiştir. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissidir (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach ve Jackson (1981) bu üç boyutu tükenmişliğin kavramsal tanımlamasında da kullanmışlardır.

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Tükenmişliğin en net gözlemlenen boyutudur. Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalarda en çok duygusal tükenmeye vurgunun olduğu görülmektedir. Bireyin yaptığı işle ilgili duygusal olarak kendini aşırı bitkin hissetmesi ve yaptığı işe karşı negatif tutumlar geliştirmesine yol açan boyuttur. Bireyin duygusal olarak iç kaynaklarının azaldığı ve tükenmişliğin ilk önce duygusal tükenme olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009). Duygusal tükenme; tükenmişliğin temel boyutu olarak kabul edilmekte olup bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını, duygusal kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Duyarsızlaşma (Depersonalization): Duygusal tükenmenin bir sonucu olarak görülen duyarsızlaşma, bireyin yaptığı iş ile ilgili görevleri tam olarak yapmaması, eksik yapması olarak ifade edilebilir (Mansour ve Tremblay, 2016). Duyarsızlaşma bireyin işi gereği hizmet verdiği insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi ve onların taleplerini karşılamaması biçiminde görülür (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009). Duyarsızlaşma, bireyin hizmet sunduğu kişilere karşı soğuk, sert, ilgisiz ve hatta insancıl olmayan tarzda olumsuz bir tavır takınması biçiminde tanımlanır ve bireyin işine yönelik idealizm ve motivasyonunda azalmaya işaret etmektedir (Hock, 1988). Duyarsızlaşmanın yabancılaşmaya neden olduğu söylenebilir (Yıldız, 2015).

Düşük Kişisel Başarı Hissi/Başarısızlık (Low Personal Accomplishment): Düşük başarı hissi duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarıyla bağlantılıdır (Byrne, 1994). Düşük kişisel başarı hissi, bireyin yaptığı işle ilgili yeteneğinin ve

başarma isteğinin azalmasına işaret eder (Leiter ve Maslach,1988). Kişisel başarı hissi Bandura'nın öz-yeterlik kavramı ile ilgilidir (Lee, ve Ashforth, 1990; Schwarzer ve Hallum, 2008). Öz-yeterlik, bireyin bir işi yapıp yapamayacağına olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1993). Bu bağlamda tükenmişlik yaşayan bireyin başarı hissini azalması onun öz yeterliğinin düşmesine neden olacağı söylenebilir. Düşük kişisel başarı hissi boyutunda bireyde belirgin olan durumun yetersizlik olduğu söylenebilir.

2.4.1. Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik kavramıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle iş yaşamı üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak araştırmacılar, öğrencilikle ilgili durumların da bir iş olarak değerlendirilebileceğini ve okul tükenmişliği belirtilerinin ise akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerini karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkması biçiminde ifade etmektedirler (Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010). Öğrenci tükenmişliği bazı araştırmalarda okul tükenmişliği bazı araştırmalarda ise akademik tükenmişlik olarak kavramsallaştırılmıştır (Aypay ve Eryılmaz, 2011a; Balkıs, 2013; Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal ve Montalban, 2006; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Okul bireylere birçok yönden olumlu katkılar yapan kurumlardan biridir (Eccles, 2004). Ancak özellikle okulun kendi amaçları, ailelerin ve ülkenin öğrenciden beklentileri, akademik olarak öğrencilerin başarılı olması gibi baskı ve stres yapıcı olması gibi nedenler öğrencilerde okul tükenmişliği gibi olumsuz bir sonucu ortaya çıkardığını belirtebiliriz.

Okul tükenmişliği öğrencilerin okuldaki çalışmalarını ile ilgili öz kaynaklarının eksikliği ve öğrencinin istekleri; başka bir diğer ifadeyle kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrenciler açısından tükenmişlik çalışma taleplerinden dolayı tükenmiş hissetme ve bir öğrenci olarak kendini yetersiz hissetme durumudur (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Literatüre okul tükenmişliği olarak giren ve öğrencilerde görülen tükenmişliğini ifade eden sendrom öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarının kendilerinde oluşturduğu stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumları olarak tanımlanabilir (Aypay, 2012).

Tükenmişlik aniden ortaya çıkan bir olgu değildir. Tükenmişlik bir kümülatifliğin sonucu olarak bireyde görülen bir durumdur (Brake, Eijkman, Hoogstraten ve Gorter, 2005). Bu bağlamda öğrencilerde okul tükenmişliği de aniden ortaya çıkmayan zamanla oluşan bir durum olarak ifade edebiliriz. Ülkemizde öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin nedenleri ele alındığında özellikle TEOG ve üniversite giriş sınavı gibi sınavların öğrencilerde aşırı kaygı ve strese neden olduğu söylenebilir (Çakır, 2015; Şad ve Şahiner, 2016). Bu sınavların varlığı, ailelerin bu sınavlarla ilgili beklentileri ve talepleri (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013), öğretmen tutumları (Tümkaya, 2005) özellikle sınav sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin evlerinden çok uzaktaki bir okula kayıt yaptırması (<http://www.hurriyet.com.tr>), öğrenciler arası rekabet (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), gelecek kaygısı (Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010) ülkedeki istihdam alanlarının darlığı, aşırı test çözme, haftalık okutulan ders sayısının fazla olması gibi nedenlerin öğrencilerde tükenmişliğe neden olacağı söylenebilir.

Genel anlamda tükenmişlik ile depresyon halinin ilgili olduğu söylenebilir. Depresyon bireyin tüm zihinsel süreçlerine etki ederken okul tükenmişliği daha özel olarak akademik zihinsel süreçlere etki ettiği ifade edilebilir (Marion, 2001). Bu açıdan bakıldığında öğrencinin yaşadığı okul tükenmişliği özellikle onun öğrencilikle ilgili görev ve sorumluluklarını aksatmasına neden olabileceğini söyleyebiliriz. Okul tükenmişliği öğrencinin okul bağlamındaki ikili ilişkilerini de olumsuz etkileyeceğini söylenebilir (Laursen, Popp, Burk, Kerr ve Stattin, 2008). Öğrencinin öğretmenleriyle, okul personeliyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri yaşadığı okul tükenmişliğinden dolayı bozulabilir. Öğrencinin yaşadığı okul tükenmişliğini okul bağlamında ele alınan en az üç faktörle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu faktörlerden birincisi okuldaki negatif ve huzursuz edici psikolojik çevredir. İkincisi öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin öğrencileri desteklememeleri ve cesaretlerini kırmaları olarak açıklanabilir. Üçüncü faktör ise öğrencinin genel iyi oluş halini destekleyecek psikolojik danışma gibi servislerin okulda olmaması ya da yetersiz hizmet sunmasıdır (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008)

Okul tükenmişliği öğrencilerde; okula karşı olumsuz tutum geliştirme (Salmela-Aro, Savolainen, ve Holopainen, 2009), okul ve derslere karşı motivasyonun düşmesi (McCoach ve Siegle, 2001; Reis ve McCoach, 2000), okulla ilgili ödev ve görevleri

erteleme ya da baştan savma yapma (Aypay, 2012), okulu/dersleri sıkıcı bulma (Aypay ve Eryılmaz, 2011b), okulu stres ve mutsuzluk kaynağı olarak görme (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008), okul başarısının düşmesi (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013), okulun olduğu günlerde sabah uyanamama (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008); öz-yeterliğin düşmesi (Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010); okuldaki arkadaşlarıyla ilişkilerinde problemlerin artması (Kutsal, 2009), okul terki (Yang ve Farn, 2005), okulun etkinliklerine katılmama (Kutsal, 2009), okula bağlılığının azalması (Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; (Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008), okul devamsızlığının artması (Kutsal, 2009), okula yabancılaşma (Loughrey ve Harris, 1992), okulda baş ağrısı gibi olumsuz durumlara neden olacağı söylenebilir.

2.5. Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı farklı disiplinler tarafından incelenen bir kavram olması sebebiyle, söz konusu disiplinlerin bakış açısından ele alınarak, farklı yönleri ile incelenmeye çalışılmaktadır. Bu durum yabancılaşma konusunda bütüncül bir bakışın ve ortak bir görüşün oluşamamasına sebep olmaktadır. Yabancılaşma kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde bilimsel olarak öncelikle felsefi boyutlarıyla ele alınan bu kavram, sosyolojik ve psikolojik yönleriyle çeşitli yazarlar tarafından kuramsal olarak ele alınmıştır.

Farklı disiplinler tarafından ele alınan bir konu olması sebebiyle yabancılaşmayla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Kongar (1979), yabancılaşmayı bir uyum sorunu olarak ele almıştır. Bu bağlamda yabancılaşmayı, bireyin çevresi üzerindeki denetiminin azalması sonucunda toplumsal, kültürel ve doğal çevreye uyum sorunu yaşaması ve buna bağlı yalnızlık ve çaresizlik duygusuna kapılması olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Mau (1992) da yabancılaşmayı sosyal uzaklaşma, anlamlı sosyal bağların ve sosyal desteğin yokluğu hissi olarak tanımlamaktadır. Püsküllüoğlu (2000) ise yabancılaşmayı, Hegel'in bakış açısından bireyin özne konumundan nesne konumuna düşmesi şeklinde, bireyin kendi ürettiği ürünlerin, yapıların egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlamıştır. Weisskopf (1996) ise yabancılaşmayı bireyin var olan potansiyellerini kullanamaması yönünden ele almıştır. Yabancılaşmayı bireyin potansiyellerinin bir kısmını kullanırken, çevresel etkenler sebebiyle büyük bir bölümünü kullanamaması şeklinde tanımlamıştır (Sezer, 2007).

Anomi kavramı yabancılaşma ile yakından ilişkili olan bir kavramdır. Anomi kavramını ilk olarak Durkheim kullanmıştır ve anominin sözcük olarak anlamı normsuzluk ya da kuralsızlıktır. Anomi ve yabancılaşma her asırda bütün toplumlarda görülen kavramlardır. Anomi ve yabancılaşma, özellikle Sanayi Devrimi'nin etkisiyle toplumsal yapıdaki köklü değişimlerin sonucunda hızlanmıştır. Anomi ve yabancılaşma daha çok çağdaş toplumlarda daha etkili olan bir bunalım olarak önem kazanmıştır (Bayhan, 1997).

Günümüzde yabancılaşma olgusu okul örgütleri dahil olmak üzere, kar amaçlı örgütlerde ve hizmet örgütlerinde çalışan bireyler üzerinde yoğun bir şekilde araştırılan konular arasındadır. Bu örgütlerde yabancılaşma, genellikle performansı olumsuz etkileyen, başarıyı ve verimi düşüren bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bunun yanında farklı örgütsel davranış alanlarıyla ilişkisine yönelik yoğun araştırmalar da yapılmaktadır. Çağımızın önemli sorunlarından biri haline gelen bu olgu en küçük toplumsal birimden en geniş toplumsal katmanlara kadar toplumu ve bireyleri etkiler hale gelmiştir. Yabancılaşma, toplumsal ve sosyal bağları zayıflatan, bireyin bulunduğu örgüte uyumunu ve bağlılığını olumsuz şekilde etkileyen bir olgu olduğu söylenebilir.

2.5.1. Yabancılaşmanın Boyutları

Yabancılaşma kavramı 1960'lı yılların başlarına kadar daha çok kuramsal yönden ele alınarak incelenmiştir. Özellikle işletme örgütlerinde psikolojik yönden ele alınmasıyla birlikte 1960'ların başlarında nicel araştırmalar hız kazanmıştır. Bu alanda araştırmacılar kuramsal birikimlerden yola çıkarak yabancılaşma kavramının operasyonel tanımlarını yapmaya ve ölçme araçları geliştirmeye yönelmişlerdir. Toplum bilimci olan Seeman (1959) bu çalışmaların öncülerindedir. Seeman (1959) yabancılaşmayı bireysel ve toplumsal çerçevede ele alarak, bunların davranışa yönelik sonuçlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çerçevede yazar tarafından yabancılaşmanın beş boyutu; güçsüzlük duygusu, anlamsızlık duygusu, normsuzluk hali, sosyal izolasyon, kendine yabancılaşma olarak ele alınmıştır. Seeman'ın çalışmalarından yola çıkan Dean (1961) ise yabancılaşmayı yeniden tanımlayarak üç boyut altında birleştirmiştir. Bunlar; sosyal izolasyon, güçsüzlük ve normsuzluktur (Akt. Rovai ve Wighting, 2005). Birçok çalışmada (Mackey, 1977; Olsen, 1969; Shoho ve Petrisky, 1996). Seeman'ın (1959) sınıflandırması temel alınmıştır. Bu çerçevede yabancılaşmanın boyutlarını aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

Güçsüzlük Duygusu: Seeman (1959) güçsüzlük duygusu kavramını kişinin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamında kullanmıştır. Seeman'a (1959) göre güçsüzlük fikri, bireyin sonuçları etkilemeye ilişkin beklentisinin zayıfladığı durumlarda meydana gelir. Gücün ve kontrolün adaletsiz bir şekilde dağıtıldığı sosyal bir sistemde üyelerin yabancılaşması kaçınılmazdır (Darder, 2012; Akt. Soza, 2015). Sanberk (2003) güçsüzlük duygusunu, bireyin kendi yaşamını ve geleceğini kontrol edememesi durumunda ortaya çıkan bir durum olarak ifade etmiştir.

Anlamsızlık: Kişinin yaptığı işi anlamlı bulmaması ve üstlendiği rollerle bireysel olarak kendisi arasındaki ilişkiyi kuramamasıdır. Birey çevresinde olan bitenlere bir anlam verememektedir (Mercan, 2006). Bu boyut sosyal olayların anlaşılabilirlik boyutunu ifade eder. Bireyler diğerlerinin ve kendi davranışlarının sonuçlarını tahmin edemez veya algılayamazsa anlamsızlık duygusu bireyde hakim olur (Newmann, 1981). Yeniçeri'ye (2009) göre bu durum bireyin davranışlarını tahmin etmek için ipucu olacak şekilleri, davranış formlarını ve işaretleri çözmede zorluk yaşadığında görülen bir durumdur. Anlamsızlık yaşayan kişi inanacağı şeyin ne olduğuna ya da neye inanacağına tam olarak karar veremez.

Normsuzluk/Kuralsızlık: Yabancılaşmanın bu boyutu anomi olarak da ifade edilebilir. Normsuzluk, bireysel davranışlara rehberlik eden sosyal normların bozulması veya etkisini yitirmesi olarak biçiminde tanımlanabilir (Seeman, 1959). Orru (1989) normsuzluğun, koşulların toplumun kültürel olarak onaylanmış amaçlarını yerine getirmede yetersizliğe yol açtığı zamanlarda meydana geldiğini ifade etmiştir. Normsuzluk bireyin uyması gereken davranış kalıplarıyla ilgili bir standardın olmamasıyla ilişkilidir. Elma'ya (2003) göre normsuzluk ya da kuralsızlık, kişinin kendine ait değerlerinin olmaması ya da bu değerlerine ait yargılarını ortaya koyamamasıdır. Normsuzluk, toplumsal normları benimsememe anlamını içermektedir.

Sosyal İzolasyon: Sosyal izolasyon, genel olarak kişinin içinde yaşadığı fiziki çevreden ya da insanlarla ilişki kurmaktan kaçınmasını, başka insanlarla kurduğu ilişkiyi minimum seviyeye indirgemesi olarak ifade edilebilir. Bireyin bu geri çekilmesi ve uzaklaşması kişinin psikolojik durumundan ya da çevresinden kaynaklı olabilir (Aslan, 2008). Sosyal izolasyon kültürel yabancılaşma veya değer izolasyonu ile ilişkilidir (Mabry, 1987). Sosyal izolasyon bireyin düşük değer verdiği şeylerin toplum

tarafından yüksek değerli olarak görünmesinden kaynaklanmaktadır. Böyle bir durumda birey hem yasal araçları hem de örgütün ve grubun hedeflerini ret ettiğinde bireyin yalnızlığı daha fazla artmaktadır (Yeniçeri, 2009). Aslında sosyal izolasyon bireyin toplumu ve toplumsal kural ya da olguları red ederek kendi dünyasına çekilme olarak ifade edilebilir.

Kendine Yabancılaşma: Yabancılaşmanın en zor ve karmaşık biçimi olup farklı şekillerde dile getirilmiştir (Ertoý, 2007). Bugental'e (1965) göre uzaklaşma, bireyin kendi içine hapsolmasıdır. Birey diğer insanlarla asla gerçek bir iletişim kurmaz bu sahte iletişimi pandomim iletişim olarak da adlandırabiliriz. Birey kendisiyle çevresi arasına görünmeyen bir engel koymuştur. Bu durumdaki bir birey bulunduğu örgütten ve sosyal çevreden kendisini izole ederek deyim yerindeyse kabuğuna çekilir ve diğer bireylerle arasına duygusal anlamda mesafe koyar. Durcan'a (2007) göre bireyin istek, yetenek ve gereksinimleri göz ardı edilerek, potansiyelinin sosyal gerekliliklere göre şekillendirilmesinin sonucu olarak birey kendisine yabancılaşır.

2.5.2. Eğitimde Yabancılaşma

Yabancılaşmanın önemli bir toplumsal sorun haline gelmesinde kritik zamanlarda toplumsal ve sosyal hayatı etkileyen önemli değişimlerin etkisi büyüktür. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte üretim biçiminde meydana gelen değişim işçi sınıfının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Eğitimden beklenen ise bireylerin bu sisteme uygun niteliklerle donatılması olmuştur. Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının önemsenmediği bu koşullarda özne olan bireyin eğitime ilişkin, ilgi ihtiyaçları ve beklentileri göz ardı edilerek birey sistemin bir parçası olarak görülmüştür (Staples, 2000; Mau, 1992). Yani birey nesne konumuna gelmiştir. Bu durum, okul örgütlerinde yabancılaşma olgusuna zemin hazırlamıştır. Günümüzde ise bireylerin, bilgi ve teknolojiye dolayısıyla toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurabilmeleri için eğitim bir araç olarak kullanılmaktadır. Gerçek anlamda bireyin ilgi ve ihtiyaçları, yeteneklerini geliştirme ve potansiyellerini gerçekleştirme ihtiyaçları göz ardı edilmektedir (Seidel ve Vaughn, 1991; Soza, 2015). Bununla birlikte okula ilişkin birçok faktörün de etkisiyle okul örgütünde yabancılaşmayı özellikle de öğrenci yabancılaşmasını kaçınılmaz hale getirmiştir.

Yabancılaşma okulda meydana geldiğinde, okul yaşamının dokusundan bir kopuş olarak tanımlanabilir (Miller, Leinhardt ve Zigmond, 1988). Bu duyguyu yaşayan öğrenciler, okul çevresinden, öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından yabancılaşmıştır (Hyman ve Snook, 2000). Zayıf sosyal bağların sonucu olarak öğrenciler kendilerini okulun ve sosyal çevrenin bir parçası olarak görmezler. Bu durum okul ve birey açısından birçok olumsuz etkiyi de beraberinde getirebilir. Kişilerin öğrenmeden, bilgiden, öğrenme süreçlerinden soğuması ve uzaklaşması; bu süreçlerin bireylere giderek anlamsız gelmesi, öğrenme ve öğretmeye duyulan ilginin azalması, eğitimin giderek monoton, sıkıcı ve zevksiz bir aktivite haline gelmesi gibi birçok olumsuzluğu ortaya çıkarabilir (Katıtaş, 2012).

Yapıcı (2004), eğitimde yabancılaşmayı, bireyin doğumuyla birlikte çevresinde hazır bulunduğu kültürel bir sorun olarak ifade etmiştir. Bu durum köklü değişikliklerle bireye öncelik veren, katılımcı bir eğitim sisteminin hayata geçirilememiş olmasına bağlanabilir. Bu bağlamda eğitimde yabancılaşmanın öncelikle toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar çerçevesinde amaçların gözden geçirilerek, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına öncelik veren insana yakışır bir eğitim sisteminin benimsenmesiyle çözülebileceğini söylemek mümkündür.

2.5.3. Öğrencinin Okula Yabancılaşması

Okula yabancılaşma ile ilgili çalışmalar, öğrenci davranışlarını anlama açısından nispeten yeni sayılabilir. Okula yabancılaşma ile ilgili çalışmalar, 1950'lerin ilk yıllarında başlamış ve 1970'lere kadar devam etmiştir. Bu yıllar arasında yabancılaşma özellikle okul yaşamına düşük bağlılık, şiddet ve okul terki gibi ortak problemler açısından ele alınmıştır (Newmann, 1981). 1970'li yıllardan sonra yabancılaşmayla, öğrenci başarısı, bürokratik yapı, öğrenci motivasyonu ve stres gibi değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar hız kazanmıştır.

Bronfenbrenner (1986), yabancılaşmayı okuldan, arkadaşlardan, aileden kopma hissi ve aidiyet duygusunun eksikliği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğrenci yabancılaşmasını, kişisel, çevresel ve sosyal faktörlerin etkisiyle öğrencinin okula olan aidiyet duygusunu kaybetmesi sonucu okuldan psikolojik olarak uzaklaşma, yaşanan yalnızlık hissi olarak tanımlamak mümkündür. Yabancılaşma ile ilgili literatürde iki farklı yaklaşım öne sürülmektedir. Bunlardan birincisi varoluşçuluk perspektifinden

yabancılaşmayı, insani durumun kaçınılmaz bir parçası olarak ele almaktadır. Diğer yaklaşım ise yabancılaşmayı, Marksist düşünce çerçevesinde toplumsal tarihsel sürecin bir sonucu ve kapitalizm içerisindeki iş bölümü açısından ele alır (Mann, 2001). Ancak öğrencinin okula yabancılaşmasını, bu bakış açılarından çok kişisel faktörler ve okulun bağlamsal koşulları açısından ele almak daha açıklayıcı olacaktır. Dean (1961) öğrenci yabancılaşmasını; öğrencilerin okula ve çevresine uzaklaşmasını, çevrenin ve bireyin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan durumsal bir yapı olarak görür (Ak. Rovai ve Wighting, 2005).

Travis'e (1995) göre öğrenciler genel olarak okulun ilk yıllarında okula ve eğitime ilişkin tutumlar geliştirir. Bu tutumlar bazı öğrenciler açısından pozitif olabileceği gibi bazı öğrenciler açısından ise okuldan uzaklaşma veya yabancılaşma şeklinde olabilir. Ancak olumsuz anlamdaki bu tutumlar okul ortamına ilişkin bazı faktörlerin düzenlenmesiyle azaltılabilir ya da ortadan kaldırılabilir. Newman'a (1981) göre okul ve sınıf büyüklüğünü azaltma, okul iklimini iyileştirme, eğitimi bireyselleştirme ve öğrenci katılımını sağlama gibi okul geliştirme çabaları öğrencinin okula entegrasyonunu ve bağlılığını arttırmakta; öğrencinin okula yabancılaşmasını ise azaltmaktadır.

Weise ve Werr (1976) öğrencinin okula yabancılaşma alanlarını; (1) öğrencinin öğrenme sürecinin sonuçlarına yabancılaşması, (2) öğrencinin öğrenme sürecine yabancılaşması, (3) bilgi kazanma sürecinde okul başarısı bakımından öğrencinin kendisine yabancılaşması ve (4) öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisinde yabancılaşma olmak üzere dört temel başlıkta ele almaktadır (Akt. Sanberk, 2003).

Öğrencilerin okula yabancılaşmasını Seeman'ın (1959) yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin görüşleri açısından da açıklamak mümkündür. Bu bağlamda bir öğrencinin sonuçlara veya başarıya ilişkin düşük beklenti içerisinde olması, süreç üzerinde kontrole sahip olamaması ve kararlara katılımının az olması öğrencilerde güçsüzlük duygusunun oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Mau, 1992). Okullarda oluşturulan başarı sınıfları uygulaması, başarı seviyesi düşük öğrencilerde güçsüzlük duygusunu pekiştirmekte ve bu durumun da yabancılaşmaya yol açacağı söylenebilir.

