



**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN
AKADEMİK BAŞARI VE İYİ OLUŞA ETKİSİNİN
BÜTÜNCÜL OLARAK İNCELENMESİ**

Mehmet Buğra Özhan

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Buğra

Soyadı : Özhan

Bölümü : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı Ve İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of School Burnout on Academic Achievement and Well-Being With A Holistic Approach in High School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Mehmet Buğra ÖZHAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Buğra ÖZHAN tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı ve İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Galip YÜKSEL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A. B.D., Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A. B.D., Ufuk Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Feride BACANLI

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A. B.D., Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Şerife IŞIK

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A. B.D., Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A. B.D., Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/06/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lise öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak anlaşılmasına kısmen de olsa destek olmayı amaç edinmiş olan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlamasını temenni ederim.

Doktora eğitimim boyunca ve özellikle de tez yazım sürecinde bu tezin odağını oluşturan “tükenmişlik” deneyimini yaşamadı isem bu benim için değer ve anlam ifade eden birçok kişinin desteği sayesinde olmuştur.

Doktora programına ilk kayıt olduğum günden bu yana, gerek akademik gerekse sosyal yaşamımda ilgi, destek ve emeğini benden esirgemeyen tez danışmanım, saygıdeğer hocam ve kıymetli büyüğüm Prof. Dr. Galip YÜKSEL’e minnettarım. Değerli hocam, benim için akademik danışman sorumluluğundan daha fazlasını almaktan, dört yıllık süreç içerisinde mutluluklarımı paylaşıp yaşadığım problemlerde ise destek için elinizi uzatmaktan hiçbir zaman çekinmediniz. Hayatıma kattıklarınız için size teşekkür ederim.

Doktora yeterlik sınavı döneminde tanıştığım ve kendisini tanımaktan büyük keyif ve gurur duyduğum, bunun yanında tez izleme komitesinde de yer alarak tezin gelişimine önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ’e desteği için çok teşekkür ederim.

İlgi, zaman ve çabasını hiçbir zaman benden esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Feride BACANLI’ya hem akademik gelişimimdeki emeği hem de tez izleme komiteleri sürecindeki katkıları için teşekkür ederim.

Ne zaman ve ne için olursa olsun kapısını her çaldığımda, güzel gülüşünü, çayını ve heyecanını istisnasız benimle paylaşan abla, dost, sırdaş, hoca ve editörüm kıymetli insan Prof. Dr. Şerife IŞIK’a yaşamıma kattığı güzellikler için teşekkür ederim.

Tez savunma sürecinde tanıdığım ve tüm yoğunluğuna rağmen tezimi büyük bir titizlikle inceleyerek kıymetli katkılarını sunmaktan çekinmeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK’e yapıcı, nazik ve bilimsel tavrı için çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimimin ilk gününden doktora eğitimimin son gününe kadar beni bir an olsun yalnız bırakmayan, gölgelerini hep üzerimde hissettiğim ve öğrencileri olmaktan her zaman gurur duyduğum hocalarım Prof. Dr. Alim KAYA ve Prof. Dr. Mustafa KILIÇ’a alanımızı, insanı anlamayı ve memleket için çalışmayı bana sevdirdikleri için teşekkür ederim.

Gazi’li olmanın ayrıcalığını bana hissettiren ve bir dönem parçası olarak görev yapmaktan onur duyduğum Gazi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı ailesine, çalışma disiplini örnek aldığım Prof. Dr. Mehmet GÜVEN’e ve bilimsel araştırma metodolojisi anlamında edindiğim birikimde önemli payı olan değerli hocam Prof. Dr. Adnan KAN’a teşekkür ederim.

Birlikte çalışmaktan her zaman keyif aldığım, benim için mesai arkadaşından ötesini ifade eden dostlarım Dr. Mehmet Berkay ÖZÜNLÜ, Dr. Nazife Üzbe ATALAY, Arş. Gör. Semih KAYNAK, Arş. Gör. Ümre KAYNAK, Arş. Gör. Aysun ÖZTÜRK, Arş. Gör. Elvan YILDIZ AKYOL ve Arş. Gör. Sabire KILIÇ’a bana yüreklerini açtıkları ve uzaktan yürüttüğüm bu tez sürecinde emeklerini de esirgemedikleri için teşekkür ederim.

Tezin özellikle metodolojik kısmında çekinmeden kapısını çalabildiğim kıymetli dostum Doç.Dr. Adem PEKER’e ve aradaki mesafelere rağmen aklıma takılan sorularda katkılarını benden esirgemeyen değerli meslektaşlarım Doç. Dr. Özkan Çikrikci, Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM ve kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Boyacı’ya teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ÇİFTÇİ... Erzurum’daki abim ve en iyi arkadaşım... Maddi ve manevi tüm kaynaklarını benimle paylaşmaktan ve derdimle dertlenip mutluluğumla sevinmekten bir an bile geri durmadın. Her şey için teşekkür ederim.

Önce öğrencim sonra ise mesai arkadaşım olarak tanımaktan keyif aldığım, bu tez ile kendi tezi imiş gibi zaman ve mekân sınırı olmaksızın uğraşmaktan çekinmeyen ve “Abi şimdi ne yapıyoruz ?” sorusunu bıkmadan usanmadan yenileyerek tez süreci boyunca yanımda olan değerli arkadaşım Arş. Gör. Furkan KAŞIKCI’ya teşekkür ederim.

Tez sürecinde bunaldığım anlarda sunduğu motive edici dostluk için Arş. Gör. Ragıp Ümit YALÇIN’a ve tezimin bitmesini dört gözle bekleyen öğrencilerim Fatih DABAK, Yusuf KOP, Süleyman YILMAZ, Ömer ASLAN ve Kerem OSMANOĞLU’na emekleri, destekleri ve iyi dilekleri için teşekkür ederim.

Evlatları olmaktan gurur duyduğum, yürekleri halen benimle çarpan ve bana emeği, çalışmayı, okumayı, sevmeye ve sevilmeyi yaşantı yoluyla deneyimleme fırsatı sunan ilk öğretmenim babam Özdemir Özhan ve annem Halime Özhan'a hayatıma kattıkları anlam ve üzerimdeki tarifsiz emekleri için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca kardeşim Metehan Özhan'a bana abilik duygusunu yaşattığı ve yaşam boyunca kaygılarımı kendi kaygısı edindiği için teşekkür ederim.

Kendilerini tanıdığım günden bu yana evlat sevgilerini benden esirgemeyen, anne-baba yürekleri ve duaları ile hep yanımda olan Nurten KAYGUSUZ ve Hüseyin KAYGUSUZ' a da destekleri için ayrıca teşekkür ederim.

Doktora eğitimime ilk başladığım zamanlar her hafta düzenli olarak gerçekleştirdiğim Erzurum-Ankara-Erzurum seyahatlerimden başlayarak kendisini bu süreçte sıklıkla ihmal ettiğim, ancak bir an olsun şikâyet etmeyen dahası doğduğu andan itibaren hayatımıza renk ve anlam katan oğlumuz Mehmet Tuna'ya da zaman zaman hem annelik hem de babalık yapmak zorunda kalan sevgilim, eşim ve yoldaşım Aslı ÖZHAN'a varlığı ile hayatımı güzelleştirdiği için minnettarım.

Hayatımın anlamının en önemli bileşeni olan, gece dörtte fakülteden eve geldiğimde uyurken gülümseyen yüzü ile tüm yorgunluğumu alan ve “Babbaaaaaaaaaammm” nidası temel enerji kaynağım, oğlum Mehmet Tuna ÖZHAN'a varlığı için teşekkür ederim.

Son olarak 2228-B Yüksek Lisans Öğrencileri İçin Doktora Burs Programı (2015-1) kapsamında sağladığı burs ile bana doktora eğitim süreci boyunca maddi destek sağlayan TÜBİTAK-BİDEB'e ve okul öncesi eğitime başladığım ilk günden bu yana eğitim sürecim boyunca bana destek olan ve burada ismini sayamadığım herkese sonsuz teşekkürler...

Mehmet Buğra Özhan

Malatya, 2019



*Her sabah pırıl pırıl gözleri ile
okula ve öğretmenlerine koşan
karayağız Anadolu çocuklarına...*

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN AKADEMİK
BAŞARI VE İYİ OLUŞA ETKİSİNİN BÜTÜNCÜL OLARAK
İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Mehmet Buğra Özhan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda iki farklı çalışma yürütülmüş ve beş ayrı örneklem grubunda yer alan toplam 2012 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen ilk çalışma ile lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları iletişim ve etkileşimi ölçebilmek için Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma (Çalışma I) kapsamında dört farklı örneklem grubundan toplam 1004 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak ifade edilen üç alt bileşende yer alan toplam 15 maddeden meydana gelen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen ikinci çalışmada ise okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak inceleyebilmek amacıyla öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modeli sınanmıştır. Bu çalışma (Çalışma II) kapsamında ise toplam 1008 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen ikinci çalışma kapsamında verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Öz-Düzenleme Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği, Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Akademik Başarı (AGNO) ve EPOCH İyi Oluş Ölçeği olmak üzere sekiz bölümden oluşan bir ölçek bataryası kullanılmıştır.

Bu çalışmaya ilişkin bulgular alan yazına dayalı olarak kurulan hipotetik modelin doğrulandığını ortaya koymuştur [χ^2 (N = 866) = 1069,099; $p < ,001$; $df = 240$; $\chi^2/df = 4,455$; GFI = ,900; AGFI = ,875; CFI = ,911; RMSEA = ,063; SRMR = ,0655]. Bununla birlikte çalışmaya ilişkin bulgular, öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı değişkenlerinin her birinin okul tükenmişliği üzerinde doğrudan ve negatif yönde yordayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Değişkenlerin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkilerinin göreceli önem derecesinin ise sırasıyla öğrenci-öğretmen ilişkisi, öz-düzenleme, ailenin okula katılımı ve akran ilişkileri şeklinde olduğu görülmüştür. Bu dört yordayıcı değişken (öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı) birlikte okul tükenmişliğine ilişkin toplam varyansın % 73'ünü açıklamaktadır ($R^2 = ,73$). Bunun yanında araştırma sonuçlarına göre araştırmanın hem bağımlı hem de bağımsız değişkeni olan okul tükenmişliği hem akademik başarı hem de iyi oluş üzerinde doğrudan ve negatif yönde yordayıcı etkiye sahiptir. Ayrıca okul tükenmişliği akademik başarıya ilişkin toplam varyansın % 16'sını ($R^2 = ,16$), iyi oluşa ilişkin toplam varyansın ise % 66'sını ($R^2 = ,66$) açıklamaktadır. Bu noktada önemli bir diğer bulgu ise, okul tükenmişliğinin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin, akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisinden göreceli olarak daha fazla olduğudur. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak araştırma sonuçları, ilgili alan yazın dikkate alınarak tartışılmış ve araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılara, uygulamacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Lise öğrencileri, okul tükenmişliği, akademik başarı, iyi oluş, ölçek geliştirme
Sayfa Adedi : 220
Danışman : Prof. Dr. Galip YÜKSEL

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SCHOOL BURNOUT ON
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND WELL-BEING WITH A
HOLISTIC APPROACH IN HIGH SCHOOL STUDENTS
(Ph. D. Thesis)**

Mehmet Buğra Özhan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students with a holistic approach. With this aim, two separate studies were conducted and data were collected from 2012 high school students from five different sample groups. At the first study in the scope of the research, the aim is to develop the Self-Determination Theory Based Student-Teacher Relationship Scale High School Form in order to measure communication and interaction of high school students with their teachers. Within the scope of this study (Study I), data were collected from 1004 students from four different sample groups. As a result of the validity and reliability studies carried out within the scope of this study, the Self-Determination Theory Based Student-Teacher Relationship Scale High School Form was determined to be a valid and reliable measurement tool consisting of a total of 15 items in three sub-components expressed as autonomy, competence and relatedness. In the second study carried out within the scope of the study, a structural equation model consisting of the variables self-regulation, student-teacher relationship, peer relationships, family involvement to school, school burnout, academic achievement and well-being was tested in order to examine the effects of school burnout on academic achievement and well-being. Within the scope of this study (Study II), data were collected from a total of 1008 high school students. On the purpose of collecting the data within the scope of the study, a scale battery consisting of eight parts.

Personal Information Form, Self-Regulation Scale, Friendship Qualities Scale, Self-Determination Theory Based Student-Teacher Relationship Scale High School Form, Perceived Parental and Teacher Academic Involvement Scale, Maslach Burnout Inventory - Student Form, Academic Achievement (GPA) and EPOCH Well-Being Scale was used. The findings of this study revealed that the established hypothetical model was confirmed [χ^2 (N = 866) = 1069,099; $p < ,001$; $df = 240$; $\chi^2/df = 4,455$; GFI = ,900; AGFI = ,875; CFI = ,911; RMSEA = ,063; SRMR = ,0655]. Besides, the findings of the study revealed that each of the variables of self-regulation, student-teacher relationship, peer relationships and family involvement to school had a direct and negative predictive effect on school burnout. The relative importance of the predictive effects of variables on school burnout is respectively as student teacher relationship, self-regulation, family involvement to school and peer relationships. These four predictive variables (self-regulation, student-teacher relationship, peer relationships, and family involvement to school) explain the % 73 of the total variance associated with school burnout ($R^2 = ,73$). In addition to this, school burnout, which is both dependent and independent variable of the study, has a direct and negative predictive effect on both academic achievement and well-being. Furthermore, school burnout explains % 16 ($R^2 = ,16$) of the total variance related to academic achievement, and % 66 ($R^2 = ,66$) of the total variance related to well-being. Another important finding at this point is that the predictive effect of school burnout on well-being is relatively higher than its predictive effect on academic achievement. Taking into account all of these, the results of the research were discussed by considering the related field literature and suggestions were made to researchers, practitioners and policy maker in direction of findings of the research.

Key Words : High school student, school burnout, academic achievement, well-being, scale development
Number of Pages : 220
Supervisor : Prof. Dr. Galip YÜKSEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	viii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	19
1.3. Araştırmanın Önemi.....	20
1.4. Araştırmanın Hipotezleri	24
1.5. Sayıtlar.....	26
1.6. Sınırlılıklar	27
1.7. Tanımlar	27
1.7.1. Öz – Düzenleme.....	27

1.7.2. Akran İlişkileri.....	28
1.7.3. Öğrenci – Öğretmen İlişkisi.....	28
1.7.4. Ailenin Okula Katılımı	28
1.7.5. Okul Tükenmişliği	28
1.7.6. Akademik Başarı	29
1.7.7. İyi Oluş.....	29
BÖLÜM II.....	30
KURAMSAL ÇERÇEVE	30
2.1. İyi Oluş.....	30
2.1.1. PERMA Çok Boyutlu İyi Oluş Modeli	35
2.1.1.1. Olumlu Duygular (<i>Positive Emotions</i>)	35
2.1.1.2. Bağlılık (<i>Engagement</i>).....	36
2.1.1.3. Olumlu İlişkiler (<i>Positive Relationships</i>).....	37
2.1.1.4. Anlam (<i>Meaning</i>).....	38
2.1.1.5. Başarı (<i>Accomplishment</i>)	39
2.2. Akademik Başarı.....	41
2.3. Okul Tükenmişliği	45
2.3.1. Tükenmişlik.....	45
2.3.2. Okul Tükenmişliği	50
2.4. Öz-Düzenleme	53
2.5. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi.....	57
2.5.1. Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK).....	59
2.5.1.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (<i>BDK</i>)	61
2.5.1.2. Organizmik Bütünleştirme Kuramı (<i>OBK</i>).....	62
2.5.1.3. Nedensellik Yönelimleri Kuramı (<i>NYK</i>)	63
2.5.1.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (<i>TPİK</i>).....	64

2.5.1.5. Amaç İçeriği Kuramı (AİK).....	66
2.5.1.6. İlişki Motivasyon Kuramı (İMK).....	66
2.6. Akran İlişkileri.....	68
2.7. Ailenin Okula Katılımı	71
BÖLÜM III	78
ÇALIŞMA I.....	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırma Modeli.....	78
3.2. Çalışma Grubu	78
3.2.1. Çalışma Grubu 1	79
3.2.2. Çalışma Grubu 2	79
3.2.3. Çalışma Grubu 3	79
3.2.4. Çalışma Grubu 4.....	80
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	81
3.3.2. Okul Sosyal İklimi Ölçeği	81
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu	82
3.3.4. Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği	83
3.4. Ölçek Geliştirme Süreci İşlem Basamakları	84
3.5. DFA Çalışması Sürecinde Model Uyumunun Değerlendirilmesinde Dikkate Alınan Uyum İyiliği İndeksleri	85
3.5.1. Ki-Kare/Sd [χ^2/df]: Ki-Kare /Serbestlik Derecesi	85
3.5.2. GFI: Uyum İyiliği İndeksi.....	85
3.5.3. AGFI: Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi	85
3.5.4. CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	86
3.5.5. RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü	86

3.5.6. SRMR: Standardize Edilmiş Hata Ortalamalarının Kare Kökü.....	86
BÖLÜM IV	87
ÇALIŞMA I.....	87
BULGULAR	87
4.1. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu Geçerlik Çalışmaları.....	87
4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışması	87
4.1.2. Madde Geçerliği Çalışmaları.....	91
4.1.2.1. Madde-Test Toplam Korelasyonlarına Yönelik Bulgular.....	91
4.1.2.2. Madde Ayırt Ediciliğine Yönelik Bulgular [Ayırt Edici Geçerlik]..	92
4.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması.....	93
4.1.4. Ölçüt Geçerliği Çalışması.....	106
4.2. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu Güvenirlik Çalışmaları.....	107
BÖLÜM V	110
ÇALIŞMA II.....	110
YÖNTEM.....	110
5.1. Araştırma Modeli.....	110
5.2. Evren ve Örneklem	111
5.2.1. Öğrenim Görülen Okul Türü	114
5.2.2. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş	114
5.3. Veri Toplama Araçları	115
5.3.1. Kişisel Bilgi Formu	116
5.3.2. Öz-Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ).....	116
5.3.3. Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ).....	117

5.3.4. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu (ÖB-ÖÖİÖ).....	117
5.3.5. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği (ABKÖ).....	118
5.3.6. Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğrenci Formu (MTE-ÖF).....	119
5.3.7. Akademik Başarı (AGNO).....	120
5.3.8. EPOCH Ölçeği	120
5.4. Verilerin Toplanması.....	122
5.5. Verilerin Analizi.....	124
BÖLÜM VI	125
ÇALIŞMA II.....	125
BULGULAR	125
6.1. Ön Analizler	125
6.1.1. Kayıp Veriler.....	125
6.1.2. Uç Değerler.....	126
6.1.3. Dağılımın Normalliği	126
6.1.4. Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi.....	127
6.1.5. Çoklu Bağlantı Probleminin (Multicollinearity) İncelenmesi	129
6.2. Model Testi	130
6.2.1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi.....	131
6.2.2. Yapısal Modelin Test Edilmesi	138
BÖLÜM VII.....	147
TARTIŞMA	147
7.1. Hipotez 1’e İlişkin Bulguların Tartışılması	147
7.2. Hipotez 2’ye İlişkin Bulguların Tartışılması	150
7.3. Hipotez 3’e İlişkin Bulguların Tartışılması	155

7.4. Hipotez 4'e İlişkin Bulguların Tartışılması	158
7.5. Hipotez 5'e İlişkin Bulguların Tartışılması	161
7.6. Hipotez 6'ya İlişkin Bulguların Tartışılması.....	164
BÖLÜM VIII	169
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
8.1. Sonuçlar	169
8.2. Öneriler.....	171
8.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	171
8.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	173
8.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	174
KAYNAKLAR.....	176
EKLER.....	210
Ek 1 - Kişisel Bilgi Formu	211
Ek 2- Öz-Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler).....	212
Ek 3 - Akran İlişkileri Ölçeği (Örnek Maddeler)	213
Ek 4- Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu	214
EK 5 - Algılanan Anne Baba Katılımı Ölçeği (Örnek Maddeler)	215
Ek 6 - Maslach Tükenmişlik Envanteri - Öğrenci Formu (Örnek Maddeler)...	216
Ek 7 - EPOCH İyi Oluş Ölçeği (Örnek Maddeler)	217
Ek 8 - MEB Uygulama İzni.....	218
Ek 9- Etik İzin	219

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Yapısal Model Hipotezleri</i>	24
Tablo 2	<i>PERMA ve EPOCH Modelinde Yer Alan İyi Oluş Bileşenleri</i>	40
Tablo 3	<i>Öz-Düzenleme Becerisinin Aşamaları</i>	56
Tablo 4	<i>KMO ve Bartlett Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 5	<i>Elde Edilen Ölçek Yapısına İlişkin Bulgular</i>	90
Tablo 6	<i>Faktörler Arası Korelasyon Değerleri</i>	91
Tablo 7	<i>Ölçek Maddelerine İlişkin Madde-Test Toplam Korelasyonları</i>	92
Tablo 8	<i>Madde Ayırıcı Geçerliği İçin Gerçekleştirilen Alt ve Üst % 27 Grupları Arası t-Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 9	<i>Üç Faktörlü İlişkisiz (Bağımsız) Model DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri</i>	94
Tablo 10	<i>Üç Faktörlü Birinci Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksi Değerleri</i>	98
Tablo 11	<i>İkinci Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksi Değerleri</i>	101
Tablo 12	<i>ÖB-ÖÖİÖ'nün Ölçüt Geçerliliği Sonuçları</i>	106
Tablo 13	<i>ÖB-ÖÖİÖ'nün Bütününe ve Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları</i>	107
Tablo 14	<i>ÖB-ÖÖİÖ'nün Çalışma Grubu 3 Verilerine Dayalı Olarak Hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i>	108
Tablo 15	<i>Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı</i>	114
Tablo 16	<i>Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	115
Tablo 17	<i>Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Örneklem Grubuna İlişkin Güvenirlik Değerleri</i>	122

Tablo 18	<i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları</i>	127
Tablo 19	<i>Yapısal Eşitlik Modelinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....</i>	128
Tablo 20	<i>Test Edilen Yapısal Eşitlik Modelinde Yer Alan Değişkenler.....</i>	130
Tablo 21	<i>Test Edilen Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiği İndeksleri</i>	133
Tablo 22	<i>Test Edilen Ölçüm Modeline (Nihai Hal) İlişkin Parametre Tahminleri</i>	136
Tablo 23	<i>Modele İlişkin Modifikasyon Uygulanmadan Önce Ve Uygulandıktan Sonraki Uyum İyiği İndeksi Değerleri</i>	140
Tablo 24	<i>Test Edilen Yapısal Modele (Nihai Hal) İlişkin Parametre Tahminleri.....</i>	143
Tablo 25	<i>Modeldeki Değişkenlerin Birbirleri Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri</i>	145
Tablo 26	<i>Araştırma Hipotezlerinin Değerlendirme Sonuçları</i>	146

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı.....	11
Şekil 2. Ekolojik Kuram önermelerinden destek alınarak kurulan model diyagramı	18
Şekil 3. Test edilecek hipotetik model	25
Şekil 4. Öz-düzenlemeyi oluşturan süreçler.....	55
Şekil 5. Öz-düzenlemenin döngüsel aşamaları	55
Şekil 6. Hoover-Dempsey ve Sandler katılım modeli.....	75
Şekil 7. Hoover-Dempsey ve Sandler'in revize edilmiş katılım modeli.....	77
Şekil 8. Test edilen üç faktörlü ilişkisiz (bağımsız) model.....	95
Şekil 9. Test edilen üç faktörlü birinci düzey DFA modeli (modifikasyonsuz)	97
Şekil 10. Test edilen üç faktörlü birinci düzey DFA modeli (nihai model).....	100
Şekil 11. Test edilen ikinci düzey DFA modeli (modifikasyonsuz)	102
Şekil 12. Test edilen ikinci düzey DFA modeli (nihai model).....	105
Şekil 13. Test edilen ölçüm modeli (modifikasyon uygulanmadan önceki hali)	132
Şekil 14. Test edilen ölçüm modeli (nihai hali)	134
Şekil 15. Test edilen yapısal model (modifikasyon uygulanmadan önceki hali).....	139
Şekil 16. Test edilen yapısal model (nihai hali).....	141

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABKÖ	Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi
AGNO	Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
AİK	Amaç İçeriği Kuramı
AİÖ	Akran İlişkileri Ölçeği
AYT	Alan Yeterlilik Testleri
BDK	Bilişsel Değerlendirme Kuramı
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CI	Güven Aralığı
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
EPOCH	Ergenler İçin Çok Boyutlu İyi Oluş Modeli
GFI	İyilik Uyum İndeksi
İMK	İlişki Motivasyon Kuramı
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
M – GDOİÖ	Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MTE – ÖF	Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu
MTE	Maslach Tükenmişlik Envanteri
NYK	Nedensellik Yönelimleri Kuramı
OBK	Organizmik Bütünleştirme Kuramı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OİÖ – Lise	Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu

OSİÖ	Okul Sosyal İklimi Ölçeği
ÖB – ÖÖİÖ	Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu
ÖBK	Öz-Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)
ÖDÖ	Öz-Düzenleme Ölçeği
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PERMA	Çok Boyutlu İyi Oluş Modeli
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
Sd	Serbestlik Derecesi
SRMR	Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TPİK	Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı
TYT	Temel Yeterlilik Testi
VIF	Varyans Büyütme Faktörü
YDT	Yabancı Dil Testi
YKS	Yükseköğretim Kuramları Sınavı
χ^2	Ki-Kare İyilik Uyumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle alan yazına dayalı olarak bu araştırmanın ortaya çıkmasına temel oluşturan problem durumu tanıtılmıştır. Daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı ve önemi, hipotezleri, sayıltıları ve sınırlılıkları sunulmuştur. Son olarak ise araştırmanın temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan uygarlığı tarihsel akış içerisinde köklü değişim ve dönüşümler geçirmiş ve geçirmeye de devam etmektedir. Uygarlığın geçirmiş olduğu bu değişim ve dönüşümler sadece bir toplumsal kurumu değil bütün toplumsal kurumları ve kültürel yapının bütününe derinden etkilemektedir (Toffler, 1996). Bu bağlamda toplumlar için önemli kurumlardan biri olan eğitim kurumu da diğer bütün toplumsal kurumlar gibi zaman içerisinde hem nicelik hem de nitelik açısından çeşitli köklü değişimler geçirmiştir. Yoğun değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde teknolojinin de etkisi ile tarihsel süreçteki formlarına kıyasla eğitim çok daha çeşitli platformlarda ve biçimlerde gerçekleşme şansı bulabilmektedir. Ancak yine de “okul” halen eğitimin gerçekleştirildiği en önemli sosyal çevrelerden biri olma niteliğini korumakta ve bu yönüyle halen eğitim sisteminin odağını oluşturmaya devam etmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Okul, çocuklara bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal gelişim fırsatları sağlayan ve onları toplumsal yaşamda ve iş hayatında yer almaları için gerekli niteliklerle donatan önemli bir kurumdur (Aypay, 2017). Okul öncesi eğitim kurumları da göz önüne alındığında okulun bireylerin küçük yaştan itibaren günün büyük bir bölümünü geçirdikleri önemli bir sosyal çevre niteliği taşıdığı söylenebilir. Okulda geçirdikleri bu süre içerisinde bireyler çok çeşitli yaşantıları ilk kez deneyimleme ve böylece yeni şeyler öğrenebilme fırsatı elde

edebilmektedir. Okuldaki bu yaşantı ve deneyimler ise bireyin duygusal, düşünsel ve davranışsal gelişiminde önemli etkiler bırakmakta ve bireye ilişkin sadece akademik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal alanda yer alan birçok önemli çıktıyı etkileyebilmektedir. Bir başka ifade ile çocukların ve gençlerin yetişkin dünyasına hazırlanabilmeleri için oluşturulmuş özel bir çevre olan okullar (Öğülmüş,2006) öğrencilere önemli bir gelişimsel bağlam sağlamaktadır (Eccles,2004). Ancak öğrencilere sağladığı bu gelişimsel fırsatın yanında okullar, sadece eğitim hedefleri ile tutarlı ve istendik akademik çıktılarının değil, aynı zamanda farklı ve her zaman olumlu nitelik taşımayan duyguların, hislerin ve problemlerin de ortaya çıktığı ve geliştiği önemli bir çevre niteliği taşımaktadır (Pilkaukaite-Valickiene, Zukauskienė ve Raiziene, 2011, s. 637).

Bu noktada okulların birincil odak noktasının sosyal ve duygusal gelişimi sağlayacak hizmetleri sunmak değil akademik problemleri çözmek ve böylece akademik gelişmeyi sağlamak olduğu tezi akla gelebilir. Ancak öğrenciler okul yaşantıları boyunca zaman zaman akademik gelişimle ilgili problemlerinin yanında duygusal, davranışsal ve kişilerarası problemler de yaşayabilmektedir. Yaşanan bu problemler ise öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir. Bilindiği üzere, öğrencilerin iyi oluşları hem akademik gelişimlerini hem de şimdi ve gelecekte yaşam kalitelerini etkileyebilecek ve böylece gelişimleri üzerinde kalıcı izler bırakabilecek bir önemli faktördür. Bu nedenle, öğrencilerin kendi bireysel özelliklerine uygun şekilde potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik büyümelerinin bozulmaması için okul yaşantıları sürecinde yaşadıkları ve iyi oluş hallerini olumsuz etkileyen bu problemlerin çözümü için gerekli adımların atılması gerekmektedir (Aypay, 2017, s. 1346; Erdur-Baker, Özmen ve Özmen, 2011). Buradan hareketle, bu problemlerin çözümünde, öğrencilerin hem akademik başarı gibi temel akademik çıktıları hem de iyi oluş halleri gibi temel sosyal ve duygusal çıktıları olumsuz etkileyebilecek ve onların tam potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik büyümelerini bozabilecek çeşitli risk faktörlerinin detaylı biçimde incelenerek bu faktörler ile başa çıkılabilmesi için atılması gereken adımların planlanmasının önemli bir problem durumunu ifade ettiği söylenebilir.

Bu araştırmanın hedef evreni ile tutarlı biçimde, özellikle Türkiye’de lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin eğitim-öğretim yaşantılarına ilişkin çeşitli akademik, sosyal ve duygusal çıktıları ölçümleyen hem ulusal hem de uluslararası sınavların sonuçları da öğrencilerin bu çıktılara ilişkin yaşadıkları güncel problemlere dikkat çekmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından, üç yılda bir düzenli olarak uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (Programme for International Student Assessment)

sınavının Türkiye örneklemeine ilişkin hem akademik çıktılar hem de öğrenci refahı ile ilgili sonuçları bu bağlamda önemli ve güncel bir veri kaynağı olarak değerlendirilebilir. PISA sınavı, partner ülkelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim süreci sonucunda kazanmış oldukları bilgi ve becerilere dayalı olarak bu ülkelerde uygulanan eğitim sistemleri hakkında sağlıklı karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla uygulanmaktadır. Bu sınavda, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin akademik çıktılarının göstergesi olarak Matematik Okuryazarlığı, Fen Bilimleri Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarındaki yeterlilikleri ile beraber, öğrenci refahının göstergeleri olarak da iyi oluş halleri de dâhil olmak üzere kendileri hakkındaki görüşleri, okul ortamları, akranları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. Program kapsamında Türkiye’de en son 2015 yılında uygulama yapılmıştır. Çoğunluğu 10. Sınıf öğrencilerinden oluşan PISA-2015 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin refah düzeyleri ve iyi oluş hallerine ilişkin üzerinde dikkatle durulması gereken sonuçlar şu şekilde özetlenebilir (OECD, 2017; TEDMEM, 2018) ;

- ✓ PISA-2015 öğrenci anketi sonuçlarına göre Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin yaşam memnuniyetleri oldukça düşük ve bunun yanında diğer partner ülkelere göre en alt sıradadır. Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin ortalama yaşam memnuniyeti puanları 10 üzerinden 6,12 olarak hesaplanmıştır. PISA-2015 partneri olan diğer OECD ülkelerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalama yaşam memnuniyeti puanları ise 10 üzerinden 7,4 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra, Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin yaklaşık % 29’u yaşamlarından hiç memnun olmadıklarını belirtmektedir. PISA-2015 partneri olan diğer OECD ülkelerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasına ilişkin bu oran ise yaklaşık % 12’dir.
- ✓ Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler yüksek düzeyde okul kaynaklı kaygı duymakta ve Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyi PISA-2015 partneri olan diğer OECD ülkeleri ortalamasının üzerinde seyretmektedir.
- ✓ Ders çalışırken çok stresli hissettiğini belirten öğrencilerin oranı Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerde % 56 iken, diğer OECD ülkelerinde % 37’dir. Ayrıca okulda başarılı olamadığı bir konuda gergin hissettiğini belirten öğrencilerin oranı da (% 69) OECD ortalamasının (% 52) üzerinde seyretmektedir. Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin % 74’ü okulda düşük notlar alacağından endişe duymaktadır. Aynı zamanda PISA-2015 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin % 70’i sınav olacağı zaman zorlanacağını düşünerek genellikle kaygılandığı bildirmektedir. Bu alandaki ortalama da OCED ortalamasının (% 59) oldukça üzerinde seyretmektedir.

- ✓ PISA-2015 sonuçlarına göre Türkiye, okula aidiyeti en düşük öğrenci oranlarından birine sahiptir (-0.44). Türkiye örneğine ilişkin kendini okula ait hissettiğini ifade eden öğrenci oranı yaklaşık % 61 iken bu oran OECD ortalamasında %73'tür. PISA-2015 raporunda, Türkiye örneği için kendisini okulda dışlanmış olarak hisseden öğrenci oranı % 40 olarak belirtilmiştir. Söz konusu oran OECD ortalamasında ise % 17 olarak hesaplanmıştır.
- ✓ Türkiye'de öğretmenlerinin kendilerine adil davranmadığını düşünen öğrenci oranları OECD ortalamasının üzerinde seyretmektedir. Bu bağlamda -haftada en az bir kez veya daha fazla meydana gelme ölçütü dikkate alınarak- öğretmenlerinin kendilerine diğer öğrencilere göre daha az söz hakkı verdiğini (% 25; OECD: 15), öğretmenlerinin kendilerine diğer öğrencilerin önünde hakaret ettiğini (% 6,7; OECD: 3,8) ve öğretmenlerinin kendilerini diğer öğrencilerin önünde küçük düşürdüğünü (% 5,8; OECD: 3,9) ifade eden öğrencilerin oranı da PISA-2015 partneri olan diğer OECD ülkeleri ortalamasının üzerindedir. Aynı zamanda PISA-2015 Türkiye örneğinde yer alan öğrencilerin yaklaşık % 11'i öğretmenlerinin kendilerini olduklarından daha az zeki hissettirdiklerini ifade etmektedirler.

Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin PISA-2015 sınavında akademik çıktıların göstergesi olarak değerlendirilen matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin veriler incelendiğinde ise şu sonuçlar dikkati çekmektedir (MEB, 2016):

- ✓ Matematik okuryazarlığı konu alanında 490 puan olan OECD ve 461 puan olan tüm ülkeler ortalamasının yanında Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler 420 puan ortalaması ile uygulamaya katılan 72 ülke arasında 50. sırada yer almaktadır.
- ✓ Fen okuryazarlığı konu alanında 493 puan olan OECD ve 465 puan olan tüm ülkeler ortalamasının yanında Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler 425 puan ortalaması ile uygulamaya katılan 72 ülke arasında 54. sırada yer almaktadır.
- ✓ PISA aracılığıyla ölçümlenmeye çalışılan üçüncü temel akademik çıktı olan okuma becerileri konu alanında ise 493 puan olan OECD ve 460 puan olan tüm ülkeler ortalamasının yanında Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler 428 puan ortalaması ile uygulamaya katılan 72 ülke arasında 50. sırada yer almaktadır.

Özellikle PISA aracılığıyla üç temel konu alanına ilişkin ölçümlenmeye çalışılan akademik çıktılar, PISA metodolojisinde yer alan okuryazarlık kavramının felsefesine de uygun şekilde eleştirel düşünme temelli konu ve sorulardan oluşması, eleştirel düşünmenin PISA partneri olan farklı ülke eğitim sistemlerindeki değişen ağırlığı ve bunların yanında eleştirel düşünme sürecindeki kültürel farklılıklar nedeniyle zaman zaman eleştirilebilmektedir. Bu noktada, özellikle lise basamağındaki öğrencilerin akademik çıktılarının ulusal düzeyde ve standart olarak değerlendirilmesinde Türkiye’de akredite bir biçimde uzun yıllardır kullanılan ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilen YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) sonuçlarına ilişkin veriler önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilir.

2018 yılında Türkiye’de ortaöğretim (lise) öğrenimini tamamlamış veya tamamlama aşamasında bulunan öğrencilerin katıldığı YKS bağlamında gerçekleştirilen TYT (Temel Yeterlilik Testi) ve AYT (Alan Yeterlilik Testi) testleri temel akademik çıktılardan biri olan akademik başarı konusunda önemli problemlere işaret etmektedir. 2018 yılında, toplam 2.260.273 öğrencinin katılmış olduğu TYT sınavına ilişkin ÖSYM (2018) sınava katılan bütün öğrencilerin, Türkçe ortalamasının 40 soruda 16,179 (% 40,4475), sosyal bilimler ortalamasının 20 soruda 6,003 (% 30,015), temel matematik ortalamasının 40 soruda 5,642 (% 14,105) ve fen bilimleri ortalamasının ise 20 soruda 2,828 (% 14,14) olduğunu ifade etmektedir. YKS’nin ikinci aşaması olarak değerlendirilebilecek ve toplam 1.877.568 öğrencinin katılmış olduğu AYT sonuçları da TYT sınavlarına benzer şekilde Türkiye’de ortaöğretim (lise) öğrenimini tamamlamış veya tamamlama aşamasında bulunan öğrencilerin akademik başarı bağlamında yaşadıkları önemli problemlere dikkat çekmektedir.

ÖSYM (2018) tarafından raporlanan, 2018 AYT testlerine ilişkin Türkiye geneli ortalama, Türk Dili ve Edebiyatı-Sosyal Bilimler 1 alanında 40 soruda 8,631 (% 21,5775), Sosyal Bilimler 2 alanında 40 soruda 8,436 (% 21,09), Matematik alanında 40 soruda 3,923 (% 9,8075) ve Fen Bilimleri alanında ise 40 soruda 3,245 (% 8,1125) net olarak ifade edilmektedir. Özetle, hem Türkiye’nin partner ülke olarak yer aldığı PISA gibi uluslararası akredite olmuş sınavlar hem de Türkiye genelinde yapılan ve akademik başarının ölçümlendiği TYT ve AYT gibi ulusal sınavlar Türkiye’de öğrenim gören lise öğrencisi ergenlerin hem başarı gibi akademik çıktılar hem de iyi oluş halleri başta olmak üzere sosyal ve duygusal çıktılar bağlamında yaşadıkları önemli problemlere işaret etmektedir. Bu sınavların sonuçları, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı ve iyi oluş

halleri ile ilgili yaşadıkları bu sorunların araştırılmaya değer önemli bir problem olduğu konusunda veriye dayalı kanıt sağlamaktadır. Tüm bu verilerden hareketle, öğrencilerin yaşamış oldukları bu sorunlar araştırılmaya değer önemli bir problem alanı olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazında lise öğrencisi ergenlerin gerek akademik gerek sosyal ve duygusal çıktılar bağlamında yaşadıkları bu önemli sorunlar ile ilişkili olduğu ifade edilen çeşitli faktörlere rastlanmaktadır. Konsantrasyon ve özgüven eksikliği, uyum problemleri, sınav kaygısı, saldırgan davranışlar, hiper-aktivite, okula yönelik olumsuz tutum, akran ilişkilerinde yaşanan problemler (Erdur-Baker vd., 2011, s. 200) bu problemlerden bazılarıdır. Dahası bu problemler akademik başarılarını ve eğitsel hedeflerine ulaşmalarını olumsuz etkilemenin yanı sıra aynı zamanda onların iyi oluş hallerine de zarar vermektedir.

Alan yazında ifade edilen bu problemlerin yanında, öğrencilerin yaşamış oldukları, hem akademik başarılarını hem de iyi oluş hallerini olumsuz etkileyen bir diğer önemli problemin ise öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili olarak yaşamış oldukları tükenmişlik olduğu ifade edilmektedir (Atik, 2016; Aypay, 2011, 2012, 2017; Aypay ve Eryılmaz, 2011a, 2011b; Çam, 2016; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017; Kutsal, 2009; Lee vd., 2010; May, Bauer ve Fincham, 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurni, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen ve Lonka, 2016; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Seçer, 2015; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2016; Walburg, 2014).

Tükenmişlik, bir kavram olarak ilk defa 1953 yılında Schwartz ve Will tarafından yapılan çalışmada yer almıştır (Bakker ve Schaufeli, 2000). Tükenmişliğin kavramsal tanımı ise ilk olarak Herbert Freudenberger (1974) ve Christina Maslach (1976) tarafından yapılmıştır. Alan yazında tükenmişlik olgusuna ilişkin ilk tanımlamalardan birini yapan Herbert Freudenberger (1974, s. 159-160) tükenmişliği, kişiden kişiye farklı belirtiler aracılığıyla ve farklı yoğunlukta kendini gösteren; başarısızlık, yıpranma veya haddinden fazla enerji, güç ya da kaynak talepleri sonucunda ortaya çıkan bir tür bitkinlik durumu olarak tanımlamaktadır. Önceleri bireylerin yaşadıkları tükenmişlik durumunu kendi kişisel klinik gözlemleri ile betimlemeye çalışan Freudenberger zaman içerisinde tükenmişlik kavramı üzerindeki çalışmalarını artırmış ve zamanla bu kavrama ilişkin açıklamalarını

güncellemiştir. Böylece yaptığı bu çalışmaların sonucunda tükenmişliği, çeşitli özel sendromlarla sonuçlanan fiziksel ve duygusal kaynakların bitmesi olarak ifade etmiş ve tükenmişlik sendromunun mesleki, örgütsel ve kişisel bağlamlarda meydana geldiğini açıklamıştır (Çam, 2016, s.16).

Tükenmişlik konusundaki açıklamaları ve özellikle tükenmişliğin kavramsal yapısına ilişkin önermiş olduğu model günümüz alan yazınında en yaygın biçimde kabul gören (Kafadar, 2014, s. 11) bir diğer araştırmacı Christina Maslach ise tükenmişliği fiziksel tükenme, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hislerinin eşlik ettiği, bireyin kendine ilişkin olumsuz bir benlik kavramı geliştirdiği ve bunların yanında iş, yaşam ve diğer insanlara yönelik olumlu duygu, sempati ya da saygı duymama ile karakterize olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu olarak tanımlamaktadır (Maslach, 1978, 1982; Maslach ve Jackson, 1981). Bununla beraber Maslach önermiş olduğu bu modelde tükenmişliği, işe bağlı tutum ve davranışlardaki değişikliklerle kendini gösteren üç farklı boyutun birleşimi olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu kavramsallaştırmaya göre tükenmişlik; *tükenme (exhaustion)*, *duyarsızlaşma (depersonalization-cynicism)* ve *düşük kişisel başarı (inefficacy-reduced personal accomplishment)* olmak üzere üç boyutun birleşiminden meydana gelmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s.402-403).

İlk olarak bir bilimsel yapı değil, toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkan (Maslach vd., 2001) ve öncelikle bir mal veya hizmet üreten örgütler bağlamında çalışma yaşamında sonrasında ise akademik alanda da kullanılmaya başlanan bir kavram (Walburg, 2014) olan tükenmişlik olgusuna ilişkin güncel alan yazın incelendiğinde tükenmişliğin artık hemen her yaş grubunda görülebilen ve küreselleşen dünyada bireylerin yaşadığı önemli bir sorun olarak değerlendirilmekte olduğu görülmektedir (Seibert, May, Fitzgerald ve Fincham, 2016). Bununla birlikte tükenmişlik artık sadece iş yaşamı ile ilgili bir durum olarak değil farklı yaşam alanlarındaki bireylerin yaşantılarına ilişkin doğurguları da olan, daha geniş inceleme alanına sahip bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, Salmela-Aro vd. (2009), günlük yaşam içerisinde ve özellikle de iş yaşamında bulunan bireylerin yaşadığı tükenmişlik olgusu ile okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik olgusu arasında ortak noktaların bulunduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle, bireylerin yaşadıkları tükenmişlik olgusunun incelendiği önemli bir yaşam alanı ve bağlamın da okullar olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okulda yaşamış oldukları güçsüzlük, yetersizlik, ilgi kaybı, bıkkınlık gibi belirtilerin de tükenmişlik olarak değerlendirilmesinin altında yatan temel görüş ise öğrencilikle ilgili durumların da bir iş

olarak değerlendirilebileceğidir. Bu bakış açısına göre okul yaşantısında ki öğrencilerin giderek artan akademik taleplerden dolayı bitkin düşmeleri, okulun kendisine ve okul etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve öğrencilerde kendi yapabileceklerine ilişkin yetersizlik algısının ortaya çıkması durumu “tükenmişlik” olarak ifade edilen olgu ile benzerlik göstermekte ve okul tükenmişliğinin göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Lee vd., 2010).

Öğrencilerin okul ile ilgili yaşamış oldukları tükenmişlik durumları birçok farklı araştırmacı tarafından, farklı eğitim kademelerinde ve birçok farklı ülke eğitim sistemindeki öğrencilerin okul yaşantıları temel alınarak incelenmektedir (Aypay, 2011; Bask ve Salmela-Aro, 2013; Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014; Cadime vd., 2016; Cazan, 2015; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Fiorilli vd., 2017; Jackson, Shanafelt, Hasan, Satele ve Dyrbye, 2016; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; May vd., 2015; Pilkauskaitė-Valickienė vd., 2011; Rahmati, 2015; Salmela-Aro ve Read, 2017; Virtanen vd., 2016; Walburg, 2014).

En genel ifade ile akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkması olarak tanımlanabilecek okul tükenmişliği kavramı alan yazında zaman zaman öğrenci tükenmişliği (student burnout), okula ilişkin tükenmişlik (school related burnout), akademik tükenmişlik (academic burnout) gibi farklı terimler kullanılarak kavramsallaştırılmaktadır (Balkıs, 2013; Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal ve Montalban, 2006; Pilkauskaitė-Valickienė vd., 2011; Salmela-Aro vd., 2008; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002).

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili olarak yaşamış oldukları tükenmişlik olgusu “okul tükenmişliği” kavramı ile ifade edilmekte ve Maslach (1976) tarafından ortaya konulan tükenmişliğin kavramsal yapısı ile tutarlı bir biçimde üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili olarak yaşamış oldukları tükenmişlik olgusunu açıklamak için kullanılan okul tükenmişliğini oluşturan bu üç boyut, *okula ilişkin tükenmişlik*, *okula ilgi kaybı* ve *okulda yetersizlik* olarak ifade edilebilir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Luo vd., 2016; May vd., 2015; Walburg, 2014). *Okula ilişkin tükenmişlik*, okul ve okul kaynaklı işler ile ilgili olarak hissedilen tükenmişliği; *okula ilgi kaybı* okulun gerekli olmadığı ya da fayda sağlamayacağına ilişkin inancı, *okulda yetersizlik* ise öğrencinin okulun gerektirdiği işleri yapamayacağına ilişkin düşüncelerini kapsamaktadır (Salmela-Aro vd., 2009).

Hobfoll ve Shirom (2001) ve Brake, Eijkman, Hoogstraten ve Gorter (2005) tükenmişliğin bireyde birdenbire ortaya çıkan bir durum değil, birçok faktörün etkileşimi sonucunda ve birikimli olarak ortaya çıkan bir durum olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle öğrencilerde görülen okul tükenmişliği olgusunun da birçok faktörün etkisiyle ve gelişimsel süreç içerisinde birikimli olarak ortaya çıkan bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alan yazında okul tükenmişliği ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çoğunluğunun üç farklı yönelime göre temellendirildiği görülmektedir.

Okul tükenmişliğinin bilimsel olarak araştırılması ve incelenmesinde takip edilen ilk yönelim, öğrencilerin farklı eğitim-öğretim kademelerinde yaşamış oldukları okul tükenmişliği olgusunun kavramsal alt boyutlarıyla beraber ölçülebilmesine yönelik ölçme araçları geliştirmek ve bu geliştirilen ölçme araçlarını farklı yaş grupları ile kültürlere uyarlama çalışmalarını içermektedir (Aypay, 2011, 2012; Çam ve Öğülmüş, 2017; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Kutsal, 2009; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002; Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2011; Shin, Puig, Lee, Lee ve Lee, 2011; Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu, 2009).

İkinci ve en sık çalışılan diğer yönelim ise, okul tükenmişliği olgusunun bu olgu ile ilişkili olabilecek depresyon (Salmela-Aro vd., 2009), mükemmeliyetçilik (Çam vd., 2014; Luo vd., 2016; Zhang, Gan ve Cham, 2007), umut ve aile ilişkileri (Boyacı ve Özhan, 2018), çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı (Bilge vd., 2014) ve benlik saygısı (Luo vd., 2016) gibi çok çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan betimsel ve ilişkisel çalışmaları içermektedir.

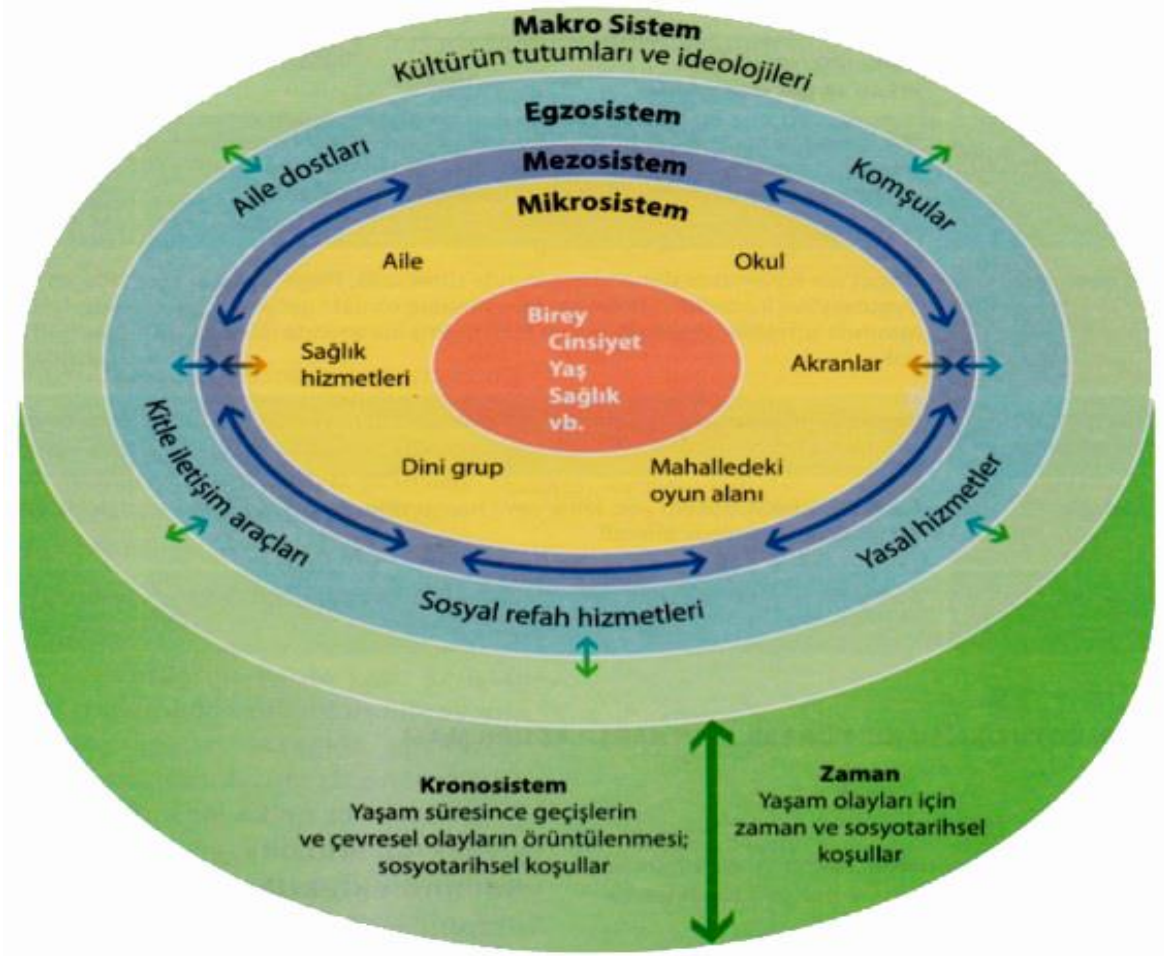
Okul tükenmişliği konusunda yapılan çalışmalara ilişkin üçüncü yönelim ise sayısı diğer iki yönelime nazaran daha az olmakla beraber okul tükenmişliğinin azaltılmasına yönelik çeşitli kuramsal yönelimlere dayanan müdahale çalışmalarını içermektedir (Ateş, 2016; Bresó, Schaufeli ve Salanova, 2011; Dunn, Iglewicz ve Moutier, 2008; İlbay, 2014).

Tüm bunlarla birlikte tükenmişlik olgusunun öğrenciyi, çevresini ve çevrenin öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlik durumundaki etkisini içerecek şekilde bütüncül bir yapıda yeterince incelenmemiş olmasının okul tükenmişliğinin bilimsel olarak incelenmesi sürecinde önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile okul tükenmişliğini sadece öğrencinin yaşadığı bireysel bir olgu olarak ele almak ve bu olguyu sadece ilişkili olduğu düşünülen öğrenciye ait diğer bireysel özellikler ile olan ilişkisi perspektifinde değerlendirmek bu olgunun bütün yönleriyle ve doğru olarak değerlendirilmesini olumsuz etkileyebilecektir. Buna bağlı olarak bütün yönleri ile ve doğru olarak değerlendirilemeyen

okul tükenmişliği olgusu ile başa çıkılabilmek için ortaya konulan müdahale programları da eksik, hatalı ve taraflı değerlendirmelere neden olabilecektir. Bu durum okul tükenmişliği olgusunun çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve bu nedenle bu olgunun daha kapsamlı bir bakış açısı ile incelenmesi ve müdahale edilmesi gereken bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada, insan gelişiminde etkili olan temel faktörleri betimleyebilmek amacıyla (Bronfenbrenner ve Morris, 2006), Urie Bronfenbrenner tarafından 1970’li yıllarda temelleri atılan (TEDMEM, 2014) kuramsal yönelim önemli bir perspektif sağlamaktadır. Bu yönelim alan yazında, ilk olarak ekolojik kuram, daha sonra sosyo-ekolojik kuram ve Bronfenbrenner ve Ceci (1994) tarafından yapılan en son güncellemelerle ise biyo-ekolojik kuram olarak adlandırılmaktadır. Şekil 1’de sunulan bu kuram ile birey davranışlarının ve gelişim sürecinin anlaşılmasında öğrencinin kendisi ile beraber çevresi ile olan etkileşimine, çevrenin birey gelişimi üzerindeki etkisine dahası bireyin çevresinde yer alan ve onu etkileyen birçok yakın ve uzak sisteme dikkat çekilmektedir.

Bronfenbrenner, ekolojik kuramında bireyi tüm sistemlerin merkezine koymuş ve merkezde yer alan bu sistemi “organizma (birey)” olarak adlandırmıştır. Ekolojik kurama göre, organizmanın sahip olduğu ve birey sistemi içerisinde değerlendirilebilecek birçok özellik bireylerin gelişimlerini, davranışlarını ve duygusal, kişisel ve sosyal birçok çıktılarını etkilemektedir.



Şekil 1. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı. Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel

Alan yazında organizma (birey) sistemi içerisinde değerlendirilebilecek birçok bireysel niteliğin bu araştırmanın odağı olan okul tükenmişliği olgusu ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmada ise araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla önermelerinden yararlanılan ekolojik kuramın organizma (birey) basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli bir bireysel nitelik olduğu düşünülen öz-düzenleme becerisinin okul tükenmişliği olgusu ile ilişkisi incelenmektedir. Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda merkezi derecede önemli bir kavram olan öz-düzenleme becerisi en genel anlamıyla, bireyin kendi davranışlarını gözlemlemesi, gözlemlediği bu davranışlarını kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve davranışları kendi ölçütleri ile uyumlu olmadığında bu davranışlarını kendi ölçütleri ile uygun hale getirmesi olarak kavramsallaştırılabilir. Bir başka ifade ile öz-düzenleme becerisi bireyin kendi davranışlarını etkileme, yönlendirme ve kontrol etme yetisini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2009, s.231).

Bandura (1977), bireylerin davranışlarını büyük ölçüde düzenlediklerini, bu bağlamda birey tarafından belirlenen performans standartlarının bireyin ulaşabileceğinden çok yüksek olması durumunda bunun birey için mutsuzluk kaynağı olacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte bireylerin kendilerini değerlendirmeleri sırasında kendisinin performans standartlarına ulaşamadığını görmek bireyin kendini giderek değersiz hissetmesine, bireyin amaç yokluğu yaşamasına ve depresif reaksiyonlar gibi olumsuz durumlara neden olmaktadır. Amaçların birey için ulaşılamayacak kadar güç ve uzak oluşturulması da benzer şekilde bireyleri hayal kırıklığına uğratabilecektir (Senemoğlu, 2009, s.231-232). Bandura'nın öz düzenleme ile ilgili bu kuramsal açıklamaları ile tutarlı şekilde tükenmişlik olgusu da yüksek kişisel beklentiler, düşük kontrol düzeyi ve düşük motivasyonla pozitif yönde ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Duru, Duru ve Balkıs, 2014).

Bunlarla birlikte, alan yazın incelendiğinde tükenmişlik ile bireyin öz-düzenleme becerisi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu öne süren çalışmalara rastlanmaktadır. Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes ve Salovey (2010) yapmış oldukları çalışmada tükenmişliğin kişisel yeterlik alt boyutuyla bireyin duygu düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bu araştırmaya benzer şekilde Çelik, Tabak, Paşa Uysal, Sıgır ve Turunç (2010), yapmış oldukları çalışmada duygusal emeğin önemli bir bileşeni olan duygu düzenleme ile tükenmişliğin geneli, duygusal tükenme bileşeni ve duyarsızlaşma bileşenleri arasında negatif yönlü, bireylerin duygu düzenleme becerileri ile tükenmişliğin kişisel başarı bileşeni arasında ise pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Lee (2010) tarafından Koreli bir holdinge bağlı 22 kuruluşta çalışan kişiler ile yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre bireylerin kendi duygularını düzenleme becerisi arttıkça, kişisel başarı hissinin de artmakta olduğu ve böylece duygu düzenleme becerisinin tükenmişliğin önemli bir bileşeni olan düşük kişisel yeterlik (başarı) hissi yaşanmasında koruyucu bir faktör görevi gördüğü söylenebilir. Bunun aksine bireylerin duygu düzenleme becerisi azaldıkça bireyler daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamakta ve bu durum onların tükenmişlik olgusu ile yüz yüze gelme riskini artırmaktadır. Dubuc-Charbonneau ve Durand-Bush (2015) ise birey merkezli ve duygu odaklı olarak oluşturulan öz-düzenleme müdahalesinin bireylerin stres ve tükenmişlik durumlarının azaltılmasında aynı zamanda iyi oluşlarının artırılmasında etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği olgusu ile öz-düzenleme arasındaki ilişkiler incelendiğinde de benzer şekilde okul tükenmişliği ile öz-düzenleme arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Duru vd. (2014) ve Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin genel öz-düzenleme becerileri ile hem yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin bütünü hem de tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik bileşenleri arasında orta yönlü negatif ilişkiler olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, yüksek öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, kendi kişisel hedef ve beklentilerini okul yaşantılarına ilişkin durumsal ve sosyal taleplere göre yeniden düzenleyerek içinde bulundukları durumun olumsuz etkisinden kurtulabileceklerini söylemek olasıdır (Duru vd., 2014). Bir diğer ifade ile öğrencilerin kendi kişisel hedef ve beklentilerini bunun yanında duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilme becerileri tükenmişlik durumları ile başa çıkılmasında koruyucu bir faktör işlevi görebilir.

