



Lise Öğrencilerinin Öğretmene Güvenleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkide Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliğinin Doğrudan ve Dolaylı Rolü *

Servet Atik ¹, Niyazi Özer ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin hem birbirleriyle olan ilişkilerinin hem de akademik başarıyla olan ilişkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, Malatya ili Battalgazi merkez ilçesindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerden cinsiyet ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen 2.291 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak beş bölümden oluşan bir test bataryası kullanılmıştır. Test bataryasının birinci bölümü demografik bilgilerden, ikinci bölümü "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)"ndan, üçüncü bölümü "Okula Karşı Tutum Ölçeği"nden, dördüncü bölümü "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği"nden beşinci bölümü ise "Öğretmene Güven Ölçeği"nden oluşmaktadır. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında kuramsal bilgilere dayalı olarak geliştirilen denemelik model ve bu modelin alternatifleri olarak geliştirilen 3 model için 10 hipotez oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda bu hipotezlerden 8'i kabul edilmiş 2'si ise reddedilmiştir. Bu araştırma ile oluşturulan modelin yapısal eşitlik modeli kullanılarak çözümlenmesi sonucunda öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri birlikte akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Lise öğrencileri
Akademik başarı
Öğretmene güven
Okula karşı tutum
Okul tükenmişliği
Okula yabancılaşma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.02.2019

Kabul Tarihi: 20.11.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 06.04.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8500

* Bu makale Servet Atik'in Niyazi Özer danışmanlığında yürüttüğü "Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ © İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, servet.atik@inonu.edu.tr

² © İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

Giriş

Okul, belirli bir mekânda, belirli bir rol yapısı ve belirli amaçlara bağlı olarak belirli bir insan grubuna, belirli bir süre, planlı ve programlı eğitim-öğretim hizmeti sunan toplumsal bir hizmet örgütüdür (Şişman ve Turan, 2004). Okul örgütleri açık sistemlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Sistem kuramı açısından bakıldığında, okul örgütü girdileri belirli birtakım işlemlerden geçirerek çıktı olarak çevreye sunar (Aydın, 2007). Okul örgütünün en önemli girdisi olan öğrenciler, bir takım bilgi, beceri, davranış ve değer edinerek okul sisteminin çıktısı olurlar (Bursalıoğlu, 2010). Okul sisteminin çıktıları, amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğine karar vermede kullanılan göstergelerdir. Bu göstergelerden bazıları; öğrenci başarısı (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sezgin, 2013), devamsızlık, okul terk oranı ve genel niteliklerdir. Öğrenci başarısı aslında her tür ve düzeydeki eğitim örgütlerinde, örgütsel amaçlara ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmesinde kullanılacak bir ölçüt olarak düşünülebilir. Akademik başarıyı okullarda eğitim ekseni hedeflere ulaşma düzeyi olarak tanımlamak mümkündür (Aduke, 2015).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bireysel ve toplumsal pek çok faktörün bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörlerden biri okul paydaşları arasındaki ilişkilerin niteliğidir. Eğitim örgütleri çok yönlü insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir (Aydın, 2007; Bursalıoğlu, 2010). Bu ilişkiler öğretmen, öğrenci, aile ve okul yöneticileri arasındaki ilişkiler örüntüsünden oluşmaktadır. Okullar kişilerarası ilişkilerin ve etkileşimin yoğun yaşandığı, insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir. Hem okullarda hem de toplumsal hayatta insan ilişkilerinin başlatılması ve sürdürülmesinde güven önemli bir kavramdır. Öğretmenler öğrencilerin hayatlarındaki önemli bireylerdir (Oktay, 1995). Bu nedenle öğretmen ve öğrenci(ler) arasında kurulan etkileşim sonucunda öğrenci(ler)de öğretmen(ler)e karşı güven oluşur. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güven ilişkileri öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarı için gerekli unsurlardan birisidir (Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Lee, 2007). Anderson (2008) öğretmenlere duyulan güvenin, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olabilecek bir diğer değişken ise okula ilişkin tutumdur. Tutumlar bireylerin davranışlarını ve kararlarını etkileyen gizil veya açık inançlardır (Turner ve Battle, 2008). Tutumlar bir anda oluşmazlar. Tutumların oluşması uzun sürede gerçekleşir ve tutumlar kararlı bir yapı gösterirler (Cüceloğlu, 2014). Okula karşı tutum; Öğrencilerin okulla ilgili yaşantıları sonucunda oluşturdukları, onların okulla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren olumlu veya olumsuz bir yönü bulunan bir eğilimdir. Cheng ve Chan (2003) okula karşı tutumun; öğrencinin okulla ilgili pozitif düşünce geliştirme, okulu eğlenceli bir ortam olarak görme, okula kendini bağlı hissetme, okuldaki etkinliklere katılma gibi birtakım özellikleri barındırdığını ifade etmiştir.

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

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalar daha çok iş yaşamı ile ilgilidir. Lee vd. (2010) eğitim örgütlerinin bir paydaşı olan öğrenciler için tükenmişliği tanımlarken öğrencilikle ilgili faaliyetlerin de bir iş olarak değerlendirilebileceği varsayımından yola çıkmışlardır. Araştırmacılar okul tükenmişliğinin belirtilerini; akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul etkinliklerini karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkması olarak ifade etmişlerdir.

Akademik tükenmişlik ya da başka bir ifadeyle okul tükenmişliği; öğrencilerin okuldaki çalışmalarla ilgili öz kaynaklarının eksikliği ya da yetersizliği, öğrencinin kendine ilişkin beklentisi ile ailesinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının ona karşı beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Freudenberger ve Richelson, 1981; Kutsal ve Bilge, 2012).