Eğitim sisteminin amaçları bireyin ihtiyaçlarından çok toplumun, politik sistemin ihtiyaçlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Bunun yanında okuldaki etkinlikler ve

okulda edinilen bilgiler çoğu zaman hayatın kendisiyle örtüşmemektedir. Bu gibi faktörler öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisindeki faaliyetleri anlamsız olarak değerlendirmelerine yol açabilmektedir. Bu durumun öğrencilerde, yabancılaşmanın bir boyutu olan anlamsızlık duygusunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Her ne kadar okulların yasal kuralları, örgüt kültürü, normları ve değerleri olsa da bireyler aynı zamanda kendi değerlerini de buldukları ortama taşırlar ve kurallara ilişkin bir değerlendirmede bulunurlar. Bu bağlamda Loken (1973), öğrencilerin kendilerini okula ait normlarla özdeşleştiremediklerinde ya da okulda, öğrencinin uyum sağlayabileceği ayırt edilebilir ve belirli normlarının yokluğu durumlarında öğrencinin okula karşı yabancılaşmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir (Akt. Çiftçi, 2009).

Okullarda genel eğitim süreci başarı odaklı olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, sportif ve sosyo-kültürel ihtiyaçları göz ardı edildiği söylenebilir. Okulda değer ve önem verilen şeylerle öğrencilerin değer ve ilgileri örtüşmediği durumlarda öğrenciler kendilerini okuldan izole edebilmektedirler. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrencilerin etnik kimlikleri de sosyal izolasyona yol açabilmektedir (Kunkel, Thompson ve Mcelhinney, 1973; Mackey, 1977).

Kendine yabancılaşma boyutu, aslında bireyin yaşadığı olumsuz durumların üstesinden gelememe durumunda yaşadığı çaresizlik hissini ve pasifleşmesini ifade ettiği söylenebilir (Bugental, 1965). Bu bağlamda öğrencilerin okulda yaşadığı tüm olumsuz deneyimler, uyum problemleri öğrenciyi okul ortamına ve derse aktif katılımdan uzaklaştırarak edilgen konuma sokabilmektedir.

Öğrencilerin yaşamış olduğu yabancılaşma duygusu sonucunda öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve ailesiyle anlamlı ilişkiler kurmakta zorlanabilirler. Yapılan araştırmalarda okula yabancılaşmanın etkisi sonucunda öğrencilerde saldırgan davranışların, okul devamsızlığının, okula karşı ilgisizlik ve düşmanlığın arttığı, öğrencilerin başarısının azaldığı rapor edilmiştir (Newmann, 1981; Staples, 2000).

2.5.4. Öğrencilerin Okuldaki Yabancılaşma Kaynakları

Hegele'e göre insanın özünden uzaklaşması (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008; Soza, 2015) olan yabancılaşma olgusu, öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, öğrenci yabancılaşması özüne uygun olmayan ve potansiyelini gerçekleştirmesine engel

olan yaklaşımlar sonucunda öğrencinin okuldan uzaklaşması olarak ifade edilebilir. Durkheim'in yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini okul ortamı için ele aldığımızda ise okuldaki sosyal çevre tarafından kabul görmeyen veya dışlanan bir öğrencinin yabancılaşma duygusu yaşamayı kaçınılmazdır. Yabancılaşmaya ilişkin bu bakış açıları aslında öğrenci yabancılaşmasının kaynaklarına ilişkin ipuçları vermektedir.

Ergün'e (1987) göre okulda öğrenci yabancılaşmasının en önemli sebeplerinden birisi, öğrencinin sosyalleşmemesi ve okul ortamına uyum sağlayamamasıdır. Okuldaki sosyalleşme sürecini okul içi ve dışı hayatı etkileyen toplumsal şartlar, ders programları, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimi etkilemektedir (Akt: Sanberk, 2003). Sosyal olarak uzaklaşmış öğrenci okulu karmaşık, hoşgörüsüz bir yer olarak düşünmekte ve mecbur olduğu için okula devam etmektedir. Öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir yere sahip okullara öğrencilerin bağlılık geliştirememesi, sosyalleşme ve kültürlenme sürecini de etkilemektedir (Celep, 2008).

Öğrenci yabancılaşmasına kaynaklık eden diğer bir sebep de öğrenci ihtiyaçlarına cevap veremeyen, bireyin özüne uygun olmayan eğitimi sistemleridir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) öğrencilerin yabancılaşmasına etki eden önemli bir faktör olarak eğitim sistemimizi görmekteyiz. Araştırmacılara göre hızlı nüfus artışına bağlı olarak gerekli istihdam koşullarının sağlanamaması eleyici bir eğitim sistemini ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak yaşamsal anlamı olmayan bilgilerle karşı karşıya kalan öğrenciler eğitimin anlamını kaybederek okuldan uzaklaşmaktadır.

Sosyal ve kültürel dışlanma sonucunda bireyin yaşadığı huzursuzluk ve rahatsızlık duygusu olan yabancılaşma birçok kaynaktan beslenebilir (Hajda, 1961). Bunlar sosyal ve kültürel kaynaklar olabileceği gibi psikolojik faktörler de olabilir. Çoğu araştırmalarda öğrencilerin okuldaki yabancılaşma kaynakları genel olarak okula, aileye ve bireye ait faktörler bağlamında ele alınmıştır. Bazı araştırmalar öğrencilerin okula yabancılaşmalarının sebeplerini: aile desteğinin eksikliği, büyük sınıflar, tüketim kültürü ve anlık memnuniyete önem veren kültürel etki olarak açıklamışlardır (Yüksek, 2006).

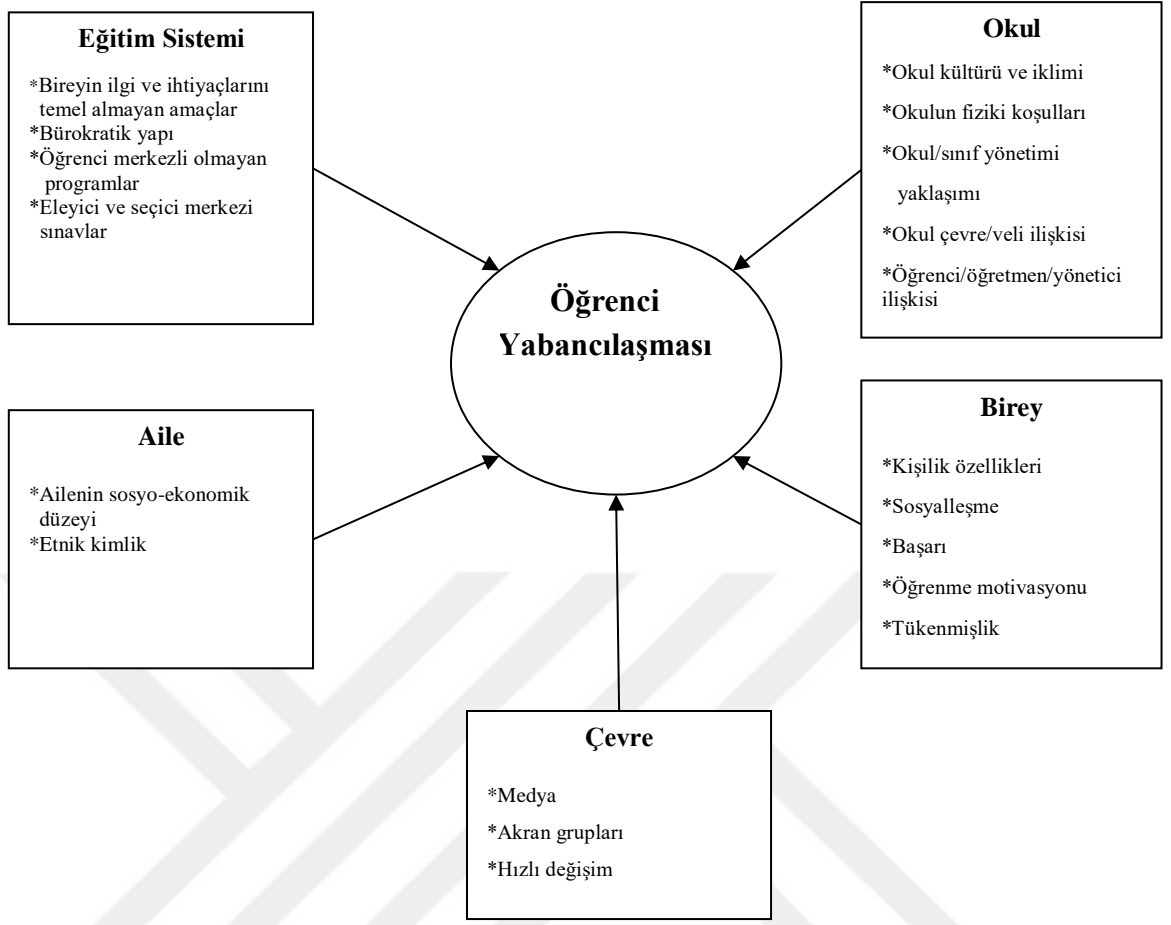
Heath (1970), öğrencinin yabancılaşma kaynaklarını çevresel etkenler sebebiyle özellikle akran kültürü ve medyanın etkisiyle, bireylerin karakteristik özelliklerinde meydana gelen değişimlere, sosyal sebeplere ve okulun etkisine bağlamaktadır.

Günümüzde medya ve tüketim kültürü, bireyi her şeyden çabuk sıkılmaya, amaçsızlığa, kültüründen ve sosyal hayattan uzaklaşarak amaçsızlığa ve yabancılaşmaya sürüklediği ifade edilebilir. Bu etkilerin özellikle okul çağındaki bireyleri etkilediği söylenebilir. Bunların yanında bürokratik okul yapısı ve uygulamaları, monoton eğitim etkinlikleri ve tek düze eğitim anlayışı da öğrencilerin yabancılaşmasına kaynaklık edebilmektedir.

Alan yazında okula yabancılaşma kaynakları genel olarak; okul çevresi, ailenin sosyo-konominik düzeyi, öğrencilerin kişilik özellikleri, okulun sosyal çevresi ve etnik kimlik bağlamında değerlendirilmektedir. (Calabrese ve Seldin, 1987; Mau, 1992; Sanberk, 2003; Yapıcı, 2004). Başaran'a (1998) göre öğrencilerin okula yabancılaşma kaynaklarını: (a) öğrenciye kötü davranılması, (b) öğrencinin herhangi bir gruba üye olamaması, (c) otorite sınıf/okul yönetim anlayışı, (d) okulun sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi, (e) öğrencinin başarısızlık hissi yaşamaması, (f) okulun/sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi, olarak belirtmiştir. Eckert (1989) ise tükenmişliğin öğrencinin yabancılaşmasına neden olacağını ifade etmiştir.

Okul büyüklüğü ile yabancılaşma arasında bir ilişki vardır. Öğrencilerin başka bireylerle daha çok etkileşim içinde olabileceği ancak okul etkinliklerine rahat bir şekilde katılmalarını engellemeyecek büyüklükte olmalıdır. Okul öğrencilerine çeşitli kaynaklar sunabilecek büyüklükte olmalıdır. Öğrencilerin okulla ilgili bir takım süreçler ile karar sürecine katılmaları okula yabancılaşmayı azaltmada bir önlem olarak işe yarar ve yabancılaşmanın azalmasına olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir (Tezcan, 1983).

Alan yazında öğrencinin okula yabancılaşmasına etki eden birçok faktör belirtilmiştir. Bu faktörler beş boyut altında birleştirilerek Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin okula yabancılaşmasına etki eden faktörler

Okuldaki yabancılaşmayı azaltmak için gönüllülüğe önem verilmesi, amaçların ve beklentilerin açık ve net hale getirilmesi önemlidir. Yabancılaşmanın kaynaklarından biri olan belirsizliğin okul ortamında azaltılması yabancılaşmayı azaltmada etkili olabilir.

2.6. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Kuramsal Bilgiler

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin hem birbirleri ile hem de akademik başarıyla olan ilişkileri analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ilişkin kuramsal bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. Öğretmenlere Güven İle Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişki

Örgütlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde örgüt üyelerinin güven düzeyleri onların örgütlerine yönelik tutumuna pozitif yönde katkılar sağladığı belirlenmiştir (Costa, 2003; Cunningham ve MacGregor, 2000). Eğitim örgütleri bu kapsamda ele alındığında; okulların önemli bir paydaşı olan öğrencilerin okula karşı tutumları onların öğretmenlerine güven düzeylerinden etkileneceği söylenebilir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin okula karşı tutumlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerinden etkilendiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Birch ve Ladd, 1997; Bölükbaşı, 2005; Huan, Quek, Yeo, Ang ve Chong, 2012; Şahan, 2008). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yoğunluğu öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Stevenson, 2008). Öğretmen ve öğrenci arasındaki açık iletişimin öğrencinin öğretmenine duyduğu güveni etkilediğini; bu güvenin de öğrencinin okula karşı tutumunu etkilediğini söyleyebiliriz. Lee (2005) öğretmenlerine güven düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu yönde olduğunu ifade etmiştir (Lee, 2007).

2.6.2. Öğretmenlere Güven İle Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okula yabancılaşmaları öğretmen-öğrenci ilişkilerinden etkilenmektedir (Van Maele ve Van Houtte, 2011). Öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerini etki etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Stevenson, 2008). Bu kapsamda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sonucu olarak, öğretmenlere güven ile okula yabancılaşma arasında bir ilişkinin kurulabileceğini söyleyebiliriz. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde olması öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven düzeyinin yükselmesi okula

yabancılaşmalarının azalmasıyla sonuçlanacaktır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Han, 2015).

2.6.3. Öğretmenlere Güven İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Güven ortak yaşantı ve ilişkiler sonucunda uzun sürede oluşan bir olgudur (Bryk ve Schneider, 2002; Forsyth, Adams ve Hoy, 2011). Öğrencinin öğretmenine güven duyması için hem okul hem de sınıf içerisinde öğretmen ile öğrenci arasında ortak yaşantıların ve ilişkilerin varlığı önemlidir. Güven öğrenci başarısını, okul etkililiğini ve verimliliğini arttıran önemli kaynaklardan biridir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Bu kapsamda öğrencinin öğretmenlerine duyduğu güven öğrencini yaşadığı okul tükenmişliğine etki edebileceği söylenebilir. Öğretmenlerine güven düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyinin düşük olması beklenen bir durumdur (Moore, 2013).

2.6.4. Öğretmenlere Güven İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Güvenin okullarda başarının sağlanması açısından önemli bir unsur olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Adams, 2013; Bryk ve Schneider, 2002; Lee, 2007). Okulların niteliğinin ve öğrenci başarısının artırılmasında, okul içi ilişkilerde güvenin inşa edilmesine gereksinim vardır. İnsan öğrenmelerinin, çevredeki diğer insanların güvenilir olduğu beklentisine dayalı olduğu düşünüldüğünde (Rotter, 1967), okullarda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin oluşturulması en temel gereksinimlerden biridir. Bazı araştırma sonuçları (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) öğrencilerin okuldaki öğretmenlerle kuracakları olumlu, pozitif ve destekleyici ilişkilerin öğrencilerin motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir.

2.6.5. Okula Karşı Tutum İle Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Yabancılaşmanın örgütler, özellikle de okullar üzerindeki etkilerinin oldukça fazla olduğu gözlenen (Çağlar, 2012) bir durumdur. Örgütüne yüksek düzeyde yabancılaşan bireyler zamanla kendisini üyesi bulunduğu sosyal ortamlardan soyutlayarak çevresine karşı duyarsızlaşmakta ve kendi kabuğuna çekilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Öğrencilerin okula yabancılaşması okul ile ilgili

görevlerini yapmamalarına, devamsızlık yapmalarına, okul terkine, okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, ödevlerini yapmamalarına, motivasyonlarının düşmesine neden olduğunu ifade edebiliriz. Okula karşı yabancılaşan öğrenciler okula karşı olumsuz tutum sergilemektedirler (Çağlar, 2012; Demaray ve Malecki, 2002; Dennison, 2000). Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumları onların okula yabancılaşmalarına etki etmektedir (Travis,1995)

2.6.6. Okula Karşı Tutum İle Okul Tükenmişliği arasındaki ilişki

Öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları başarısızlık, okul terki, okul devamsızlığı gibi bir çok durumu etkimektedir (Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan, 2010). Bu bağlamda okula karşı olumsuz tutumun birçok istenmeyen duruma neden olacağını söyleyebiliriz. Bu istenmeyen durumlardan bir tanesi de okul tükenmişliğidir. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile okula karşı tutumları arasında bir ilişkinin olduğu (Seçer, 2015) alan yazında ifade edilmiştir.

2.6.7. Okula Karşı Tutum İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okula karşı tutumları akademik başarılarını etkileyen bir durum olduğunu ifade edebiliriz. Yapılan araştırmaları incelediğinde; okula karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin akademik başarılarının, okula karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğunun bulgulandığını söyleyebiliriz (Ford ve Harris, 1996, Berberoğlu ve Balcı, 1994; Marks, 1998; Lamb ve Fullarton, 2002; Mok ve Flynn, 2002; McCoach ve Siegel, 2003; Cheng ve Chan, 2003; Tatar, 2006; Erkman, Caner, Sart, Börkan. ve Şahan,2010).

2.6.8. Okula Yabancılaşma İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Ülkemizde eğitim, ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir (Çapri, Gündüz, Gökçakan, 2011). Bu yarışma ve sınavlar, ulusal düzeyde yapılan TEOG, YGS, LYS benzeri sınavlar öğretmenlerin, ailelerin, okul yöneticilerinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilerle ilgili başarı beklentilerinin artması, yoğun ders programı gibi nedenler öğrencilerde okul tükenmişliğine ve okula yabancılaşmaya yol açtığını söylenebiliriz. Alan yazın incelendiğinde okula yabancılaşma ve tükenmişlik arasında

pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Huang ve Lin, 2010; Jia, Rowlinson, Kvan, Lingard ve Yip, 2009).

2.6.9. Okula Yabancılaşma İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okula yabancılaşmasında etkili olan unsurlardan biri de öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Öğretmenlerin sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışları öğrencilerin okula yabancılaşmasına neden olan etmenlerden biridir (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Okula yabancılaşmış öğrenciler genellikle okulun beklentilerini karşılamada yetersizlerdir (Galbo, 1980). Roeser, Lord ve Eccles (1994) yaptığı araştırmada, okula yabancılaşmış öğrencilerin başarı düzeylerinin kendini okula yabancılaşmamış hisseden öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Okula yabancılaşmanın; şiddet, devamsızlık, madde bağımlılığının yanı sıra başarısızlık gibi olumsuz birçok sonucu vardır (Kocayörük, 2007).

2.6.10. Okul Tükenmişliği İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin birçok nedeni vardır. Türkiye eğitim sistemi düşünüldüğünde öğrencilerde görülen tükenmişlik ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerden yüksek başarı beklentisi, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki olumsuzluklar, haftalık ders saatlerinin fazla olması, ulusal düzeyde yapılan sınavlar, sınıf ortamının olumsuz etkilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğinin onların akademik başarılarına etki ettiği yönünde bulgulara rastlanmıştır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru,2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal,2009; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik başarı, öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.7.1. Akademik Başarı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Köse (1990) araştırmasında öğrenci başarısı üzerinde etkili olan aile ve okul kavramlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında ele alınan durum tarihsel perspektif bağlamında açıklanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında ailenin ve okulun önemli değişkenler olduğu ifade edilmiştir.

Taşpınar (1998) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada derste kullanılan modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 93 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğine ve derse karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığına ulaşılmıştır.

Özkal (2000) çalışmasında işbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel desen kullanılarak beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulgulanmıştır. İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Büyüköztürk ve Deryakulu (2002) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan önemli değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) ile Sınıf Öğretmenliği (SÖ) programlarında okuyan 266 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda BÖTE öğrencileri için lise bitirme derecesi ve sosyal uyumun; SÖ öğrencileri için akademik uyum, üniversite giriş puanı, cinsiyet, kalınan yer, sosyal uyum ve lise bitirme derecesi değişkenlerinin akademik başarının

önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Araştırma da ayrıca kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, evde kalan öğrencilerin akademik başarılarının yurttaki kalanlara göre daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Alay ve Koçak (2003) araştırmasında üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 361 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin akademik başarıları ile genel zaman yönetim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı ve zaman harcatıcılar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada kız öğrenciler zaman yönetimi konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir.

Coşkun (2004) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmasının örneklemini 438 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırmada kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, anne-babası birlikte olan öğrencilerin başarısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Okula yönelik tutumu olumlu olan ailelerin öğrencilerinin akademik başarıları, okula yönelik tutumu olumsuz olan ailelerin öğrencilerinin akademik başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma da öğrencilerin okula karşı tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı (2005) çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin KPSS ve akademik başarılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 210 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden akademik olarak daha başarılı oldukları, erkek öğrencilerin KPSS'de kız öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğretim türü değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda normal ve ikinci öğretim öğrencilerinin akademik başarılarının benzer olduğu ancak KPSS'de normal öğretim öğrencilerinin daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir.

Bölükbaşı (2005) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında aile ortamı, benlik algısı ve okul tutumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 288 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda aile ortamının, benlik algısının ve okula karşı tutumun akademik başarı üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Akademik başarının araştırma değişkenlerinden en çok okula karşı tutumdan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2006) PISA matematik sınavı sonuçlarına göre öğrenci başarılarını etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasını Türkiye genelinde 4855 öğrenci ile yürütmüştür. Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ve Özel Liselere devam eden öğrenciler PISA sınavında Türkiye ortalamasının üstünde yer aldığı, İç Anadolu ve Marmara Bölgesinde bulunan öğrencilerin PISA sınavında daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. PISA sınavında Karadeniz Bölgesinde, küçük nüfuslu yerlerde yaşayan kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Erdoğan ve Kenarlı (2008) çalışmasında duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Dicle Üniversitesi'nde öğrenim gören 532 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma da Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise dört yıllık not ortalaması kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Duygusal Zeka Ölçeği'nin "Kendi Duygularını Anlama" ve "Karşındaki Duygularını Anlama" faktörleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, "Duyguları Yönetme" faktörü ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına ulaşılmıştır.

Aydın (2010) Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı değişkenlerini ele aldığı çalışmasında 906 lise öğrencisinden elde ettiği verileri kullanmıştır. Analizler sonucunda akademik öz yeterlilik, sınav kaygısı, cinsiyet ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı öte yandan akademik öz yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011), öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında tükenmişlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören 487 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere "Maslach Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Versiyonu" uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda tükenmişliğin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre

anlamli farklılık gösterdiği, tükenmişliğin akademik başarı ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tekin-Akdemir (2013) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımına yönelik tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 478 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda facebook kullanıma yönelik tutumları ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş, Akademik başarı ile akademik erteleme davranışı negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, facebook kullanıma yönelik tutumla ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çiftçi (2014) çalışmasında aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Aratırmasını 492 ortaokul öğrencisi ve bu öğrencilerin aileleri ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda anne-baba katılım düzeyinin ebeveynlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve sahip olunan çocuk sayısına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Anne-baba katılım düzeyi arttıkça akademik başarı da artmaktadır.

Bahçetepe ve Giorgetti (2015) araştırmasında okul iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi sekizinci sınıfta öğrenim gören 1054 öğrenciden oluşmuştur. Yapılan analizler sonucunda göre okul ikliminin *destekleyici öğretmen davranışları* ve *başarı odaklılık* boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin *güvenli öğrenme ortamı* ve *olumlu akran iletişimi* boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır

Sarier (2016) yaptığı meta-analiz çalışmasında akademik başarıyı etkileyen faktörleri ele almıştır. 2000-2015 yılları arasında yapılan 62 araştırma Meta-analiz kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda, okulla ilgili faktörlerin öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğü değeri 0.231 olarak bulunmuştur. Öğrenciyle ilgili faktörlerin öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğü değeri 0.324 olarak bulunmuştur. Aileyle ilgili faktörlerin öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğü

değeri 0.271 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerin; ailenin sosyo-ekonomik durumu, öz-yeterlik ve motivasyon olduğu belirlenmiştir.