Alan yazına dayalı olarak ifade edilen bu nitelikleri nedeniyle öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerisinin bu araştırmanın odağını oluşturan okul tükenmişliğini ve okul tükenmişliğine bağlı olarak akademik başarı ve iyi oluşu etkileme potansiyeline sahip, organizma (birey) basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bahsedilen nedenlerden dolayı, bu çalışmada öz-düzenleme becerisi bilgi toplama, alternatiflere odaklanma, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş bileşenli ile bir yapı olarak kavramsallaştırılmakta ve araştırma kapsamına dâhil edilmektedir.

Bu çalışmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla önermelerinden yararlanılan ekolojik kurama da uygun şekilde öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlik olgusu sadece ve doğrudan öğrencinin sahip olduğu nitelikler bir başka ifade ile şekilde birey (organizma) sisteminde yer alan özellikler ile sınırlı bir olgu olarak değerlendirilmemelidir. Kutsal ve Bilge'nin (2012, s. 285) belirttiği gibi, öğrencide tükenmişliğin meydana gelmesinde öğrencinin kendisi ile ilgili faktörlerin, kendi gücünün ve isteklerinin yanı sıra ailesinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kendisinden beklentilerinin dengeli olması, yakın çevresinin bireye destek sağlaması bir başka ifade ile sosyal destek sunması ve rehberlik etmesi önemli derecede etkilidir. Öğrencinin çevresi ile ilgili bahsedilen tüm bu süreçler gerektiği gibi, sağlıklı biçimde işlerse, öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlik süreci durdurulabilmekte veya tükenmişlik ile mücadele edilmesi sürecinde meydana gelecek gerçek bir değişime katkı sağlanabilmektedir.

Alan yazındaki çeşitli araştırmalar (Halbesleben, 2006) da bu perspektif ile tutarlı biçimde okul ekosistemi bağlamında bireyin yakın çevresindeki önemli sosyal aktörler olan arkadaşların (akranların) ve öğretmenlerin bireye sağladığı sosyal desteğin tükenmişlik olgusu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından bireye sağlanan sosyal destek ve bireyin öğretmenleri ve arkadaşları ile kurduğu iletişim ve etkileşimin olumlu niteliği bireyin yaşadığı tükenmişliği azaltmaktadır. Örneğin, Salmela-Aro, Tynkkynen ve Vuori (2011), yapmış oldukları çalışmada sosyal bağlamın öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlikte önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca buradan hareketle araştırmacılar, okul tükenmişliğini önlemek için müdahale programları planlanırken, ergenlerin doğrudan etkileşimde bulunduğu ebeveynler, akranlar ve öğretmenler gibi sosyal bağamların da bu müdahaleye dâhil edilmesi gerektiğini önermektedirler (s.225). Buradan hareketle, bu araştırmanın temel odağına uygun şekilde okul tükenmişliğinin incelenmesinde öğrenci ile doğrudan ilgili olan kişisel özelliklerden biri olan öz-düzenlemenin yanı sıra öğrencinin doğrudan etkileşimde bulunduğu önemli sosyal aktörlerin öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği üzerindeki rolleri de incelenmeye değer önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla önermelerinden yararlanan, Bronfenbrenner'in ekolojik kuramına göre organizma (birey) sisteminden sonra ikinci sistem olan mikro-sistem bireyin içinde yaşamını sürdüğü ortamı ifade etmektedir. Bireyin ailesi, akranları, okulu ve mahallesi bu ortamı oluşturan önemli bağlamlardandır. Bireyin yaşam çevresindeki önemli sosyal aktörler olan ebeveynleri, akranları ve öğretmenleri ile kurmuş olduğu doğrudan etkileşimler bu basamakta; mikro-sistemde gerçekleşir (Santrock, s. 28). Bu noktada, mikro-sistemi oluşturan önemli bir gelişimsel bağlam olan okul göz önüne alındığında bireyin okulda doğrudan etkileşim kurduğu önemli sosyal aktörlerden birinin öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenler ve öğrenciler arasında sınıf içinde ortaya çıkan etkileşimler ekolojik kuramda dikkate alınan temel süreçlerden biri (Bronfenbrenner, 2005) olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ile öğretmen arasında kurulacak olan güven temelli, yapıcı, destekleyici bir ilişki akademik başarının, öğrencinin okula aidiyetinin, öğrencinin okuldaki etkililiğinin ve okul motivasyonunun artmasına önemli derecede katkı sağlamaktadır. Bu durumun aksine öğrenci ve öğretmen arasındaki zayıf, etkisiz ve olumsuz ilişki ise öğrenci devamsızlığının artmasına, öğrencinin sınıf ve okul ortamında kendini ifade etmekten çekinmesine, öğretmene güveninin azalmasına, disiplin sorunlarında artışa, öğrencinin derslere ve okul

etkinliklerine katılmasında problemlere, okula yabancılaşmasına, daha az aidiyet hissetmesine ve okula karşı olumsuz tutum oluşturmaya neden olmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran,2007; Moore, 2013). Bir başka ifade ile öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak olan ilişkin niteliği, öğrenciye ilişkin hem akademik hem de sosyal ve duygusal birçok çıktıyı etkileyebilmektedir (Davis, 2003; Davis ve Dupper, 2004; Decker, Dona ve Christenson, 2007; Hamre ve Pianta, 2001, 2006; Hughes ve Kwok, 2007; Myers ve Pianta, 2008).

Bu bulgularla tutarlı şekilde, bu araştırmanın da hedef evrenini oluşturan lise öğrencisi ergenler üzerinde tükenmişlik konusunda ülkemizde yapılan ilk çalışmalardan biri olan araştırmalarında Kutsal ve Bilge (2012), öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliğin yordanmasında sosyal desteğin rolünü incelemiş ve öğrencilerin yaşamış olduğu tükenmişliğin en önemli yordayıcısının öğretmenlerden alınan sosyal destek olduğunu ortaya koymuşlardır. Salmela-Aro vd. (2008) ise lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada okuldan alınan desteğin yanında özellikle öğretmenlerden sağlanan ve öğrenci motivasyonunu artıran desteğin öğrenci tükenmişliği ile anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bir başka ifade, öğrenciler öğretmenlerinden kendilerini motive edecek nitelikte destek aldıkça yaşadıkları tükenmişlik azalmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki ve etkileşimin bu araştırmanın odağını oluşturan öğrencilerin okul tükenmişliğini ve okul tükenmişliğine bağlı olarak akademik başarılarını ve iyi oluş hallerini etkileme potansiyeli olan mikro-sistem basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bahsedilen nedenlerden dolayı öğrenci-öğretmen ilişkisi bu çalışmada eğitim ve öğretim yaşantılarının temel bağlamı olan okul çevresinde yer alan önemli bir değişken olarak araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin yanında, bireyin (öğrencinin) okulda doğrudan etkileşim kurduğu, bir diğer önemli sosyal aktörün akranlar olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın hedef evreninde yer alan lise öğrencilerinin de içinde bulundukları ergenlik döneminde akranlar birey yaşamında en az aile kadar önemli bir yer tutmaktadır. Akranlar ve akranlar ile kurulan ilişki ve etkileşim ergenler için arkadaşlık, sosyal-duygusal destek, yakınlık ve güvenlik sağlama gibi birçok olumlu işleve hizmet edebilme fırsatının yanı sıra çatışma potansiyeline sahip olma niteliği nedeniyle ergen gelişiminde olumsuz etki bırakabilme riskini de bünyesinde barındırmaktadır (Erkan-Atik, Çoban, Çok, Doğan ve Karaman, 2014; Sayıl vd., 2012; Uludağlı ve Sayıl, 2009).

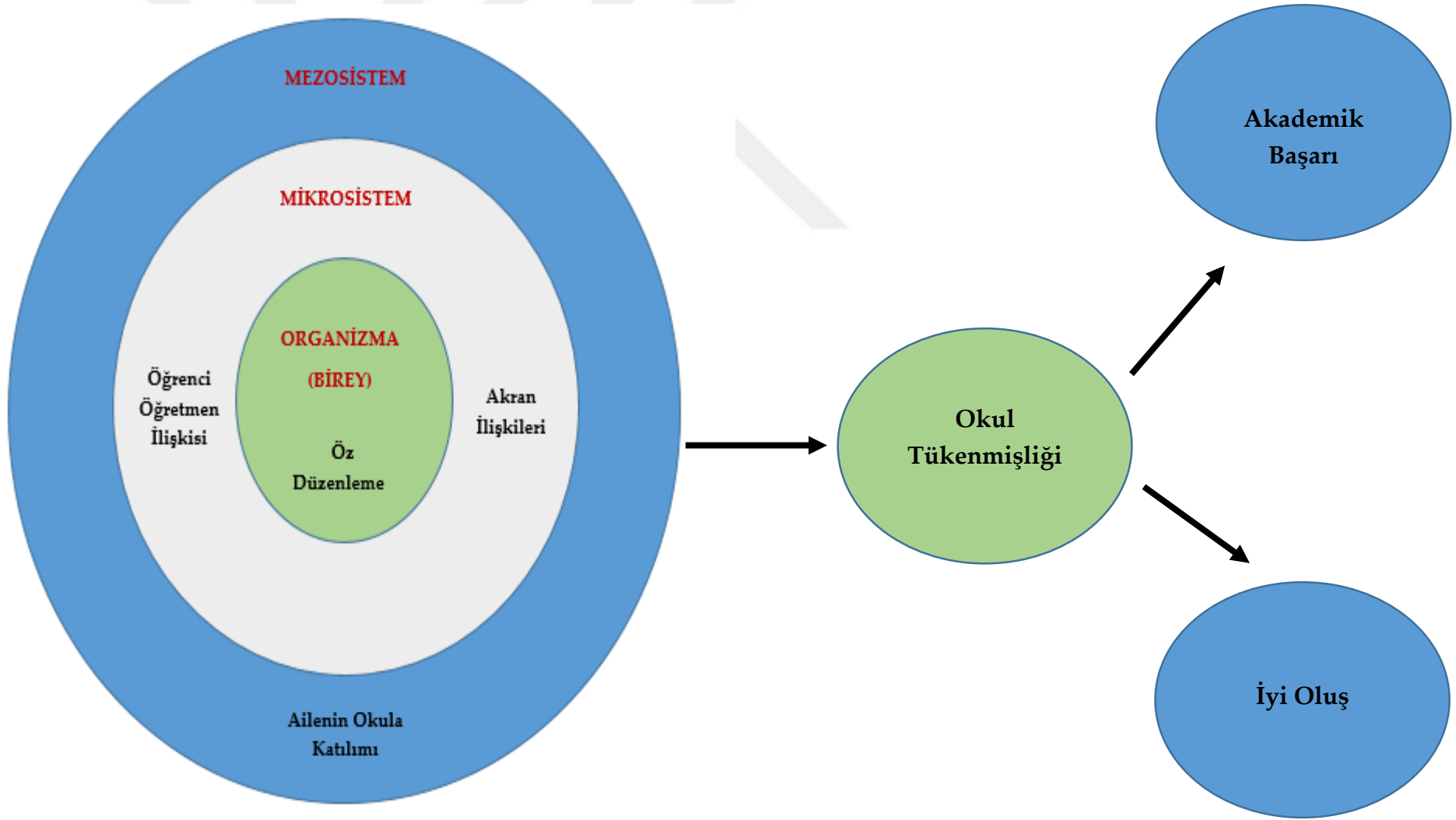
Olumlu, destekleyici, geliştirici akran ilişkilerinin bireylerde mutluluğu ve yaşam doyumunu artırdığı, akademik başarıyı desteklediği, toplumla olumlu bir bütünleşmeye katkı sağladığı, bireyin gelişim süreci için önemli bir güdüleyici olduğu görülmektedir. Bireyin gelişimine bu olumlu katkılarının yanında olumsuz akran ilişkilerinin ise zorbalığı ve saldırganlığı artırdığı, sosyal yalıtılmışlığı ve depresyonu kolaylaştırıcı etkide bulunduğu ve böylece bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur (Lansford, Criss, Pettit, Dodge ve Bates, 2003). Bu yönüyle akran ilişkileri bireyin yaşamında, gelişim sürecinde ve davranışlarında nasıl ve ne şekilde etkide bulunduğuna göre incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu araştırmada da akran ilişkilerinin incelenmesine yönelik bu yönelim ile tutarlı olarak, ergenin en yakın arkadaşı/akranı ile kurmuş olduğu sosyal ve kişisel ilişkiler sahip olduğu birliktelik, çatışma, yardım, yakınlık ve koruma niteliğine göre kavramsallaştırılmaktadır (Erkan-Atik vd., 2014).

Akran ilişkileri sahip olduğu bu nitelikleri aracılığıyla, hem lise öğrencilerinin okul tükenmişliğini hem de okul tükenmişliğine bağlı olarak akademik başarı ve iyi oluşlarını etkileme potansiyeline sahip mikro-sistem basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde akran ilişkilerinin gerek doğrudan lise öğrencisi ergenlerin yaşadıkları okul tükenmişliğine gerekse okul tükenmişliği aracılığıyla akademik başarı ve iyi oluşlarına etkisinin özellikle hedef evreni lise öğrencisi ergenler olan çalışma gruplarında yeterince incelenmediği görülmektedir. Bahsedilen bu nedenlerden dolayı akran ilişkileri bu araştırmada eğitim ve öğretim yaşantılarının temel bağlamı olan okul çevresinde yer alan önemli bir değişken olarak araştırma kapsamına dâhil edilmiştir

Bu araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla önermelerinden yararlanılan, Bronfenbrenner'in ekolojik kuramına göre bireyin içinde yaşamını sürdüğü ortamı ifade eden ve okul bağlamı göz önüne alındığında temel olarak öğretmenleri ve akranları kapsayan ikinci katmanda yer alan mikro-sistem basamağından sonraki diğer basamak mezo-sistem basamağıdır. Mezo-sistem, mikro-sistemler arasındaki ilişkileri veya bağamlar arasındaki bağlantıları içermektedir. Mezo-sistem katmanına örnek olarak, ailedeki deneyimler ile okul deneyimleri arasındaki ilişki veya ailedeki deneyimlerin akran deneyimleriyle ilişkisi örnek verilebilir (Santrock, 2017, s.28). Mezo-sistem, bireyin doğrudan ilişki ve etkileşim içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikro-sistem arasındaki etkileşimi içermektedir (TEDMEM, 2014).

Bu noktada, lise öğrencisi ergenlerin gelişimsel süreçleri boyunca doğrudan ve birebir iletişimde bulunduğu aile ve okul mikro sistemlerinin birbirleriyle olan ilişkisi mezo-sistem basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir. Bireyin gelişimsel süreç içerisindeki yaşantılarında önemli rol oynayan iki mikro-sistem olan aile ve okul sistemlerinin birbirleri ile ilişkisi ailenin okula katılımı olarak ifade edilebilir. En genel ifade ile ailenin okula katılımı öğrencinin okuldaki akademik yaşantılarına ilişkin anne-ve babasının katılımını ve izlemesini içerir (Dündar,2014, s.370-371). Alan yazında çeşitli çalışmalarda ailenin okula katılımının öğrencinin akademik başarısı ve öğrenme motivasyonunun artırılmasında, okula bağlılığın ve sınıfa katılımın desteklenmesinde, okula karşı olumlu tutum geliştirilmesi ile beraber devamsızlığın ve disiplin sorunlarının azaltılmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Buradan hareketle ailenin okula katılımının öncelikle öğrencilerin yaşamış olduğu tükenmişlik düzeyinin azaltılmasında ve bununla beraber akademik başarı ve iyi oluşunun artırılmasında etkili olma potansiyeline sahip önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu nedenle ailenin okula katılımı bu araştırmada öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğine bağlı olarak akademik başarı ve iyi oluş ile ilişkili önemli bir değişken olarak araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Özetle, Şekil 2’de yer alan diyagramda sunulduğu üzere lise öğrencisi ergenlerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği olgusunu ve bu olgunun akademik başarı ve iyi oluşa etkisini ekolojik kuram önermelerinden de destek alarak öğrencinin içinde yaşadığı ekosistem bağlamında bütüncül olarak incelemek bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumundan hareketle, bu araştırmada alan yazına dayalı olarak oluşturulan ve öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş değişkenlerini içeren bütüncül bir yapısal eşitlik modeli sınanmaktadır.



Şekil 2. Ekolojik Kuram önermelerinden destek alınarak kurulan model diyagramı

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin ekolojik kuram önermelerinden de destek alınarak bütüncül biçimde incelenmesidir. Araştırma bu amaç doğrultusunda ve iki farklı çalışma halinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında yürütülen bu çalışmalar ve her bir çalışmaya temel oluşturan alt amaçlar aşağıda verilmiştir.

Çalışma 1: Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun Geliştirilmesi

Bu çalışmanın temel amacı lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları ilişki ve etkileşim örüntüleri hakkında bilgi edinmek amacıyla öz belirleme kuramına dayalı olarak bir ölçeğe aracı geliştirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda;

1. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun geçerliğini incelemek,
2. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun güvenilirliğini incelemek,

Çalışma 1'in alt amaçlarıdır.

Çalışma 2: Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı ve İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi Amacıyla Kurulan Modelin Testi

Bu çalışmanın temel amacı ise öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluşu içeren bütüncül bir modeli sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda;

1. Öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan; akademik başarı ve iyi oluş üzerindeki ise dolaylı etkilerini incelemek,
2. Okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluş üzerindeki doğrudan etkilerini incelemek,

Çalışma 2'nin alt amaçlarını oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin akademik başarısını (May vd., 2015) ve iyi oluşunu (Cadime vd., 2016) olumsuz bir biçimde etkileme potansiyeline sahip ve bireyin gelişimi önünde önemli bir sorun olarak görülebilecek (Walburg, 2014) okul tükenmişliğini ekolojik kuram önermelerinden destek alarak bütüncül olarak incelemek amacıyla tasarlanan bu araştırmadan elde edilecek bulguların psikolojik danışma ve rehberlik alanına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul tükenmişliğine ekolojik kuram önermelerinden destek alınarak yaklaşıyor olması araştırmanın önemini artıran faktörlerden biridir. Alan yazında öğrencilerin farklı eğitim kademelerinde yaşadıkları tükenmişlik durumunu inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin ortaokul (Aypay, 2018; Özdemir ve Özdemir, 2015; Salmela-Aro vd., 2008), lise (Aypay, 2012; Çam ve Öğülmüş, 2017; Salmela-Aro vd., 2009) ve üniversite (Çapri vd., 2011; Gan, Shang ve Zhang, 2007; Zhang vd., 2007) gibi farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmalar ile incelendiği görülmektedir. Bunun yanında özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalarda okul tükenmişliğinin; mükemmeliyetçilik ve stres (Çam vd., 2014), çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inancı (Bilge vd., 2014), sosyo-demografik değişkenler (Seçer ve Gençdoğan, 2012) ve benlik saygısı (Kapıkıran vd., 2016; Özdemir ve Özdemir, 2015) gibi çok sayıda farklı ve doğrudan bireyin kendisine ait özellikler ile ilişkisi bağlamında incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalar ile öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği olgusunun anlaşılmasına kısmen de olsa önemli katkılar sağlanmıştır. Ancak tüm bunların yanında, bu araştırmalarda okul tükenmişliğinin açıklanması ve anlaşılması sürecinde en büyük eksikliğin okul tükenmişliğinin sıklıkla sadece doğrudan bireysel özellikler bağlamında incelenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, ergen gelişiminde çevresel bağlamların rolüne yaptığı vurgu ile ergen gelişiminin anlaşılmasında önemli doğurguları olan (Santrock, 2012) ekolojik kuramın önermeleri dikkate alınırsa, okul tükenmişliğinin bireyin doğrudan kendisi ile (organizma) ilgili faktörlerin yanında okul yaşantıları ve bireyin etkileşimde bulunduğu diğer çevresel sistemler ile ilgili faktörleri de içeren bütüncül bir model içerisinde yeterince değerlendirilmemesinin alan yazında önemli bir boşluk olduğu söylenebilir.

Öğrencinin okul yaşantısı incelendiğinde aile bireyleri, akranlar, öğretmenler ve okuldaki diğer personelin öğrencinin bu yaşantı sürecinde yoğun iletişimde bulunduğu önemli çevresel sistemler olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliğinin de öğrencinin okul ile ilgili

yaşantıları sonucu ortaya çıktığı göz önüne alındığında bu durumu sadece birey, aile, akran ya da öğretmeni temel alarak açıklamanın doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmayı olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada okul tükenmişliğinin ekolojik kuram önermelerinden destek alınarak ve okul yaşantısında bireyin etkileşimde bulunduğu çevresel sistemler de göz önünde bulundurularak (Bronfenbrenner, 1979) incelenmesinin araştırmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul tükenmişliğinin meydana gelmesinde öğrencinin bireysel özelliklerinin yanında etkileşimde bulunduğu diğer çevresel sistemlerin rolü de dikkate alınmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın okul tükenmişliğin bütüncül olarak incelenmesi konusunda alan yazındaki bu önemli boşluğun doldurulmasına kısmen de olsa katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın önemini artırdığı düşünülen bir diğer güçlü yanı ise, çalışmada okul tükenmişliğin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini incelemek üzere test edilecek modelin yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla ve bütüncül olarak sınanacak olmasıdır. Bütüncül modeller incelendiğinde sadece belirli değişkenlerin açıklanmaya çalışılan değişkene olan katkısı değil aynı zamanda bu değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşimlerinin de değerlendirildiği görülmektedir. Buradan hareketle okul tükenmişliğini bütüncül olarak incelemeyi amaç edinen bu çalışmada okul tükenmişliğini etkileyen ve kurulan bağlamsal bütüncül modelde yer alan değişkenlerin birbiri ile olan etkileşimlerinin de incelenecek olması araştırmanın önemi artıran faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bunun yanında, bu çalışma ile okul tükenmişliğinin bütüncül olarak değerlendirilmesinin yanı sıra okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları ve iyi oluş halleri üzerindeki etkisi de incelenmektedir. Alan yazında farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; May vd., 2015) ve iyi oluş halleri (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro vd., 2009) ile ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Ancak okul tükenmişliği üzerinde etkili olduğu düşünülen eğitim-öğretim ortamında yer alan çevresel sistemlere ilişkin faktörlerin de incelendiği ve bu faktörler ile beraber okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkilerinin bütüncül olarak test edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle araştırmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanı yazınına, okul tükenmişliği konusundaki bilgi birikiminin artırılması noktasında katkı sağlaması beklenmektedir.

Ayrıca bu araştırma kapsamında okulda gerçekleşen eğitim ve öğrenme süreçlerinde önemli faktörlerden biri olan öğrenci-öğretmen ilişkisini kapsamlı olarak değerlendirebilmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmektedir. Öğrenci ve öğretmenleri arasındaki kurulacak ilişki ve etkileşimin öğrencinin gerek akademik gerekse sosyal ve duygusal çıktıları üzerindeki etkisi alan yazında sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Ancak özellikle bu araştırmanın yürütüldüğü lise öğrencilerinden oluşan ergen popülasyonu üzerinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin yeterince derinlemesine çalışılmadığı görülmektedir. Okul öncesi ve ilkokul gibi daha küçük yaş grubunda ve alt eğitim basamaklarında yer alan öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişki ve etkileşimleri ölçümlemeye yönelik çeşitli ölçme aracı geliştirme ve uyarlama çalışmaları (Ası ve Karabay, 2018; Demirtaş-Zorbaz, Özer, Gençtanırım-Kurt ve Ergene, 2016; Koomen, Verschueren, Schooten, Jak ve Pianta, 2012; Pianta, 1999, 2011) mevcuttur. Ancak ortaokul ve lise öğrencisi ergenlerin öğretmenleri ile kurdukları ilişki ve etkileşim sıklıkla okul ikliminin (Bayar, 2010; Bradshaw, Waasdorp, Debnam ve Johnson, 2014; Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik-Örücü ve Çok, 2015; Ekşi, Türk ve Avcu, 2017; Haynes, Emmons ve Comer, 1994) ve okula bağlılığın (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Can, 2008; Cernkovich ve Giardona, 1992; Önen, 2014) bir bileşeni olarak ölçümlemeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada ise Çalışma 1 kapsamında lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları ilişki ve iletişim örüntüleri hakkında bilgi edinmek amacıyla öz belirleme kuramına dayalı olarak Türk kültürüne özgü bir ölçme aracı geliştirilmektedir. İlgili ölçme aracı bu araştırma kapsamında geliştirilmektedir ve daha sonraki araştırmalar için diğer araştırmacıların kullanımına sunulacaktır. Böylece bu ölçme aracı ile öğrenci-öğretmen ilişkisinin lise öğrencisi ergenleri içeren örneklem gruplarında özgül bir yapı olarak ölçülmesine katkı sağlanacaktır. Ayrıca lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kuracakları ilişkinin okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş gibi önemli çıktılarla ilişkisinin incelenmesi ile alan yazında bilgi birikimi artırabileceği ve gelecek araştırmalara katkılar sunabileceği söylenebilir. Bu açılardan değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında geliştirilecek olan bu ölçme aracının araştırmanın önemini, özgün değerini ve alana katkısını artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer güçlü yanı ise araştırmanın yürütüldüğü grup ile ilgilidir. Araştırma lise öğrencisi ergenler üzerinde yürütülmektedir. Bu noktada araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin içinde bulundukları eğitim basamağı ve gelişim dönemi araştırmanın önemini artırmaktadır. Eğitim basamağı açısından bakıldığında, problem durumu bölümünde detayları açıklandığı üzere Türkiye’de lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler

akademik, sosyal ve duygusal çıktılar bağlamında önemli problemler yaşamaktadır. Ulusal ve uluslararası akredite sınavların da ortaya koyduğu üzere Türkiye’de öğrenim gören lise öğrencileri akademik başarı bağlamında önemli güncel problemler yaşamaktadır. Benzer şekilde Türkiye’de öğrenim gören lise öğrencisi ergenlerin iyi oluşlarına ilişkin problemler de dikkati çekmektedir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, bu araştırmanın Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencisi ergenlerin, veriye dayalı olarak ortaya konulan güncel problemlerini odağına alması nedeniyle alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen güçlü yanlarından sonuncusu ise araştırmanın temel bağımlı değişkenlerinden biri olan iyi oluşun kavramsallaştırılması ile ilgilidir. Alan yazın incelendiğinde, iyi oluşun tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirildiği ve bireylerin iyilik halleri üzerinde psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş ve öznel iyi oluş gibi farklı kavramsallaştırmalar yapıldığı görülmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Seligman (2011) ise iyi oluşun mutluluk gibi yalnızca bir “şey (thing)” değil bir “yapı (construct)” olduğunu ve farklı bileşenlerin toplamından meydana gelen çok boyutlu bir kavram olduğunu ifade etmektedir (s. 14). Seligman’ın (2011) bu önerisine rağmen, lise öğrencisi ergenlerin iyilik halinin çok boyutlu olarak kavramsallaştırıldığı çalışmaların sayısının görece az olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada lise öğrencisi ergenlerin iyi oluşlarının mutluluk, ilişkililik, iyimserlik, kararlılık ve bağlılık (Demirci ve Ekşi, 2015; Kern, Benson, Steinberg ve Steinberg, 2016) bileşenlerinden oluşan bütüncül bir yapı olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesinin iyi oluş olgusuna ilişkin alan yazındaki birikime önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışmada hem öğrencinin kendisi (organizma) hem de eğitim-öğretim süreci ile doğrudan ilişkili diğer faktörlerin (çevresel sistemlerin) okul tükenmişliği ile ilişkisinin incelenmesinin okul tükenmişliğinin bütüncül olarak anlaşılması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında eğitim-öğretim sürecinde yer alan ve okul tükenmişliği ile ilişkili diğer faktörler ile beraber okul tükenmişliğinin bireylerin iyi oluşuna ve akademik başarısına olan etkisinin de belirlenmesi eğitim-öğretim sistemimizin hedefleri ile de tutarlı olarak okul tükenmişliğinin azaltılması böylece akademik başarı ve iyi oluşun artırılmasına yönelik çalışmalara temel oluşturacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında Türk kültürüne dayalı olarak geliştirilen bir ölçme aracı da psikolojik danışma ve rehberlik alan yazına kazandırılacaktır. Bu bağlamda, bu araştırmanın ulusal ve uluslararası sınavların da ortaya çıkardığı ve eğitim sistemimizin önemli bir sorunu olan öğrenci akademik başarısı ve iyi

oluşlarının artırılmasına yönelik politika, öneri ve uygulamalar geliştirilmesine kuram ve uygulama açısından kısmen de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

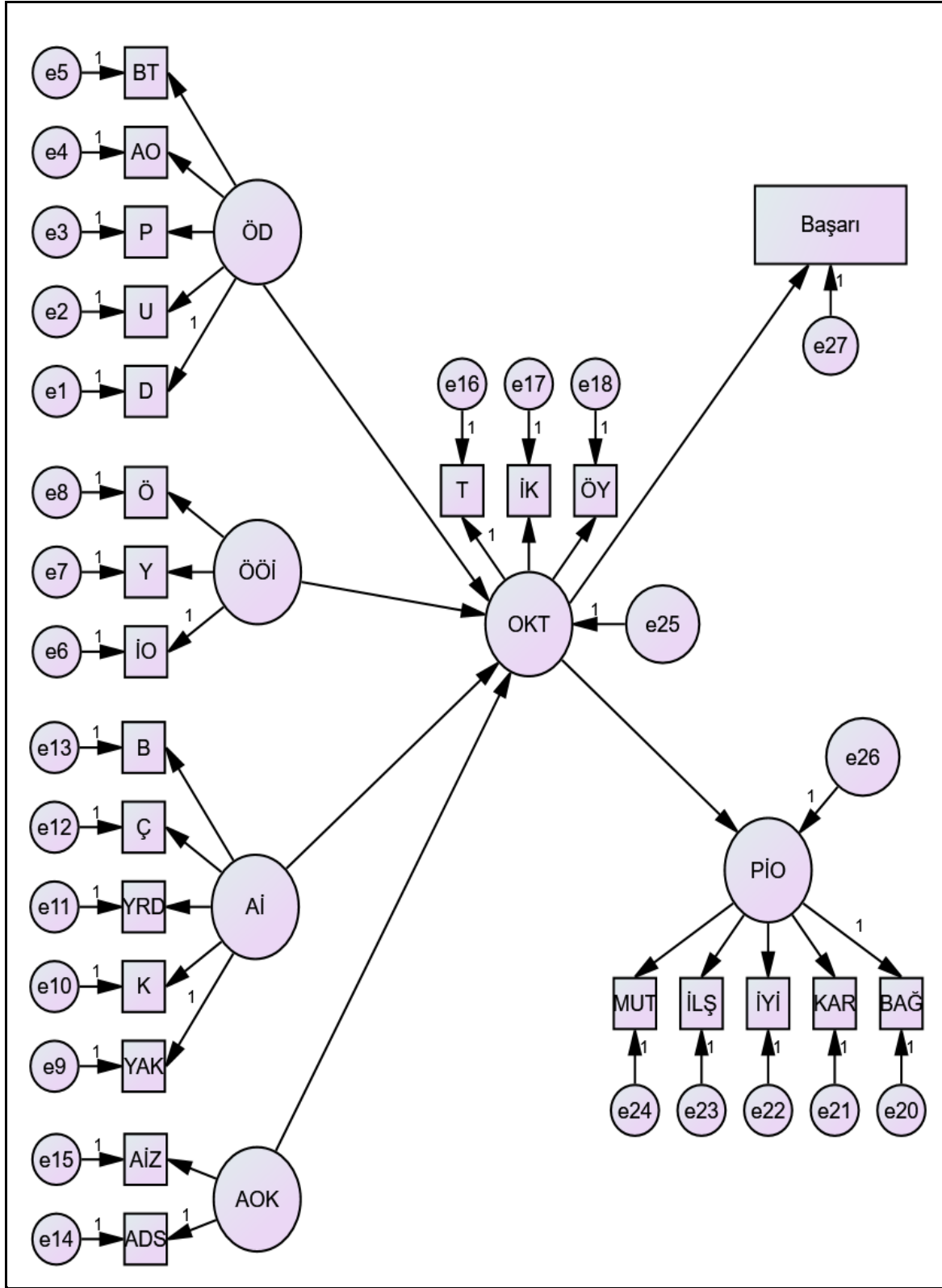
Bu çalışma ile lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda alan yazına dayalı olarak öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş değişkenleri ile kurulan bütüncül model yapısal eşitlik modellemesi tekniği kullanılarak sınanmaktadır. Bu kapsamda, kurulan yapısal eşitlik modelinin sınanmasında hem ölçüm modeli hem de yapısal model test edilecektir. Test edilen yapısal modele ilişkin hipotezler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yapısal Model Hipotezleri

Hipotez No	Hipotez
H1	Öz-düzenleme okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
H2	Akran ilişkileri okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
H3	Öğrenci-öğretmen ilişkisi okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
H4	Ailenin okula katılımı okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
H5	Okul tükenmişliği akademik başarının negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
H6	Okul tükenmişliği iyi oluşun negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırma hipotezleri doğrultusunda kurulan ve araştırma değişkenlerini içeren hipotetik yapısal eşitlik modeli Şekil 3’de sunulmaktadır.



Şekil 3. Test edilecek hipotetik model

Şekil 3’de yer aldığı üzere, test edilecek olan hipotetik modelde yer alan değişkenlere ilişkin kısaltmalar ve karşılıkları şunlardır;

ÖD: Öz-Düzenleme,

BT: Bilgi Toplama, AO: Alternatiflere Odaklanma, P: Planlama, U: Uygulama,
D: Değerlendirme

ÖÖİ: Öğrenci – Öğretmen İlişkisi,

Ö: Özerklik, Y: Yeterlik, İO: İlişkili Olma

AI: Akran İlişkileri,

B: Birliktelik, Ç: Çatışma, YRD: Yardım, K: Koruma, YAK: Yakınlık

AOK: Ailenin Okula Katılımı,

AİZ: Anne-Baba Akademik İzleme, ADS: Anne-Baba Akademik Destek

OKT: Okul Tükenmişliği,

T: Tükenme, İK: İnancını Kaybetme, ÖY: Öz-Yetkinlik

Başarı: Akademik Başarı;

Başarı: I. Dönem Sonu Not Ortalaması

PİO: İyi Oluş,

MUT: Mutluluk, İLŞ: İlişkililik, İYİ: İyimserlik, KAR: Kararlılık, BAĞ: Bağlılık.

1.5. Sayıtlar

1. Bu araştırma kapsamında araştırma grubundaki öğrencilerin okul tükenmişliği, öz-düzenleme, akran ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkisi, ailenin okula katılımı, akademik başarı ve iyi oluş ile ilgili olarak kendilerine yöneltilen ölçme araçlarına içten ve doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Bu araştırma kapsamında öğrencilerinin akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla kullanılacak olan yarıyıl sonu karne not ortalamasının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırma örnekleminin evreni doğru bir şekilde yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma zaman bakımından 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci ve ikinci eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma örneklem bakımından, araştırma kapsamına dâhil edilen okullarda ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın bulgu ve sonuçları ancak benzer özellik gösteren gruplara genellenebilir.
3. Araştırma ölçme araçları bakımından araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada ekolojik kuramın önermelerinden destek alınmıştır ancak çalışma bir model testi çalışması değildir. Bir başka ifade ile bu çalışmada ekolojik kuram önermeleri doğrulanmaya veya yanlışlanmaya çalışılmamıştır. Dahası okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisi bütüncül olarak incelenirken, ekolojik kuramın sadece birey (organizma), mikro-sistem ve mezo-sistem boyutlarında yer alan faktörlere ilişkin önermelerinden yararlanılmıştır. Ekolojik kuramın ekzo-sistem, makro-sistem ve krono-sistem basamaklarında yer alan faktörlere ilişkin önermeleri doğrultusunda lise öğrencilerinden veri toplamanın zorluğu ve bu faktörlere ilişkin verilerin ölçülebilirliklerinin güçlüğü nedeniyle bu basamaklar çalışma kapsamına dâhil edilememiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Öz – Düzenleme

Öz-düzenleme, kişinin kendi kişisel hedeflerine ulaşmak amacıyla; içsel ipuçlarından, çevresel uyaranlardan ve çevresindeki diğer kişilerden gelen yönlendirmelere karşın kendi davranışını, dikkatini, duygularını ve bilişsel stratejilerini esnek bir şekilde harekete geçirme, izleme, dizginleme, sürdürme ve/veya davranışını uyarlamak için bir girişimde bulunabilmeye olan yeteneğidir (Moilanen, 2007, s. 835).

Bu çalışmada ise öz-düzenleme bilgi toplama, alternatiflere odaklanma, planlama, uygulama ve değerlendirme bileşenlerinden oluşan beş boyutlu kavramsal bir yapı olarak ölçümlenmekte ve değerlendirilmektedir.

1.7.2. Akran İlişkileri

Akran ilişkileri, kişinin arkadaşı/arkadaşlarıyla kurmuş olduğu sosyal ve kişisel ilişkileri ifade etmektedir. Bu araştırmada ise akran ilişkileri öğrencinin en iyi arkadaşıyla kurmuş olduğu ilişkinin birliktelik, çatışma, yardım, yakınlık, ve koruma niteliğine dayalı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Erkan Atik vd., 2014). Birliktelik, yardım, yakınlık, ve koruma arkadaşlık ilişkilerinin olumlu niteliğini ifade ederken çatışma ise olumsuz niteliğini ifade etmektedir (Sayıl vd., 2012, s.73).

1.7.3. Öğrenci – Öğretmen İlişkisi

Bu araştırmada ifade edilen öğrenci-öğretmen ilişkisi kavramı, öğrencinin okulda iletişim ve etkileşimde bulunduğu öğretmenleri ile kurmuş olduğu sosyal iletişim ve etkileşimin bütününe ifade etmektedir. Bununla beraber öğrencinin öğretmenleri ile kuracağı bu ilişkiler bu çalışmada öz-belirleme kuramı perspektifinden ölçümlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bir başka ifade ile bu araştırmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin göstergesi olarak lise düzeyindeki öğrencinin öğretmenleri ile kuracağı ilişkilerin öz- belirleme kuramında üç temel evrensel ihtiyaç olarak ifade edilen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunu nasıl/ne derece etkilediği temel alınmaktadır.

1.7.4. Ailenin Okula Katılımı

Bu araştırmada ailenin okula katılımı öğrencinin okuldaki akademik yaşantılarına ilişkin anne-babasının katılımını ve izlemesini ifade etmektedir (Dündar, 2014, s.370-371).

1.7.5. Okul Tükenmişliği

Bu araştırmada okul tükenmişliği lise öğrencilerinin okul yaşantıları kaynaklı yaşadıkları tükenmişlik durumunu ifade etmektedir. Okul tükenmişliği okula ilişkin tükenmişlik, okula ilginin kaybı ve okulda yetersizlik olarak ifade edilen üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bask ve Salmela-Aro, 2013; May vd., 2015; Walburg, 2014). Okula ilişkin tükenmişlik, öğrencinin okula ve okul kaynaklı işlere karşı hissettiği duygusal tükenmişliği; okula ilgisizlik okulun gerekli olmadığına ya da kendisine fayda sağlamayacağına ilişkin inancını, okulda yetersizlik ise okulun gerektirdiği işleri yapamayacağına ilişkin düşüncelerini kapsamaktadır (Salmela-Aro vd., 2009).

1.7.6. Akademik Başarı

Bu araştırmada akademik başarı, eğitim-öğretim sürecine ilişkin çıktıların temel akademik göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi sonundaki ağırlıklı dönem sonu karne not ortalamaları bu araştırma için akademik başarının göstergesi olarak ölçümlenmekte ve değerlendirilmektedir.

1.7.7. İyi Oluş

Bu araştırmada iyi oluş kavramı, Seligman (2011) tarafından önerilen PERMA teorisine dayalı olarak, bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) olmak üzere beş bileşenden oluşan bütüncül yapıyı ifade etmekte ve öğrencilerin kendi algılarına dayalı olarak ölçümlenmekte ve değerlendirilmektedir (Kern vd., 2016, s.587).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bağımlı değişkenleri olan iyi oluş ve akademik başarı kavramları hakkında kuramsal açıklamalar sunulmuştur. Daha sonra ise araştırmanın hem bağımlı hem de bağımsız değişkeni olan okul tükenmişliği kavramına ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Son olarak ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı değişkenlerine ilişkin alan yazına dayalı kuramsal açıklamalar sırasıyla sunulmuştur.

2.1. İyi Oluş

Psikoloji biliminin ilk ortaya çıkmasından günümüze kadar, bu alanda araştırma yapan bilim insanları bireylerin yaşadıkları problemleri belirleme ve bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalara yoğun enerji harcamışlardır. Daha çok patoloji ve sağaltım odaklı bu yönelim, alan yazındaki etkisini uzun süre ve yoğun biçimde sürdürmüştür. Bu bakış açısının etkisiyle uzun yıllar insanoğlu dışsal faktörler altında ezilen ve sadece tepki gören pasif bir varlık olarak değerlendirilmiş ve bu bakış açısı “mağdur bilimi” olan psikoloji alan yazınında zarar görmüş, etkilenmiş, problem yaşayan, “hasta” bireylere odaklanılmasına neden olmuştur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Bu durumu kendisine çıkış noktası olarak belirleyen pozitif psikoloji yönelimi ise alanyazında psiko-patolojik durum ve rahatsızlıklara oldukça baskın bir biçimde yoğunlaştığını, yapılan çalışmaların sonal hedefinin psikolojik sorun ve rahatsızlıkların olmamasına indirgendiğini oysaki gerçek anlamda sağlıklı olmanın bundan çok daha fazlasını ifade ettiğini savunmuştur (Moneta, 2014). Pozitif psikoloji yöneliminde birey, psikoloji alan yazınında uzun yıllar etkisini sürdüren sorun ve patoloji odaklı bakış açısının aksine en kötü yaşam olayları altında bile pasif olmayan aynı zamanda da çevreye uyum

sağlama ve toparlanma konusunda çaba sarf eden bir varlık olarak kavramsallaştırılmaktadır. Seligman ve Csikszentmihalyi'nin (2000, s.7) ifade ettiği gibi “Psikoloji sadece patoloji, zayıflıklar ve zarar üzerine yapılan çalışmalardan ibaret değildir, bunların yanında erdem ve güçlü yanların çalışılmasını da kapsar. Terapi ise sadece bozuk olanı tamir etmek, yolunda gitmeyeni düzeltmek değil, en iyiye doğru yönlendirip beslemektir. Psikoloji hastalık veya sağlık kapsamında tıp alanının altında yer alan küçük bir bölüm değil; iş, eğitim, içgörü, sevgi, gelişim ve oyun gibi birçok farklı boyutu içeren kapsamlı bir alandır.” (aktaran Kılıç, 2018, s.12).

Tüm bunlardan hareketle, pozitif psikoloji, temel odağı olan bireylerin pozitif deneyimlerine üç farklı zaman perspektifinde odaklanmaktadır. Bunlardan *i.* geçmiş: iyi oluş, rahatlık ve yaşam doyumu; *ii.* şimdi: mutluluk ve akış deneyimi, *iii.* gelecek ise iyimserlik ve umut gibi kavramları merkeze alır. Pozitif psikoloji aynı zamanda pozitif deneyimleri sadece zaman noktaları boyunca ayırmakla kalmaz aynı zamanda bu deneyimleri üç farklı devreye de ayırır.

1. Öznel Devre, geçmiş, şimdi ve gelecek boyunca yaşanan pozitif deneyimleri ve durumları kapsar; mutluluk, iyimserlik vb.
2. Bireysel Devre, “iyi insan” olma özelliklerine odaklanır; yetenek, bilgelik, sevgi, cesaret ve yaratıcılık vb.
3. Grup Devresi ise pozitif kuruluşları, vatandaşlığı ve toplulukları inceler; özgecilik, hoşgörü ve iş ahlakı vb. (Hefferon ve Boniwell, 2011, s.3).

Pozitif psikolojinin öznel devresi içerisinde yer alan merkezi derecede önemli kavramlardan bir tanesi de iyi oluş kavramıdır ve iyi oluş kavramı belki de pozitif psikoloji yöneliminin ana damarlarını oluşturmaktadır (Satici, 2016, s. 23).

İyi oluş kavramı, bireylerin optimal düzeyde işlevde bulunmalarını ve en iyi deneyimlerini ifade eder. Bu yönüyle iyi oluş, sadece günlük kişilerarası sorgulamaların değil (örneğin, “Nasılsın ?”) aynı zamanda yoğun bilimsel incelemelerin de odak noktasıdır. “Nasılsın ?” sorusu her ne kadar oldukça basit gibi görünse de, teorisyenler iyi oluş meselesini karmaşık ve tartışmalı bulmuşlardır. Gerçekten de, entelektüel tarihin başlangıcından itibaren, en iyi deneyimi neyin tanımladığı ve iyi yaşamı oluşturan bileşenlerin neler olduğu konusunda ciddi tartışmalar yaşanmış ve açıkçası bu tartışmalar iyi oluş kavramına ilişkin oldukça önemli teorik ve pratik çıkarımları beraberinde getirmiştir (Ryan ve Deci, 2001, s.142).

İyi oluş çalışmaları incelediğinde bu araştırmaların psikolojiden dine, felsefeden tıpa kadar birçok farklı disiplinde yürütüldüğü görülmektedir. İyi oluş konusunda birçok farklı disiplinde bu çalışmalar yürütülüp özellikle kavramın özü, bileşenleri, yapısı ve birey yaşamındaki rolü anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılırken benimsenen iki temel yaklaşım dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki iyi oluş fenomenine hazzcı bakış açısı ile yaklaşan *hedonik* yaklaşımdır (Hefferon ve Boniwell, 2011, s.3). Hedonik yaklaşımın ifade ettiği iyi oluş fenomeni alan yazında sıklıkla öznel veya duygusal iyi oluş ya da mutluluk olarak da adlandırılır. Bu araştırma geleneğine 1984 yılında öznel iyi oluş üzerine yayınladığı ufuk açıcı makalesi ile Ed Diener tarafından öncülük edilmiştir. Öznel iyi oluş yaklaşımının öncüsü olan Ed Diener bireyin iyilik haline ilişkin, yaşamın bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerine odaklanan bir iyi oluş modeli önermektedir. Daha belirgin bir biçimde ifade etmek gerekirse, Diener ve meslektaşları, hedonik (veya öznel) iyi oluşu, hoş giden duyguların ve ruhsal durumun oldukça sık buna karşılık olumsuz duyguların ve ruhsal durumun ise nadiren deneyimlenmesi ve aynı zamanda bireyin kendi kanısına dayalı olarak belirttiği yaşam memnuniyetinin de yüksekliği olarak tanımlamaktadır. Bu iyi oluş modeli, hazzı arama ve acıdan kaçınmayı birey yaşamının ana hedefleri olarak belirleyen hedonik felsefenin bir uzantısıdır ve bireylerin kendi mutluluklarının veya iyiliğinin en iyi yargıları olduğu inancına dayanır (Gallagher, 2009, s.1030-1031).

Bireylerin kendi hayatlarını duygusal ve bilişsel anlamlarda nasıl değerlendirdiklerini ifade eden (Diener, 2000; Hefferon ve Boniwell, 2011, s.47) ve hedonizm ile mutluluk terimlerini eş anlamda kullanarak olumlu duyguların acı gibi olumsuz duygulara baskın gelmesini (Kahneman, 1999) iyi oluş olarak tanımlayan bu yönelim çok sayıda araştırma ile de desteklenmektedir. Onlarca yıldır yapılan çok sayıdaki araştırmalar, bu yönelimi iyilik halinin güvenilir ve geçerli bir kavramsallaştırması olarak desteklemekte ve bu yönüyle bu yaklaşım iyi oluş konusunda en kapsamlı biçimde çalışılan yönelimi ifade etmektedir (Gallagher, 2009, s. 1031).

Bir diğer bakış açısını yansıtan ödamonik (eudaimonic) iyi oluş geleneği ise, bireyin işlevde bulunmasının anlamlı yaşam hedeflerinin peşinde koşmayı teşvik eden ve yansıtan yönlerine odaklanır. Bu geleneğin önemli temsilcilerinden olan Carol Ryff ve Wisconsin Üniversitesi'ndeki meslektaşları, bütüncül ve kuramsal olarak temellendirilmiş bir pozitif işlevsellik modeli ortaya koymayı amaçlayan ödamonik bir iyi oluş modeli geliştirmişlerdir (Gallagher, 2009, s. 1031-1032). Bu yaklaşım ile bireyin bütün arzuları doyum ile sonuçlanıp bütün istekleri gerçekleşse bile, bunların tamamının bireyin iyi oluşunu

desteklemeyeceği öne sürülmektedir. Gerçekleşen tüm bu isteklerin ve doyum ile sonuçlanan arzuların bazıları bireyin hoşuna gidecek duygulara neden olabilir, fakat bu durum yine de bireyin iyi oluşu için zararlı olabilir ve iyi yaşamı önleyebilir (Hofer, Busch ve Kiessling, 2008, s.504). Çünkü bu yaklaşıma göre iyi oluşun arkasında bireylerin kendi potansiyellerinin gerçekleştirilmesi yatmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011, s.77). Bir başka ifade ile bu yaklaşım ile bireylere keyif verici her şeyin insanlar için iyi ve olumlu algılanamayacağı ve iyi oluşu geliştirmeyeceği vurgulanmakta; öznel haz ve kişisel mutluluğun iyi oluş ile aynı olmadığı belirtilmektedir. Bu noktada iyi oluşun bireyin istek ve arzularının doyumunu sonucunda elde ettiği haz ile değil erdemlerin yaşanması ve ifade edilmesi ile gerçekleşeceği savunulmaktadır (Ryan ve Deci, 2001).

İyi oluşa ödamonik yaklaşımın önemli temsilcilerinden olan Ryff ve meslektaşları, iyi oluşu kapsayan altı faktör tanımlamışlardır. Bu altı faktör birbirleri ile ilintili fakat aynı zamanda da birbirinden bağımsız yapılardır. İyi oluşları bu faktörler açısından yüksek olan bireyler:

- i. Bağımsızdırlar ve öncelikle kendi standartlarına göre hareket ederler [özerklik],
- ii. Dış fırsatları etkin bir şekilde tespit ve takip edebilirler [çevresel ustalık],
- iii. Sürekli büyüme ve gelişme fırsatları ararlar [kişisel büyüme],
- iv. Karşılıklı olarak tatmin edici, sıcak ve güven verici ilişkilere sahiptirler [başkalarıyla pozitif ilişkiler],
- v. Anlamlı hedefleri belirleyebilir ve izleyebilirler [yaşamdaki amaç],
- vi. Hem kişilikleri hem de benlikleri konusunda olumlu bir tutum sergileyebilirler [kendini kabul] (Gallagher, 2009, s. 1031).

Bunlarla birlikte, iyi oluş Ryff'e göre (1989, 1995) psikolojik iyi oluş olarak ifade edilir ve bu altı faktör psikolojik iyi oluşa götüren araçları değil, bizzat iyi oluşun kendisini ve merkezinde yer alan belirleyicilerini ifade etmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan faktör analitik temelli iyi oluş araştırmaları da Ryff'in ödamonik iyi oluş modelini ve iyi oluşun hedonik ve ödamonik yönleri arasında önerilen teorik ayrımları desteklemektedir (Gallagher, 2009, s. 1032).

İyi oluş fenomenine ilişkin bu iki temel yönelimin yanında, güncel alan yazında iyi oluşun tek boyutlu bir yapı olarak incelenmesi yoğun biçimde eleştirilmekte ve iyi oluş artık çok boyutlu ve bütüncül modeller ile açıklanmaya çalışılmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Hedonik, psikolojik ve sosyal iyi oluş teorilerini ve bu teorilerin bileşenlerini kapsamlı bir

gelişmiş ruh sağlığı modeline entegre etme potansiyelini taşıyan ilk model Corey Keyes tarafından önerilmiş ve ampirik olarak da test edilmiştir (Gallagher, 2009, s. 1031-1032). Keyes'in (2002) önerdiği modelin yanı sıra Huppert ve So (2013) ve Rusk ve Waters (2015) tarafından da farklı çok boyutlu iyi oluş modelleri ortaya konulmuştur.

Alan yazında yer alan ve oldukça kabul gören çok boyutlu iyi oluş modellerinden biri de Martin Seligman (2002) tarafından önerilmiştir. Pozitif psikoloji alanına önemli katkılar sunan ve iyi oluş kavramı ile ilgili farklı kuramsal görüş, açıklama ve önermeleri bir araya getiren Seligman (2011) iyi oluşun tek boyutlu bir yapısı olmadığını ifade etmekte ve iyi oluş fenomenini birbiri ile ilişkili olan ve ancak bileşkesi bu fenomeni açıklayabilen bütüncül bir model ile kavramsallaştırmaktadır. Seligman (2002) tarafından önerilen bu model ilk olarak "otantik mutluluk modeli" olarak kavramsallaştırılmıştır.

Otantik mutluluk modelinde mutluluğun üç temel bileşeni *i.* olumlu duygular, *ii.* bağlılık ve *iii.* anlam olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında otantik mutluluk modelinde temel konu mutluluk, temel amaç ise bireyin kendi yaşamından aldığı doyumunu artırmak olarak kavramsallaştırılmıştır. Mutluluğun belirlenmesinde temel ölçme aracı olarak ise yaşam doyumunu ölçekleri kullanılmıştır (Seligman, 2002, 2011). Modelin bileşenlerinden *(i)* olumlu duygular; bireyin deneyimlediği yüksek düzeyde olumlu duyguları ve doyumunu sağlayan güzel hayatı, *(ii)* bağlılık; sürekli özümlemeyi, katılımı ve akış deneyimini içeren iyi hayatı, *(iii)* anlam ise bireyin kendisinden daha büyük ve güçlü bir şeye hizmet etmesini ve kendi güçlü yönlerini bu doğrultuda kullanmasını ifade eden anlamlı bir hayatı temsil etmektedir.

Otantik mutluluk modeline dayalı olarak pozitif yönelimler üzerinde çalışmalarını sürdüren Seligman (2011), zaman içerisinde bu modelin iyi oluş fenomenini bir bütün olarak eksiksiz biçimde betimleme konusunda eksikleri olduğunu fark etmiş ve bu eksikleri gidermeye çalışarak kuramını daha gelişmiş bir modele evrimleştirmiştir. İyi oluşu bir "yapı" mutluluğu ise "şey" olarak değerlendiren Seligman (2011, s.14), otantik mutluluk modelinin eksiklerini tamamlamak amacıyla iyi oluşun bileşenlerini belirlemeye çalışmıştır. Çünkü Seligman'a (2011) göre, iyi oluş tek boyutlu bir yapı değil birden fazla yapının (faktör) birleşiminden meydana gelen geniş kapsamlı bir fenomendir. Bu noktada bütüncül iyi oluş modelinin geliştirilmesinde iyi oluşa katkı sağlayan fakat tek başına iyi oluşu açıklamada yetersiz kalan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. İyi oluşu oluşturan bu faktörler belirlenirken her bir faktörün sahip olması gereken üç temel ölçüt belirlenmiştir (Seligman, 2011, s.16).

1. Modelde yer alan her bir faktör iyi oluşa katkı sağlamalıdır.
2. Modelde yer alan herhangi bir faktöre ilişkin bireylerin motivasyonu sadece o faktöre yönelik olmalı, diğer bir faktörü elde etme amacı taşımamalıdır.
3. Modelde yer alacak her bir faktör diğerlerinden bağımsız olarak tanımlanmalı ve ölçülmelidir (exclusivity: münhasırlık).

Bu ölçütler doğrultusunda, iyi oluş fenomenini oluşturan faktörler belirlenmeye çalışılırken otantik mutluluk modelinde yer alan temel bileşenler korunup aynı zamanda iyi oluşu açıklamada yetersiz kalan faktörler de eklenerek yeni bir bütüncül iyi oluş modeli oluşturulmuştur. Seligman (2011) tarafından “*Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*” adlı eserde ortaya konulan bu yeni ve bütüncül model, iyi oluşun *olumlu duygular* (positive emotions), *bağlılık* (engagement), *olumlu ilişkiler* (positive relationships), *anlam* (meaning) ve *başarı* (accomplishment) olmak üzere beş bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bu model alan yazında bileşenlerinin ilk harflerinin birleşiminden oluşan PERMA kısaltması ile ifade edilmektedir.

2.1.1. PERMA Çok Boyutlu İyi Oluş Modeli

İyi oluş hava ya da özgürlük gibi sadece kendi başına bir şeyi değil, kendisine katkıda bulunan farklı bileşenlerle ortaya çıkan bir yapıyı ifade eder. Bu nedenle tek bir ölçüm bu yapıyı bütünüyle tanımlayamaz. Ancak farklı şeyler bu yapıya katkı sağlayabilir ki bunlar iyi oluşun bileşenleridir ve bu bileşenlerin her biri ölçülebilir şeylerdir (Seligman, 2011, s.15).

2.1.1.1. Olumlu Duygular (Positive Emotions)

Olumlu duygular, PERMA modelinin ilk bileşenidir ve mutluluğun bireye sağladığı hazzı ifade etmektedir. Bireyin deneyimlediği olumlu duygular, PERMA modelinin öncülü olan otantik mutluluk modelinin de ilk bileşenidir ve model için merkezi önem taşımaktadır. Ancak PERMA modeli ile birlikte olumlu duygular bağlamında mutluluk ve yaşam doyumuna yüklenen rol iki önemli değişiklik geçirmiştir. Otantik mutluluk modelinde tüm modelin amacını oluşturan mutluluk ve yaşam doyumunu PERMA modelinde sadece olumlu duygu bileşeni altında yer alan faktörler olarak indirgenmiştir. Bu değişiklik ile beraber

olumlu duygular PERMA çok boyutlu iyi oluş modelinin temel taşı olmaya devam etmektedir (Seligman, 2011, s.16).

Bireylerin deneyimlediği olumlu duygular konusunda öncü araştırmacılardan biri olan Fredrickson (1998, 2001) genişletme ve inşa etme kuramı (the broaden and build theory) çerçevesinde temellenen araştırmaları ile olumlu duyguların dikkat, düşünce ve davranış repertuarı üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway (2009, s. 367), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada artan yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu ifade ettikleri olumlu duyguları, hem bireylerin kendi yaşamları hakkındaki yargılarını hem de iyi yaşama becerilerini yordayan güçlü bir büyüme ve değişim kaynağı olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte bireylerin deneyimledikleri olumlu duyguların düşünce-davranış repertuarını genişlettiği ifade edilmektedir. Bir diğer çalışmada Fredrickson (2009) oluş sırasına göre bireylerin deneyimledikleri ilk on olumlu duyguyu da belirlemiştir. Bunlar sırasıyla, *i. neşe, ii. şükran, iii. huzur, iv. ilgi, v. umut, vi. gurur, vii. keyif, viii. ilham, ix. huşu ve x. sevgi* duygularını içermektedir.

Mutluluk, zevk ve rahatlık gibi hedonik duyguları kapsayan olumlu duygular PERMA modelinde ise neşeli hissetme, olumlu hissetme ve genel olarak memnun hissetme gibi çeşitli göstergelerle ölçümlenmeye çalışılmaktadır (Butler ve Kern, 2016; Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş, 2017).

2.1.1.2. Bağlılık (Engagement)

Olumlu duygular gibi sadece öznel olarak değerlendirilebilen bağlılık, otantik mutluluk modelinde olduğu gibi PERMA modelinde de bir bileşen olmayı sürdürmektedir (Seligman,2011). Bağlılık terimi, belirli bir etkinlik, organizasyon, amaç ya da herhangi bir şey ile derinden bir psikolojik bağlantı halinde olma durumunu tasvir etme amacıyla kullanılmaktadır (Khaw ve Kern, 2015).