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

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin öğretmenlerine güveni okula karşı tutumlarını (Lee, 2007), okula yabancılaşmalarını (Goddard vd., 2001), okul tükenmişliklerini (Moore, 2013) ve akademik başarılarını etkilemektedir (Adams, 2014). Öğrencilerin okula karşı tutumları, okula yabancılaşmalarını (Travis, 1995), okul tükenmişliklerini (Seçer, 2015) ve akademik başarılarını (Lamb ve Fullarton, 2002) etkilemektedir. Yapılan araştırmalarla öğrencilerin okula yabancılaşmalarının okul tükenmişliklerini (Yun-Chen ve Lin, 2010) ve akademik başarılarını (Roeser, Lord ve Eccles, 1994) etkilediğini belirlenmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri akademik başarıları üzerinde etkili olan değişkenlerden biridir (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına etki eden öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma kavramlarının hem birbirleriyle olan ilişkileri hem de akademik başarıyla olan ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin araştırma kapsamında kullanılması, değişkenler arasındaki ilişkileri aynı anda test etme imkânı sağlamaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalarda kullanılan farklı değişkenlerin bu araştırma kapsamında bir arada incelenmesi, değişkenlerin bütün olarak değerlendirilmesine imkân sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesiyle incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın hipotezleri ve bu hipotezlere yönelik alanyazında yapılan çalışmalar şöyle ifade edebilir: H1. *Öğretmenlere güven, okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır* (Lee, 2007), H2. *Öğretmenlere güven okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır* (Demirtaş, Özer, Han ve Atik, 2017; Goddard vd., 2001), H3. *Öğretmenlere güven okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır* (Moore, 2013), H4. *Öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır* (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004; Goddard vd., 2001), H5. *Okula karşı tutum okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır* (Çağlar, 2012; Demaray ve Malecki, 2002; Dennison, 2000), H6. *Okula karşı tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır* (Seçer, 2015), H7. *Okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır* (Berberoğlu ve Balcı, 1994; Cheng ve Chan, 2003; Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan, 2010; Ford ve Harris, 1996; McCoach ve Siegle, 2003), H8. *Okula yabancılaşma okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır* (Huang ve Lin, 2010; Jia, Rowlinson, Kvan, Lingard ve Yip, 2009), H9. *Okula yabancılaşma akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır* (Kocayörük, 2007; Roeser vd., 1994), H10. *Okul tükenmişliği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır* (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal, 2009; Schaufeli vd., 2002).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin akademik başarıları, öğretmenlerine güven düzeyleri, okula karşı tutumları, okula yabancılaşmaları ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişki ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileriyle ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yürütülen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Creswell, 2012). Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM, pek çok değişkeni bir arada değerlendirmeye olanak tanıyan; değişkenler arası nedensellik ilişkilerinin öngörüldüğü modellemelerin kurulabilmesini, özelleştirilen modellerin birbiri üzerine etkilerinin toplu halde değerlendirilebilmesini ve kurulan modellerde değişkenler arası ilişkilerin modele ilişkin hesaplanan kısmi parametrelerle değerlendirilmesini sağlayan istatistiksel bir tekniktir (Vieira, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi Merkez İlçesindeki 11 Anadolu lisesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Mesleki Teknik Liseler ve İmam Hatip Liseleri, amaçlarının, işleyişinin ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci profillerinin görece Anadolu liselerinden farklı olması nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan okullardan tabakalı örnekleme (stratified sampling) tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde cinsiyet ve sınıf düzeyleri tabaka olarak kullanılmıştır.

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

Uygulamaların yapılacağı her sınıftaki öğrencilerin e-okul üzerinden I. dönem karne notu alınmıştır (Karne notu araştırma kapsamında akademik başarı değişkeni olarak kullanılmıştır). Uygulamanın yürütülmesinde gönüllü katılım dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden 2400 veri formu toplanmıştır. Uygulanan formlardan bazıları analiz öncesinde bazıları da analiz aşamasında elenmiş ve araştırmanın analizleri 2291 öğrenciden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Örneklemdeki öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

| Tabaka | Evren | | Örneklem | | |
|--------------|-----------|-------------|----------|-------------|------|
| | n | % | n | % | |
| Cinsiyet | Kız | 3714 | 45.6 | 1052 | 45.9 |
| | Erkek | 4416 | 54.4 | 1239 | 54.1 |
| | Toplam | 8130 | 100 | 2291 | 100 |
| Sınıf Düzeyi | 9. Sınıf | 2050 | 25.2 | 590 | 25.7 |
| | 10. Sınıf | 1845 | 22.6 | 525 | 22.9 |
| | 11. Sınıf | 1977 | 24.3 | 567 | 24.7 |
| | 12. Sınıf | 2258 | 27.0 | 609 | 26.7 |
| | Toplam | 8130 | 100 | 2291 | 100 |

Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 1052'si (%45.9) kız, 1239'u (% 54.1) erkektir. Örnekleminde yer alan öğrencilerin sınıf düzeyi açısından dağılımları incelendiğinde; 590'ının (%25.7) 9. sınıf, 525'inin (%22.9) 10. sınıf, 567'sinin (%26.7) 11. sınıf ve 609'unun (%26.7) ise 12. sınıf olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

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

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF): Maslach tarafından geliştirilen ve Schaufeli vd. (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) üç boyut (Tükenme, Sinizm ve Yeterlik) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracının Türkiye'deki lise öğrencilerine yönelik formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kutsal (2009) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında ise *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Lise Öğrenci Formu* için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 385.24$, $sd= 133$, $\chi^2/sd=2.89$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $NFI=.95$, $NNFI/TLI=.96$, $IFI=.95$, $CFI=.96$, $RMSEA=.043$, $RMR=.032$, $SRMR=.041$. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .70 bulunmuştur.

Okula Karşı Tutum Ölçeği: McCoach (2002) tarafından geliştirilen Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği okula karşı tutum, akademik benlik, motivasyon/öz-denetim ve arkadaş ilişkileri alt boyutlarından oluşan bir ölçektir. Bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Parmaksızoğlu-Cebenoyan (2008) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeğinin Okula Karşı Tutum alt boyutu kullanılmıştır. Okula Karşı Tutum Ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında *Okula Karşı Tutum Ölçeği* için DFA yapılmıştır. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi'ne ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 3.78$, $sd=2$, $\chi^2/sd=1.89$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, $NFI=.99$, $NNFI/TLI=.99$, $IFI=.98$, $CFI=.99$, $RMSEA=.027$, $RMR=.025$, $SRMR=.032$. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90'dır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği: Araştırma kapsamında kullanılan "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" Sanberk (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Güçsüzlük (4 madde), Anlamsızlık (5 madde), Kuralsızlık (5 madde) ve Sosyal Uzaklık (3 madde) olmak üzere dört alt boyutu vardır. Bu araştırma kapsamında Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği için asıl veriler üzerinden ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 151.84$, $sd=52$, $\chi^2/sd=2.92$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $NFI=.95$, $NNFI/TLI=.95$, $IFI=.96$, $CFI=.96$, $RMSEA=.052$, $RMR=0.043$, $SRMR=.045$. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .72 bulunmuştur.