2.7.2. Akademik Başarı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stevens ve Slavin (1995) öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin başarılarına etki eden tutum değişkeni ile sosyal ilişkileri ele almıştır. Araştırmanın örneklemini 1012 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okuldaki sosyal ilişkilerin yoğunluğu öğrenci başarısına etki etmektedir. Öğrencilerin okumaya, matematiğe ve dile karşı tutumları onların başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okumaya, matematiğe ve dile karşı tutumları olumlu olan öğrencilerin başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Darling-Hammond (1999) yaptığı çalışmada öğretmen kalitesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 65.000 öğretmene Okullar ve Öğretmen Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin başarılarını belirlemek için ise Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen kalitesinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca araştırma da okul, sınıf büyüklüğü değişkenlerinin de öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) yaptığı araştırma da kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı ile olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 97 okuldan elde edilen veriler kullanılarak yürütülmüştür. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi kolektif öğretmen yeterliğini ve öğrenci başarısını etkilediği bulgulanmıştır. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca akademik baskı değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hampden-Thompson (2004), 2000 yılında yapılan PISA verilerini kullanarak yaptığı çalışmada, bu sınava katılan ülkelerdeki aile yapılarının öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri başarısına olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda anne babanın ayrı olması sebebiyle aile üyelerinden sadece birisinin yanında yetişen çocukların başarı puanlarının anne babanın birlikte olduğu çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Johnson (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilere Johnson ve Johnson (1983) tarafından geliştirilen okula yabancılaşma ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise başarı testi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin okula yabancılaşmaları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır.

Mombourquette (2007)'nin yaptığı araştırmada aile katılımı, okula katılım, okula karşı tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkileri belirleme amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 688 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda aile katılımının, öğrencinin okula katılımını etkilediği; öğrencilerin okula karşı tutumlarının onların akademik başarılarını etkilediği bulgulanmıştır.

Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okul tükenmişliğinin ve cinsiyetlerinin onların akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 658 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonunda cinsiyetin ve okul tükenmişliğinin akademik başarıyı etkilediği bulgulanmıştır.

Moore Jr (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri, akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerini belirlemek için Adams ve Forsty (2009) tarafından geliştirilen Öğretmene Güven Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için okuma ve matematik başarıları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine güvenleri ile okuma başarıları ve matematik başarıları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Adams (2013) tarafından yapılan araştırmada okullardaki sosyal bir kaynak olarak güveni ele almıştır. Araştırmanın örneklemi 1646 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere okulla özdeşleşme, öğretmenlere güven, öz düzenleme ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarıları ise matematik ve okuma başarıları kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri, öz düzenleme, okulla özdeşleşme değişkenlerinin akademik başarıyı etkilediği belirlenmiştir.

Meriläinen ve Kuittinen (2014) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrenci tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmanın örneklemini 17.992 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin tükenmişliklerini belirlemek için Salmela-Aro (2009) tarafından geliştirilen öğrenci tükenmişliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadığı tükenmişliğin onların akademik başarılarına etki ettiği bulunmuştur.

Gigliette (2015) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğretmen-öğrenci arasındaki güven ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen-öğrenci arasındaki güvenin öğrencinin akademik başarısına etki ettiği belirlenmiştir.

Nisha (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yabancılaşmaları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Araştırma 400 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında yabancılaşmanın boyutları olarak sosyal izolasyon, güçsüzlük ve kuralsızlık ele alınmıştır. Sosyal izolasyon ile akademik başarı arasında, güçsüzlük ile akademik başarı arasında, kuralsızlık ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin yabancılaşma toplam puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.8.1. Öğretmenlere Güven İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akbaş'ın (2005) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sınıf içi güven düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale Lisesi'nde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 209 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf içi güven düzeylerini belirlemek amacıyla sınıf içi güven ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan lise birinci sınıf öğrencileri sınıf içinde kendilerini "orta" düzeyde güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Menteş (2011) öğrencilerin öğretmenlerine güvenleri ile derse katılımları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını beşinci sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki 15 ilköğretim okulunda öğrenimine devam eden 500 5. Sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırma da öğretmene güven ölçeği ve derse katılım ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve her iki ölçeğin de tek boyutlu bir yapı gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin ve derse katılımlarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Öğretmene güven ile derse katılım arasında orta düzeyde ($r=.361$) ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özer ve Tül (2014), “Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Adams ve Forsyth (2009) tarafında geliştirilen Öğretmenlere Güven Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araştırma üç farklı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Mazıdağı ilçesinde ortaokul ve liselerde öğrenim gören altı yüz otuz beş öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde ortaokul ve liselerde öğrenim gören beş yüz yirmi öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Üçüncü çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçede ortaokul ve liselerde öğrenim gören yüz elli altı öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle ölçeğin zamana karşı tutarlılığı analiz edilmiştir. Yapılan uyarlama çalışması neticesinde 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek için on dört gün arayla yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon ise “.80” olarak belirlenmiştir.

Özer, Atık, Şad ve Kış (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin derse katılımları ile öğretim elemanlarına güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören bin sekiz yüz seksen (1880) öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem derse katılım düzeyleri hem de öğretim elemanlarına güven düzeyleri “orta düzey” olarak bulgulanmıştır. Kız öğrencilerin hem derse katılım düzeyleri hem de öğretim elemanlarına güven düzeyleri erkek öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin derse katılım düzeyleri ile öğretim elemanlarına güven düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özer, Dönmez ve Atik (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okul müdürlerine güven düzeyleri ile öğretmenlerine güven düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilinde öğrenim gören 402 ortaokul, 309 lise öğrencisi olmak üzere toplam 711 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine ve okul müdürlerine güven düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile müdüre güven düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile müdüre güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.8. 2. Öğretmenlere Güven İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lee (2007) ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güven düzeyleri ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Seul'deki üç yüz on sekiz yedinci sınıf öğrencisine Lee ve Han (2004) tarafından geliştirilen *Öğretmene Güven* ile Yoon (2003) tarafından geliştirilen *Akademik Motivasyon* ölçeğini uygulanmıştır. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma da öğretmene güven, okula uyum, akademik motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen güven doğrudan akademik başarıyı etkilememekte; okula uyum ve akademik motivasyon üzerinden akademik başarıyı etkilemektedir. Okula uyum ve akademik motivasyon akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

Adams (2010) tarafından yapılan araştırma da toplumun okul üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 2130 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin onların matematik başarısına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Van Maele ve Van Houtte (2011) Okul Yaşamı Kalitesi: Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Güven adlı çalışmasını 2004-2005 eğitim-öğretim yılında on bir bin sekiz yüz yetmiş iki öğrenciyle (11872) yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilere Öğretmene Güven, Öğrenci Öğretilebilirliği, Okul Kültürü ölçekleri uygulanmıştır.

Araştırma sonunda okulun kültürünün öğretmenlere güveni etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeyleri öğretmene güveni etkilediği bulgulanmıştır.

Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore Jr (2013) öğrencilerle yürüttüğü çalışmada akademik optimizmle ilgili bir yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışmada Amerika'da üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar çeşitli okullarda öğrenim gören otuz beş bin öğrenciye öğretmene güven, okulla özdeşleşme ve akademik baskı ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada öğretmene güven, okulla özdeşleşme ve akademik baskı öğrenci optimizmi gizil değişkenini yordadığını ve bu gizil değişkenin de öğrenci başarısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşımlardır. Araştırma da ayrıca öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin başarısını doğrudan etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Adams (2014) Kollektif Öğrenci Güveni: İlkokul Öğrencileri İçin Sosyal Bir Kaynak İsimli çalışmasında Amerika da 56 ilkokulda öğrenim gören bin altı yüz kırk altı (1646) öğrenciye okulla özdeşleşme, öğretmene güven, öz düzenleme ölçeği uygulayarak veri toplamıştır. Araştırma kapsamında başarı değişkeni olarak öğrencilerin matematik ve okuma başarısı kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma sonunda öğretmene güven ile okulla özdeşleşme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmene güven ile öz düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğuna ulaşmıştır. Araştırmacı öğretmene güven ile matematik ve okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunu elde etmiştir.

Romero (2015) Güven, Davranış ve Lise Çıktıları isimli çalışmasını Amerika'da öğrenim gören on beş bin onuncu sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonunda öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin öğretmene güven üzerinde etkili olmadığını ancak başarı üzerinde etkili olduğunu; okul büyüklüğünün öğretmene güven ile başarı üzerinde etkili olmadığını bulgulanmıştır. Öğretmen davranışının öğrenci başarısını, öğretmene güveni ve okul çıktılarını doğrudan etkilediği; güvenin ve başarının okul çıktılarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Mitchell, Kensler ve Tschannen-Moran (2016) Okulla Özdeşleşmenin Pozitif Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven İle Öğrencilerin Güvenlik Algıları isimli çalışmasını üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar çeşitli sınıflarda öğrenim gören sekiz

bin iki yüz elli altı (8256) öğrenci ile yürütmüştür. Öğretmene güvenin okulla özdeşleşmeyi doğrudan olumlu yönde etkilediği, güvenlik algısının okulla özdeşleşmeyi doğrudan olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

2.9. 1. Okula Karşı Tutum İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yüksel (2003) öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 9. Sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 187 öğrenciden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, okul tutumunu etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, akademik başarıyı açıklamada yeterli etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımlarının yetenek alanlarından şekil-uzay yeteneği üzerinde ve okula karşı tutumları üzerinde etkisi olduğu saptanırken, akademik benlik tasarımlarının sözel yetenek, sayısal yetenek ve göz-el koordinasyon üzerinde ve akademik basanları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaşı (2005) araştırmasında aile ortamı, benlik algısı ve okul tutumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 9. Sınıfta öğrenim gören 288 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda akademik başarının, en çok öğrencilerin okul tutumundan etkilendiğine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını arttırmak, onların okula karşı tutumlarının olumlu hale getirilmesi ile mümkün olabileceği belirlenmiştir.

Parmaksızoğlu-Cebenoyan (2008) araştırmasında öğrencilerin okul başarılarında ebeveynlik davranışlarının ve öğrencilerin okul tutumlarının rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 805 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda üst gelir grubuna dahil öğrencilerde eğitimin öneminin, anne tarafından verilen psikolojik özerkliğin ve ebeveynin kontrol ve denetiminin, orta gelir grubuna dahil öğrencilerde ise yalnızca annenin kontrol ve denetiminin gençlerin okul başarılarıyla ilişkilendirilebileceğini göstermiştir. Öğrencilerin okul tutumlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, her iki gelir grubuna dahil kız ve erkek öğrencileri için ebeveyn davranışlarının hemen hemen tüm yordayıcı

gücünü kaybettiği ve akademik benlik algılarının ve motivasyon/öz denetimin en güçlü yordayıcılar oldukları gözlenmiştir.

Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan (2010) Türkiye'de Okul Çağı Çocuklarının Akademik Başarılarına Algılanan Öğretmen Kabul ve Okul Tutumunun Etkisi isimli araştırmada öğrencilerin okula karşı tutumlarının onların akademik başarılarına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar öğretmen kabulünün de öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğunu bulgulamışlardır.

Şeker (2011) öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaokulda öğrenim gören 362 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı altı boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçekte okula aitlik, okul imajı, okulda yalnızlık, öğrenme geribildirimleri, gönülsüzlük boyutları yer almaktadır.

Azapağası-İlbağı ve Akgün (2012) PISA 2003 verilerini kullanarak yürüttüğü araştırmasında 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1227 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma da öğrenciler okulun kendilerine güven duymasına yardımcı olduğunu, tercih edecekleri işlerde yararlı olabilecek şeyler öğrettiğini ve dolayısıyla okula gitmenin boşa zaman harcamak olduğunu düşünmediklerini ifade ederek okula karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Adıgüzel (2012) Okula İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması isimli araştırmasında lise öğrencileri için Okula İlişkin Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda 17 madde ve dört alt boyuttan oluşan lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmacı öğrencilerin İngilizce'ye karşı tutumları ile okula karşı tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki, öğrencilerin okula karşı tutumları ile akademik benlik tasarımları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Adıgüzel ve Karadaş (2013) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları üzerindeki etkisini

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 10. Sınıfta öğrenim gören 357 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin devamsızlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula ilişkin tutumları okul başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kutluay-Çelik (2014) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı tutum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemi 307 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç, sosyal-duygusal öğrenme becerileri daha fazla olan öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirebileceğini göstermiştir.

2.9.2. Okula Karşı Tutum İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nielsen ve Mortorff-Albert (1989) tarafından özel eğitim öğrencilerinin okula karşı tutumlarının incelenmesi isimli araştırmasının örneklemini yetmiş altı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar okulda başarısızlık yaşayan öğrencilerin okula karşı tutumlarının okulda başarılı olan öğrencilere göre daha olumsuz olduğunu bulgulanmışlardır. Ayrıca kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okula karşı tutumlarının da benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McCoach ve Siegle (2001) Düşük ve Yüksek Başarılı Öğrencilerin Tutum, Algı ve Motivasyonları isimli çalışmasında başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre okula karşı tutumları onların motivasyonlarını olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cheng ve Chan (2003) araştırmasında öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemek amacıyla okul tutumu ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 7. sınıftan 11. sınıfa kadar farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 2166 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda 9

maddelik ölçek elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen ölçeğin, öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hek (2005) göçmen öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında okula karşı tutumu incelemiştir. Araştırma 15 öğrenci ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Araştırma da okul müdürü, okul öğretmenleri ve diğer personelin göçmen öğrencileri desteklemeleri onların okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matthews ve McBee (2007) öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okulla ilgili faktörlere ilişkin algıları incelemiştir. Araştırmacının incelediği faktörlerden bir tanesi de okula karşı tutumdur. Araştırmanın örneklemini 440 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumları onların akademik başarılarına etki ettiği bulgulanmıştır.

Downey, Ainsworth ve Qian (2009) zenci öğrencilerin okul tutumları ile akademik başarılarını incelediği çalışmasını 11124 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin okula karşı tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Moon, Van Eman ve Montgomery (2010) öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında onların okula karşı tutumlarını ülke ve cinsiyet değişkenleri açısından ele almışlardır. Araştırma kapsamında 507 öğrenciye McCoach ve Siegle (2004) tarafından geliştirilen Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, Amerikan öğrencilerin okula karşı tutumlarının Kore öğrencilerinin okula karşı tutumlarından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Koles ve Nagy (2012) Facebook Kullanma Alışkanlığı İle Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişki adlı çalışmasında günlük facebook kullanım süresi arttıkça öğrencilerin okula karşı tutumları olumsuz yönde artmaktadır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okuldaki arkadaşlık ilişkileri ile okula karşı tutum arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğunu bulgulamışlardır.

Robertson (2013)'un öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında öz benlik, okul memnuniyeti okula karşı tutum değişkenlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 224 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul memnuniyetinin onların okula karşı tutumlarını etkilediği, öz-benliğin öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiği bulgulanmıştır.

Feld ve Shusterman (2015) öğrencilerin stresleri, okula karşı tutumları ve akademik başarılarını inceledikleri araştırmalarında lise öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini 333 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu, cinsiyet açısından öğrencilerin okula karşı tutumlarının benzer olduğu, öğrencilerin stres düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Okula karşı tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

2.10.1. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sanberk (2003) Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği isimli çalışmasında Türkiye'deki lise öğrencilerinin okula ilişkin yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirme çalışması yapmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt-bağıntı geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği sınanmıştır. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği 17 madde ve Anlamsızlık, Kuralsızlık, Sosyal Uzaklık ve Güçsüzlük boyutlarından oluşmaktadır.

Çelik (2005) Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi isimli çalışmasında cinsiyete göre yabancılaşmanın üç boyutunda (Anlamsızlık, Kuralsızlık, Sosyal Uzaklık) anlamlı bir farklılık olmadığı; yalnızca Güçsüzlük alt faktörü'nde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öfke İfade Tarzlarına göre Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutları olan Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık Alt Ölçekleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çiftçi (2009) yaptığı araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyleri ile öğrenci yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 467 öğretmen ve 367 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %63,214'ünün orta düzeyden daha yüksek okula yabancılaşma hissettikleri

bulgulanmıştır. Öğrencilerin güçsüzlük boyutundan yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir. Okulların bürokratikleşme düzeyinin öğrenci yabancılaşması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrenci yabancılaşmasının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun ve Altay (2009) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 352 öğrenciden oluşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin benzer olduğu, okul güvenliğini yetersiz bulan öğrencilerin okula daha fazla yabancılaştıkları bulgulanmıştır. Aile geliri değişkenine ilişkin yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Araştırma da öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile benlik algıları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çivitçi (2011), Okul Öfkesinin Yordayıcıları Olarak Okula Yabancılaşma Ve Algılanan Sosyal Destek başlıklı araştırmasını 500 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilere “Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği”, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri; öğrencilerin okul öfkesini anlamlı olarak yordadığı bulgulanmıştır. Algılanan aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin ise okul öfkesinin farklı boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlar (2012) üniversite öğrencilerine yönelik öğrenci yabancılaşması ölçeği geliştirmeyi amaçladığı çalışmasını Adıyaman Üniversitesi’nde öğrenim gören 857 öğrenci ile yürütmüştür. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda 20 madde ve dört boyuttan (güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık) oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen ölçeğin üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarını belirlemede kullanılabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir.

Çağlar (2013) eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı

araştırmasında 875 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilere Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancılaşmalarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur

Şimşek ve Katıtaş (2014) çalışmasında öğrencilerin okula yabancılaşmasını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 621 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu; öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda, en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda okula yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşmaları cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgulanmıştır.

Ayık ve Ataş-Akdemir'in (2015) eğitim fakültesi öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 397 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Babaoğlan, Çelik ve Çakır'ın (2016) yürüttüğü araştırmada üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarının onların okula yabancılaşma düzeylerini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 1007 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının (“teknolojiye yönelik eğilim”, “teknolojinin olumsuzluğu”, “teknolojinin katkı ve

önemi”, “herkes için teknoloji”) yabancılaşma düzeylerini (güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, soyutlanma) anlamlı biçimde yordadığı bulgulanmıştır.

2.10.2. Okula Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Williamson ve Cullingford (1998) öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin okula yabancılaşmalarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 13-15 yaşları arasında değişen 254 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile benlik saygısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu; öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile okuldan kaçma, okul dışında kalma ve yıkıcılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Trent (2001) sınıfta yabancılaşma isimli çalışmasında öğrencilerin yabancılaşma düzeylerini analiz etmiştir. Araştırma 1800 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilere Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma ile öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okula yabancılaşma ile öfke duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gibbs (2004) tarafından öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin okulda şiddet göstermelerinin nedenlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma 320 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okulda şiddet davranışları sergileyen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Case (2007) araştırmasında yükseköğretimde öğrencinin öğrenme deneyimini şekillendirmede yabancılaşma ve katılımın etkisine alternatif bir bakış açısı getirmeyi amaç edinmiştir. Yaptığı literatür taraması sonucunda yabancılaşmanın öğrenci öğrenmesini etkilediğini açıklamıştır.

Lewis (2009) yaptığı çalışmada, üniversite ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal yabancılaşma, öz yeterlik ve kariyer seçimlerinde akademik performansın ne derecede etkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. 229 öğrenciye Yabancılaşma Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Kariyer Seçimi Öz Yeterliği Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, yabancılaşmanın, öz yeterliğin ve kariyer seçimi öz yeterliliğinin öğrencilerin not ortalamalarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir.

Hascher ve Hagenauer (2010) araştırmasında öğrencilerin okula yabancılaşmalarına yol açan faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 1790 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yabancılaşmanın en çok erkek öğrenciler ile düşük başarılı öğrencilerde görüldüğü belirlenmiştir. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkileri öğrencilerin yaşadıkları yabancılaşmayı etkilediği bulgulanmıştır. Özellikle ergenliğin ilerlemesiyle öğrencilerin yabancılaşmalarının arttığı sonucu araştırmanın çarpıcı bir sonucudur.

Atnafu (2012) çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarını, sosyal destek algılarını, okula yabancılaşmalarını ve matematik başarılarını incelemiştir. Araştırma 864 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal destek algıları, motivasyonlarını, okula yabancılaşmalarını ve matematik başarılarını etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okula yabancılaşmaları başarılarını etkilediği bulgulanmıştır.

Lin ve Huang (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yabancılaşmaları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 1788 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin hem yabancılaşma düzeyleri hem de tükenmişlik düzeyleri kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yabancılaşmaları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Kaur ve Singh (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin duygusal zekaları ile yabancılaşmalarını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zekaları ile yabancılaşmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Murray, Kosty ve Hauser-McLean (2016) tarafından öğrencilerle yapılan bir araştırmanın bir bölümünde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güven ve yabancılaşma ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 322 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğretmenlere güven düzeyleri ile yabancılaşmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

2.11.1. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ören ve Türkoğlu (2006) öğretmen adaylarının tükenmişliğini incelediği çalışmasını teknik eğitim fakültesi ile eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören iki yüz altmış sekiz (268) öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilere Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin tükenmişliği kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda yüksek, kızların ki ise duygusal tükenme boyutunda daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada en yüksek tükenmişliğin Elektronik ve Bilgisayar öğretmenliği bölümünün öğrencilerinde, en düşük tükenmişliğin ise Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2007), lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını İstanbul ilinde on beş mesleki ve teknik lisede öğrenim gören üç yüz doksan altı (396) öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin tükenmişliklerinde okul ortamında özgürlüklerinin kısıtlanması, baskı altında tutulmaları, şiddete maruz kalmaları, saygı ve sevgi görmemeleri, iletişim problemi yaşamaları, yeterince güdülenememeleri, güven eksikliği, öğretmenleriyle iletişim kuramamaları gibi etkenler rol oynamaktadır.

Kutsal (2009) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin tükenmişliği incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 657 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonunda algılanan sosyal desteğin tükenmişliği yordadığı ve cinsiyet değişkeninin tükenmişlik üzerinde orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliğin de arttığı, alan değişkeninin tükenmişliği etkilemediği bulgulanmıştır. Başarılı öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğu, okulun fiziksel koşularının öğrencinin tükenmişliğini etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011a), lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara'da öğrenim gören üç yüz otuz yedi (337) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin derse katılmaya motive olma düzeylerinin yüksek olduğu, okul

tükenmişliklerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişliğinin derse katılmaya motive olmalarını yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılan çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma Mersin Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 966 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Uyarlama çalışmaları kapsamında; doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar-test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda uyarlaması yapılan ölçeğin üç faktörden (Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik) ve on üç (13) maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Seçer ve Gençdoğan (2012) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu beş yüz üç (503) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri açısından okul tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından biri de fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin sosyal alanlar ile Türkçe-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerden daha çok tükenmişlik yaşadıklarıdır.

Aypay (2012) lise öğrencilerine yönelik okul tükenmişliği ölçeği geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında yedi yüz yirmi sekiz (728) öğrenciyle ölçek geliştirme çalışmasını yürütmüştür. Araştırma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda otuz dört (34) madde ve yedi (7) faktörden ("Okula İlgi Kaybı", "Ders çalışmaktan Tükenme", "Aileden Kaynaklı Tükenmişlik", "Ödev Yapmaktan Tükenme", "Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma", "Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi") oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .67 ile .86 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna yönelik bulgular edilmiştir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) öğrenci tükenmişliğini yordayan çeşitli değişkenleri konu alan çalışmasını bin üç yüz seksen beş (1385) lise öğrencisi ile

yürütmüştür. Araştırma kapsamında Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılan; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik olmak üzere üç faktörden oluşan “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” kullanılmıştır. Öğrenci tükenmişliğini en fazla yordayan değişkenin akademik yetkinliğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada stresle başa çıkma yaklaşımlarının; üçüncü sırada sınav kaygısının ve dördüncü sırada ise ana-baba tutumlarının yordamaya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balkıs (2013), eğitim fakültesinde öğrenim gören üç yüz yirmi üç (323) öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi ile tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma ile öğrencilerin akademik erteleme eğilim düzeyi arttıkça tükenmişliklerinin arttığı ve akademik başarılarının ise azaldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizleri sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşadıkları tükenmişlik duygusundan olumsuz yönde etkilendiğine ulaşılmıştır.