Bu yönü ile özellikle tam olarak yaşanacak olan bir bağlılık, Csikszentmihalyi (1990) tarafından akış (flow) olarak kavramsallaştırılan deneyim ile oldukça benzer nitelik taşımakta ve hatta alan yazında zaman zaman bu tür bir bağlılık deneyiminin karşılığı olarak akış kavramı kullanılmaktadır. Akış (flow), “fiziksel ya da bilişsel bir aktivitenin içinde saniyesi saniyesine yoğun bir şekilde yer almak” olarak tanımlanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2011, s. 79). Akış deneyimi esnasında bireyler dikkatlerini tamamen

gerçekleştirdikleri göreve veya yaptıkları işe vermişlerdir ve aynı zamanda kendi potansiyellerini tam olarak ortaya koymakta ve ifade etmektedirler. Akış deneyimi esnasında bireyler zaman, yorgunluk ve aktivitenin kendisinden başka her şeyi unutmak noktasına gelirler. Bu deneyim, iyi bir roman okurken veya iyi bir tenis oynarken ya da teşvik edici bir konuşma yaparken insanın hissettiği şeydir (Csikszentmihalyi, 2014). Csikszentmihalyi (1990) bireylerin hayata tam olarak angaje olmasını, kendisini tümüyle yaptığı işe veya etkinliğe vermesini ifade eden “akış” deneyimlerinin bireylerin yaşamlarındaki en güzel zaman dilimleri olduğunu ifade etmektedir. Hayata tamamiyle bağlı olan bireyler kendi becerilerine uygun net hedefler seçebilmekte ve bu hedeflerini sürdürebilmektedirler.

Tüm bunlarla birlikte Butler ve Kern (2016) alan yazında sık sık akış deneyimi ile aynı anlamda kullanılan bağlılığın birçok farklı alanda gözlenebileceğini ve duygusal, bilişsel ve davranışsal yönleri başta olmak birçok boyutunun olabileceğini ifade etmektedir. PERMA modelinde iyi oluşun önemli bileşenlerinden birisi olan bağlılık ise kendini yaptığı işe verme, olaylara karşı heyecanlı ve ilgili hissetme ve eğlenceli birşeyler yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamama gibi göstergelerle ölçümlenmeye çalışılmaktadır (Butler ve Kern, 2016; Demirci vd., 2017).

2.1.1.3. Olumlu İlişkiler (Positive Relationships)

“Bir elin nesi var, iki elin sesi var...”

“Yalnız taştan duvar olmaz...”

“Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz...”

Yukarıdaki atasözleri kültürümüzde diğer insanlarla kurulan sosyal ilişkilere, dayanışmaya ve başkalarından alınan desteğin birey için önemine vurgu yapması açısından önemlidir. İyi oluş fenomenini bütüncül olarak açıklamaya çalışan PERMA modelinde de bireylerin diğer insanlarla kurmuş olduğu olumlu ilişkiler iyi oluş ve gelişimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Bu noktada Seligman (2011) ünlü Fransız varoluşçu filozof Jean-Paul Sartre’a atıfta bulunmakta ve onun “*Cehennem başkalarıdır...* [Hell is other people...]” görüşüne karşı çıkmaktadır. Seligman’a göre diğer insanlar yaşamın sıkıntılı düşüş zamanlarının en etkili panzehirini ve en güvenilir çıkış noktasını oluşturmaktadır (s. 20).

Bu bağlamda, olumlu ilişkiler, sosyal olarak diğerleri ile bütünleşmiş olmayı, başkaları tarafından ilgi görüp desteklenmeyi ve kurduğu sosyal ilişkilerden memnun olmayı içermektedir. Modelde hayatta başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilmek iyi hissetmenin ve iyi oluşun önemli bir parçası olarak görülmektedir (Butler ve Kern, 2016). Alan yazındaki çok sayıda çalışma da, PERMA modeli ile başkaları ile kurulan ilişkilere verilen önem doğrulanmaktadır. Bireyin günlük yaşamda kuracağı sosyal ilişkilerden alacağı desteğin daha düşük depresyon ve psikopatoloji, daha yüksek fiziksel sağlık, düşük ölüm oranı ve diğer birçok olumlu fiziksel ve duygusal çıktı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Cohen, 2004, s. 679; Perissinotto, Cenzer ve Covinsky, 2012, s. 1082). Tay, Tan, Diener, ve Gonzalez (2013) ise yapmış oldukları çalışmada daha önce yayınlanmış olan araştırma sonuçlarını kullanarak özellikle sosyal entegrasyon ve sosyal desteğin sağlık davranışları ve sağlık ile ilgili çıktılar ile ilişkisini incelemiş ve sosyal ilişkilerin kronik hastalık öz yönetimi ve intihar eğiliminin azalması gibi sağlık davranışları için faydalı olduğunu ortaya koymuşlardır (s. 28).

PERMA modelinde iyi hissetmenin ve iyi oluşun önemli bir parçası olarak görülen diğer insanlar ile kurulan olumlu ilişkiler ihtiyaç duyulduğunda başkalarından yardım ve destek alabilme, sevildiğini hissetme, kurmuş olduğu kişisel ilişkilerden memnun olma gibi göstergelerle ölçümlenmeye çalışılmaktadır (Butler ve Kern, 2016; Demirci vd., 2017).

2.1.1.4. Anlam (Meaning)

PERMA modelinin dördüncü bileşeni olarak ifade edilen anlam, bireyin kendinden daha büyük olduğuna inandığı bir şeye bağlılık duyması ve ona yönelik hizmet etme arzusu içinde olması olarak tanımlanmaktadır (Seligman, 2011, s. 17). Anlam öznel bir bileşendir ve bu yönüyle pozitif duygulara dâhil edilebilir. Anlam, hem bir pozitif psikoloji kavramı hem de iyi oluşun yordayıcısı olarak en sık çalışılan kavramlardan biridir (Özönlü, 2018, s. 23).

Varoluşçu ekolün önemli temsilcilerinden biri olan Victor Frankl (2009), anlamın birey yaşamındaki rol ve önemini “İstirabın (acının) kaynağında insanın hayatına anlam verememesi gerçeği yatar” ifadesi ile belirtmektedir. PERMA modelinde ise anlam, amaçlı ve anlamlı bir hayat sürme, yaptıklarının değerli ve faydalı olduğuna inanma ve hayatın bir amacı olduğunu hissetme gibi göstergelerle ölçümlenmeye çalışılmaktadır (Butler ve Kern, 2016; Demirci vd., 2017). Bu yönüyle PERMA yaklaşımına göre bütüncül ve gerçek bir iyi

oluş durumundan bahsetmede kişinin yaşadığı hayatın anlamına ve amacına ilişkin algısının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.1.5. Başarı (Accomplishment)

PERMA modelinde iyi oluşun beşinci bileşeni olarak yer alan *başarı* faktörünü açıklarken Seligman 1959 yılında Robert White tarafından yayınlanan ve o günkü mevcut bilimsel doktrine ters düşen makaleden etkilendiğini ifade etmektedir. Seligman (2011, s. 20), White'ın makalesinde hem farelerin hem de insanların rutin içgüdüsel davranışlarının yanında bazen sadece çevrelerini kontrol edip değiştirebilmeye ve başarılı olma amacıyla davranışta bulunmaya motive olduklarını ifade ettiğinden bahsetmektedir. Bu bulgudan etkilenen Seligman, başarı ve başarının iyi oluş ile ilişkisi üzerine yoğunlaşmış ve nihayetinde modeline beşinci bileşen olarak başarıyı eklemiştir.

Başarı ile ilgili dikkat çeken önemli bir nokta, başarının bireyde her zaman olumlu duygular oluşturmayaabileceğidir. Seligman (2011, s. 18), bu durumu örneklemek için kitabında usta briç oyuncuları örneğini kullanmaktadır. Usta briç oyuncuları, ilerlemek, öğrenmek, problem çözmek ve akış deneyimini yaşayabilmek için oyun oynar ve sıklıkla kazanırlar. Kazanmaları onlar için önemlidir ve kazandıklarında başarı duygusunu yaşarlar. Ancak onlar tüm kapasitelerini ortaya koyup briç oynadıklarında, oyunu kaybederler bile eğer iyi oynadıklarına inanırlarsa kendilerini başarılı olarak değerlendirirler.

Tüm bunlarla birlikte PERMA modelinde başarı hedeflere ulaşp ulaşamama, hedeflere ulaşmak için ilerleme kaydetme ve sorumlulukları yerine getirme gibi göstergelerle ölçümlenmeye çalışılmaktadır (Butler ve Kern, 2016; Demirci vd., 2017).

İyi oluş fenomenini beş boyut ile bütüncül olarak açıklamaya çalışan Seligman (2011) bu modeline ilişkin çalışmalarını daha çok yetişkinler üzerine gerçekleştirmiştir. Bu nedenle PERMA modelinde yer alan açıklamalar daha çok yetişkin örneklem grubu için geçerlidir. PERMA modelinin bu sınırlılığından hareketle bu modelin temel savlarının ergenler için de geçerli olduğunu ve modelin ergenlerin gelişimsel özelliklerine uygun hale getirilerek ergenlerin iyi oluş hallerini de bütüncül olarak açıklamada faydalı olabileceğini ifade eden Kern vd. (2016), PERMA modelini ergenler üzerine uyarlamışlardır. Bu amaçla bir ölçek geliştirmişler ve ergenlerin iyi oluş hallerini PERMA modeline dayalı olarak beş boyutlu bir yapı ile kavramsallaştırmışlardır. Bu kavramsallaştırma, iyi oluşun bileşenlerinin ilk

harflerinden oluşan EPOCH kısaltması ile ifade edilmektedir. Kern vd.'nin (2016) yapmış oldukları kavramsallaştırma Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

PERMA ve EPOCH Modelinde Yer Alan İyi Oluş Bileşenleri

Seligman (2011) PERMA	Kısaltma	Kern vd. (2016) EPOCH	Kısaltma
Olumlu Duygular [Positive Emotions]	P	Mutluluk [Happiness]	H
Bağlılık [Engagement]	E	Bağlılık [Engagement]	E
Olumlu İlişkiler [Positive Relationships]	R	İlişkililik [Connectedness]	C
Anlam [Meaning]	M	İyimserlik [Optimism]	O
Başarı [Accomplishment]	A	Kararlılık [Perseverance]	P

Kern vd.'nin (2016) PERMA yaklaşımını ergenler üzerine uyarlamasını içeren EPOCH modelinde iyi oluşun önemli bileşenlerinden biri olan *bağlılık* PERMA modelinde “bağlılık” bileşeni ile ifade edildiği gibi bireyin yaptığı işe, katıldığı aktivitelere ve tamamlaması gereken görevlere tam olarak dâhil olması anlamına gelmektedir. Bunun yanında yüksek düzeyde bağlılık kendini zamanın nasıl geçtiğini anlamayacak kadar yaptığı etkinliğe kaptırmakla karakterize edilen akış deneyimi ile ilişkili görülmektedir. *Kararlılık* PERMA modelinde “başarı” olarak ifade edilen bileşenin temel belirleyicilerinden birisi olarak değerlendirilmekte ve bireyin engellerle karşılaşsa bile hedeflerine doğru ilerleme konusunda göstermiş olduğu azim ve kararlılığı, yeteneği ifade etmektedir. Bir diğer boyut olan *iyimserlik* ise PERMA modelinde “anlam” bileşenine karşılık gelmektedir. EPOCH modeline göre yaşamın anlamı ergen popülasyonun gelişimsel özelliklerine tam olarak uygun görülmediği için iyi oluşun üçüncü bileşeni *iyimserlik* olarak kavramsallaştırılmaktadır. İyimserlik geleceğe ilişkin umutlu olma ve geleceğe güven duyma ile karakterize edilmekte ve ayrıca olayların olumlu yönlerini görme eğilimini ve olumsuz olayları geçici, dışsal ve duruma özgü olarak değerlendirmeye ilişkin bir tarzı ifade etmektedir. *İlişkililik* birinin ilgilenildiğine, sevildiğine, değerli olduğuna ve değer verildiğine inanarak başkalarıyla tatmin edici ilişkilere sahip olduğu ve başkaları ile arkadaşlıklar kurduğu ve sosyal destek sağladığı anlamına gelmektedir. Modelin beşinci ve son boyutu olan *mutluluk* ise PERMA modelinde yer alan olumlu duyguların en önde gelenlerinden ve gözlemlenebilenlerinden biridir. Mutluluk anlık duygulardan ziyade

bireyin pozitif duygu durumu ve hayatına ilişkin genel memnuniyetindeki kararlılık olarak kavramsallaştırılmaktadır (Demirci ve Ekşi, 2015; Kern vd., 2016).

Özetle, Seligman (2011) tarafından ortaya konulan PERMA modelinin ergen popülasyonuna uyarlanmasını ifade eden EPOCH modelinin ergenlerinin iyi oluşunu açıklamada kapsamlı ve güncel bir model olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada iyi oluş fenomeni Seligman (2011) ve Kern vd. (2016) tarafından önerilen bu kuramsal perspektif bağlamında değerlendirilmektedir.

2.2. Akademik Başarı

Nobel ödüllü ünlü Alman bilim adamı Albert Einstein, *"Bir ülkenin geleceği o ülke insanların göreceği eğitime bağlıdır."* sözü ile eğitimin birey ve toplum için rol ve önemine dikkat çekmektedir.

En genel anlamıyla toplumdaki kültürlenme sürecinin önemli bir parçasını ifade eden eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Demirel ve Kaya, 2014; Ertürk, 1972). Buradan hareketle eğitim-öğretim süreci sonunda bireyin davranışların eğitimin hedefleri ile tutarlı biçimde değişmesi beklenmektedir.

Bireylerde meydana gelen bu davranış değişikliği kısa veya uzun vadede gerçekleşebileceği gibi aynı zamanda duyuşsal, bilişsel veya psiko-motor davranış repertuarı gibi farklı alanlarda da meydana gelebilmektedir. Eğitim aracılığıyla bireylerin amaçlarında, bilgilerinde, davranışlarında, tutumlarında ve ahlak ölçülerinde değişimler olduğu bilinmektedir (Demirel ve Kaya, 2014). Bununla birlikte eğitim kavramı yapısal olarak bir sistemi ifade etmektedir. Sistem bakış açısı, aralarında anlamlı ilişkiler bulunan parçalardan meydana gelen bütünü ifade eden eğitim sürecinin yapısının betimlenmesine önemli katkılar sunmaktadır. Lunenburg ve Ornstein (2013) eğitim sürecinin gerçekleştiği en önemli kurumsal yapılardan biri olan okul örgütünü bir açık sistem olarak değerlendirmektedir. Açık sistem, girdi, süreç, çıktı ve dönüt olmak üzere dört temel öğeyi içermektedir. Bu dört temel öğeden biri olan çıktılar eğitim-öğretim sürecinin hedefine ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesinde kullanılan temel ölçütlerdir. Eğitim süreci sonucunda bireylerin istenilen hedeflere ulaşip ulaşmadığı bir başka ifade ile davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediği eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında (eğitim sürecinin başında, süreç içerisinde veya süreç sonunda vb.) ve farklı çıktılar dikkate alınarak değerlendirilmektedir.

Eğitim s¼recinin değerlendirilmesinde eğitim sistemine ilişkin bir¼ok ¼ıktı temel alınmaktadır.

Eğitim kademelerinin ¼eřitli basamaklarında bulunan ¼đrencilerin eğitim s¼reci sonunda kendilerinden beklenen hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesinde kullanılan temel ¼ıktılardan birisinin de akademik başarı olduğu ifade edilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sezgin, 2013). ¼đrenci başarısı aslında her t¼r ve d¼zeydeki eğitim ¼rg¼tlerinde (okullarda) eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ¼l¼t¼ olarak d¼ř¼n¼lebilir (Atık, 2016). Akademik başarı, en genel anlamıyla ¼đrencinin i¼inde bulunduğu eğitim-¼đretim programının ¼nceden belirlenmiş hedeflerine ilişkin yeterli d¼zeyi olarak tanımlanabilir (¼ztekin, 2012). Buradan hareketle ¼đrencinin sınavlardan almış olduğu notlar, uygulanan standart testlerden elde ettiği puanlar ve hedeflenen eğitim d¼zeyini tamamlamada ge¼irdięi s¼re akademik anlamdaki başarısının birer g¼stergesi olarak değerlendirilebilir (Steinberg, 2002).

Psikoloji biliminin ortaya ¼ıktıęı ilk g¼nlerden bu yana ¼alıřılan bir konu olan akademik başarı, ¼đrencinin okul ortamının geneline veya belirli bir akademik alana (orneğin; matematik, kimya vb.) ilişkin g¼stermiř olduğu ilerlemelerin bir ¼l¼s¼n¼ ifade etmektedir (Fineburg, 2009, s. 4). ¼zg¼ven (2014, s. 140) bir ¼đrencinin başarılı olup olmadığını anlamada dikkate alınması gereken bazı ¼l¼t¼leri ř¼yle sıralamaktadır:

- ¼đrencinin bulunduğu eğitim-¼đretim d¼zeyi i¼in saptanan genel hedeflere ve istedik davranışlara ulaşma d¼zeyi,
- ¼đrencinin i¼inde bulunduğu sınıf veya grubun genel başarı derecesi,
- ¼đrencinin ¼đrenmesi gereken konuların t¼m¼,
- ¼lke veya yerel d¼zeyde geliştirilen başarı normları,
- ¼đretmenlerin ve ¼đrencinin eğitim s¼reci ile ilgili diğer uzmanların ¼đrenci hakkındaki kanıları,
- ¼đrencinin kendi yetenek d¼zeyi,
- ¼đrencinin eğitim programına girişteki başarı d¼zeyi,
- ¼đrencinin sosyo-ekonomik d¼zeyi; i¼inde bulunduğu koşullar ve olanaklar vb.

Akademik başarı konusunda ¼alıřan araştırmacılar, akademik başarayı ¼l¼ebilmek i¼in bir¼ok farklı davranış kategorisi ve ¼l¼ek t¼r¼ kullanırlar. Sınav puanları ve ders notları en

sık kullanılan akademik başarı ölçüleridir. Bir başka ifade ile akademik başarı genellikle öğrencilerin derslere ilişkin sınav puanları, ders notları veya öğrencilerin katıldıkları standart sınav puanlarına dayalı olarak ölçülmektedir. Bununla birlikte nitel araştırma yaklaşımı ise öğrenci başarısının değerlendirilmesinde görüşmelerden ve alternatif değerlendirme tekniklerinden (örneğin, portfolyo, günlük vb.) faydalanır. Bu nitel ölçüler, akademik başarının geleneksel kalem ve kâğıt testlerinde görünmeyen kültürel önyargı, sözsüz yetenek ve yaratıcılık gibi yönlerini ortaya çıkarmaya çalışır (Fineburg, 2009, s. 4).

Farklı yöntem ve tekniklerle ölçülmesinin yanı sıra akademik başarı aynı zamanda farklı düzeylerde de ölçülmektedir. Sınıf düzeyinde, okul düzeyinde, ilçe ve il düzeyinde veya ülke genelinde yapılan standart sınavlar aracılığıyla belirli bir eğitim kademesi ve yaş grubundaki öğrencilerin hem özel bir alana (örneğin: matematik) hem de içinde bulunulan sınıf düzeyine ve öğretim seviyesine ilişkin genel akademik başarıları ölçülebilmekte ve değerlendirilebilmektedir.

Örneğin, ortaokuldan ortaöğretime geçiş amacıyla Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yapılan merkezi sınav ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş amacıyla YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) kapsamında yapılan TYT, AYT ve YDT sınavları belirli bir eğitim kademesinde ve yaş grubunda bulunan öğrencilerin genel akademik başarılarının ülke genelinde ölçülmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Hatta öğrencilerin akademik başarısının belirli bir ülkede öğrenim gören öğrenciler için ülke geneli yapılan standart sınavlarla ölçülme ve değerlendirilmesinin yanında aynı yaş grubu ve eğitim kademesinde bulunan öğrenciler için akademik başarının uluslararası düzeyde karşılaştırmalı olarak ölçümü ve değerlendirmesi de yapılmaktadır. Örneğin, farklı ülkelerde aynı eğitim kademesinde öğrenim gören, aynı yaş grubundaki öğrencilerin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlarda farklı temel alanlardan aldıkları puanların karşılaştırılması yoluyla farklı ülke eğitim sistemleri arasında bir sıralama ve karşılaştırılma yapılabilmektedir. Böylece bu sınavlardan belirli bir ülkenin elde etmiş olduğu başarı veya başarısızlık ilgili ülkenin veya ülkelerin eğitim uygulamalarına ilişkin sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde başvurulacak bir veri kaynağı olarak kullanılabilir.

Güncel alan yazın incelendiğinde, özellikle son yıllarda akademik başarı kavramı üzerinde yoğun araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarının tek bir faktöre dayalı olarak meydana gelen bir olgu olmadığı ortaya

konulmuştur. Bir başka ifade ile araştırmalardan elde edilen bu dikkat çekici bulguya göre akademik başarının tek boyutlu değil birey ile ilgili birden çok faktörün etkileşimi ile meydana gelen çok boyutlu bir çıktıyı temsil ettiği söylenebilir (Ereş ve Koçak Bıçak, 2017; Karaarslan, 2010; Pinguart, 2016; Sayın ve Gelbal, 2014). Bu bağlamda alan yazında öğrencilerin akademik başarısını etkilediği ifade edilen çeşitli faktörler tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda birçok faktöre yer verilmekle birlikte bu faktörler sıklıkla *i.* öğrenciden kaynaklanan faktörler, *ii.* aileden kaynaklanan faktörler ve *iii.* okuldan kaynaklanan faktörler olarak sınıflandırılmaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı ile ilişkili olan öğrenciden kaynaklanan (bireysel) faktörler, kişilik özellikleri ve öz-yetkinlik inançları (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barboronelli, 2011), zekâ (Calvin vd., 2012; Kaya ve Oğurlu, 2015), benlik saygısı (Kaya ve Oğurlu, 2015), çalışma alışkanlıkları (Özer ve Anıl, 2011) ve umut, iyimserlik gibi pozitif özellikler olarak (Feldman ve Kubota, 2015) olarak örneklendirilebilir.

Öğrencilerin gelişim süreçlerinde önemli rol oynayan aktörlerden birisinin de aile olduğu düşünüldüğünde aile ilgili faktörlerin öğrencinin akademik başarısını etkilemesi kaçınılmazdır. Ailenin sahip olduğu kültür, sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın çocuğa karşı davranış ve tutumları, aile üyelerinin çocuklarına verdiği değer, çocuk eğitiminde sahip olduğu bilgiler ve çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri çocuklarının okuldaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009, s. 128). Bununla birlikte ailenin okula katılımı da alan yazında öğrenci akademik başarısını etkileyen aile kaynaklı önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Boonk, Gijsselaers, Ritzen ve Brand-Gruwel, 2018; Daniel, Wang ve Berthelsen, 2016; Jeynes, 2007; Lindberg ve Oğuz, 2016).

Eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği en önemli sosyal çevrelerden biri olan okuldan kaynaklı bazı faktörlerin de öğrencilerin akademik başarısını önemli derecede etkilediği bilinmektedir. Okulun sosyo-ekonomik durumu ve büyüklüğü (Erdoğan, 2018), okul kültürü (Demirtaş, 2010), öğretmen davranışları (Stronge, Ward ve Grant, 2011), okul müdürünün ve öğretmenlerin liderlik özellikleri (Shatzer, Caldarella, Hallam ve Brown, 2014), eğitim-öğretim sürecinde kullanılan akran destekli öğretim gibi (Winne ve Nesbit, 2010) çeşitli yöntem ve teknikler öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen okul kaynaklı faktörlerden bazılarıdır.

Öğrencinin içerisinde bulunduğu ekosistem ile tutarlı bir şekilde birden çok faktörün etkileşimi ile meydana gelen akademik başarı üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek

amacıyla bir diğer çalışma ise Sarier (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı çalışmasında Türkiye’de öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla 15 yıl boyunca (2000-2015) akademik başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmaların bir meta-analizini gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler *i. öğrenciden, ii. okuldan ve iii. aileden* kaynaklı faktörler olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciden kaynaklı faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkileri, göreceli önem sırasına göre öz-yeterlik algısı ($d= 0.506$), öğrenci motivasyonu ($d= 0.360$), benlik saygısı ($d= 0.200$) ve ders çalışma alışkanlığı ($d= 0.138$) olarak belirlenmiştir.

Bununla birlikte akademik başarı üzerinde etkili olan okuldan kaynaklı faktörler ise derse yönelik tutum ($d= 0.304$), okul kültürü ($d= 0.253$), okul müdürünün liderliği ($d= 0.178$) ve öğretmen davranışları ($d= 0.140$) olarak ifade edilmektedir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen aileden kaynaklı faktörler ise ailenin öğrenciye yönelik tutum ve davranışları ($d= 0.400$), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ($d= 0.311$), babanın eğitim düzeyi ($d= 0.251$), ailenin eğitime katılımı ($d= 0.179$) ve annenin eğitim düzeyi ($d= 0.160$) olarak belirlenmiştir.

Tüm bunlarla birlikte, bu araştırmada akademik başarı öğrencinin okul başarısını ifade etmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin akademik başarıları 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi sonundaki ağırlıklı dönem sonu karne not ortamlarına ilişkin veriler kullanılarak değerlendirilmiştir. Dönem sonu not ortalamaları öğrencilerin, bir yarıyıl (dönem) boyunca sorumlu oldukları her dersten aldıkları puanların ders saatine göre ağırlıklandırılmış aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmaktadır.

2.3. Okul Tükenmişliği

2.3.1. Tükenmişlik

Stresli, sıkıntılı ve zorlanmış olmaktan çok daha fazlasını ifade eden tükenmişlik, bireyin yaşadığı çok yoğun stres döneminin sürdürülemez bir periyodundan kaynaklanan ve bireyi güçsüzleştiren çok yaygın bir durumdur. Yeni bir fenomen olmayan tükenmişlik terimi psikolojik bir kavram olarak ilk kez New York'ta uyuşturucu bağımlılığı kliniklerinde çalışırken, kendisi ve meslektaşlarının yaşamış olduğu durumun farkına varan psikolog Herbert Freudenberger tarafından 1974 yılında kullanılmıştır (Staten ve Lawson, 2017, s.1).

En temel anlamıyla gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu (TDK, 2019) olarak ifade edilebilecek tükenmişlik ilk olarak çalışma yaşamında aktif olarak rol alan bireylerin yaşamış oldukları durumu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Walburg, 2014). Bireyden beklentilerin ve toplumsal rekabetin arttığı, buna bağlı olarak yaşamsal stres faktörlerinin de çoğalarak günlük yaşamın giderek karmaşıklaştığı günümüzde tükenmişlik eskiye oranla daha da yaygın bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda eskiye oranla çok daha hızlı meydana gelen toplumsal değişim, iş yaşamından aile hayatına, yönetim sistemlerinden bilgiye ulaşılmasına ve hatta bireyin günlük yaşamdaki rol ve sorumluluklarına kadar birçok farklı köklü değişikliği beraberinde getirmektedir (Toffler, 1996). Bu değişime uyum sağlayabilmek için göstermiş olduğu çabalar bireylerin mevcut potansiyellerini zorladığında ise tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Bu nedenlerden dolayı artık tükenmişlik olgusu sağlık çalışanlarından (Cimiotti, Aiken, Sloane ve Wu, 2012; Dünder, Köksal ve Pekşen, 2017; Günüşen ve Üstün, 2010; Lee, Kuo, Chien ve Wang, 2016; Waddill-Goad, 2019) sporculara (DeFreese ve Smith, 2013; Madigan, Stoeber ve Passfield, 2015), bankacılık sektörü çalışanlarından (Giorgi vd., 2017; Karabay, Tezergil ve Köse, 2014) turizm sektörü çalışanlarına (Cheng ve Yi, 2018; Güven ve Sezici, 2016; İskender ve Yaylı, 2017) kadar birçok farklı alanda üzerinde önemle durulan güncel bir fenomeni ifade etmektedir.

Bu noktada tükenmişlik olgusunun ilk olarak çalışılmaya ve incelenmeye başladığı günden günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmaya, açıklanmaya ve ölçümlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Tükenmişlik olgusunun doğasını açıklamak, bu olguyu kavramsallaştırmak veya ölçümleyebilmek amacıyla yapılan bu çalışmalar alan yazında çeşitli tükenmişlik modellerini ortaya çıkarmıştır.

Alan yazında yer alan ilk ve önemli tükenmişlik modellerinden bir tanesi tükenmişlik konusunda öncü araştırmacılardan biri olan Herbert Freudenberger tarafından ortaya konulmuştur. Freudenberger (1974, s. 159-160) tükenmişliği, kişiden kişiye farklı belirtiler aracılığıyla ve farklı yoğunlukta kendini gösteren; başarısızlık, yıpranma veya haddinden fazla enerji, güç ya da kaynak talepleri sonucunda ortaya çıkan bir tür bitkinlik durumu olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Freudenberger (1974), tükenmişliğe sıklıkla tespit edilmesi kolay bazı fiziksel belirtilerin de eşlik ettiğini belirtmekte ve bu belirtilerin en sık görülenlerini baş ağrısı, sindirim sistemi problemleri, uykusuzluk, halsizlik ve nefes darlığı olarak sıralamaktadır.

Tükenmişlik olgusunun yapısına ilişkin bir diğer model Cherniss (1980) tarafından önerilmiştir. Bu modelde tükenmişlik olgusunun açıklanmasında “süreç” ve “stres” kavramları dikkati çekmektedir. Modelde tükenmişlik birdenbire ortaya çıkan bir durum olarak değil belirli bir süreç sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu sürecin başlangıcını ise “stres” oluşturmaktadır. Cherniss (1980) tarafından ortaya konulan bu modele göre ilk olarak çevrenin ve işin talepleri bireyin mevcut kapasitesini bir başka ifade ile kaynaklarını aştığında birey doğal olarak stres yaşar.

Bu stres durumundan kurtulabilmek için de öncelikle stres kaynağını ortadan kaldırmayı tercih eder. Stres kaynağını ortadan kaldırmayı başaramayan birey alternatif bir yol olarak egzersiz, meditasyon gibi bir takım yöntemlerle stresten kurtulmaya ve rahatlamaya çalışır. Eğer bu alternatifi de başaramaz ise stresin kendisinde oluşturduğu baskıdan kurtulmak ve duygusal rahatlamayı sağlayabilmek için yapmış olduğu iş ile ilişkisini psikolojik olarak kesmeye çalışır (Çelebi, 2013, s. 19). Özetle Cherniss (1980) tükenmişliği bireyin işin kendisinden yoğun talepleri ve bu taleplerin kişisel kaynaklarını aşması sonucu ortaya çıkan stres durumu ile başa çıkma sürecindeki başarısızlığından kaynaklanan bir olgu olarak kavramsallaştırmaktadır.

Tükenmişliğin açıklanması konusunda bir diğer model ise Suran ve Sheridan (1985) tarafından önerilmiştir. Suran ve Sheridan (1985), ortaya koymuş oldukları modelin Erik Erikson’un kuramına dayalı olduğunu belirtmiş ve modellerini gelişimsel tükenmişlik modeli olarak adlandırmışlardır (s. 743). Bu gelişimsel süreç içerisinde tükenmişlik dört aşamada meydana gelmektedir. Bu aşamalar;

1. Kimliğe Karşı Rol Karmaşası (*Identity versus role confusion*)
2. Yeterlik Edinimi (*Competence acquisition*)
3. Üretkenliğe Karşı Durgunluk (*Productivity versus stagnation*)
4. Yeniden Bağlanmaya Karşı Hayal Kırıklığı (*Rededication versus disillusionment*) olarak belirtilmektedir.

Edelwich ve Brodsky (1980) ise tükenmişlik olgusunun açıklanması amacıyla ortaya koymuş oldukları modellerini özellikle yardım meslekleri alanında çalışanlar üzerinde yapmış oldukları gözlem, görüşme ve incelemelere dayalı olarak oluşturmuşlardır. Edelwich ve Brodsky, tükenmişliği özellikle yardım meslekleri alanında çalışan bireylerin yaptıkları işlerin bir sonucu olarak idealizm, enerji ve amaçlarında meydana gelen artan kayıp olarak ifade etmektedirler (aktaran Sturges ve Paulsen, 1983, s.47).

Tükenmişlik olgusunu açıklama konusunda bir diğer modeli öneren Meier (1983) ise ortaya koyduğu modele ilişkin açıklamalarını Albert Bandura'nın görüşlerine dayalı olarak temellendirmiştir. Meier (1983) tarafından önerilen bu modelde tükenmişlik, bireyin sahip olduğu ve tekrarlanan iş deneyimlerinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır:

Modele göre,

1. Bireyin içinde bulunduğu iş ortamında olumlu pekiştirmenin varlığı ile ilgili düşük cezanın varlığı ile ilgili yüksek beklentileri,
2. Bireyin içinde bulunduğu iş ortamında mevcut olan pekiştireçlerin kontrol edilme yollarına ilişkin düşük beklentileri,
3. Bireyin içinde bulunduğu iş ortamında mevcut olan pekiştirmeyi kontrol etmek için gerekli olan davranışları yerine getirme konusunda kendi kişisel yeterliliği ile ilgili düşük beklentileri tükenmişlik durumuna neden olabilmektedir.

Ayrıca ortaya koymuş olduğu modelde Meier (1983) tükenmişliğin,

1. Pekiştirme Beklentileri (Reinforcement Expectations)
2. Sonuç Beklentileri (Outcome Expectations)
3. Yetkinlik Beklentileri (Efficacy Expectations)
4. Bağlamsal Süreçler (Contextual Processing) olmak üzere dört bileşenden meydana geldiğini ifade etmektedir.

Tükenmişlik olgusuna ilişkin bir diğer yaklaşım ise Christina Maslach tarafından orta konulmuştur. Maslach (1982) tarafından ortaya konulan bu model ile tükenmişliğin çok boyutlu yapısına dikkat çekilmektedir. Bu modele dayalı olarak, çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılan tükenmişlik olgusunu ölçümleyebilmek için geliştirilmiş olan (Maslach ve Jackson, 1981) Maslach Tükenmişlik Envanteri [Maslach Burnout Inventory: MBI] tükenmişlik ile ilgili alan yazında sıklıkla kullanılan akredite bir ölçme aracıdır. MTE'nin bu ilk versiyonu insanlarla yüz yüze ilişkiye kurmayı ve onlara hizmet sunmayı gerektiren mesleklerde (hemşire, öğretmen, sosyal çalışmacı, ruh sağlığı çalışanları vb.) çalışan bireyler üzerinde yapılan araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu envanter daha sonra üniversite öğrencilerine uyarlanmış (Schaufeli vd., 2002) böylece ortaya Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ortaya çıkmıştır.

Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliğin ölçülmesinde alan yazında sıklıkla kullanılan MTE-ÖF hem üniversite öğrencileri (Çapri vd., 2011) hem de lise öğrencileri (Kutsal, 2009) üzerinde yapılan çalışmalar ile Türkçeye de uyarlanmıştır. Özetle Maslach tarafından ortaya konulan tükenmişlik modeli alan yazında en yaygın kabul gören ve çalışılan tükenmişlik modellerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Maslach (1982) ortaya koyduğu model ile tükenmişliği birbiri ile ilişkili üç farklı bileşenden meydana gelen çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Tükenmişlik olgusunun bu çok boyutlu yapısını oluşturan üç bileşen *i. duygusal tükenme (exhaustion), ii. duyarsızlaşma (cynicism) ve iii. başarısızlık (ineffectiveness)* olarak ifade edilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997, s.17-18).

Duygusal tükenme (exhaustion) tükenmişliğin en temel özelliği ve bu karmaşık sendromun en açık göstergesidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal tükenme bireylerin duygusal ve fiziksel olarak yaşadığı fazlaca abartılı duyguları içermektedir. Bitkin hissetme, tükendiklerini ifade etme ve kendilerine gelip toparlanma konusunda yaşadıkları yoğun güçsüzlük duygusal tükenme yaşayan bireylerin temel özellikleridir. Duygusal tükenme yaşayan bireyler sabah uyandıkları zaman, kendilerini ilk yatağa girdiklerinde olduğu kadar yorgun hissederler ve aynı zamanda başka bir iş ya da insana tahammül edecek enerjiden yoksundurlar. Tüm bunlarla birlikte duygusal olarak tükenme iş taleplerinin ve köklü değişimin getirdiği strese karşı gösterilen ilk tepkidir (Maslach ve Leiter, 1997, s. 17).

Duyarsızlaşma ise tükenmişliğin duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyin yapmış olduğu işe ve birlikte iş yaptığı diğer kişilere yönelik olumsuz, alaycı ve kaçınan tutum ve duygular geliştirmesini ifade eden bileşenidir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu noktada, duyarsızlaşma yaşayan bireyler; *(a)* işe ve işteki insanlara karşı soğuk ve mesafeli bir tavır alırlar, *(b)* işe katılımlarını en aza indirger ve hatta ideallerini de bırakırlar ve dahası *(c)* özellikle gelecek belirsiz olduğunda duyarsız kalmanın daha güvenli olabileceğini düşünürler. Bu noktada duyarsızlaşmanın bir anlamda bireyin kendini yorgunluktan ve hayal kırıklığından koruma girişimi olduğu ifade edilebilir (Maslach ve Jackson, 1981). Ancak böyle bir tavır ve bu kadar olumsuz olmak bireyin iyi oluşuna ve etkin biçimde çalışabilme kapasitesine ciddi şekilde zarar verebilir (Maslach ve Leiter, 1997, s. 18).

Tükenmişlik olgusunun üçüncü boyutunu ifade eden başarısızlık ise bireylerin hissettikleri artan bir yetersizlik duygusunu ifade etmektedir. Başarısızlık hissini yoğun olarak yaşan

bireyler için karşılaştıkları her yeni iş çok zor görünmektedir. Aynı zamanda bu bireyler dünyanın kendi ilerleme girişimlerinin her birine karşı fikir birliğine varmış gibi görüldüğünü düşünmekte ve başarılarını önemsiz görmektedirler. Ayrıca fark yaratma yeteneklerine ilişkin güvenlerini yitirmişlerdir (Maslach ve Leiter, 1997, s. 18).

2.3.2. Okul Tükenmişliği

Yukarıda alan yazında yer alan farklı modellere dayalı olarak kısaca açıklanmaya çalışılan tükenmişlik olgusu, bilimsel ve psikolojik perspektif ile değerlendirilmeye başlandığı ilk zamanlar özellikle hizmet sektörüne dayalı işlerde çalışan bireyler üzerinde yürütülen araştırmalar ile çalışılmıştır. Daha sonra ise çok daha çeşitli meslek alanlarında çalışan bireylerin yaşadıkları tükenmişlik olgusu araştırılmış ve bu araştırmalar tükenmişliğe ilişkin alan yazına önemli katkılar sağlamıştır. Güncel alan yazın incelendiğinde artık öğrencilerin okulda yaşadıkları bazı yaşantılar sonucu içinde bulundukları duygu durumunun da tükenmişlik olarak değerlendirildiği ve incelendiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okulda yaptıkları faaliyetlerin ve geçirdikleri yaşantıların da bir iş olarak değerlendirilebilmesi (Lee vd., 2010) görüşünden kaynaklanmaktadır. Her ne kadar farklı eğitim seviyelerindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler bir mal veya hizmet üretmiyor ve bunun karşılığında maddi bir kazanç elde etmiyor olsalar da sınavlara girmek, belirli bir derece kazanmak yada okulu tamamlamak için kendilerine verilen ödevleri yapmak ve okula, derse katılmak gibi çeşitli görevleri okul ortamında yerine getirirler (Salmela-Aro vd., 2008; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002a; Schaufeli vd., 2002b). Yapılan bu görevler özellikle birey için taşıdığı anlam bakımından bir iş niteliği taşımakta bir başka ifade ile bu görevler de öğrencilerin işini oluşturmaktadır. Buradan hareketle iş yaşamında bulunan bireylerin yaşadığı tükenmişlik durumu ile okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik durumu arasında da ortak noktaların bulunduğu söylenebilir (Salmela-Aro vd., 2009) ve bu durum karşımıza “okul tükenmişliği” kavramını çıkarmaktadır. En genel ifade ile akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirme ve okula yetersizlik algısının ortaya çıkması olarak tanımlanabilecek okul tükenmişliği kavramı alan yazında zaman zaman “öğrenci tükenmişliği” ya da “akademik tükenmişlik” olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Balkıs, 2013; Duran vd., 2006; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002a; Schaufeli vd., 2002b). Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okul ile ilgili etkinlikler ve okul yaşantıları kaynaklı olarak yaşamış oldukları tükenmişlik durumu

öğrencilerin akademik başarıları (May vd., 2015) ve iyi oluş halleri (Cadime vd., 2016) başta olmak üzere eğitim-öğretim sürecine ilişkin birçok akademik ve duyuşsal çıktıyı olumsuz etkilemekte bu yönüyle de bireyin gelişim sürecinin önünde önemli bir sorun olarak (Walburg, 2014) görülmektedir.

Okul tükenmişliği ya da alan yazında kullanılan bir diğer kavramsallaştırmaya göre akademik tükenmişlik iki faktörden kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin okulda yaptığı çalışmalar ve yerine getirmesi gereken görevler ile ilgili kendi öz kaynaklarının eksikliğidir (Kutsal ve Bilge, 2012, s.285). Daha somut bir ifade ile öğrencinin okulda kendisinden bekleneni yapacak ve okuldaki çalışmaları başarılı bir şekilde tamamlayacak yeterli potansiyele sahip olmamasıdır. Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasına kaynak oluşturan bir diğer faktör ise öğrencinin istekleri bir diğer ifadeyle kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktur (Kutsal ve Bilge, 2012, s.285). Öğrencinin kendi kişisel hedef, beklenti ve istekleri ile okul ekosisteminde yakın çevresini oluşturan aile (anne-baba), akranlar ve öğretmenlerin kendisinden beklentilerinin birbiri ile uyumsuz olması özellikle ilişkisel yapıdaki kültürümüzde öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama riskini artırmaktadır. Tüm bunlarla birlikte genel tükenmişliğin açıklanma ve kavramsallaştırmasında olduğu gibi farklı eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği olgusunun kavramsallaştırılmasında da farklı yönelimler söz konusudur.

Alan yazında öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği olgusunun kavramsallaştırılması ile ilgili önemli bir çalışma Schaufeli vd. (2002a) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tükenmişlik alanında yaygın biçimde kabul gören ve Maslach (1982) tarafından önerilen kuramsal yapıyı ölçümleyen Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni (Maslach Burnout Inventory [MBI]) üniversite öğrencilerine uyarlamışlardır. Bu çalışma ile öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik olgusunun *i.* duygusal tükenme (exhaustion), *ii.* duyarsızlaşma (cynicism) ve *iii.* yeterlik (efficacy) olarak isimlendirilen üç boyutlu bir yapı olarak geçerli biçimde kavramsallaştırılabileceği ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okul etkinlikleri kaynaklı yaşamış oldukları tükenmişlik olgusunun kavramsal yapısının belirlenmesi ile ilgili bir diğer çalışma Salmela-Aro ve Näätänen (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar iş yaşamındaki bireylerin yaşamış oldukları tükenmişliği ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Bergen Tükenmişlik Göstergesi'ni [Bergen Burnout Indicator-15: (BBI-15)] temel alarak Okul Tükenmişliği Envanteri [School Burnout Inventory: SBI] adlı bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Envanter *i.* okulda duygusal tükenme (exhaustion at

school) ii. okulun anlamına karşı duyarsızlaşma (cynicism toward the meaning of school) ve iii. okulda yetersizlik hissi (sense of inadequacy at school) olarak isimlendirilen tükenmişliğin üç boyutlu yapısına ilişkin toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Aynı ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Finlandiya’da 13 farklı okulda eğitim-öğretim gören 1418 ergen ile tekrar gerçekleştirilmiş (Salmela-Aro vd., 2009) ve orijinal ölçeğe (Salmela-Aro ve Näätänen, 2005) benzer şekilde aynı boyutlar ile kavramsallaştırılan bir yapıya ulaşılmıştır. Maslach (1982) tarafından önerilen kuramsal yapıya uygun bir kavramsallaştırma olarak değerlendirilebilecek bu yapı, ülkemiz öğrencileri üzerinde de test edilmiş ve bu yapının ülkemiz öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin kavramsallaştırılmasında da geçerli olduğu bulunmuştur (Çam ve Öğülmüş, 2017; Seçer vd., 2013). Bu kavramsallaştırmada yer alan ve okul tükenmişliğinin ilk boyutunu oluşturan *okulda duygusal tükenme* bileşeni öğrencinin okula ve okul kaynaklı işlere ilişkin hissetmiş olduğu duygusal tükenmişliği; ikinci bileşen olan ve okula ilgisizlik olarak da ifade edilebilecek *okulun anlamına karşı duyarsızlaşma* öğrencinin okulun gerekli olmadığına ya da kendisine fayda sağlamayacağına ilişkin inancını; okul tükenmişliğinin üçüncü ve son bileşeni olan *okulda yetersizlik hissi* ise öğrencinin okulun gerektirdiği işleri yapamayacağına ilişkin düşüncelerini kapsamaktadır (Boyacı ve Özhan, 2018, s.138; Salmela-Aro vd., 2009).

Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği olgusunun kavramsallaştırılmasına ilişkin bir diğer çalışma ise Aypay (2011) tarafından yapılmıştır. İlköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin yaşamış oldukları tükenmişliği ölçümleyebilmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında Aypay (2011, s. 516) okul tükenmişliğini i. okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, ii. aileden kaynaklı tükenmişlik, iii. okulda yetersizlik ve iv. okula ilgi kaybı olmak üzere birbiri ile ilişki dört bileşenden oluşan bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır.

Aypay’a (2011) göre, öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliğin dört boyutlu yapısını oluşturan ilk bileşen olan “*okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik*” öğrencilerin ders çalışma, ödev yapma ve sınava girme gibi okul etkinlikleri kaynaklı yaşamış oldukları yorgunluk, bunalmışlık ve sıkılmışlık duygularını ve okul etkinliklerine yönelik olarak yaşadıkları anlamsızlık hissini ifade etmektedir. Bir diğer bileşen olan “*aileden kaynaklı tükenmişlik*” ise öğrencilerin ailelerinin okulla ilgili konulara ilişkin kendilerine karşı tutumlarından kaynaklı olarak yaşadıkları yorgunluk, gerginlik, bunalmışlık ve psikolojik çökkünlük hissini vurgulamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yaşadıkları okul

tükenmişliğinin üçüncü bileşeni olan “*okulda yetersizlik*” öğrencilerin okula ve okulla ilgili etkinliklere (ödev yapma ve ders çalışma vb.) ilişkin hissettikleri yetersizlik duygusunu ifade etmektedir. Okul tükenmişliğinin son bileşeni olan “*okula ilgi kaybı*” ise öğrencilerin okula karşı hissettikleri sevgisizliği ve okula karşı kaybolan ilgilerini vurgulamaktadır (Aypay, 2011, 2012).

Aypay (2012, s.775), farklı öğretim kademelerinde bulunan farklı gelişimsel dönemlerdeki öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliği sendromunun kendine özgü örüntüsünün olabileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle araştırmacı ortaöğretim (lise) öğrencilerinin yaşamış oldukları tükenmişlik olgusunu kavramsallaştırabilmek ve ölçümleyebilmek için farklı bir ölçek geliştirme çalışması daha gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak lise öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin i. *okula ilgi kaybı*, ii. *ders çalışmaktan tükenme*, iii. *aileden kaynaklı tükenmişlik*, iv. *ödev yapmaktan tükenme*, v. *öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma*, vi. *dinleme ve eğlenme gereksinimi* ve vii. *okulda yetersizlik* olmak üzere yedi boyutun birleşiminden oluşan bir olgu olarak kavramsallaştırılabileceği ve ölçümlenebileceği önerilmektedir (Aypay, 2012).

Alan yazına ilişkin tüm bu bilgilerden hareketle öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik olgusunun öğrencilere ilişkin birçok farklı çıktıyı etkileyen önemli bir olgu olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle de özellikle farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik farklı model ve yönelimler perspektifinde sıklıkla çalışılmaktadır. Bu çalışmada ise okul tükenmişliğinin kavramsallaştırılmasında Maslach (1982) tarafından ortaya konulan üç boyutlu model temel alınmıştır.

2.4. Öz-Düzenleme

Eğitim, psikoloji ve davranış bilimleri başta olmak üzere pek çok farklı alanda üzerinde sıklıkla çalışılan kavramlardan bir tanesi de öz-düzenlemedir. Öz-düzenleme konusunda yapılan farklı araştırmalar çalışma grupları, temellendikleri kuramsal yönelim veya temel odak noktaları birbirinden farklı olsa da ortaya koydukları sonuçlar ile öz-düzenlemenin bireyin gelişim, öğrenme ve toplumsallaşma süreçlerindeki önemine dikkat çekmektedir.

Öz-düzenleme en genel anlamıyla, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını bunlarla birlikte dürtülerini ve dikkatini kontrol edebilmesi, duruma uygun hale getirmesi ve düzenlemesini ifade etmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Vohs ve Baumeister, 2004;

Zimmerman, 2000). Bir başka ifade ile öz-düzenleme becerisi bireyin kendini etkileme, yönlendirme ve kontrol etme yetisini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2009, s.231).

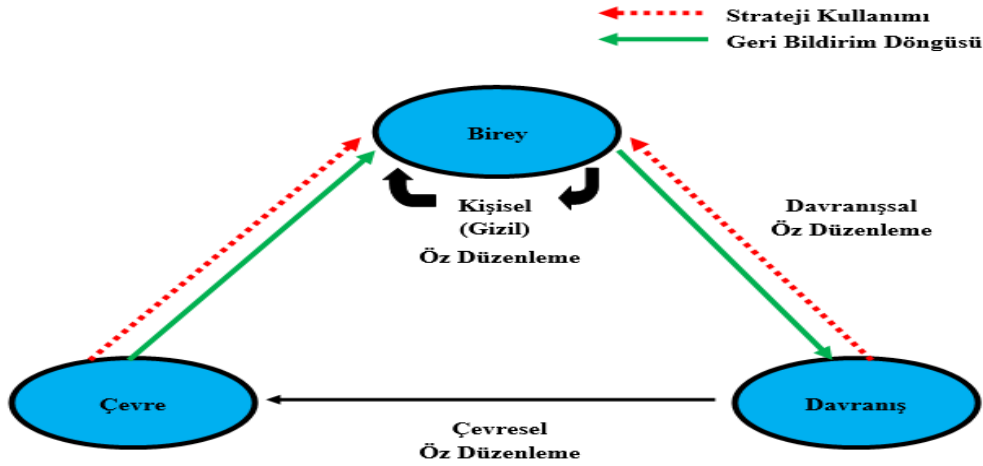
Öz-düzenleme, bireyin kısa vadeli doyumdan vazgeçme pahasına bile olsa kendi uzun vadeli amaçları ile toplumsal olarak belirlenmiş standart ve kuralları takip etmek için otomatik eğilimlerine, isteklerine veya davranışlarına üstün gelme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle öz-düzenleme, doğal olarak ortaya çıkmayacak olan istenen bir durumu veya sonucu elde etmek için bireyin kendi tepkilerini değiştirme kapasitesidir (Bauer ve Baumeister, 2011, s.65)

Miller ve Brown (1991), öz-düzenlemeyi 7 aşamalı bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda öz-düzenleme sürecinin yedi aşaması;

1. Belirli bir konu veya durumla ilgili bilginin elde edilmesi,
2. Elde edilen bilginin değerlendirilmesi ve standartlarla (normlarla) karşılaştırılması,
3. Tetikleyici değişme (amaç/hedef mevcut durum ile uyumlu olmadığına),
4. Seçenekleri araştırma (amaç/hedef ile mevcut durumu daha uyumlu hale getirebilmek için),
5. Bir plan oluşturma,
6. Planın uygulanması,
7. Planın etkililiğinin değerlendirilmesi (*bu adım 1. ve 2. Basamağa geri dönüşü içerir*).

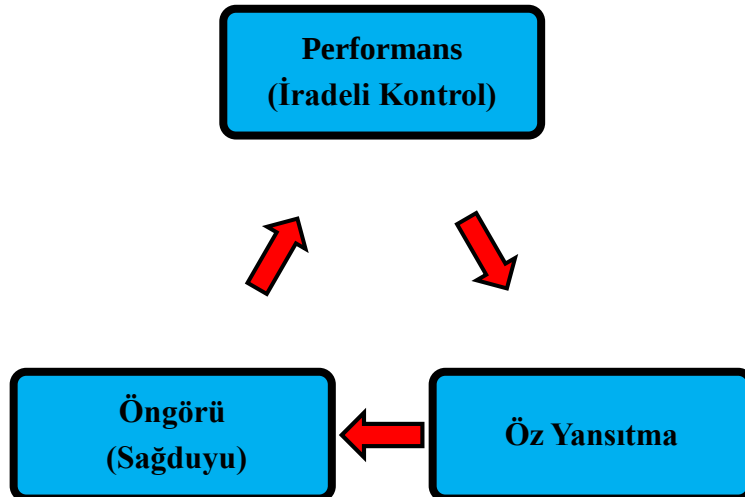
Öz-düzenleme kavramı Albert Bandura'nın öncülüğünü yaptığı sosyal-bilişsel öğrenme kuramında merkezi öneme sahiptir. Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı öz-düzenlemeyi kişisel, davranışsal ve çevresel olarak isimlendirilen üçlü süreçlerin etkileşimi olarak görmektedir. Bu kurama göre öz-düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlı ve döngüsel olarak uyarlanmış, kendiliğinden meydana gelen düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade etmektedir. Öz-düzenlemenin yapısını oluşturan süreçlerden ilki olan davranışsal öz-düzenleme, bireyin kendi kendini gözlemlemesini ve başka birinin öğrenme yöntemi gibi performans süreçlerini stratejik olarak düzenlemesini içerirken, çevresel öz-düzenleme ise çevresel koşulları veya sonuçları gözlemlemeyi ve ayarlamayı ifade eder. Öz-düzenlemenin üçüncü sürecini ifade eden kişisel veya gizli öz-düzenleme (covert self-regulation) ise bilişsel ve duyuşsal durumların izlenmesini ve ayarlanmasını içerir (Zimmerman, 2000, s.13-14).

Bununla birlikte sosyal-bilişsel kurama göre öz-düzenlemeyi oluşturan bu üç süreç arasında döngüsel bir ilişki vardır. Öz-düzenlemeyi oluşturan kişisel, davranışsal ve çevresel öz-düzenleme süreçleri arasındaki ilişki Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öz-düzenlemeyi oluşturan süreçler

Sosyal-bilişsel kurama göre, öz-düzenleme süreçleri ve bu süreçlere eşlik eden inançlar i. sağduyu-öngörü (fore thought), ii. performans veya iradeli kontrol (performance or volitional control) ve iii. öz-yansıtma süreçleri (self-reflection processes) olarak isimlendirilen üç döngüsel aşamaya ayrılır. Öz-düzenlemeyi oluşturan üç döngüsel aşama ve bu aşamalar arasındaki ilişki Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öz-düzenlemenin döngüsel aşamaları

Döngüsel sürecin ilk aşaması olan *sağduyu-öngörü*; harekete geçme ve bunun için zemin hazırlama çabalarından önce meydana gelen etkili süreçleri ifade etmektedir. İkinci aşama

olan *performans veya iradeli kontrol*; davranışsal çabalar sırasında meydana gelen ve dikkat ile eylemi etkileyen süreçleri içerir. Döngüsel sürecin üçüncü aşaması olan öz-yansıtma süreçleri ise performans çabalarından sonra ortaya çıkan ve bir kişinin bu deneyime göstermiş olduğu tepkiyi etkileyen süreçleri içerir. Dolayısıyla bireyin kendisine ilişkin bu öz-yansıtmaları, daha sonraki davranışsal çabalarıyla ilgili öngörülerini etkiler, böylece bir öz-düzenleme sürecini tamamlanır. Tüm bunlarla birlikte Zimmerman (2000), öz-düzenleme becerisinin gelişiminde dört aşama tanımlamıştır (s. 29). Bu dört aşama Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öz-Düzenleme Becerisinin Aşamaları

Aşama	İsim	Tanım
1	Gözlem (Observation)	Yetenekli bir modelden beceri kazanabilmenin dolaylı olarak başlaması...
2	Öykünme– Taklit (Emulation)	Sosyal destek alarak, bir modelin genel yapısının veya tarzının taklit edilmesi...
3	Self-control (Öz-kontrol)	Modelin sahip olduğu yeteneğin yapılandırılmış koşullar altında birey tarafından bağımsız olarak sergilenmesi...
4	Self-regulation (Öz-düzenleme)	Değişen kişisel ve çevresel koşullar karşısında becerilerin uyarlanabilir biçimde kullanımı

Özellikle sosyal-bilişsel kuramın bakış açısına dayalı olarak kısaca açıklanmaya çalışılan dinamikleri ile beraber öz-düzenleme eğitim bilimleri ile ilgili güncel alan yazında üzerinde önemle durulan bir olguyu ifade etmektedir. Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin kavramsallaştırılması okul öncesi (Erol ve İvrendi, 2018; Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014), ilkökul ve ortaöğretim (Arslan ve Gelişli, 2015; Moilanen, 2007) ve yükseköğretim (Aydın, Özer-Keskin ve Yel, 2013; Carey, Neal ve Collins, 2004; Neal ve Carey, 2005) basamakları temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Böylece farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ölçümleyebilmek için çeşitli ölçme araçları ortaya konulmuştur.

Bu ölçme araçlarından hareketle öğrencilerin sahip olduğu öz-düzenleme becerilerinin öğrenci ile ilgili çeşitli akademik ve sosyal-duygusal çıktılarla olan ilişkisi de incelenmiştir. Bu noktada araştırma sonuçları (Aktan, 2012; Arsal, 2009; Dent ve Koenka, 2016; Süer, 2014; Üredi ve Üredi, 2005) öz-düzenleme becerisinin öğrencilerin akademik başarıları ile

pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin erteleme, kaygı (Çetin ve Ceyhan, 2018) ve stres (Dubuc-Charbonneau ve Durand-Bush, 2015) başta olmak üzere birçok olumsuz sosyal-duygusal çıktı ile negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Bu araştırmada ise öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme becerisine ilişkin genel bir eğilimi ifade eden öz-düzenleme; *i.* bilgi toplama, *ii.* alternatiflere odaklanma, *iii.* planlama, *iv.* uygulama ve *v.* değerlendirme olmak üzere beş bileşenden meydana gelen bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır.

2.5. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

Öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli bir bağlamı oluşturan okullar, sadece öğrencilerin akademik öğrenmelerini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencinin gelişim süreci üzerinde akranların, arkadaşların ve okuldaki diğer yetişkinlerin güçlü bir etkiye sahip olabileceği önemli bir sosyal alanı temsil etme işlevi de görmektedir (Santrock, 2012). Birey, akranları ve arkadaşları gibi okul sürecinin önemli aktörleri ile kuracağı ilişki ve etkileşimler aracılığıyla çeşitli yaşantıları ve rolleri ilk kez deneyimleme fırsatı elde etmektedir. Bu fırsatlar ise -kurulan ilişki ve etkileşimin niteliğine bağlı olarak- bireyin gelişim sürecinde önemli izler bırakmaktadır.

Akran ve arkadaşların yanında okul bağlamı içerisinde öğrencinin yoğun biçimde ilişki ve etkileşimde bulunduğu ve öğrencinin gelişim sürecini etkileme potansiyeline sahip önemli bir diğer aktörün de öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu noktada öğrenci ve öğretmen/ler arasında kurulan ilişki her ne kadar çok çeşitli yapılar ve paradigmlar kullanılarak açıklanmaya çalışılıyor olsa da onlarca yıldır eğitim bilimcilerin üzerinde durduğu önemli bir yapıyı ifade etmektedir (Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003). Güncel alan yazında, öğrencilerin öğretmenleriyle kurmuş oldukları ilişkilerin doğası ve kalitesinin, öğrencilerin hem öğrenmeye motive edilmesi hem de öğrenmeye katılım süreçlerinde kritik ve merkezi bir rol oynadığı konusunda varılan fikir birliği gün geçtikçe güçlenmektedir (Wentzel, 2016). Öğrenci ile öğretmenler arasında okul düzleminde kurulan ilişki ve etkileşimler birey gelişiminde çevresel sistemlerin etkisini vurgulayan ekolojik kuramın da temel faktörlerinden biridir (Bronfenbrenner, 1986, 2004; Bronfenbrenner ve Morris, 1998, 2006).