Öğretmene Güven Ölçeği: Adams ve Forsyth'nin (2009) geliştirdiği Öğretmene Güven Ölçeği'nin Türkçe Formu Özer ve Tül (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin tek boyutlu ve 12 maddelik yapısı Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılarak doğrulanmış ve elde edilen uyum indekslerinin alanyazında kabul edilen değerlerle tutarlı olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden *Öğretmene Güven Ölçeği* için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi'ne ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 13$, $sd=9$, $\chi^2/sd=1.44$, $GFI=.98$, $AGFI=.97$, $NFI=.98$, $NNFI/TLI=.98$, $IFI=.98$, $CFI=.98$, $RMSEA=.058$, $RMR=.038$, $SRMR=.021$. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veriler analiz edilirken öncelikli olarak veri setinde hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiş, hatalı girilen veriler ilgili veri formu dikkate alınarak düzeltilmiştir. Daha sonra ise veri setinde eksik veri olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 67 tane veri formunda eksik veri tespit edilmiştir. Eksik verilerin olduğu formlar veri setinden çıkarıldıktan sonra, veri setinde uç değer (out-lier) kontrolü yapılmış ve kontrol sonucunda 12 katılımcıya ait veride uç değer olduğu tespit edilmiştir. Uç değerli veri formları veri setinden çıkarıldıktan sonra, veri setinde 2321 kişiye ait veri kalmıştır. Farklı gruplardan toplanan verilerin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi için ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi gerekmektedir (Baykul ve Güzeller, 2013). Bu kapsamda farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanlarının karşılaştırılabilmesi için, öğrencilere ait akademik başarı puanları her sınıf için z puanına dönüştürülmüştür.

Yapısal eşitlik modellemesinin yapılabilmesi için veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım kontrolleri yapılmıştır. Veri seti için tek değişkenli normallik varsayımını incelemesinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında kalması ve Z puanlarının +3 ile -3 aralığında olması (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) varsayımları temel alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında bu varsayımları karşılamayan 30 katılımcının verileri elenmiş ve geriye 2291 katılımcıya ait veriler üzerinden analize devam edilmiştir. Veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ise çok değişkenli normallik analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çok Değişkenli Normallik Analizleri

| Değişken | Çarpıklık Katsayısı | c.r. | Basıklık Katsayısı | c.r. |
|--------------------|---------------------|--------|--------------------|--------------|
| Öğretmene Güven | -.118 | -2.311 | -.832 | -8.133 |
| Okula Karşı Tutum | .011 | .217 | -.846 | -8.266 |
| Okula Yabancılaşma | .705 | 13.779 | -.306 | -2.986 |
| Okul Tükenmişliği | .534 | 10.442 | .156 | 1.527 |
| Akademik Başarı | .118 | 2.315 | -.346 | -3.385 |
| Çok Değişkenli | | | .632 | 1.807 |

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

Yapılan çok değişkenli normallik analizi sonuçlarına göre (Tablo 2) veri setinin çok değişkenli normallik varsayımlarının karşıladığı söylenebilir (multivariate kurtosis: .632, multivariate c.r.:1,807). Bu analiz aşamasında; çok değişkenli basıklık (multivariate kurtosis) değerinin +2 ile -2 arasında olması ve çok değişkenli kritik oran değerinin 1.96'dan küçük olması (multivariate critical ratio) (Bayram, 2010) referans alınmıştır. Araştırma kapsamında elli bir (51) gözlenen değişkenin olmasından dolayı analiz yapılırken zorlanacağı göz önünde bulundurularak iki aşamalı yaklaşım kullanılarak Yapısal Eşitlik Modeli çözümlenmiştir. Çelik ve Yılmaz (2013) iki aşamalı yaklaşımda ölçüm modeli ve yapısal modelin ayrı ayrı analiz edileceğini ve iki aşamalı yaklaşımın ilk aşamasının DFA olarak da ele alınabileceği ifade etmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada iki aşamalı yaklaşımın ilk aşaması olarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonuçları "Veri Toplama Araçları" bölümünde verilmiştir. Kullanılacak tahmin metodunun belirlenmesi aşamasında veri setinin çok değişkenli normal dağılım göstermesi temel alınmış ve alanyazında veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği durumlarda yaygın olarak kullanılan (Kline, 2010) bir yöntem olan "en çok olabilirlik (Maximum Likelihood)" yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu araştırma lise öğrencilerinin başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyen öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri arasındaki ilişkiler ve bunların akademik başarı ile ilişkilerinin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda değişkenlere ait betimsel analiz sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Betimsel Analiz Sonuçları, Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

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

(OG: Öğretmenlere Güven, OKT: Okula Karşı Tutum, OT: Okul Tükenmişliği, OY: Okula Yabancılaşma, AB: Akademik Başarı, **p<.01)

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmene güven ile okula karşı tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.654$, $p<.05$), öğretmene güven ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde ($r= -.384$, $p<.05$), öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde ($r= -.422$, $p<.05$), öğretmene güven ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.163$, $p<.05$) anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi okula karşı tutum ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde ($r= -.336$, $p<.05$), okula karşı tutum ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde ($r= -.439$, $p<.05$), okula karşı tutum ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.136$, $p<.05$), okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.355$, $p<.05$), okula yabancılaşma ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r= -.248$, $p<.05$), okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında negatif yönde orta düzeyde ($r= -.320$, $p<.05$) anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tablo 3'te, öğrencilerin akademik başarılarının 39.55 ile 98.22 arasında değiştiği, araştırmada yer alan değişkenlerin standart sapma değerlerinin 9.37 ile 18.21 arasında değiştiği belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı mutlak değer olarak .30'un altı zayıf, .30 ile .70 arası orta düzeyde, .70'in üstü güçlü bir ilişkinin göstergesi olarak yorumlanmıştır (Cronk, 2008).

Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın kuramsal modeline dayalı olarak oluşturulan birinci modele (Şekil 1) ilişkin yapılan analiz sonucunda program, χ^2 değerini ve serbestlik derecesini "0" (sıfır) olarak hesaplamıştır. Bu modele saturated model (doymuş model) denilmektedir (Byrne, 2010). Başka bir ifadeyle elde edilen χ^2 değeri, önerilen modelin gözlemlenen veriye uygun olmadığını göstermektedir (Avcılar ve Varinli, 2013). Yapılan analize ait standardize regresyon katsayıları ve regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. I. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

| Değişkenler Arasındaki İlişkiler | | B | β | S.E. | C.R.(t) | p | |
|----------------------------------|------|-----|---------|-------|---------|--------|-----|
| OKT | <--- | OG | .491 | .654 | .012 | 41.413 | *** |
| OY | <--- | OG | -.118 | -.287 | .010 | 11.321 | *** |
| OY | <--- | OKT | -.081 | -.148 | .014 | 5.849 | *** |
| OT | <--- | OG | -.087 | -.178 | .012 | 7.294 | *** |
| OT | <--- | OT | -.165 | -.254 | .016 | 10.603 | *** |
| OT | <--- | OY | .238 | .201 | .023 | 10.240 | *** |
| AB | <--- | OT | -.045 | -.279 | .004 | 12.270 | *** |

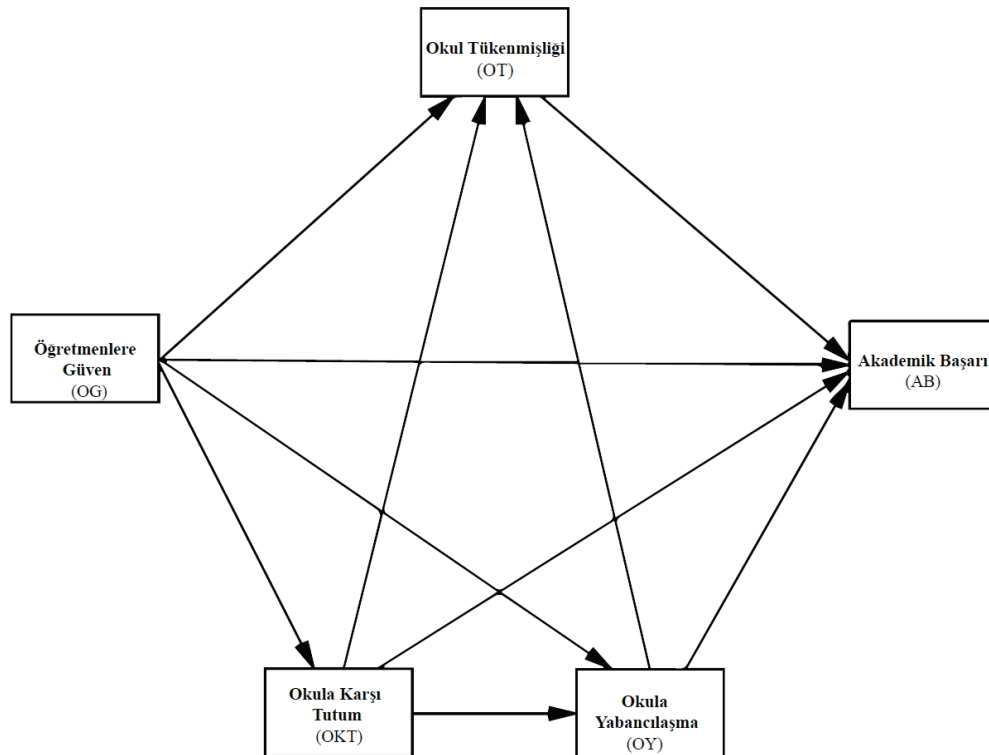
Tablo 4. Devamı

| Değişkenler Arasındaki İlişkiler | | | B | β | S.E. | C.R.(t) | p |
|----------------------------------|------|-----|-------|---------|------|---------|------|
| AB | <--- | OY | -.030 | -.159 | .004 | 7.303 | *** |
| AB | <--- | OG | .002 | .019 | .002 | .715 | .475 |
| AB | <--- | OKT | -.005 | -.053 | .003 | 1.974 | .048 |

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

OKT: Okula Karşı Tutum, OY: Okula Yabancılaşma, OT: Okul Tükenmişliği, AB: Akademik Başarı

Tablo 4’de öğretmene güven (OG) ile akademik başarı (AB) arasındaki yolun anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=.715$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre araştırmanın dördüncü hipotezi (*H4. Öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır*) reddedilmiştir.

**Şekil 1.** Test Edilen Birinci model

II. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Birinci Modele ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında bu modelde yer alan “Öğretmene Güven” ile “Akademik Başarı” arasındaki yol silinerek model yenilenecek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; okula karşı tutum (OKT) ile akademik başarı (AB) arasındaki yolun anlamlı olmadığı ($t=1.894$; $p>.05$) belirlenmiştir. Program modelin χ^2 değeri ve serbestlik derecesi “0” (sıfır) olarak hesaplanmıştır. Ki kare uygunluk testine göre yapısal eşitlik modeli, örneklem kovaryans yapısını açıklamada uygun bir model değildir (Avcılar ve Varinli, 2013). Elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın yedinci hipotezi (*H7. Okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır*) reddedilmiştir.

III. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

II. Modele ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular kapsamında II. Modelde yer alan “Okula Karşı Tutum” ile “Akademik Başarı” arasındaki yol silinerek model yenilenmiştir. Yenilenen üçüncü modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. III. Modele İlişkin Analiz Sonuçları

| Değişkenler Arasındaki İlişkiler | | | B | β | S.E. | C.R.(t) | P |
|----------------------------------|------|-----|-------|---------|------|---------|-----|
| OKT | <--- | OG | .491 | .654 | .012 | 41.413 | *** |
| OY | <--- | OG | -.118 | -.287 | .010 | 11.321 | *** |
| OY | <--- | OKT | -.081 | -.148 | .014 | 5.849 | *** |
| OT | <--- | OG | -.087 | -.178 | .012 | 7.294 | *** |
| OT | <--- | OKT | -.165 | -.254 | .016 | 10.603 | *** |
| OT | <--- | OY | .238 | .201 | .023 | 10.240 | *** |
| AB | <--- | OT | -.043 | -.266 | .003 | 12.687 | *** |
| AB | <--- | OY | -.029 | -.154 | .004 | 7.338 | *** |

$\chi^2=4.094$; $sd=2$ (***) $p<.05$)