Çam, Deniz ve Kurnaz (2014) okul tükenmişliğine etki eden algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerini yapısal eşitlik modellemesi ile analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemini üç yüz yetmiş bir (371) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadıkları stresin ve algılanan sosyal desteğin onların tükenmişliğine etki ettiği belirlenmiştir. Mükemmeliyetçiliğin stres değişkeni üzerinden öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin (2014) yaptığı çalışmalarında öğrencilerin okul tükenmişliğini ve bağlılığını etkileyen faktörlerden çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve başarıyı ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında altı (6) lisede öğrenim gören altı yüz beş (605) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma ile yetkinlik inancı düşük öğrencilerin daha çok tükenmişlik yaşadıkları, çalışma alışkanlığı yetersiz öğrencilerin tükenmişliklerinin yüksek olduğu, akademik başarıları yüksek öğrencilerin öz-yetkinliklerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Demirel, Yılmaz ve Üngüren (2015) öğrencilerin tükenmişlik düzeyini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını üç yüz yetmiş altı (376) üniversite öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeylerinin öğrencilerin tükenmişliklerini etkilemediği; ancak başarı, eğitimden memnuniyet, arkadaş ilişkileri ve ailenin gelir durumu değişkenlerinin öğrencilerin tükenmişliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aypay ve Sever (2015) yedi yüz yirmi sekiz (728) lise öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin cinsiyet, not ortalaması, sınıf düzeyi ve dershaneye gidip gitmeme durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Erkek öğrencilerin ve akademik başarısı düşük öğrencilerin okul tükenmişliğinin daha yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul tükenmişlik puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

Buluş ve Atan (2016) araştırmasında öğretmen adaylarında ego durumlarının tükenmişliği yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören üç yüz otuz iki (332) öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Ego Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eleştirel ebeveyn, yetişkin, altın ve asi çocuk ego durumlarının duygusal tükenmişliği; eleştirel ebeveyn, yetişkin ve asi çocuk ego durumlarının duyarsızlaşmayı; yetişkin ego durumunun ise düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Aypay, Durmuş ve Aybek (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin zorba-kurban olma deneyimlerinin, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi değişkenleri ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Malatya ve Kahramanmaraş illerinde öğrenim gören 224 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik arttıkça sözel zorbalık kurbanı olma deneyimi puanının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aileden kaynaklı tükenmişlik arttıkça ilişkisel ve sözel zorbalık kurbanı olma deneyimi puanı da arttığı bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmada okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik arttıkça fiziksel zorbalık kurbanı olma deneyimi puanının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.11.2. Okul Tükenmişliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McCarthy, Pretty ve Catano (1990), topluluk algısı ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında üç yüz altmış (360) lisans öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda topluluk algısı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, akademik başarı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Guthrie, Campbell, Black, Creed, Bagalkote ve Shaw (1998), çalışmasında üniversite öğrencilerinin her yıl tükenmişlik seviyesi ile stres seviyesini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu beş yıllık süre zarfında 155 ile 204 öğrenci arasında değişmektedir. Araştırma da öğrencilerin ilk yıl stres seviyesinin diğer yıllara göre daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerinin tükenmişliğinin de arttığı belirlenmiştir.

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) 1661 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmalarında, öz yetkinlik ile tükenmişlik ve öz yetkinlik ile okul bağlılığı arasında negatif korelasyonun olduğunu; akademik performansın tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğu ve akademik performansın okul bağlılığı ile ise pozitif yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Jacobs ve Dodd (2003) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında kişiliğin, sosyal desteğin ve iş yükünün tükenmişlik üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yüz kırk dokuz (149) üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kişiliğin, sosyal desteğin ve iş yükünün tükenmişliği anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma da ayrıca tükenmişlik üzerinde en etkili olan değişkenin kişilik olduğu belirlenmiştir.

Yang (2004b) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin başarılarını ve tükenmişliklerini etkileyen birden fazla programda okumayı ele almışlardır. Araştırmanın örneklemini bin otuz dört (1034) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonunda erkek öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin tükenmişliklerinin düşük olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca birden fazla programda okuma öğrencilerin başarılarını ve tükenmişliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang, Gan ve Chan (2005) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında hem Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmayı hem de öğrenci tükenmişliğini etkileyen akademik değişkenleri belirlemeye amaçlamıştır. Araştırma sonunda geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar bulgulanmıştır. Ayrıca akademik öz yetkinlik, akademik stres, öğretmenlerle ve okul arkadaşları ile ilişkinin öğrenci tükenmişliğini önemli derecede yordadığı belirlenmiştir.

Weckwerth ve Flynn (2006), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin algılanan destek ile tükenmişliğinin cinsiyetin nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında iki yüz on dört (214) üniversite öğrencisine Maslach Tükenmişlik Ölçeği İnsan Hizmetleri Anketi (MBI-HSS) uygulanmıştır. Araştırma da algılanan destek ve tükenmişliğin cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin algılanan destek puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu, tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir.

Esteve (2008) yaptığı çalışmada tükenmişliğin ve okul bağlılığının, öz yetkinlik düzeyi ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İspanya'da 863 ve Portekiz'de öğrenim gören 721 olmak üzere toplam 1584 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öz yetkinlik ve akademik başarı, tükenmişlik ve okul bağlılığını yordadığı bulgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin öz yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre azim ve kendini adama düzeylerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Jennings (2009) yaptığı çalışmada tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişliklerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda tükenmişliğin öğrencilerin sağlığını olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin öğrenme ortamlarının onların tükenmişliklerine etki ettiği ve kültürel faktörlerin tükenmişliği hızlandırdığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırma da tükenmişliğin azalması için bireysel ve örgütsel faktörlerin önemine de vurgu yapılmıştır.

Morgan ve De Bruin (2010) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında kişilik tipi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 297 üniversite öğrencisidir. Araştırma sonunda nevrozizm, özenlilik ve dışa dönüklülüğün tükenmişliğin üç alt faktörü ile ilişki gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca tecrübeye açıklık ve anlaşılabilirlik kişilik tiplerinin tükenmişlik ile anlamlı bir ilişki göstermediği bulgulanmıştır.

Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee (2010) lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 345 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma da okul tükenmişliğinin belirtilerini; akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerini karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkması olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öz-saygı değişkenlerinin okul tükenmişliğini etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Shih (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin okul tükenmişlikleri, okula katılım, başarı odaklılık ve mükemmeliyetçiliğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 456 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ile başarı odaklılığın okul tükenmişliği ile okula katılımı anlamlı şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012) okul tükenmişliğini eğitim bölgesi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemeyi amaçladıkları araştırmasını dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 954 öğrenciden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin okul tükenmişliğinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu ve eğitim bölgesinin okul tükenmişliğini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Walburg (2014) lise öğrencilerinde tükenmişliği etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında literatür taraması yapmıştır. Çalışmasında öğrencilerin tükenmişliklerinde okul derslerinin zorluğu, yoğun ders programı, ev ödevleri, öğretmen davranışları, okul kültürü gibi değişkenlerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Kız öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Jung, Kim, Ma ve Seo (2015) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında akademik öz-yeterliğin, akademik stres ile akademik tükenmişlik arasındaki aracılık etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 412 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda akademik tükenmişlik ile akademik stres arasında pozitif bir ilişkinin, akademik öz-yeterlik ile akademik tükenmişlik ve akademik öz-yeterlik ile akademik stres arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Akademik öz-yeterliğin akademik stres ile akademik tükenmişlik arasında aracılık rolünün olduğu sonucu elde edilmiştir.

Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan (2016) tarafından yapılan araştırma da okul tükenmişliği ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide öz-saygı ve problemlerle başa çıkma tarzının aracılık etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1222 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide öz-saygı ve problemlerle başa çıkma tarzının aracılık etkisi gösterdiği bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmaya da öz saygının tükenmişlikle olumsuz yönde bir ilişki gösterdiği, görev odaklı başa çıkmanın tükenmişlikle negatif yönde bir ilişki gösterdiği, duygu odaklı başa çıkmanın tükenmişlikle pozitif yönde bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin akademik başarıları, öğretmenlerine güven düzeyleri, okula karşı tutumları, okula yabancılaşmaları ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar iki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yürütülen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Creswell, 2012).

Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ilişkisel araştırmalarda kullanılan çözümlene yöntemlerinden biri olan Yapısal Eşitlik Modellemesi (Fraenkel ve Wallen, 2009) kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) pek çok değişkeni bir arada değerlendirmeye olanak tanıyan; değişkenler arası nedensellik ilişkilerinin öngörüldüğü modellemelerin kurulabilmesini, özelleştirilen modellerin birbiri üzerine etkilerinin toplu halde değerlendirilebilmesini ve kurulan modellerde değişkenler arası ilişkilerin modele ilişkin hesaplanan kısmi parametrelerle değerlendirilmesini sağlayan (Boysan, 2006) istatistiksel bir tekniktir (Vieira, 2011).

Yapısal eşitlik modellemesi kuramsal, deneysel ve istatistiksel yaklaşımlarla, yapı ile bağlantılı pek çok değişken arasındaki nedensel ilişkileri aynı anda incelemeye olanak sağlayan; incelenen yapının dayandığı kuram açısından beklenen ilişkilerinin gözlenip gözlenmediğine açıklık getiren bir tekniktir (Tavşancıl, 2014). Yapısal eşitlik

modellemesinin en önemli dayandığı nokta kuramsal bir yapının var olmasıdır (Kline, 2010).

3.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli

Yapısal eşitlik modeli ilk olarak 1918’de biyolog Sewell Wright tarafından kullanılmıştır (Kaplan, 2009). Yapısal Eşitlik Modeli; regresyon analizi, path analizi, doğrulayıcı faktör analizlerinin gelişiminden sonra ortaya çıkmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004). Yapısal eşitlik modellemesi araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal bir modelin niceliksel olarak test edilmesine olanak sağlayan, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi resmetmede kullanılan temelde korelasyon ve regresyon analizine dayanan bir istatistiksel tekniktir (Schumacker ve Lomax, 2004). Geleneksel istatistik analizlerinin aksine yapısal eşitlik modellemesi çok değişkenli ilişkileri, doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesine olanak sağlar (Byrne, 2010). Yapısal eşitlik modeli kuramsal olarak oluşturulan geçerli bir modelin test edilmesine olanak sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Vieira, 2011). Bu açıdan bakıldığında Yapısal Eşitlik Modellemesi açıklayıcı veri analizi olmaktan çok doğrulayıcı bir özellik taşımaktadır (Byrne, 2010). Yapısal Eşitlik Modelinin özellikleri şunlardır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006):

- ✓ Araştırma kapsamında edilen verilerle kuramsal modelin ne denli örtüştüğünü bir bütün olarak sınanmasını sağlar,
- ✓ Ölçüm hataları ile ilgili çeşitli tahminleri sınama imkanı sağlar,
- ✓ Hipotezlerdeki ilişkilerden kaynaklanan ölçüm hatalarının etkilerini kontrol altına alarak teorik modeldeki regresyon katsayılarının ölçümüne olanak sağlar,
- ✓ Değişik faktör yapılarının test edilmesine olanak sağlar ve bu faktör yapılarının farklı gruplar için karşılaştırmaya imkân sağlar. Bu bağlamda çeşitli kuramsal modelleri deneme ve bu modellerden hangisinin toplanan veriler için daha uygun olacağını tespit etme imkânı verir,
- ✓ Diğer yöntemlerde yapamayacağımız, çok fazla regresyon analizini aynı anda tek bir çatı altında bir araya getirebilir,
- ✓ Gözlemlenmeyen değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmeye imkân verir,
- ✓ Değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiyi ortaya koyar,

- ✓ Gizil değişkenlere birden çok gözlemlenen değişken atama yoluyla güvenilirliği sınırlar ve aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizini kullanarak ölçüm hatasını minimize eder,
- ✓ Modelin anlaşılmasını kolaylaştıran görsel bir ara yüzü mevcuttur,
- ✓ Modeli sadece katsayılar üzerinden sınamakla kalmayıp, aynı zamanda modeli bütün olarak test etme özelliğine sahiptir
- ✓ Neden-sonuç ilişkilerinde aracı değişkenlerin etkilerini açıklayabilme gibi bir özelliği vardır.

Yapısal eşitlik modellemesi ile ilgili kavramları Byrne (2010); gözlenen ve gizil değişken, içsel ve dışsal değişken, faktör analizi, ölçüm modeli, yapısal model, yapısal eşitlik modellemesi olarak ifade etmiştir.

Gözlenen değişken: Doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemlenebilen ölçüm, tartım, sayım ya da ölçekler yardımı ile elde edilen değişkenlerdir (Özdamar, 2016). Gözlenen değişken, gizil değişkenleri tanımlamada kullandığımız değişkenler setidir (Schumacker ve Lomax, 2004). Gözlenen değişkeni, bir ölçekte yer alan bir maddeye katılımcının verdiği puan olarak ifade edebiliriz.

Gizil değişken: Doğrudan ölçülmeyen gözlenen değişkenler yardımı ile ölçülen değişkendir (Hershberger, Marcoulides ve Parramore, 2003). Gizil değişkenler doğrudan ölçülmeyen ve gözlemlenmeyen değişkenlerdir. Gizil değişkenler test, anket ölçekler gibi ölçme araçlarını kullanarak gözlenen değişkenlerden çıkardığımız yani dolaylı olarak elde ettiğimiz değişkenlerdir (Schumacker ve Lomax, 2004).

İçsel (Endogenous) değişken: Path diyagramında başka değişken ya da değişkenlerden etkilenen değişkendir (Loehlin, 1998).

Dışsal (Exogenous) Değişken: Yapısal eşitlik modelinde bağımlı değişken olarak görünmeyen değişkenlerdir (Blunch,2008). Dışsal değişkene yapısal eşitlik modelinde kullanılan değişkenlerden etkilenen değil diğer değişkenleri etkileyen değişken diyebiliriz.

Faktör Analizi: Gözlenen ve gizil değişkenler seti arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanılan en eski ve en bilinen yöntemdir. Gözlenen değişkenler seti arasındaki

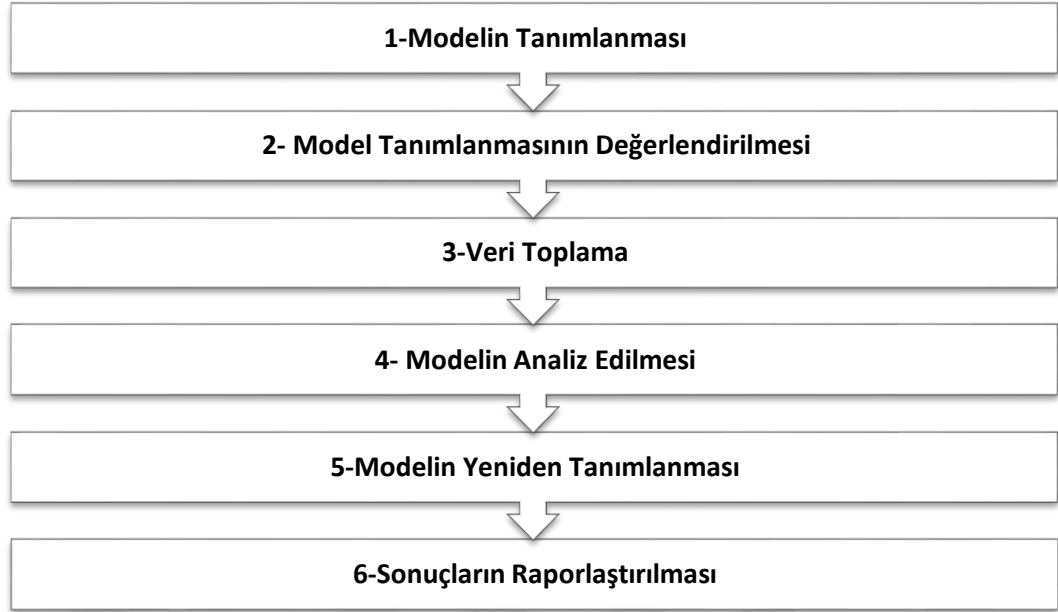
kovaryansı gizil değişken yapıları (faktör, boyut) altında analiz etmek için kullanılır. Faktör analizi; Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi olmak üzere ikiye ayrılır (Byrne, 2010).

Yapısal eşitlik modellemesi: Faktör analizi, kanonik korelasyon ve çoklu regresyonun birleşimi yapısal eşitlik modellemesini oluşturmaktadır (Tabacknick ve Fidell, 2013). Yapısal eşitlik modelleri, *ölçüm modeli* ve *yapısal model* olarak iki parçadan oluşmaktadır (Kline, 2010).

Ölçüm Modeli: Yapısal eşitlik modelinde gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki bağlantılarla kurulan model ölçüm modelidir (Bollen ve Curran, 2006). Yapısal eşitlik modelindeki ölçüm modeli doğrulamalı faktör modelidir/analizidir (Schumacker ve Lomax, 2004).

Yapısal Model: Yapısal model, bağımsız gözlemlenmeyen değişkenlerin bağımlı gözlemlenmeyen değişkenler üzerindeki etkisini gösteren modeldir (Boysan, 2006). Gizil değişkenleri birbirine eşzamanlı eşitlik sistemleri ile birbirine bağlayan model yapısal modeldir (Çokluk, Büyüköztürk ve Şekercioğlu, 2010).

YEM'de yapılan analizler sonucunda elde edilen neden-sonuç ifadelerinin yorumlanmasında çok dikkatli davranılmalı ve bu nedenselliğin sadece teorik düzeyde bir nedensellikten öte olmadığı bilinmelidir (Şimşek, 2007). Kline (2010) Yapısal Eşitlik Modellemesini altı (6) adımda gerçekleştiren bir akış diyagramı kullanarak basamaklandırmıştır (Şekil 3)



Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi akış diyagramı

1-Modelin Tanımlanması: Gizil değişkenler arasındaki ya da bir gizil değişkenin göstergesi olmayan gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkilerin açıklanması YEM'de model tanımlanması anlamına gelir (Sümer, 2000). Model tanımlamada en önemli sayıltı modelin kuramsal bir temele dayandırılmasıdır (MacCallum, 1995).

2-Modelin Tanımlanmasının Değerlendirilmesi: Araştırmacı kuramsal olarak oluşturduğu modelindeki her bir parametrenin yordama güçleri hakkındaki bilgilerden yola çıkarak model tanımlanmasını değerlendirmesi aşamasıdır (Çokluk, Büyüköztürk ve Şekercioğlu, 2010).

3- Veri Toplama: Araştırmacının oluşturduğu modelde yer alan değişkenler için, veri toplama araçları yardımıyla veri toplaması aşamasıdır.

4-Modelin Analiz Edilmesi: Yapısal eşitlik modellemesi analiz edilirken iki aşamalı ve tek aşamalı yöntem kullanılır. İki aşamalı yaklaşımda önce ölçüm modeli test edilir sonra yapısal model test edilir (Loehlin, 2004). İki aşamalı yaklaşımın ilk aşaması DFA olarak da ele alınabilir. Tek aşamalı modelde ise hem ölçüm hem de yapısal modelle ilgili her şey analize dahil edilir (gözlenen değişkenler, gizil değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkiler dahil edilir) (Çelik ve Yılmaz, 2013).

Modelin analiz edilmesi aşamasında araştırmacı a) veri setinin analize uygunluğunu test eder, b) tahmin metodunu belirler, c) toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler gibi bir takım çıktıları belirlemek için kullanılan bilgisayar programının ilgili özelliğini aktifleştirir, Modelin analiz edilmesi aşamasının son bölümünde ise d) model uyumu değerlendirilir.

4.a. Veri Setinin analize uygunluğunun test edilmesi: Veri setinin eksik ve uç değer, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sayıltıları analizleri yapılır (Byrne, 2010)

4.a.1. Tek değişkenli normallik sayıltıları: Z puanlarının +3 ile -3 aralığında olması (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010); Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında kalması (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), histogram, Q-Q plot, Kolmogorov-Smirnov test istatistiği (Pallant, 2011) ve mod-medyan-aritmetik ortalama değerlerinin birbirine mümkün olduğunca yakın olmasıdır (Can, 2013).

4.a.2. Çok değişkenli normallik sayıltıları: Modelde kullanılan tüm değişkenlerin ayrı ayrı normal dağılım göstermesi (Kline, 2010), çok değişkenli basıklık (multivariate kurtosis)* değerinin +2 ile -2 arasında olması ve çok değişkenli kritik oran değerinin 1.96'dan küçük olması (multivariate critical ratio) (Bayram, 2010).

[*Kline (2010) çok değişkenli basıklık değerinin +3 ile -3 arasında olduğunda da veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bentler (2005) çok değişkenli normal dağılım için kritik oran değerinin 5'ten küçük olduğunda da veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini belirtmektedir (Akt. Byrne, 2010)]

4.b. Tahmin Metotları: Yapısal Eşitlik modellemesinde veriler analiz edilirken kullanılan başlıca tahmin metotları şunlardır: En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood), Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Unweighted Least Squares), Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Squares), Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Weighted Least Squares), Robust Ağırlıklandırılmış En Küçük Karaler (Robust Unweighted Least Squares) (Kline, 2010).

4.b.1. En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood): YEM'de en yaygın olarak kullanılan tahmin metodudur. Modelde yer alan değişkenlerin gözlem değerlerinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılır (Çelik ve Yılmaz, 2013).

4.b.2. Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Unweighted Least Squares):

Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi modele ait kovaryans matrisinin gözlenen değişkenlerden elde edilen matristen farklı olan artık değerlere sahip olduğu durumlarda kullanılır (Boysan, 2006). Bu tahmin yöntemi analiz değişkenlerinin verileri benzer ölçeklerden toplandığı durumlarda kullanılır (Raykov ve Marcoulides, 2000).

4.b.3. Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Squares): Gözlenen veri seti normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılan tahmin yöntemidir (Raykov ve Marcoulides, 2000).

4.b.4. Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Weighted Least Squares):

Değişkenlerden bazıları ordinal ve bazıları da sürekli değişken ise, sürekli değişkenler normal dağılımlardan sapmalar gösteriyor ve model iki düzeyli değişkenleri barındırdığı durumlarda kullanılan bir tahmin yöntemidir (Çelik ve Yılmaz, 2013).

4.b.5. Robust Ağırlıklandırılmamış En Küçük Karaler (Robust Unweighted Least Squares):

Veri seti sıralı ölçeklerden elde edilmiş verilerden oluşuyor, veri seti normal dağılım göstermiyorsa ve küçük örneklemden veri toplanmışsa kullanılan tahmin yöntemidir (Byrne, 2010).

4.c.1. Doğrudan Etki: Bir değişkenin başka bir değişken üzerinde aracı başka bir değişkenin olmadan gösterdiği etki (Hershberger, Marcoulides ve Parramore, 2003).

4.c.2. Dolaylı Etki: Bir değişkenin aracı bir değişken üzerinden başka bir değişken üzerindeki etkisine dolaylı etki denir (Şimşek, 2007).

4.c.3. Toplam Etki: Doğrudan ve dolaylı etkilerin toplanmasıyla elde edilen etki toplam etkidir (Blunch, 2008).

4.d. Model Uyumunun Değerlendirilmesi:

Yapısal eşitlik modellerinde model uyumunu değerlendirmek için χ^2/sd (X^2 : Ki-kare, sd: serbestlik derecesi), GFI (goodness-of-fit index), AGFI (adjusted goodness-of-fit index), NFI (normed fit index), NNFI/TLI (non-normed fit index/ tucker-lewis index), IFI (incremental fit index), CFI (comparative fit index), RMSEA (root mean square error of approximation), RMR (root mean square residua, SRMR (standardized root mean square residual) gibi değerler

kullanılır (Brown, 2006). Bu uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında Tablo 1'deki ölçütler yaygın olarak kullanılmaktadır.