Bununla birlikte öğrencinin öğretmenleri ile kuracağı ilişkilerin kendi gelişim süreçleri üzerindeki etkileri kurulan ilişkinin niteliğine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin

öğretmenleri ile kuracağı olumlu nitelik taşıyan ilişkilerin alan yazında birçok istendik akademik ve sosyal-duygusal çıktı ile ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu noktada öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkiler okula uyum (Birch ve Ladd, 1997; Ladd, Birch, ve Buhs, 1999) ve akademik başarı (Hamre ve Pianta, 2006) ile pozitif yönlü ilişkili olarak görülmektedir. Ayrıca Wentzel (2016, s.11), öğretmenler ile kurulacak olumlu ilişkilerin öğrencinin duygusal iyilik halini, olumlu benlik duygusunu, sosyal ve akademik çıktılara yönelik motivasyonel oryantasyonlarını ve hâlihazırdaki akademik ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Öğretmenler ile kurulacak olumlu ilişkilerin öğrencinin gelişim sürecine bu olumlu katkılarının aksine, öğretmenler ile kurulan olumsuz nitelikteki ilişkiler ise anti-sosyal davranışlar, akran reddi, okula karşı olumsuz tutum, uyum güçlüğü, okula devamsızlık ve daha az akademik katılım ve başarı ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir (McGrath ve Bergen, 2015, s.12).

Öğrencinin gelişim süreci üzerindeki tüm bu etkileri ile beraber öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler alan yazında farklı kuramsal yönelimlere dayalı olarak değişik açılardan kavramsallaştırılmaktadır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi konusundaki çalışmaları yönlendiren yaygın teorik modeller tipik olarak nedensel bir yaklaşımı benimsemişlerdir; bu noktada öğrencinin öğretmeni ile kuracağı ilişkinin duygusal kalitesi öğrenci uyumunun merkezi ve en önemli güdüleyicisi olarak değerlendirilmektedir (Wentzel, 2016).

Bağlanma teorisinin temel ilkeleri (Bowlby, 1969; Bretherton, 1987), sosyal destek modelleri (Sarason, Sarason ve Pierce, 1990) ve öz- belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000a) bu görüşü yansıtan temel kuramsal yönelimlerdir (Wentzel, 2016). Bunların yanında öğrenci-öğretmen ilişkisi konusundaki alan yazına katkıda bulunan diğer kuramsal bakış açıları ise öğrenci-öğretmen ilişkilerini, öğrencilere çoklu motivasyonel destek sağlayan toplumsallaşma bağamları olarak tanımlamaktadır (Wentzel, 2004).

Özellikle okul öncesi ve ilkökul seviyesinde öğrenci ile öğretmen arasında kurulacak olan ilişkilerin kavramsallaştırılması ve değerlendirilmesinde önemli bir çerçeve sunan (Wentzel, 2016) bağlanma teorileri, öğrenci ile öğretmenleri arasında kurulacak ilişkilerin duygusal yönüne en çok önem veren kuramsal yönelimlerden biridir ve bağlanma teorilerinde güvenli ve güvensiz bağlanma süreçleri üzerinde durulmaktadır. Bu noktada güvenli bağlanmanın gerçekleştiği bir ilişkide çocuk için, bakım veren yetişkin (yaşamın ilk yıllarında özellikle anne, baba veya okul dönemi dikkate alınırsa öğretmen) dünyayı keşfedebileceği ve aynı zamanda rahatlık, güvenlik ya da doyum aramak için geri dönebileceği “güvenli bir liman” olarak işlev görmektedir (Bowlby, 1969). Her ne kadar çocukların ilk bağlanma deneyimleri

ebeveynler (özellikle anne) ile gerçekleşiyor olsa da özellikle okul çağının başlaması ile beraber öğretmenler ile kurulan ilişkiler de birey gelişimi açısından oldukça önemli rol oynamaktadır (McGrath ve Bergen, 2015). Dahası erken ve orta çocukluk döneminde öğretmen-çocuk ilişkileri, ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkilerinin özellik ve işlevlerinin birçoğuna sahiptir (Pianta, 1999; Wentzel, 1996).

Buradan hareketle bağlanma perspektifine göre olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi güvenli bağlanmanın gerçekleştiği bir ilişkiyi ifade etmektedir ve bağlanma perspektifine göre çocuk ile öğretmen arasında kurulacak olan yüksek kaliteli ilişkiler öğretmen ve çocuk arasındaki yüksek yakınlık ve düşük çatışma düzeyi ile karakterize edilmektedir (O'Connor, 2010).

Öğrenci ile öğretmen arasında kurulan ilişkilerin açıklanmasında bir diğer kuramsal yönelimi ifade edilen sosyal destek perspektifi ise duygusal olarak destekleyici öğretmenlerin öğrencilerin okula uyumlarını olumlu yönde etkileyebileceği fikrini yansıtmaktadır. Bağlanma teorisine benzer şekilde, sosyal destek perspektifi de stres ve kaygıya karşı bir tampon görevi gören algılanan desteğe ve öğrencilerin ilişkilere ilişkin zihinsel temsillerine odaklanmaktadır (Wentzel, 2016).

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kavramsallaştırılmasında üçüncü yönelimi ifade eden öz-belirleme kuramı ise öğrenci ile öğretmenler arasındaki ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde temel ihtiyaçlarının karşılanmasının önemini vurgulamaktadır. Öz-belirleme kuramına göre öğrencinin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılandığında öğrencinin okul ve sınıfa ilişkin hem sosyal hem de akademik görevlere olumlu bir şekilde katılacağı ifade edilmektedir (Wentzel, 2016). Bir başka ifade ile öz-belirleme kuramına dayalı olarak olumlu nitelik taşıyan bir öğrenci-öğretmen ilişkisinde temel ihtiyaçlar olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları sağlıklı bir biçimde karşılanmaktadır.

Bunlarla birlikte, öz-belirleme kuramı bu araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişki ve etkileşimin kavramsallaştırılmasında benimsenen temel yönelimi ifade ettiği için izleyen bölümde öz-belirleme kuramı ile ilgili temel kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.5.1. Öz-Belirleme Kuramı (ÖBK)

Öz-belirleme kuramı (ÖBK), bu araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişki ve etkileşimin kavramsallaştırılmasında temel alınan kuramsal yönelimi temsil etmektedir.

Bu bağlamda öz-belirleme kuramına ilişkin temel bilgiler aşağıda detaylı olarak sunulmaya çalışılmıştır.

ÖBK, insan doğasına ilişkin “pozitif” varsayımları olan; insanların doğal olarak öğrenmeye, gelişmeye, belli kültürel özelliklere uyum sağlamaya ve diğerleri ile bağlantı içinde olarak onlara katkıda bulunmaya eğilimli olduklarını kabul eden bir yaklaşımdır. ÖBK’ya ilişkin ilk çalışmaları Edward L. Deci 1970’li yıllarda başlatmıştır. Kuramın önde gelen temsilcileri Edward Deci ve Richard Ryan’dır. Deci ve Ryan öz-belirleme kavramının merkezi bir öneme sahip olduğu kuramlarını White’ın (1959) çalışmalarının üzerine inşa etmişlerdir (Kandemirci, 2018, s.17).

ÖBK’da, hem kuram temel alınarak yapılan çeşitli bilimsel araştırmalar hem de bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulan uygulamalarda görüldüğü üzere, insan gelişimini kolaylaştıran veya bu gelişime ket vuran sosyal koşullar ile merkezi olarak ilgilenilmektedir. ÖBK temelli yapılan araştırmalarda, biyolojik, sosyal ve kültürel koşulların hem genel olarak hemde belirli bir alan bağlamında bireylerin psikolojik büyüme, bağlılık ve sağlıklılık için doğuştan sahip oldukları kapasitelerini nasıl geliştirdiği veya zayıflattığı incelenir. Dolayısıyla ÖBK ile hem bireysel gelişime özgü hemde sosyal bağlamlar içinde; bireylerin canlılıkları, motivasyonları, sosyal entegrasyonları ve iyilik halleri veya bunların yerine tükenmeleri, parçalanmaları, anti-sosyal davranışları ve mutsuzluğunu kolaylaştıran faktörler eleştirel olarak araştırılır. Bu noktada bireylerin tam işlevde bulunabilmek ve gelişebilmek için psikolojik ve sosyal çevrelerinden gerçekten nelere ihtiyaç duyduklarını anlamak amacıyla hem deneysel çalışmalardan hem de doğal deneylere ilişkin çeşitli alan gözlemlerinden yararlanılır (Ryan ve Deci, 2017, s.3).

ÖBK, 40 yıldan beri gelişimini halen sürdüren insan motivasyonu, duygu ve kişiliğinin bir makro teorisidir. Yeni fikirler, doğal ve istikrarlı bir biçimde, teorinin iç tutarlılığını korumasına yardımcı olacak yeterli ampirik desteğin ardından teoriye entegre edildiğinden geçmişten bugüne ÖBK kümülatif ve araştırma odaklı olarak gelişmiştir. Bir metafor kullanmak gerekirse, ÖBK’nın gelişimi bir bulmacanın (puzzle) inşasına benzer. 1970’lerden beri yıllar boyunca, uygunluğu belirlendikten sonra teoriye yeni parçalar eklenmiştir. Şu anda, dünyadaki düzinelerce bilim adamı, “öz-belirleme kuramı bulmacasına” parçalarını eklemeye devam etmekte ve yüzlerce uygulayıcı, tüm yaş gruplarında, çeşitli alanlarda ve kültürlerde uygulamalarını yürütmek için ÖBK’yı kullanmaktadır (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010). Bu noktada ÖBK’yı oluşturan

mini teoriler de kuram üzerinde yapılan araştırmalar arttıkça güncellenmekte ve hem niceliksel hem de niteliksel olarak değişmekte ve gelişmektedir.

Deci ve Ryan (2004), bir makro teori niteliği taşıyan BK'nın dört temel bileşeni olduğunu ifade etmektedirler. BK makro teorisini oluşturan bu dört mini teori (s. 9-10):

- ✓ Bilişsel Değerlendirme Kuramı (BDK),
- ✓ Organizmik Bütünleştirme Kuramı (OBK)
- ✓ Nedensellik Yönelimi Kuramı (NYK)
- ✓ Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (TPİK) olarak ifade edilmektedir.

Daha sonraki çalışmalarda BK'yı oluşturan bu dört mini teoriye Amaç İçeriği Kuramı (AİK) olmak üzere beşinci bileşeni eklemişlerdir. BK'nın makro teorik alt yapısında şu anda alan yazında kabul gören son güncelleme ise kuramın ortaya çıkmasında ve hali hazırdaki mevcut gelişiminde en önemli etkiye sahip olan iki araştırmacı olan Ryan ve Deci tarafından yapılmıştır. Ryan ve Deci (2017, s. 293) yapmış oldukları son güncellemeler ile BK'nın makro (st) yapısını oluşturan mini teori sayısını altıya çıkarmış ve İlişki Motivasyon Kuramı (İMK) olarak adlandırdıkları altıncı yapıyı eklemişlerdir.

BK'nın makro teorik yapısını oluşturan tüm bu altı mini teori ile ilgili dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta şudur; bu mini teorilerin hepsi BK'ya ilişkin organizmik ve diyalektik temel varsayımları paylaşmaları ve temel psikolojik ihtiyaçlar kavramını içermeleri nedeniyle birbiriyle bağlantılıdır. Böylece her biri genel BK erevesinin bir parçasını temsil eden ve birbiri ile mantıklı bir şekilde uyumlu olup birbirine kolayca entegre edilebilen bu mini teoriler eşgüdümlü bir şekilde bir araya getirildiğinde her alandaki, her tür insan davranışını kapsarlar. Böylece bu mini teoriler birlikte BK'yı oluşturur (Deci ve Ryan, 2004, s.9).

2.5.1.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (BDK)

BK'nın kuramsal yapısı incelendiğinde içsel ve dışsal motivasyon arasında ortaya konan ayırım öncelikle dikkati çekmektedir. BK'ya göre bireyler içsel olarak motive olduklarında, bir etkinliğe katılırlar, çünkü etkinliğin kendisini ilginç ve kişisel olarak tatmin edici bulurlar. Proaktif büyümeyi teşvik edici davranışların doğal bir motive edicisi olan bu içsel motivasyon; sağlıklı zihin ve kişilik gelişiminde kritik bir unsurdur. Dışsal motivasyon ise, bireyleri bir dl kazanma, bir cezadan kaçınma veya değerli bir araçsal çıktı etme gibi

önemli kazanç ile sonuçlanabilecek bir faaliyete katılma konusunda yönlendirmektedir (Ryan ve Deci, 2008, s.660).

ÖBK'nın makro yapısını oluşturan mini-teorilerin ilk geliştirileni olan BDK ise; sosyal bağlamların insanların içsel motivasyonlarına etkilerini tanımlamak için formüle edilmiştir (Deci, 1975; Deci ve Ryan, 1980, 2004). BDK'da içsel motivasyona özellikle odaklanılır ve temel kaygı bireyin sosyal çevresinde meydana gelen olayların içsel motivasyonu nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktır. BDK, ödül, ceza, değerlendirme, geri bildirim ve diğer dışsal olayların içsel motivasyonu nasıl etkilediğini tanımlamak için 1970 ve 80'li yıllarda geliştirilmiştir. Başlangıçta BDK, temel olarak laboratuvar deneyleri ile test edilmiş ve böylece içsel motivasyonu etkileyen faktörlerin nedensel yorumlarına izin vermiştir. Bu bağlamda BDK ile ilgili ilk çalışmalarda bu içsel eğilimin sosyal-bağlamsal faktörlerle arttırılabileceği veya azaltılacağına inanıldığı görülmektedir. Fakat bilindiği üzere, sosyal-bağlamsal olayların içsel motivasyona “neden olduğu” ÖBK'nın varsayımlarından biri değildir; aksine, ÖBK perspektifinde içsel motivasyon doğal ve zaman içinde evrimsel biçimde gelişen bir eğilim olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda BDK, temel olarak içsel motivasyonu kolaylaştıran, sürdüren ve geliştiren veya alternatif olarak onu azaltan ve baltalayan proksimal koşullara odaklanır (Ryan ve Deci, 2017). BDK'ya göre sosyal çevre içsel motivasyonun davranışa yansıtılmasında ve pekiştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Başka bir deyişle eğer sosyal çevrede koşullar uygun olmaz ise bireyin davranışının içsel olarak motive edilmesi mümkün olmayabilir (Keser, 2018, s.36).

Özetle BDK ile, *i.* bireyin sosyal çevresinde kendisini yeterli hissetmesinin içsel motivasyonun artmasında önemli rol oynayacağı, *ii.* bu sayede bireyin kendi davranışlarını düzenleme (öz-düzenleme) becerisinin etkinleşeceği ve *iii.* böylelikle birey kendi davranışlarına kaynaklık eden bu süreçlerin farkına vardığında içsel motivasyonun artacağı ileri sürülmektedir (Ryan ve Deci, 2008).

ÖBK'nın makro yapısını oluşturan mini teorilerin ikincisi Organizmik Bütünleştirme Kuramı (OBK) olarak ifade edilmektedir.

2.5.1.2. Organizmik Bütünleştirme Kuramı (OBK)

BDK'nın bireylerin içsel motivasyonuna yapmış olduğu vurgunun yanında OBK'da dışsal motivasyona vurgu yapılmaktadır. Kuramın merkezinde ise, içselleştirme (internalization)

ve bütünleştirme (integration) kavramları yer almaktadır. Ayrıca temel motivasyonel düzenleme türleri tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Bu noktada, BDK’da içsel motivasyonun öz belirlenmiş davranışlar için ne kadar önemli olduğundan bahsettikten sonra OBK ile dışsal motivasyondan bahsetmek dışsal motivasyonun özerk davranışlar ile ilişki olmadığı tezini akla getirebilir (Keser, 2018). Ancak Ryan ve Deci (2008), dışsal olarak motive edici olaylar ve bu olaylara ilişkin gösterilen davranışlarda da özerkliğin davranışın önemli bileşenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, içsel motivasyonun davranışa yansımaları çevresi tarafından engellenen bir birey üzerinde çevrenin nasıl bir etkisi olduğu, diğer bir deyişle bireyler için önemli olan çevresel kaynakların (ör. aile, öğretmen) onun özerk davranışlarını nasıl etkilediği bu mini kuram çerçevesinde incelenmektedir. Bu sayede ilerleyen gelişim dönemlerinde bireyi motive eden dışsal motivasyon kaynaklarının nasıl içsel motivasyon kaynakları ile bütünleştiği ve bu süreçteki davranışsal düzenlemeler hakkında bilgi edinilmektedir (Keser, 2018, s. 37). Dışsal motivasyon içselleştirme süreciyle özerk bir duruma erişmektedir. Bu süreçte dış değerler ve düzenlemeler ele alınır ve içselleştirilir. OBK da bu noktada dışsal motivasyonun içselleştirilmesi süreci ile ilişkilendirilen yapıları açıklamak amacıyla geliştirilmiştir (Çikrikci, 2015).

İçsel motivasyon üzerindeki sosyal bağlamsal etkilere (BDK) ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesine (OBK) odaklanan (Ryan ve Deci, 2017, s. 216) iki farklı mini teori ile beraber, ÖBK’nın makro teorik yapısını oluşturan üçüncü teori Nedensellik Yönelimleri Kuramı (NYK) olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

2.5.1.3. Nedensellik Yönelimleri Kuramı (NYK)

Motivasyon dinamiklerini inceleyen ve motivasyonel süreçlerin içsel veya dışsal kaynaklı olup olmadığına odaklanan (Keser, 2018, s. 37) BDK ve OBK’nın aksine, Nedensellik Yönelimleri Kuramı’nda (NYK) evrensel motivasyonel yönelimlerdeki bireysel farklılıklara odaklanılmaktadır. Diğer bir deyişle NYK, davranışsal düzenleme dinamiklerini, insanların kişilik seviyesindeki işleyişini anlamak için kullanıp “öz-belirleme kuramı bulmacasına” yeni bir parça eklemektedir (Vansteenkiste vd., 2010, s. 125).

NYK, bireylerin sosyal bağlamlarda diğer bireylerle etkileşimi sonucunda geliştirdikleri içsel kaynaklarla ilgilenmektedir (Yeşilyurt, 2008). NYK’ya göre, bireyler davranışsal

başlangıçlarının kaynağını tipik olarak nasıl algıladıklarına göre farklılık gösterir (Vansteenkiste vd., 2010, s. 125).

ÖBK'nın makro teorik yapısını oluşturan dördüncü teori Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (TPİK) olarak ifade edilmektedir.

2.5.1.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (TPİK)

Keser'e göre (2018) TPİK diğer üç mini kuram için bütünleştirici bir özellik taşımaktadır. BDK'da içsel motivasyonun ihtiyaç doyumu üzerindeki etkisi, OBK'da dışsal motivasyonun ihtiyaç doyumu üzerindeki etkisi ve son olarak NYK'da ise motivasyonel yönelimlerdeki bireysel farklılıkların ihtiyaç doyumu üzerindeki etkisine değinilmektedir. Tüm bunlarla birlikte TPİK'de ise ihtiyaçlar kendi özelinde ve detaylı olarak incelenmektedir.

Ryan ve Deci (2017), temel psikolojik ihtiyaçlar kuramının doğurgularına ilişkin dokuz temel önerme tanımlamıştır. Bu önermeler;

Önerme 1a:

Doyurulması optimal gelişim, bütünlük ve iyi oluş için gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyaç vardır. Bunlar (i) özerklik, (ii) yeterlik ve (iii) ilişkili olma ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların herhangi birinin doyurulmasında meydana gelen eksiklik büyüme, bütünlük ve sağlıkta meydana gelen azalma ile kendini gösterir. Ayrıca, tipik olarak bu temel ihtiyaçların engellenmesinden dolayı yaşanan ihtiyaç yoksunluğu daha fazla hastalık ve daha zayıf işlevde bulunma ile ilişkilidir.

Önerme 1b:

Psikolojik ihtiyaçların doyumu ve yoksunluğu zamana, bağlamlara ve sosyal etkileşimde bulunan bireylere göre değişiklik gösterir. Ayrıca ihtiyaçların doyumu ve yoksunluğunda bir değişikliğe neden olan herhangi bir faktör ya da olay, sağlıklılıkta da değişim yaratacaktır.

Önerme 2:

Bu üç psikolojik ihtiyacın her birinin doyumu, özerklik desteği ile kolaylaştırılır, oysa bağlamları ve olayları kontrol etmek sadece özerklik doyumunu değil aynı zamanda ilişkililik ve yetkinlik ihtiyacının karşılanmasını da aksatabilir.

Önerme 3:

Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, tam işlevde bulunma ve sağlıklılık için işlevsel bir gereklilik olduğundan, bu ihtiyaçların doyumuna karşılık yoksunluğunun etkileri bireylerin bu ihtiyacı açıkça arzu etmelerine veya bunu değer vermelerine ve içinde bulundukları bağlama bakılmaksızın görülecektir.

Önerme 4:

(i) Özerklik, (ii) yeterlik ve (iii) ilişkili olma temel ihtiyaçlarının doyumu birbirleriyle pozitif ilişki içinde olma eğiliminde olacaktır. Bir başka ifade ile bir psikolojik ihtiyacın doyumu (ör: özerklik), bir diğer psikolojik ihtiyacın (örn: ilişkili olma) doyumunu kolaylaştıracaktır. Ancak bir psikolojik ihtiyacın (ör: ilişkili olma) doyumunda meydana gelecek bir problem ise benzer şekilde bir diğer psikolojik ihtiyacın (ör: özerklik) doyumunu da olumsuz etkileyecektir.

Önerme 5:

Doyurulmamış ihtiyaçlar (deficit needs) – güvenliğe ve öz-saygıya duyulan ihtiyaç gibi – tehdit, sıkıntı durumlarında ya da özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi büyüme ihtiyaçlarının engellendiği durumlarda daha belirgin hale gelir. Doyurulmamış ihtiyaçların tatmini hastalığın çeşitli unsurlarını uzaklaştırabilir fakat genellikle artan sağlığa ve gelişime katkıda bulunmaz. Yani doyurulmamış ihtiyaçlar olumsuz koşullar altında (tehdit, yoksunluk, dışlanma vb.) en belirgin olanı olarak ortaya çıkmaktadır ancak bunlar süregelen gelişimin bir yönü değildir ve bunların doyumu bireyin tam işlevde bulunmasının zorunlu olmayan bir aşamasını oluşturabilir.

Önerme 6:

Öznel canlılık (subjective vitality), fiziksel beslenmeden daha fazlasını temel almakta ve psikolojik ihtiyaçların doyumuna karşı yoksunluğunu da yansıtmaktadır. Bu nedenle temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun canlılığı artırması beklenirken, hem dıştan kontrol edilen hem de öz-kontrole dayalı durumların ise canlılığı azaltması beklenmektedir.

Önerme 7:

Diğer faktörler bir yana, canlı doğaya anlamlı bir şekilde maruz kalmanın, doğal olmayan, canlıların bulunmadığı ve insan ürünü çevreye maruz kalmaya nazaran öznel canlılık üzerinde olumlu bir etkisi vardır ve bu ilişkiye temel psikolojik ihtiyaçlar kısmen aracılık eder.

Önerme 8:

Hem bireyler arasında hem de bireylerin içinde bulundukları bağlamda meydana gelen şeylere ilişkin açık ve kabul edici bir bilinç olarak tanımlanan farkındalık, daha fazla iyi oluşa katkıda bulunarak daha fazla psikolojik ihtiyaç doyumunu kolaylaştırmanın yanı sıra daha fazla özerkliği ve daha bütünleşik öz-düzenlemeyi de kolaylaştırır.

2.5.1.5. Amaç İçeriği Kuramı (AİK)

Yaygın biçimde bilinen dört mini kuramın yanında ÖBK'nın makro teorik yapısına katkı sunan bir diğer mini kuram Amaç İçeriği Kuramı (AİK) olarak adlandırılmaktadır. Bir hedefin içeriğinin bireyin iyi oluşunu ve davranışı etkileyen farklı çıktılara nasıl yol açabileceğini anlamak için geliştirilmiş olan (Gunnell, Crocker, Mack, Wilson ve Zumbo, 2014, s. 20) AİK ile bireyleri motive eden içsel ve dışsal kaynaklar arasındaki ayrım daha fazla vurgulanmakta ve farklı motivasyon kaynaklarının bireyin öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisi incelenmektedir (Keser, 2018).

Bu noktada Kasser ve Ryan (1996) tarafından, kişisel gelişim, yakın ilişkiler, toplumsal katkı ve fiziksel sağlık gibi içsel amaçlar ile para, şöhret ve imaj gibi dışsal amaçlar arasında yapılan ayrım dikkati çekmektedir. İçsel ve dışsal amaçlar arasında bu şekilde bir ayrım öneren Kasser ve Ryan (1996), aynı zamanda içsel arzuların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma için duyulan temel psikolojik ihtiyaçları karşılayabileceğini buna karşılık dışsal arzuların ise bu ihtiyaçların doyumu ile bir ilgisinin bulunmadığını da öne sürmektedirler.

ÖBK'nın makro teorik yapısını oluşturan altıncı ve son mini kuram ise İlişki Motivasyon Kuramı (İMK) olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2014).

2.5.1.6. İlişki Motivasyon Kuramı (İMK)

İMK'da temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun ve bireyin öznel iyi oluşunun sağlanmasında kişilerarası ilişkilerin kritik derecede önemli olduğu ileri sürülmektedir. İMK'nın temel önermesi, bireylerin ilişkili olmaya duymuş oldukları ihtiyacın doyumunun bireylerin ilişki doyumu deneyimlerini veya ilişkisel iyi oluşlarını yordamasına rağmen bu doyumun tek başına kaliteli ilişkiler sağlamak için yeterli olmamasıdır. Gelişmiş ilişkiler aynı zamanda bireylerin ilişkide özerklik ihtiyacının doyumunu deneyimlemelerini de gerektirir, tıpkı yeterlik ihtiyacında olacağı gibi (Deci ve Ryan, 2014, s.56). İlişkide üç temel

ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyumunu ilişkiye özgü daha yüksek canlılık ve sağlamlılığın yanı sıra daha güvenilir bağlanma, otantiklik ve duygusal güven ile de ilişkilidir. Aslında, İMK, temel ihtiyaçların doyumuna karşı doyumsuzluğun sosyal destek ile psikolojik sağlığa ilişkin çıktılar arasındaki ilişkilere büyük ölçüde aracılık ettiğini ileri sürmektedir (Ryan ve Deci, 2017, s. 293).

Makro yapısını oluşturan bu altı mini teori ile birlikte ÖBK, ortaya çıktığı ilk günden bu yana, farklı bilim alanlarında çalışan birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve çekmektedir. Özellikle son on yılda ülkemizde ve dünyada ÖBK, matematik kaygısı (Durmaz ve Akkuş, 2016), beden imajı kaygısı ve kas algı bozukluğu (Selvi, 2018), intihar (Bureau, Mageou, Vallerand, Rousseau ve Otis, 2012), nöro-bilim (Di Domenico ve Ryan, 2017), liderlik (Zhang ve Chen, 2013) ve ebeveynlik (Laurin ve Joussement, 2017; Marbell-Pierre, Grolnick, Stewart ve Raftery-Helmer, 2017) gibi birbirinden oldukça farklı kavramlarla ilişkilendirilerek incelenmekte ve etki alanını giderek genişletmektedir.

Ayrıca, ÖBK'nın makro teorik yapısını oluşturan bu altı farklı mini kuramın önermeleri birlikte değerlendirildiğinde bu mini kuramların birbirlerini tamamlayarak “öz-belirleme kuramı bulmacasını” oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca bu mini teorilerin birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı olan çeşitli yönleri göze çarpmaktadır. Genel bir kanıya ulaşabilmek amacıyla bu mini kuramlar birlikte değerlendirildiğinde, ÖBK'yı oluşturan bu mini kuramların önermelerine ilişkin en belirgin ortak noktanın tüm kuramlarda temel psikolojik ihtiyaçlara yapılan vurgu olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile bu mini kuramların tamamında her ne kadar bireylerin gelişim ve davranış düzenleme süreçlerine ilişkin farklı yapılara odaklanılıyor olsa da üç temel psikolojik ihtiyaç (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) ve bu ihtiyaçların doyumunu tüm mini kuramlarda merkezi derecede önemli olarak görülmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişki ve etkileşimin öz-belirleme kuramına dayalı olarak kavramsallaştırılmasında da temel psikolojik ihtiyaçlar odağa alınmıştır. Böylece öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişki, bu ilişkide temel psikolojik ihtiyaçlarının nasıl ve ne derecede doyurulduğu perspektifinden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.6. Akran İlişkileri

Akran kavramı en genel anlamıyla yaşı ve olgunluk seviyeleri aynı olan bireyleri ifade etmektedir (Santrock, 2012). Bireyin gelişim süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde akranların bu sürecin önemli aktörlerinden biri olduğu dikkati çekmektedir. İlk çocukluk yıllarından itibaren çocuğun akranları ile kurmuş olduğu ilişkiler ve bu ilişkilerden elde ettiği kazanımlar bireyin gelişim sürecinin önemli belirleyicilerinden biridir. Bununla birlikte akranların birey yaşamındaki rolü ve önemi yaşam sürecinin değişik aşamalarında farklılaşmaktadır. Hartup ve Stevens (1999), yaşam boyu (life span) perspektifine dayalı olarak akranlar ile kurulan ilişkilerin birey için anlamının içinde bulunulan gelişim dönemine göre farklılaştığını ifade etmektedir. Bu noktada, çocukluk döneminde bireyin akranları ile kurmuş olduğu ilişkiler birliktelik (birlikte vakit geçirme) ve oyun oynama gibi somut etkinlikleri ifade etmektedir. Ergenlik dönemindeki birey için ise akran ilişkileri ortak etkinliklerde bulunma (temel olarak sosyalleşme) ve sosyal olarak kendini açma anlamı taşımaktadır. Genç yetişkinlikte iş ve ebeveynlik ile kaynaşmış karmaşık etkinlikleri ifade eden akran ilişkileri yaşlılıkta ise iş yaşamı odağından tekrar uzaklaşır destek olmayı ve yoldaşlığı ifade eder.

Yetişkin dünyasına atılan ilk adımları içeren ve temel gelişim görevinin kimlik kazanımı olduğu ergenlik dönemi akran ilişkilerin birey hayatında en önemli olduğu dönemlerden biridir (Bukowski ve Sippola, 2005). İçinde bulundukları gelişim döneminin temel bağlamına uygun şekilde, ergenlerin arkadaşları ve geniş akran grupları tarafından sevmeye ve kabul edilmeye karşı güçlü bir gereksinimleri vardır. Akranları tarafından kabul edilme ergenler için olumlu duygulara ve doyuma neden olabilirken aksine akranları tarafından dışlanma veya küçük düşürülme ise ergenler için aşırı stres ve kaygı kaynağı işlevi görebilmektedir. Bir başka ifade ile birçok ergen için, akranları tarafından değerlendirilme biçimleri hayatın en önemli yönünü temsil etmektedir (Santrock, 2012).

Ergenlik dönemindeki bireyin yaşamında en az aile kadar önemli bir yer tutan akranlar ergenler için arkadaşlık, sosyal ve duygusal destek ile yakınlık sağlayarak ergen gelişimini destekleyebilecekleri gibi barındırdıkları çeşitli riskler nedeniyle ergenin gelişiminde olumsuzluklara da neden olabilmektedirler (Uludağlı ve Sayıl, 2009).

Ergenlik döneminde bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde akranlarla kurulan ilişkilerin rolü alan yazında kişilik kuramcılarının da dikkatini çekmiştir. Kişilik gelişimi konusundaki görüşlerini Kişilerarası İlişkiler Kuramı çerçevesinde yapılandıran Harry Stack Sullivan ergenlerin kişilik gelişim süreçlerinde akranların ve arkadaşların önemine değinen en etkili

kuramcıdır (Santrock, 2017). Sullivan kuramında insan kişiliğinin sosyal bir çevrede geliştiğini ve insanların diğer insanlar olmadan bir kişiliğe sahip olamayacaklarını vurgulamıştır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011). Bireyin kişilik gelişimi sürecinde diğer insanlar kurulan ilişkileri temel belirleyici olarak kabul eden Sullivan bireyin kişilik gelişim sürecini yaşam boyu süren dönemler temelinde incelemektedir.

Bu dönemler;

1. Bebeklik
2. İlk Çocukluk
3. İkinci Çocukluk
4. Ön Ergenlik
5. Erken Ergenlik
6. Geç Ergenlik
7. Yetişkinlik olarak isimlendirilmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya,2011).

Yukarıda verilen kişilik gelişim evreleri incelendiğinde yedi evreden üçünün ergenliği içerdiği görülmektedir. Sullivan'ın kuramında yedi evreden üçünün ergenlik dönemini kapsamaması kuramda ergenlik dönemindeki kişiler arası ilişkilere verilen önemin temel göstergesidir (Daşçı, 2015).

Sullivan'ın kuramında ergenlik dönemini içeren üç evreden ilki olan ön-ergenlik (pre-adolescence) genellikle hem cins biriyle yakın bir ilişki kurma zamanı olarak ifade edilmektedir. Bu evreden önceki tüm aşamalar benmerkezci bir nitelik taşımakta ve kişisel çıkar temelinde kurulmuş olan arkadaşlıkları içermektedir. Bu dönemde birey ilk kez başka bir kişiye içten bir biçimde ilgi göstermektedir (Evans, 2005; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011). Bir başka ifade ile erken ergenlik döneminde yakın ilişki ihtiyacı yoğunlaşmakta ve bu dönemdeki bireyler yakın ilişki kurabilecekleri akranları-arkadaşları aramaktadırlar. Bu dönemde ergenlerin yakın arkadaşlık kurabilmeleri sağlıklı kişilik gelişimin önemli bir aşaması olup sonraki dönemlerde kurulacak kişilerarası ilişkileri de kolaylaştıracaktır. Ancak bu dönemde bu tarz yakın ilişkilerin kurulamaması ise ergenleri yalnızlığa ve değersizlik duygusuna itecektir (Santrock, 2017). Özetle kişilerarası ilişkiler kuramında Sullivan, özellikle ön-ergenlik evresi ve bu evreyi izleyen yıllarda bireylerin kişilerarası ilişkilerine dayalı olarak yaşadıklarının, yaşamın sonraki yıllarında ve yetişkinlikte doyum

sağlayıcı kişilerarası ilişkiler kurabilme ve yürütebilmesi böylelikle de sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bu açıklamaların yanında, akran ilişkilerinin bireyin gelişim sürecindeki rol ve önemi değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken temel belirleyicilerden biri bireyin akranları ile kuracağı ilişkinin niteliğidir. Akranlarıyla farklı bağlamlarda iletişim kuran ergenler kendi gelişimlerini olumlu veya olumsuz etkileyebilecek; uyumlu ve uyumsuz davranışlara olanak sağlayan farklı mesajlar ve farklı fırsatlarla karşılaşır. Bir başka ifade ile bireyin akranları ile kurduğu ilişkinin etkisi birey için hem olumlu hemde olumsuz nitelik taşıyabilir (Santrock, 2012). Alan yazında bireyin akranları ile kuracağı olumlu ve kaliteli ilişkiler sosyal zekâ ve bağlılık (Savcı, 2017), uyum (Demir ve Urberg, 2004), motivasyon ve başarı (Ryan, 2001), okul başarısı (Rabaglietti ve Ciairano, 2008) ve düşük okul terk riski (Zorbaz, 2018) gibi birçok olumlu çıktı ile pozitif yönde ilişkilidir. Bunun yanında ergenin akranı ile kuracağı olumsuz ilişkiler ve yaşayacağı çatışma ise sosyal anksiyete ve depresif belirtiler (Greca ve Harrison, 2005), okul terki (French ve Conrad, 2001), risk alma davranışı (Satan, Karagüven ve Bakiler, 2018), madde kullanımı (Erdem, Eke, Ögel ve Taner, 2006; Siyez ve Aysan, 2007), saldırganlık/şiddet (Yavuzer, Karataş, Çivilidağ ve Gündoğdu, 2014) ve akıllı telefon bağımlılığı (Şanlı, 2018) gibi birçok olumsuz çıktı ile ilişkili bulunmuştur. Akran ilişkilerinin bireyin gelişim süreci; akademik, sosyal ve duygusal çıktıları üzerindeki bu etkileri ile beraber Santrock (2012, s.303-304), karşılıklı yoldaşlık, destek ve samimiyet ile karakterize olan ve akranlığın bir alt kümesini ifade eden arkadaşlık olgusunu ve arkadaşlığın ergen gelişimindeki altı işlevini de tanımlamıştır. Arkadaşlarla kurulan ilişkiler geniş akran grubuyla kurulan ilişkilerden daha yakın ve daha kapsamlıdır ve birey gelişiminde;

1. *Yoldaşlık*; ergene kendisi ile birlikte zaman geçirme ve ortak etkinliklere katılma konusunda istekli bir partner fırsatı sağlama,
2. *Uyarı*; ergenlere ilginç bilgiler edinme, heyecan ve eğlence deneyimi fırsatı sağlama,
3. *Fiziksel destek*, ergene imkân ve yardım sağlama,
4. *Ego desteği*, ergenlerin kendilerini yeterli, çekici ve değerli bireyler olarak görmeleri için fırsat sağlama,
5. *Sosyal karşılaştırma*, ergenin diğerlerine göre nerede olduğu ve ergenlerin yaptıklarının doğru olup olmadığı hakkında bilgi sağlama,

6. *Yakınlık/Şefkat*, diğer bireylerle sıcak, yakın, güvene dayalı ve kendini açmayı içeren bir ilişki kurma fırsatı sağlama konularında işlev görmektedir.

Sahip olduğu olumlu ve olumsuz niteliğe bağlı olarak ergenlerin gelişim süreçlerinde; akademik, sosyal ve duygusal çıktılarında önemli derecede etkili olan akran ilişkileri alan yazında çeşitli yöntemlerle ve farklı kuramsal yönelimlere dayalı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu araştırmada ise ergenlerin akran ilişkileri Bukowski, Hoza ve Boivin (1994) tarafından ortaya konulan akran ilişkilerinin temel niteliklerine dayalı olarak belirlenmiş beş bileşenli bir yapıyı ifade etmektedir. Ergenlerin akranları ile kurdukları ilişkiyi ifade eden beş bileşen şunlardır; *i. birliktelik*, *ii. çatışma*, *iii. yardım*, *iv. koruma* ve *v. yakınlık*. Akran ilişkilerinin *birliktelik* bileşeni ergenin akranı ile gönüllü olarak geçirdiği zamanı ve akran ile birlikte gerçekleştirilen ortak etkinlikleri, *çatışma* bileşeni akran ilişkisinin olumsuz yönünün bir göstergesi olarak ergen ile akranı/akranları arasındaki kurulan ilişkilerdeki anlaşmazlıkları, *yardım* bileşeni ergen ile akranının birbirini savunması ve desteklemesini ve ergen ile akranı arasındaki karşılıklı yardımlaşmayı, *koruma* bileşeni ergenin sorunların üstesinden birlikte gelme konusunda akranına duyduğu güveni ve beşinci bileşen olan *yakınlık* ise ergen ile akranı arasındaki duygusal bağlılığı ifade etmektedir (Erkan-Atık vd., 2014).

2.7. Ailenin Okula Katılımı

Eğitimin gerçekleştiği en önemli çevre olan okullar ile eğitim sürecindeki temel aktörler olan öğretmenler uzunca bir süre öğrencilerin eğitimlerinin birinci derece sorumluları olarak değerlendirilmiştir. Ancak eğitim paradigmalarındaki değişim ile beraber bu bakış açısı yerini günümüzde öğrencilerin eğitim sürecinin sorumluluğunun okul, aile ve toplum tarafından paylaşılması yönündeki bir anlayışa bırakmıştır (Lindberg, 2014, s.1). Buradan hareketle okulun bir öğrenme çevresi olarak işlevini tam anlamıyla yerine getirebilmesi için çevre ve toplumun bütünü ile ilişkili olduğunu fark etmesi, bununla birlikte hedeflerine ulaşma konusunda çevre ve toplumla olan bu ilişkilerini kullanması gerektiği ifade edilmektedir (Keçeli Kayısı, 2008). Bir başka ifade ile bu anlayış, genel bir hedef olarak okulun hedeflerine ulaşması ve eğitimde kalitenin artması, özel olarak ise öğrenci başarısının artırılabilmesi için öğretmen ve okulların yapacakları çalışmaların tek başına yeterli olmayacağı, bunun için anne-babaların (ailenin) bu eğitim sürecine aktif olarak katılması gerektiği üzerinde durmaktadır (Lindberg, 2014).

Bu durum “aile katılımı” kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Aile katılımı kavramı en genel anlamıyla ebeveynlerin öğrenci ile ilgili farklı bağlamlarda (ev, okul) gerçekleşen etkinliklerde aktif ve gönüllü bir paydaş olarak yer almasını ifade etmektedir. Anne ve babanın çocuğun eğitimi ile ilgili yaşantılarda aktif olarak rol almasını ifade eden aile katılımı [parental involvement] (Benner, Boyle ve Sadler, 2016; Fan ve Chen, 2001), alan yazında zaman zaman baba katılımı [father involvement] (Jeynes, 2015; McMunn, Martin, Kelly ve Sacker, 2017) veya anne katılımı [mother involvement] (Balcı, 2017) olarak sadece bir ebeveynin öğrencinin eğitim-öğretim yaşamına katılma konusundaki rolü üzerinden de kavramsallaştırılıp ölçümlenebilmektedir.

Aile katılımı; öğrencinin hem akademik hem de kişisel gelişimini sağlamak ve/veya desteklemek için öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmayı, öğretmenler ve okul idaresi ile sürekli ve aktif biçimde iletişim halinde bulunmayı, okul ve sınıf içerisinde yapılan eğitsel etkinliklere aktif ve gönüllü biçimde katılmayı, sadece okul ve ailenin değil toplumsal kaynakların da öğrencinin eğitim sürecinin niteliğinin artırılması için sürece dâhil edilmesini içeren etkinliklerin bütününden oluşan sürekli ve sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir (Lindberg, 2014). Bu noktaya Akkök (1999) ailelerin eğitim sürecine katılmalarının temel gerekçelerini incelemiş ve ailenin okula katılımını (i) okul merkezli katılım ve (ii) ev merkezli katılım olarak sınıflamıştır. Okul merkezli katılım, okulun ve öğretmenlerin düzenleyeceği konferans ve toplantılara katılmayı, öğretmenler ile iletişim içinde olmayı, akademik etkinlikler konusundaki gönüllülüğü, öğrencilerin proje ve ödevlerine gönüllü yardımı ve okul aile işbirliği çalışmalarına katılımı içermektedir. Ev merkezli katılım ise ailelerin (anne-babaların) çocukları ile evde yapabilecekleri eğitimsel etkinlikleri ve bunun yanında öğretmenlerin ise gerek duyduklarında gerçekleştirecekleri ev ziyaretleri gibi uygulamalarını ifade etmektedir.

Aile katılımı alan yazınının en önemli isimlerinden biri olan Epstein ise (1987, 2010) araştırmacı ve uygulayıcıların aile ve okul ilişkileri hakkındaki düşüncelerine rehberlik eden ve aile katılımı kavramının ortaya çıkmasına temel oluşturan üç farklı bakış açısı tanımlamaktadır:

1. Ailelerin ve okulların ayrı sorumlulukları,
2. Ailelerin ve okulların ortak sorumlulukları,
3. Ailelerin ve okulların ardışık sorumlulukları.

Bu bakış açılarından ilki olan aile ve okul kurumlarının birbirinden ayrı sorumlulukları olduğu görüşüne dayalı olan varsayımlar, aileler ve okullar arasındaki doğal uyumsuzluğu, rekabeti ve çatışmayı vurgulamaktadır. Diğer bir ifade ile bu bakış açısı (ayrı sorumluluklar perspektifi), okul ve aile örgütlerinin farklı amaçları, rolleri ve sorumlulukları bağımsız bir şekilde en iyi biçimde yerine getirilebilecek olan eğitimciler ve veliler tarafından birbirinden ayrı olarak yönetildiğini varsaymaktadır (Epstein, 2010). Bu bakış açısına göre birbirinden ayrı kurumlar olan aile ve okul ve buna bağlı olarak birbirinden ayrı aktörler olan öğretmenler ve ebeveynler (anne-baba) kendi sorumluluklarını yerine getirdiklerinde iki kurumunda birbirinden farklı olan hedeflerini verimli ve en etkili biçimde elde edilebileceği ifade edilmektedir.

Aile ve okul ilişkisine bu bakışın aksine, ortak sorumluluğu vurgulayan varsayımlar ise okulların ve ailelerin koordinasyonunu, işbirliğini ve tamamlayıcılığını vurgulamakta ve iki kurum arasındaki iletişimi ve işbirliğini teşvik etmektedir. Bu bakış açısı (ortak sorumluluklar perspektifi), okulların ve ailelerin çocuğun sosyalleşmesi ve eğitimi için gerekli olan sorumluluğu paylaştığını varsayar (Epstein, 2010). Bu bakış açısı temelde birey gelişiminde rol oynayan kurumlar arası ilişki ve etkileşimleri vurgulayan ekolojik kurama dayanmaktadır.

Üçüncü bakış açısı (ardışık sorumluluklar perspektifi) ise ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk gelişimine katkılarının kritik aşamalarını vurgulamaktadır (Epstein, 2010). Bu bakış açısına göre özellikle bireyin gelişimin ilk yıllarında ailenin üstlenmiş olduğu temel sorumluluk süreç içerisinde okul yaşantısının da başlaması ile okula ve öğretmenlere devredilmektedir.

Bu üç bakış açısından ikincisi olan ortak sorumluluklar perspektifine dayalı olarak ortaya koyduğu katılım modelinde Epstein (2005), ev (aile) ile okul arasındaki ortaklığı ve öğrenci gelişiminde paylaşılan sorumluluğu vurgulamak için “kesişen küreler” [overlapping spheres] diyagramını kullanmaktadır. Diyagramda üç küre yer almaktadır ve bu küreler *i.* aile, *ii.* okul ve *iii.* toplum olmak üzere öğrenci gelişiminde önemli rol oynayan üç bileşeni temsil etmektedir. Modelde yer alan kürelerin kesişme dereceleri ise üç kuvvet tarafından kontrol edilmektedir: *i.* zaman, *ii.* aile deneyimleri ve *iii.* okul deneyimleri. Epstein (2010), aile, okul ve toplum arasındaki ortaklığı ve işbirliğini ifade eden katılımın çok boyutlu bir yapı olduğunu ve birden farklı şekilde gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılan bir dizi çalışmaya dayalı olarak, altı tür katılım uygulaması tanımlanmaktadır (Epstein, 1995, 2001).

1. Anne-Babalık (*Parenting*) : Ailelerin çocuk ve ergen gelişimini anlamalarına yardımcı olmak, çocukları öğrenci olarak destekleyen ev ortamları oluşturmak ve temel ebeveyn yükümlüklerini yerine getirmeyi içermektedir.
2. İletişim Kurma (*Communicating*) : Okul programları ve öğrencinin ilerlemesi hakkında iki yönlü iletişimin etkili formlarını tasarlamak ve yürütmeyi ifade etmektedir.
3. Gönüllülük (*Volunteering*) : Okul ve öğrencilerin faaliyetlerini desteklemek için okulda, evde veya diğer yerlerde yardım ve destek faaliyetleri yürütmeyi ifade etmektedir.
4. Evde Öğrenme (*Learning at Home*) : Öğrencilere ev ödevlerinde ve müfredatla ilgili ev temelli öğrenme etkinliklerinde destek olmayı temsil etmektedir.
5. Karar Verme (*Decision Making*) : Ebeveynlerin, okul komitelerinde temsilci ve lider olarak görev alması ve ebeveynlerin okuldaki karar alma süreçlerine aktif olarak katılmasını ifade etmektedir.
6. Toplumla İşbirliği (*Collaborating with the Community*) : Okulları, aileleri ve öğrencilerin gelişimlerini güçlendirmek ve desteklemek için toplumsal kaynakları tanımlamak ve bu kaynakları eğitim öğretim süreci ile bütünleştirecek etkinlikler gerçekleştirmeyi ifade etmektedir.

Epstein'in katılımın birbiri ile ilişkili altı türünü tanımladığı modelin yanı sıra aile katılımını açıklamaya çalışan bir diğer model Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, 1997) tarafından önerilmiştir. Ailenin okula katılımını beş aşamalı olarak kavramsallaştıran bu model Şekil 6'da yer almaktadır.

Aşama 5

Öğrenci Çıktıları	
Bilgi ve Beceriler	Okul Başarısına İlişkin Öz-Yeterlik

Aşama 4

Aracı Değişkenler	
Ebeveynin Gelişimsel Olarak Uygun Strateji Kullanması	Ebeveynin Katılım Eylemleri ile Okulun Beklentileri Arasındaki Uyum

Aşama 3

Ebeveynlerin Katılım Mekanizmasının Çocuğun Okul Çıktıları Üzerindeki Etkisi		
Model Olma	Pekiştirme	Açıklama

Aşama 2

Ebeveynlerin Katılım Biçimleri		
Ebeveynin Bilgi ve Becerileri	Ebeveynlerin Zaman ve Enerji Üzerinde Diğer Talepleri	Okul ve Öğrenciden Gelen Özel Talepler

Aşama 1

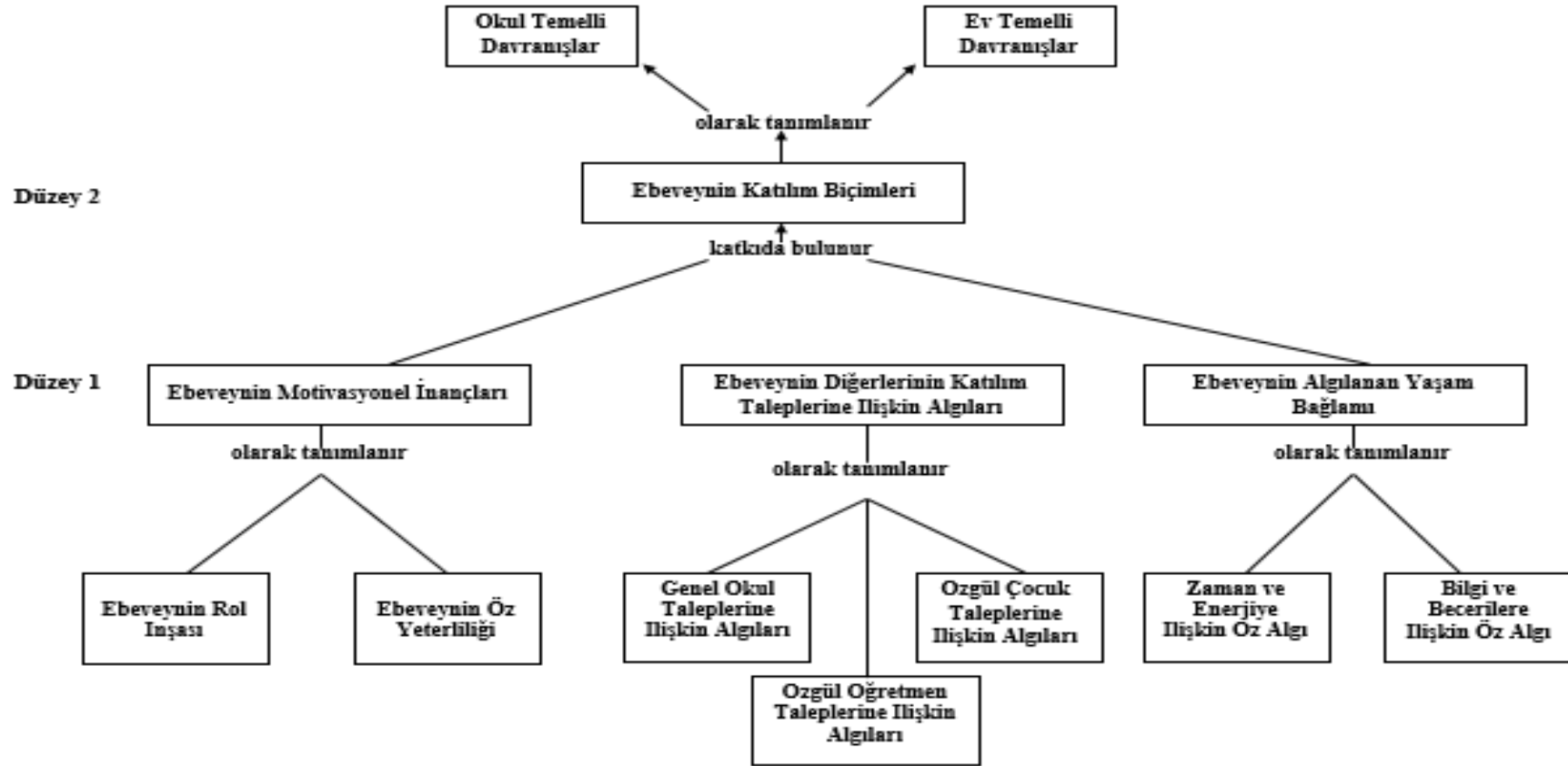
Ebeveynlerin Temel Katılım Kararları			
Ebeveynin Rol İnşası	Ebeveynin Çocuğa Yeterlilik Duygusu	Katılım İçin Okulun Genel Talebi	Katılım İçin Öğrencinin Genel Talebi

Şekil 6. Hoover-Dempsey ve Sandler katılım modeli

Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, 1997) tarafından aile katılımının beş aşamalı olarak kavramsallaştırıldığı modelin ilk iki seviyesi Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler ve Hoover-Dempsey (2005) tarafından revize edilmiştir. Modelin ilk iki aşamasının revize edilmesine ilişkin diyagram Şekil 7’de sunulmuştur.

Tüm bunlarla birlikte alan yazında farklı yön ve işlevleri temel alınarak çeşitli modeller çerçevesinde kavramsallaştırılan aile katılımı olgusu sıklıkla çalışılan bir faktörü ifade etmektedir. Aile katılımının öğrencinin eğitim süreci ile ilişkisi; okul öncesi (Göktaş, 2015; Kurtulmuş, 2016; Koçyiğit, 2015; Nitecki, 2015; McWayne, Manz ve Ginsburg-Block, 2015), ilk ve ortaöğretim (Lindberg ve Demircan, 2014; Lindberg ve Oğuz, 2016; Şad ve Gürbüzük, 2013; Toren ve Seginer, 2015) ve hatta özel gereksinimli bireyler (Akmeşe ve Kayhan, 2014; Garbacz, McIntyre ve Santiago, 2016) düzeyinde yapılan çalışmalarda incelenen güncel bir problem durumudur. Ayrıca alan yazında yer alan farklı çalışmalarda ortaya konulan bulgular ailenin okula katılımının öğrencinin akademik başarısı ve okula bağlılığının artması bunun yanında okul terk riskinin azalması başta olmak üzere birçok farklı akademik ve sosyal-duygusal çıktıyı önemli biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır (Castro, vd., 2015; Jeynes, 2003, 2005, 2007; Kim ve Hill, 2015; Zorbaz, 2018).

Bu araştırmada ise aile katılımı, öğrencilerin kendi akademik yaşantılarına ilişkin anne ve babalarının (ailelerinin) katılım düzeyine ilişkin algıları temel alınarak ölçümlenmekte ve bu bağlamda aile katılımı; *i.* algılanan anne-baba akademik izleme ve *ii.* algılanan anne-baba akademik destek olmak üzere iki bileşenden meydana gelen bir yapıyı ifade etmektedir.



Şekil 7. Hoover-Dempsey ve Sandler'in revize edilmiş katılım modeli

BÖLÜM III

ÇALIŞMA I

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma kapsamında yürütülen birinci çalışmaya ilişkin yöntemsel bilgilere yer verilmiştir. Daha önceki bölümlerde detayları açıklandığı üzere, ilk çalışma lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları iletişim ve etkileşimi ölçebilmek için Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun (ÖB-ÖÖİÖ) geliştirilmesini içermektedir. Bu bölümde ise birinci çalışma kapsamında yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve ölçek geliştirme sürecinde takip edilen aşamalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konulan öz-belirleme kuramında yer alan temel psikolojik ihtiyaçları temel alan bir öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği geliştirme çalışmasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu geliştirme çalışması kapsamında 4 farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır.

3.2.1. Çalışma Grubu 1

Bu çalışma gruplarından ilki ölçeğin pilot uygulamasının yapıldığı 30 kişilik öğrenci grubunu içermektedir. Yapılan bu pilot uygulamanın temel amacı, ölçeğin madde havuzunda yer alan maddelerin öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirmek ve öğrenci tarafından anlaşılmayan, yanlış anlaşılan veya uygun görülmeyen herhangi bir madde var ise ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce gerekli düzeltme ve güncellemeleri yapabilmektir. Bu amaçla 30 kişilik bu çalışma grubuna ölçek madde havuzunda yer alan maddeler sunulmuş ve onlardan bu maddeleri anlaşılabilirlik, öğrenci seviyesine uygunluk ve okul-öğretmen yaşantıları ile tutarlılık perspektifi ile incelemeleri istenmiştir. Öğrenciler tarafından madde havuzundan çıkarılması gereken herhangi bir madde önerilmemiştir. Bununla beraber bazı maddeler için anlaşılabilirliği artırabilmek amacıyla düzeltme yapılması önerilmiş ve bu öneriler çalışmanın kapsam ve amacı açısından değerlendirilerek uygun görülen düzeltmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Çalışma Grubu 2

Ölçek geliştirme sürecinde yer alan ikinci çalışma grubu ise ölçeğin yapı geçerliğine kanıt aramak amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmasına katılan toplam 509 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunda yer alan katılımcılar, Erzurum ilinde farklı okul türlerinde toplam 5 lisede 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören lise öğrencileridir. Bu çalışma grubunun 247'si erkek (% 48,5), geri kalan 262 (% 51,5) tanesi ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubundaki bu öğrencilerden 201 (% 39,5) kişi 9. sınıfta, 164 kişi (% 32,2) 10. sınıfta ve 144 (% 28,3) kişi ise 11. sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşları 13 ile 18 arasında değişmektedir ve bu çalışma grubunun yaş ortalaması 15,21'dir.

3.2.3. Çalışma Grubu 3

Ölçek geliştirme çalışmasının üçüncü çalışma grubu ise benzer ölçek geçerliğinin incelendiği ve ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla bu araştırma grubu için tekrar hesaplanacak olan Cronbach Alpha iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizi çalışmasına katılacak olan toplam 344 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunda yer alan katılımcılar, Erzurum ilinde ve farklı okul türlerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmasına katılan okulların dışında toplam 4 farklı lisede 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim

gören lise öğrencileridir. Bu çalışma grubunun 170'i erkek (% 49,4) geri kalan 165 (% 48) tanesi ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma Grubu 3'de yer alan öğrencilerden 9 tanesi (% 2,6) ise cinsiyet ile ilgili soruya yanıt vermemiştir. Üçüncü çalışma grubundaki bu öğrencilerden 116 (% 33,7) kişi 9. sınıfta, 121 kişi (% 35,2) 10. sınıfta ve 107 (% 31,1) kişi ise 11. sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşları 13 ile 18 arasında değişmektedir ve bu çalışma grubunun yaş ortalaması 15,31'dir.

3.2.4. Çalışma Grubu 4

Ölçek geliştirme çalışmasının dördüncü ve son çalışma grubu ise Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun sonuçlarının zamana görece tutarlılığını belirleyebilmek için test-tekrar test güvenilirliği çalışması kapsamında veri toplanan 121 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunda yer alan katılımcılar, Erzurum ilinde farklı okul türlerinde toplam 2 lisede 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören lise öğrencileridir. Bu öğrencilerin 57'si erkek (% 47,11) geri kalan 61 (% 50,41) tanesi ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma Grubu 4'de yer alan öğrencilerden 3 tanesi (% 2,48) ise cinsiyet ile ilgili soruya yanıt vermemiştir. İkinci çalışma grubundaki bu öğrencilerden 24 (% 19,83) kişi 9. sınıfta, 51 kişi (% 42,15) 10. sınıfta ve 46 (% 38,02) kişi ise 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

Böylece araştırmanın birinci çalışmasını oluşturan ölçek geliştirme çalışmasında her biri birbirinden farklı okullarda öğrenim gören lise öğrencilerini içeren 4 farklı çalışma grubundan toplam 1004 öğrenciden veri toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın temel amacı lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları iletişim ve etkileşimi ölçebilmek için Türk kültürüne özgü bir öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği geliştirmektir.

Bu bağlamda çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı dışında dört farklı veri toplama aracı ile veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından ilki araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'dur.