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

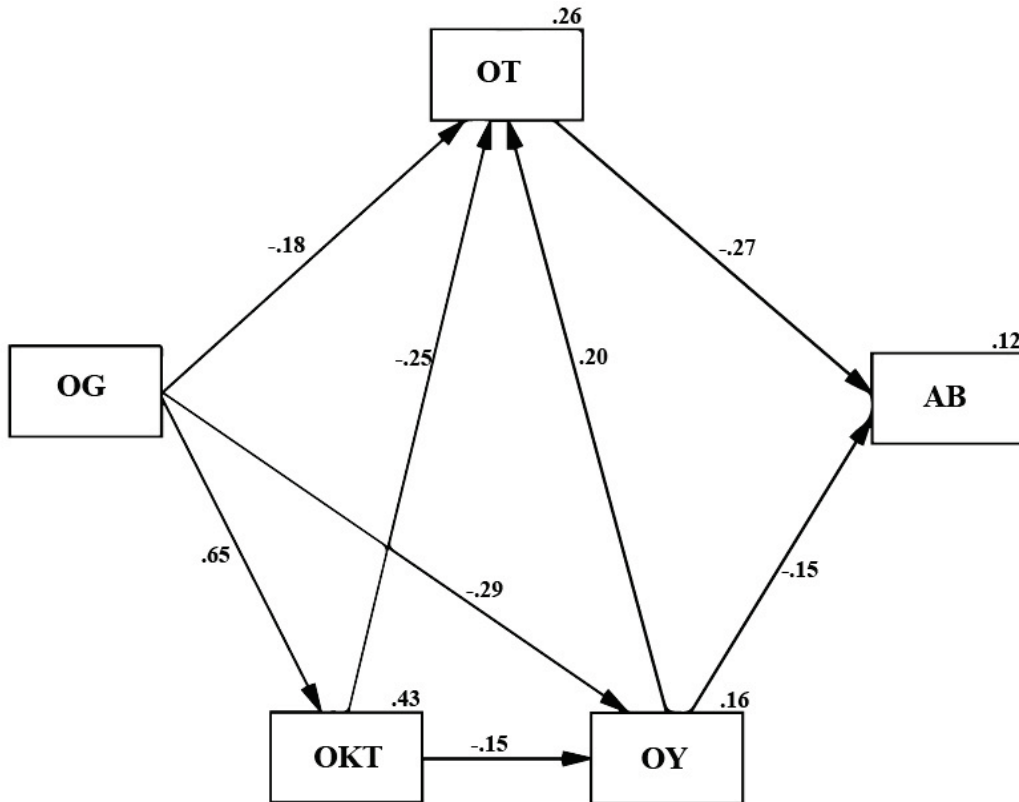
Tablo 5'deki bulgular değerlendirildiğinde III. Modeldeki tüm yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen III. Modeli araştırmanın nihai modeli olarak ifade edebiliriz. Araştırma kapsamında kuramsal temelli oluşturulan yapısal eşitlik modeline ait on (10) hipotezden sekizinin (8) kabul edilmiş, ikisi (2) [*“öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır”* (H4) hipotezi ile *“okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır”* (H7)] ise reddedilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde oluşturulan bir modelin test edildikten sonra kabul edilip edilmeyeceğine karar verilirken kullanılan ölçütlerden biri de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir (Byrne, 2010; Kline, 2010). Yapılan analizler sonucunda elde edilen nihai modele ait uyum iyiliği değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Nihai Modele Ait Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları

| Uyum İndeksi | Kabul Edilebilir Uyum | İyi Uyum | Araştırmada Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri |
|--------------|---------------------------|---------------------------|--|
| χ^2/sd | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | 2.047(Kabul Edilebilir Uyum) |
| GFI | $.90 \leq GFI < .95$ | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | .99 (İyi Uyum) |
| AGFI | $.85 \leq AGFI < .90$ | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | .99 (İyi Uyum) |
| NFI | $.90 \leq NFI < .95$ | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | .99 (İyi Uyum) |
| NNFI/TLI | $.95 \leq NNFI < .97$ | $.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | .99 (İyi Uyum) |
| IFI | $.90 \leq IFI < .95$ | $.95 \leq IFI \leq 1.00$ | .99 (İyi Uyum) |
| CFI | $.95 \leq CFI < .97$ | $.97 \leq CFI \leq 1.00$ | .99 (İyi Uyum) |
| RMSEA | $.05 \leq RMSEA \leq .08$ | $0 \leq RMSEA < .05$ | .02 (İyi Uyum) |
| RMR | $.05 \leq RMR \leq .08$ | $0 \leq RMR < .05$ | .08 (Kabul Edilebilir Uyum) |
| SRMR | $.05 \leq SRMR \leq .08$ | $0 \leq SRMR < .05$ | .008 (İyi Uyum) |

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

Tablo 6'da doğrulanan nihai yapısal eşitlik modeline ait uyum indeksi değerlerinden χ^2/sd (2.047) oranı ile RMR (.08) değerinin *“kabul edilebilir uyum”* değerine sahip oldukları; GFI (.99), AGFI (.99), NFI (.99), NNFI/TLI (.99), IFI (.99), CFI (.99), RMSEA (.02) ile SRMR (.008) değerlerinin *“iyi uyum”* değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda doğrulanan nihai model Şekil 2'de gösterilmiştir.



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

Şekil 2'deki yapısal eşitlik modelinde ana bağımlı (içsel-endogenous-etkilenen) değişkenin akademik başarı (AB) olduğu ve geriye kalan değişkenlerin akademik başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Doğrulanmış nihai modele göre öğretmene güven (OG) okula karşı tutumu (OKT) doğrudan pozitif yönde ($\beta = .65$; $t = 41,413$; $p < .05$), okula yabancılaşmayı (OY) doğrudan negatif yönde ($\beta = -.29$; $t = 11,321$; $p < .05$) ve okul tükenmişliğini doğrudan negatif yönde ($\beta = -.18$; $t = 7,294$; $p < .05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmene güven (OG) okula karşı tutumdaki (OKT) varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır.