Tablo 1
Uyum İndeksleri İçin Kabul Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$
GFI	$0.90 \leq GFI < 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI/TLI	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	$0.90 \leq IFI < 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$
CFI	$0.95 \leq CFI < 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$
RMR	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR < 0.05$
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$

[Bayram, 2010; Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Harrington, 2009; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007)].

Model uyum indeksleri ile karşılaştırıldıktan sonra, kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerinin altında kalıyorsa Modelin yeniden tanımlanması aşamasına geçilir.

5-Modelin Yeniden Tanımlanması: Analiz edilen modelde veri-model uyumu kabul edilebilir değerlerin altında kaldığında araştırmacı modeli yeniden tanımlar (Kline, 2010).

6- Sonuçların Raporlaştırılması: Yapılan analizler sonucunda doğrulanan modele ilişkin analiz sonuçları raporlaştırılır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi Merkez İlçesindeki 11 Anadolu lisesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evrende yer alan okullardan tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde cinsiyet ve sınıf düzeyleri tabaka olarak kullanılmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yönteminde, evrende yer alan her bir tabakanın ya da alt grubun evren içindeki oranı dikkate alınarak örnekleme evrendeki temsil oranıyla aynı oranda temsil edilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri de Jackson (2003) tarafından önerilen yöntemdir. Bu yöntemde Jackson (2003) yapısal eşitlik modeli oluşturulurken kullanılan gözlenen değişkenlerin “20” katı kadar büyüklükte bir örnekleme çalışmanın güvenilir sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan gözlenen değişken sayısı elli bir (51) [öğretmene güven= 12, okula karşı tutum=6, okula yabancılaşma=17, tükenmişlik=15, akademik başarı=1] olduğundan; araştırmanın “1020” öğrenci ile yürütülmesi Jackson (2003)’a göre uygundur. Ancak Kline (2010) yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün artırılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmanın daha büyük bir örnekleme yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmanın uygulamaları için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yasal izin (Ek 2) ve Battalgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden evrendeki okullara ait istatistiki bilgiler alınmıştır. 15 Şubat-11 Mart 2016 tarihleri arasında araştırmacı ilgili okulların yöneticileri ile görüşmüştür. Uygulamaların yapılacağı her sınıftaki öğrencilerin e-okul üzerinden I. dönem karne notu alınmıştır (Karne notu araştırma kapsamında akademik başarı değişkeni olarak kullanılmıştır). Uygulamanın yürütülmesinde gönüllü katılım dikkate alınmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilere 2400 adet veri toplama formu uygulanmıştır. Uygulanan formlardan bazıları analiz öncesinde bazıları da analiz aşamasında elenerek kalan 2291 veri toplama formu üzerinden araştırmanın analizleri yapılmıştır. Örneklemdaki 2291 öğrenciye ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi-I

Tabaka	Evren		Örneklem		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kız	3714	45.6	1052	45.9
	Erkek	4416	54.4	1239	54.1
	Toplam	8130	100	2291	100
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	2050	25.2	590	25.7
	10. Sınıf	1845	22.6	525	22.9
	11. Sınıf	1977	24.3	567	24.7
	12. Sınıf	2258	27	609	26.7
	Toplam	8130	100	2291	100

Tablo 2' de görüldüğü üzere araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 1052 (%45.9)'si kız, 1239 (% 54.1)'u erkektir. Tablo 2'deki örnekleminde yer alan öğrencilerin sınıf düzeyi açısından dağılımları incelendiğinde; 590 (%25.7)'i dokuzuncu (9.) sınıf, 525 (%22.9)'i onuncu (10.) sınıf, 567 (%26.7)'si on birinci (11.) sınıf ve 609 (%26.7)'unun on ikinci (12.) sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların okullara göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi-II

Okul	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	1111	13.6	318	13,9
Bahçebaşı Anadolu Lisesi	280	3.4	73	3,2
Battalgazi Anadolu Lisesi	231	2.8	55	2,4
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	717	8.8	198	8,6
Fatih Anadolu Lisesi	1481	18.3	401	17,5
Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	837	10.3	242	10,6
Malatya Anadolu Lisesi	823	10.1	238	10,4
Malatya Lisesi	1414	17.5	411	17,9
Malatya Spor Lisesi	202	2.5	65	2,8
Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi	533	6.5	160	7
Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi	501	6.2	130	5,7
Toplam	8130	100	2291	100

Tablo 3’deki örneklemin okullara ilişkin dağılımları incelendiğinde her okulun evrendeki oranıyla yakın bir oranda temsil edildiği görülmektedir. Tablo 2’deki örnekleme yer alan öğrencilerin okullara göre dağılımları incelendiğinde; 318 (%13.9)’i Atatürk Kız Anadolu Lisesi’nden, 73 (%3.2)’ünün Bahçebaşı Anadolu Lisesi’nden, 55 (%2.4)’ünün Battalgazi Anadolu Lisesi’nden, 198 (%8.6)’inin Cumhuriyet Anadolu Lisesi’nden, 401’inin (%17.5) Fatih Anadolu Lisesi’nden, 242 (%10.6)’sinin Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi’nden, 238 (%10.4)’ünün Malatya Anadolu Lisesi’nden, 411 (%17.)’inin Malatya Lisesi’nden, 65 (%2.8)’inin Malatya Spor Lisesi’nden, 160 (%7)’inin Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi’nden, 130 (5.7)’unun Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi’nden olduğu görülmektedir. Örneklem dağılımları (Tablo 2-Tablo 3) incelendiğinde araştırmanın örnekleminin evreni yansıttığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada beş bölümden oluşan bir test bataryası kullanılmıştır. Test bataryasının birinci bölümü demografik bilgilerden (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul numarası); ikinci bölümü “*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)*”ndan, üçüncü bölümü “*Okula Karşı Tutum Ölçeği*”nden, dördüncü bölümü “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*”nden beşinci bölümü ise “*Öğretmene Güven Ölçeği*”nden oluşmaktadır. Her bir ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF): Maslach tarafından geliştirilen ve Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ve Bakker (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) üç boyut (Tükenme, Sinizm ve Yeterlik) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracının Türkiye’deki lise öğrencilerine yönelik formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kutsal (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ilk önce Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışması Çorum il merkezinde 9,10,11 ve 12. Sınıflarda öğrenim gören 657 öğrenci ile yürütülmüştür. Yapılan DFA sonuçlarına göre ölçek Tükenme (5 madde), İncinimi Kaybetme (4 madde) ve Öz-Yeterlilik (6 madde) adı verilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin alan yazında kabul edilen değerler sınırları içinde kaldığını Kutsal (2009)

bulgulamıştır. Tükenmişlik ölçeğinin ölçüt ölçek geçerliliğini belirlemek için Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği (UOBO) kullanılmış ve ölçüt ölçek geçerliliğinin olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında her boyut için cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı hesaplanmıştır. Tükenme boyutunun cronbach alfa güvenilirliği “0.75”, İncancı Kaybetme boyutunun cronbach alfa güvenilirliği yaklaşık olarak “0.78” ve Öz-Yetkinlik boyutunun cronbach alfa güvenilirliği yaklaşık olarak “0.71” bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği çalışması 83 öğrenci ile üç hafta arayla yürütülmüştür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu Kutsal (2009) tarafından rapor edilmiştir. Ölçek “Hiçbir Zaman”dan “Her Zaman” a uzanan 7’li skala kullanılarak derecelendirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ise *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Lise Öğrenci Formu* için asıl veriler üzerinden ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=385.24$, $sd=133$, $\chi^2/sd=2.89$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.91$, $NFI=0.95$, $NNFI/TLI=0.96$, $IFI=0.95$, $CFI=0.96$, $RMSEA=0.043$, $RMR=0.032$, $SRMR=0.041$. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı “0.70” bulunmuştur.

Okula Karşı Tutum Ölçeği: McCoach (2002) tarafından geliştirilen Okul Tutumu Değerlendirme ölçeği okula karşı tutum, akademik benlik, okula karşı tutum, motivasyon/öz-denetim ve arkadaş ilişkileri alt boyutlarından oluşan bir ölçektir. Bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Parmaksızoğlu-Cebenoyan (2008) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeğinin Okula Karşı Tutum alt boyutu kullanılmıştır. Okula Karşı Tutum Ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Parmaksızoğlu-Cebenoyan (2008) tarafından yapılan faktör analizi sonucuna göre bu altı maddenin faktör yükleri “.48” ile “.84” arasında değişmektedir. Ölçek “Hiç Katılmıyorum” dan “Tamamen Katılıyorum” a uzanan 7’li likert kullanılarak derecelendirilmiştir. Araştırmacı ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısını “.84” olarak bulgulamıştır. Ölçekten alınacak puanların yükselmesi öğrencilerin okula karşı olumlu tutum gösterdiği anlamına gelmektedir.

Bu araştırma kapsamında *Okula Karşı Tutum Ölçeği* için asıl veriler üzerinden DFA yapılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=3.78$, $sd=2$, $\chi^2/sd=1.89$, $GFI=0.98$, $AGFI=0.96$, $NFI=0.99$,

NNFI/TLI=0.99, IFI=0.98, CFI= 0.99, RMSEA=0.027, RMR=0.025, SRMR=0.032. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90'dır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği: Araştırma kapsamında kullanılan “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” Sanberk (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Güçsüzlük (4 madde), Anlamsızlık (5 madde), Kuralsızlık (5 madde) ve Sosyal Uzaklık (3 madde) olmak üzere dört alt boyutu vardır. Ölçek Hiç Katılmıyorum (1)'dan Tamamen Katılıyorum (5)'a uzanan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.52” ile “.80” arasında değiştiği ve ölçeğin açıkladığı toplam varyansın “%50.87” olduğunu raporlaştırılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa iç tutarlık katsayıları “.45” ile “.77” arasında değişmekte ve ölçeğin geneli için cronbach alfa iç tutarlık katsayısının “.79” olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerlik çalışması Umutsuzluk ile Yaşam Doyum Ölçekleri kullanılarak yapılmış ve analizler sonunda ölçeğin ölçüt ölçek geçerliğinin olduğu belirlenmiştir. Ölçekten toplam puan almak için Anlamsızlık boyutu puanları ters çevrilerek diğer maddelerle toplanmalıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekten alınan puanlar artması öğrencilerin okula daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği için asıl veriler üzerinden ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 151.84$, $sd=52$, $\chi^2/sd=2.92$, GFI=0.95, AGFI=0.93, NFI=0.95, NNFI/TLI=0.95, IFI=0.96, CFI= 0.96, RMSEA=0.052, RMR=0.043, SRMR=0.045. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı “0.72” bulunmuştur.

Öğretmene Güven Ölçeği: Adams ve Forsyth (2009)'nin geliştirdiği Öğretmene Güven Ölçeği'nin Türkçe Formu Özer ve Tül (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışması hem ortaokul hem de lise öğrencileri kullanılarak yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında 635 öğrenci verisi ile Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçekte kalan 12 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiği ve maddelerin faktör yüklerinin “.515” ile “.768” arasında değiştiği, açıklanan varyansın ortaokul örnekleme için % 43.50, açıklanan varyansın lise örnekleme için ise % 47.82 olduğu raporlaştırılmıştır. Ölçeğin tek boyutlu ve 12 maddelik yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılarak doğrulanmış ve elde edilen

uyum indekslerinin alan yazında kabul edilen değerlerle tutarlı olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .89 olduğu ve ölçeğin test-tekrar-test güvenilirlik katsayısının ise .80 olduğu belirlenmiştir. Ölçek “1=Hiçbir Zaman”, “2=Nadiren”, “3 =Bazen”, “4=Çoğunlukla”, “5=Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60’dır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi; öğretmenlere duyulan güven düzeyinin yüksek olduğunu, puanların düşmesi ise öğretmenlere duyulan güven düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden *Öğretmene Güven Ölçeği* için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 13$, $sd=9$, $\chi^2/sd=1.44$, GFI=0.98, AGFI=0.97, NFI= 0.98, NNFI/TLI=0.98, IFI=0.98, CFI= 0.98, RMSEA=0.058, RMR=0.038, SRMR=0.021. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı “.93” bulunmuştur.

3.4.Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce araştırmanın içsel-bağımlı (Endogenous) ve dışsal-bağımsız (Exogenous) değişkenleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4
Araştırmanın Değişkenleri

	İçsel-Ana Bağımlı (Endogenous)	Dışsal-Bağımsız (Exogenous)
Öğretmene Güven		x
Okula Karşı Tutum	x	
Okul Tükenmişliği	x	
Okula Yabancılaşma	x	
Akademik Başarı	x	

Araştırma kapsamında veriler analiz edilirken şu işlem basamakları kullanılmıştır:

I- Veri setinde hatalı veri kontrolü yapılmış ve hatalı veriler ilgili veri formu dikkate alınarak düzeltilmiştir (Pallant, 2011)

II- Veri setinde yer alan eksik veriler belirlenmiş, değer atama yöntemine gidilmemiş ve eksik verili katılımcı formu veri setinden çıkarılmıştır (Field, 2009). Yapılan kontrol sonucunda 67 adet veri formunun eksik veri içerdiği belirlenmiştir. Bu veriler elendikten sonra geriye 2333 veri formundan elde edilen veri seti kalmıştır.

III- Veri seti için uç değer (out-lier) analizi yapılmış (Büyüköztürk, 2010) ve analiz sonucunda 12 katılımcının verisinin uç değer olduğu belirlenmiştir. Bu uç değerlere sahip veri formları veri setinden çıkarıldıktan sonra, veri setinde 2321 kişiye ait veri kalmıştır.

IV- Akademik başarı puanları her sınıf için z puanına dönüştürülmüştür. Farklı gruplardan elde edilen ham puanlar birbirleriyle karşılaştırılmaz. Bu nedenle farklı gruplardan toplanan verilerin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi için ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi gerekmektedir (Baykul ve Güzeller, 2013; Güler, 2014).

V-Yapısal Eşitlik modellemesinin yapılabilmesi için veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım kontrolleri yapılmıştır (Byrne, 2010).

a) Veri seti için tek değişkenli normallik varsayımını incelemesinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında kalması ve Z puanlarının +3 ile -3 aralığında olması (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) varsayımları baz alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında bu varsayımları karşılamayan 30 katılımcının verileri elenmiş ve geriye 2291 katılımcıya ait veriler üzerinden analize devam edilmiştir.

b) Veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çok değişkenli normallik analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5
Çok Değişkenli Normallik Analizleri

Değişken	Skew	c.r.	Kurtosis	c.r.
Öğretmene Güven	-.118	-2.311	-.832	-8.133
Okul Tutumu	.011	.217	-.846	-8.266
Okula Yabancılaşma	.705	13.779	-.306	-2.986
Okul Tükenmişliği	.534	10.442	.156	1.527
Akademik Başarı	.118	2.315	-.346	-3.385
Multivariate (Çok Değişkenli)			.632	1.807

[Skew: Skewness (Çarpıklık), Kurtosis:Basıklık, c.r.:critical ratio, Multivariate: çok değişkenli]

Yapılan çok değişkenli normallik analizi sonuçlarına göre (Tablo 5) veri setinin çok değişkenli normallik varsayımlarının karşıladığı söylenebilir (multivariate kurtosis: “.632”, multivariate c.r.:“.1,807”). Bu analiz aşamasında; çok değişkenli basıklık (multivariate kurtosis) değerinin +2 ile -2 arasında olması ve çok değişkenli kritik oran değerinin 1.96’dan küçük olması (multivariate critical ratio) (Bayram, 2010) referans alınmıştır.

VI- Yapısal eşitlik modellemesinin tek aşamalı yoksa çok aşamalı yapılacağına karar verme. Araştırma kapsamında elli bir (51) gözlenen değişkenin olmasından dolayı analiz yapılırken zorlanılacağı göz önünde bulundurularak iki aşamalı yaklaşım kullanılarak Yapısal Eşitlik Modeli çözümlenmiştir.

Çelik ve Yılmaz (2013) iki aşamalı yaklaşımda ölçüm modeli ve yapısal modelin ayrı ayrı analiz edileceğini ve iki aşamalı yaklaşımın ilk aşamasının DFA olarak da ele alınabileceği ifade etmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada iki aşamalı yaklaşımın ilk aşaması olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonuçları “Veri Toplama Araçları” bölümünde verilmiştir.

VII- Yapısal Eşitlik Modeli ve modelde yer alan değişkenler arasındaki yolların AMOS programında çizilmesi.

VIII- Kullanılacak Tahmin Metodunun belirlenmesi: Analizin bu aşamasında tahmin metodu belirlenirken veri setinin çok değişkenli normal dağılım göstermesi baz alınmış ve alan yazında veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği durumlarda

yaygın olarak kullanılan (Kline, 2010) bir yöntem olan En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

IX- Analiz sonuçlarında çıktı olarak nelerin isteneceği AMOS programının Analiz Özellikleri-Çıktı penceresi kullanılarak belirlenmiştir.

X- Analizin Yapılması.

XI- Modelin yeniden tasarlanması.

XII- Analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ve raporlanması.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak çözümlenmiş ve analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyen öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri arasındaki ilişkiler ve bunların akademik başarı ile ilişkilerinin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda değişkenlere ait betimsel analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Betimsel Analiz Sonuçları, Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

	\bar{X}	ss	min	max	1.	2.	3.	4.
1.OG	37.51	12.49	12	60	1.00			
2.OKT	22.49	9.37	6	42	.65	1.00		
3.OY	38.86	17.41	17	85	-.38	-.33	1.00	
4.OT	47.27	18.21	15	105	-.42	-.43	.35	1.00
5.AB	72.94	10.03	39.55	98.22	.16	.13	-.24	-.32

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 6'da öğretmene güven ile okula karşı tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ($r=.654$, $p<.05$), öğretmene güven ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r= -.384$, $p<.05$), öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r= -.422$, $p<.05$), öğretmene

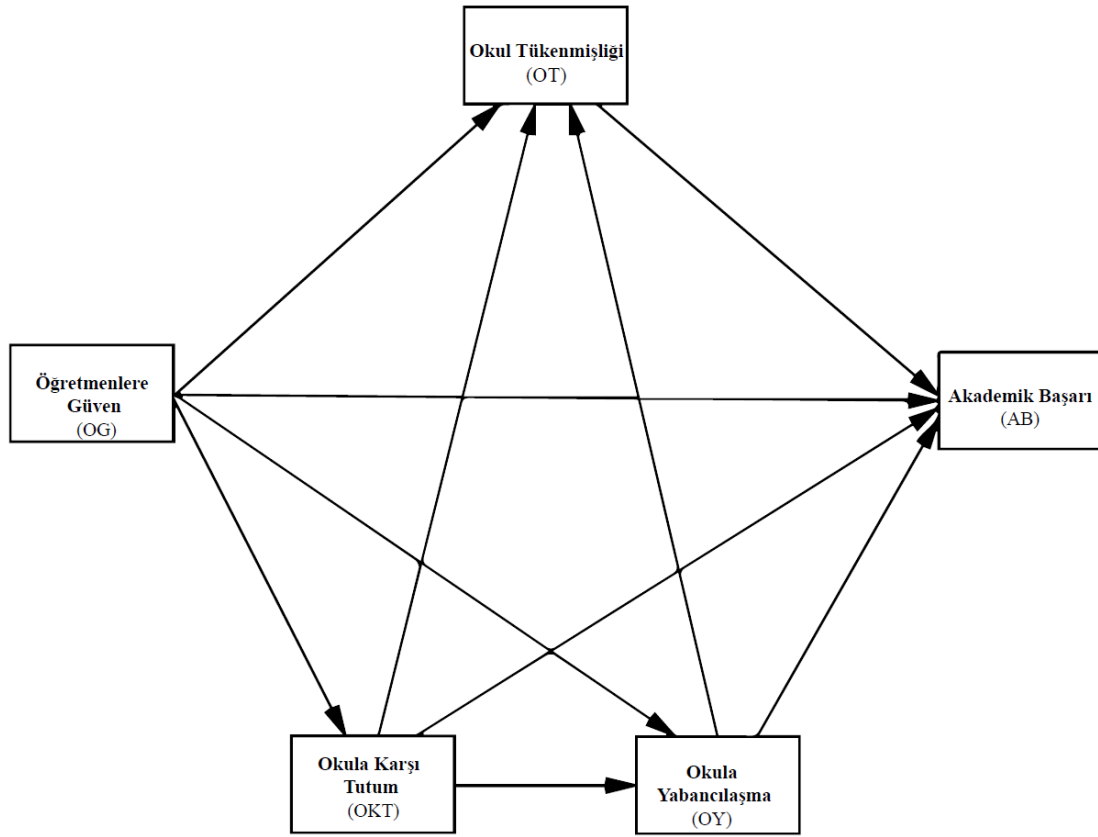
güven ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r=.163$, $p<.05$) ilişkinin olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 6’da okula karşı tutum ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r= -.336$, $p<.05$), okula karşı tutum ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r= -.439$, $p<.05$), okula karşı tutum ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r=.136$, $p<.05$), okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ($r=.355$, $p<.05$), okula yabancılaşma ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r=-.248$, $p<.05$), okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ($r= -.320$, $p<.05$) ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ayrıca Tablo 6’da, öğrencilerin akademik başarılarının “39.55” ile “98.22” arasında değiştiği, araştırmada yer alan değişkenlerin standart sapma değerlerinin “9.37” ile “18.21” arasında değiştiği belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı mutlak değerce “.30”un altı zayıf, “.30” ile “.70” arası orta düzeyde, “.70”in üstü güçlü bir ilişkinin göstergesi olarak yorumlanmıştır (Cronk, 2008).

4.2. Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın kuramsal modeline dayalı olarak oluşturulan birinci modele (Şekil 4) ilişkin yapılan analiz sonucunda program, χ^2 değerini ve serbestlik derecesini “0” (sıfır) olarak hesaplamıştır. Ki kare uygunluk testine göre yapısal eşitlik modeli, örneklem kovaryans yapısını açıklamada uygun bir model değildir (Özdamar, 2016). Başka bir ifadeyle elde edilen ki kare değeri, önerilen modelin gözlemlenen veriye uygun olmadığını göstermektedir (Avcılar ve Varinli, 2013).Yapılan analize ait standardize regresyon katsayıları ve regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir.