Araştırma kapsamında kullanılan diğer üç veri toplama aracı ise bu çalışma ile geliştirilen Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun bir ölçüte dayalı geçerliğini incelemek amacıyla Çalışma Grubu 3'te yer alan öğrencilerinden veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Bu bölümde sırasıyla Kişisel Bilgi Formu, Okul Sosyal İklimi Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği Lise Formu ve Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında oluşturulan kişisel bilgi formunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve okul türü ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Okul Sosyal İklimi Ölçeği

Okul Sosyal İklimi Ölçeği (OSİÖ), Hanif ve Smith (2010) tarafından ergenlerin okul iklimi algılarını ölçmek için geliştirilmiştir. Toplam 33 maddeden oluşan ölçek ergenlerin okul sosyal iklimine ilişkin algılarını *i.* okula ilişkin düşünceler, *ii.* öğretmenlere ilişkin düşünceler ve *iii.* okuldaki diğer öğrencilere ilişkin düşünceler olmak üzere üç bileşenli bir yapı olarak ölçümlenmektedir. Ölçekten alınan puanların artması öğrencilerin (ergenlerin) okul sosyal iklimine ilişkin algılarının olumlu hale geldiğini ifade etmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Bayar (2010) tarafından yapılmış ve bu çalışma kapsamında okul sosyal iklimine ilişkin Türk kültürüne uygun *i.* okul, *ii.* öğretmenler, *iii.* öğrenci uyumu ve *iv.* öğrenci uyumsuzluğu olarak isimlendirilen dört bileşenden meydana gelen bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında (Bayar, 2010) orta çıkan dört bileşenden ikisi (öğretmen ve okul) ölçeğin orijinal formu ile aynı örüntüye sahip iki boyutunu ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe formunda yer alan üçüncü bileşen olan “öğrenci uyumu” okulda yer alan öğrencilerin okulun sosyal etkinliklerine katılım konusunda isteklilik, grup çalışmalarına ilgi gösterme gibi olumlu özelliklerini; dördüncü bileşen olan “öğrenci uyumsuzluğu” ise okul kural ve düzenlemelerine karşı gelmeye yatkınlık gibi olumsuz özelliklerini ifade etmektedir. Tüm bunlarla birlikte ölçeğin

Türkçe formunda ortaya konan bu dört boyutlu yapı okul sosyal iklimine ilişkin toplam varyansın % 58,38'ini açıklamaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = ,95$; okul alt boyutu için $\alpha = ,91$; öğretmen alt boyutu için $\alpha = ,94$; öğrenci uyumu alt boyutu için $\alpha = ,88$; öğrenci uyumsuzluğu alt boyutu için ise $\alpha = ,61$ olarak hesaplanmıştır.

OSİÖ bu araştırmada, sadece öğretmen alt boyutu ile araştırma kapsamında geliştirilen ÖB-ÖÖİÖ'nün bir ölçüte dayalı geçerliğine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle OSİÖ'nün öğretmen alt boyutunun güvenilirliği bu araştırma kapsamında Çalışma Grubu 3 verilerine dayalı olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile yeniden incelenmiştir. OSİÖ'nün öğretmen alt boyutu için bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,859$ olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ÖSİÖ'nün öğretmen alt boyutunun bu araştırma kapsamında güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu

Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu (OIÖ-Lise), Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından okuldaki genel uyum ile öğrenciler ve yetişkinler arasındaki ilişkinin kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 42 maddeden oluşan ölçek öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını *i. kaynakların kullanımı, ii. düzen ve disiplin, iii. anne-baba katılımı, iv. okul binası, v. öğrenciler arası ilişkiler ve vi. öğrenci-öğretmen ilişkisi* olmak üzere altı bileşenli bir yapı olarak ölçümlemektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Bugay vd. (2015) tarafından yapılmış ve bu çalışma kapsamında okul iklimine ilişkin ölçeğin orijinal formu ile tutarlı ve aynı zamanda Türk kültürüne de uygun *i. kaynak kullanımı, ii. düzen ve disiplin, iii. anne-baba katılımı, iv. okul binası, v. öğrenciler arası ilişkiler ve vi. öğrenci-öğretmen ilişkisi* olarak isimlendirilen altı bileşenden meydana gelen bir yapı elde edilmiştir. Tüm bunlarla birlikte ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri $\chi^2/sd = 2,583$; GFI = ,936; CFI = ,947; RMSEA = ,054 ve SRMR = ,046 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = ,91$; kaynak kullanımı alt boyutu için $\alpha = ,67$; düzen ve disiplin alt boyutu için $\alpha = ,68$; anne-baba katılımı alt boyutu için $\alpha = ,70$; okul binası alt boyutu için $\alpha = ,73$; öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için $\alpha = ,88$ ve öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu için ise $\alpha = ,89$ olarak hesaplanmıştır.

OİÖ-Lise bu araştırmada, sadece öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu ile araştırma kapsamında geliştirilen ÖB-ÖÖİÖ'nün bir ölçüte dayalı geçerliğine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. OİÖ-Lise'nin öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu okulda öğrenciler ile öğretmenler arasında var olan ilişkideki güven, saygı ve önemin seviyesini ifade etmektedir. OİÖ-Lise'nin öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutunun güvenilirliği bu araştırma kapsamında Çalışma Grubu 3 verilerine dayalı olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile yeniden incelenmiştir. OİÖ-Lise'nin öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu için bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,821$ olarak bulunmuştur. Buradan hareketle OİÖ-Lise'nin öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutunun bu araştırma kapsamında güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.4. Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği

Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği (M-GDOİÖ), Bradshaw vd. (2014) tarafından öğrencilerin güvenli ve destekleyici okul iklimine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 56 maddeden oluşan ölçek öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını *i. güvenlik, ii. bağlılık ve iii. çevre olmak üzere üç faktörden oluşan bir yapı olarak ölçümlemektedir. Ayrıca ölçek çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Bir başka ifade ile ölçekteki üç faktörden her biri aynı zamanda farklı alt faktörleri de içermektedir. Bu bağlamda güvenlik faktörü: i. algılanan güvenlik, ii. zorbalık ve saldırganlık ve iii. genel madde kullanımı olmak üzere üç; bağlılık faktörü i. öğretmene bağlılık, ii. öğrenci bağlılığı, iii. akademik bağlılık, iv. okulun bütünü ile bağlılık, v. ebeveyn katılımı ve vi. eşitlik kültürü olmak üzere altı; çevre faktörü ise i. kurallar ve yaptırımlar, ii. fiziksel imkânlar, iii. destek ve iv. disiplinsizlik olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Sonuç olarak ölçek güvenli ve destekleyici okul iklimine ilişkin üç üst faktör ve 13 alt faktörden oluşan bir yapıyı ölçümlemektedir.*

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Ekşi, Türk ve Avcu (2017) tarafından yapılmış ve bu çalışma kapsamında okul iklimine ilişkin ölçeğin orijinal formu ile tutarlı ve Türk kültürüne de uygun bir yapı elde edilmiştir ($\chi^2/sd= 1,85$; GFI= ,92; CFI= ,97 ve RMSEA= ,048). Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan güvenirlik analizlerinde ise ölçeğin iç tutarlılığa dayalı güvenirliğini ifade eden Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = ,89$; bununla birlikte çok boyutlu ve hiyerarşik yapıların güvenirliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan McDonald'ın Omega katsayısı $\omega = ,94$ ve Guttman güvenirlik katsayısı ise $\lambda = ,95$ olarak hesaplanmıştır.

M-GDOİÖ, bu araştırmada sadece öğretmene bağlılık alt faktörü ile araştırma kapsamında geliştirilen ÖB-ÖÖİÖ'nün bir ölçüte dayalı geçerliğine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. M-GDOİÖ'nün öğretmene bağlılık alt faktörünün güvenirliği bu araştırma kapsamında Çalışma Grubu 3 verilerine dayalı olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile yeniden incelenmiştir. M-GDOİÖ'nün öğretmene bağlılık alt faktörü için bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,751$ olarak bulunmuştur. Buradan hareketle M-GDOİÖ'nün öğretmene bağlılık alt faktörünün bu araştırma kapsamında güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Ölçek Geliştirme Süreci İşlem Basamakları

Bu araştırma kapsamında lise öğrencisi ergenlerin öğretmenleri kurdukları ilişkilerde öz-belirleme kuramında temel evrensel ihtiyaçlar olarak belirtilen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının nasıl/ne derece karşılandığının belirlenmesi amacıyla Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu (ÖB-ÖÖİÖ) geliştirilmiştir. ÖB-ÖÖİÖ'nün geliştirilme sürecinde Heppner, Wampold ve Kivlighan'ın (2008) önerdiği 7 aşamalı süreç takip edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde takip edilen bu 7 aşama şunlardır:

1. Ölçeğin kavramsallaştırılması ve işletilmesi.
2. Literatürün gözden geçirilmesi.
3. Öğelerin, göstergelerin ve yanıt formalarının oluşturulması.
4. İçerik analizi ve pilot uygulamanın yapılması.
5. Örneklem alınması ve veri toplanması.
6. Gerekli ise ölçeğin çevrilmesi ve tekrar çevrilmesi.
7. Faktör analizi yapılması, ölçeğin psikometrik özelliklerinin test edilmesi.

3.5. DFA Çalışması Sürecinde Model Uyumunun Değerlendirilmesinde Dikkate Alınan Uyum İyiliği İndeksleri

3.5.1. Ki-Kare/Sd [χ^2/df]: Ki-Kare /Serbestlik Derecesi

Ki-kare değeri, tüm yolları içeren doymuş bir model için sıfırdan, hiçbir yolu içermeyen bağımsızlık modeli için maksimum değere uzanan bir ranj aralığında yer alır ve diğer uyum ölçümlerinin hesaplanmasında kullanılarak, diğer uyum indekslerinin hesaplanmasına temel oluşturur (Schumacker ve Lomax, 2010, s.75). Kavram olarak ki-kare uyum ölçüsü, gözlenen kovaryans matrisi ve model kovaryans matrisi arasındaki farkın ve örneklem hacminin bir fonksiyonudur (Bayram, 2010, s.71). Ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem büyüklüğü arttıkça ki-kare değeri de büyümektedir. Bu nedenle serbestlik derecesi ki-karenin değerlendirilmesinde önemli bir ölçüttür. Ki-karenin serbestlik derecesine oranı model uyumunun değerlendirilmesi için bir referans olarak kullanılabilir. Bu bağlamda herhangi bir modele ilişkin ki-karenin serbestlik derecesine bölümünde 3 ve daha düşük oranlar iyi; 5 ve daha düşük oranlar ise kabul edilebilir uyumu ifade eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.268).

3.5.2. GFI: Uyum İyiliği İndeksi

Kestirilmiş evren kovaryans matrisine dayalı olarak açıklanan örneklem kovaryansındaki varyansın ağırlıklı oranını hesaplar (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.723). GFI değerinin ,90 ile ,95 arasında değer alması modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010 , s. 76).

3.5.3. AGFI: Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi

Uyum iyiliği indeksi (GFI), modelde kestirilen parametre sayısı için de düzenlenebilir ve düzenleme sonucu ortaya çıkan bu indeks düzenlenmiş uyum indeksini (AGFI) ifade eder (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.723). AGFI değerinin ,85 ve üzerinde değer alması kabul edilebilir; ,90 ve üzerinde değer alması ise modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s. 43).

3.5.4. CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

Adından da anlaşılacağı üzere diğer modellere göreli olarak uyumu değerlendirir, ancak farklı bir yaklaşım kullanır. CFI, merkezi olmayan parametreler ile merkezi olmayan kare dağılımını (t_i) kullanır. CFI, 0 ile 1 arasında normlaştırılmıştır ve küçük örneklerde bile model uyumunun kestiriminde iyi iş çıkarır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.722). CFI değerinin ,90 ve üzerinde değer alması modelin kabul edilebilir (Raykov ve Marcoulides, 2006 , s.46), bunun yanında ,95 üzerinde değer alması ise modelin iyi uyum gösterdiğini (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.722) ifade etmektedir.

3.5.5. RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü

Tahmin edilmeye çalışılan bir modelin mükemmel (doymuş) bir modele göre sahip olduğu uyum eksikliğini tahmin eder (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.722). Tahmin edilmeye çalışılan modelin serbestlik derecesine göre RMSEA'nın almış olduğu ,05'den küçük değerler alması iyi uyumlu bir modelin göstergesidir. Bununla birlikte RMSEA değerinin ,05 ile ,08 arasında almış olduğu değerler ise modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunun göstergesidir (Marcoulides ve Schumacker, 2001, s.186).

3.5.6. SRMR: Standardize Edilmiş Hata Ortalamalarının Kare Kökü

Hata ortalamalarının karekökü (RMR) ile beraber örneklem varyansları ve kovaryansları ile tahmin edilen evren varyansları ve kovaryansları arasındaki ortalama farkları ifade etmektedir. Değişkenlerin ölçüğü hatanın büyüklüğünü etkilediği için standardize edilmemiş bir hatayı (RMR) yorumlamak zor olabilir. Bu nedenle SRMR mevcuttur ve ,08 ile daha küçük değerler istenilen değerlerdir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.725).

Tüm bunlarla birlikte araştırma (Çalışma I) kapsamında verilerin analizinde üç farklı istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan temel istatistikler [frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık, korelasyon ve iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizi (α)] IBM SPSS 22; araştırma kapsamında geliştirilen ÖB-ÖÖİÖ'nün yapısal güvenilirliğine kanıt sağlayan McDonald'ın Omega Güvenirlik Katsayısı'nın hesaplanması (ω) R 3.5., doğrulayıcı faktör analizi ise IBM AMOS Graphics programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

ÇALIŞMA I

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yürütülen ilk çalışmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha önceki bölümlerde detayları açıklandığı üzere, ilk çalışma lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları iletişim ve etkileşimi ölçebilmek için Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun geliştirilmesini içermektedir. İlk çalışmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular “Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu Geçerlik Çalışmaları” ve “Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu Güvenirlilik Çalışmaları” olmak üzere iki temel başlık altında sunulmuştur.

4.1. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu Geçerlik Çalışmaları

4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışması

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun madde havuzu oluşturulup, uzman görüş aşaması tamamlanıp pilot uygulama yapıldıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	0,951
Yaklaşık χ^2	4452,354
Bartlett Küresellik Testi	Sd
	105
	p
	0,000

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun faktör yapısını incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizine öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunu test etmek için KMO ve Bartlett testleri yapılarak başlanmıştır. Veri seti ile yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0,951 olarak bulunmuştur. KMO değeri araştırma kapsamında veri toplanan örneklem grubunun büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmekte ve Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü'nü ifade etmektedir. KMO değerinin Kaiser (1974)'e göre ,50; Pallant (2016)'a göre ise ,60'dan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi ise verilerin küreselliği hakkında bilgi vermekte ve bir veri seti ile faktör analizi yapılabilmesi için Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı çıkması gerekmektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, bu örneklem grubu ile yapılan analizler sonucunda Bartlett testi yaklaşık χ^2 değeri 4452,354; serbestlik derecesi 105; anlamlılık düzeyi ise ,000 ($p < ,001$) olarak bulunmuştur. Bu noktada Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Böylece kullanılan veri setinin (Çalışma Grubu 2) faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu analizden amaç ölçeğin uygulama formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığını, maddelerin hepsini serbest bırakarak belirleyebilmektir. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken faktör çıkarma yöntemlerinden Principal Axis Factoring kullanılmıştır. Ayrıca kuramsal olarak ölçek maddelerinin birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğü için eğik döndürme (Tabacknick ve Fidell, 2013) yöntemlerinden Promax (kappa:4) döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde göz önüne alınan ölçütler ise (De Vellis, 2003; Field, 2013; Martin ve Newel, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995; Tabachnick ve Fidell, 2013) aşağıda sunulmuştur.

- Oluşan her bir faktörün öz-değeri (eigen value) en az 1 olmalıdır.
- Herhangi bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için ilgili maddenin o faktör için yüklemiş olduğu madde faktör yük değeri en az ,40 olmalıdır.

- Birden çok faktöre yeterli derecede yük veren maddelerde ise faktörlere verilen yükler arası farklılık ,10'dan büyük olmalıdır.
- Oluşan her bir faktörde en az 3 madde bulunmalı ve bu ilgili faktör açıklanan varyansa en az % 5 oranında katkı vermelidir.

Faktör analizi yapılırken madde faktör yükü ,40'ın altında olan veya birden çok maddeye yük veren ancak yükler arası farklılık ve yüklerin değeri gerekli koşulları sağlamayan maddeler ölçekten çıkarılmış daha sonra Promax (kappa:4) döndürme tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin öz-belirleme kuramında yer alan üç temel evrensel psikolojik ihtiyaca (i. özerklik, ii. yeterlik ve iii. ilişkili olma) dayalı olarak kavramsallaştırılmasına ilişkin öz-değeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplanan toplam 15 maddeli bir yapı ortaya konulmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizine ilişkin, madde faktör yükleri, alt ölçeklerin açıkladığı varyans oranları ve ölçeğin öğrenci-öğretmen ilişkisine ait açıklamış olduğu toplam varyans Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin öz-belirleme kuramında yer alan üç temel evrensel psikolojik ihtiyaca dayalı olarak kavramsallaştırılmasına ilişkin üç faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu üç faktörden ilki 2, 4, 5, 7 ve 10 numaralı maddelerden oluşan “*ilişkili olma*” alt faktörüdür ve bu alt faktör öğrenci-öğretmen ilişkisine ait toplam varyansın % 52,785'ini açıklamaktadır. Bir diğer faktör 11, 14, 20, 23 ve 26 numaralı maddelerden oluşan “*yeterlik*” alt faktörüdür. Yeterlik alt faktörü, öğrenci-öğretmen ilişkisine ait toplam varyansın % 7,296'sını açıklamaktadır. Ölçeğin son alt faktörü ise 18, 27, 30, 42 ve 45 numaralı maddelerden oluşan “*özerklik*” alt faktörüdür ve bu alt faktör de öğrenci-öğretmen ilişkisine ait toplam varyansın % 6,905'ini açıklamaktadır. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu 15 maddelik bir bütün halinde, bu üç alt faktörü ile birlikte öğrenci-öğretmen ilişkisine ait toplam varyansın % 66,986'sını açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının açıkladığı toplam varyansın yanında incelenmesi gereken bir diğer önemli nokta da madde faktör yük değerleridir. Tablo 5'te yer alan, ölçekte her bir maddeye ilişkin verilmiş olan madde faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin ,405 ile ,950 arasında değiştiği görülmektedir. Bir psikolojik ölçme aracı geliştirme sürecinde madde faktör yük değerlerinin en az ,40 olması gerektiği belirtilmektedir (DeVellis, 2003; Field, 2013). Bu noktada, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ÖB-ÖÖİÖ'nün üç faktörlü yapısında yer alan bütün

maddelerin madde faktör yük değerlerinin maddelerin ölçekte kalmasını sağlamaya yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Elde Edilen Ölçek Yapısına İlişkin Bulgular

Madde No	Maddeler	İlişkili Olma	Yeterlik	Özerklik
18	Bu okuldaki öğretmenlerim ile birbirimizden farklı düşündüğümüz zamanlarda, öğretmenlerim benim düşüncelerime saygı gösterir.			,405
27	Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı istediğinde bunun nedenini açıklar.			,820
30	Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı engellediğinde bunun nedenini açıklar.			,854
42	Bu okuldaki öğretmenlerim düşüncelerime (düşündüklerime) saygı gösterir.			,540
45	Bu okuldaki öğretmenlerim duygularıma (hissettiklerime) saygı gösterir.			,567
11	Bu okuldaki öğretmenlerim, farklı alanlardaki yeteneklerimi keşfetmemi sağlar.		,795	
14	Bu okuldaki öğretmenlerim, yetenekli olduğumu bana hissettirir.		,950	
20	Bu okuldaki öğretmenlerim, derse ilişkin zor görevleri başarabileceğime inandıklarını hissettirir.		,606	
23	Bu okuldaki öğretmenlerim derslerde yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmem için bana destek olur.		,527	
26	Bu okuldaki öğretmenlerim, sınıf içi etkinliklerde başarılı olabileceğimi gösterebilmem için bana fırsatlar sunar.		,554	
2	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin bana saygı duyduğunu hissederim.	,824		
4	Bu okuldaki öğretmenlerim tarafından önemsendiğimi hissederim.	,755		
5	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin benimle gerçekten ilgilendiğini hissederim.	,910		
7	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin bana samimi davrandığını hissederim.	,620		
10	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin beni gerçekten dinlediğini hissederim.	,537		
Öz Değer		7,918	1,094	1,036
Açıklanan Varyans		52,785	7,296	6,905
Toplam Açıklanan Varyans			66,986	

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 3 alt faktörü arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla faktörler arası korelasyon değerleri de incelenmiş ve bu değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Boyutlar	Özerklik (F3)	Yeterlik (F2)	İlişkili Olma (F1)
Özerklik (F3)	1,000	,713**	,733**
Yeterlik (F2)		1,000	,727**
İlişkili Olma (F1)			1,000

**p < ,01

Tablo 6’da verilen ölçeğin alt boyutları arası korelasyon katsayıları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı değerlerinin referans değer olan ,90’ın altında olduğu, ölçeğin alt boyutları arasında çoklu bağıntı problemi bulunmadığı ve alt boyutlar arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu söylenebilir (Field, 2013; Pallant, 2016).

4.1.2. Madde Geçerliği Çalışmaları

4.1.2.1. Madde-Test Toplam Korelasyonlarına Yönelik Bulgular

Bir psikolojik ölçme aracının sahip olması gereken özelliklerden bir tanesi de bu ölçeğin madde geçerliğinin olmasıdır. ÖB-ÖÖİÖ’nün madde geçerliğini incelemek için ise düzeltilmiş madde-test toplam korelasyonları incelenmiş ve AFA sonucu ortaya çıkan 15 maddeli ve üç alt boyutlu yapıyı oluşturan her bir madde için hesaplanan düzeltilmiş madde-test toplam korelasyonu değerleri Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo 7’de görüldüğü üzere, ÖB-ÖÖİÖ formunda yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-test toplam korelasyonu değerleri ,601 ile ,760 arasında değişmektedir. Bir ölçme aracının düzeltilmiş madde-test toplam korelasyonu değerlerinin ,30 ve üzerinde olması gerektiği, herhangi bir ölçek maddesinin ancak bu şekilde ölçme aracında kalabileceği ve ölçülecek özelliği ölçme açısından yeterli yani geçerli sayılabileceği ifade edilmektedir (Field, 2013).

Tablo 7

Ölçek Maddelerine İlişkin Madde-Test Toplam Korelasyonları

Faktörler	Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Düzeltilmiş Madde-Test Toplam Korelasyonu
Özerklik	18	3,236	1,3219	,668
	27	3,335	1,3185	,601
	30	3,509	1,2519	,608
	42	3,408	1,2395	,740
	45	3,318	1,2672	,760
Yeterlik	11	2,565	1,3149	,620
	14	2,773	1,3003	,679
	20	3,281	1,2860	,652
	23	3,501	1,2429	,671
	26	3,120	1,3174	,708
İlişkili Olma	2	3,896	1,1480	,650
	4	3,492	1,1801	,695
	5	3,718	1,0897	,698
	7	3,719	1,1125	,686
	10	3,809	1,1385	,719

Bu noktada ÖB-ÖÖİÖ formunda yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-test toplam korelasyonu değerlerinden yola çıkarak, ölçekte yer alan bütün maddelerin ölçeğin geneli ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve maddelerin ölçülmek istenen şeyi ölçümleme konusunda başarılı olduğu bir başka ifade ile geçerli olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. Madde Ayırt Ediciliğine Yönelik Bulgular [Ayırt Edici Geçerlik]

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla, AFA ile ortaya konulan 15 madde ve üç alt faktörden oluşan ölçeğin yapısında yer alan her bir maddenin test ile toplam korelasyonlarının yanında madde ayırt edici geçerliği de incelenmiştir. Bu amaçla önce çalışma grubuna ilişkin alt ve üst % 27'lik dilime girecek birey sayısı hesaplanmıştır ($[509 \div 100] \times 27 = 137,43$). Daha sonra araştırmaya dâhil edilen bireyler ölçekten aldıkları toplam puana göre sıralanarak puanı en yüksek ve en düşük 137 birey belirlenmiştir. Alt ve üst grup olarak kodlanan bu bireylerin, ölçeğin her bir maddesinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı derecede fark olup olmadığı t-testi ile incelenerek, her bir madde için ayırt edici geçerliğe kanıt aranmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt edici geçerliğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Madde Ayırıcı Geçerliği İçin Gerçekleştirilen Alt ve Üst % 27 Grupları Arası t-Testi Sonuçları

Boyut	Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Özerklik	ÖÖİ-18	Alt %27	137	2,05	1,107	
		Üst %27	137	4,42	,755	-20,726 ,000***
	ÖÖİ-27	Alt %27	137	2,15	1,188	
		Üst %27	137	4,33	,755	-18,116 ,000***
	ÖÖİ-30	Alt %27	137	2,38	1,175	
		Üst %27	137	4,47	,708	-17,872 ,000***
	ÖÖİ-42	Alt %27	137	2,14	,964	
		Üst %27	137	4,51	,682	-23,550 ,000***
	ÖÖİ-45	Alt %27	137	2,01	,957	
		Üst %27	137	4,54	,675	-25,271 ,000***
Yeterlik	ÖÖİ-11	Alt %27	137	1,52	,836	
		Üst %27	137	3,84	1,035	-20,394 ,000***
	ÖÖİ-14	Alt %27	137	1,64	,872	
		Üst %27	137	4,07	,882	-22,919 ,000***
	ÖÖİ-20	Alt %27	137	2,10	1,091	
		Üst %27	137	4,37	,873	-19,016 ,000***
	ÖÖİ-23	Alt %27	137	2,31	1,069	
		Üst %27	137	4,50	,687	-20,163 ,000***
	ÖÖİ-26	Alt %27	137	1,85	,920	
		Üst %27	137	4,41	,743	-25,286 ,000***
İlişkili Olma	ÖÖİ-2	Alt %27	137	2,76	1,141	
		Üst %27	137	4,77	,454	-19,204 ,000***
	ÖÖİ-4	Alt %27	137	2,38	,930	
		Üst %27	137	4,53	,732	-21,253 ,000***
	ÖÖİ-5	Alt %27	137	2,67	,892	
		Üst %27	137	4,67	,536	-22,514 ,000***
	ÖÖİ-7	Alt %27	137	2,60	,982	
		Üst %27	137	4,58	,617	-20,015 ,000***
	ÖÖİ-10	Alt %27	137	2,62	,994	
		Üst %27	137	4,73	,507	-22,132 ,000***

***p < ,01

Tablo 8 incelendiğinde, üst % 27’lik grupta yer alan bireylerin ölçekteki her bir maddeye ilişkin vermiş oldukları cevaplara dayalı olarak hesaplanan madde puanı ortalamalarının alt % 27’lik grupta yer alan bireylerin madde puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile ölçekte yer alan her bir madde, üst ve alt %27’lik grupta yer alan bireyleri anlamlı biçimde ayırt edebilmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ilişkin alt ve üst %27’lik gruplarda yer alan bireylere ait bu verilerden yola çıkarak ölçekte yer alan 15 maddenin tamamının madde ayırt edici geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

4.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması

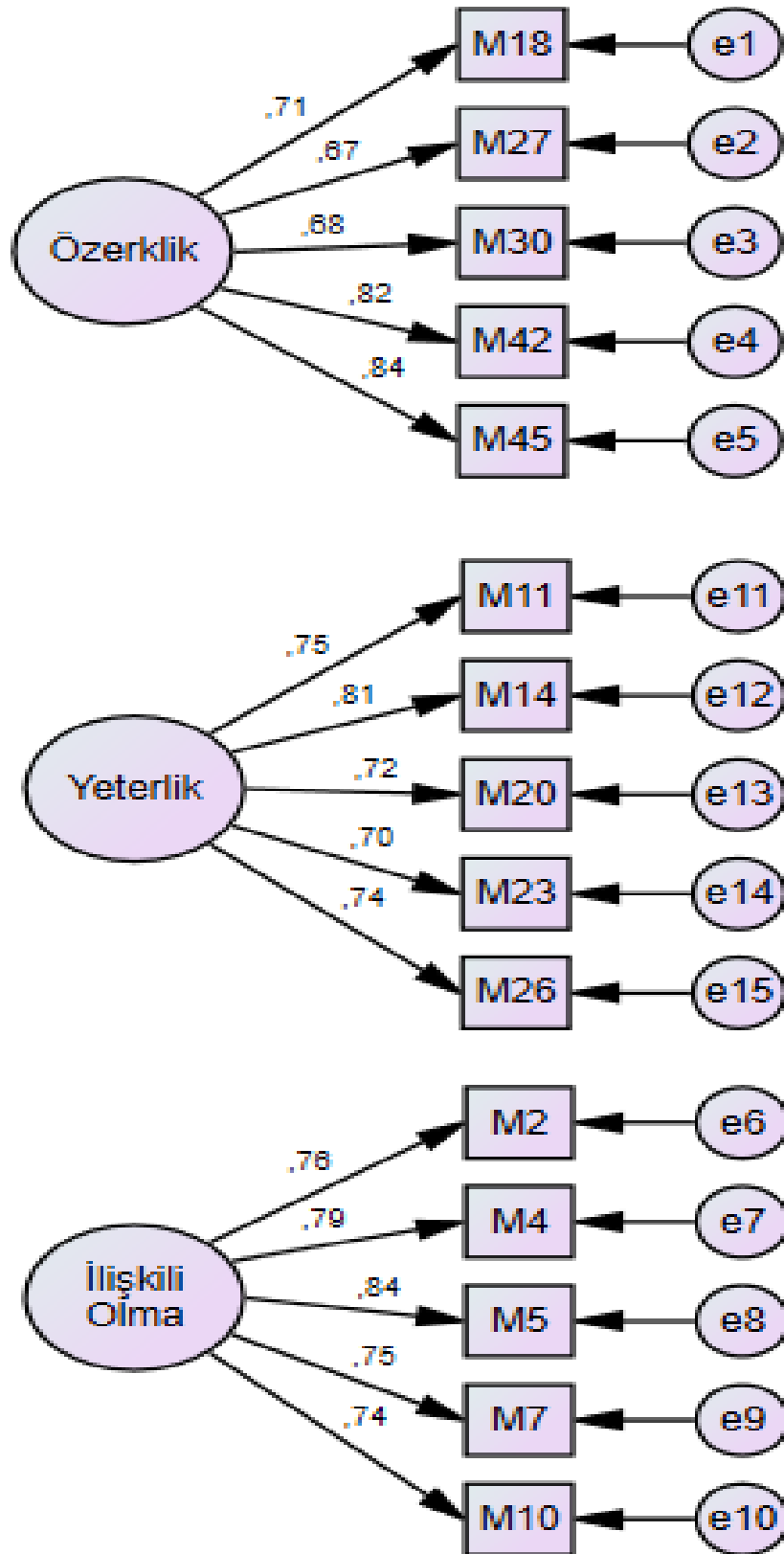
Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu’nun yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışmasının

yanında, AFA ile ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. ÖB-ÖÖİÖ'nün DFA çalışması gerçekleştirilirken önce her biri beşer maddeden oluşan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt faktörlerinin birbirleri ilişkisiz olduğu bağımsız model test edilmiştir. Test edilen bağımsız modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri Tablo 9'da, DFA diyagramı ise Şekil 8'de sunulmuştur.

Tablo 9

Üç Faktörlü İlişkisiz (Bağımsız) Model DFA Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Değer
χ^2	1078,249
Sd	90
χ^2 / Sd	11,981
RMSEA	,147 [% 90 CI: ,139 - ,155]
SRMR	,3681
GFI	,792
AGFI	,723
CFI	,775



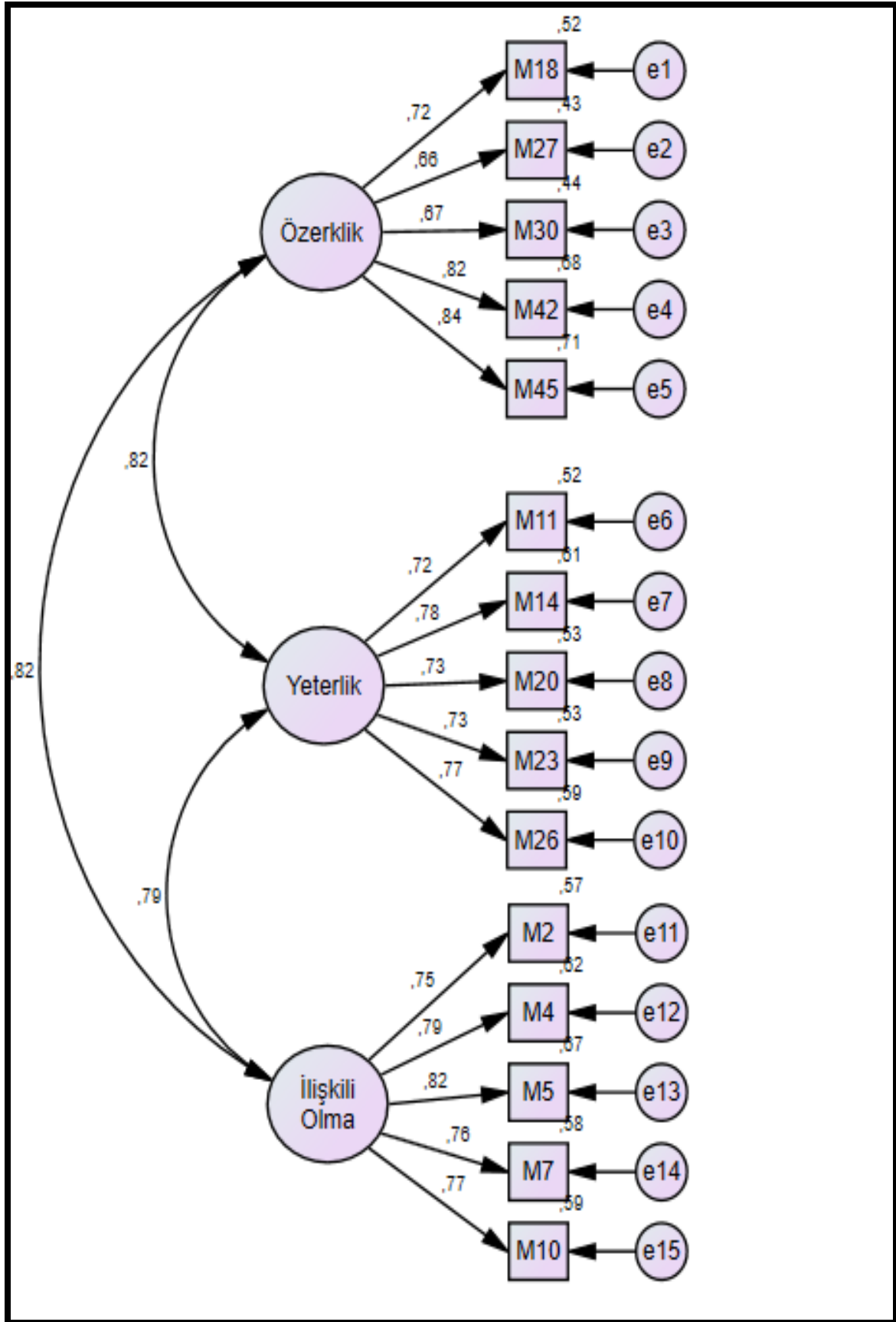
Şekil 8. Test edilen üç faktörlü ilişkisiz (bağımsız) model

ÖB-ÖÖİÖ'nün özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt faktörlerinin birbirleri ile ilişkisiz olduğu bağımsız model test edilmiş ve Tablo 9'da da görüldüğü üzere bu bağımsız modelin doğrulanmadığı belirlenmiştir. Bu noktada aşağıda açıklanmaya çalışılan iki temel husus dikkate alınmış ve doğrulayıcı faktör analizi süreci sürdürülmüştür.

1. Eldeki verilerle (Çalışma Grubu 2'ye ait veriler) test edilen bağımsız modele ilişkin modifikasyon önerileri incelendiğinde alt boyutlar arasında model uyumuna çok önemli derecede katkı sağlayacak modifikasyon önerileri yer aldığı görülmektedir. Bu modifikasyon önerilerinden özerklik ve ilişkili olma ($MI = 258,534$); özerklik ve yeterlik ($MI = 255,325$) ve ilişkili olma ve yeterlik ($MI = 234,906$) alt boyutları arasında önerilen oldukça yüksek modifikasyon indeksine sahip öneriler dikkat çekmektedir. Bu durum ölçeğin alt boyutlarının birbiri ile ilişkili olduğuna eldeki mevcut verilere dayalı olarak ortaya konulabilecek veriye dayalı bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca AFA sonucu ortaya konulan faktörler arası yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler de bu modifikasyon önerilerini desteklemektedir.
2. Daha önceki bölümlerde (Bölüm 1 ve Bölüm 2) detaylı olarak anlatıldığı üzere, ölçeğin ortaya çıkmasına temel oluşturan kuramsal yapı olan öz-belirleme kuramı da bireylerin sahip olduğu üç temel evrensel ihtiyaç olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının birbiri ile ilişkili yapılar olduğunu önermektedir.

Buradan hareketle, öz-belirleme kuramına dayalı olarak geliştirilen ve öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkiyi bu perspektife dayalı olarak ölçümlemeye çalışan ÖB-ÖÖİÖ'nün üç alt boyutu birbiri ile karşılıklı kovaryans bağlarıyla ilişkilendirilmiş ve böylece birbiri ile ilişkili olan üç faktörün yer aldığı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen üç faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin DFA diyagramı Şekil 9'da, uyum iyiliği indeksi değerleri ise Tablo 10'da sunulmuştur.



Şekil 9. Test edilen üç faktörlü birinci düzey DFA modeli (modifikasyonsuz)

Tablo 10

Üç Faktörlü Birinci Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Değer ¹	Değer ²
χ^2	282,206	192,496
Sd	87	86
χ^2 / Sd	3,244	2,238
RMSEA	,066 [% 90 CI: ,058 - ,075]	,049 [% 90 CI: ,040 - ,059]
SRMR	,0391	,0333
GFI	,930	,951
AGFI	,903	,932
CFI	,956	,976

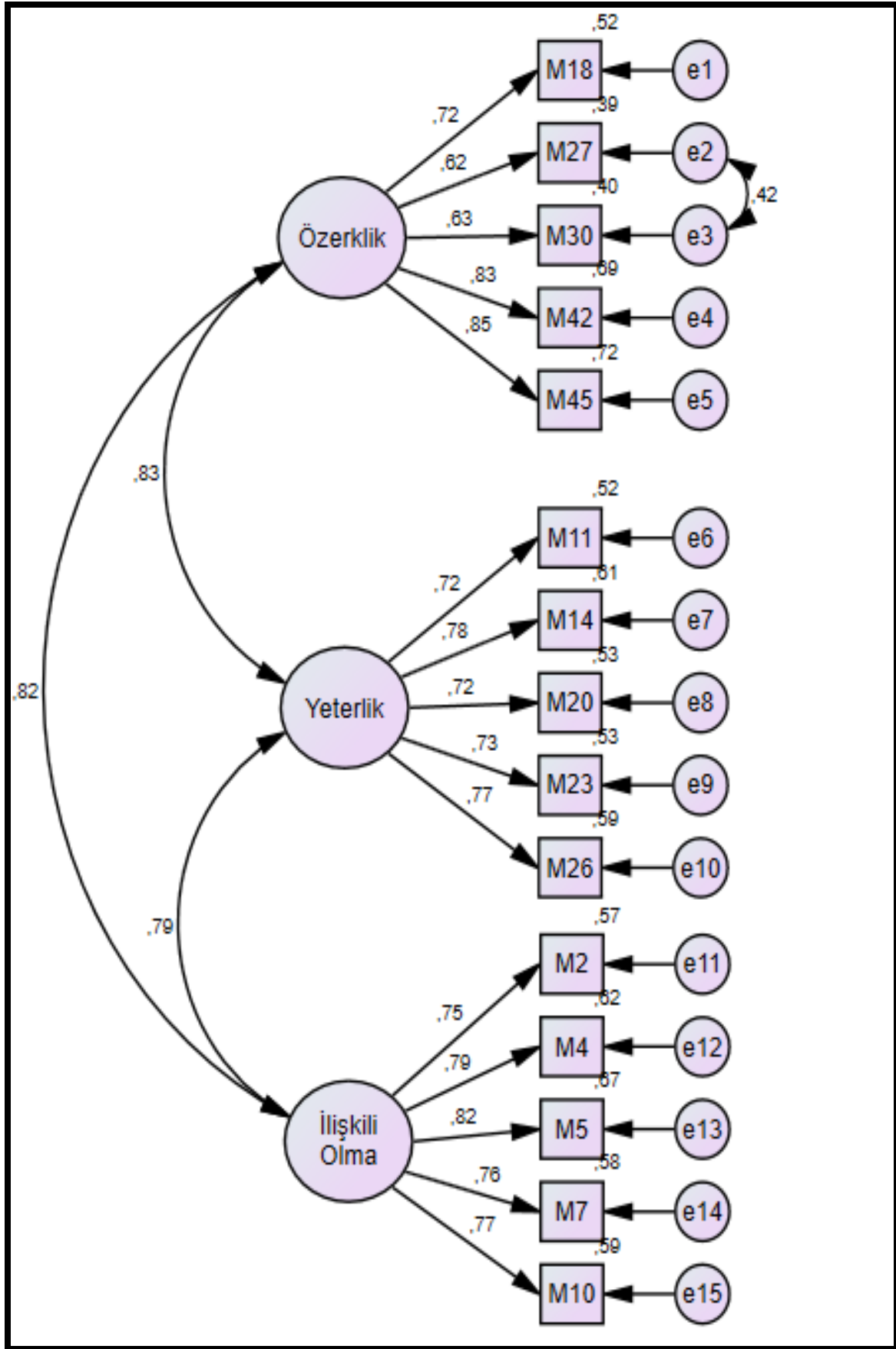
Değer¹: Modifikasyon Öncesi, Değer²: Modifikasyon Sonrası

Tablo 10 ve Şekil 9’da sunulduğu üzere, ÖB-ÖÖİÖ’nün yapı geçerliğini sınamak amacıyla gerçekleştirilen birinci düzey üç faktörlü doğrulayıcı faktör analizi yapılırken öncelik birbiri ile ilişkili 3 alt faktörde yer alan yapı üzerinde hiçbir modifikasyon uygulanmadan, kurulan modelin uyum iyiliği indeksi değerleri incelenmiştir. Model üzerinde herhangi bir modifikasyon uygulanmadan elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri; $\chi^2 / Sd = 3,224$; $GFI = ,930$; $AGFI = ,903$; $CFI = ,956$; $SRMR = ,0391$; $RMSEA = ,066$ [% 90 CI: ,058 - ,075] olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon uygulanmamış modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine ilişkin yöntem bölümünde detayları açıklanan kriterler dikkate alındığında, χ^2 / Sd değerinin kabul edilebilir sınırdan yeri almasına rağmen iyi uyumlu bir model için kesme noktası kabul edilen < 3 değerinin üzerinde yer aldığı aynı zamanda model uyumunun değerlendirilmesinde yaygın ve önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen $RMSEA$ değerinin ise modelin iyi uyumlu bir model olarak değerlendirilmesi için kabul edilen referans değer olan ,05 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Özetle modifikasyon uygulanmamış modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde farklı bakış açılarına göre modelin kabul edilebilir uyuma sahip olmasına rağmen iyi uyum kriterlerinden bazılarını sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle kurulan modelin kabul edilebilir sınırdan iyi uyumlu bir model sınırına doğru iyiliğini artırabilmek için modele ilişkin önerilen modifikasyonlar incelenmiştir. Model uyum iyiliğinin artırılmasına ve modelin veriler ile iyi uyum gösteren bir model haline gelmesine ilişkin öneriler incelenirken, aralarında gizil bir ilişkinin kabul edilebileceği, kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olabilecek maddeler arasında önerilen modifikasyonlar dikkate alınmıştır.

Bu bağlamda model uyumuna önemli düzeyde katkı sağlayacak Madde 27 “Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı istediğinde bunun nedenini açıklar.”

ile Madde 30 “Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı engellediğinde bunun nedenini açıklar.” arasında önerilen modifikasyon önerisi dikkati çekmiştir. Aralarında modifikasyon önerilen her iki madde de özerklik alt boyutunda yer almaktadır. Ayrıca maddeler davranış kökü itibarıyla öğretmenin öğrenci davranışsal özerkliğini desteklemek için yapabileceği iki davranış kalıbını ifade etmektedir. Bu yönüyle maddeler araştırma grubunda yer alan (Çalışma Grubu 2) bireyler tarafından birbiri ile ilişkili olarak değerlendirilmiş olabilir. Sonuç olarak, bu iki maddenin aynı boyutta yer aldığı, aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği, kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olabileceği de göz önünde bulundurularak tüm bu gerekçeler doğrultusunda Madde 27 ile Madde 30 arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Modifikasyon iki maddeye ilişkin hata terimleri (e2 ve e3) karşılıklı kovaryans yoluyla birleştirilerek gerçekleştirilmiş ve modifikasyon sonrası elde edilen birbiri ile ilişkili üç alt boyut ve 15 maddeden oluşan nihai birinci düzey DFA modeli Şekil 10’da, modifikasyon sonrası elde edilen model uyum iyiliği indeksi değerleri ise Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10’da sunulduğu üzere, modifikasyon sonrası ortaya çıkan birinci düzey üç faktörlü nihai modele ilişkin hesaplanan uyum iyiliği indeksi değerleri; $\chi^2 / Sd = 2,238$; GFI = ,951; AGFI = ,932; CFI = ,976; SRMR = ,0333; RMSEA = ,049 [% 90 CI: ,040 - ,059] olarak bulunmuştur. Modifikasyon sonrası, birinci düzey üç faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modele ilişkin χ^2 / Sd değerinin < 3 kriterini karşıladığı, GFI ve CFI değerlerinin ,95 bununla birlikte AGFI değerinin ise ,90 üzerinde ve iyi uyum kriter değerinin üzerinde yer aldığı, bunun yanında model uyumunun değerlendirilmesinde yaygın ve önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen RMSEA değerinin ise modelin iyi uyumlu bir model olarak değerlendirilmesi için kabul edilen referans değer olan ,05 değerinin altında olduğu ve SRMR değerinin de < ,08 kriterini karşıladığı görülmektedir.

Özetle, modifikasyon sonrası ortaya çıkan birinci düzey üç faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri birlikte değerlendirildiğinde; birinci düzey üç faktörlü nihai modelin veriler ile iyi uyum sağladığı ve doğrulandığı söylenebilir.



Şekil 10. Test edilen üç faktörlü birinci düzey DFA modeli (nihai model)

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun birbiriyle ilişkili üç faktörlü yapısı birinci düzey DFA ile doğrulandıktan sonra 3 bu üç alt faktörün esas ölçümlenmeye çalışılan öğrenci-öğretmen ilişkisi değişkenine bağlanması ile ikinci düzey üç faktörlü DFA modeli kurulmuş ve bu üç alt faktörün birlikte öğrenci-öğretmen ilişkisi olarak kavramsallaştırılabilecek bir örtük değişkeni ölçümleyip ölçümlemediği yapısal olarak test edilmiştir. Kurulan bu modelde, öğrenci-öğretmen ilişkisi örtük değişkeni özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt faktörleri ile temsil edilen üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Aynı zamanda her bir alt faktör de beşer maddeden oluşan birer yapıyı temsil etmektedir. Böylece maddelerle birlikte, üç alt boyutun öğrenci-öğretmen ilişkisi şeklinde kavramsallaştırılabilecek bir yapıyı sağlıklı bir biçimde ölçüp ölçmediği test edilmektedir.

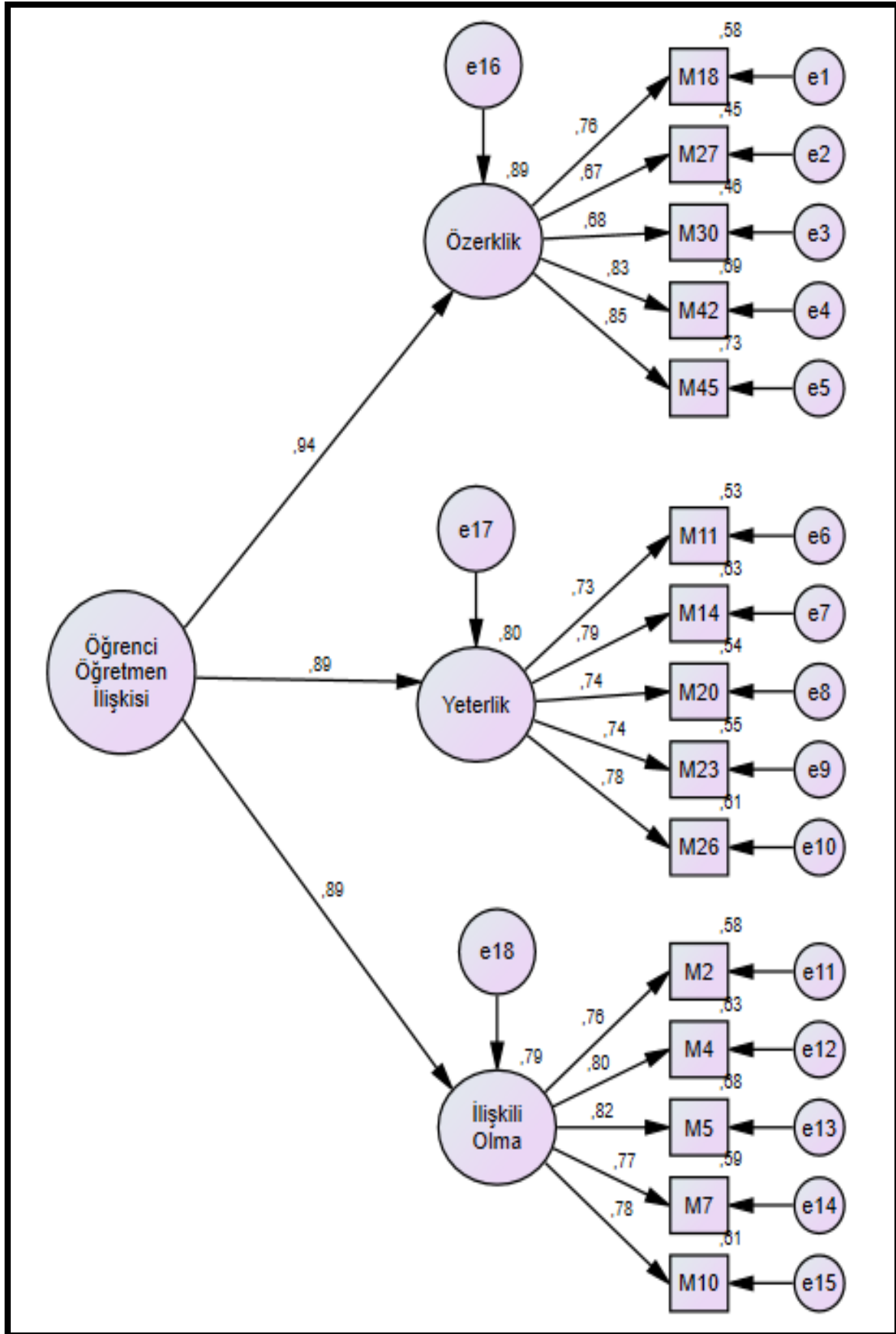
Kurulan ikinci düzey DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri Tablo 11'de, DFA diyagramı ise Şekil 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

İkinci Düzey DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Değer ¹	Değer ²
χ^2	286,908	196,564
Sd	88	87
χ^2 / Sd	3,260	2,259
RMSEA	,067 [% 90 CI: ,058 - ,075]	,050 [% 90 CI: ,041 - ,059]
SRMR	,0440	0372
GFI	,928	,950
AGFI	,902	,931
CFI	,955	,975

Değer¹: Modifikasyon Öncesi, Değer²: Modifikasyon Sonrası



Şekil 11. Test edilen ikinci düzey DFA modeli (modifikasyonsuz)

Tablo 11 ve Şekil 11’de sunulduğu üzere, ÖB-ÖÖİÖ’nün AFA ve birinci düzey DFA ile ortaya konan üç alt faktörünün birlikte öğrenci-öğretmen ilişkisi olarak kavramsallaştırılabilecek bir örtük değişkeni ölçümleyip ölçümlemediğini test edebilmek amacıyla kurulan ikinci düzey DFA modeli öncelikle herhangi bir modifikasyon uygulanmadan test edilmiştir. Herhangi bir modifikasyon uygulanmadan test edilen modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri; $\chi^2 / Sd = 3,260$; GFI = ,928; AGFI = ,902; CFI = ,955; SRMR = ,0440; RMSEA = ,067 [% 90 CI: ,058 - ,075] olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon uygulanmamış modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine ilişkin yöntem bölümünde detayları açıklanan kriterler dikkate alındığında, χ^2 / Sd değerinin kabul edilebilir sınırdan yeri almasına rağmen iyi uyumlu bir model için kesme noktası kabul edilen < 3 değerinin üzerinde yer aldığı aynı zamanda model uyumunun değerlendirilmesinde yaygın ve önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen RMSEA değerinin ise modelin iyi uyumlu bir model olarak değerlendirilmesi için kabul edilen referans değer olan ,05 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Özetle modifikasyon uygulanmamış modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde farklı bakış açılarına göre modelin kabul edilebilir uyuma sahip olmasına rağmen iyi uyum kriterlerinden bazılarını sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle kurulan modelin kabul edilebilir sınırdan iyi uyumlu bir model sınırına doğru iyiliğini artırabilmek için modele ilişkin önerilen modifikasyonlar incelenmiştir.

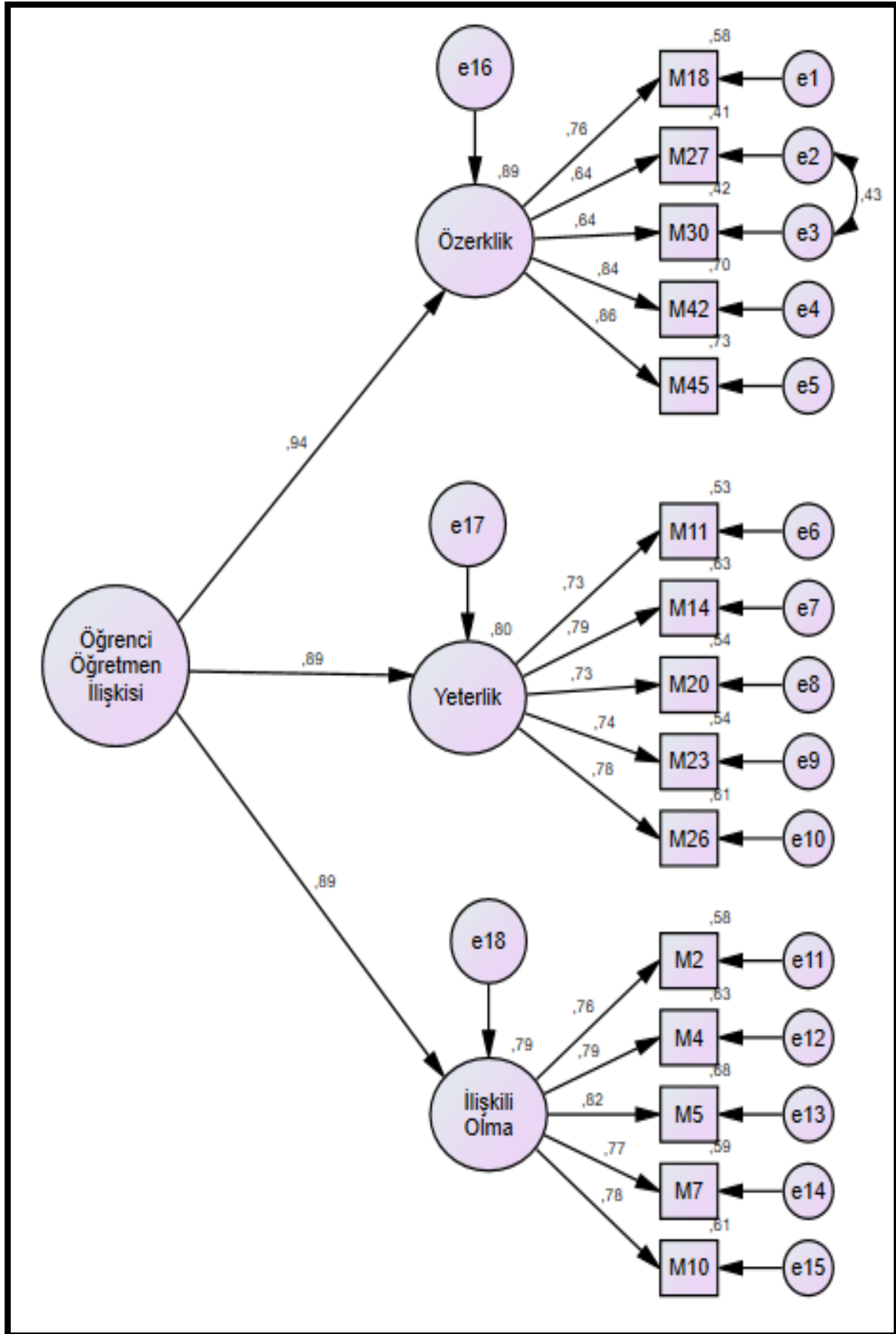
Model uyum iyiliğinin artırılmasına ve modelin veriler ile iyi uyum gösteren bir model haline gelmesine ilişkin öneriler incelenirken, aralarında gizil bir ilişkinin kabul edilebileceği, kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olabilecek maddeler arasında önerilen modifikasyonlar dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, yukarıda birinci düzey DFA modeline ilişkin bulgular açıklanırken detayları ifade edildiği üzere, model uyumuna önemli düzeyde katkı sağlayacak Madde 27 “Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı istediğinde bunun nedenini açıklar.” ile Madde 30 “Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı engellediğinde bunun nedenini açıklar.” arasında önerilen modifikasyon önerisi dikkati çekmiştir. Bu önerinin, birinci düzey DFA modeli ile tutarlı şekilde ve aynı gerekçelerle modelin uyumuna önemli derecede katkı sağlayacağı göz önüne alınarak Madde 27 ve Madde 30 arasında birinci düzey modelde olduğu gibi, ikinci düzey DFA modelinde de modifikasyon uygulanmasına karar verilmiştir.

Modifikasyon iki maddeye ilişkin hata terimleri (e2 ve e3) karşılıklı kovaryans yoluyla birleştirilerek gerçekleştirilmiş ve modifikasyon sonrası elde edilen ikinci düzey üç faktörlü DFA nihai modeli Şekil 12’de, modifikasyon sonrası modele ait uyum iyiliği indeksi değerleri ise Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11’de sunulduğu üzere, modifikasyon sonrası ortaya çıkan ikinci düzey üç faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri; $\chi^2 / Sd = 2,259$; GFI = ,950; AGFI = ,931; CFI = ,975; SRMR = ,0372; RMSEA = ,050 [% 90 CI: ,041 - ,059] olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon sonrası, ikinci düzey üç faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, modele ilişkin χ^2 / Sd değerinin < 3 kriterini karşıladığı, GFI ve CFI değerlerinin ,95 bununla birlikte AGFI değerinin ise ,90 üzerinde ve iyi uyum kriter değerinin üzerinde yer aldığı, bunun yanında model uyumunun değerlendirilmesinde yaygın ve önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen RMSEA değerinin ise modelin iyi uyumlu bir model olarak değerlendirilmesi için kabul edilen referans değer olan ,05 değerinin altında olduğu ve SRMR değerinin de < ,08 kriterini karşıladığı görülmektedir. Bir başka ifade ile modifikasyon sonrası ortaya çıkan ikinci düzey üç faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri birlikte değerlendirildiğinde, ikinci düzey üç faktörlü nihai modelin veriler ile iyi uyum sağladığı ve doğrulandığı söylenebilir.