Nihai modele göre okula karşı tutum (OKT) okula yabancılaşmayı (OY) doğrudan negatif yönde ($\beta = -.15$; $t = 5,849$; $p < .05$) ve okul tükenmişliğini (OT) doğrudan negatif yönde ($\beta = -.25$; $t = 10,603$; $p < .05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca hem öğretmene güven (OG) ile okula yabancılaşma (OY) arasındaki ilişkide hem de öğretmene güven (OG) ile okul tükenmişliği (OT) arasındaki ilişkide okula karşı tutum (OKT) aracılık rolü üstlenmiştir.

Okula yabancılaşma (OY) hem okul tükenmişliğini (OT) doğrudan pozitif yönde ($\beta = .20$; $t = 10,240$; $p < .05$) hem de akademik başarıyı (AB) doğrudan negatif yönde ($\beta = -.15$; $t = 7,338$; $p < .05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okula yabancılaşma hem öğretmene güven (OG) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide hem de okula karşı tutum (OKT) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmiştir. Öğretmene güven ile okula karşı tutum okula yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır.

Okul tükenmişliği (OT) akademik başarıyı (AB) doğrudan negatif yönde ($\beta = -.27$; $t = 12,687$; $p < .05$) istatistiki olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul tükenmişliği (OT) okula yabancılaşma (OY) ile akademik başarı (AB) arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmiştir. Okul tükenmişliği, hem öğretmene güven ile akademik başarı arasındaki ilişkide hem de okula karşı tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmiştir. Öğretmene güven, okula karşı tutum ve okula yabancılaşma okul tükenmişliğindeki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Nihai modelde

öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma, okul tükenmişliği değişkenleri akademik başarı değişkenindeki varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır.

Nihai Modele İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Yapısal eşitlik modelinde analiz sonucunda elde edilen sonuçlar yorumlanırken doğrudan ve dolaylı etkilerden de faydalanılmaktadır. Yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler için standardize edilmiş doğrudan (direct effect) ve dolaylı (indirect effect) etkiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Nihai Modele Ait Etkilerin Bootstrap Analizi Sonuçları

| Yollar | Bootstrap değerleri | | Bias %95 GA** | |
|--|---------------------|-----|------------------|-----------|
| | Katsayı | SH* | Alt Limit | Üst Limit |
| <i>Doğrudan etki</i> | | | | |
| Öğretmene Güven → Okula Karşı Tutum | .65 | .01 | .62 | .68 |
| Öğretmene Güven → Okula Yabancılaşma | -.29 | .02 | -.33 | -.23 |
| Öğretmene Güven → Okul Tükenmişliği | -.18 | .02 | -.23 | -.12 |
| Okula Karşı Tutum → Okula Yabancılaşma | -.15 | .02 | -.20 | -.09 |
| Okula Karşı Tutum → Okul Tükenmişliği | -.25 | .02 | -.30 | -.20 |
| Okula Yabancılaşma → Okul Tükenmişliği | .20 | .02 | .15 | .24 |
| Okula Yabancılaşma → Akademik Başarı | -.15 | .02 | -.19 | -.11 |
| Okul Tükenmişliği → Akademik Başarı | -.27 | .02 | -.30 | -.22 |
| <i>Dolaylı etki</i> | | | | |
| Öğretmene Güven → Okula Yabancılaşma | -.09 | .01 | -.13 | -.06 |
| Öğretmene Güven → Okul Tükenmişliği | -.24 | .01 | -.27 | -.20 |
| Öğretmene Güven → Akademik Başarı | .17 | .01 | .15 | .19 |
| Okula Karşı Tutum → Okul Tükenmişliği | -.03 | .00 | -.04 | -.01 |
| Okula Karşı Tutum → Akademik Başarı | .09 | .01 | .07 | .12 |
| Okula Yabancılaşma → Akademik Başarı | -.05 | .00 | -.06 | -.04 |

*Standart Hata, ** Güven Aralığı

Tablo 7'de görüldüğü üzere bootstrapping katsayıları ve bu katsayıları ait güven aralıkları incelendiğinde doğrudan ve dolaylı yolların anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hem öğretmene güven ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkide hem de öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkide okula karşı tutum aracılık rolü üstlenmiştir. Okula yabancılaşma hem öğretmene güven ile akademik başarı arasındaki ilişkide hem de okula karşı tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmiştir. Okul tükenmişliği okula yabancılaşma ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmiştir. Okul tükenmişliği, hem öğretmene güven ile akademik başarı arasındaki ilişkide hem de okula karşı tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim sisteminin uygulama alanı okullardır. Okulların önemli çıktılarından biri de öğrenci başarısıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin akademik başarılarında etkili olan öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler ve bunların akademik başarı üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Kuramsal temelli oluşturulan model doğrulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre modelin kabul edilebilir olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ait elde edilen betimsel analiz sonuçları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda;

- Okula karşı tutum ile öğretmene güven arasında pozitif yönlü orta düzeyde,
- Okula yabancılaşma ile öğretmene güven arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- Okul tükenmişliği ile öğretmene güven arasında negatif yönlü orta düzeyde,

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

Araştırma kapsamında betimsel analizler sonucunda elde edilen bulgular şöyle yorumlanabilir: Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin artması; okula karşı tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği, okula yabancılaşmalarını ve okul tükenmişliklerini ise azaltacağı şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin okula karşı tutumlarının olumlu yönde artması; akademik başarılarının artmasına, okula yabancılaşmalarının ve okul tükenmişliklerinin azalmasına etki edeceği söylenebilir. Okula yabancılaşmış öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşayacakları; okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının ise düşük olacağı biçiminde yorumlanabilir. Araştırmanın birinci hipotezi “öğretmenlere güven okula karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu hipotez kabul edilmiştir. Okul, çok yönlü insan ilişkilerinin yaşandığı bir örgüttür. Okulda yaşanan bu ilişkilerden biri de öğretmen-öğrenci ilişkileridir (Aydın, 2007). Öğrenci çıktıları açısından düşünüldüğünde okul örgütünün en stratejik parçalarından biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2010). Öğretmenler öğrencilerin yaşamlarında ailelerinden sonra gelen önemli bir kişidir. Öğrencinin öğretmeniyle kurduğu ilişki öğrencinin geleceği için son derece önemli olduğunu söylenebilir. Öğretmenin, öğrencinin yönergelerini takip etmede istekli olması, okula uyumu, öğrencinin kişilik gelişimi üzerinde etkisinin olduğu Oktay (1995) tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi özellikle öğrencilerin öğretmenlerine karşı güven oluşturmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Rotter (1967) insan öğrenmeleri üzerinde güvenin önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin onların öğrenmelerinde önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki güvene dayalı ilişkiler onların okula ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine, okulla ilgili sorunlarını çözmelerine yardım edebilir (Özer ve Tül, 2014).