Şekil 4. Test Edilen Birinci model

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 7

I. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			B	β	S.E.	C.R.(t)	P
OKT	<---	OG	.491	.654	.012	41.413	***
OY	<---	OG	-.118	-.287	.010	-11.321	***
OY	<---	OKT	-.081	-.148	.014	-5.849	***
OT	<---	OG	-.087	-.178	.012	-7.294	***
OT	<---	OT	-.165	-.254	.016	-10.603	***
OT	<---	OY	.238	.201	.023	10.240	***
AB	<---	OT	-.045	-.279	.004	-12.270	***
AB	<---	OY	-.030	-.159	.004	-7.303	***
AB	<---	OG	.002	.019	.002	.715	.475
AB	<---	OKT	-.005	-.053	.003	-1.974	.048

$\chi^2=0.00$; $sd=0.00$ (***) $p<.05$)

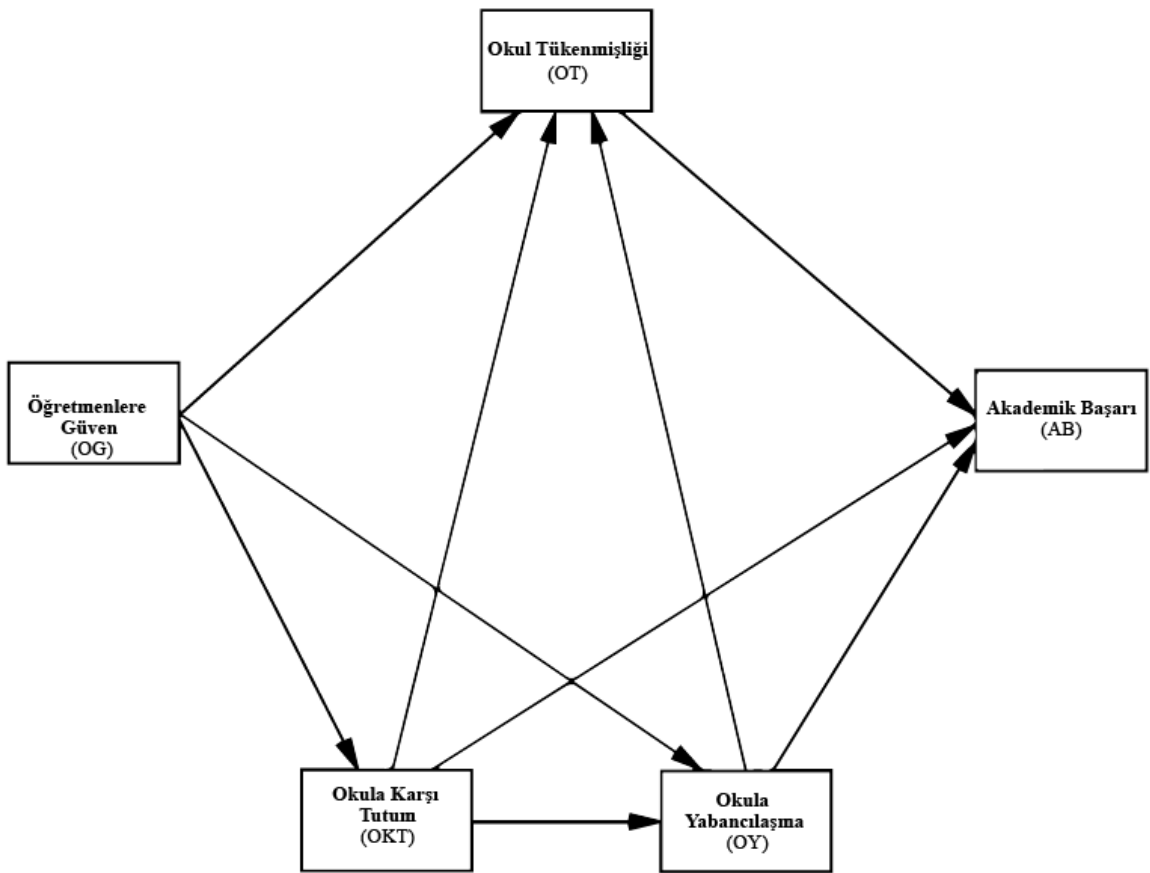
(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 7'de öğretmene güven (OG) ile akademik başarı (AB) arasındaki yolun anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=.715$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre araştırmanın

dördüncü hipotezi (H4.Öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır) ret edilmiştir.

4.3. İkinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Birinci Modele ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında bu modelde yer alan “Öğretmene Güven” ile “Akademik Başarı” arasındaki yol silinerek model yenilenmiştir. Yenilenen ikinci modele (Şekil 5) ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.



Şekil 5. Test Edilen İkinci model

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 8
II. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			B	β	S.E.	C.R.(t)	P
OKT	<---	OG	.491	.654	.012	41.413	***
OY	<---	OG	-.118	-.287	.010	-11.321	***
OY	<---	OKT	-.081	-.148	.014	-5.849	***
OT	<---	OG	-.087	-.178	.012	-7.294	***
OT	<---	OKT	-.165	-.254	.016	-10.603	***
OT	<---	OY	.238	.201	.023	10.240	***
AB	<---	OT	-.045	-.281	.004	-12.520	***
AB	<---	OYAB	-.031	-.162	.004	-7.579	***
AB	<---	OKT	-.004	-.042	.002	-1.894	.058

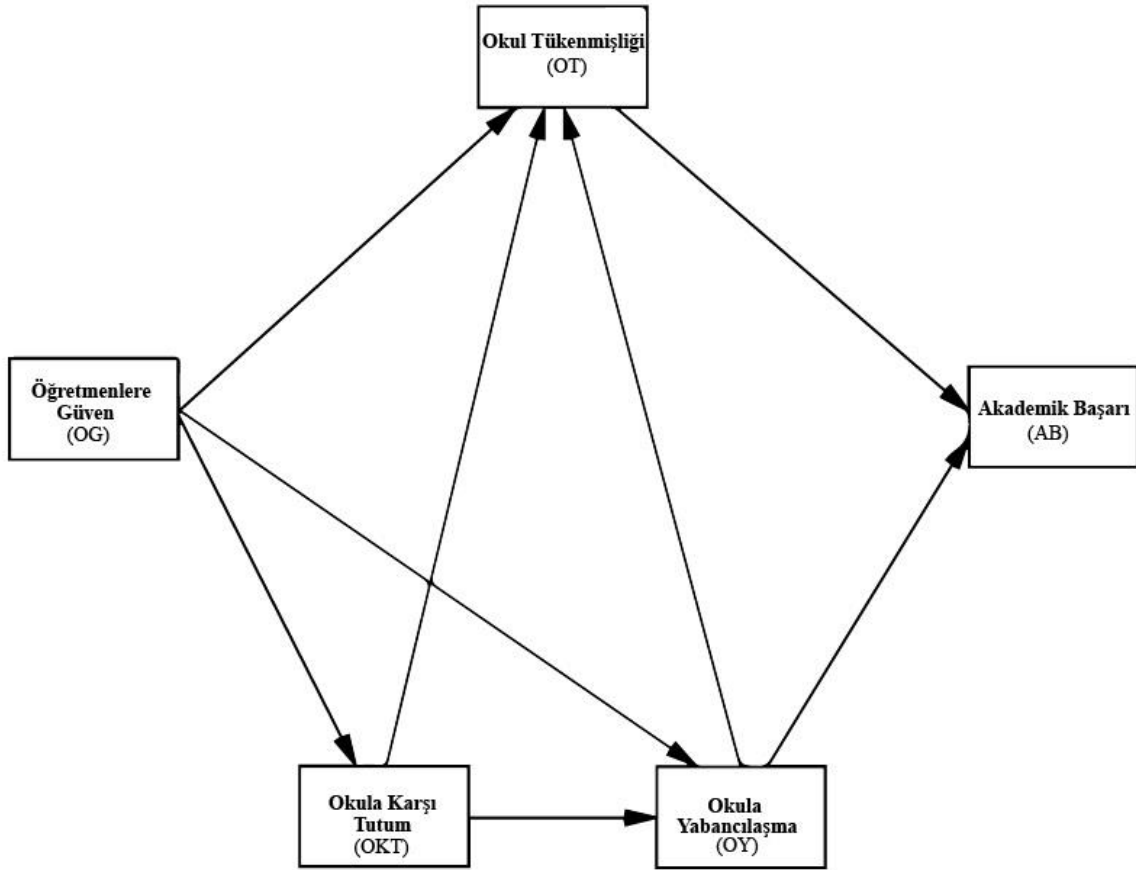
$\chi^2=.00$; sd=.00 (***) $p<.05$

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 8'deki bulgular değerlendirildiğinde okula karşı tutum (OKT) ile akademik başarı (AB) arasındaki yolun anlamlı olmadığı ($t=-1,894$; $p>.05$) belirlenmiştir. Program modelin χ^2 değeri ve serbestlik derecesi "0" (sıfır) olarak hesaplanmıştır. Ki kare uygunluk testine göre yapısal eşitlik modeli, örneklem kovaryans yapısını açıklamada uygun bir model değildir (Avcılar ve Varinli, 2013).. Elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın yedinci hipotezi (H7. *Okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır*) ret edilmiştir.

4.4. III. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

II. Modele ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular kapsamında II. Modelde yer alan "Okula Karşı Tutum" ile "Akademik Başarı" arasındaki yol silinerek model (Şekil 6) yenilenmiştir. Yenilenen üçüncü modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.



Şekil 6. Test Edilen Üçüncü model

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 9

III. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			B	β	S.E.	C.R.(t)	P
OKT	<---	OG	,491	,654	,012	41,413	***
OY	<---	OG	-,118	-,287	,010	-11,321	***
OY	<---	OKT	-,081	-,148	,014	-5,849	***
OT	<---	OG	-,087	-,178	,012	-7,294	***
OT	<---	OKT	-,165	-,254	,016	-10,603	***
OT	<---	OY	,238	,201	,023	10,240	***
AB	<---	OT	-,043	-,266	,003	-12,687	***
AB	<---	OY	-,029	-,154	,004	-7,338	***

$\chi^2=4,094$; sd=2 (***)p<.05)

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

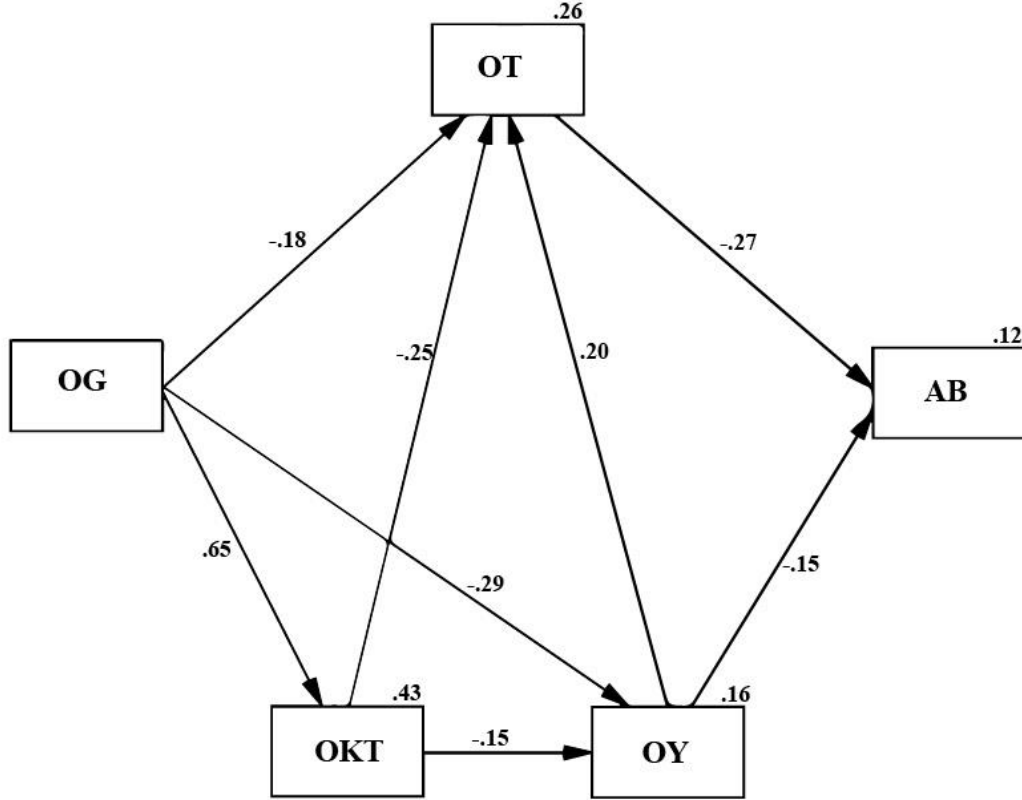
Tablo 9'daki bulgular değerlendirildiğinde III. Modeldeki tüm yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen III. Modeli araştırmanın nihai modeli olarak ifade edebiliriz. Araştırma kapsamında kuramsal temelli oluşturulan yapısal eşitlik modeline ait on (10) hipotezden sekizinin (8) kabul edildiği, ikisinin (2) ise ret edildiği belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modelinde oluşturulan bir modelin test edildikten sonra kabul edilip edilmeyeceğine karar verilirken kullanılan ölçütlerden biri de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir (Byrne; 2010; Kline, 2010). Yapılan analizler sonucunda elde edilen nihai modele ait uyum iyiliği değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Nihai Modele Ait Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	2,047 (Kabul Edilebilir Uyum)
GFI	$0.90 \leq GFI < 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	0.99 (İyi Uyum)
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	0.99 (İyi Uyum)
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	0.99 (İyi Uyum)
NNFI/TLI	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	0.99 (İyi Uyum)
IFI	$0.90 \leq IFI < 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	0.99 (İyi Uyum)
CFI	$0.95 \leq CFI < 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	0.99 (İyi Uyum)
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$	0.02 (İyi Uyum)
RMR	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR < 0.05$	0.08 (Kabul Edilebilir Uyum)
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$	0.008 (İyi Uyum)

(Bayram, 2010; Brown, 2006; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Harrington, 2009; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Tablo 10'da doğrulanan nihai yapısal eşitlik modeline ait uyum indeksi değerlerinden χ^2/sd (2.047) oranı ile RMR (0.08) değerinin “kabul edilebilir uyum” değerine sahip oldukları; GFI (0.99), AGFI (0.99), NFI (0.99), NNFI/TLI (0.99), IFI (0.99), CFI (0.99), RMSEA (0.02) ile SRMR (0.008) değerlerinin “iyi uyum” değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda doğrulanan nihai model Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Nihai modele ait path (yol) diyagramı, standardize edilmiş yol katsayıları (regresyon katsayısı) ve determinasyon katsayıları (R^2)

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Şekil 7'deki yapısal eşitlik modelinde ana bağımlı (içsel-endogenous-etkilenen) değişkenin akademik başarı (AB) olduğu ve geriye kalan değişkenlerin akademik başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Doğrulanmış nihai modele göre öğretmene güven (OG) okula karşı tutumu (OKT) doğrudan pozitif yönde ($\beta=0.65$; $t=41,413$; $p<.05$), okula yabancılaşmayı (OY) doğrudan negatif yönde ($\beta=-0.29$; $t=-11.321$; $p<.05$) ve okul tükenmişliğini doğrudan negatif yönde ($\beta=-0.18$; $t=-7.294$; $p<.05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öğretmene güven (OG) okula karşı tutumdaki (OKT) varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır.

Nihai modele göre okula karşı tutum (OKT) okula yabancılaşmayı (OY) doğrudan negatif yönde ($\beta=-0.15$; $t=-5.849$; $p<.05$) ve okul tükenmişliğini (OT) doğrudan negatif yönde ($\beta=-0.25$; $t=-10.603$; $p<.05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Ayrıca hem öğretmene güven (OG) ile okula yabancılaşma (OY) arasındaki ilişkide hem de öğretmene güven (OG) ile okul tükenmişliği (OT) arasındaki ilişkide okula karşı tutum (OKT) kısmi aracılık (partial mediation) rolü üstlenmiştir.

Okula yabancılaşma (OY) hem okul tükenmişliğini (OT) doğrudan pozitif yönde ($\beta=0.20$; $t=10.240$; $p<.05$) hem de akademik başarıyı (AB) doğrudan negatif yönde ($\beta=-0.15$; $t=-7.338$; $p<.05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okula yabancılaşma hem öğretmene güven (OG) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide hem de okula karşı tutum (OKT) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide tam aracılık rolü (full mediation) üstlenmiştir. Öğretmene güven ile okula karşı tutum okula yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır.

Okul tükenmişliği (OT) akademik başarıyı (AB) doğrudan negatif yönde ($\beta=-0.27$; $t=-12.687$; $p<.05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okul tükenmişliği (OT) Okula yabancılaşma (OY) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide kısmi aracılık (partial mediation) rolü üstlenmiştir. Okul tükenmişliği, hem öğretmene güven ile akademik başarı arasındaki ilişkide hem de okul karşı tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkide tam aracılık rolü (full mediation) üstlenmiştir. Öğretmene güven, okula karşı tutum ve okula yabancılaşma okul tükenmişliğindeki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Nihai modelde öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma, okul tükenmişliği içsel değişkenleri akademik başarı dışsal değişkendeki varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır.

4.5. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Bu araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ilişkin araştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'deki hipotezlere ait sonuçlar değerlendirildiğinde; “*öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır*” (H4) hipotezi ile “*okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır*” (H7) hipotezlerinin ret edildiği geriye kalan 8 hipotezin (H1, H2, H3, H5, H6, H8, H9, H10) ise kabul edildiği görülmektedir.

Tablo 11
Araştırma Modeline Ait Hipotezlerin Değerlendirilmesi

Hipotezler	Sonuç
H1 Öğretmenlere güven okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır . (OG → OKT)	Kabul
H2 Öğretmenlere güven okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. (OG → OY)	Kabul
H3 Öğretmenlere güven okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. (OG → OT)	Kabul
H4 Öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. (OG → AB)	Ret
H5 Okula karşı tutum okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır. (OKT → OY)	Kabul
H6 Okula karşı tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. (OKT → OT)	Kabul
H7 Okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. (OKT → AB)	Ret
H8 Okula yabancılaşma okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. (OY → OT)	Kabul
H9 Okula yabancılaşma akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. (OY → AB)	Kabul
H10 Okul tükenmişliği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. (OT → AB)	Kabul

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

4.6. Nihai Modele İlişkin Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Yapısal eşitlik modelinde analiz sonucunda elde edilen sonuçlar yorumlanırken doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerden de faydalanılmaktadır. Yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler için standardize edilmiş doğrudan (direct effect), dolaylı (indirect effect) ve toplam etkiler (total effect) Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12
Nihai Modele Ait Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

	OKT			OY			OT			AB		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
OG	.65		.65	-.29	-.09	-.38	-.18	-.24	-.42		.17	.17
OKT				-.15		-.15	-.25	-.03	-.28		.09	.09
OY							.20		.20	-.15	-.05	-.20
OT										-.27		-.27

p<.05 Doğ: Doğrudan Etki; Dol: Dolaylı Etki; Top: Toplam Etki

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı)

Tablo 12'deki doğrudan etkiler incelendiğinde, öğretmene güveninin; okula karşı tutumu (.65), okula yabancılaşmayı (-.29) ve okul tükenmişliğini (-.18) doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Okula karşı tutumun; okula yabancılaşmayı (-.15) ve okul tükenmişliğini (-.25) doğrudan etkilediği bulgulanmıştır. Okula yabancılaşmanın; okul tükenmişliğini (.20) ve akademik başarıyı (-.15) doğrudan etkilediğini ifade edebiliriz. Okul tükenmişliği akademik başarıyı (-.27) doğrudan etkilemektedir.

Tablo 12'deki dolaylı etkiler değerlendirildiğinde öğretmene güveninin; okula yabancılaşmayı (-.09), okul tükenmişliğini (-.24) ve akademik başarıyı (.17) dolaylı olarak etkilediği bulgulanmıştır. Okula karşı tutumun; okul tükenmişliğini (-.03) ve akademik başarıyı (.09) dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Okula yabancılaşmanın akademik başarıyı (-.05) dolaylı olarak etkilediğini ifade edebiliriz.

Tablo 12'deki toplam etkiler değerlendirildiğinde öğretmene güveninin; okula karşı tutumdaki toplam etkisinin .65, okula yabancılaşmadaki toplam etkisinin -.38, okul tükenmişliğindeki toplam etkisinin -.42 ve akademik başarıdaki toplam etkisinin .17 olduğu belirlenmiştir. Okula karşı tutumun; okula yabancılaşmadaki toplam etkisinin -.15, okul tükenmişliğindeki toplam etkisinin -.28 ve akademik başarıdaki toplam etkisinin .09 olduğu bulgulanmıştır. Okula yabancılaşmanın; okul tükenmişliğindeki toplam etkisinin .20 ve akademik başarıdaki toplam etkisinin -.20

olduğu görülmüştür. Okul tükenmişliğinin akademik başarıdaki toplam etkisi ise -0.27 'dir.

Tablo 12'deki bulgular değerlendirildiğinde okula yabancılaşma üzerindeki doğrudan etkinin en fazla öğretmene güven değerşkeninden kaynaklandığı (-0.29), ikinci büyük etkinin ise okula karşı tutumdan (-0.15) kaynaklandığı görülmektedir. Okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan etkiler Tablo 12'ye göre değerlendirildiği; okul tükenmişliği üzerindeki en fazla etkinin okula karşı tutuma (-0.25) ait olduğu; dolaylı etkilerden ise en fazla dolaylı etkinin öğretmene güvene (-0.24) ait olduğu görülmektedir.

Okul tükenmişliği üzerindeki toplam etkiler değerlendirildiğinde en fazla toplam etkinin öğretmene güvenin olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı üzerindeki en büyük doğrudan etkinin okul tükenmişliğinin (-0.27) olduğu, en büyük dolaylı etkinin ise öğretmene güvenin (0.17) olduğu görülmektedir. Akademik başarı üzerindeki en büyük toplam etkinin okul tükenmişliğine (-0.27) ait olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar hipotezler ışığında açıklanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Eğitim, bireyin yetenek, tutum ve davranışlarındaki olumlu yöndeki değişimleri sağlayan süreçlerin toplamıdır (Tezcan, 1985). Bireylere düşünme yollarını öğretme, onlara yargılama ve eleştirme yeteneği kazandırma eğitimin sağladığı bireysel faydalardandır (Aydın, 2007). Bu yönüyle eğitimin, bireyi hayata hazırladığını söyleyebiliriz (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitimin bireysel faydalarının yanında ülkelere sağladığı faydalar da bulunmaktadır. Bu açıdan hem ulusal hem de uluslararası bağlamda eğitimin, tüm dikkatlerin merkezinde yer aldığı ifade edilebilir. Eğitim ülkelerin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen, ülkelerin ilerlemeleri için üzerinde titizlikle durdukları önemli bir kavramdır (Drucker, 1994). Eğitim sisteminin uygulama alanı okullardır (Özdemir, 2013). Okulların önemli çıktılarında biri de öğrenci başarısıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin akademik başarılarında etkili olan öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler ve bunların akademik başarı üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Kuramsal temelli oluşturulan model doğrulanmış ve yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin modelin kabul edilebilir olduğu yönünde kanıtlar bulgulanmıştır.

5.1. Betimsel sonuçlar

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ait elde edilen betimsel analiz sonuçları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda;

- Okula karşı tutum ile öğretmene güven arasında pozitif yönlü orta düzeyde,
- Okula yabancılaşma ile öğretmene güven arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- Okul tükenmişliği ile öğretmene güven arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- Akademik başarı ile öğretmene güven arasında pozitif yönlü düşük düzeyde,
- Okula yabancılaşma ile okula karşı tutum arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- Okul tükenmişliği ile okula karşı tutum arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- Akademik başarı ile okula karşı tutum arasında pozitif yönlü düşük düzeyde,
- Okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönlü orta düzeyde,
- Akademik başarı ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- Akademik başarı ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında betimsel analizler sonucunda elde edilen bulguları şöyle yorumlayabiliriz: öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin artması; okula karşı tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği, okula yabancılaşmalarını ve okul tükenmişliklerini ise azaltacağı şeklinde ifade edebiliriz. Öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu yönde artması; akademik başarılarının artmasına, okula yabancılaşmalarının ve okul tükenmişliklerinin azalmasına etki edeceği söylenebilir. Okula yabancılaşmış öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşayacakları; okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının ise düşük olacağı biçiminde yorumlayabiliriz.

5.2. Araştırma Hipotezlerine ve Nihai Modele İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal olarak oluşturulan hipotezler ve oluşturulan modele ilişkin sonuçlar alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

5.2.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci hipotezi “öğretmenlere güven okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Okul, çok yönlü insan ilişkilerinin yaşandığı bir örgüttür. Okulda yaşanan bu ilişkilerden biri de öğretmen-öğrenci ilişkileridir (Aydın, 2007). Öğrenci çıktıları açısından düşünüldüğünde okul örgütünün en stratejik parçalarından biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2010). Öğretmenler öğrencilerin yaşamlarında ailelerinden sonra gelen önemli bir kişidir. Öğrencinin öğretmeniyle kurduğu ilişki öğrencinin geleceği için son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin, öğrencinin yönergelerini takip etmede istekli olması, okula uyumu, öğrencinin kişilik gelişimi üzerinde etkisinin olduğu Oktay (1995) tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi özellikle öğrencilerin öğretmenlerine karşı güven oluşturmalarında önemli bir yer tutmaktadır (Can, 2007; Mitchell, Kensler ve Tschannen-Moran, 2016). Öğrencilerin okulda zamanlarının büyük bir bölümü öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla geçmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri ve ilişkileri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği öğrencilerin başarılarını etkilediği ifade edilebilir (Çınkır, 2004).