Özetle, Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu’nun yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla gerçekleştirilen birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları birlikte değerlendirildiğinde,

- ✓ Ölçeğin, AFA aracılığıyla ortaya konulan, birbiri ile ilişkili olan ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak kavramsallaştırılabilecek her biri beşer maddeyi içeren üç alt boyuttan oluşan yapısının veri seti ile (Çalışma Grubu 2) iyi derecede uyumlu olduğu bir başka ifade ile bu yapının doğrulandığı,
- ✓ Ayrıca, öğrenci-öğretmen ilişkisine ait ve birbirleri ile ilişkili olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak kavramsallaştırılabilecek bu üç alt boyutunun öğrenci-öğretmen ilişkisi olarak kavramsallaştırılabilecek bir örtük değişkeni ölçümlendiği yapının da veri seti ile (Çalışma Grubu 2) iyi derecede uyumlu olduğu bir başka ifade ile doğrulandığı söylenebilir.



Şekil 12. Test edilen ikinci düzey DFA modeli (nihai model)

4.1.4. Ölçüt Geçerliği Çalışması

Araştırma kapsamında Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçüt geçerliği çalışması da gerçekleştirilmiştir. ÖB-ÖÖİÖ'nün bir ölçüte dayalı geçerliğini belirlemek amacıyla alan yazında yer alan ve öğrencilerin öğretmenleri ile kurduğu ilişki örüntüleri hakkında veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek ve alt ölçekler ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçekler ile ÖB-ÖÖİÖ'nün hem alt boyutları hem de toplam puanı arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

ÖB-ÖÖİÖ'nün Ölçüt Geçerliliği Sonuçları

Ölçek	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Korelasyonlar		
					1	2	3
ÖB-ÖÖİÖ Özerklik	5,00	25,00	18,12	3,79	,645***	,673***	,612***
ÖB-ÖÖİÖ Yeterlik	5,00	25,00	15,06	4,57	,590***	,661***	,573***
ÖB-ÖÖİÖ İlişkili Olma	5,00	25,00	17,68	4,28	,661***	,682***	,668***
ÖB-ÖÖİÖ Toplam	16,00	75,00	50,87	11,43	,698***	,744***	,683***

***p < ,001

¹ Okul Sosyal İklimi Ölçeği - Öğretmen Alt Faktörü, Bayar (2010)

² Okul İlkimi Ölçeği Lise Formu- Öğrenci Öğretmen İlişkileri Alt Boyutu, Bugay vd. (2015)

³ Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İlkimi Ölçeği Bağlılık Faktörü – Öğretmene Bağlılık Alt Boyutu, Ekşi vd. (2017)

Tablo 12 incelendiğinde ÖB-ÖÖİÖ ile ölçüt olarak kabul edilen alan yazındaki diğer öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ilgili ölçek ve alt ölçekler arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle ÖB-ÖÖİÖ'nün alan yazında yer alan diğer benzer ölçekler ile benzer bir fenomeni ölçümlediği ve buradan hareketle ölçüt bağlamında geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun geçerliğine kanıt sağlandıktan sonra, ölçeğin geçerliğinin yanında sahip olması gereken bir diğer özellik olan güvenirlik özelliği incelenmiştir.

4.2. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu Güvenirlik Çalışmaları

Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun güvenilirliği üç farklı çalışma grubunda (Çalışma Grubu 2, Çalışma Grubu 3 ve Çalışma Grubu 4) ve üç farklı yöntemle incelenmiştir.

İlk olarak ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği çalışma grubu için (Çalışma Grubu 2) güvenilirlik özelliğine sahip olup olmadığı iki farklı yöntemle incelenmiştir. Bu noktada ölçeğin iç tutarlılığa dayalı güvenilirliği öncelikle ölçeğin beşer madden oluşan her bir alt boyutu için daha sonra ise ölçeğin üç alt faktörün birleşiminden meydana gelen 15 maddeli yapısının bütünü için Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla, özellikle ölçekte yer alan maddelere ilişkin kovaryans terimlerinin ve faktör yüklerinin birbirine eşit olmadığı durumlarda kullanılması önerilen (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006, s.33) ve ölçeğin yapısal güvenilirliğine önemli kanıt sağlayan McDonald'ın Omega Güvenirlik Katsayısı (ω) da öncelikle ölçeğin beşer madden oluşan her bir alt boyutu için daha sonra ise ölçeğin üç alt faktörün birleşiminden meydana gelen 15 maddeli yapısının bütünü için hesaplanmıştır. Ölçeğin hem her bir alt boyutu için hem de üç alt faktörün birleşiminden meydana gelen 15 maddeli yapısının bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha (α) ve McDonald'ın Omega katsayısı (ω) değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

ÖB-ÖÖİÖ'nün Bütününe ve Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyut	N	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α) (İç Tutarlılık)	Omega (ω) (Yapısal Güvenirlik)
ÖB-ÖÖİÖ Özerklik	509	5	,861	,890
ÖB-ÖÖİÖ Yeterlik	509	5	,862	,890
ÖB-ÖÖİÖ İlişkili Olma	509	5	,883	,890
ÖB-ÖÖİÖ Toplam	509	15	,935	,950

İkinci olarak, ÖB-ÖÖİÖ'nün güvenilirliği, ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçüt geçerliği çalışmalarının yürütüldüğü çalışma grubu için (Çalışma Grubu 3) tekrar incelenmiştir. Bu amaçla ölçeğin bu çalışma grubu için iç tutarlılığa dayalı güvenilirliği öncelikle ölçeğin beşer madden oluşan her bir alt boyutu için daha sonra ise ölçeğin üç alt faktörün birleşiminden meydana gelen 15 maddeli yapısının bütünü için Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Çalışma Grubu 3'e ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik katsayıları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

ÖB-ÖÖİÖ'nün Çalışma Grubu 3 Verilerine Dayalı Olarak Hesaplanan Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek	ÖB-ÖÖİÖ Özerklik	ÖB-ÖÖİÖ Yeterlik	ÖB-ÖÖİÖ İlişkili Olma	ÖB-ÖÖİÖ Toplam
Cronbach Alpha (α)	,727	,840	,821	,914

Üçüncü olarak ise ÖB-ÖÖİÖ'nün güvenilirliği, ölçeğin sonuçlarının zamana görece tutarlılığını belirleyebilmek için test-tekrar test güvenilirliği bağlamında ve farklı bir çalışma grubunda (Çalışma Grubu 4) tekrar incelenmiştir.

Bu amaçla ölçek ilk olarak 2 farklı lisede 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören toplam 127 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra dört hafta ara ile ölçek aynı öğrencilere tekrar uygulanmış ve öğrencilerin ilk ve son uygulamalarda vermiş oldukları yanıtlar arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk uygulamaya katılan 6 öğrenci ikinci uygulamaya katılmamış bu nedenle ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği analizleri 121 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda Çalışma Grubu 4'te yer alan öğrencilerin ÖB-ÖÖİÖ'nün maddelerine verdikleri yanıtlara dayalı olarak hesaplanan ilk ve son test puanları arasındaki ilişki ,82 olarak hesaplanmıştır.

Bir psikolojik ölçme aracının güvenilirliğinin olabilmesi için ,70 yeterli bir kesme puan olarak görülmektedir (Creswell, 2012; DeVellis, 2003; Field, 2013; Kline, 2011). Buradan hareketle, Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun üç farklı çalışma grubunda (Çalışma Grubu 2, Çalışma Grubu 3 ve Çalışma Grubu 4) ve üç farklı yöntemle yürütülen güvenilirlik çalışmaları birlikte değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1- İlk olarak Tablo 13'de sunulduğu üzere, Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun iç tutarlılığa dayalı güvenilirliğini incelemek için hem ölçeği meydana getiren alt boyutlar hem de ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach

Alpha (α) katsayılarının açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının yapıldığı örneklem grubu (Çalışma Grubu 2) için ölçeğin iç tutarlılık bağlamında güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaya yeterli olduğu ve bu katsayıların ,861 ile ,935 arasında değiştiği görülmektedir. Bunun yanında, ölçeğin yapısal güvenilirliğini incelemek için hem ölçeği meydana getiren alt boyutlar hem de ölçeğin bütünü için hesaplanan McDonald'ın Omega Katsayısı (ω) değerleri incelendiğinde ise Omega (ω) yapısal güvenilirlik katsayılarının hem ölçeği meydana getiren alt boyutlar hem de ölçeğin bütünü için bir ölçeğin güvenilirliğine karar vermede alan yazında sıklıkla kabul edilen ,70 değerinin üzerinde olduğu ve ,890 ile ,950 arasında değiştiği görülmektedir.

- 2- İkinci olarak ÖB-ÖÖİÖ'nün iç tutarlılığa dayalı güvenilirliğinin tekrar incelendiği, ölçeğin ölçüt geçerliği çalışmaların yürütüldüğü çalışma grubundan (Çalışma Grubu 3) elde edilen ve Tablo 14'de sunulan sonuçlar incelendiğinde ÖB-ÖÖİÖ'nün bu çalışma grubuna ilişkin iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik katsayısı değerlerinin ,727 ile ,914 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılık bağlamında bu çalışma grubu için de güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaya yeterli düzeyde bulunmuştur.
- 3- Son olarak ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik değeri olan ,82 de ölçeğin sonuçlarının zamana görece tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır ve ölçeğin kararlılık bağlamında güvenilirliğini kanıtlamaya yeterli düzeyde bulunmuştur.

Özetle, Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'na ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

ÇALIŞMA II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma kapsamında yürütülen ikinci çalışmaya ilişkin yöntemsel bilgilere yer verilmiştir. Daha önceki bölümlerde detayları açıklandığı üzere, ikinci çalışma lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak incelemek amacıyla alan yazına dayalı olarak kurulan hipotetik bir yapısal eşitlik modelinin test edilmesini içermektedir. Bu bölümde ise ikinci çalışma kapsamında yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinde öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu yönüyle araştırma ilişkisel bir araştırma (correlational research) olarak dizayn edilmiştir. İlişkisel araştırmalar iki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ile ilgili çıkarımlar elde etmek amacıyla yürütülen araştırmalardır. Bu noktada ilişkisel araştırmalar daha akıllı çıkarımlar yapılmasına yardımcı olmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s.12). Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde veri çözümleme yöntemi olarak ise Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır (Kline, 2011). Yapısal eşitlik modellemesi yapı ile bağlantılı pek çok değişken arasındaki nedensel ilişkileri aynı anda incelemeye olanak sağlayan dahası incelenen yapının dayandığı kuram açısından beklenen ilişkilerinin gözlenip gözlenmediğine açıklık getiren bir tekniktir (Tavşancıl, 2014).

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçeleri olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde yer alan resmi liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bütün evrene ulaşmak imkân, zaman ve maliyet açısından mümkün olmadığı için bu çalışma araştırma problemi doğrultusunda evrene ilişkin bilgileri sağlıklı biçimde temsil edebilecek bir örneklem ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken iki temel sınırlama yapılmıştır.

1. Araştırma kapsamına alınacak okullar yedi farklı lise türü ile sınırlandırılmıştır. Bu noktada araştırmanın örneklem grubu *i.* Anadolu Lisesi, *ii.* Fen Lisesi, *iii.* Sosyal Bilimler Lisesi, *iv.* Güzel Sanatlar Lisesi, *v.* Spor Lisesi, *vi.* Meslek Lisesi, *vii.* İmam Hatip Lisesi olmak üzere yedi farklı okul türünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.
2. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturacak öğrencilerin sınıf düzeyi belirlenirken 9. ve 12. Sınıflarda bulunan öğrenciler dışarıda bırakılmış, araştırmanın verileri 10. ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturacak öğrencilerin sınıf düzeyi belirlenirken 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dışarıda bırakılmasında etkili olan nedenler şunlardır;

- ✓ 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler YKS sınavına hazırlık sürecinde bulunmaktadır. Bu noktada sınav hazırlığı nedeniyle öğrencilerinin araştırmaya katılma motivasyonlarının düşük olacağı değerlendirilmiştir.
- ✓ Araştırmanın odağında olan okul tükenmişliği olgusunun doğası nedeniyle öğrencilerin sınav hazırlığı döneminde içinde bulundukları psiko-sosyal durumun okul tükenmişliği üzerinde yapay bir etki oluşturabileceği ve bu durumun ise araştırma sonuçlarında yanlılığa neden olabileceği düşünülmüştür.
- ✓ Sınav hazırlık sürecinde olmalarından dolayı 12. sınıf öğrencileri ile uygulama yapılmasının okul yönetimlerince de uygun görülemeyeceği değerlendirilmiştir.

Bahsedilen tüm bu nedenlerden dolayı 12. sınıf öğrencileri örneklem grubu dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunun sınıf düzeyine göre sınırlandırılmasında bir diğer sınırlama 9. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin örneklem grubunun dışında bırakılmasıdır. Bu noktada 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dışarıda bırakılmasında etkili olan nedenler şunlardır;

- ✓ Bilindiği üzere 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler henüz ortaöğretim (lise) sistemine yeni dâhil olmuşlardır. Bu noktada gerek içinde bulundukları gelişim düzeyi gerekse yeni dâhil oldukları ortaöğretim sisteminin etkisiyle 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişliklerinin yükselmesi, buna bağlı olarak iyi oluşlarında önemli problem yaşamaları olasıdır. Ayrıca bahsedilen bu nedenlerin akademik başarıyı da olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmiştir. Bahsedilen tüm bu nedenlerden dolayı 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin içinde bulundukları psiko-sosyal durumun okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş üzerinde yapay bir etki oluşturabileceği ve bu durumun ise araştırma sonuçlarında yanlılığa neden olabileceği düşünülmüştür.
- ✓ Bununla birlikte araştırmada akran ilişkileri ölçümlenirken en az bir yıldır aynı okulda bulunmanın bir ölçüt olarak kabul edilmesinin bu değişkene ilişkin örneklem grubundan elde edilecek verilerin gerçeği yansıtmaya derecesini artıracakı düşünülmüştür.

Bahsedilen tüm bu nedenlerden dolayı 9. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler de araştırmanın örneklem grubunun dışında tutulmuştur. Böylece araştırma nihai olarak 10. ve 11. sınıf seviyesinde 7 farklı okul türünde öğrenim gören lise öğrencileri ile yürütülmüştür.

Örneklem grubunda yer alacak okul türleri ve sınıf düzeyine ilişkin gerekli sınırlandırmalar yapıldıktan sonra, araştırmanın örneklem grubu evrende yer alan okullardan tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde okul türü temel tabaka olarak değerlendirilmiştir. Tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminde, evrende yer alan her bir tabakanın ya da alt grubun evren içindeki oranı dikkate alınarak örneklem grubunda evrendeki temsil oranıyla aynı oranda temsil edilmesi sağlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu yöntem ile evrende yer alan bütün ilçelerdeki farklı okul türlerinin her birine örnekleme yer verilerek, araştırma sonuçlarının evreni sağlıklı olarak yansıtmaya ve evrenin bütününe örnekleme temsil edilmesi temin edilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırma sonuçlarının araştırma kapsamına dâhil edilen farklı okul türlerindeki öğrencilerin özelliklerini sağlıklı biçimde yansıtmaya sağlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken öncelikle Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak, araştırma evrenini oluşturan merkez ilçelerde yer alan liselerde öğrenim gören toplam öğrenci sayıları elde edilmiştir. Daha sonra yukarıda bahsedilen sınırlılıklardan hareketle her bir okul türüne ilişkin 10. ve 11. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayıları hesaplanmıştır. Bir sonraki adımda ise araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelin test

edilmesi için gerekli olan örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve bu doğrultuda araştırma verileri üç merkez ilçeyi de kapsayacak biçimde toplanmıştır.

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelin test edilmesi için gerekli olan örneklem büyüklüğü hesaplanırken Kline'ın (2011) önerileri dikkate alınmıştır. Kline (2011), yapısal eşitlik modeli çalışmalarının büyük örneklem gerektirdiğini bununla beraber model daha karmaşık hale gelip daha fazla parametreyi içerdikçe örneklem büyüklüğün de buna bağlı olarak artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada da sağlıklı çıkarımlar yapabilmek için yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında örneklem hacminin ideal olarak parametre sayısının 20, en az ise 10 katı olması gerektiğini belirtilmektedir (s. 14-16).

Buradan hareketle araştırmanın nihai modelindeki (Şekil 16) parametre sayısı incelendiğinde modelde toplam 62 parametrenin yer aldığı görülmektedir. Parametre sayısı hesaplanırken hata varyansları, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki yollar, modelin temel hipotezleri doğrultusunda çizilen yordayıcı ilişkilere dayalı yollar ve değişkenler arası gizil ilişkilerin de modele dâhil edilmesine olanak sağlayan kovaryans yolları da dâhil edilmiştir.

62 parametreye sahip bir modelin sağlıklı biçimde test edilebilmesi için en az 620 [62 x 10] kişilik bir örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulduğu değerlendirildiğinde hatalı, eksik veriler ve uç değerler de hesaba katılarak 18 farklı okulda öğrenim gören toplam 1008 öğrenciye ölçek uygulanmıştır.

Verilerin toplanması başlığında detayları anlatıldığı üzere, araştırmanın veri toplama aşamasının birinci kısmını tamamlayıp ikinci kısmını tamamlamayan toplam 82 öğrenci araştırmanın örneklem grubunun kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca bulgular bölümünde ön analizler başlığında detayları verildiği üzere kabul edilebilir sınırın üzerinde yanıtsız madde bırakan 33, tek ve çok değişkenli normallik varsayımlarının incelenmesi sonucunda uç değer (outlier) olduğu belirlenen 27 öğrenci araştırmanın örneklem grubunun kapsamı dışında bırakılmıştır. Böylece toplam 1008 öğrenciden toplanan verilerden 142 öğrenciye ait ölçek bataryaları araştırmanın veri setinden çıkarılmış, geriye kalan 866 öğrenciye ait veri seti araştırmanın nihai veri setini oluşturmuştur. Kline'ın (2011) örneklem hacminin belirlenmesi konusundaki önerisi [en az modeldeki parametre sayısı × 10] dikkate alındığında, bu araştırmanın 866 öğrenciye ilişkin verileri içeren nihai örneklem grubunun örneklem hacmi açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nihai örneklem grubuna ilişkin [N = 866] demografik bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

5.2.1. Öğrenim Görülen Okul Türü

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan lise öğrencilerinin örneklem grubu belirlenirken temel tabaka olarak kabul edilen okul türüne göre dağılımları evren ve örneklem karşılaştırılmalı olarak Tablo 15’te sunulmuştur. Tablo 15’teki örneklem grubunda yer alan lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımları incelendiğinde, farklı okul türlerinin örneklem grubunda evrendeki oranlarına yakın bir oranda temsil edildiği (maximum % 2 sapma ile) görülmektedir.

Tablo 15

Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Evren		Örneklem	
	N	%	N	%
Anadolu Lisesi	5280	46,55	385	44,5
Fen Lisesi	518	4,57	42	4,8
Sosyal Bilimler Lisesi	420	3,70	38	4,4
Güzel Sanatlar Lisesi	109	0,96	18	2,1
Spor Lisesi	199	1,75	22	2,5
Meslek Lisesi	2655	23,41	189	21,8
İmam Hatip Lisesi	2161	19,05	172	19,9
Toplam	11342	100	866	100

5.2.2. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş

Bu araştırmanın problem durumuna önemli derecede katkı sağlayan PISA-2015 Türkiye örneklemini incelendiğinde (MEB,2016), örneklemin büyük çoğunluğunun (% 72,9) 10. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Buradadan hareketle bu araştırmanın örneklem grubunda da 10. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu temsil etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları ise Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Sınıf Düzeyi	10. Sınıf	530	61,2
	11. Sınıf	336	38,8
	Toplam	866	100
Cinsiyet	Kız	440	50,8
	Erkek	402	46,4
	Belirtilmemiş	24	2,8
	Toplam	866	100

Tablo 16’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 530 tanesi 10.sınıf (% = 61,2) geri kalan 336 tanesi ise 11.sınıf (% = 38,8) öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan 10. sınıf öğrencilerinin oranının 11. sınıf öğrencilerinden fazla olduğu görülmektedir. Bu durum PISA-2015 Türkiye örneklemini ile tutarlı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmanın örneklem grubu 440 kız (% = 50,8) ve 402 erkek (% = 46,4) lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan 24 (% = 2,8) öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Ayrıca araştırmanın örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin yaşları 14 ile 18 arasında değişmektedir ve bununla birlikte örneklem grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması ise 16,29’dur.

5.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırma problemi doğrultusunda veri toplamak amacıyla;

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Öz-Düzenleme Ölçeği
3. Akran İlişkileri Ölçeği
4. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu
5. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği
6. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu
7. Akademik Başarı (AGNO)
8. EPOCH İyi Oluş Ölçeği olmak üzere sekiz bölümden oluşan bir ölçek bataryası kullanılmıştır.

5.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla bu araştırma kapsamında oluşturulmuştur. Formda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeylerine ilişkin toplam 4 soru yer almaktadır. Forma ilişkin örnek Ek 1’de yer almaktadır.

5.3.2. Öz-Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ)

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin öz-düzenleme düzeyleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılan Öz-Düzenleme Ölçeği, Ay (2014) tarafından uyarlanmıştır. Orijinal formu Brown, Miller ve Lawendowski (1999), tek boyutlu kısa formu ise Carey vd. (2004) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, doktora tez çalışması kapsamında Carey vd. (2004) tarafından geliştirilen tek boyutlu kısa formu üzerinden Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde uyarlaması yapılan Türkçe formu bilgi toplama, alternatiflere odaklanma, planlama, uygulama ve değerlendirme olarak isimlendirilen 5 alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında beş alt boyut belirlenirken Brown vd. (1999) tarafından geliştirilen orijinal formda yapılan kavramsallaştırma temel alınmıştır. ÖDÖ’nün beş alt boyut ve 30 maddeden oluşan bu yapısı, öz-düzenlemeye ilişkin toplam varyansın % 42,18’ini açıklamaktadır. Ayrıca ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri $\chi^2/sd = 2,22$; GFI = ,90; AGFI = ,85; CFI = ,95; RMSEA = ,063 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,89$ olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ortaya konulan 30 madde beş alt boyutlu yapının öz-düzenlemenin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

ÖDÖ, bu araştırmada uyarlama çalışmasından gelişim düzeyi açısından farklı bir örneklem grubunda tekrar kullanıldığı için, ölçeğin bu araştırma kapsamında geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirliği ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiştir. ÖDÖ’nün bu araştırma örnekleminde elde edilen veriler için de geçerli olduğu saptanmıştır [$\chi^2/df = 3,285$; GFI = ,909; AGFI = ,881; CFI = ,911; RMSEA = ,065]. Ayrıca ÖDÖ’nün bu araştırma örneklemindeki güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuş ve ölçeğe ait örnek maddeler ise Ek 2’de yer almaktadır.

5.3.3. Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaş ilişkilerinin düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği, Erkan-Atik vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal formu Bukowski vd. (1994) tarafından geliştirilen ölçek 23 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülen bir proje kapsamında uyarlaması yapılan ölçeğin Türkçe formu ise birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık olarak isimlendirilen 5 alt boyuttan ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri $\chi^2/sd= 3,36$; GFI= ,88; NNFI/TLI= ,96; CFI= ,97 ve RMSEA= ,063 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = ,85$; birliktelik alt boyutu için $\alpha = ,66$; çatışma alt boyutu için $\alpha = ,66$; yardım alt boyutu için $\alpha = ,86$; koruma alt boyutu için $\alpha = ,71$ ve yakınlık alt boyutu için ise $\alpha = ,83$ olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ortaya konulan 22 maddeden oluşan beş alt boyutlu bütüncül yapının akran ilişkilerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

AİÖ, bu araştırmada uyarlama çalışmasından farklı bir örneklem grubunda tekrar kullanıldığı için, ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiştir. AİÖ'nün bu araştırma örneklemindeki güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuş ve ölçeğe ait örnek maddeler ise Ek 3'de yer almaktadır.

5.3.4. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu (ÖB-ÖÖİÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin düzeyine ilişkin bilgi toplamak amacıyla kullanılan Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu araştırmacı tarafından Çalışma-I kapsamında geliştirilmiş ve ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin detaylı bilgiler ilgili bölümde sunulmuştur.

Ölçek, araştırmanın bu kısmında (Çalışma-II) geliştirme çalışmasından farklı bir örneklem grubunda tekrar kullanıldığı için, ölçeğin araştırmanın bu kısmına ilişkin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiştir. ÖB- ÖÖİÖ'nün bu araştırma örneklemini için de güvenilir olduğu saptanmış ve bu araştırma örneklemindeki

güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur. Ölçeğe ait örnek maddeler ise Ek 4’de yer almaktadır.

5.3.5. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği (ABKÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarının (ailelerinin) okul yaşantılarına katılım düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği (ABKÖ), Dündar (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal formu Rêgner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilen ölçek 16 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasının başlangıcında Rêgner vd. (2009), aile ve öğretmen katılımına ilişkin kuramsal çerçeveye uygun olarak algılanan anne-baba akademik izleme ile ilgili 4 madde, algılanan anne-baba akademik destek ile ilgili 4 madde, algılanan öğretmen akademik izleme ile ilgili 4 madde ve algılanan öğretmen akademik destek ile ilgili 4 madde olmak üzere toplam 16 madde ve dört alt boyuttan oluşan bir yapı tasarlamışlardır. Ancak ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi çalışmasında anne-baba (aile) ile ilgili maddelerin kuramsal yapıya uygun şekilde izleme ve destek olarak iki farklı boyutta ayrıştığı ancak öğretmene ilişkin maddelerin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu nedenle orijinal ölçeğin geliştirme çalışmasında Rêgner vd. (2009), algılanan anne-baba akademik izleme (Madde Sayısı: 4, $\alpha = ,73$), algılanan anne-baba akademik destek (Madde Sayısı: 4, $\alpha = ,75$) ve algılanan öğretmen akademik katılımı (Madde Sayısı: 8, $\alpha = ,82$) olarak isimlendirdikleri üç alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşan bir yapı rapor etmişlerdir.

Türkçeye uyarlama çalışmasında ise, ölçeğin geçerliği 302 ilkokul-ortaokul ve 393 lise öğrencisinden oluşan iki farklı örneklem grubunda ayrı ayrı incelenmiştir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem grubu lise öğrencileri olduğu için burada lise öğrencilerinden oluşan örneklem grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında, 393 lise öğrencisinden oluşan örneklem grubunda ölçeğin hem orijinal formunun geliştirme sürecinde ortaya çıkan üç boyutlu yapısı hemde orijinal formu geliştiren Rêgner vd. (2009) tarafından kuramsal yapıya dayalı olarak önerilen dört faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ancak dört faktörlü yapı üç faktörlü yapıya göre veriler ile daha iyi uyum göstermektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında dört faktörlü yapı verilerle daha iyi uyum gösterdiği ve bu sonuç χ^2 (Ki-Kare) fark testi ile de desteklendiği için ölçeğin güvenirlik analizleri bu dört boyutlu yapı üzerinden

gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinden oluşan örneklem grubunda anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destek olarak isimlendirilen dört alt faktör ve 16 maddeden oluşan ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri $\chi^2/sd= 2,28$; GFI= ,93; AGFI= ,91; CFI= ,96; SRMR= ,05 ve RMSEA= ,06 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = ,89$; algılanan anne-baba akademik izleme alt boyutu için $\alpha = ,79$; algılanan anne-baba akademik destek alt boyutu için $\alpha = ,79$; algılanan öğretmen akademik izleme alt boyutu için $\alpha = ,83$; ve algılanan öğretmen akademik destek alt boyutu için ise $\alpha = ,83$ olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında lise öğrencilerinden oluşan örneklem grubuna ait verilere dayalı olarak ortaya konulan 16 maddeden oluşan dört alt boyutlu yapının anne-baba (aile) ve öğretmen katılımının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

ABKÖ, bu araştırmada ailenin okula katılımını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada ABKÖ'nün sadece anne-baba akademik izleme ve algılanan anne-baba akademik destek alt boyutlarına ilişkin dörder madde olmak üzere toplam 8 maddesi aile katılımı olarak adlandırılan bir örtük değişken altında birleştirilerek kullanılmıştır.

ABKÖ, bu araştırmada uyarlama çalışmasından farklı bir örneklem grubunda ve sadece anne-baba (aile) katılımına ilişkin maddeleri ile ve aile katılımı değişkeni altında birleştirilerek tekrar kullanıldığı için, ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiştir. ABKÖ'nün aile katılımına ilişkin anne-baba akademik izleme ve algılanan anne-baba akademik destek alt boyutlarından oluşan bu iki boyutlu yapısının bu araştırma örnekleminde güvenilir olduğu saptanmış ve bu araştırma örneklemindeki güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur. Ölçeğe ait örnek maddeler ise Ek 5'de yer almaktadır.

5.3.6. Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Araştırmaya katılan öğrencilerin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğrenci Formu, Kutsal (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal formu Maslach tarafından geliştirilen ölçek Schaufeli vd. (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu, tükenmişliğe ilişkin alan

yazında çok yaygın biçimde kabul gören Maslach tarafından önerilen üç boyutlu modele uygun biçimde, tükenme, sinizm ve yeterlik olarak adlandırılan üç alt faktörde toplanan 15 maddeden oluşmaktadır.

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülen tez çalışması kapsamında uyarlaması yapılan ölçeğin Türkçe formu ise tükenme (5 madde), inancını kaybetme (4 madde) ve öz-yetkinlik (6 madde) olarak isimlendirilen 5 alt boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri $\chi^2/sd= 2,56$; GFI= ,96; AGFI= ,94; NFI= ,96; NNFI/TLI= ,97; CFI= ,98; SRMR= ,046 ve RMSEA= ,049 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tükenme alt boyutu için $\alpha = ,75$; inancını kaybetme alt boyutu için $\alpha = ,78$ ve öz-yetkinlik alt boyutu için ise $\alpha = ,71$ olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ortaya konulan 15 maddeden oluşan üç alt boyutlu bütüncül yapının tükenmişliğin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

MTE-ÖF, bu araştırmada farklı bir örneklem grubunda tekrar kullanıldığı için, ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiştir. MTE-ÖF'nin bu araştırma örneklemini için de güvenilir olduğu saptanmış ve bu araştırma örneklemindeki güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur. Ölçeğe ait örnek maddeler ise Ek 6'da yer almaktadır.

5.3.7. Akademik Başarı (AGNO)

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ilişkin ağırlıklı dönem sonu not ortalamaları temel alınarak ölçülmüştür. Araştırmanın varsayımlar bölümünde de yer aldığı üzere dönem sonu not ortalamalarının akademik başarının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

5.3.8. EPOCH Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin iyi oluş düzeyinin belirlenmesinde kullanılan EPOCH Ölçeği, Demirci ve Ekşi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek iyi oluşun bütüncül olarak ölçülmesini amaçlamakta ve Seligman (2011) tarafından önerilen PERMA teorisine dayanmaktadır. PERMA, iyi oluşun çok boyutlu yapısında yer alan

bileşenlerin ilk harflerine dayalı olarak oluşturulan kısaltmayı ifade etmektedir. Bu kısaltmada P: olumlu duyguları (positive emotions), E: bağlılığı (engagement), R: olumlu ilişkileri (positive relationships), M: anlamı (meaning) ve A: başarıyı (accomplishment) temsil etmektedir. Böylece iyi oluş, bu beş boyutun birleşiminden meydana gelen çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Seligman (2011) tarafından iyi oluşun bu bütüncül yapısına ilişkin önerilen kavramsallaştırma daha çok yetişkinler için uygun bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle Kern vd. (2016), ergenlerin iyi oluş düzeylerinin bütüncül olarak ölçümlenebilmesi amacıyla PERMA modelini ergenler için uyarlamış ve gelişimsel olarak daha uygun hale getirmişlerdir. Beş boyutlu bu yapının ergenler için uyarlanması sonucunda, çok boyutlu bir yapıyı ifade eden iyi oluşun boyutları E: bağlılık (engagement), P: kararlılık (perseverance), O: iyimserlik (optimism), C: ilişkililik (connectedness) ve H: mutluluk (happiness) olarak isimlendirilmiş ve bu boyutların İngilizce karşılıkların baş harflerinden oluşan EPOCH kısaltması ile ifade edilmiştir.

Lise öğrencisi ergenlerin iyi oluş düzeylerini ölçümleyebilmek amacıyla kullanılan EPOCH ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri $\chi^2/sd= 2,38$; NFI= ,96; CFI= ,98; SRMR= ,052 ve RMSEA= ,074 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında yapılan iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizlerinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = ,95$; ilişkililik alt boyutu için $\alpha = ,88$; bağlılık alt boyutu için $\alpha = ,84$; mutluluk alt boyutu için $\alpha = ,88$; iyimserlik alt boyutu için $\alpha = ,84$ ve kararlılık alt boyutu için ise $\alpha = ,72$ olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında ortaya konulan 20 maddeden oluşan beş alt boyutlu bütüncül yapısının iyi oluşun ölçülmesinde geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

EPOCH Ölçeği, bu araştırmada uyarlama çalışmasından farklı bir örneklem grubunda tekrar kullanıldığı için, ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak tekrar incelenmiştir. EPOCH Ölçeği'nin bu araştırma örneklemini için de güvenilir olduğu saptanmış ve bu araştırma örneklemindeki güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur. Ölçeğe ait örnek maddeler ise Ek 7'de yer almaktadır.

Tablo 17

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Örneklem Grubuna İlişkin Güvenirlik Değerleri

Ölçek Adı	Güvenirlik (α)
Öz-Düzenleme Ölçeği	,870
Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu	,944
Akran İlişkileri Ölçeği	,883
Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği	,859
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu	,886
EPOCH İyi Oluş Ölçeği	,877

5.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına öncelikle veri toplamak için gerekli olan yasal izinler alınarak başlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarını geliştiren-uyarlayan araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri ile ölçek formları talep edilmiştir. Daha sonra araştırmanın örneklem grubuna dâhil edilen okullarda veri toplayabilmek için Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan yasal izin talep edilmiştir (Ek 8). Ayrıca araştırma reşit olmayan bireyler ile yürütüleceğinden Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izin talep edilmiştir (Ek 9). Tüm bu yasal izin süreçleri tamamlandıktan sonra araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla kullanılacak olan test bataryası bizzat araştırmacı tarafından ve okullarda eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, yüz yüze, sınıf ortamında ve kâğıt-kalem testi olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplama işlemine ilk olarak bir deneme uygulaması yapılarak başlanmıştır. Bu deneme uygulamasında araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarını içeren ölçek bataryası, kolay ulaşabilen bir lisede 10. Sınıfta öğrenim gören toplam 23 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan amaç nihai veri toplama sürecinin yapılandırılması ve veri toplama sürecinde yaşanabilecek aksiliklerin önüne geçilmesidir. Deneme uygulamasında ilk olarak optik form formatına dönüştürülmüş olan ölçek bataryasının baskı, yazım, görünüş ve kullanışlılığı bağlamında öğrenciler tarafından algılanan bir problem olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan deneme uygulaması sırasında ölçek bataryasındaki madde sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin bir ders süreci içerisinde bataryayı tamamlama konusunda problemler yaşadığı gözlenmiştir. Ayrıca bataryadaki madde sayısının fazlalığının öğrencilerin çalışmaya katılma motivasyonlarını

düşürdüğü ve özellikle ilk yarım saatten sonraki ölçek maddelerine okumadan ve rastlantısal cevap vermenin arttığı fark edilmiştir. Bu noktada araştırma verilerinin sağlıklı ve gerçeği tam olarak yansıtacak biçimde toplanması kolaylaştırmak amacıyla ölçek bataryasının iki eşit parçaya bölünmesine karar verilmiş ve ana uygulama kapsamında ölçek bataryası iki bölüm halinde uygulanmıştır.

Bizzat araştırmacı tarafından, önce ölçek bataryasının birinci bölümü daha sonra ikinci bölümü uygulanmıştır. Her uygulamada araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarını artırma amacıyla araştırmanın problemi, amacı ve önemi konusunda bilgi vermiş ve araştırma ile ilgili gerekli yönergeleri sunmuştur. Araştırmada kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı ve sonuçların yalnızca bilimsel olarak değerlendirileceği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarının bireysel olarak değerlendirilmeyeceği ancak kendi doldurdukları ölçek bataryalarının sonuçlarına ilişkin bilgi almak isteyen öğrencilerin e-posta adresini formlarda belirtilen yerlere yazmaları koşuluyla kendilerine e-posta ile dönüt verilebileceği belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek bataryasında öğrencilere ilişkin birinci ve ikinci bölümleri eşleştirebilmek amacıyla rumuz (kod) uygulaması yapılmıştır. Ölçek bataryasının birinci bölümü uygulandığında öğrencilerin kendilerine bir rumuz (kod) belirlemeleri ve bu kodu formda belirtilen yere yazmaları istenmiştir. Ölçek bataryasının ikinci bölümünde de aynı kodu ilgili yere yazmaları sağlanarak, herhangi bir öğrenciye ilişkin ölçek bataryasının birinci ve ikinci bölümünün doğru bir şekilde eşleşmesi sağlanmıştır.

Ölçek bataryaları uygulanırken öğrencilerin birbirleri ile aynı kodları yazmaları yazılan kodlar kontrol edilerek engellenmiş, ayrıca birinci ve ikinci bölümde eşleşmeyen kodlara ilişkin ölçme araçları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları kodları unutma ihtimaline karşılık, ölçek bataryasının birinci ve ikinci bölümlerinin okulda yürütülen eğitim öğretimi aksatmamak koşuluyla arada en az bir ders saati en fazla ise bir günlük zaman dilimi bırakılarak uygulanılmasına dikkat edilmiştir. Ölçek bataryasının öğrenciler tarafından doldurulmasının ise birinci bölüm için yaklaşık 35-40, ikinci bölüm için ise 25-30 dakika sürdüğü görülmüştür.

5.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizleri öncelikle kurulan modelin yapısal eşitlik analizine uygun olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan “ön analizler” ve modelin test edilmesini içeren “modelin analizi” olmak üzere iki aşama halinde gerçekleştirilmiştir.

“Ön analizler” aşamasında öncelikle kayıp veriler, uç değerler ve dağılımın normalliği incelenmiştir. Daha sonra ise değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin varlığı ve bu ilişkin çoklu doğrusal bağlantıdan (multicollinearity) kaynaklanmadığı tespit edildikten sonra modelin analizi aşamasına geçilmiştir. Modelin analizi aşamasında Anderson ve Gerbing (1988) ve Kline (2011) tarafından önerilen iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir.

Bu bağlamda öncelikle araştırma değişkenlerine dayalı olarak kurulan ölçüm modeli daha sonra ise yapısal model test edilmiştir. Test edilen ölçüm modeli ile *i.* örtük [latent] yapıların (değişkenlerin) gözlenen [observed] değişkenler aracılığıyla geçerli biçimde tanımlanıp tanımlanmadığı, *ii.* modelde yer alan değişkenlerin birbiri ile ilişkileri incelenmiştir. Ölçüm modeli aslında tüm değişkenlerin bir arada yer aldığı ve hata varyanslarını da içeren bir doğrulayıcı faktör analizini içerir. Böylece modelde yer alan değişken yapılarının geçerli olduğu ve bu yapılar arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığı test edilir (Kline, 2011).

Kurulan ölçüm modeli doğrulandıktan sonra kuramsal alt yapıya uygun bir şekilde, değişkenler arasına yordayıcı ilişkilere dayalı neden-sonuç konusunda ipucu sağlayan yollar da eklenerek yapısal model test edilmiştir. Kurulan yapısal modelin sonuçlarının değerlendirilmesinde *i.* modelde yer alan yolların anlamlılık derecesi, *ii.* modele ilişkin parametre tahminleri, *iii.* modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri ve *iv.* modelde yer alan değişkenlerin birbirleri üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir.

Model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2 (Ki-Kare), df (serbestlik derecesi), χ^2/df , GFI, AGFI, CFI, RMSEA ve SRMR uyum iyiliği indeksleri dikkate alınmıştır. Bu uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerlendirme yapılırken dikkate alınan referans değerler ise Bölüm 3.5’de sunulmuştur.

Tüm bunlarla birlikte araştırma kapsamında verilerin analizinde iki farklı istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan temel istatistikler [frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık, korelasyon ve iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik analizi (α)] IBM SPSS 22 ve yapısal eşitlik modelinin testi ise IBM AMOS Graphics programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM VI

ÇALIŞMA II

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yürütülen ikinci çalışmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha önceki bölümlerde detayları açıklandığı üzere, ikinci çalışma okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak incelemek amacıyla alan yazına dayalı olarak kurulan hipotetik bir yapısal eşitlik modelinin test edilmesini içermektedir. Model testi sonucunda elde edilen bulgular; öncelikle kurulan modelin yapısal eşitlik modellemesine uygun olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan “ön analizler” ve modelin test edilmesini içeren “modelin analizi” olmak üzere iki temel başlık altında sunulmuştur.

6.1. Ön Analizler

6.1.1. Kayıp Veriler

Araştırma kapsamında veri toplama işlemi tamamlanıp veriler bilgisayara kodlandıktan sonra ilk olarak veri setinde yer alan kayıp veriler incelenmiştir. Kayıp verilerin incelenme ve değerlendirilmesinde kabul edilebilir yanıtız madde sayısı % 5 olarak belirlenmiştir. Bu noktada % 5'in üzerinde yanıtız madde içeren 33 öğrenciye ilişkin ölçek bataryaları veri setinden çıkarılmıştır. Bunun yanında kabul edilebilir sınır olan % 5'in altında yanıtız madde içeren bireylere ilişkin ölçek bataryalarındaki kayıp verilere ise aritmetik ortalama ile değer atama yöntemi tercih edilmiştir. Böylece analize dâhil edilen veri setinde analiz sonucunu olumsuz etkileyebilecek kayıp verilerin bulunmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

6.1.2. Uç Değerler

Bir veri setinde normal dağılımdan aşırı derecede sapma gösteren uç değerlerin bulunması, verilerin analizi sürecinde ortaya konulacak istatistiksel sonuçları etkileyebilecek önemli bir problem olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada verilerin analizinde uç değerlerden kaynaklı problemlerin önüne geçebilmek için veri seti uç değerler bakımından incelenmiştir. Veri setinde yer alan tek değişkenli uç değerler IBM SPSS programı kullanılarak oluşturulan histogram grafikleri, kutu grafikleri ve hesaplanan z puanları aracılığıyla incelenmiştir. Çok değişkenli normal dağılımdan sapan uç değerler ise Mahalobonis uzaklık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Bu noktada uç değer olduğu belirlenen toplam 27 öğrenciye ilişkin ölçek bataryaları araştırmanın veri setinin dışında tutulmuştur.

6.1.3. Dağılımın Normallliği

Araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinin testinde tercih edilen kestirim metodu olan En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) yönteminin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi önemli bir koşuldur. Bu nedenle araştırmada yer alan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18’de sunulmuş olan araştırmanın veri setinde yer alan değişkenlerin dağılımına ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının değerlendirilmesinde bu değerlerin ideal olarak 0’a yakın ve ± 1 aralığında yer alması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında özellikle geniş örneklemelerde yürütülen çalışmalarda bu katsayıların ± 2 aralığında yer almasının da dağılımın normal kabul edilebilmesi için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buradan hareketle, araştırma değişkenlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin hem araştırmanın örtük değişkenleri (toplam puanlar) hem de gözlenen değişkenler (alt boyutlar) bağlamında ± 1 sınırında yer aldığı ve bu yönüyle araştırma değişkenlerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için gerekli kriteri sağladığı söylenebilir.

Araştırma değişkenlerine ilişkin veri setinde yer alan puanların normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra yapısal eşitlik modellemesinin bir diğer varsayımı olan değişkenlere ilişkin veri yapılarının birbiri ile anlamlı ilişki içinde olması gerektiği varsayımı incelenmiştir.

Tablo 18

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Araştırma Değişkeni	Basıklık	Çarpıklık
Öz-Düzenleme	-,219	-,141
Bilgi Toplama	-,447	-,206
Alternatiflere Odaklanma	-,238	-,221
Planlama	-,182	-,409
Uygulama	-,433	,077
Değerlendirme	-,457	,373
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	-,301	-,517
Özerklik	-,294	-,585
Yeterlik	-,059	-,730
İlişkili Olma	-,403	-,471
Akran İlişkileri	-,545	-,327
Birliktelik	,137	-,334
Çatışma	-,758	-,018
Yardım	-,920	,020
Koruma	-,259	-,770
Yakınlık	-,520	-,500
Ailenin Okula Katılımı	-,723	,362
Akademik İzleme	-,664	,104
Akademik Destek	-,823	,243
Okul Tükenmişliği	,116	-,357
Tükenme	-,007	-,775
İlgi Kaybı	,116	-,789
Öz-Yeterlik	,328	-,273
Akademik Başarı	-,332	-,627
İyi Oluş	-,280	-,254
Bağlılık	,065	-,572
Kararlılık	-,022	-,478
İyimserlik	-,299	-,528
İlişkililik	-,743	-,218
Mutluluk	-,135	-,804

6.1.4. Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Yapısal Eşitlik Modelinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişken	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5	6	7
1. Öz-Düzenleme	109,74	15,03	1	,209*	,187*	,268*	-,419*	,132*	,466*
2. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	46,93	13,75		1	,294*	,291*	-,523*	,384*	,375*
3. Akran İlişkileri	78,79	14,27			1	,250*	-,251*	,170*	,351*
4. Ailenin Okula Katılımı	30,92	6,22				1	-,365*	,120*	,435*
5. Okul Tükenmişliği	42,38	16,20					1	-,373*	-,550*
6. Akademik Başarı	75,68	11,90						1	,225*
7. İyi Oluş	67,06	12,83							1

* $p < ,001$

Tablo 19 incelendiğinde, araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinde yer alan öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri, ailenin okula katılımı, okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş değişkenlerinin tamamı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Buna göre araştırmaya katılan bireylerin, araştırmanın temel bağımlı/bağımsız değişkenlerinden biri olan okul tükenmişliği puanları ile öz düzenleme ($r = -,419$; $p < ,001$), öğrenci-öğretmen ilişkisi ($r = -,523$; $p < ,001$) ve ailenin okula katılımı ($r = -,365$; $p < ,001$) puanları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde, akran ilişkileri ($r = -,251$; $p < ,001$) puanları arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerinin okul tükenmişliği puanlarının akademik başarı ($r = -,373$; $p < ,001$) ve iyi oluş ($r = -,550$; $p < ,001$) puanları ile negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı biçimde ilişkili olduğu görülmektedir.

Bunun yanında araştırmaya katılan bireylerin, araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan akademik başarı puanları ile öz-düzenleme ($r = ,132$; $p < ,001$), akran ilişkileri ($r = ,170$; $p < ,001$), ailenin okula katılımı ($r = ,120$; $p < ,001$) ve iyi oluş ($r = ,225$; $p < ,001$) puanları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, öğrenci-öğretmen ilişkisi ($r = ,384$; $p < ,001$) puanları arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

Son olarak araştırmaya katılan bireylerin, araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni olan iyi oluş puanları ile öz-düzenleme ($r = ,466$; $p < ,001$), öğrenci-öğretmen ilişkisi ($r = ,375$; $p < ,001$), akran ilişkileri ($r = ,351$; $p < ,001$) ve ailenin okula katılımı ($r = ,435$; $p < ,001$) puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

6.1.5. Çoklu Bağlantı Probleminin (Multicollinearity) İncelenmesi

Çok değişkenli istatistiklerin en önemlilerinden birisi olan yapısal eşitlik modellemesinde modelde yer alan değişkenler arasındaki çok güçlü ilişkilerin çoklu bağlantı (multicollinearity) problemine yol açabileceği ifade edilmektedir. Kline (2011), çoklu bağlantı probleminin önüne geçebilmek için kontrol edilmesi gereken bazı noktalar önermektedir. Bunlar,

1. Değişkenler arası korelasyon katsayıları ,90'dan büyük olmamalıdır.
2. Tolerans değeri ,10'dan küçük, varyans şişirme faktörü (VIF) değeri ise 10'dan büyük olmamalıdır.

Kline'in (2011), bu önerilerinden hareketle,

1. Tablo 19 incelendiğinde, modelde yer alan değişkenler arasında, ,90'dan büyük herhangi bir korelasyon değerine rastlanmamaktadır.
2. Modelde ki yordayıcı ilişkiler dikkate alınarak kurulan regresyon denklemlerinde,
 - 2.1. Öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımın yordayıcı okul tükenmişliğinin yordanan değişken olduğu regresyon denklemi için tolerans değerleri ,849 ile ,901 arasında , VIF değerleri ise 1,110 ile 1,177 arasında değişmektedir.
 - 2.2. Okul tükenmişliğinin alt boyutları olan tükenmişlik, ilgi kaybı ve öz-yeterlik değişkenlerinin yordayıcı akademik başarının yordanan değişken olduğu regresyon denklemi için tolerans değerleri ,530 ile ,815 arasında , VIF değerleri ise 1,227 ile 1,885 arasında değişmektedir.
 - 2.3. Okul tükenmişliğinin alt boyutları olan tükenmişlik, ilgi kaybı ve öz-yeterlik değişkenlerinin yordayıcı iyi oluşun yordanan değişken olduğu regresyon denklemi için ise tolerans değerleri ,530 ile ,815 arasında, VIF değerleri ise 1,227 ile 1,885 arasında değişmektedir.

Tüm bunlardan hareketle araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenlerin çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminden arınık olma varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Ön analizler tamamlandıktan sonra araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinin test edilmesine geçilmiştir.

6.2. Model Testi

Regresyon analizi temelli bir istatistiksel yöntem olan yapısal eşitlik modeli ölçüm modeli ve yapısal model olmak üzere iki temel bileşenden meydana gelmektedir. Bu bileşenlerden ilki olan ölçüm modeli modelde yer alan örtük yapıların kendileri ile ilgili gözlenen değişkenlerce geçerli biçimde ölçülüp ölçülemediğini değerlendirmeye olanak tanır. Aynı zamanda ölçüm modeli ile modelde yer alan farklı değişkenlerin bir arada uyumlu bir yapı gösterip göstermediği de değerlendirilir. Yapısal modelde ise değişkenler arası yordayıcı nedensel ilişkiler yer alır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Bir başka ifade ile son yıllarda yapısal eşitlik modeli çalışmalarında yaygın kabul gören ve “iki aşamalı yaklaşım” olarak adlandırılan yönelime göre ölçüm modeli ve yapısal model temel amaç ve doğaları bakımından birbirinden ayrı yapılardır. Bu nedenle önce ölçüm modeli doğrulanarak modeldeki örtük değişkenlerin geçerli biçimde ölçüldüğü ve aralarında anlamlı bir ilişki örüntüsünün bulunduğundan emin olunduktan sonra yapısal modelin test edilmesine geçilmelidir (Şimşek, 2007). Bu doğrultuda bu araştırmada da önce araştırma değişkenlerine dayalı olarak kurulan ölçüm modeli test edilip doğrulanmış daha sonra yapısal model test edilmiştir. Araştırma kapsamında test edilen ölçüm modeli ve yapısal modelde yer alan örtük ve gözlenen değişkenler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

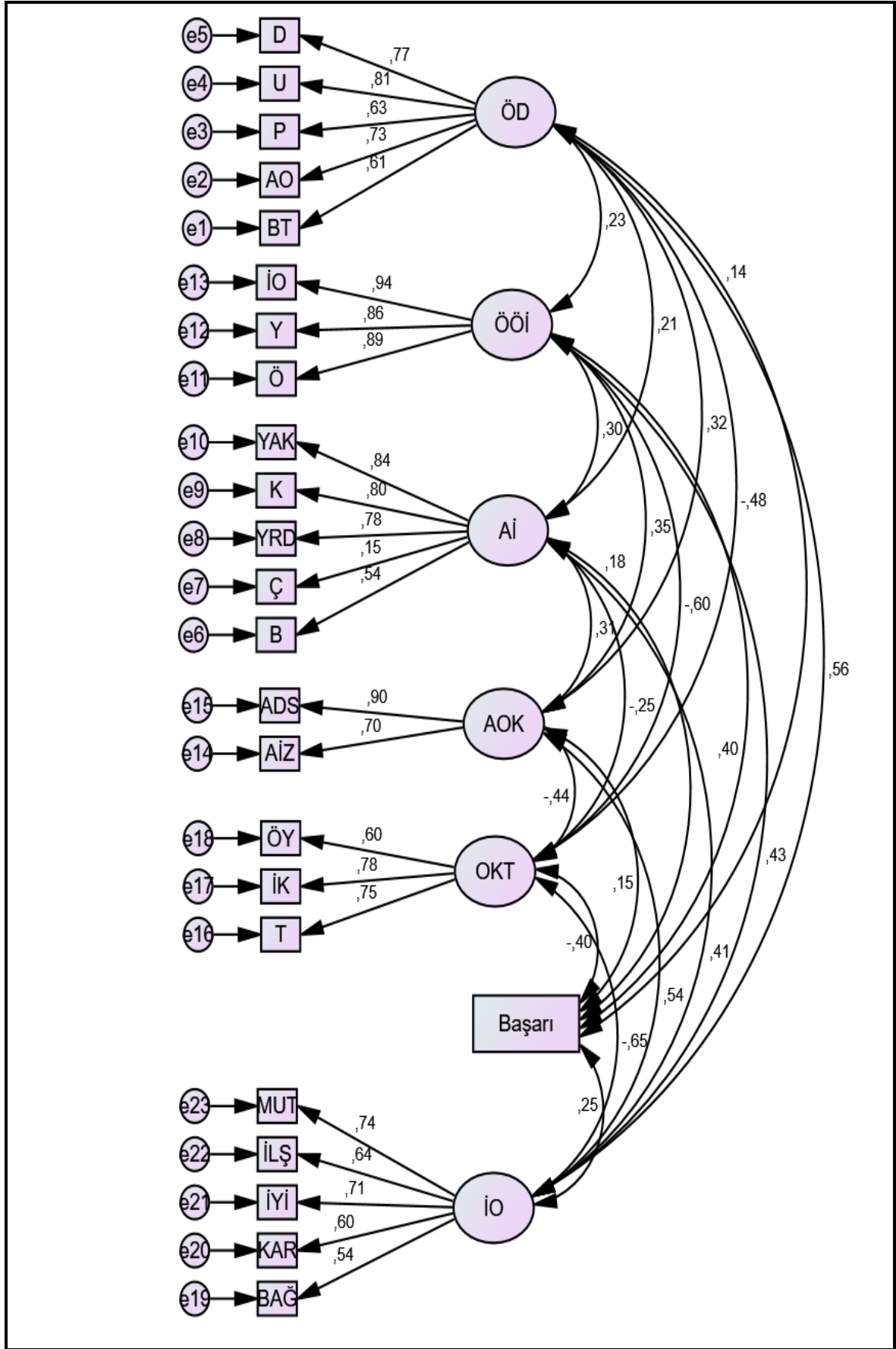
Test Edilen Yapısal Eşitlik Modelinde Yer Alan Değişkenler

Örtük Değişken	Gözlenen Değişken	Kısaltma
Öz-Düzenleme (ÖD)	Bilgi Toplama	BT
	Alternatiflere Odaklanma	AO
	Planlama	P
	Uygulama	U
	Değerlendirme	D
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi (ÖÖİ)	Özerklik	Ö
	Yeterlik	Y
	İlişkili Olma	İO
Akran İlişkileri (Aİ)	Birliktelik	B
	Çatışma	Ç
	Yardım	YRD
	Koruma	K
	Yakınlık	YAK
Ailenin Okula Katılımı (AOK)	Akademik İzleme	AİZ
	Akademik Destek	ADS
Okul Tükenmişliği (OKT)	Tükenme	T
	İlgi Kaybı	İK
	Öz-Yeterlik	ÖY
**	Akademik Başarı	Başarı
İyi Oluş (PİO)	Bağlılık	BAĞ
	Kararlılık	KAR
	İyimserlik	İYİ
	İlişkililik	İLŞ
	Mutluluk	MUT

Tablo 20’de görüldüğü üzere öz-düzenleme gizil (örtük) değişkeni “bilgi toplama, alternatiflere odaklanma, planlama, uygulama ve değerlendirme”; öğrenci-öğretmen ilişkisi gizil (örtük) değişkeni “özerklik, yeterlik ve ilişkili olma”; akran ilişkileri gizil (örtük) değişkeni “birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık”; ailenin okula katılımı gizil (örtük) değişkeni ise “akademik izleme ve akademik destek” gözlenen değişkenleri tarafından tanımlanmaktadır. Modelde yer alan akademik başarı değişkeni ise doğrudan gözlenen değişken olarak modelde yer almaktadır. Bununla birlikte okul tükenmişliği gizil (örtük) değişkeni “tükenme, ilgi kaybı ve öz-yeterlik” olmak üzere üç; iyi oluş değişkeni ise “bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk” olmak üzere beş gözlenen değişken tarafından tanımlanmaktadır. Özetle kurulan yapısal eşitlik modeli 24 gözlenen, 6 örtük değişkeni içermektedir.

6.2.1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

Araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinin analiz edilmesinde, daha önce belirtildiği üzere ilk olarak ölçüm modeli test edilmiştir. Şekil 13’de görüldüğü üzere kurulan ölçüm modeli ilk önce hiçbir modifikasyon uygulanmadan test edilmiştir. Analiz sonuçları kurulan ölçüm modelinin özellikle bazı ölçütler bağlamında veri seti ile kabul edilebilir uyum sağlamadığını göstermiştir [$\chi^2/df = 4, 845$; GFI = ,896; AGFI = ,866; CFI = ,904; RMSEA = ,067; SRMR = ,066].