Yapılan bazı araştırmalardan (Ehman, 1977; Lee, 2007) elde edilen sonuçlar öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki güven öğrencinin okula karşı tutumunu etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güven onların okula karşı tutumlarını doğrudan etkilediği ve öğretmene güvenin okula karşı tutumdaki varyansın yaklaşık %43’ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula karşı tutum oluşturmalarında öğretmenlerin önemli bir payı vardır. Özellikle öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilere yönelik olumlu geri bildirimler verilmesi, öğretmenlerin destekleyici bir sınıf atmosferi yaratmaları önemlidir (Evertson ve Emmer, 2013).

Araştırmanın ikinci hipotezi “öğretmenlere güven okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Öğretmenin sınıfta oluşturacağı öğrenme ortamı ve sınıf iklimi öğretmenlerine yönelik oluşturacakları güveni önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin okula yabancılaşma kaynakları arasında öğretmenlere duydukları güven de yer almaktadır (Goddard vd., 2001). Yapılan araştırmaların sonuçları öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin yükselmesi okula yabancılaşmalarını azaltacağı yönündedir (Demirtaş vd., 2017; Stevenson, 2008). Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlere duyulan güven okula yabancılaşmayı doğrudan ve negatif yönde etkilediğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca bu araştırma da öğretmene güven okula yabancılaşmayı okula karşı tutum üzerinden dolaylı olarak da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi “öğretmenlere güven okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Güven öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler sonucunda uzun sürede oluşan bir kavramdır (Forsyth, Adams

ve Hoy, 2011). Öğretmene duyulan güven öğrencinin okul yaşantısıyla ilgili birçok kavramı etkilemektedir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Bu kavramlardan biri de öğrencilerin okul tükenmişlikleridir (Moore, 2013).

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

Araştırmanın dördüncü hipotezi “öğretmenlere güven akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez reddedilmiştir. Alanyazında öğretmene duyulan güvenin öğrencinin akademik başarısını etkilediği (Forsyth vd., 2011; Tschannen-Moran, 2004) ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmene güven akademik başarıyı doğrudan etkilemediği, ancak okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Romero (2015) tarafından yapılan araştırma da öğretmene duyulan güvenin akademik başarıyı doğrudan etkilemediği dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin, öğrencilerin eğitim yaşantıları üzerinde belirleyici etkileri olan tükenmişlik ve yabancılaşma gibi önemli sonuçları olduğu belirlenmiştir. Alanyazında tükenmişlik ve yabancılaşma yaşayan öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığını, okul içinde ve çevresinde istenmeyen davranışları daha fazla sergilediğini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Hascher ve Hagenauer, 2010; Meier ve Schmeck, 1985; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2018). Bu tür olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin akademik başarılarının görece daha düşük olması beklenen bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin sağlanması hem öğrenci davranışları hem de akademik başarısı açısından önemli bir değişken olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın beşinci hipotezi “okula karşı tutum okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumun eğitim ve okul yaşamıyla ilgili birçok sonucunun olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin okula karşı tutumları onların okula yabancılaşmalarını etkilemektedir (Travis, 1995). Bu araştırma ile okula karşı tutum okula yabancılaşmayı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmene güven ile okula karşı tutum okula yabancılaşmadaki varyansın yaklaşık %16’sını açıklamaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltmak için okuldaki kural ve düzenlemelerle ilgili katı bir tutum yerine ılımlı bir tutum sergilemek, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerini eğlenceli ve daha öğrenci merkezli yürütmek, okuldaki karar alma süreçlerine öğrencileri dahil etmek, okuldaki sosyal etkinlikleri arttırmak, öğrencilerin eğitim ve gündelik hayat sorunlarını çözmelerine destek olmak, sınav sistemleri ile ilgili düzenlemeleri daha esnek bir yapıya dönüştürmek, bireyi daha iyi tanıyarak onları doğru okullara yönlendirmek gibi bir takım uygulamalar yapılabilir.

Araştırmanın altıncı hipotezi “okula karşı tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Öğrencilerle yapılan araştırmalarda okula karşı tutumun olumlu ve olumsuz birçok sonucunun olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen olumsuz sonuçlardan biri de okula karşı olumsuz tutumu olan öğrencinin okul tükenmişliğinin yüksek olduğudur (Seçer, 2015). Bu araştırma ile öğrencilerin okula karşı tutumları onların okul tükenmişliğini doğrudan ve negatif yönde etkilediğine yönelik bulgu elde edilmiştir. Ayrıca okula karşı tutum okula yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak

okul tükenmişliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere güven, okula karşı tutum ve okula yabancılaşma değişkenleri okul tükenmişliğindeki varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