Rotter (1967) insan öğrenmeleri üzerinde güvenin önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin onların öğrenmelerinde önemli bir etken olduğunu ifade edebiliriz. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güvene dayalı ilişkiler onların okula ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine, okulla ilgili sorunlarını çözmelerine yardım edebilir (Özer ve Tül, 2014).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki güven öğrencinin okula karşı tutumunu etkileyeceği ifade edilebilir (Ehman, 1977; Lee, 2007). Bu araştırma ile öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güven onların okula karşı tutumlarını doğrudan etkilediği ve

öğretmene güven okula karşı tutumdaki varyansın yaklaşık %43'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula karşı tutum oluşturmalarında öğretmenlerin payı vardır. Özellikle öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmenin az ödev verip bu ödevlere yönelik olumlu geri bildirimler vermesi, destekleyici bir sınıf atmosferi yaratmaları önemlidir (Evertson ve Emmer,2013).

5.2.2.İkinci Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci hipotezi “öğretmenlere güven okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Öğretmenin sınıfta oluşturacağı öğrenme ortamı ve sınıf iklimi öğretmenlerine yönelik oluşturacakları güveni önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşma kaynakları arasında öğretmenlere duydukları güven de yer almaktadır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Yapılan araştırmaların sonuçları öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin yükselmesi okula yabancılaşmalarını azaltacağı yönündedir (Han, 2015; Stevenson, 2008). Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlere duyulan güven okula yabancılaşmayı doğrudan ve negatif yönde etkilediğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca bu araştırma da öğretmene güven okula yabancılaşmayı okula karşı tutum üzerinden dolaylı olarak da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarında kural ve düzenlemelerin, öğrenciler üzerindeki yüksek kontrol mekanizmaları, cinsiyet farklılıklarını vurgulayan öğretim programları, okulun bürokratik yönetim yapısı gibi bir takım süreçler etkili olmaktadır (Calabrese, 1987). Yapıcı (2004) okuldaki tek tip uygulamaların özellikle bireylerin yabancılaşmalarını etkilediğini ifade etmiştir. Bayhan (1997) özellikle toplumdaki katı yasaklamaların, kültürün toplumsal kuralların öğrencilerin yabancılaşmalarını etkilediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda okul örgütü toplumsal kuralların, toplum kültürünün ve günlük hayattaki bir takım yansımaların sonucu olarak öğrencilerin okula yabancılaşacaklarını ifade edebiliriz.

5.2.3.Üçüncü Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü hipotezi “öğretmenlere güven okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Güven öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler sonucunda uzun sürede oluşan bir kavramdır (Adams ve Hoy, 2011). Öğretmene duyulan güven öğrencinin okul yaşantısıyla ilgili bir çok kavramı etkilemektedir (Hoy, Gage, ve Tarter, 2006; Hoy, ve Tschannen-Moran, 2007). Bu kavramlardan biri de öğrencilerin okul tükenmişlikleridir (Moore, 2013).

Bu araştırma sonucunda öğretmene güven okul tükenmişliğini doğrudan ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmene güven okula karşı tutum ve okula yabancılaşma değişkenleri üzerinden okul tükenmişliğini dolaylı olarak etkilediği bulgulanmıştır. Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee (2010) okul tükenmişliğini; öğrencilikle ilgili durumların da bir iş olarak değerlendirilebileceğini ve okul tükenmişliği belirtilerinin ise akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerini karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkması biçiminde ifade etmektedirler. Öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden bazıları öğrencinin çevresinin ondan beklentileri (Kutsal ve Bilge, 2012), aşırı çalışma talepleri, kendini yetersiz hissetme (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002), okul ve okulla ilgili göreve ve sorumluluktan kaynaklı stres ve baskı (Aypay, 2012), ülkemizde uygulanan yarışmaya dayalı sınavlar (Çapulcuoğlu, 2012), ders saatlerinin fazla olması olarak ifade edilebilir.

5.2.3.Dördüncü Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü hipotezi “öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez ret edilmiştir.

Alan yazında öğretmene duyulan güvenin öğrencinin akademik başarısını etkilediği (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011;Tschannen-Moran, 2004) ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmene güven akademik başarıyı doğrudan etkilemediği, okul

tükenmişliği ve okula yabancılaşma üzerinde dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Romero (2015) tarafından yapılan araştırma da öğretmene duyulan güvenin akademik başarıyı doğrudan etkilemediği dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

5.2.3.Beşinci Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci hipotezi “okula karşı tutum okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutum eğitim ve okul yaşamıyla ilgili bir çok sonucunun olduğunu ifade edebiliriz. Öğrencilerin okula karşı tutumları onların okula yabancılaşmalarını etkilemektedir (Travis, 1995). Bu araştırma ile okula karşı tutum okula yabancılaşmayı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmene güven ile okula karşı tutum okula yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık %16’sını açıklamaktadır.

Dışlanmışlık, yalnızlık, umutsuzluk, gibi nedenlerden kaynaklanan öfkeleri onların okula yabancılaşmalarını etkilemektedir. Okula yabancılaşan öğrencilerin öfke kontrolünde zorlanmakta ve şiddete yönelmektedirler (Noguera,1995). Bu açıdan bakıldığında eğitim ortamlarında şiddete neden olabilecek yabancılaşma kavramının eğitim ortamlarından uzaklaştırıcı bir takım uygulamaların varlığına ihtiyaç duyulacağını ifade edebiliriz. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltmak için okuldaki kural ve düzenlemelerle ilgili katı bir tutum yerine ılımlı bir tutum sergilemek, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerini eğlenceli ve daha öğrenci merkezli yürütmek, okuldaki karar alma süreçlerine öğrencileri dahil etmek, okuldaki sosyal etkinlikleri arttırmak, öğrencilerin eğitim ve gündelik hayat sorunlarını çözmelerine destek olmak, sınav sistemleri ile ilgili düzenlemeleri daha esnek bir yapıya dönüştürmek, bireyi daha iyi tanıyarak onları doğru okullara yönlendirmek gibi bir takım uygulamalar yapılabilir.

5.2.3.Altıncı Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı hipotezi “okula karşı tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan araştırmalarda okula karşı tutumun olumlu ve olumsuz bir çok sonucunun olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmalarda elde edilen olumsuz sonuçlardan biride okula karşı olumsuz tutumu olan öğrencinin okul tükenmişliğinin yüksek olduğudur (Seçer, 2015). Bu araştırma ile öğrencilerin okula karşı tutumları onların okul tükenmişliğini doğrudan ve negatif yönde etkilediğine yönelik bulgu elde edilmiştir. Ayrıca okula karşı tutum okula yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak okul tükenmişliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere güven, okula karşı tutum ve okula yabancılaşma değişkenleri okul tükenmişliğindeki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

5.2.3.Yedinci Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci hipotezi “okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez ret edilmiştir.

Öğrencilerin okula karşı tutumları akademik başarıları üzerinde etkisi olan kavramlardan biridir (Ford ve Harris, 1996, McCoach ve Siegel, 2003; Cheng ve Chan, 2003; Tatar, 2006; Erkman, Caner, Sart, Börkan. ve şahan, 2010). Bu araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediği; okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri üzerinden dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir.

5.2.3.Sekizinci Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci hipotezi “okula yabancılaşma okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarının bir çok olumsuz sonucunun bulunduğu alan yazında ifade edilmiştir (Sanberk, 2003). Yapılan araştırmalar bu olumsuz sonuçlardan bir tanesinin de okul tükenmişliği olduğunu ortaya koymuştur (Huang ve Lin, 2010; Jia, Rowlinson, Kvan, Lingard, ve Yip, 2009). Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda okula yabancılaşma okul tükenmişliğini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle okula yabancılaşma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

5.2.3. Dokuzuncu Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu hipotezi ‘‘Okula yabancılaşma akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır’’ biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışları öğrencilerin okula yabancılaşmasına neden olan etmenlerden biridir (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Roeser, Lord ve Eccles (1994) tarafından yapılan araştırmada, okula yabancılaşmış öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin kendini okula yabancılaşmamış hisseden öğrencilere göre daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Okula yabancılaşmanın; şiddet, devamsızlık, madde bağımlılığının yanı sıra başarısızlık gibi olumsuz sonucu vardır (Kocayörük, 2007). Bu araştırma sonucunda öğrencilerin okula yabancılaşmaları onların akademik başarılarını doğrudan ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3. Onuncu Hipoteze ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın onuncu hipotezi ‘‘Okul tükenmişliği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır’’ biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okulla ilgili bir takım etkinlikler, görev ve sorumluluklardan kaynaklanan okul tükenmişliği öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Schaufeli, Martınez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Bu araştırma ile öğrencilerin okul tükenmişliklerinin akademik başarılarını doğrudan ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişliği beraberinde bir çok olumsuz sonucu getiren bir olgu olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Aypay, 2012; Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Kutsal, 2009; Salmela-Aro, Savolainen, ve Holopainen, 2009). Bu olumsuzluklardan biri de öğrencinin akademik başarısının düşmesidir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Bu araştırma ile oluşturulan modelin yapısal eşitlik modeli kullanılarak özömlenmesi sonucunda öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğine ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmene güven, okula karşı

tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri birlikte akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Elde edilen bu sonucu akademik başarı gibi bir çok değişkenden etkilenen kavram açısından değerlendirildiğinde önemli bir sonuç olarak ifade edebiliriz.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde toplam etkisi en fazla olan değişkenin okul tükenmişliği olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırma sonuçları (Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal, 2009; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002) öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurmaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğretmenler tarafından desteklenmeleri, öğrencilerin okulla ilgili görevlerde aileleri tarafından desteklenmeleri, öğrencilerin okul yönetimine katılmaları, okulda ders dışı etkinliklerin artırılması, okul, aile ve öğrenci arasında işbirliğinin kurulması, okullarda yoğun stres ve sınav kaygısı yaşayan öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilere psikolojik desteğin verilmesini halinde öğrencilerde görülen okul tükenmişliğinin önlenebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkisi olan okul tükenmişliğinin önlenmesi ve/veya azaltılabilmesi için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Okullardaki haftalık ders saatleri gözden geçirilerek olanaklar ölçüsünde azaltılmalıdır.
- Okul yöneticileri, öğrencilerde stres yaratan okulla ilgili faktörlerin belirlenmesine dönük çalışmalar yapmalı ve bu faktörlerin etkilerini azaltmayı amaçlayan önlemler almalıdır.
- Okullarda öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmelerini arttıracak, yaparak-yaşayarak öğrenme olanakları sağlanmalıdır.
- Öğrenme faaliyetleri bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.
- Aileler öğrencilerin okulla ilgili görev ve sorumluluklarında öğrencilere destek olmalı, okul yöneticileri aileleri bu konuda bilgilendirecek eğitimler düzenlemelidir.
- Öğrencilerin okuldaki karar alma sürecine dâhil edildiği okul meclisi uygulamasının etkililiği arttırılmalıdır.

- Okulda öğrencilerin katılabilecekleri ders dışı sosyal faaliyetler artırılmalı ve bu faaliyetlere öğrencilerin katılımı teşvik edilmelidir.
- Öğrenci, öğretmen, aile ve okul yönetimi arasında iletişim ve işbirliğini arttırmaya dönük sosyal, kültürel etkinlikler düzenlenmelidir.

Bu araştırma ile öğrencilerin okula yabancılaşmaları, okul tükenmişliklerini doğrudan; akademik başarılarını ise hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılmasının okul tükenmişliklerini azaltacağı ve akademik başarılarını arttıracacağı ifade edebilir. Ayrıca araştırma sonucunda akademik başarı üzerinde toplam etkisi en fazla olan ikinci değişkenin okula yabancılaşma olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak için öğrenciler arasında kişilerarası ilişkileri güçlendirecek grup çalışmalarının düzenlenmesi, okullarda sosyal etkinliklerin yapılması, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttıracak düzenlemelerin ve uygulamaların yapılması gerektiği, öğrenciler okulda psikolojik olarak kendilerini rahat hissedecekleri uygulamaların artırılması gerektiği belirtilmektedir(Çelik, 2005; Uzun-Yüksek, 2006). Bu kapsamda öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltmak için şu öneriler geliştirilebilir:

- Öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak amacıyla okulla özdeşleşmelerini sağlayacak uygulamalara ağırlık verilmelidir. Bu anlamda öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımı sağlanmalı, okul kuralları öğrenci katılımıyla demokratik bir yapıyla belirlenmelidir.
- Okulların öğrencilerin kendini psikolojik olarak ve rahat ve güvende hissedecekleri ortamlara dönüşmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Bu bağlamda özellikle okulların fiziksel yapılarını iyileştirmeye dönük (dinlenme alanları, yeşil alanlar) çalışmalar yürütülmelidir.
- Okullarda öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayacak uygulamaların spor turnuvaları, sosyal sorumluluk projeleri, sinema ve tiyatro gösterileri) sayısı artırılmalıdır.

Araştırma sonucunda öğretmene güvenin; okula karşı tutumu, okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini doğrudan etkilediği, akademik başarıyı ise dolaylı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin

öğretmenlerine duymalarını sağlamak ve öğretmenlerine duydukları güveni olumlu yönde arttırmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesi gerektiği, okul yönetiminin okulda güvene dayalı ilişkileri desteklemesi gerektiği, öğretmen öğrenci ilişkilerinin destekleyici olması gerektiği belirtilmiştir (Bankole, 2011; Casper, 2012; Moore, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerini olumlu yönde arttırmak için şu öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmenler uzmanlıklarını sürekli olarak geliştirmeli; bu anlamda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine (hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma, alanla ilgili bilimsel çalışmaları takip etme; kongre, konferans ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklere katılma) katılımları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler öğrencilerle olan iletişimlerini artırmak amacıyla, öğrencilerin de katıldığı ders dışı sosyal-kültürel faaliyetler düzenlemelidir.
- Öğretmenler öğrencilere karşı her konuda dürüst, objektif, tarafsız olmalıdır.
- Okul yöneticileri okulda güvene dayalı ilişkilerin gelişmesi için öğrencilere ve öğretmenlere rol model olmalıdır.

Bu araştırmada okula karşı tutumun; okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini doğrudan etkilediği, akademik başarıyı ise dolaylı olarak etkilediği bulgulanmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için şu öneriler geliştirilmiştir: okul personeli öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olmalı, aileler öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalı (Holmes, 2007), okuldaki sosyal etkinlikler arttırılmalı, olumlu sınıf ve okul atmosferi geliştirilmeli, öğrencinin özelliklerine uygun eğitim sunulmalı, öğrencinin okulla ilgili söylemleri dikkate alınmalı (Oktay, 1995). Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını, okul tükenmişliklerini ve akademik başarılarını etkileyen bir değişken olan okula karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmek ve arttırmak için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin okulda katılabilecekleri müzik dinletileri, tiyatro etkinlikleri, sinema gösterileri, masa tenisi, futbol ve voleybol turnuvaları gibi ders dışı faaliyetler arttırılmalıdır.
- Okulda görev yapan tüm personel öğrencilerle olan ilişkilerinde profesyonel ve etik ilkelere göre davranmalıdır.

- Okul iklimi ve sınıf iklimi öğrencinin okula karşı olumlu duygular hissetmesine yardımcı olacak yönde olmalıdır.
- Okulların belirli yerlerine öğrencilerin okulla ilgili dilek, şikâyet ve önerilerini yazabilecekleri kutular bırakılmalıdır. Öğrencilerin bu kutulara bıraktıkları okulla ilgili düşünce ve ifadeleri, ilgililer tarafından dikkate alınarak bunlardan uygulanabilir olanları hayata geçirilmelidir.
- Öğrencinin okula yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesine hem öğretmenler hem de okulda görev yapan diğer iş görenler destek olmalıdır.
- Aileler öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek söz ve eylemlerle öğrencilere iyi bir rol model olmalıdırlar.

Bu araştırma Malatya İli Battalgazi merkez ilçesindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Bu araştırma farklı illerde ve farklı okul tür ve düzeyinde gerçekleştirilmeli ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Araştırma kapsamında öğrencilerin başarılarını etkileyen değişkenlerin dışındaki değişkenlerde kullanılarak araştırmanın kapsamı genişletilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. (2010). Social determinants of student trust in high poverty elementary schools. W. K. Hoy ve M.Dipaola (Ed.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* içinde (s.255-280). Charlotte: Information Age Publishing.
- Adams, C. (2014). Collective student trust a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B. ve Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40),30-45.
- Adıgüzel, A.ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),49-66.
- Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria—A Case study of Ekiti State. *International Research in Education*, 3(2), 1-12.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888-918.
- Ajzen, İ. (2014). Attitude structure and behaviour. A. R. Pratkanis, S. J. Breckler ve A. G. Greenwald (Ed.), *Attitude structure and function* (s.241-274). New York: Psychology Press.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 275-292.

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akdemir-Tekin, N.(2013). *İlköğretim öğrencilerinin Facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akhun, İ. (1980). *Akademik başarının kestirilmesi: çoklu regresyon yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 88.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 326-335.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,20,129-142.
- Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1),157-173.
- Anderman, E. M. ve Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27(4), 439-449.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 87-100.

- Aranson, E., Wilson, T., D. ve Akert, R., M. (2012). *Sosyal Psikoloji*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır).
- Arul, M.J. (2002). *Measurement of attitudes*. <http://arulmj.net/atti2-a.html>. Erişim tarihi: 10.09.2015.
- Aslan, H. (2008). Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(5),1-17.
- Atnafu, M. (2012). Motivation, social support, alienation from the school and their impact on students' achievement in mathematics: The case of tenth grade students. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 8(1), 53-74.
- Avcılar, M., Y. ve Varinli, İ. (2013). *Perakende marka değerinin ölçümü ve yapısal eşitlik modeli uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayık, A. ve Ataş-Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 773-787.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.

- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: Lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- 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.
- Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 63-84.
- Azapağası-İlbağı, E. ve Akgün, L. (2012). PISA 2003 öğrenci anketine göre 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 67-90.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Çakır, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumunun yabancılaşma düzeyini yordama gücü. *İlköğretim Online*, 15(1), 204-218.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F., M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289-2308.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78.

- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. 213-262. <http://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1969HSTR.pdf>. Erişim tarihi: 11.11.2015.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3(3), 265-299.
- Bankole, R. A. (2011). *Student trust in teachers and its relationship to student identification with school, student perceptions of academic press, and achievement*. Unpublished doctoral dissertation, The Faculty of the School Education The College of William and Mary, Williamsburg (UMI No. 3438551).
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C., O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (1. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C. ve Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.

- Benjamin, R. (1981). The rose in the forest: A city principal who beats the odds. *Principal*, 60(4), 10-15.
- Berberoğlu, G. ve Balcı, A. (1994). Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde, 611-621.
- Bilge, F., Tuzgol Dost, M. ve Cetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bollen, K. A. ve Curran, P. J. (2006). *Latent curve models: A structural equation perspective*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Boozer, M. ve Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*, 50(1), 163-189.
- Boysan, M. (2006). *Çok örneklemlı yapısal eşitlik modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Bölükbaşı, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Bölükbaşı, B. (2005). *Aile ortamı, benlik algısı ve okul tutumunun 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Brake, H., Eijkman, M., Hoogstraten, J. ve Gorter, R. (2005). Dentists' self assessment of burnout: an internet feedback tool. *International dental journal*, 55(3), 119-126.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1191-1205.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 430-436.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- Bryk, A. ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bugental, J. F. (1965). First invitational conference on humanistic psychology the american association for humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 5(2), 180-181.
- Buluş, M. ve Atan, A. (2016). Öğretmen adaylarında ego durumlarının bağlanma tarzlarını yordama gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 36-61.
- Burke, R. J. ve Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science and Medicine*, 40(10), 1357-1363.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Deryakulu, D. (2002). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 187-204.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Cacioppo, J. T., Sandman, C. A. ve Walker, B. B. (1978). The effects of operant heart rate conditioning on cognitive elaboration and attitude change. *Psychophysiology*, 15(4), 330-338.
- Calabrese, R. (1987). A comparative analysis of the effects of alienation on public and private school females. *The Journal of psychology*, 121(3), 237-242.
- Calabrese, R. L. ve Seldin, C. A. (1987). A Contextual analysis of alienation among school constituencies. *Urban Education*, 22(2), 227-37.
- Calvin, C. M., Deary, I. J., Webbink, D., Smith, P., Fernandes, C., Lee, S. H. ve Visscher, P. M. (2012). Multivariate genetic analyses of cognition and academic achievement from two population samples of 174,000 and 166,000 school children. *Behavior genetics*, 42(5), 699-710.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2013). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Ed.). *Eğitim yönetimi içinde* (s.156-182). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.

- Case, J. (2007). Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119-133.
- Casper, D. C. (2012). *The Relationship between Collective Student Trust and Student Achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University Of Oklahoma Graduate College, Oklahoma (UMI No. 3503236).
- Castelfranchi, C. ve Falcone, R. (1998, July). Principles of trust for MAS: Cognitive anatomy, social importance, and quantification. In *Multi Agent Systems, 1998. Proceedings. International Conference on IEEE* (pp. 72-79).
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü* (1.baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55-64.
- Cheng, S. T. ve Chan, A. C. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Coleman, J. A., Green, B., Garthe, R. C., Worthington, E. L., Barker, S. B. ve Ingram, K. M. (2016). The Coleman Dog Attitude Scale (C-DAS): Development, refinement, validation, and reliability. *Applied Animal Behaviour Science*, 176,77-86.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-120.
- Coote, L. V., Forrest, E. J. ve Tam, T. W. (2003). An investigation into commitment in non-Western industrial marketing relationships. *Industrial Marketing Management*, 32(7), 595-604.
- Coşkun, L. (2004). *Yatılı, taşımali ve normal eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinde akademik basari, okula ilişkin tutum, algılanan sosyal destek ve*

davranış-uyum sorunları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Creemers, B.P.M. (1994c). The history, value and purpose of school effectiveness studies. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (9-23). Oxford: Pergamon Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (fourth ed.). California: Sage publications.
- Cronk, B. C. (2004). *How to use SPSS: A step-by-step guide to analysis and interpretation*. California: Pyrczak Pub.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı* (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168.
- Çakır, M., A. (2012). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (7.baskı, s.341-362). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- 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*, 39(173),310-325.
- Çapri, B., Gündüz, B ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu (mte-öf)'nun Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1),12-24.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012).*Sınıf yönetimi* (6.baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. 1. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm>._Erişim tarihi: 01.06.2016.
- Çiftçi, A. (2006). *PISA 2003 sınavı matematik alt testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Çiftçi, G.(2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çiftçi, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftçi, M. ve Bal, P. N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dale, J., D. (1990). *Critical dimensions of principals' performance*. (ERIC No: 319813).
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirel, O. N., Yılmaz, Y. ve Üngüren, E. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 62(62), 173-184.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (8. Baskı, s.1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Demirtaş-Madran, A. (2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of conflict resolution*, 2(4), 265-279.
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Downey, D. B., Ainsworth, J. W. ve Qian, Z. (2009). Rethinking the attitude-achievement paradox among blacks. *Sociology of Education*, 82(1), 1-19.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P. ve Montalban, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Durcan, N.M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. New York: State University of New York Press.
- Eagly, A. H. (2008). Attitudes. W. A. Darity (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* içinde (2.baskı, s.200-201). Farmington Hills: Macmillan.
- Eagly, A.H. ve Chaiken,S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 125-153.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Ehman, L. H. (1977). Social studies instructional factors causing change in high school students' socio-political attitudes over a two-year period. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142480.pdf> Erişim tarihi: 01.06.2016.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 95-104.
- Eliasson, J. (2014). The role of attitude structures, direct experience and reframing for the success of congestion pricing. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 67, 81-95.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Engin, A., O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Erdem, F. (2003). Örgütsel yaşamda güven. F. Erdem (Editör). *Sosyal bilimlerde güven içinde* (1. Basım, s.153-182). Ankara: Vadi Yayınları.
- Erden, M. (1996). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, M. Y. ve Kenarlı, O. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 178, 297-310.