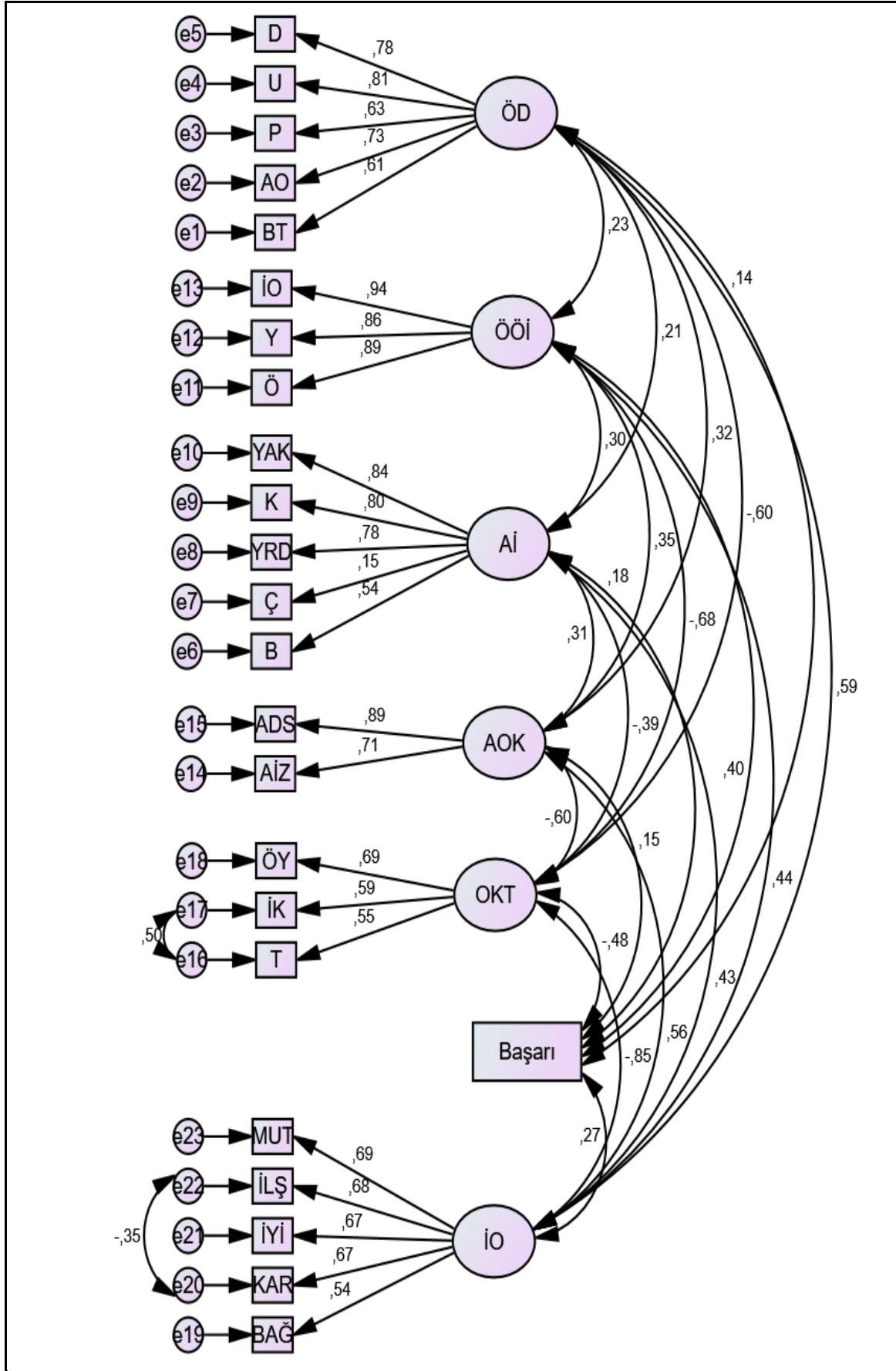
Şekil 13. Test edilen ölçüm modeli (modifikasyon uygulanmadan önceki hali)

Bunun üzerine modele ilişkin önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve bu öneriler doğrultusunda ilki “tükenme” ve “okula ilgi kaybı” öğeleri (M.I = 42,592) arasında, ikincisi ise “iyimserlik” ve “mutluluk” öğeleri (M.I = 42,675) arasında olmak üzere toplam iki adet modifikasyon ilgili öğelere ilişkin hatalar çift yönlü kovaryans yolu çizilip ilişkilendirilerek uygulanmıştır. Uygulanan bu modifikasyonlar sonrasında modelin gerekli uyum iyiliği kriterlerini sağladığı, bir başka ifade ile kurulan model ile verilerin yeterli düzeyde uyum sağladığı ve kurulan ölçüm modelinin doğrulandığı görülmüştür [χ^2 (N = 866) = 906,398; $p < ,001$; $df = 230$; $\chi^2/df = 3,941$; GFI = ,914; AGFI = ,888; CFI = ,927; RMSEA = ,058; SRMR = ,0568]. Uygulanan modifikasyonlar sonrası test edilen nihai ölçüm modeli Şekil 14’de, modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri ise Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Test Edilen Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks	Modifikasyon Öncesi	Modifikasyon Sonrası
χ^2	1123,969	906,398
df	232	230
χ^2/df	4,845	3,941
CFI	,904	,927
GFI	,896	,914
AGFI	,866	,88
RMSEA	,067	,058
	[% 90 CI: ,063 - ,071]	[% 90 CI: ,054 - ,062]
SRMR	,0660	,0568



Şekil 14. Test edilen ölçüm modeli (nihai hali)

Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında test edilen herhangi bir modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin yanında modele ilişkin parametre tahminleri de incelenmesi gereken bir diğer önemli çıktıdır. Modele ilişkin parametre tahminleri aracılığıyla modeldeki değişkenler arası ilişki ve değişkenlerin tahmin etme gücü ortaya çıkarılır. Bu nedenle araştırmanın problem durumu doğrultusunda kurulan ölçüm modelinin modifikasyon sonrası nihai haline ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri incelenip modelin doğrulandığına karar verildikten sonra modelde yer alan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri de incelenmiştir. Kurulan ölçüm modeline ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış regresyon katsayılarını ve standart hataları, standartlaştırılmış regresyon katsayılarını, kritik oranları (Critical Ratio: Cr) ve modeldeki yolların anlamlılık değerlerini içeren parametre tahminleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Test Edilen Ölçüm Modeline (Nihai Hal) İlişkin Parametre Tahminleri

Değişkenler	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	C.R.	p
	B	S. E.	β		
Bilgi Toplama <--- ÖD	1,000	---	,609	---	
Alternatiflere Odaklanma <--- ÖD	,876	,052	,733	16,691	***
Planlama <--- ÖD	1,240	,083	,627	14,932	***
Uygulama <--- ÖD	1,753	,099	,808	17,723	***
Değerlendirme <--- ÖD	1,436	,083	,776	17,312	***
Birliktelik <--- Aİ	1,000	---	,535	---	
Çatışma <--- Aİ	,304	,073	,155	4,149	***
Yardım <--- Aİ	2,092	,138	,783	15,173	***
Koruma <--- Aİ	1,801	,118	,797	15,293	***
Yakınlık <--- Aİ	2,337	,150	,840	15,588	***
Özerklik <--- ÖÖİ	1,000	---	,894	---	
Yeterlik <--- ÖÖİ	,969	,027	,862	35,981	***
İlişkili Olma <--- ÖÖİ	1,098	,026	,941	42,021	***
Aile İzleme <--- AOK	1,000	---	,706	---	
Aile Destek <--- AOK	1,217	,083	,891	14,668	***
Tükenme <--- OKT	1,000	---	,546	---	
İlgi Kaybı <--- OKT	1,006	,054	,587	18,572	***
Öz-Yeterlik <--- OKT	1,228	,085	,687	14,491	***
Bağlılık <--- İO	1,000	---	,542	---	
Kararlık <--- İO	1,136	,083	,666	13,757	***
İyimserlik <--- İO	1,316	,093	,673	14,137	***
İlişkililik <--- İO	1,347	,097	,678	13,906	***
Mutluluk <--- İO	1,497	,104	,692	14,372	***

Tablo 22’de görüldüğü üzere, test edilen ölçüm modelinde istatistiksel açıdan anlamsız olan herhangi bir yol bulunmamaktadır. Bunun yanında modelde yer alan gözlenen değişkenler, ilgili oldukları ölçüm modeline yeterince yük vermektedir. Bir başka ifade ile ölçüm modeline ilişkin ulaşılan bulgular, araştırmanın gözlenen değişkenlerinin örtük değişkenleri geçerli bir şekilde tanımladığını göstermektedir. Araştırmanın problem durumu doğrultusunda kurulan ölçüm modeline ilişkin parametre tahminleri sadece gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri tanımlama düzeyini belirlemek ile kalmayıp aynı zamanda modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler konusunda da bilgi sağlamaktadır. Bu nedenle kurulan ölçüm modelinde çift yönlü kovaryans yolları ile belirtilmiş olan değişkenler arası ilişkiler de incelenmiştir.

Şekil 14’de sunulduğu üzere, “öz-düzenleme” örtük değişkeni, “akran ilişkileri” ($r = ,206$), “öğrenci-öğretmen ilişkisi” ($r = ,234$) ve “akademik başarı” ($r = ,138$) değişkenleri ile düşük; “ailenin okula katılımı” ($r = ,322$) ve “iyi oluş” ($r = ,594$) değişkenleri ile ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı biçimde ilişkilidir. Buna karşılık “öz-düzenleme” değişkeni “okul tükenmişliği” ($r = -,596$) değişkeni ile ise orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı biçimde ilişkilidir.

Modelde yer alan bir diğer değişken olan akran ilişkileri değişkeni ise “akademik başarı” ($r = ,180$) değişkeni ile düşük, “öğrenci-öğretmen ilişkisi” ($r = ,305$), “ailenin okula katılımı” ($r = ,311$) ve “iyi oluş” ($r = ,430$) değişkenleri ile ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı biçimde ilişkilidir. Buna karşılık “akran ilişkileri” değişkeni “okul tükenmişliği” ($r = -,392$) değişkeni ile ise orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı biçimde ilişkilidir.

Modelin üçüncü değişkeni olan “öğrenci-öğretmen ilişkisi” değişkeni ise “akademik başarı” ($r = ,398$), “ailenin okula katılımı” ($r = ,346$) ve “iyi oluş” ($r = ,437$) değişkenleri ile orta düzeyde ve pozitif yönde; buna karşılık “okul tükenmişliği” ($r = -,681$) değişkeni ile ise yüksek düzeyde ve negatif yönde anlamlı biçimde ilişkilidir.

Modelde yer alan ve ailenin (anne-baba) öğrencinin okul yaşantılarına katılımını ifade eden “ailenin okula katılımı” değişkeni ise “akademik başarı” ($r = ,146$) değişkeni ile düşük; “iyi oluş” ($r = ,560$) değişkeni ile ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir. Bunun yanında “ailenin okula katılımı” değişkeni “okul tükenmişliği” ($r = -,598$) değişkeni ile ise negatif yönde ve yüksek düzeyde ilişkilidir.

Araştırma kapsamında kurulan modelin hem temel bağımlı hem de bağımsız değişkenlerinden biri olan “okul tükenmişliği” değişkeni ise “iyi oluş” ($r = -,853$) değişkeni ile negatif yönlü ve yüksek , “akademik başarı” ($r = -,475$) değişkeni ile ise yine negatif yönlü ancak orta düzeyde anlamlı biçimde ilişkilidir.

Son olarak “iyi oluş” değişkeni ise “akademik başarı” ($r = ,268$) değişkeni ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı biçimde ilişkilidir.

Araştırmanın problem durumu doğrultusunda kurulan ölçüm modeli test edilerek, hem uyum indeksi ve parametre tahminleri hem de modelde yer alan değişkenler arası ilişkiler bağlamında modelin doğrulandığı tespit edildikten sonra araştırma değişkenlerini içeren yapısal modelin test edilmesi aşamasına geçilmiştir.

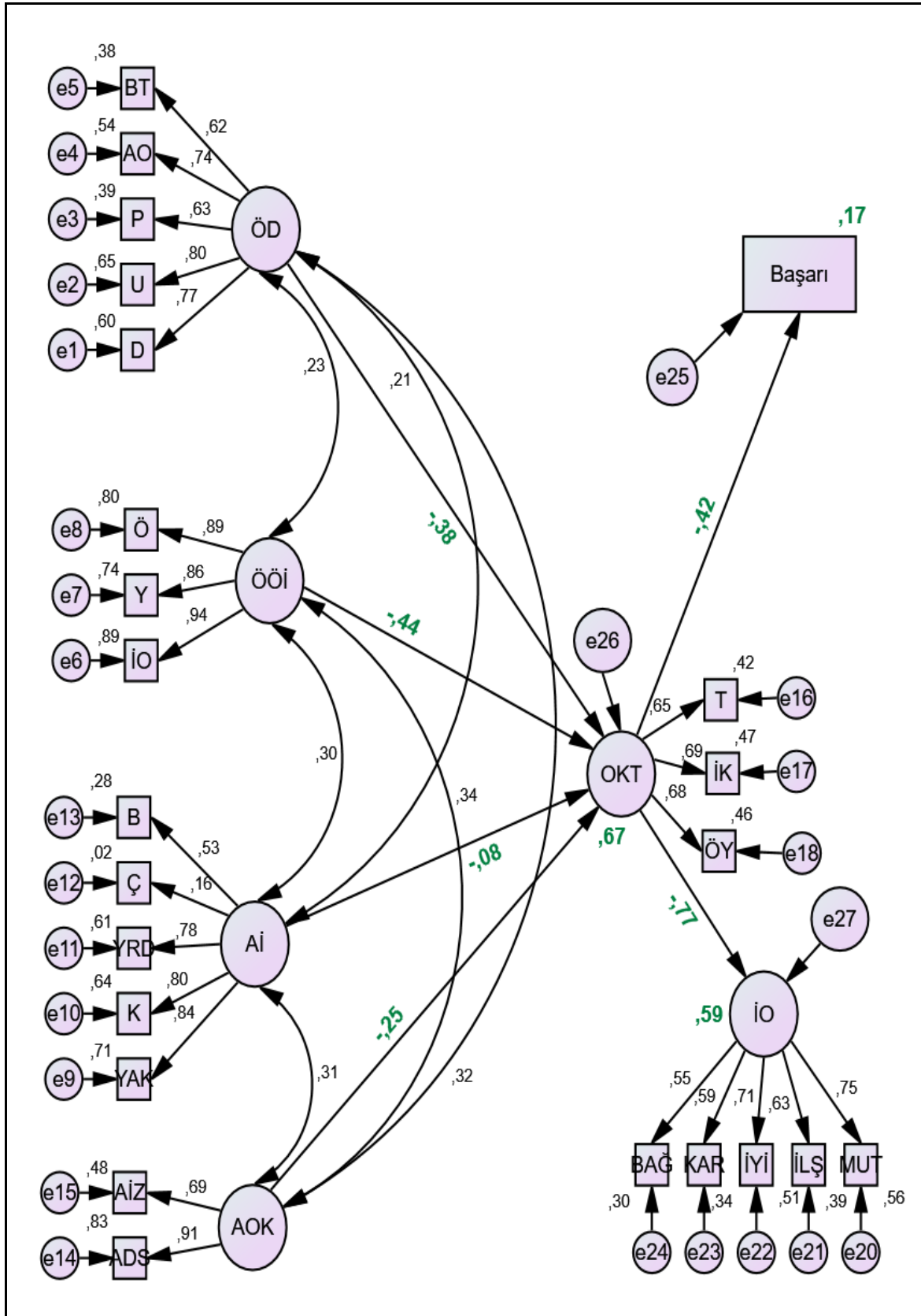
6.2.2. Yapısal Modelin Test Edilmesi

Okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma değişkenleri arasındaki yordayıcı nedensel ilişkileri gösteren yolları içerecek şekilde araştırma hipotezleri doğrultusunda kurulan ve Şekil 15’de sunulan yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Bu yapısal eşitlik modeli aracılığıyla aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Öz-düzenleme okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
2. Öğrenci-öğretmen ilişkisi okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
3. Akran ilişkileri okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
4. Ailenin okula katılımı okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
5. Okul tükenmişliği akademik başarının negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.
6. Okul tükenmişliği iyi oluşun negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.

Şekil 15’te görüldüğü üzere kurulan yapısal model ilk önce hiçbir modifikasyon uygulamadan test edilmiştir. Analiz sonuçları kurulan yapısal modelinin bazı kriterler bağlamında veri seti ile yeterli uyumu sağlamadığını göstermiştir [$\chi^2/df = 5,277$; GFI = ,882; AGFI = ,853; CFI = ,889; RMSEA = ,070; SRMR = ,071]. Kurulan yapısal modelinin özellikle bazı kriterler bağlamında veri seti ile kabul edilebilir uyum sağlamaması üzerine modelin veri seti ile uyumunu güçlendirmek adına çözüm yolları denenmiştir.

Bu noktada ilk olarak önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve önerilen bu modifikasyonların yapılmasının kuramsal ve istatistiksel açıdan uygunluğu değerlendirilmiştir.



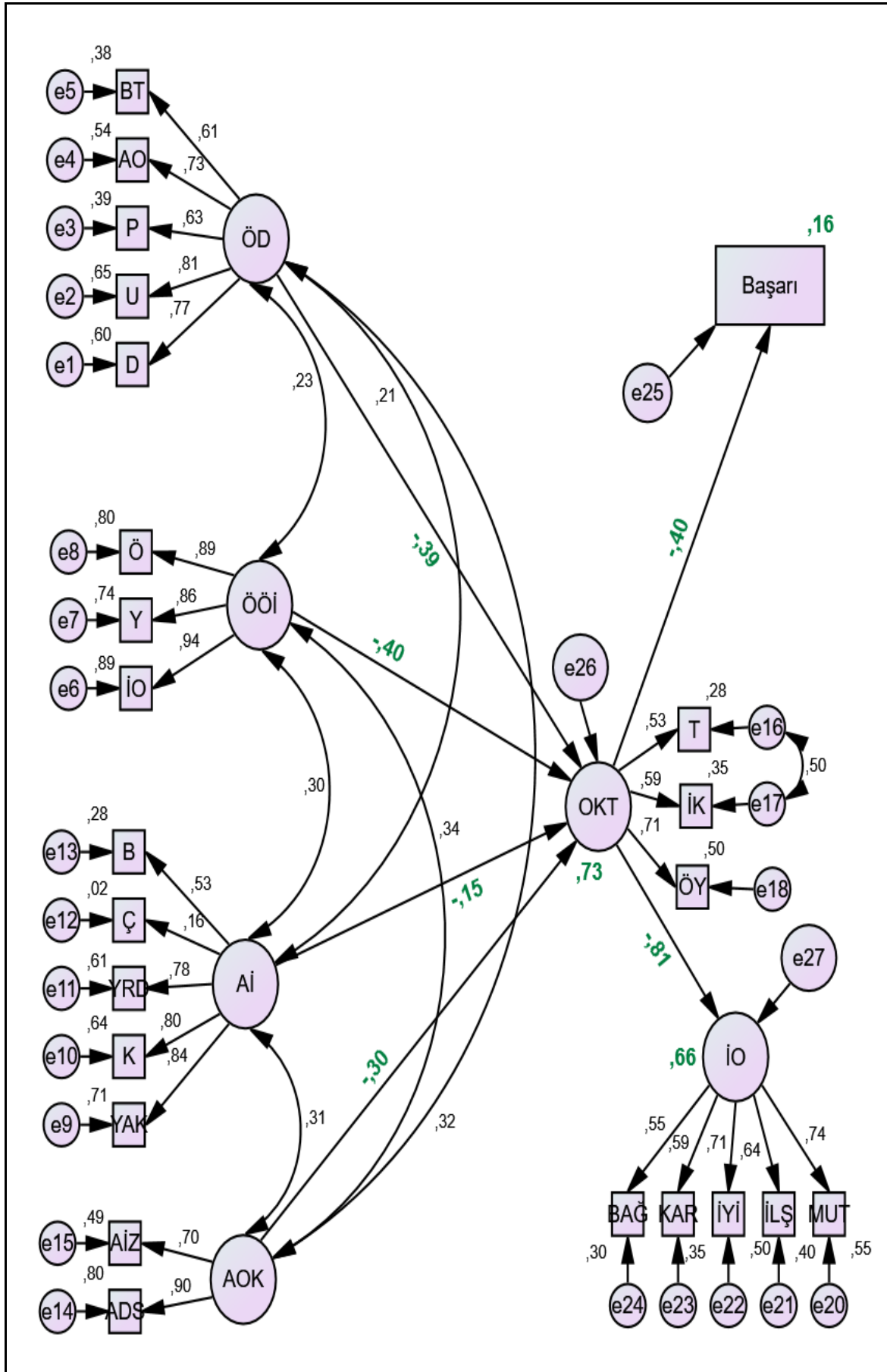
Şekil 15. Test edilen yapısal model (modifikasyon uygulanmadan önceki hali)

Önerilen bu modifikasyonlar içerisinde e16 ve e17 hata terimleri arasında yapılması tavsiye edilen modifikasyon (MI = 166,634) dikkati çekmiştir. Şekil 15’de görüldüğü üzere e16 okul tükenmişliğinin tükenme alt boyutuna ilişkin artık hatayı, e17 ise okul tükenmişliğinin okula ilgi kaybı alt boyutuna ilişkin artık hatayı temsil etmektedir. Hataların ilişkili olduğu gözlenen değişkenler incelendiğinde öğrencinin okul etkinliklerinden ve okul yaşantılarından kaynaklı olarak yaşadığı duygusal tükenme ile okula karşı ilgisinin kaybolması birbiri ile kuramsal olarak ilişkili olabilecek süreçler olarak değerlendirilmiştir. İstatiksel olarak ise, önerilen modifikasyon indeksi değerinin oldukça yüksek (öneriler içinde de en yüksek modifikasyon indeksi) olması, modele ilişkin ki-kare (χ^2) değerine model uyumunu artıracak anlamlı katkı sağlayabilecek olması ve önerilen modifikasyonun aynı örtük değişkene ilişkin gözlenen değişkenler arasında yer alması nedeniyle bu önerinin dikkate alınıp modifikasyonun gerçekleştirilerek modelin yeniden test edilmesine karar verilmiştir. Böylece e16 ve e17 hata terimleri çift yönlü kovaryans yolu çizilip ilişkilendirilerek model tekrar test edilmiştir. Test edilen bu model Şekil 16’da, modele ilişkin modifikasyon uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonraki uyum iyiliği indeksi değerleri ise Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Modele İlişkin Modifikasyon Uygulanmadan Önce Ve Uygulandıktan Sonraki Uyum İyiliği İndeksi Değerleri

İndeks	Modifikasyon Öncesi	Modifikasyon Sonrası
χ^2	1271,691	1069,099
df	241	240
χ^2/df	5,277	4,455
CFI	,889	,911
GFI	,882	,900
AGFI	,853	,875
RMSEA	,070	,063
	[% 90 CI: ,067 - ,074]	[% 90 CI: ,059 - ,067]
SRMR	,071	,0655



Şekil 16. Test edilen yapısal model (nihai hali)

Uygulanan bu modifikasyon sonrasında modelin gerekli uyum iyiliği kriterlerini sağladığı, bir başka ifade ile kurulan model ile verilerin yeterli düzeyde uyum sağladığı ve kurulan yapısal modelin doğrulandığı görülmüştür [χ^2 (N = 866) = 1069,099; $p < ,001$; $df = 240$; $\chi^2/df = 4,455$; GFI = ,900; AGFI = ,875; CFI = ,911; RMSEA = ,063; SRMR = ,0655]. Buradan hareketle uygulanan modifikasyon sonrası test edilen ve Şekil 16’da yer alan bu yapısal model araştırmanın nihai yapısal modeli olarak belirlenmiş ve araştırma hipotezleri bu modele dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında test edilen herhangi bir modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerlerinin yanında modele ilişkin parametre tahminleri de incelenmesi gereken bir diğer önemli çıktıdır. Modele ilişkin parametre tahminleri aracılığıyla modeldeki değişkenler arası ilişki ve değişkenlerin tahmin etme gücü ortaya çıkarılır. Bu nedenle araştırmanın problem durumu doğrultusunda kurulan yapısal modelin modifikasyon sonrası nihai haline ilişkin uyum iyiliği indeksi çıktıları incelenip modelin doğrulandığına karar verildikten sonra modelde yer alan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri de incelenmiştir. Kurulan yapısal modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış regresyon katsayılarını ve standart hataları, standartlaştırılmış regresyon katsayılarını, kritik oranları (Critical Ratio: Cr) ve modeldeki yolların anlamlılık değerlerini içeren parametre tahminleri Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24

Test Edilen Yapısal Modele (Nihai Hal) İlişkin Parametre Tahminleri

Değişkenler	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	C.R.	p
	B	S. E.	β		
OKT <--- ÖD	-,462	,048	-,393	-9,555	***
OKT <--- ÖÖİ	-,306	,031	-,396	-10,022	***
OKT <--- Aİ	-,133	,031	-,145	-4,236	***
OKT <--- AOK	-,359	,052	-,296	-6,864	***
Akademik Başarı <--- OKT	-1,287	,136	-,398	-9,493	***
İO <--- OKT	-,645	,050	-,815	-12,989	***
Bilgi Toplama <--- ÖD	,703	,040	,614	17,408	***
Alternatiflere Odaklanma <--- ÖD	,612	,029	,735	21,059	***
Planlama <--- ÖD	,863	,049	,626	17,757	***
Uygulama <--- ÖD	1,217	,053	,805	22,997	***
Değerlendirme <--- ÖD	1,000	---	,775	---	
Özerklik <--- ÖÖİ	,910	,022	,894	41,885	***
Yeterlik <--- ÖÖİ	,881	,023	,862	38,672	***
İlişkili Olma <--- ÖÖİ	1,000	---	,941	---	
Birliktelik <--- Aİ	,425	,027	,532	15,506	***
Çatışma <--- Aİ	,131	,031	,156	4,294	***
Yardım <--- Aİ	,891	,037	,781	24,151	***
Koruma <--- Aİ	,769	,031	,798	24,648	***
Yakınlık <--- Aİ	1,000	---	,842	---	
Aile İzleme <--- AOK	,811	,058	,701	14,010	***
Aile Destek <--- AOK	1,000	---	,897	---	
Tükenme <--- OKT	1,000	---	,533	---	
İlgi Kaybı <--- OKT	1,034	,058	,589	17,857	***
Öz-Yeterlilik <--- OKT	1,299	,093	,710	13,936	***
Bağılılık <--- İO	,636	,043	,551	14,731	***
Kararlık <--- İO	,632	,040	,593	15,818	***
İyimserlik <--- İO	,866	,046	,708	18,689	***
İlişkililik <--- İO	,790	,047	,636	16,924	***
Mutluluk <--- İO	1,000	---	,740	---	

Tablo 24’te görüldüğü üzere, okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu yapısal modelde araştırma değişkenleri arasındaki yordayıcı nedensel ilişkileri gösteren bütün yollar anlamlıdır ve modelde anlamsız olan herhangi bir yol bulunmamaktadır. Araştırmanın nihai yapısal modeli olarak kabul edilen bu yapısal modele göre, öz-düzenleme ($\beta = -.393$; Cr = -9,555; $p < ,001$), öğrenci-öğretmen ilişkisi ($\beta = -.396$; Cr = -10,022; $p < ,001$), akran ilişkileri ($\beta = -.145$; Cr = -4,236; $p < ,001$) ve ailenin okula katılımı ($\beta = -.296$; Cr = -6,864; $p < ,001$) değişkenlerinin her biri okul tükenmişliği üzerinde doğrudan ve negatif yönde yordayıcı etkiye sahiptir. Değişkenlere ilişkin yordayıcı etkilerin göreceli önem derecesi ise sırasıyla öğrenci-öğretmen ilişkisi ($\beta = -.396$), öz-düzenleme ($\beta = -.393$), ailenin okula katılımı ($\beta = -.296$) ve akran ilişkileri ($\beta = -.145$) şeklindedir. Bu dört yordayıcı değişken (öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı) okul tükenmişliğine ilişkin toplam varyansın % 73’ünü açıklamaktadır ($R^2 = ,73$).

Bunun yanında nihai modele göre araştırmanın hem bağımlı hem de bağımsız değişkeni olan okul tükenmişliği hem akademik başarı ($\beta = -.398$; Cr = -9,493; $p < ,001$) hem de iyi oluş ($\beta = -.815$; Cr = -12,989; $p < ,001$) üzerinde doğrudan ve negatif yönde yordayıcı etkiye sahiptir. Ayrıca okul tükenmişliği akademik başarıya ilişkin toplam varyansın % 16’sını ($R^2 = ,16$), iyi oluşa ilişkin toplam varyansın ise % 66’sını ($R^2 = ,66$) açıklamaktadır. Bu noktada önemli bir diğer bulgu ise, okul tükenmişliğinin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin ($\beta = -.815$), akademik başarı ($\beta = -.398$) üzerindeki yordayıcı etkisinden göreceli olarak daha fazla olduğudur.

Kurulan yapısal modelin nihai haline ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış regresyon katsayılarını ve standart hataları, standartlaştırılmış regresyon katsayılarını, kritik oranları (Critical Ratio: Cr) ve modeldeki yolların anlamlılık değerlerini içeren ve Tablo 24’te sunulan parametre tahminleri incelenip yordayıcı etkiler değerlendirildikten sonra, son olarak modeldeki değişkenlerin birbirleri üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri de incelenmiştir. Toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Modeldeki Değişkenlerin Birbirleri Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

	OKT			Başarı			İÖ		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
ÖD	-,39	---	-,39	---	,16	,16	---	,32	,32
ÖÖİ	-,40	---	-,40	---	,16	,16	---	,32	,32
Aİ	-,15	---	-,15	---	,06	,06	---	,12	,12
AOK	-,30	---	-,30	---	,12	,12	---	,24	,24
OKT	---	---	---	-,40	---	-,40	-,81	---	-,81

Doğ: Doğrudan Etki; Dol: Dolaylı Etki; Top: Toplam Etki

Araştırma kapsamında test edilen yapısal modelin nihai haline ilişkin Tablo 25’te verilen standardize edilmiş toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelendiğinde, okul tükenmişliği üzerinde öz-düzenleme ($d = -,39$), öğrenci-öğretmen ilişkisi ($d = -,40$), akran ilişkileri ($d = -,15$) ve ailenin okula katılımı ($d = -,30$) değişkenlerinin doğrudan ve negatif yönlü etkili olduğu görülmektedir. Etkilerin büyüklüklerine ilişkin Cohen (1988) etki büyüklüğü değerinin 0,2’den düşük olduğu durumlarda düşük etkiden, etki değerinin 0,3 ve 0,5 arasında olduğu durumlarda orta düzeyde etkiden ve etki değerinin 0,6 ve üzeri olan durumlarda ise yüksek düzeyde etkiden söz edilebileceğini söylemektedir. Bu görüşten hareketle öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ailenin okula katılımı değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerindeki etkilerinin orta, akran ilişkileri değişkeninin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Akademik başarı üzerinde etkili olan değişkenlerin etki değerleri incelendiğinde ise, okul tükenmişliği değişkeninin ($d = -,40$) orta düzeyde ve doğrudan, bunun yanında öz-düzenleme ($d = ,16$), öğrenci-öğretmen ilişkisi ($d = ,16$), akran ilişkileri ($d = ,06$) ve ailenin okula katılımı ($d = ,12$) değişkenlerinin ise düşük düzeyde ve dolaylı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan iyi oluş üzerinde etkili olan değişkenlerin etki değerleri incelendiğinde ise okul tükenmişliği değişkeninin ($d = -,81$) yüksek düzeyde ve doğrudan, bunun yanında öz-düzenleme ($d = ,32$) ve öğrenci-öğretmen ilişkisi ($d = ,32$) değişkenlerinin dolaylı ve orta; akran ilişkileri ($d = ,12$) ve ailenin okula katılımı ($d = ,24$) değişkenlerinin ise düşük düzeyde ve dolaylı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada kurulan yapısal eşitlik modellemesine ilişkin yapılan analiz sonuçları bir bütün olarak değerlendirilmiş ve bu analiz sonuçlarından hareketle araştırma hipotezlerinin değerlendirme sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Araştırma Hipotezlerinin Değerlendirme Sonuçları

	Hipotezler	Sonuç
1	Öz-düzenleme okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. (ÖD → OKT)	Kabul
2	Öğrenci-öğretmen ilişkisi okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. (ÖÖİ → OKT)	Kabul
3	Akran ilişkileri okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. (Aİ → OKT)	Kabul
4	Ailenin okula katılımı okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. (AOK → OKT)	Kabul
5	Okul tükenmişliği akademik başarının negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. (OKT → Başarı)	Kabul
6	Okul tükenmişliği iyi oluşun negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. (OKT → İO)	Kabul

Tablo 26 incelendiğinde araştırma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modeli ile test edilen bütün hipotezlerin kabul edildiği görülmektedir.

BÖLÜM VII

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi amacıyla kurulan yapısal eşitlik modelinin test edilmesi sonucunda elde edilen bulguların alan yazındaki kuramsal bilgilere ve ilgili diğer araştırmalara dayalı olarak tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında kurulan hipotetik model okul tükenmişliği, akademik başarı, iyi oluş, öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı olmak üzere yedi farklı değişkeni içermektedir. Bu bağlamda ilgili değişkenleri içeren bu model ile altı farklı hipotez sınanmıştır. Modelin test edilmesi sonucunda elde edilen bulguların tartışılması ise hipotezler bağlamında ayrı ayrı sunulmuştur.

7.1. Hipotez 1'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde test edilen ilk hipotez;

“Hipotez 1: Öz-düzenleme okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.” biçiminde ifade edilmiştir. Modelin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin okul tükenmişliğinin anlamlı, doğrudan ve negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında araştırmanın diğer hipotezleri de göz önünde bulundurulduğunda öz-düzenlemenin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisinin öğrenci-öğretmen ilişkisinden düşük, akran ilişkileri ve aile katılımından ise görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla önermelerinden yararlanılan ekolojik kuramın organizma (birey) basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli bir değişken olan öz-düzenleme değişkeninin yordayıcı etkisinin mikro-sistem ve mezo-sistem basamaklarına ilişkin bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilecek olan ailenin okula katılımı ve akran ilişkileri değişkenlerinin etkisinden daha yüksek olması, okul tükenmişliğinin gelişim sürecinde organizmaya ilişkin (bireysel) süreçlerin çevresel süreçlere nazaran daha fazla rol oynadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde ise çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalara sayıca az da olsa rastlanılmaktadır. Kapıkıran vd. (2016) lise öğrencileri ile yürütmüş oldukları çalışmada; lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin öz-düzenleme ile negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilgili araştırmacılar yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin okul tükenmişliğini hem doğrudan hem de dolaylı biçimde ve negatif yönde anlamlı biçimde yordadığını ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmaya benzer sonuçlar üreten bir diğer araştırmada ise Duru vd. (2014), öz-düzenleme ile okul tükenmişliğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük akademik öz-yeterlik alt boyutları arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Alan yazında her ne kadar genel öz-düzenleme becerisi ile okul tükenmişliği arasındaki çalışmaların sayısı görece olarak az olsa da özellikle çalışanlar üzerinde yapılan araştırmalarda duygu düzenleme becerisi ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Öz-düzenleme aslında geniş kapsamlı bir kavram olarak bireylerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmelerini ve düzenlemelerini içermektedir. Bu noktada duygu düzenlemenin bireyin genel öz-düzenleme becerisinin önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir. Buradan hareketle alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmalarda bireylerin duygu düzenleme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arnold, Connelly, Walsh ve Martin Ginis, 2015; Brackett vd., 2010; Çelik vd., 2010; Ghanizadeh ve Royaei, 2015; Lee, 2010). Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle gerek bireylerin genel öz-düzenleme becerileri gerekse de duygu düzenleme becerileri arttıkça işe ve okula karşı hissetmiş oldukları tükenmişliğin azalacağı söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkilere yönelik bulguların alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu ve desteklendiği söylenebilir.

Alan yazındaki bu araştırmaların yanı sıra kuramsal bilgiler de okul tükenmişliği ile öz-düzenleme arasındaki negatif yönlü bu ilişkiyi doğrulamaktadır. En genel anlamıyla öğrencilerin okula ilişkin tutumundan ve okulla ilgili görev ve sorumlulukların kendileri üzerinde oluşturduğu stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumlarını (Aypay, 2012; Yang ve Farn, 2005) ifade eden okul tükenmişliğinin öğrencinin kendisine ilişkin kişisel beklentileri ile yakın çevresinin kendisinden beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012). Bunun yanında çevrenin öğrenciden talepleri, okulda yapılan çalışmaların yoğunluğu ve bu çalışmaların tamamlanması sürecinde ortaya çıkan engellerin öğrencinin kendini yetersiz hissetmesine ve tükenmişlik yaşamasına neden olabileceği belirtilmektedir (Schaufeli vd., 2002). Dahası tükenmişlik konusundaki önemli modellerden birini oluşturan Edewich ve Brodsky (1980) bireyin yüksek düzeydeki beklentileri karşılanmadığında bir başka ifade ile hayal kırıklığı ile sonuçlandığında bireylerin tükenmişlik yaşayabileceğini ifade etmektedir. Bu noktada tükenmişliğin meydana çıkmasında veya yaşanacak olan tükenmişliğin birey üzerindeki olumsuz etkilerinin engellenmesinde koruyucu bir faktör olarak öz-düzenleme becerisi devreye girmektedir. Öz-düzenleme bireyin kendiliğinden harekete geçmesini, uyumsuz bilgileri ayıklamasını, sayısız seçenek arasından bir seçim yapma ve bu seçimi uygulama sorumluluğu almasını ifade etmektedir (Baumeister ve Vohs, 2007, 2012). Bu bağlamda öz-düzenlemesi yüksek olan öğrenciler kendi dikkatlerini yönetebilmeyi, uzun vadeli hedeflerine ulaşabilmek için anlık doyumunu erteleyebilmeyi, düşüncelerini kontrol edebilmeyi başarabilmektedirler (Kapıkıran vd., 2016). Tüm bu bilgilerden hareketle, öz-düzenlemesi yüksek olan öğrencilerin okulla ilgili yapması gereken görev ve sorumluluklar arasından sağlıklı seçimler yapıp bu seçimleri uygun bir şekilde uygulamaya koyarak görev ve sorumlulukların kendilerinde yaratacağı baskı ve stres ile başa çıkma konusunda başarılı olabilmeleri olasıdır. Ayrıca öz-düzenlemesi yüksek olan öğrencilerin kendi mevcut potansiyellerine ve yeterlik seviyelerine uygun eğitsel amaç ve hedefler belirleyerek bu hedeflerin orta ve uzun vadede hayal kırıklıklarıyla sonuçlanması böylece de okula ilişkin tükenmişliğin ortaya çıkması riskinden korunabileceklerdir. Dahası öz-düzenlemesi yüksek olan öğrenciler yakın çevrenin (aile, akranlar, öğretmenler vb.) kendilerinden aşırı taleplerini sağlıklı bir şekilde değerlendirip, ayıklayabilecek ve hem kendileri hem de çevrenin uygun taleplerinin yerine getirilmesi sürecinde ortaya çıkacak problemleri sağlıklı biçimde aşabileceklerdir.

Bahsedilen tüm bu süreçlerin sonunda ise öz-düzenlemesi yüksek olan öğrenciler kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilme konusundaki bu yetenekleri sayesinde tükenmişliğin olumsuz etkilerinden kurtulabileceklerdir.

Bu araştırmanın birinci hipotezi öz-düzenlemenin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisinin test edilmesini içermektedir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında birinci hipotezin odağında olan öz-düzenlemenin akademik başarı ve iyi oluş üzerindeki dolaylı yordayıcı etkisi de incelenmiştir. Araştırma sonuçları öz-düzenlemenin akademik başarı ve iyi oluşun anlamlı, dolaylı ve pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin öz-düzenleme becerisinin akademik başarı ve iyi oluşu okul tükenmişliği aracılığıyla dolaylı biçimde artıracığı söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte, özet olarak araştırmanın birinci hipotezine ilişkin sonuçların hem alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar hem de kuramsal açıklamalar tarafından genel olarak desteklendiği ve ayrıca öğrencilerin sahip olduğu öz-düzenleme becerisinin hem okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında hem de okul tükenmişliğinin öğrenci üzerindeki etkilerinin azaltılmasında koruyucu bir faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir.

7.2. Hipotez 2'ye İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde test edilen ikinci hipotez;

“*Hipotez 2: Öğrenci-öğretmen ilişkisi okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Modelin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Bu araştırmada, öğrenci-öğretmen ilişkisi öz-belirleme kuramında merkezi öneme sahip olan *i. özerklik*, *ii. yeterlik* ve *iii. ilişkili olma* temel psikolojik ihtiyaçlarının öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkide nasıl ve ne derecede karşılandığı temel alınarak kavramsallaştırılan bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerin kalitesi, bu ilişkilerde *i. özerklik*, *ii. yeterlik* ve *iii. ilişkili olma* temel psikolojik ihtiyaçlarının sağlıklı ve yeterli biçimde karşılanması olarak değerlendirilebilir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliğine ilişkin bu kavramsallaştırmaya dayalı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin kalitesinin okul tükenmişliğinin anlamlı, doğrudan ve negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında araştırmanın diğer hipotezleri de göz önünde bulundurulduğunda öğrenci-öğretmen

ilişkinin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisinin diğer üç yordayıcı değişkenden (öz-düzenleme, akran ilişkileri ve ailenin okula katılımı) görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilere dayalı olarak, okul tükenmişliğinin oluşum sürecinde okul bağlamının önemli aktörlerinden olan öğretmenler ile kurulan ilişkilerin akranlar ile kurulan ilişkilere nazaran daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Dahası bu araştırma verilerine dayalı olarak lise öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisinin bireylerin öz-düzenleme becerileri ve ailenin okula katılımı değişkenlerinin yordayıcı etkisinden de fazla olduğunu söylemek olasıdır.

Santrock (2012), ergenlerin gelişimlerinin öğretmenlerden büyük ölçüde etkilendiğini ve bu noktada öğretmenler kendi okul ve sınıf ortamlarının daha kişisel, daha az formal ve daha güdüleyici ortamlar olması için çaba sarf ettiklerinde özellikle ortaokul ve lise öğrencilerinin bu durumdan olumlu etkilenebileceklerini ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle sınıf ortamında öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişki ve etkileşimlerde temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) karşılanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakacağı söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrencilere öğretmenlerce sunulan, temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı bir sınıf ortamı onların eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri çeşitli akademik, sosyal ve duygusal problemler için koruyucu rol üstlenebilir böylece öğrencilerin gelişim sürecinde olumlu etkiler bırakabilir.

Daha önceki bölümlerde detaylı açıklandığı üzere, öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri önemli akademik, sosyal ve duygusal problemlerden birinin de okul tükenmişliği olduğu söylenebilir. Bu noktada okul tükenmişliği ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki etkileşimi ortaya koymaya çalışan araştırma bulgularına alan yazın desteği sağlayabilmek amacıyla konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Yapılan alan yazın taramasında doğrudan lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyumunun okul tükenmişliğine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte alan yazında, çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği ile öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler arasındaki etkileşim konusunda bilgi kaynağı olabilecek çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında öncelikle öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde algıladıkları özerklik desteği ve psikolojik kontrol ile yaşamış oldukları tükenmişlik arasındaki etkileşimleri inceleyen araştırmalar dikkati çekmektedir.

Bu noktada, Shih (2012, 2015) yapmış olduğu çalışmalarda, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği ile yaşamış oldukları tükenmişlik arasında negatif, öğretmenlerden algıladıkları psikolojik kontrol ile okul tükenmişliği arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin öğretmenleri ile kurmuş oldukları ilişkilerde algılanan özerklik desteğinin artmasının öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliği azalttığı, bunun yanında algılanan psikolojik kontrolün artmasının ise tükenmişliği artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği ile öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler arasındaki etkileşim konusunda bilgi kaynağı olabilecek bir diğer araştırmada Salmela-Aro vd., (2008) öğretmenlerden algılanan pozitif motivasyonun okul tükenmişliği ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişkilerde yaşadıkları çeşitli zorlukların okula ilişkin yaşayacakları stresin önemli bir bileşeni olduğu (Murberg ve Bru, 2004) ifade edilmektedir. Bunun yanında Aypay (2012), öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılmayı lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin anlamlı bir göstergesi olarak değerlendirmektedir. Şahan ve Duy (2017) ise yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine bağlanmaları arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişkilerin ve bu ilişkilerdeki öğretmen tutumlarının olumlu ve destekleyici niteliği arttıkça yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin azalma eğilimi göstereceği söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği ile öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler arasındaki etkileşime dikkat çeken diğer araştırmalarda ise önemli bir sosyal destek kaynağı olarak öğretmenlerin rolü incelenmiştir. Bu noktada Kutsal ve Bilge (2012) bir sosyal destek kaynağı olarak öğretmenlerin aile ve arkadaşlara nazaran en önemli sosyal destek kaynağı olduğu ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin artmasının öğrencilerin yaşamış olduğu okul tükenmişliğini azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber Çam (2016) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Önemli bir sosyal destek kaynağı olarak öğretmenleri rolünü inceleyen bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenciye sağlamış olduğu sosyal desteğin okul tükenmişliğinin azaltılmasında önemli olduğu söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte alan yazında okul tükenmişliğinin öğrencilerin okula yönelik tutumları, okula bağlanmaları ve okula katılımlarını olumsuz etkilediğini gösteren farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okula yönelik tutumları, okula bağlanmaları ve okula katılımları üzerinde öğretmenler ile kurulan ilişkilerin etkisini inceleyen araştırmaların okul tükenmişliğine ilişkin dolaylı bir bilgi kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada Raufelder vd. (2014) ve Reeve (2012) tarafında yapılan araştırmalarda ortaya konulan öğrenci-öğretmen ilişkisinde algılanan öz-belirlemenin (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumu) öğrencilerin okula bağlanmaları ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu bulgusu dikkati çekmektedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Wang ve Eccless (2013) öğretmen duygusal desteğinin öğrencilerin okula bağlılığını artırdığını, Wang ve Holcombe (2010) ise öğretmenin öğrenciye sunduğu sosyal desteğin okula katılımı geliştirdiğini ifade etmektedirler. Dahası öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları kaliteli ve pozitif ilişkiler okula yönelik olumlu tutumun gelişmesinde önemli rol oynamakta (Silva vd., 2016) bu ilişkiler çeşitli akademik, sosyal ve duygusal riskler altındaki öğrencilerin sosyal ve akademik çıktılarına ilişkin önemli bir koruyucu faktör rolü üstlenmektedir (McGrath ve Bergen, 2015). Özetle, alan yazındaki verilerden hareketle öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları destekleyici ve olumlu niteliğe sahip ilişkilerin öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştıracağı bunun yanında okula bağlanmalarını ve okula katılımlarını artıracığı söylenebilir. Buradan hareketle okula yönelik olumlu tutum geliştirmiş, okula katılımı ve bağlanması yüksek öğrencilerin ise dolaylı olarak daha az okul tükenmişliği yaşayacağını söylemek olasıdır.

Tüm bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerin kalitesi ve niteliğinin -özellikle de bu ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyumunun- öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğini gerek doğrudan, gerekse de sosyal destek, okula bağlılık, okula yönelik olumlu tutum ve okula katılım aracılığıyla dolaylı olarak azaltacağı söylenebilir.

Alan yazındaki bu araştırmaların yanı sıra kuramsal bilgiler de okul tükenmişliği ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki negatif yönlü bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu araştırmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin kavramsallaştırılmasına temel oluşturan öz-belirleme kuramı ve kuramda yer alan temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun birey üzerindeki etkilerine ilişkin önermeler bu bağlamda önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Bu noktada Eccless vd. (1993), öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının ve katılımlarının okulların ergenlerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacını sağladığı ölçüde belirlendiğini ifade etmektedir. Bunun yanında öz-belirleme kuramında merkezi öneme sahip üç temel psikolojik ihtiyaçtan ilki olan özerklik aslında en yalın anlamıyla bireylerin kendi öz-yönetim kapasitelerini ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Bir diğer temel ihtiyaç olan yeterlik ise bireyin içinde yaşadığı çevreyi keşfetmesi sonucu, önceki öğrenmelerini de işe koşarak çevreye uyum sağlaması sonucu hissettiği duyguya atıfta bulunmakta (Deci ve Vansteenkiste, 2004) bunlarla beraber üçüncü ihtiyaç olan ilişkili olma ihtiyacı ise bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile bağlantılı olma ve bu çevreye aidiyet hissetmesini ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2008). Temel psikolojik ihtiyaçlara ilişkin bu önermeler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenleri ile kurmuş olduğu ilişkilerde özerklik ihtiyacı sağlıklı biçimde karşılanan bir başka ifade kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetebilme fırsatı elde eden öğrenci okul ve eğitim sürecine ilişkin aktif davranışlarda bulunmaya daha fazla motive olabilecektir. Dahası yeterlik ihtiyacını sağlıklı biçimde karşılayarak çevreye uyum sağlama ve kendisinden beklen rol ve sorumlulukları yerine getirme konusunda başarılı olduğunu hissedebilen öğrenci daha az düşük kişisel başarı hissi yaşayacaktır. Ayrıca ilişkili olma ihtiyacını sağlıklı biçimde karşılayabilen ve böylece okul ve öğretmenleri ile bağlantı içinde olan ve kendini okula ve sınıfa ait hisseden, öğretmenler için değerli ve önemli olduğunu deneyimleyen öğrenci okula ilişkin daha az duyarsızlaşma yaşayabilecektir. Böylelikle öğrencilerin bu üç temel ihtiyacının öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde sağlıklı biçimde karşılanması öğrencinin yaşayacağı tükenmişliği azaltabilecektir.

Bu araştırmanın ikinci hipotezi öğrenci-öğretmen ilişkisinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisinin test edilmesini içermektedir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında ikinci hipotezin odağında olan öğrenci-öğretmen ilişkisinin akademik başarı ve iyi oluş üzerindeki dolaylı yordayıcı etkisi de incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrenci-öğretmen ilişkisinin akademik başarı ve iyi oluşun anlamlı, dolaylı ve pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları kuracakları olumlu niteliğe sahip, destekleyici ilişkilerin ve bu ilişkilerde temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyumunun okul tükenmişliğinin azaltılması aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını ve iyi oluşlarını da dolaylı biçimde artıracığı söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte, özet olarak araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin sonuçların hem alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar hem de kuramsal açıklamalar tarafından genel olarak desteklendiği ve ayrıca öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları olumlu niteliğe sahip, destekleyici ilişkilerin ve bu ilişkilerde temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyumunun hem okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında hem de okul tükenmişliğinin öğrenci üzerindeki etkilerinin azaltılmasında önemli bir koruyucu faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir.

7.3. Hipotez 3'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde test edilen üçüncü hipotez;

“*Hipotez 3: Akran ilişkileri okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Modelin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Bu araştırmada, *i. birliktelik, ii. yardım, iii. koruma, iv. yakınlık ve v. çatışma* olmak üzere beş bileşenli bir yapıyı ifade eden akran ilişkileri değişkeni örneklem grubunda yer alan öğrencilerin akranları ile kurdukları ilişkinin niteliğini ve kalitesini ifade etmektedir. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin akranları ile kurdukları ilişkilerin kalitesi bu ilişkide birliktelik, yardım, koruma ve yakınlığın fazla çatışmanın ise az olması olarak değerlendirilmektedir. Akran ilişkilerinin niteliğine ilişkin bu kavramsallaştırmaya dayalı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin akranları ile kurdukları ilişkinin kalitesinin okul tükenmişliğinin anlamlı, doğrudan ve negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bunun yanında araştırmanın diğer hipotezleri de göz önünde bulundurulduğunda akran ilişkilerinin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisinin diğer üç yordayıcı değişkenden (öz-düzenleme, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ailenin okula katılımı) görece olarak daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin içinde bulundukları eğitim-öğretim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda bu süreçte bireylerin akran desteğine sahip olup olmamasının öğrencilerin hem akademik ve kişisel gelişimleri hem de iyilik halleri için önemli belirleyicilerden biri olduğunu söylemek olasıdır (Wei ve Chen, 2010). Bir başka ifade ile akranlar ile kurulan ilişkilerin öğrencilerin gelişim süreçleri ve iyilik halleri üzerindeki etkisinin kurulan bu ilişkilerin niteliğine bağlı olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda öğrencilerin akranları ile kurdukları olumlu niteliğe sahip, destekleyici ilişkiler ve bu ilişkilerden alınan sosyal destek öğrenci ile ilgili birçok akademik, sosyal ve duygusal risk için koruyucu rol oynayabilir. Bunun yanında olumsuz niteliğe sahip, çatışmanın yüksek olduğu ve destekleyici nitelikten yoksun akran ilişkileri ise tam ters işlevde bulunabilir ve öğrencileri çeşitli akademik, sosyal ve duygusal risklere daha açık hale getirebilir. Buradan hareketle alan yazın incelendiğinde, çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim süreçleri içerisinde karşılaşılabilecekleri önemli problemlerden biri olarak değerlendirilebilecek okul tükenmişliği ile akranları ile kurdukları ilişkiler arasındaki etkileşimi ortaya koyan çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu noktada özellikle öğrencilerin arkadaşlarından ve akranlarından aldıkları sosyal destek ile okula ilişkin yaşamış oldukları tükenmişlik arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar dikkati çekmektedir. Zhang ve Zhu (2007), yapmış oldukları çalışmada akranlardan algılanan sosyal destek ile öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik arasında negatif yönde ve anlamlı biçimde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu arkadaş ve akranlardan algılanan sosyal destek arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığını göstermektedir (Kutsal, 2009; Çam, 2016). Öğrencilerin arkadaşlarından ve akranlarından algılamış oldukları sosyal desteğin okul tükenmişliğini azalttığı ve sosyal destek alanların almayanlara nazaran daha fazla tükenmişlik yaşadığını ortaya koyan farklı çalışmalar da (Beltran, Moreno, Estrada, Lopez ve Rodriguez, 2009; Gündüz, 2005; Jacobs ve Dodd, 2003; Okkassov, 2018) bu bulguyu desteklemektedir. Cırcır (2018) okul iklimi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında okul ikliminin öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuş, Kim, Yoon ve Jung (2016) ise benzer şekilde sınıf arkadaşları ile kurulan olumlu ilişkiler ile öğrencilerin yaşamış oldukları akademik tükenmişlik arasında genel anlamda negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucunda ulaşmışlardır. Bir diğer araştırmada ise Şahan ve Duy (2017) akran desteği ve arkadaşla bağlanma ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmışlar ve akran desteği ile okul tükenmişliği arasındaki bu negatif yönlü ilişki alan yazındaki çeşitli araştırmalar (Kovach Clark, Murdock ve Koetting, 2009; Robins, Roberts ve Sarris, 2015; Shih, 2015) ile desteklenmiştir. Bu çalışmaların yanında Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro (2008) yapmış oldukları boylamsal araştırmada akran gruplarının okul tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemiş ve daha düşük okul tükenmişliği yaşayan ve daha yüksek akademik başarıya sahip bireylerin oluşturduğu akran gruplarında yer almanın öğrencilerin yaşayacakları okul tükenmişliği için koruyucu rol oynadığı sonuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle özellikle olumsuz nitelik taşıyan akran

gruplarının okul tükenmişliği için önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir (Walburg, 2014).

Akran gruplarından veya arkadaşlardan alınan desteğin ve akranlarla kurulan ilişkilerin niteliğinin okul tükenmişliği ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan tüm bu araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde; öğrencilerin olumlu nitelik taşıyan akran ilişkileri kurabilmesi, olumlu niteliğe sahip akranlardan oluşan akran gruplarına dâhil olması ve bunun yanı sıra akranlarından ve arkadaşlarından algıladığı sosyal desteğin artması okul tükenmişliğinin olumsuz etkilerinin azaltılmasında koruyucu faktörler olarak değerlendirilebilir. Bu noktada öğrencilerin akran ilişkileri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkilere yönelik bu araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu ve desteklendiği söylenebilir.

Alan yazındaki bu araştırmaların yanı sıra kuramsal bilgiler de okul tükenmişliği ile akran ilişkileri arasındaki negatif yönlü bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Tükenmişliğin açıklanmasında önemli bir kavramsal çerçeve sunan Kaynakların Korunması Kuramı'nda sosyal destek okul tükenmişliği ile ilişkili olabilecek önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Çam ve Öğülmüş, 2019; Hobfoll ve Shirom 2001). Kaynakların Korunması Kuramı'nın önermelerine göre zor yaşam olayları karşısında başvurulabilecek ve destek alınabilecek kişiler ile ilişki içerisinde bulunabilmek bireyin ruh sağlığının ve iyilik halinin korunmasında önemli görülmektedir.

Bu noktada bireylerin karşılaşılabilecekleri zor yaşam olaylılarının en önemlilerinden bir tanesi olarak değerlendirilebilecek tükenmişlik ile başa çıkmalarında yakın çevrelerinde yoğun ilişki içerisinde bulundukları aktörlerden alacakları sosyal destek önemli rol oynayabilecektir (Çam, 2016). Okul bağlamı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çevrelerinde yer alan ve yoğun ilişki kurdukları önemli aktörlerden birinin de akranlar olduğu söylenebilir. Buradan hareketle akranlarla kurulacak olumlu, destekleyici ilişkiler ve akranlardan algılanan sosyal destek okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında ve okul tükenmişliğinin öğrenci üzerindeki etkilerinin azaltılmasında önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın üçüncü hipotezi akran ilişkilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisinin test edilmesini içermektedir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında üçüncü hipotezin odağında olan akran ilişkilerinin akademik başarı ve iyi oluş üzerindeki dolaylı yordayıcı etkisi de incelenmiştir. Araştırma sonuçları akran ilişkilerinin akademik başarı ve iyi oluşun anlamlı, dolaylı ve pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya

çıkarmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin kuracakları olumlu niteliğe sahip, destekleyici akran ilişkilerinin okul tükenmişliğinin azaltılması aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını ve iyi oluşlarını dolaylı biçimde artıracığı söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte, özet olarak araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin sonuçların hem alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar hem de kuramsal açıklamalar tarafından genel olarak desteklendiği ve ayrıca öğrencilerin sahip olduğu olumlu ve destekleyici akran ilişkilerinin hem okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında hem de okul tükenmişliğinin öğrenci üzerindeki etkilerinin azaltılmasında önemli bir koruyucu faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir.

7.4. Hipotez 4’e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde test edilen dördüncü hipotez;

“*Hipotez 4: Ailenin okula katılımı okul tükenmişliğinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Modelin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Bu araştırmada, *i. algılanan anne - baba akademik izleme* ve *ii. algılanan anne - baba akademik destek olmak üzere* iki bileşenli bir yapıyı ifade eden ailenin okula katılımı değişkeni öğrencinin akademik yaşantılarına ilişkin anne ve babasının (ailesinin) katılımını ve izlemesini ifade etmektedir. Ailenin okula katılımına ilişkin bu kavramsallaştırmaya dayalı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular ailenin okula katılımının lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin anlamlı, doğrudan ve negatif yönlü bir yordayıcısı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Sağlıklı ergen gelişiminde aile katılımının önemli rol oynadığı alan yazında sıklıkla ifade edilmektedir (Toumbourou ve Gregg, 2001). Bu noktada aile (anne-baba) katılımı ergen ruh sağlığının önemli bir yordayıcısı (Kuzucu ve Özdemir, 2013) ve ergen iyi oluşu üzerinde önemli rol oynayan bir faktör (Flouri ve Buchanan, 2003) olarak değerlendirilmektedir. Buradan hareketle ailenin okula katılımının öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri çeşitli akademik sosyal ve duygusal problemler için koruyucu rol üstlenebileceği ve böylece onların gelişim sürecinde olumlu etkiler bırakabileceği söylenebilir.

Daha önceki bölümlerde detayları açıklandığı üzere, öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri önemli akademik, sosyal ve duygusal problemlerden birinin de okul tükenmişliği olduğu söylenebilir. Bu noktada araştırmmanın dördüncü hipotezi doğrultusunda okul tükenmişliği ile ailenin okula katılımı arasındaki etkileşimi ortaya koymaya çalışan araştırma bulgularına alan yazın desteği sağlayabilmek amacıyla konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Hem ulusal hem de uluslararası alan yazında eğitim-öğretim sürecinde aile katılımı olgusu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sıklıkla okul öncesi ve ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, bu öğrencilerin velileri veya öğretmenleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşılık ortaokul ve lise düzeyinde aile katılımına ilişkin çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir (Lindberg ve Demircan, 2013). Bu nedenle yapılan alan yazın taramasında doğrudan lise düzeyinde aile katılımının okul tükenmişliğine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır ancak bununla beraber okul tükenmişliği ile aile katılımı ilişkisi konusunda dolaylı olarak da olsa fikir verebilecek çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein (2005) yapmış oldukları çalışmada ailenin okula katılımı arttıkça öğrencilerin okula ve derslere yönelik daha fazla dikkat, çaba ve konsantrasyona sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Dahası aile katılımı arttıkça öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha içsel biçimde ilgi duydukları, daha fazla algılanan yeterlik hissettikleri, karşılaştıkları akademik zorluklara karşı daha dirençli oldukları ve okul ödevleri ile ilgili daha fazla doyum yaşadıkları belirtilmektedir. Gonzalez-DeHass vd.'nin (2005) ortaya koymuş olduğu ailenin okula katılımının öğrencinin eğitim yaşantıları üzerinde etkilerine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde bahsedilen bu işlevleri aracılığıyla ailenin okula katılımının okul tükenmişliğini de azaltabileceğini söylemek olasıdır.

Bu araştırmanın yanında ailenin okula katılımı ile öğrencinin okula bağlılığı, uyumu ve katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmaların da ailenin okula katılımının okul tükenmişliği üzerindeki etkisi konusunda dolaylı da olsa önemli bilgi kaynakları olabileceği değerlendirilmektedir. Wolley ve Bowen (2007), öğrencinin ailesinden almış olduğu desteğin okula bağlılığın oluşmasında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu önermeyi doğrular şekilde, çeşitli araştırmalarda da ailenin okula katılımının öğrencilerin okula bağlılık, uyum ve katılımlarının artmasında önemli bir faktör olarak değerlendirildiği görülmektedir (Epstein ve Sheldon, 2002; Sheldon, 2007; Simons, Morton ve Crump, 2003).