Araştırmanın yedinci hipotezi “okula karşı tutum akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez reddedilmiştir. Öğrencilerin okula karşı tutumları akademik başarıları üzerinde etkisi olan kavramlardan biridir (Cheng ve Chan, 2003; Erkman vd., 2010; Ford ve Harris, 1996; McCoach ve Siegle, 2003; Tatar, 2006). Bu araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediği; okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri üzerinden dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Okul tükenmişliği yaşayan ve okula yabancılaşmış öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının da daha olumsuz olması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin okula karşı tutumları; onların okulla ilgili yaşantıları sonucunda oluşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okulla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları ve olumlu davranışlar sergileyebilmesi için öğretmenler ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci hipotezi “okula yabancılaşma okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Öğrencilerin okula yabancılaşmalarının birçok olumsuz sonucunun bulunduğu alanyazında ifade edilmiştir (Sanberk, 2003). Yapılan araştırmalar bu olumsuz sonuçlardan bir tanesinin de okul tükenmişliği olduğunu ortaya koymuştur (Huang ve Lin, 2010; Jia vd., 2009). Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda okula yabancılaşmanın okul tükenmişliğini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle okula yabancılaşma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Araştırmada ayrıca öğretmene güvenin okula karşı tutum üzerinden okula yabancılaşmayı dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen ve öğrenciler arasındaki güvene dayalı ilişkilerin, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olmasına yol açtığı söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu hipotezi “Okula yabancılaşma akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışları öğrencilerin okula yabancılaşmasına neden olan etmenlerden biridir (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Roeser ve diğerleri (1994) tarafından yapılan araştırmada, okula yabancılaşmış öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin kendini okula yabancılaşmamış hisseden öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okula yabancılaşmanın; şiddet, devamsızlık, madde bağımlılığının yanı sıra başarısızlık gibi olumsuz sonucu vardır (Kocayörük, 2007). Bu araştırma ile öğrencilerin okula yabancılaşmaları onların akademik başarılarını doğrudan ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın onuncu hipotezi “Okul tükenmişliği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda hipotez kabul edilmiştir. Öğrencilerin okulla ilgili birtakım etkinlikler, görev ve sorumluluklardan kaynaklanan okul tükenmişliği öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Balkıs vd., 2011; Schaufeli vd., 2002). Bu araştırma ile öğrencilerin okul tükenmişliklerinin akademik başarılarını doğrudan ve negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul tükenmişliği beraberinde birçok olumsuz sonucu getiren bir olgu olduğu alanyazında ifade edilmektedir (Aypay, 2012; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Lee vd., 2010; Kutsal, 2009; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009). Bu olumsuzluklardan biri de öğrencinin akademik başarısının düşmesidir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Bu araştırma ile oluşturulan modelin yapısal eşitlik modeli kullanılarak çözümlenmesi sonucunda; öğretmenlere güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği değişkenleri birlikte akademik başarıdaki varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Akademik başarının; bireysel, ailesel ve okul ortamı gibi okul içi ve dışı pek çok faktörden etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, bu düzeyde bir varyans açıklama oranının önemli bir sonuç olduğu ifade edebilir.

Kaynakça

- Adams, C. (2014). Collective student trust a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159.
- Adams, C. ve Forsyth, B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. W. K. Hoy ve M. F. DiPaola (Ed.), *Studies in school improvement* içinde (s. 263-279). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria-a case study of Ekiti State. *International Research in Education*, 3(2), 1-12.
- Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27(4), 439-449.
- Anderson, A., Christenson, S., Sinclair, M. ve Lehr, C. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 102, 115-134.
- Arul, M. J. (2002). *Measurement of attitudes*. <http://arulmj.net/atti2-a.html>. adresinden erişildi.
- Avçılar, M., Y. ve Varinli, İ. (2013). *Perakende marka değerinin ölçümü ve yapısal eşitlik modeli uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. bs.). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (1. bs.). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Berberoğlu, G. ve Balcı, A. (1994). Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde (s. 611-621). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Cheng, S. T. ve Chan, A. C. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). California: Sage Publications.
- Cronk, B. C. (2008). *How to use SPSS: A step-by-step guide to analysis and interpretation*. California: Pyrczak Pub.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı* (28. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.

- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demaray, M. K. ve Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demirtaş, H., Özer, N., Han, F. ve Atik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve öğretim elemanlarına güven düzeylerinin incelenmesi E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek ve F. G. Yılmaz (Ed.), *Eğitime farklı bakış* içinde (1. bs., s. 159-176). Ankara: EYUDER Yayınları.
- Dennison, S. (2000). A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. *Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161-174.
- Ehman, L. H. (1977). *Social studies instructional factors causing change in high school students' socio-political attitudes over a two-year period*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142480.pdf> adresinden erişildi.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B. ve Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309.
- Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, Çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ford, D. Y. ve Harris, J. J. (1996). Perceptions and attitudes of black students toward school, achievement, and other educational variables. *Child Development*, 67(3), 1141-1152.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. ve Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Freudenberger, N. J. ve Richelson, G. (1981). *Burnout: How to beat the high cost of success*. Newyork: Bantam Books, Doubleday & Company.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. ve Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. W. Hoy ve M. DiPaola (Ed.), *Essential ideas for the reform of American schools* içinde (s. 87-114). Carolina: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. ve Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other?. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, Y. C. ve Lin, S. H. (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students in Taiwan. *Global Journal of Health Education and Promotion*, 13(1), 1-11.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*, 10(1), 128-141.

- Jia, Y. A., Rowlinson, S., Kvan, T., Lingard, H. C. ve Yip, B. (2009). Burnout among Hong Kong Chinese architecture students: The paradoxical effect of Confucian conformity values. *Construction Management and Economics*, 27(3), 287-298.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York. USA: Guilford Press.
- Kocayörük, E. (2007). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(17), 92-111.
- Kulka, R. A., Kahle, L. R. ve Klingel, D. M. (1982). Aggression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.
- Kunkel, R. C., Thompson, J. C. ve McElhinney, J. H. (1973, February). *School related alienation: Perceptions of secondary school students*. 57th annual meeting of the American Educational Research Association sunulan sözlü bildiri, New Orleans, LA. ERIC veri tabanından erişildi. (ED074092)
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Lamb, S. ve Fullarton, S. (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS. *Australian Journal of Education*, 46(2), 154-171.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. ve Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- Meier, S. T. ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Moore, L. (2013). *The high trust classroom* (2. bs.). New York: Routledge Publishing.
- Oktay, A. (1995). *Çocuk ve okul*. İstanbul: Seha Neşriyat.
- Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Özer, N. ve Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-119.
- Parmaksızoğlu-Cebenoyan, A. (2008). *The roles of parenting practices and school attitudes in academic competence of Turkish high school students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Roeser, R. W., Lord, S. E. ve Eccles, J. (1994, February). *A portrait of academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience*. Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence sunulan sözlü bildiri, San Diego, CA.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school achievement. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.

- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. ve Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç. ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-196.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (1. bs., s. 63-100). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Stevenson, H. C. (2008). Fluttering around the racial tension of trust: Proximal approaches to suspended Black student-teacher relationships. *School Psychology Review*, 37(3), 354-359.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde* (s. 99-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmen öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.
- Travis, J. E. (1995). Alienation from learning: School effects on students. *Journal for a Just and Caring Education*, 1(4), 434-448.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turner, R. ve Battle, J. (2008). Attitudes, behavioral. W. A. Darity (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences içinde* (2. bs.). Farmington Hills: Macmillan Reference.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice*. New York, NY: Springer.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.
- Yun-Chen, H. ve Lin, S. H. (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students in Taiwan. *Global Journal of Health Education and Promotion*, 13(1), 145-155.