- Erdost, T. (2004). *İnternet ortamında iletişim bağlamında güven ve kendini açma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B. ve Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309.
- Ertoy, M. (2007). *Yabancılaşma kader mi, tercih, mi?*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Universitat Jaume I, US, Spain.
- Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eyyam, R., Doğruer, N. ve Meneviş, İ. (2012). Sosyal öğrenme Kuramı. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar ve modeller* içinde (1. Baskı, s. 75-98). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Feld, L. D. ve Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of adolescence*, 41, 31-42.
- Field A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th. edt.). London: SAGE publications Ltd.
- Ford, D. Y. ve Harris, J. J. (1996). Perceptions and attitudes of Black students toward school, achievement, and other educational variables. *Child development*, 67(3), 1141-1152.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. ve Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. ve Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.

- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freedman, J., L., Sears, D., O. ve Carlsmith, J., M. (1998). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez,Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma 1993 yılında yayımlanmıştır).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165
- Freudenberger, N. J. ve Richelson, G. (1981). *Burnout:How to beat the high cost of success*. Newyork: Bantam Books, Doubleday & Company.
- Gable, R. K. (1986). *Instrument development in the affective domain*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Gagne, F. ve Pere, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?. *Intelligence*, 30(1), 71-100.
- Ganesan, S. ve Hess, R. (1997). Dimensions and levels of trust: implications for commitment to a relationship. *Marketing letters*, 8(4), 439-448.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Gibbs, J. (2004). Preventing the underlying causes of school violence. *Psychological Reports*, 84 (38), 137-174.
- Giffin, K. (1967). The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication process. *Psychological bulletin*, 68(2), 104-120.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. ve Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement

evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1)3-17.

Good, T., L. ve Brophy, J., E. (1986). School effects. Wittrock, M., C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (p. 570-602). New York: Macmillan.

Gök, D. (2010). *Anne tutumlarının öğrencelerin başarıları ve yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi* (1.baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gregory, A. ve Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337-353.

Guitar, B. ve Bass, C. (1978). Stuttering therapy: The relation between attitude change and long-term outcome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43(3), 392-400.

Guseva, A. ve Rona-Tas, A. (2001). Uncertainty, risk, and trust: Russian and American credit card markets compared. *American Sociological Review*, 66(5), 623-646.

Guthrie, E., Campbell, M., Black, D., Creed, F., Bagalkote, H. ve Shaw, C. (1998). Psychological stress and burnout in medical students: a five-year prospective longitudinal study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 91(5), 237-243.

Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Güvenç, B. (1976). Değerler tutumlar ve davranışlar. R. Keleş (Ed.), *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem* (s.23-33). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Hajda, J. (1961). Alienation and integration of student intellectuals. *American Sociological Review*, 758-777.
- Hampden-Thompson, G. (2004). *Social policy, family structure and children's educational achievement: A comparative study*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, US.
- Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Han, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yabancılaşıma ve öğretim elemanlarına güven düzeylerinin incelenmesi* (Danışman, H. Demirtaş). Doktora seminer raporu, İnönü Üniversitesi.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Hassan, T. (1983), "Psychosocial predictors of academic achievement", *Psychology for Everyday Living*, 2(2), 155-169.
- Heath, D. H. (1970). Student alienation and school. *The School Review*, 78(4), 515-528.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Hershberger, S. L., Marcoulides, G. A. ve Parramore, M. M. (2003). Structural equation modeling: An introduction. Pugesek, B. H., Tomer, A. ve Von Eye, A. (Ed.). *Structural equation modeling: Applications in ecological and evolutionary biology* (1-41). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 12-16.
- Hogg, M., A. ve Vaughan, G., M. (2014). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır).
- Holmes, G. (2007). *Gender, age, and grade level differences in attitude toward school for african-american middle school and high school students*. Morgan State University, Baltimore (UMI No. 3300826).
- Hoskins, S. L. ve Van Hooff, J. C. (2005). Motivation and ability: which students use online learning and what influence does it have on their achievement?. *British journal of educational technology*, 36(2), 177-192.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 2007 yılında yayımlanmıştır).
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. W. Hoy ve M. DiPaola (Ed.). *Essential ideas for the reform of American schools* içinde (s. 87-114). Carolina: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. ve Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, Y., C. ve Lin, S. H. (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students in Taiwan. *Global Journal of Health Education and Promotion*, 13(1), 1-11.
- Huddle, G. (1984). How Complex Is the Principal's Job? What Actions Can Principals Take To Be More Effective?. *NASSP Bulletin*, 68(476), 62-67.
- Hyman, I. ve Snook, P. (2000). *Student alienation syndrome: Theory, assessment and application*. Paper presented at the 108th National Convention of the American Psychological Association, August 6, 2000, Washington.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İslamoğlu, G.(2003). Etik ve güven. S. Tevrüz (Ed.), *İş hayatında etik içinde* (1. baskı, s.83-118). İstanbul: Beta Yayınları.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*,10(1), 128-141.
- Jacobs, S. R. ve Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Jennings, M. L. (2009). Medical student burnout: Interdisciplinary exploration and analysis. *Journal of Medical Humanities*, 30(4), 253-269.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2005 yılında yayımlanmıştır)
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and webct use. *Educational Technology and Society*, 8(2), 179-189.

- Jung, I., Kim, J. H., Ma, Y. ve Seo, C. (2015). Mediating Effect of Academic Self-Efficacy on the Relationship between Academic Stress and Academic Burnout in Chinese Adolescents. *International Journal of Human Ecology*,16(2), 63-77.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (15. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13,93-118.
- Kaplan, D. (2009). *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions: Foundations and Extensions* (second ed.). California:Sage Publications.
- Karadoğan-Doruk, E. (2009). *Sosyal sermaye: iletişimde strateji ve kalite yönetimi/insanın toplumsal kuruluşu ve güven*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kaur, J. ve Singh, G. (2015). Alienation among urban adolescents in relation to emotional intelligence. *International Journal of Allied Practice, Research and Review*, 2(2), 32-36.
- Kaya-Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Khasawneh, S., Abu-Tineh, A. ve Obeidat, O. (2006). The relationship between learning style preferences and academic achievement of the Hashemite University students. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 7(3), 8-24.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleştirme düzeyinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1),293-312.

- Kırel, Ç. (2011). Tutum ve değişimi. S. Ünlü (Ed.), *Sosyal Psikoloji-I*. içinde, (s.72-87). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Kim, H. R., Choi, E. Y., Kang, H. Y. ve Kim, S. M. (2011). The relationship among learning satisfaction, learning attitude, self-efficacy and the nursing students' academic achievement after simulation-based education on emergency nursing care. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 17(1), 5-13.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York. USA: Guilford Press.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. California: CorwinPress.
- Koç, Ç. E. (2008). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koles, B. ve Nagy, P. (2012). Facebook usage patterns and school attitudes. *Multicultural Education & Technology Journal*, 6(1), 4-17.
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 8-17.
- Kulka, R. A., Kahle, L. R. ve Klingel, D. M. (1982). Aggression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.
- Kunkel, R. C., Thompson, J. C., & McElhinney, J. H. (1973, February). *School related alienation: Perceptions of secondary school students*. Paper presented at the 57th annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 074 092)

- Kutluay-Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Lamb, S. ve Fullarton, S. (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS. *Australian Journal of education*, 46(2), 154-171.
- Laursen, B., Popp, D., Burk, W. J., Kerr, M. ve Stattin, H. (2008). Incorporating interdependence into developmental research: Examples from the study of homophily and homogeneity. A. Card, J. P. Selig ve T. D. Little (Ed.), *Modeling dyadic and interdependent data in the developmental and behavioral sciences* içinde (s. 11-37). New York: Routledge.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. ve Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Lee, R. T., ve Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 743-747.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- 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.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. ve Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438-458.

- Lewis, J. (2009). *Social alienation, self-efficacy, and career goals as related to the academic performance of college sophomores*. Unpublished Doctoral Dissertation, Marywood University, USA.
- Lin S. H. ve Huang Y.,C. (2013). Life stress and academic burnout. *Act Learn High Education*, 15(1):77-90
- Lin, S. H. ve Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. ve Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18.
- Loehlin, J. C. (1998). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis* (Fourth ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loughrey, M. E. ve Harris, M. B. (1992, Nisan). *Adolescent alienation and attitude toward school in Native American, Hispanic, and Anglo high school students*. American Educational Research Association toplantısında sunuldu, San Francisco. (ERIC No: 347027).
- Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. New York: John Willey & Sons.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlanmıştır).
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. ve Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- Mabry, C.A. (1987). *Factors affecting alienation, attrition and grade point average in college students on a predominantly white university campus*. Unpublished doctoral dissertation, Hofstra University, New York.

- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. Hoyle, R., H. (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (16-36). London: Sage Publications.
- Mackey, J. (1977). Strategies for Reducing Adolescent Alienation. *Educational Leadership*, 34(6), 449-452.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *studies in higher education*, 26(1), 7-19.
- Mansour, S., ve Tremblay, D. G. (2016). How the need for “leisure benefit systems” as a “resource passageways” moderates the effect of work-leisure conflict on job burnout and intention to leave: A study in the hotel industry in Quebec. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 27, 4-11.
- Marion, D. (2011). *Patterns of friend influence on school engagement and the moderating effects of maternal affection*. Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University: Boca Raton (UMI No. 3496477)
- Marks, G. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council For Educational Research. LSAY Research Report, No: 5.
- Martin, A.J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.
- Martin, B. L. ve Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1999). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Matthews, M. S. ve McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- Mau, R. Y. (1992). The Validity and Devolution of a Concept: *Student Alienation*. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., ve Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. ve Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3), 211-216.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 2, 71-76.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- MEB (2005). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavları yönergesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 07.02.2016.
- MEB (2013). *Okul ve çocuk*. ww.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul.pdf. adresinden Erişim tarihi: 07.02.2016.

- Meece, J. L., Anderman, E. M. ve Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel bağlılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Meriläinen, M. ve Kuittinen, M. (2014). The relation between Finnish university students' perceived level of study-related burnout, perceptions of the teaching-learning environment and perceived achievement motivation. *Pastoral Care in Education*, 32(3), 186-196.
- Miller, S.E., Leinhardt, G. ve Zigmond, N. (1988). Influencing engagement through accommodation: An ethnographic study of at-risk students. *American Educational Research Journal*, 25, 465-487.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. Kramer, R. M. ve Tyler, T. R. (Ed.). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. London: Sage Publications, ss. 261-287.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. ve Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.
- Mitchell, R. M., Mendiola, B. J., Schumacker, R. ve Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: the role of enabling school structure & academic

- optimism in an urban elementary and middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 626-646.
- Mok, M. M. C. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning environments research*, 5(3), 275-300.
- Mombourquette, C. P. (2007). *A study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance, and attitude toward school*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Montana Missoula, Missoula.
- Moon, J. H., Van Eman, L. ve Montgomery, D. (2010). A Cross-cultural comparison of academic attitudes for gifted elementary and middle school students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 20(3), 867-883.
- Moore Jr, D., M. (2010). *Student and faculty perceptions of trust and their relationships to school success measures in an urban school district*. Unpublished doctoral dissertation, The College of William and Mary, Virginia, The University of Montana Missoula, Missoula (UMI No. 3392571)
- Moore, L. (2013). *The high trust classroom* (2nd ed.). New York: Routledge Publishing.
- Morgan, B. ve De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 182-191.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş* (S. Karataş, Çev. Ed.). Ankara: Meteksan. (Orijinal çalışma 1974 yılında yayımlanmıştır).
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. ve Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Open Books.
- Murray, C., Kosty, D. ve Hauser-McLean, K. (2016). Social Support and Attachment to Teachers Relative Importance and Specificity Among Low-Income Children and Youth of Color. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(2), 119-135.

- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- Nielsen, M. E. ve Mortorff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roepers Review*, 12(1), 29-36.
- Nisha, N. (2016). *A study of adolescent alienation in relation to personality values adjustment self esteem locus of control and academic achievement*. <http://ir.inflibnet.ac.in:8080/jspui/bitstream>. Erişim tarihi:20.03.2016
- Noble, J. P., Roberts, W. L., & Sawyer, R. L. (2006). Student *achievement, behavior, perceptions, and other factors affecting ACT scores*. ACT Research Report Series, 2006-1. ACT, Inc.
- Noguera, P. (1995). Preventing and violence: Acritical analysis of researches to school violence. *Harvard Educational Review*, 65 (2), 147-161.
- Nooteboom, B. (2002). *Trust: Forms, foundations, functions, failures and figures*. Glos: Edward Elgar Publishing.
- Okday, A.(1995). *Çocuk ve okul*. İstanbul: Seha Neşriyet.
- Okur, M., Bahar, H., H., Akgün, L. ve Bekdemir, M. (2011). Matematik bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sürekli kaygı ve akademik başarı durumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3),123-134.
- Olsen, M. (1969). Two categories of political alienation. *Social Forces*, 47(3), 288-299.
- Olson, M. A. ve Fazio, R. H. (2001). Implicit attitude formation through classical conditioning. *Psychological Science*, 12(5), 413-417.
- Orru, M. (1989). Weber on Anomie. *Sociological forum*. 4(2), 263–270.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 65-74.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özbek, M. F. (2008). Güven, belirsizlik ve risk alma davranışı ilişkisi: Torik yaklaşım. *Akademik Bakış Dergisi*, 15, 83-94.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...*Ankara:Ütopya Yayınevi:
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme: Yapısal eşitlik modellemesi* (1.baskı).Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, S. (2013). Eğitim yönetiminin alanı ve kapsamı. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (1. Baskı, s.1-8). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özer, N. ve Atik, S. (2016). Eğitimin temel kavramları. C.T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (2. baskı, s.13-26). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özer, N. ve Tül, C.(2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),105-119.
- Özer, N., Atik, S., Şad, S. N. ve Kış, A. (2015). *Relationship between student engagement and trust in professors: A study on turkish college students.* <http://www.eera-ecer.de>. Erişim tarihi: 03.03.2016.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.

- Özer, N., Dönmez, B. ve Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikçi öğrenmenin sosyal bilimlere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4. Edt.). Berkshire: Open University Press.
- Parmaksızoğlu-Cebenoyan, A. (2008). *Türkiye’de lise öğrencilerinin okul başarılarında ebeveynlik davranışlarının ve öğrencilerin okul tutumlarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.
- Pişkin, B. (2005). *Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S. (2007). *Örgütsel güven, adalet ve vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. (1.baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Ratnasingam, P. (2005). Trust in inter-organizational exchanges: a case study in business to business electronic commerce. *Decision Support Systems*,39(3), 525-544.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reis, S. M. ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Reynolds, D. (1992). School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature. In D. Reynolds ve P. Cuttance (Eds.). *School effectiveness, research, policy and practice* (pp 1-24). London: Cassell.
- Reynolds, D. ve Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. C. Teddlie ve D. Reynolds (Ed.), *The international handbook of school effectiveness research* içinde (s. 134-159). London: Falmer
- Riggio, R.E. (2014). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş* (B. Özakara, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayınlanmıştır).
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayınlanmıştır).
- Robertson, J. C. (2013). Self-concept, school satisfaction, and other selected correlates of subjective well-being for advanced high school learners enrolled in two challenging academic settings. *Journal for the Education of the Gifted*,36(4), 461-486.
- Roeser, R. W., Lord, S. E. ve Eccles, J. (1994, February). *A portrait of academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA

- Rohde, T. E. ve Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school achievement. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- Rovai, A. P. ve Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child development*, 54 (1), 1-29.
- Sağlam, A. Ç. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K.Yılmaz (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (2. baskı, s. 171-202). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Salmela-Aro, K. ve Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. ve Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.
- 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), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. ve Jokela, J. (2008). Does school matter? the role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.

- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sang, Y., Lee, J. K., Kim, Y. ve Woo, H. J. (2015). Understanding the intentions behind illegal downloading: A comparative study of American and Korean college students. *Telematics and Informatics*, 32(2), 333-343.
- Sapancı, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 60-68.
- Sargut, A., S. (2003). Kurumsal Alanlardaki örgüt yapılarının oluşmasında ve ekonomik işlemlerin yürütülmesinde güvenin rolü. F. Erdem, (Editör), *Sosyal bilimlerde güven içinde* (1. baskı, s.89-124) Ankara: Vadi Yayınları.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sarıtaş, M. (2011). Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (8. Baskı, s. 207-223). Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (second ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Seçer, İ. (2015). üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Seidel, J. F. ve Vaughn, S. (1991). Social alienation and the learning disabled school dropout. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6(3), 152-157.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç. ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-196.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Sezer, İ.C. (2007). *Endüstri ilişkileri ve yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (1. Baskı, s.63-100). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.
- Shoho, A. R. ve Petrisky, I. T. (1996). *The rural school environment and its effects on adolescent alienation*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Association, New York. (ERIC no:ED 396886).
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Solomon, R. C. ve Flores, F. (2001). *Güven yaratmak*. (A. Kardam, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Soza, J. (2015). *Teacher alienation: Reconceptualizing the educational work environment*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola Marymount University, Los Angeles.
- Staples, J. S. (2000). Violence in Schools Rage Against a Broken World. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 30-41.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A., F. ve Wirthwein, A. (2015). *Academic achievement*. <http://www.oxfordbibliographies.com/view>. Erişim tarihi:07.02.2016.
- Stevens, R. J. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American educational research journal*, 32(2), 321-351.
- Stevenson, H. C. (2008). Fluttering around the racial tension of trust: Proximal approaches to suspended Black student-teacher relationships. *School Psychology Review*, 37(3), 354-359.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sürgevil-Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Sztompka, P. (2000). *Trust: A sociological theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1),53-76.
- Şahin, A., E.(2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şerif, M. ve Şerif, C., W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş*. (M. Akatay ve A. Yavuz, Çev.) İsatambul: Sosyal Yayınlar. (Orijinal çalışma 1956 yılında yayımlanmıştır).
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,15(1), 81-99.
- Şimşek, Ö., F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (4.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (sixth ed). Boston: Pearson.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(108),45-52.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (2016). *Büyük Türkçe sözlük*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view. Erişim tarihi: 05.01.2016.
- Tecim, E. (2011). *Sosyal Güven: sosyal sermaye ve dindarlık çalışması*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16),499-518.
- Terekli, G. (2010). *Örgütsel güven boyutları ve iş tatmini ilişkisi: Tekstil işletmesinde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.

- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: Sosyal psikoloji-1*. (1. Baskı). Ankara: Teori Yayınları.
- Travis, J. E. (1995). Alienation from learning: School effects on Students. *Journal for a Just and Caring Education*, 1(4), 434-448.
- Trent, F. (2001). *Aliens in the classroom?* Biennial meeting of the society for research in child devolpment, 10-15, Washington. (ERIC No:ED245153).
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M. ve Moore Jr, D. M. (2013). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Turner, R. ve Battle, J. (2008). Attitudes, behavioral. Darity (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* (2.baskı). Farmington Hills: Macmillan Reference.
- Tutar, H. (2014). *Sosyal psikoloji: Kavramlar ve kuramlar*. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tümkiye S. (2005) Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 445–457.
- Tümkiye, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 468 – 481.

- Urdan, T. ve Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.
- Uzun, Ö. (2006). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünsal, P. (2004). Örgütlerde güven algısı. *Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s.225-237). Ankara: Ankara Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice*. New York, NY: Springer.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Wallace, M. R. (2009). Making sense of the links: Professional development, teacher practices, and student achievement. *Teachers College Record*, 111(2), 573-596.
- Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40(2), 237-249.
- Wigfield, A. ve Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.
- Wiliam, D. ve Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24(3), 333-343.

- Witziers, B., Bosker, R. J. ve Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wollman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Woodhead, E. L., Northrop, L. ve Edelstein, B. (2016). Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. *Journal of Applied Gerontology*, 35(1), 84-105.
- Yang, H. J. (2004a). 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.
- Yang, H. J., ve Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yang, L. U. (2004b). Human Bing's All-round Development Being to Sublate Alienation. *Journal of Inner Mongolia University for Nationalities (Social Sciences)*, 3, 1-17.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi*. (13. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Anne-baba ve çocuk: ailede çocuk eğitimi* (14.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, A. (2015). *Eğitimcilerde örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (Bursa örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Bursa.
- Yeniçeri, Ö. (2012). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldız, S., M. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, K.(2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yun-Chen, H. ve Lin, S. H. (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students in Taiwan. *Global Journal of Health Education and Promotion*, 13(1), 145-155.
- Yücel, C., Karataş, E., Şengil-Akar, Ş., Demirhan, G. ve Binici, U. (2012). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (2. Baskı, s.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksek, Ö.U. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yüksel, A. (2003). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Zafer-Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik alguları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin*

incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

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

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.



EKLER**1. Veri Toplama Formu****2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı**

Ek 1: Veri Toplama Formu

Sevgili Öğrenci,
Öğrencilerin okul hayatına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmaktayım. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.** Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, formda yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlanmanıza bağlıdır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Servet ATİK
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

I. BÖLÜM

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek
Öğrenim gördüğünüz sınıf	<input type="checkbox"/> 9. Sınıf	<input type="checkbox"/> 10. Sınıf
	<input type="checkbox"/> 11. Sınıf	<input type="checkbox"/> 12. Sınıf
Okulunuzun türü	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Mesleki/Teknik Lise
	<input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi
Okul numaranız(Lütfen Yazınız)	

II. BÖLÜM

Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum				
OKUL TÜKENMİŞLİĞİ*								
1.	Derslerim sebebiyle, kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
2.	Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
3.	Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissederim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
4.	Ders çalışmak ya da derse gitmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
5.	Derslerim sebebiyle tükenmiş durumdayım.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
6.	Okul başladıktan sonra derslere ilgim gittikçe azaldı.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
7.	Derslere yönelik hevesim azaldı	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
8.	Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
9.	Gördüğüm derslerin önemli ve anlamlı olduklarından şüpheliyim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
10.	Derslerimle ilgili sorunları etkili bir biçimde çözebilirim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
11.	Girdiğim derslerde sınıfa etkili katkılarımla olduğum inancındayım.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
12.	İyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
13.	Hedeflerime ulaştıkça daha çok çalışma arzusu ile doluyorum.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
14.	Derslerim esnasında pek çok ilginç şey öğrendim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
15.	Derslerde yapılması gerekenlerle ilgili etkili olduğum konusunda kendime güveniyorum.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7

Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum				
OKULA KARŞI TUTUM*							
1. Burası iyi bir okul	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
2. Bu okula geldiğime memnunum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
3. Öğretmenlerimi seviyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
4. Öğretmenlerim öğrenmeyi ilginç hale getirir	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
5. Okulu seviyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
6. Okul ilginçtir	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7

III. BÖLÜM

Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.						
		Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
OKULA YABANCILAŞMA*						
1.	Okulda geleceğimle ilgili kararlar alınıyor, ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Bu günlerde bu okulda kime güvenebileceğimi bilemiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki, gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okulun sunduğu bilgileri, yaşamımda kullanma şansına sahibim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracağını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.						
		Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
ÖĞRETMENLERE GÜVEN*						
1.	Okulumuzdaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka (ilgi) gösterirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden beklenileni yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Okulumuzdaki öğretmenler derslerini iyi işlerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere güvenebilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Asıl uygulamada ölçek isimlerine yer verilmemiştir.

Katkılarınız için teşekkür ederim...

EK 2: Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.8826995
Konu: Anket Uygulama İzin Onayı

04.09.2015

DAĞITIM YERLERİNE

İlgil: a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/08/2015 tarihli ve 3907 sayılı yazısı
b) Valilik Makamının 03/09/2015 tarihli ve 8773041 sayılı Onayı

Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Servet ATIK'ın yürütmekte olduğu "Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven okula yabancılaşma okula karşı tutum ve tükenmişlik" konulu Anket-Tez çalışmasını ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi) ortaöğretim kurumlarında uygulanması ile ilgili ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: 1- Onay (1 sayfa)

DAĞITIM:

- Battalgazi ve Yeşilyurt Kaymakamlığı
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
- İnönü Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