Ailenin okula katılımı ile öğrencinin okula bağlılığı, uyumu ve katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ailenin okula katılımının öğrencilerin okula bağlılığını, uyumunu ve katılımını artırdığı söylenebilir. Bu noktada ailenin okula yüksek düzeyde katılımı ile öğrencinin okula bağlılığının, uyumunun ve katılımının artmasının öğrencilerin yaşayacakları okul tükenmişliği üzerinde koruyucu bir faktör işlevi göreceği söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği ile ailenin okula katılımı arasındaki etkileşime dikkat çeken diğer araştırmalarda ise önemli bir sosyal destek kaynağı olarak ailelerin rolünün incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda aileden algılanan sosyal desteğin okul tükenmişliğinin azaltılmasında önemli bir faktör olduğu değerlendirilmektedir (Alarcon, Edwards ve Menke, 2011; Çam, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012). Önemli bir sosyal destek kaynağı olarak ailelerin rolünü inceleyen bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ailelerin öğrenciye sağlamış olduğu sosyal desteğin okul tükenmişliğini azaltacağı söylenebilir.

Ayrıca aile katılımı ve aileden algılanan sosyal desteğin yanında ebeveyn izlemesi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler de incelenmiş ve ebeveyn izlemesi arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017).

Tüm bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ailenin (anne ve babanın) öğrencinin eğitim-öğretim yaşantılarına ve okula katılımının öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğini gerek doğrudan, gerekse de okula bağlılık, uyum ve katılım aracılığıyla dolaylı olarak azaltacağı söylenebilir.

Alan yazındaki bu araştırmaların yanı sıra kuramsal bilgiler de okul tükenmişliği ile ailenin okula katılımı arasındaki negatif yönlü bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu noktada bu araştırmada okul tükenmişliğinin bütüncül olarak incelenmesine kuramsal destek sağlayabilmek amacıyla önermelerinden yararlanılan ekolojik kuram birey gelişiminde çevresel bağlamların etkisine dikkat çekmesi nedeniyle önemli görülmektedir. Bronfenbrenner ekolojik kuramında ergen gelişiminde sosyo-kültürel bağlamları ve bu bağlamların ergenin gelişim süreçleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Ekolojik kuramda birey gelişiminde etkili olan beş çevresel bağlam mikro-sistem, mezo-sistem, ekzo-sistem, makro-sistem ve krono-sistem olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bununla birlikte kuramda çevresel bağlamları oluşturan her bir sistemin detaylı olarak incelenmesinin yanı sıra çevresel sistemler arasındaki bağlantı ve ilişkide önemli görülmektedir. Bu noktada sadece çevresel sistemlerin kendisinin değil bu sistemler arasındaki ilişki ve etkileşimin de

birey gelişiminde etkili olabileceği ifade edilmektedir (Santrock, 2012). Bu perspektiften bakıldığında ailenin okula katılımı da bireyin gelişimini sürdürdüğü sosyal-kültürel çevrede yer alan iki önemli bağlam olan aile ve okulun birbirleri ile ilişki ve etkileşimini ifade etmektedir ve bu araştırmada ailenin okula katılımı bireyin gelişim sürecinde karşılaşacağı önemli bir problem olarak değerlendirilebilecek okul tükenmişliği üzerinde etkili olan bir faktör olarak bulunmuştur. Buradan hareketle araştırma sonucunda elde edilen bu bulgunun ekolojik kuram önermeleri ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın dördüncü hipotezi ailenin okula katılımının okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisinin test edilmesini içermektedir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında dördüncü hipotezin odağında olan ailenin okula katılımının akademik başarı ve iyi oluş üzerindeki dolaylı yordayıcı etkisi de incelenmiştir. Araştırma sonuçları ailenin okula katılımının akademik başarı ve iyi oluşun anlamlı, dolaylı ve pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka ifade ile ailelerinin (anne ve baba) öğrencilerin okul yaşantılarına katılımının okul tükenmişliğinin azaltılması aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını ve iyi oluşlarını dolaylı biçimde artıracığı söylenebilir.

Tüm bunlarla birlikte, özet olarak araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin sonuçların hem alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar hem de kuramsal açıklamalar tarafından genel olarak desteklendiği ve ayrıca öğrencilerin ailelerinin (anne ve baba) okul yaşantılarına katılımının hem okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında hem de okul tükenmişliğinin öğrenci üzerindeki etkilerinin azaltılmasında önemli bir koruyucu faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir.

7.5. Hipotez 5'e İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde test edilen beşinci hipotez;

“*Hipotez 5: Okul tükenmişliği akademik başarının negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.*” biçiminde ifade edilmiştir. Modelin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Bu araştırmada, akademik başarı araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönem sonu ağırlıklı not ortalamasını ifade etmektedir. Akademik başarıya ilişkin bu kavramsallaştırmaya dayalı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin akademik

başarının anlamlı, doğrudan ve negatif yönlü bir yordayıcısı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Alan yazında okul tükenmişliği çeşitli eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Walburg, 2014). Bu noktada hem ulusal hem de uluslararası alan yazında, çeşitli eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Seibert, Bauer, May ve Fincham (2017) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte alan yazında öğrencilerin algıladıkları akademik başarıları arttıkça yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin azaldığı ifade edilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012). Araştırma sonuçları öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliğin akademik performansın düşmesi ile ilişkili olduğunu (May, Bauer ve Fincham, 2015) ve daha az tükenmiş öğrencilerin daha fazla akademik başarı gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır (Lee vd., 2010).

Öğrencilerin genel anlamda akademik başarıları (not ortalamaları veya algılanan akademik başarı vb.) ile yaşamış oldukları okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmaların yanında belirli bir alana özgü akademik başarıları ile yaşamış oldukları tükenmişlik arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Korhonen, Tapola, Linnanmaki ve Auino (2016), yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile kelime anlama, okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tüm bunlarla birlikte alan yazında tükenmişliğin sadece bazı alt boyutları ile akademik başarının anlamlı biçimde ilişkili olduğunu buna karşılık tükenmişliğin bazı alt boyutları ile akademik başarı arasında ise anlamlı ilişkilerin bulunmadığını ortaya koyan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu noktada Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin algıladıkları akademik başarıları ile tükenmişliğin önemli bir bileşeni olan duygusal tükenme arasındaki ilişkinin anlamsız buna karşılık duyarsızlaşma ve yetkinlik bileşenleri arasındaki ilişkinin ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fiorili vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik ile duygusal tükenme (exhaustion) arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliğin alt boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkilere ilişkin önemli bir diğer bulgu ise Bilge vd., (2014) tarafından yapılan

çalışmada ortaya konulmuştur. Araştırmacılar lise öğrencileri ile yürütmüş oldukları araştırmada, akademik başarının sadece tükenmişliğin öz-yetkinlik alt boyutu ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre tükenmişliğin öz-yetkinlik boyutuna ilişkin puanları daha yüksek olan -bir başka ifade ile daha az düşük kişisel başarı hissi yaşayan- öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra hem ulusal hem de uluslararası alan yazında yer alan çeşitli araştırmalarda (Atik, 2016; Balkıs, 2013; Cadime vd., 2016; Çam, 2016; Çelik, 2017; Duru vd., 2014; Schaufeli vd., 2002; Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014; Uludağ ve Yaratın, 2013) öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen tüm bu araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde; okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde önemli derecede olumsuz etkisi olduğu (Salmela-Aro vd., 2008; Yang, 2004) söylenebilir. Bir başka ifade ile öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği arttıkça akademik başarılarının düşme eğilimi gösterebileceği ifade edilebilir. Bu yönüyle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği akademik başarı için önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle bu araştırma kapsamında öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki negatif ilişkiye yönelik bulguların alan yazındaki araştırma sonuçları ile genel olarak tutarlı olduğu ve alan yazınca desteklendiği söylenebilir.

Öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki negatif yönlü ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda bu araştırmaların yanı sıra Demir (2015) tarafından yapılan araştırma oldukça dikkat çekmektedir. Araştırmacı lise öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile bu araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları arttıkça yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin de artış göstereceği ifade edilmiştir. Bu yönüyle Demir (2015) tarafından yapılan araştırmanın bulguları bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Alan yazındaki çeşitli araştırmaların yanı sıra tükenmişlik konusundaki kuramsal bilgiler de bu araştırma sonucunda ortaya konulan okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki negatif yönlü ilişkiye yönelik bulguyu desteklemektedir. Bu araştırmada okul tükenmişliği Maslach (1982) tarafından ortaya konulan modele dayalı olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Bu noktada öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği i. tükenme, ii. ilgi kaybı ve ii. düşük kişisel öz-yeterlik olmak üzere üç bileşenden meydana gelen bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bileşenlerden duygusal tükenme öğrencinin okulun kendisi ve okul etkinliklerine ilişkin yaşamış olduğu güçsüzlük, halsizlik, bitkinlik ve duygusal tükenmeyi ifade etmektedir. İkinci bileşen olan ilgi kaybı, öğrencinin okul ile ilgili yapması gereken çalışmalara yönelik ilgisizliğini ve bununla beraber okulun kendisine gerekli, olmadığı veya fayda sağlamayacağına yönelik inancını, tükenmişliğin son bileşeni olan düşük kişisel öz-yeterlik ise öğrencinin okulun kendisinden beklediği işleri yapamayacağına ilişkin algısını ifade etmektedir (Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002).

Tükenmişliğin bileşenlerine ilişkin bu önermeler bir arada değerlendirildiğinde okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin okula ilişkin bitkinlik, güçsüzlük ve halsizlik yaşayacakları, okul ile ilgili yapması gereken faaliyete dönük ilgilerini kaybedecekleri ve tüm bunların etkisiyle okul ile ilgili işlerde başarılı olamayacaklarına inanacakları söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle, okul tükenmişliğinin öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını, okul motivasyonlarını, okula ilgilerini ve okula ilişkin sorumluluklarını yerine getirme konusundaki inanç ve çabalarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Alan yazındaki kuramsal bilgilere dayalı olarak bahsedilen tüm bu gerekçelerle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilemesi olasıdır.

Tüm bunlarla birlikte, özet olarak araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin sonuçların hem alan yazında yer alan çeşitli araştırmalar hem de tükenmişliğe ilişkin kuramsal açıklamalar tarafından genel olarak desteklendiği ve bununla birlikte öğrencilerin yaşayacakları okul tükenmişliğinin akademik başarı ile ilgili problemlerin ortaya çıkmasında önemli bir risk faktörü olarak işlev görebileceği söylenebilir.

7.6. Hipotez 6'ya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde test edilen altıncı hipotez;

“Hipotez 6: Okul tükenmişliği iyi oluşun negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır.” biçiminde ifade edilmiştir. Modelin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir.

Bu araştırmada, iyi oluş Kern vd. (2016) tarafından ortaya konulan modele dayalı olarak i. bağlılık, ii. kararlılık, iii. iyimserlik, iv. ilişkililik ve v. mutluluk olmak üzere beş bileşenden meydana gelen bütüncül bir yapıyı ifade etmektedir. İyi oluşa ilişkin bu kavramsallaştırmaya dayalı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin iyi oluşun anlamlı, doğrudan ve negatif yönlü bir yordayıcısı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte okul tükenmişliğinin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisinden göreli olarak daha yüksek olduğu görölmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle okul tükenmişliğinin öğrenciye ilişkin sosyal ve duygusal çıktılar üzerindeki etkisinin akademik çıktılar üzerindeki etkisine nazaran daha fazla olduğu söylenebilir.

Alan yazında okul tükenmişliği çeşitli eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Cadime vd., 2016; Kara, 2014; Murdock, 2013). Bir başka ifade ile hem ulusal hem de uluslararası alan yazında çeşitli eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile iyi oluşları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu noktada Raiziene vd. (2014) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş halleri arasında zıt yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş halleri arasındaki negatif ilişkiye yönelik bu bulgu alan yazındaki çeşitli araştırmalarca da desteklenmektedir (Akpınar, 2016; Aypay, 2017; Aypay ve Eryılmaz, 2011). Bu bulgulara benzer şekilde Tuominen-Soini ve Salmela-Aro (2014) da yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile genel iyi oluş halinin göstergeleri olarak değerlendirdikleri benlik saygısı arasında negatif, depresif semptomlar arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği düzeyinin artmasının iyi oluş hallerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin iyi oluş halleri üzerindeki etkisine yönelik bir diğer dikkat çekici bulgu ise, okul tükenmişliği ile depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bireylerin yaşamış oldukları depresyon belirtilerinin iyi oluş hallerine ilişkin yaşadıkları problemlerin önemli göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Bu noktada alan yazında yer alan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile depresyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler

(Fiorili, vd., 2017; Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen ve Alho, 2017; Salmela-Aro, vd., 2009; Yan, Lin, Su ve Liu, 2018) bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar dikkati çekmektedir. Ayrıca depresyonun yanı sıra anksiyete ve stresin de öğrencilerin yaşamış olduğu okul tükenmişliği ile pozitif yönlü ve anlamlı biçimde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Çapri ve Sönmez, 2013; Koçak ve Seçer, 2018; Seçer, 2015). Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği düzeyinin artmasının öğrencilerin yaşamış oldukları depresyon, anksiyete ve stres belirtilerini artıracak ve böylece iyi oluş hallerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Depresyon, anksiyete ve stresin yanı sıra, bireylerin yaşamlarının geneline ilişkin algılamış oldukları doyumun da (yaşam doyumunu) iyi oluş hallerine ilişkin önemli göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda alan yazında öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile iyi oluş halleri arasındaki etkileşime ilişkin diğer önemli bulgular yaşam doyumuna odağa alınarak yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Farklı eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülen çeşitli araştırmalarda öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile algıladıkları yaşam doyumunu arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çapri, Gündüz ve Evin-Akbay, 2013; Okkasov, 2018; Öztan, 2014). Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin öğrencilerin yaşamlarının geneline ilişkin algılamış oldukları doyumunu azaltacağı ve böylece öğrencilerin iyi oluş hallerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Farklı eğitim-öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile iyi oluş halleri arasındaki ilişkileri inceleyen tüm bu araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde; okul tükenmişliğinin öğrencilerin iyi oluş halleri üzerinde önemli derecede olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Dahası öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyini artırdığı gibi yaşamlarının geneline ilişkin algılamış oldukları doyumunu da olumsuz etkilemektedir. Bir başka ifade ile öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği arttıkça iyi oluş hallerinin düşme eğilimi gösterebileceği söylenebilir. Bu yönüyle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği öğrencilerin iyi oluş halleri için önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle bu araştırma kapsamında öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği ile iyi oluş halleri arasındaki negatif ilişkiye yönelik bulguların alan yazındaki araştırma sonuçları ile genel olarak tutarlı olduğu ve alan yazınca desteklendiği söylenebilir.

Alan yazındaki çeşitli araştırmaların yanı sıra özellikle iyi oluş konusundaki kuramsal bilgiler de bu araştırma sonucunda ortaya konulan okul tükenmişliği ile iyi oluş arasındaki negatif yönlü ilişkiye yönelik bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada iyi oluşun bütüncül yapısını oluşturan bileşenlerden ilki olan bağlılık (*engagement*) bireyin yaptığı işe, katıldığı aktivitelere ve tamamlaması gereken görevlere tam olarak dâhil olması ve odaklanması anlamına gelmektedir. İkinci bileşen olan *kararlılık ise (perseverance)* bireyin engellerle karşılaşsa bile hedeflerine doğru ilerleme konusunda göstermiş olduğu azim ve kararlılığı ifade etmektedir. Bir diğer boyut olan *iyimserlik (optimism)* geleceğe ilişkin umutlu olma ve geleceğe güven duyma ile karakterize edilmektedir. İyi oluşun dördüncü bileşeni olan *ilişkililik (connectedness)* bireyin ilgilenildiğine, sevildiğine ve değerli olduğuna inanarak başkalarıyla tatmin edici ilişkilere sahip olması ve gelmektedir. İyi oluşun beşinci ve son bileşeni olan *mutluluk (happiness) ise* bireyin pozitif duygu durumunu ve hayatına ilişkin genel memnuniyetini ifade etmektedir (Demirci ve Ekşi, 2015; Kern vd., 2015). İyi oluşun kavramsal yapısını oluşturan bileşenlerine ilişkin bu önermeler göz önüne alındığında öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişliğin gerek öğrencilerin okul ile ilgili yapması gereken işlere tam olarak dâhil olmasını gerekse de bu işleri yaparken kararlı bir şekilde ve yeteneklerine güvenerek ilerlemesini olumsuz etkileyebileceğini söylemek olasıdır. Bunun yanında öğrencilerin okul etkinlikleri ile ilgili yaşamış oldukları tükenmişlik öğrencilerin okuldaki diğer aktörlerle (akranlar, öğretmenler vb.) kuracağı ilişkileri ve bu ilişkilerin kendisi için anlamını olumsuz etkileyebileceği gibi aynı zamanda öğrencinin geleceğe duyduğu güveni de zedeleyebilecektir. Böylece öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlik genel duygu durumunu ve hayata ilişkin memnuniyetini de olumsuz etkileyebilecektir. Alan yazındaki kuramsal bilgilere dayalı olarak bahsedilen tüm bu gerekçelerle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin öğrencilerin iyi oluş hallerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisini bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; öncelikle okul tükenmişliğin hem akademik başarı hem de iyi oluş için önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliği hem akademik başarıyı hemde iyi oluşu olumsuz etkileyen bir başka ifade ile hem akademik başarıda hem de öğrencilerin iyilik hallerinde düşüşe neden olabilecek önemli bir problem olarak değerlendirilebilir. Dahası araştırma sonuçları, okul tükenmişliğinin öğrencilerin içerisinde bulunduğu

gelişimsel bağlamda yer alan farklı sistemlerden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada bu bulgudan yola çıkarak araştırma sonuçlarının araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla başvuru alan ekolojik kuramın önermelerince desteklendiği söylenebilir. Bu araştırmada öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme becerilerini ifade eden öz-düzenleme değişkeni araştırma kapsamında önermelerinden destek alınan ekolojik kuramın birey (organizma) basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek ve öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde rol oynayan önemli bir faktörü ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme becerileri arttıkça yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin azalacağı söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre öğrencinin içerisinde bulunduğu gelişimsel bağlam dikkate alındığında ekolojik kuramın mikro-sistem basamağına ilişkin bilgi kaynağı olabilecek önemli değişkenler olan akran ve öğretmenler ile kurulan ilişkilerin niteliğinin de okul tükenmişliği üzerinde rol oynayan önemli diğer faktörler olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile kuracağı ilişkilerin olumlu, destekleyici niteliği ve kalitesi arttıkça okul tükenmişliğinin azalacağı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında okul tükenmişliği üzerinde etkisi olan bir diğer önemli değişkenin ise ekolojik kuramın mezo-sistem basamağı bağlamında bilgi kaynağı olabilecek ailenin okula katılımı değişkeni olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma verilerinden hareketle ailenin (anne ve baba) öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarına katılımı arttıkça öğrencilerin yaşamış oldukları okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmanın bütün hipotezlerine ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bu bulguların gerek alan yazında yer alan araştırma sonuçları gerekse de araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla başvuru alan ekolojik kuram önermeleri başta olmak üzere yaygın kuramsal önermeler ile tutarlı olduğu ve desteklendiği söylenebilir.

BÖLÜM VIII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

8.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır;

1. Araştırma kapsamında lise öğrencilerinden oluşan örneklem gruplarında ve Öz-Belirleme Kuramı temel alınarak geliştirilen Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu'nun ortaöğretim (lise) düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişki ve etkileşimin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu *i.* özerklik, *ii.* yeterlik ve *iii.* ilişkili olma alt boyutlarından ve toplam 15 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir.
2. Araştırmada lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin okul tükenmişliği üzerinde negatif yönde, doğrudan ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Araştırmada lise öğrencilerinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin okul tükenmişliği üzerinde negatif yönde, doğrudan ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırmada lise öğrencilerinde akran ilişkilerinin okul tükenmişliği üzerinde negatif yönde, doğrudan ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Araştırmada lise öğrencilerinde ailenin okula katılımının okul tükenmişliği üzerinde negatif yönde, doğrudan ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmada okul tükenmişliği üzerinde doğrudan yordayıcı etkiye sahip olan değişkenlerin göreceli önem sırasının sırasıyla *i.* öğrenci-öğretmen ilişkisi, *ii.* öz-düzenleme, *iii.* ailenin okula katılımı ve *iv.* akran ilişkileri biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Araştırmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde negatif yönde, doğrudan ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Araştırmada lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin iyi oluş üzerinde negatif yönde, doğrudan ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Araştırmada okul tükenmişliğinin iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Araştırmada lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin akademik başarı ve iyi oluş üzerinde pozitif yönde, dolaylı ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. Araştırmada lise öğrencilerinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin akademik başarı ve iyi oluş üzerinde pozitif yönde, dolaylı ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. Araştırmada lise öğrencilerinde akran ilişkilerinin akademik başarı ve iyi oluş üzerinde pozitif yönde, dolaylı ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
13. Araştırmada lise öğrencilerinde ailenin okula katılımının akademik başarı ve iyi oluş üzerinde pozitif yönde, dolaylı ve anlamlı biçimde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Araştırmada akademik başarı üzerinde dolaylı yordayıcı etkiye sahip olan değişkenlerin göreceli önem sırasının sırasıyla *i.* öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öz-düzenleme, *ii.* ailenin okula katılımı ve *iii.* akran ilişkileri biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
15. Araştırmada iyi oluş üzerinde dolaylı yordayıcı etkiye sahip olan değişkenlerin göreceli önem sırasının sırasıyla *i.* öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öz-düzenleme, *ii.* ailenin okula katılımı ve *iii.* akran ilişkileri biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8.2. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, genel anlamda eğitim bilimleri özelde ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında çalışan araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika geliştiricilere çeşitli öneriler sunulmuştur. Sunulan bu öneriler ile alan yazında çalışan araştırmacılara yeni araştırma fırsatları sunulması, uygulamacılara okul tükenmişliğinin azaltılması ve önlenmesi böylece akademik başarı ve iyi oluşun artırılması yönünde katkıda bulunulması ve son olarak politika yapıcılara ise planlanabilecek eğitim-öğretim politikalarına ilişkin veriye dayalı önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

8.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın alan yazına özgün katkılarından ilki ortaöğretim düzeyinde öğrenci ve öğretmenler arasında kurulacak ilişkinin öğrencinin hem akademik hem de sosyal-duygusal çıktılarını önemli düzeyde etkileyen bağımsız bir faktör olarak kavramsallaştırılmış olmasıdır. Bu bağlamda alan yazında eksikliği büyük ölçüde hissedilen ortaöğretim düzeyine uygun bir öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği geliştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde özellikle ortaöğretim seviyesinde öğrenci-öğretmen ilişkisini ölçen Türk kültürüne özgü bağımsız bir ölçeğin eksikliği dikkati çekmektedir. Farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi ve ilköğretim) öğrenci-öğretmen ilişkisini ölçen çeşitli bağımsız ölçekler olsa da ortaöğretim seviyesinde öğrenci-öğretmen ilişkisi sıklıkla okul ikliminin bir bileşeni olarak ölçümlenmektedir. Bu araştırma ile öz-belirleme kuramında merkezi derecede önemli konumda bulunan evrensel ihtiyaçları (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) temel alan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu noktada ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişkilerin öz-belirleme kuramı perspektifine dayalı olarak kavramsallaştırılması ve bu ilişkilerde temel psikolojik ihtiyaçlarının nasıl ve ne derecede doyurulduğunun tespit edilmesi amacıyla bu ölçme aracının hem ortaöğretim grubunda hem de farklı eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul vb.) uyarlanarak kullanılmasının alan yazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.
2. Öz-belirleme kuramının savları üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) karşılanmasının hem öğrencinin akademik başarı hem de iyilik haline önemli katkılar sağlayacağını vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları da bu savı doğrular niteliktedir. Bu bağlamda, araştırmada öz-belirleme kuramına dayalı olarak temel

psikolojik ihtiyaçların doymu perspektifi ile kavramsallaştırılan ğrenci-ğretmen ilişkisinin; öğrencinin eğitim süreci ile ilgili olumsuz bir çıktı olarak değerlendirilebilecek okul tükenmişliği ile negatif, olumlu çıktılar olarak değerlendirilebilecek akademik başarı ve iyi oluş ile ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile ğrenci-ğretmen ilişkisinde temel psikolojik ihtiyaçların doymu eğitim süreci ile ilgili olumsuz çıktılara ilişkin koruyucu; istendik ve olumlu çıktılara ilişkin destekleyici rol oynayabilmektedir. Bu noktada gelecek araştırmalarda ğrenci-ğretmen ilişkisinin, okula bağlılık, okula uyum, okul motivasyonu, akademik öz-yeterlik ve olumlu gelecek beklentisi gibi farklı olumlu çıktılarla ya da okul terk riski, ğrenci devamsızlığı, okula uyum problemleri, okul reddi veya akademik stres gibi çeşitli olumsuz çıktılarla ilişkisini ortaya koyacak çalışmalar yapılmasının alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

3. Bu araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelin testi sadece Erzurum ilinde ve yedi farklı okul türünde öğrenim gören lise öğrencilerinden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bu noktada araştırma farklı eğitim kademelerinde (rneğin: ortaokul) ve farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler ile tekrar test edilerek modelin farklı gruplar için de geçerli olup olmadığı sınanabilir. Ayrıca modelin kültürel farklılıklar konusunda göstereceği değişim, araştırma kapsamında kurulan hipotetik model farklı ülke eğitim sistemlerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanan verilere dayalı olarak kltrlerasarı karşılaştırma çalışmaları gerçekleştirilerek test edilebilir.
4. Araştırma sadece nicel desende ve yapısal eşitlik modellemesi veri çözümleme tekniğinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada test edilen modelde yer alan değişkenler arası ilişkiler hakkında daha derinlemesine bilgi edinebilmek için araştırma nitel araştırma deseni ile de desteklenerek tekrarlanılabilir.
5. Ayrıca bu araştırmada değişken temelli ve kesitsel bir yaklaşım benimsenmiştir, sonraki araştırmalarda okul tükenmişliği, ilişkili olduğu faktörler ve akademik başarı ile iyi oluşa etkisi boylamsal araştırmalar ile incelenerek okul tükenmişliğinin gelişim sürecine ilişkin alan yazında mevcut olan bilgi birikimi artırılabilir.
6. Bu çalışmada, araştırmaya kuramsal destek sağlamak amacıyla ekolojik kuramın önermelerinden yararlanılmış ancak doğrudan kuramın test edilmesi amaçlı bir çalışma yapılmamıştır. Bu noktada araştırma kapsamında kurulan hipotetik modelde yer alan değişkenlerin ekolojik kuramın mezo-sistem basamağına kadar olan seviyede kısmen bilgi kaynağı olabileceği değerlendirilmektedir. Buradan hareketle gelecek

araştırmalarda hem doğrudan ekolojik kuramın tüm basamakları ve bu basamaklara ilişkin farklı veri kaynakları (ğrencinin kendisi, aile, akranlar, öğretmenler vb.) hem de kuramda yer alan basamaklara ilişkin farklı değişkenler kullanılarak kuramın test edilmesi başta olmak üzere çeşitli araştırmalar yapılabilir böylece araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve alan yazına kazandırdığı bilgi birikimi artırılabilir.

8.2.2. Uygulayıcılara Yönelik neriler

1. Araştırma sonuçları öz-düzenleme değişkeninin okul tükenmişliğini azaltıcı rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle sahada çalışan özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı mensubu okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışma ve rehberliğin gelişimsel, koruyucu ve önleyici işlevine uygun olarak öz-düzenleme becerisinin geliştirilmesi için çeşitli uygulamalar planlayabilir ve uygulayabilirler. Bu noktada psiko-eğitimden, akran danışmanlığından, bireysel rehberlikten ve grup rehberliği etkinliklerinden yararlanılabilir. Böylece ğrencilerin öz-düzenleme becerileri artırılarak yaşayacakları okul tükenmişliğinin nlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma sonuçları akran ilişkileri ve ğrenci-ğretmen ilişkisi değişkenlerinin okul tükenmişliğini azaltıcı rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin akran ilişkilerinin olumlu niteliğini geliştirip olumsuz niteliğini ise azaltabilmek amacıyla sosyal beceri ve/veya gvengelik eğitimleri planlanabilir ve gerçekleştirilebilir. Bunun yanında öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini akranlarına sağlıklı biçimde ifade edebilmeleri veya ihtiyaç duyduklarında akranlarından gereken sosyal desteği alabilmeleri için rehberlik çalışmaları yapılabilir. Akranlarla yapılacak olan bu çalışmaların yanı sıra özellikle rehberliğin konsültasyon (müşavirlik) işlevine de uygun şekilde öğretmenler ile hem genel ğrenci-ğretmen ilişkisi hem de özel olarak bu ilişkide özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaının doyumunun sağlıklı biçimde sağlanabilmesi için çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların özellikle ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin hem akranları hem de öğretmenleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için önemli olduğu düşünmektedir. Öğrencilerin akran ve öğretmenleri ile kuracakları ilişkilerinin kalitesinin artırılmasına yönelik olarak yapılacak olan bu çalışmaların hem psikolojik danışma ve rehberliğin geliştirici ve önleyici işlevine uygun hem de öğrencilerin yaşayacakları okul tükenmişliğinin önlenmesinde işlevsel olabileceği düşünmektedir.

3. Araştırma sonuçları ailenin okula katılımı değişkeninin okul tükenmişliğini azaltıcı rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Alan yazın incelendiğinde özellikle ortaöğretim düzeyinde ailenin okula katılımının istenilen düzeyde olmadığı bunun yanında ailenin okula katılımı ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliğini azaltmak bunun yanında akademik başarı ve iyi oluşu da destekleyebilmek için ailenin okula katılımını destekleyici çeşitli çalışmalar planlanabilir ve uygulanabilir.
4. Araştırma sonuçları lise öğrencilerinde okul tükenmişliğin hem akademik başarı hem de iyi oluş için anlamlı bir risk faktörü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin iyi oluşlarını korumak ve aynı zamanda merkezi sınavların da (TYT, AYT vb.) öğrencinin eğitim yaşantısı bağlamında oldukça önemli olduğu lise düzeyinde akademik başarıyı artırabilmek için okul tükenmişliğinin önlenmesi veya ortadan kaldırılmasına dönük müdahale çalışmaları planlanabilir ve uygulanabilir.

8.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları hem okul tükenmişliğini doğrudan hem de akademik başarı ve iyi oluşu dolaylı olarak görece biçimde en fazla etkileyen değişkenin öğrenci-öğretmen ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktadan hareketle öncelikle güncel öğretmen yetiştirme politikaları belirlenirken öğretmenlerin mesleki formasyonlarında öğrencileri ile sağlıklı ilişki kurabilme ve bu ilişkiyi sürdürebilme önemli bir hedef olarak değerlendirilebilir. Böylece öğrencilerin öğretmenleri ile kuracakları ilişkinin niteliğinin artırılabilmesi için öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri, tutum ve farkındalığı mesleki eğitimleri sürecinde kazanmaları desteklenebilir.
2. Araştırma sonuçları ailenin okula katılımı değişkeninin okul tükenmişliği, akademik başarı ve iyi oluş değişkenleri ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ailenin okula katılımı öğrencilerin okul etkinlikleri kaynaklı yaşamış olduğu tükenmişliği azaltırken bunun yanında öğrencilerin akademik başarısını ve iyi oluşlarını dolaylı olarak artırmaktadır. Buradan hareketle özellikle bu araştırmanın gerçekleştirildiği ortaöğretim kademesine ilişkin eğitim politikaları ve uygulamaları belirlenirken ailenin okula katılımını sağlayacak, kolaylaştıracak ve destekleyecek yasal düzenlemeler yapılabilir.

3. Araştırma sonuçları öz-düzenleme ve öz-belirleme süreçlerinin (öğrenci-öğretmen ilişkisinde temel ihtiyaçların doyumu aracılığıyla) öğrencilerin yaşamış olduğu okul tükenmişliğini azaltmasının yanı sıra akademik başarıları ile iyi oluşlarını artırdığını ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle özellikle bu araştırmanın hedef evreni ile de tutarlı biçimde ortaöğretim düzeyinde müfredat belirlenirken ya da müfredat doğrultusunda ders içerikleri ve etkinlikler planlanırken öğrencilere kendi duygu düşünce ve davranışlarını düzenlemelerine ve kendi seçimlerinin sorumluluklarını almalarına fırsat sunan program ve etkinlikler oluşturulabilir. Bir başka ifade ile hazırlanan veya hazırlanacak olan eğitim-öğretim plan ve uygulamalarında özellikle lise öğrencisi ergenlerin öz-düzenleme ve öz-belirleme becerileri desteklenebilir.
4. Araştırma sonuçları okul tükenmişliğinin tek boyutlu değil aksine öğrencinin içinde bulunduğu eğitim ve gelişim ekosisteminde yer alan birden fazla faktörün etkileşimi ile meydana gelen çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin deneyimlediği bu okul tükenmişliği olgusu öğrencilerin hem akademik (başarı) hem de sosyal ve duygusal (iyi oluş) çıktılarını etkilemektedir. Bu problem durumundan hareketle hem ulusal eğitim politikamız ve okullarımızın genel hedefleri hem de okulların özel hedefleri bağlamında okul tükenmişliğinin önlenmesi, azaltılması veya etkilerinin ortadan kaldırılması için çeşitli yasal düzenlemeler ve programlamalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkök, F. (1999). *Parental involvement in the educational system: To empower parents to become more knowledgeable and effective*. Central Asia Regional Literacy Forum'da sunulmuş bildiri, İstanbul, Turkey. <https://eric.ed.gov/?id=ED445183> sayfasından erişilmiştir.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

- Arnold, K. A., Connelly, C. E., Walsh, M. M., & Martin Ginis, K. A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(4), 481-490.
- Arsal, Z. (2009). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 3-14.
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 67-74.
- Ası, D. Ş., & Karabay, Ş. O. (2018). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 67-82.
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies, 4*(4), 27-34.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atik, Z. E., Çoban, A. E., Çok, F., Doğan, T., & Karaman, N. G. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 433-446.
- Ay, İ. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerine ilişkin öznel faktörlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, S., Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2013). Öz-Düzenleme Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 24-33.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 773-787.
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(4), 1345-1359.

- Aypay, A. (2018). Ortaokulda ödöl bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödöl bağımlılığı-okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 43-59.
- Aypay, A., & 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., & 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.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289-2308.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal Medya Temelli Anne Katılım Programı'nın anne çocuk ilişkisine ve anne öğretmen işbirliği-iletişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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., & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229, 151-165.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NY: General Learning.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 64-82). New York: The Guilford.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2012). Self-Regulation and the executive function of the self. M. R. Leary & J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (s. 180-197). New York: The Guilford.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.

- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Beltran, C. A., Moreno, M. P., Estrada, J. S. Lopez, T. M. & Rodriguez, A. (2009). Social support, burnout syndrome and occupational exhaustion among traffic police agents. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 585-592.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053-1064.
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Bowlby, I. (1969). *Attachment and loss*. London: Hogarth.
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinde umut ve aile ilişkilerinin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 137-150.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604.
- Brake, H., Eijkman, M., Hoogstraten, J., & Gorter, R. (2005). Dentists' self assessment of burnout: An internet feedback tool. *International Dental Journal*, 55(3), 119-126.

- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* içinde (s. 1061-1100). Oxford: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* içinde (s. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* içinde (s. 793-828). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. L. VandeCreek & T. L. Jackson (Ed.), *Innovations in clinical practice: A source book* içinde (s. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örücü, M. Ç., & Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1).311-322.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2005). Friendship and development: Putting the most human relationship in its place. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 2005(109), 91-98.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484. doi: 10.1177/0265407594113011.

- Bureau, J. S., Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., & Otis, J. (2012). Self-determination: A buffer against suicide ideation. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42(4), 377-393.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Calvin, C. M., Deary, I. J., Webbink, D., Smith, P., Fernandes, C., Lee, S. H., ... & 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, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & 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.
- Carey, K. B., Neal, D. J., & Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29(2), 253-260.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Cazan, A. M. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291.
- Cheng, J. C., & Yi, O. (2018). Hotel employee job crafting, burnout, and satisfaction: The moderating role of perceived organizational support. *International Journal of Hospitality Management*, 72, 78-85.

- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cırcır, O. (2018) *Ergenlerde, okul tükenmişlik düzeylerinin aleksitimi ve okul iklimi açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cimiotti, J. P., Aiken, L. H., Sloane, D. M., & Wu, E. S. (2012). Nurse staffing, burnout, and health care–associated infection. *American Journal of Infection Control*, 40(6), 486-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education*. Dordrecht: Springer.
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2017). Okul Tükenmişlik Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 14-29.
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2019). From work life to school: Theoretical approaches for school burnout. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 80-99.

- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.
- Çapri, B., & Yedigöz Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2013). The study of relations between life satisfaction, burnout, work engagement and hopelessness of high school students. *International Education Studies*, 6(11), 35-46.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu'nun Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Çapulcuoğlu, U., & 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.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çelik, A. (2017). *6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri ile genel akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Çelik, M., Tabak, A., Uysal, M. P., Sıgır, Ü. & Turunç, Ö. (2010). The relationship between burnout and emotional labour of the employees in hospital sector. *International Journal of Business and Management Studies*, 2(1), 47-54.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.
- Çikrikci, Ö. (2015). *Öz-belirleme kuramına göre ihtiyaç doyumunun olumlu yönelimler üzerindeki etkisinin bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(2016), 168-177.
- Daşcı, E. (2015). *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179-193.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* içinde (Vol. 13, s. 39-80). London: Academic.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* içinde (s. 53-73). Dordrecht: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University Rochester.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.

- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(1), 83-109.
- DeFreese, J. D., & Smith, A. L. (2013). Teammate social support, burnout, and self-determined motivation in collegiate athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(2), 258-265.
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(1), 68-82.
- Demirci, İ. & Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 9-30.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being, 5*(1), 60-77.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2010a). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 3-13.
- Demirtaş, Z. (2010b). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 208-223.
- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D., & Ergene, T. (2016). Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği'nin (ÖÖİÖ) uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7*(2), 407-418.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 425-474.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development, theory and applications*. California: Sage.
- Di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: a new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience, 11*, 1-14.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Dubuc-Charbonneau, N., & Durand-Bush, N. (2015). Moving to action: the effects of a self-regulation intervention on the stress, burnout, well-being, and self-regulation capacity levels of university student-athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9(2), 173-192.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A., & Moutier, C. (2008). A conceptual model of medical student well-being: promoting resilience and preventing burnout. *Academic Psychiatry*, 32(1), 44-53.
- Durán, M. A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, 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.
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.
- Durmuş, E., Aypay, A., & Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 355-386.
- Duru, E., Duru, B. & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1274-1284.
- Dündar, C., Köksal, E. N., & Peksen, Y. (2017). Tıpta uzmanlık öğrencilerinde tükenmişlik ve etkileyen faktörler: Kesitsel bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 37(1), 10-15.
- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. R. M. Lerner & L. Steinberg (Ed.) *Handbook of adolescent psychology* içinde (s. 125-155). New Jersey: Wiley.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences.
- Ekşi, H., Türk, T. & Avcu, A. (2017). Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İlkimi Ölçeği (MGDOİ)'nın Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1882-1899.
- Engin, A. O., Şenay, Ö. Z. E. N., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6. doi: 10.1177/019263650108562701.
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the no child left behind act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179-182.
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and Community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K., & Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. *Journal of Dependence*, 7(3), 111-116.

- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdur-Baker, Ö., Özmen, O., & Özmen, H. (2011). Teachers' perspectives on psychological issues among their students. *İlköğretim Online*, 10(1), 197-205.
- Ereş, F., & Koçak Bıçak, D. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *The Journal of Academic Social Science*, 5(15), 32-45.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 178-195.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Evans, F. B. (2005). *Harry Stack Sullivan: Interpersonal theory and psychotherapy*. New York: Routledge.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37(2015), 210-216.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage.
- Fineburg, A. C. (2009). Academic Achievement. In *The Encyclopedia of Positive Psychology* (Vol. I, pp. 4-6). Malden: WileyBlackwell.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84(2017), 1-12.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being. *British Journal of Social Work*, 33(3), 399-406.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Frankl, E. V. (2009). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.). İstanbul: Okyanus.

- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review Of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on adolescence*, 11(3), 225-244.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165
- Gallagher, M. W. (2009). Well being. *The encyclopedia of positive psychology* içinde (C. I, s. 1030-1034). Malden: Wiley Blackwell.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(8), 1087-1098.
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent–teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 478-490.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.
- Giorgi, G., Arcangeli, G., Perminiene, M., Lorini, C., Ariza-Montes, A., Fiz-Perez, J., ... & Mucci, N. (2017). Work-related stress in the banking sector: A review of incidence, correlated factors, and major consequences. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-17.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.

- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of Self-Determination Theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Günüşen, N., & Üstün, B. (2010). Türkiye'de ikinci basamak sağlık hizmetlerinde çalışan hemşire ve hekimlerde tükenmişlik: Literatür incelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3(1), 40-51.
- Güven, Ö., & Sezici, E. (2016). Otel işletmelerinde işgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin Maslach Tükenmişlik Modeli'ne göre incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 111-132.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. G. G. Bear (Ed.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* içinde (s. 59-71). Washington: National Association of School Psychologists.
- Hanif, R., & Smith, P. K. (2010). Perceptions, attitudes and experiences concerning bullying and school social climate: A comparison of Pakistan and England. K. Österman (Ed.), *Indirect and direct aggression* içinde (s. 159-169). Frankfurt: Peter Lang.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Comer, J. P. (1994). *School climate survey: Elementary and middle school version*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. London: McGraw-Hill
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan Jr, D. M. (2008). *Research design in counseling*. Belmont: Thomson, Brooks/Cole.
- Hobfoll, S. E. & Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* içinde (s. 57-80). New York: Marcel Dekker.
- Hofer, J., Busch, H., & Kiessling, F. (2008). Individual pathways to life satisfaction: The significance of traits and motives. *Journal of Happiness Studies*, 9(4), 503-520.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. W. Hoy & M. DiPaole (Ed.), *Essential ideas for the reform of American schools* içinde (s. 87-114). Charlotte: Information Age.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.
- Huppert, F. A. & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- İlbay, A. B. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İskender, A., & Yaylı, A. (2017). İşgörenlerin iş ve serbest zaman çatışma düzeyleri ile mesleki tükenmişlik ve yaşam tatmini ilişkisi: Ankara'daki 4-5 yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 95-112.

- Jackson, E. R., Shanafelt, T. D., Hasan, O., Satele, D. V., & Dyrbye, L. N. (2016). Burnout and alcohol abuse/dependence among US medical students. *Academic Medicine*, 91(9), 1251-1256.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. US: Scientific Software International.
- Kafadar, T. (2014). *Bipolar bozukluğu olan hastaların bakım veren yakınlarında tükenmişlik sendromu ve sosyal işlevsellik düzeyleri*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Ed.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* içinde (s. 3- 25). New York: Russell Sage.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., & Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51-64.

- Kara (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karaarslan, G. (2010). *Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabay, M. E., Tezergil, S. A., & Köse, A. (2014). Does motivation mediate the job performance and burnout? Evidence from Turkish banking sector. *American International Journal of Social Science*, 3(6), 98-108.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965.
- Keçeli Kayısı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586-597.
- Keser, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin ayrışma-bireyleşme sürecinin öz belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Khaw, D., & Kern, M. L. (2015). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology and Berkley*, 8, 10-23.
- Kılıç, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinde pozitif şemaların iyi oluş ve psikolojik belirtileri yordaması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kim, J. H., Yoon, Y. J., & Jung, I. K. (2016). The mediating effects of stress coping strategy on the relationship between academic burnout and school adjustment in Korean adolescents. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, 28(1), 71-85.
- Kim, S. w., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3.b.). New York: Guilford.
- Koçak, L., & Seçer, İ. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 601-622.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Koomen, H. M., Verschueren, K., Van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234.
- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, 46, 21-33.
- Kovach Clark, H., Murdock, N. L., & Koetting, K. (2009). Predicting burnout and career choice satisfaction in counseling psychology graduate students. *The Counseling Psychologist*, 37(4), 580-606.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 71-84.

- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzucu, Y., & Özdemir, Y. (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 96-112.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 161-184.
- Laurin, J. C., & Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41(5), 562-575.
- Lee, H. (2010). *The relationship between emotional intelligence and emotional labor and its effect on job burnout in Korean organizations* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Thesis Database (UMI No. 3396936) sayfasından erişilmiştir.
- Lee, H. F., Kuo, C. C., Chien, T. W., & Wang, Y. R. (2016). A meta-analysis of the effects of coping strategies on reducing nurse burnout. *Applied Nursing Research*, 31, 100-110.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Lindberg, E. N. A. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- Lindberg, E. N. A., & Oğuz, K. (2016). Family involvement at elementary school: A validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151.

- Lindberg, E. N., & Demircan, A. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-78.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. & 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.
- Madigan, D. J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2015). Perfectionism and burnout in junior athletes: A three-month longitudinal study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 305-315.
- Marbell-Pierre, K. N., Grolnick, W. S., Stewart, A. L., & Raftery-Helmer, J. N. (2017). Parental autonomy support in two cultures: The Moderating effects of adolescents self-construals. *Child Development*, 90(3), 825-845.
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum.
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the Hospital Anxiety And Depression Scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology, Health & Medicine*, 9(3), 327-336.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. (1978). The client role in staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111-124.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* içinde (s. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey Bass.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- McDonald, R. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- McMunn, A., Martin, P., Kelly, Y., & Sacker, A. (2017). Fathers' involvement: correlates and consequences for child socioemotional behavior in the United Kingdom. *Journal of Family Issues*, 38(8), 1109-1131.
- McWayne, C. M., Manz, P. H., & Ginsburg-Block, M. D. (2015). Examination of the Family Involvement Questionnaire-Early Childhood (FIQ-EC) with low-income, Latino families of young children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(2), 117-134.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Miller, W. R., & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and threatment of addictive behaviours. N. Heather, W. R. Miller & J. Greeley (Ed.). *Self-control and the addictive behaviours* içinde (s. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835-848.
- Moneta, G. B. (2014). *Positive psychology: A critical introduction*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Moore, L. (2013). *The high trust classroom* (2.b.). New York: Routledge.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.

- Murdock, K. K. (2013). Texting while stressed: Implications for students burnout, sleep, and well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(4), 207–221. doi: 10.1037/ppm0000012.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Neal, D. J., & Carey, K. B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19(4), 414-422.
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (vol. III). Student's well-being*. http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856_en.htm sayfasından erişilmiştir.
- Okkassov, G. (2018). *Okul tükenmişliği ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- ÖSYM (2018). *YKS değerlendirme raporu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegradpor06082018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, Y., & 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, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.

- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. (12. b.). Ankara: Nobel.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Öztekin, Z. (2012). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özünü, M., B. (2018). *Ebeveyn yoksunluğu yaşayan bireylerde aşkınlık, kendini toparlama gücü ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6.b.). New York: Mc GrawHill.
- Perissinotto, C. M., Cenzer, I. S., & Covinsky, K. E. (2012). Loneliness in older persons: A predictor of functional decline and death. *Archives of Internal Medicine*, 172(14), 1078-1084.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. W. M. Reynolds & G. Miller (Ed.), *Handbook of psychology: Educational psychology* içinde (s. 199–234). New York: Wiley.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001) *Students, teachers, and relationship support: Professional manual*. USA: Psychological Assessment Resources.
- Pilkauskaitė-Valickienė, R., Zukauskienė, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Polat, Ş. & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1395-1406.
- Rabaglietti, E., & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 12(2), 183.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- Raiziene, S., Pilkauskaite-Valickiene, R., & Zukauskiene, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254-3258.
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405-420.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2.b.). London: Lawrence Erlbaum.
- Reeve, J. (2012). A self-determination perspective theory on student engagement. S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 149–172). New York: Springer.
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277.
- Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2015). Burnout and engagement in health profession students: The relationships between study demands, study resources and personal resources. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 8, 1-13.
- Rusk, R. D. & Waters, L. (2015). A psycho-social system approach to well-being: Empirically deriving the five domains of positive functioning. *The Journal of Positive Psychology*, 10(2), 141-152.

- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. O. P. John, R. W. Robbins, and L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* içinde (s. 654–678). New York: The Guilford.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Salmela-Aro, K. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60-68.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *BBI-10. Nuorten kouluuupumusmenetelmä* [Method of assessing adolescents' school burnout]. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & 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. & 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. & 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., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215-227.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Satan, A., Karagüven, H., & Bakiler, E. (2018, Nisan). *Ergenlerde bağlanma stilleri ve akran baskının risk alma davranışı üzerine etkisi*. ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) kongresinde sunulmuş bildiri, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Savcı, M. (2017). *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sayıl, M., Kındap, Y., Bayar, Y., Bayraktar, F., Kurt, D., Tığrak, A. & Yaban, H. (2012). *Ergenlik döneminde ebeveynlik ve ergenin psikososyal uyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sayın, A., & Gelbal, S. (2014). Başarıyı etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ardışık aralıklar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & 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.
- Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3.b.). New York: Routledge.
- Seçer, İ. & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37.
- 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., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-24.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C. & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter?. *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Selvi, K. (2018). *Exploring men's body image concerns and predisposing factors for muscle dysmorphia in the framework of selfdetermination theory*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (1.b., s.63-100). Ankara: Pegem.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.
- Shih, S. S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320.

- Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 633-639.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., ... & Phillips, B. M. (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434-460.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Siyez, D. M., & Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Staten, A., & Lawson, E. (2017). *GP wellbeing: Combatting burnout in general practice*. USA: Taylor & Francis.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. (9.b.). USA: McGraw-Hill.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Sturgess, J., & Poulsen, A. (1983). The prevalence of burnout in occupational therapists. *Occupational Therapy in Mental Health*, 3(4), 47-60.
- Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752.
- Süer, N. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahan, B., & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şanlı, M. E. (2018). *Ergenlerin akran ilişkilerinin akıllı telefon bağımlılığına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6.b.). New Jersey: Pearson.
- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tay, L., Tan, K., Diener, E., & Gonzalez, E. (2013). Social relations, health behaviors, and health outcomes: A survey and synthesis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(1), 28-78.
- TEDMEM (2014). *Bir çocuğu yetiştirmek tüm toplumun görevidir*. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir>. sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Toffler, A. (1996). *Şok: Gelecek korkusu*. (S. Sargut, Çev.). İstanbul: Altın.
- Toren, N. K., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 811-827.
- Toumbourou, J. W., & Gregg, M. E. (2001). Working with families to promote healthy adolescent development. *Family Matters*, 59, 54-60.

- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.
- Tümekaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uludağ, O. & Yaratın, H. (2013). The effects of justice and burnout on achievement: An empirical investigation of university students. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 97-116.
- Uludağlı, N. P., & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vansteenkiste, M., Niemec, C. P., & Soenens, B. 2010. The development of the five mini-theories of selfdetermination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Ed.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement advances in motivation and achievement* içinde (s. 105-166). Bingley, UK: Emerald
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136-157.
- Vohs, K.D., & Baumeister, R.F. (2004). Understanding selfregulation. R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 1–12). New York, NY: Guilford.
- Waddill-Goad, S. M. (2019). Stress, fatigue, and burnout in nursing. *Journal of Radiology Nursing*, 38(1), 44-46.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.

- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wei, H. S. & Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicator Research*, 95, 421–436. doi: 10.1007/s11205-009-9529-3
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. *Advances in Child Development and Behavior*, 32, 213-241.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. K. R. Wentzel, & D. Miele (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 211–230) (2nd ed.). New York: Routledge
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.
- Yan, Y. W., Lin, R. M., Su, Y. K., & Liu, M. Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(1), 63-77.
- Yang, H. J. & 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, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.

- Yavuzer, Y., Karataş, Z., Çivilidağ, A. & Gündoğdu, R. (2014). The role of peer pressure, automatic thoughts and self-esteem on adolescents' aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 61-78.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, A. E. (2011). *Kişilik kuramları*. (4.b.). Ankara: Pegem
- Yeşilyurt, S. (2008). *A self-determination approach to teaching writing in pre-service efl teacher education* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2007). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education. *Human Communication*, 10(4), 487-496.
- Zhang, Y., & Chen, C. C. (2013). Developmental leadership and organizational citizenship behavior: Mediating effects of self-determination, supervisor identification, and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 24(4), 534-543.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego: Academic.
- Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



Ek 1 - Kişisel Bilgi Formu

Değerli Arkadaşlar,

Elinizdeki bu ölçekler, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesini ve gelecekteki uygulamalar için önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Vereceğiniz samimi bilgiler araştırmanın doğru sonuçlar üretmesi açısından oldukça önemlidir. Lütfen her ölçme aracının başında verilen yönergeyi dikkatle okuyunuz ve ölçme araçlarındaki maddelere ilişkin sormak istediğiniz herhangi bir konu olduğunda uygulamacıya sormaktan çekinmeyiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Doktora Öğrencisi: Arş. Gör. Mehmet Buğra ÖZHAN
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara

Sizin için uygun olan seçeneğin içini kurşun kalem veya koyu renkli bir tükenmez kalem ile karalayınız. Ölçekler optik okuyucu ile okunacağı için lütfen işaretlemeyi doğru yapınız.

Cevap İşaretleme: Doğru = ● Hatalı = ✗ ☹ ☹



Kişisel Bilgi Formu

Rumuz (Kod)			Öğrenim Gördüğünüz Okul Türü		Sınıf Düzeyi	
.....			Anadolu Lisesi	☐	9. Sınıf	☐
.....			Fen Lisesi	☐	10. Sınıf	☐
.....			Sosyal Bil. Lisesi	☐	11. Sınıf	☐
Yaşınız			G. Sanatlar Lisesi	☐	12. Sınıf	☐
12		☐	Spor Lisesi	☐		
13		☐	Meslek Lisesi	☐		
14		☐	İmam-Hatip Lisesi	☐		
15		☐				
16		☐	Cinsiyetiniz			
17		☐	☒		☒	
18		☐				

Ek 2- Öz-Düzenleme Ölçeği (Örnek Maddeler)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sevgili öğrenciler, Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz.						
1	Amaçlarım doğrultusunda kaydettiğim ilerlemeyi genellikle takip ederim.	1	2	3	4	5
2	Bazı şeyleri zihnimde toparlamada zorluklar yaşıyorum.	1	2	3	4	5
3	Planlarımdan kolaylıkla uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3 - Akran İlişkileri Ölçeği (Örnek Maddeler)

Sevgili öğrenciler, Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve şu andaki en yakın arkadaşınızla olan ilişkinizi göz önüne alarak her bir ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu aşağıda yer alan derecelendirme ölçeğini kullanarak belirtiniz. Ölçek 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. "1" arkadaşlığınız için tamamen doğru değil, "2" doğru olabilir, "3" genellikle doğru, "4" çok doğru, "5" tamamen doğru şeklinde düzenlenmiştir.		Tamamen Doğru Değil	Doğru Olabilir	Genellikle Doğru	Çok Doğru	Tamamen Doğru
1	Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.	1	2	3	4	5
2	Arkadaşım kıtımızın birlikte yapabileceği eğlenceli şeyler düşünür.	1	2	3	4	5
3	Arkadaşım ve ben okuldan sonraları ve hafta sonları birbirimizin evine gideriz.	1	2	3	4	5

Ek 4- Öz-Belirleme Kuramı Temelli Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği Lise Formu

Sevgili öğrenciler,

Öncelikle aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuyunuz. Daha sonra okulunuzdaki öğretmenlerinizle kurduğunuz iletişim ve etkileşim ile ilgili olarak her bir maddede belirtilen durumu yaşama sıklığınızı mevcut durumunuza en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Bu okuldaki öğretmenlerim ile birbirimizden farklı düşündüğümüz zamanlarda, öğretmenlerim benim düşüncelerime saygı gösterir.	①	②	③	④	⑤
2	Bu okuldaki öğretmenlerim, farklı alanlardaki yeteneklerimi keşfetmemi sağlar.	①	②	③	④	⑤
3	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin bana saygı duyduğunu hissederim.	①	②	③	④	⑤
4	Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı engellediğinde bunun nedenini açıklar.	①	②	③	④	⑤
5	Bu okuldaki öğretmenlerim, yetenekli olduğumu bana hissettirir.	①	②	③	④	⑤
6	Bu okuldaki öğretmenlerim tarafından önemsendiğimi hissederim.	①	②	③	④	⑤
7	Bu okuldaki öğretmenlerim sınıf içinde herhangi bir şeyi yapmamı istediğinde bunun nedenini açıklar.	①	②	③	④	⑤
8	Bu okuldaki öğretmenlerim, derse ilişkin zor görevleri başarabileceğime inandıklarını hissettirir.	①	②	③	④	⑤
9	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin benimle gerçekten ilgilendiğini hissederim.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okuldaki öğretmenlerim düşüncelerime (düşündüklerime) saygı gösterir.	①	②	③	④	⑤
11	Bu okuldaki öğretmenlerim derslerde yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmem için bana destek olur.	①	②	③	④	⑤
12	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin bana samimi davrandığını hissederim.	①	②	③	④	⑤
13	Bu okuldaki öğretmenlerim duygularına (hissettiklerime) saygı gösterir.	①	②	③	④	⑤
14	Bu okuldaki öğretmenlerim, sınıf içi etkinliklerde başarılı olabileceğimi gösterebilmem için bana fırsatlar sunar.	①	②	③	④	⑤
15	Bu okuldaki öğretmenlerim ile iletişim kurarken öğretmenlerimin beni gerçekten dinlediğini hissederim.	①	②	③	④	⑤

EK 5 - Algılanan Anne Baba Katılımı Ölçeği (Örnek Maddeler)

		Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	Sevgili öğrenciler, Öncelikle aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuyunuz. Daha sonra ailenizin okul ve dersleriniz ile ilgili yaşantılarınıza katılma durumu ile ilgili seçeneği kendi mevcut durumunuza en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.					
1	Annem ve babam ev ödevlerimi yapip yapmadığımı takip ederler.	1	2	3	4	5
2	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapip yapmadığımı kontrol ederler.	1	2	3	4	5
3	Annem ve babam okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.	1	2	3	4	5
4	Annem ve babam derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.	1	2	3	4	5

Ek 6 - Maslach Tükenmişlik Envanteri - Öğrenci Formu (Örnek Maddeler)

Sevgili öğrenciler, Öncelikle aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuyunuz. Daha sonra her bir maddede yer alan okul ve derslerinizle ilgili durumları yaşamaya sıklığınızı kendi mevcut durumunuza en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok Sık	Her Zaman
1	Derslerim sebebiyle, kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2	Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3	Sabah kalktığımda kendimi yorgun hissedirim ve okulda bir güne daha katlanmak zorundayım diye düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4	Ders çalışmak ya da derse gitmek benim için gerçekten bir stres kaynağıdır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Ek 7 - EPOCH İyi Oluş Ölçeği (Örnek Maddeler)

Sevgili öğrenciler, Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizde içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız beklenmektedir. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz.		Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim insanlar vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Başladığım işi bitiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Geleceğim hakkında ümitsirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Mutlu hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 8 - MEB Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.21356581
Konu :Bilimsel Eğitim Amaçlı ve
Uygulama İzni

08/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Gazi Üniversitesinin 01/11/2018 tarihli ve 41530 sayılı yazısı,
b)Atatürk Üniversitesinin 05/11/2018 tarihli ve 1800318697 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Mehmet Bağrı ÖZHAN**, Prof Dr. Galip YÜKSEL danışmanlığında; "*Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı ve İyi Oluşu Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi*" konulu tezi ile Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Selçuk KARAMAN'ın, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK 1003 nolu proje çağrısı kapsamında) önerilecek olan; "*Web Tabanlı Yerli Animasyon ve Video İçerik Geliştirme Araçlarının ve Yönetim Sisteminin Tasarımı*" konulu çalışmaları için ek listedeki okullarda araştırma ve uygulama izni talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde*", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsamak kaydıyla çalışmaların yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olularınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

OLUR
08/11/2018
Saadetin DOĞAN
Vali a
Vali Yardımcısı

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yıkıcıye ERZURUM
Elektronik Ad: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.muhur.gov.tr> adresinden 8e71-9106-3afb-ad49-bd17 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9- Etik İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/02/2019-E.20601



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Kona : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20/12/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 168006 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Mehmet Buğra ÖZHAN'ın, Prof.Dr.Galip YÜKSEL'in**, danışmanlığında yürüttüğü **"Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarı ve İyi Oluşa Etkisinin Bütüncül Olarak İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.02.2019** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-048

Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 36
İnternet Adresi: <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için: Energil BOŞNAK
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No: 03122022660

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...