

Okul Tükenmişliği: Öz-yeterlik, Okula Bağlanma ve Sosyal Desteğin Yordayıcı Rolü

School Burnout: Predictive Role of Self-efficacy, School Attachment and Social Support

Birsen ŞAHAN*, Baki DUY**

Öz: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algısı, okula bağlanma, arkadaş desteği, akademik başarı, sınıf düzeyi, dershaneye gitme durumu ve ailelerin gelir düzeylerine göre buldukları bölgedeki okulun okul tükenmişliğini ne derece yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfa devam etmekte olan 438 (240 kız, 198 erkek) öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yordayıcı değişken olarak araştırmaya dâhil edilen değişkenlerin, okul tükenmişliğini yordama gücünü belirlemek amacıyla Aşamalı Çoklu Regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonucunda öğretmene bağlanma ve sınıf düzeyi değişkenlerinin toplam okul tükenmişliği puanlarını ve okul tükenmişlik ölçeğinin her bir alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak çalışmada yer alan öz-yeterlilik, dershaneye gidip gitmeme durumu, okula bağlanma ve ailelerin gelir düzeylerine göre buldukları bölgedeki okul değişkenlerinin de okul tükenmişliği ölçeğinin farklı alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular mevcut alan yazın dikkate alınarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul tükenmişliği, öz-yeterlik, okula bağlanma, arkadaş desteği, ortaokul

Abstract:

This research was designed to examine the predictive role of self-efficacy, attachment to school, peer support, academic success, grade level, taking private courses and income levels of secondary school students in burnout. Data were collected from 438 (240 girls, 198 boys) 6th, 7th and 8th graders. Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8, School Attachment Scale for Children and Adolescents, Perceived Social Support Scale-Peer Support Subscale, General Self-efficacy Scale, Personal Information Form were used to gather data. To find out predictive role of the variables, data were analyzed via Stepwise Multiple Regression Analysis. The analysis indicated that especially attachment to teacher and grade level variables had more predictive role in school burnout. The findings of the research were discussed with regard to relevant literature and suggestions were offered regarding the findings of the study.

Keywords: School burnout, self-efficacy, school attachment, peer support, secondary school

Giriş

Okulların toplumun iş yükünü kaldıracak nitelikli personel kazandırmasının yanı sıra topluma uyumlu bireyler yetiştirmek gibi işlevleri de bulunmaktadır. Okul yaşamı uzun süren bir süreçtir. Bu süreç içerisinde olumlu çıktılardan yanı sıra olumsuz çıktılar da ortaya çıkabilmektedir. Eğitimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin sınavlara girmeye başlamaları hem öğrenciler hem veliler hem de öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Öğrencilerin çok erken yaşta itibaren dershanelere gitmeye başlaması, sadece akademik anlamdaki başarılarının ön plana çıkartılması kimi zaman onların yılgınlığına neden olabilmektedir. Kendisinden beklenen bu görev ve sorumluluklar, kimi zaman öğrencilerin okul yaşamından uzaklaşmasına ya da okuldan soğumalarına neden olabilmektedir. Başka bir ifadeyle

*Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ereğli, Zonguldak-Türkiye, e-posta: sahanbirsan@gmail.com

**Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir-Türkiye, e-posta: bakiduy@anadolu.edu.tr

öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabilmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Tuominen, Soini ve Salmela-Aro, 2014).

Tükenmişlik genellikle iş yaşamı için tanımlansa da, bir iş olarak değerlendirilebilecek olan okullar öğrencilerin akademik etkinlikleri, işlerini icra ettikleri yerdir. Öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları ve gerekli notu almaları için okula devam etmeleri ve beklenen ölçütleri karşılamaları gerekmektedir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). İş yaşamında tükenmişlik, işten uzaklaşma ve profesyonel yeterliğin azalması, duygusal ve zihinsel yorgunluk-bitkinlik ve kronik stres olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal bitkinlik iş yoğunluğu nedeniyle zorlanma duygusu olarak ifade edilirken, uzaklaşma işlere karşı kayıtsızlaşma ya da işten uzaklaşma, işe karşı ilginin azalması olarak ve işi anlamsız bulma olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okullarda tükenme durumlarında ise, okulla ilişkili gerginlik yaşama, okulun değeri hakkında sorgulayıcı (sinizm) tutumlar sergileme, öğrenci olarak kendini yetersiz hissetme (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008), okulla ilgili boğulmuşluk hissi yaşama, okuldan keyif alamama, öğrenmeye değer vermeme (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009) şeklinde de kendini gösterebilmektedir. Okul tükenmişliği; öğrencinin başarılı olmaya yönelik kendi beklenti ve kaynakları ile öğretmen, arkadaş, aile gibi bireylerin beklentilerinin birbirine uymaması (Ryan, 2001), eğitimin aşırı beklentileri nedeniyle öğrenci üzerinde oluşan baskı (Yang ve Farn, 2005) gibi nedenlerle yaşanabilmektedir.

Genel olarak okul tükenmişliği, okulun öğrencilerden beklentilerine yönelik gelişen tükenme, öğrencinin okula ilişkin olumsuz tutum geliştirmesi ve öğrencinin okula ilişkin yetersizlik duygusu yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Ryan, 2001; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Yang ve Farn, 2005). İş yaşamında yer alan duygusal bitkinlik, uzaklaşma ve profesyonel yeterliğin azalması olarak tanımlanan tükenmişliğin bileşenleri, okul tükenmişliği için de uyarlanabilmektedir. Okullarda yaşanan tükenmişliğin belirtileri sürekli çalışma talebi nedeniyle öğrencinin kendini yorgun hissetmesi, çalışmaya karşı ilgisiz olması ve bir öğrenci olarak kendisini yetersiz görmesi olarak sıralanmaktadır. Bu belirtilere ek olarak okuldan ve okulda verilen görevlerden uzaklaşma, bu görev ve sorumlulukları anlamsız bulma, okulla ilgili yetkinliğin azalması, başarı elde etmek için girişimde bulunmama, yeterlik duygusunun azalması, yorgunluk, kaygı ve stres nedeniyle iyi uyuyamama gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Byrne, Davenport ve Mazanov, 2007; Schaufeli ve diğerleri, 2002).

Okul tükenmişliği dünya genelinde öğrenciler için bir sorun teşkil etmektedir. Finlandiya’da çocuklar bir yıl anaokulu eğitimi aldıktan sonra, yedi yaşında tek bir okul türü olan kapsamlı okula (comprehensive school) başlamaktadır. Tüm öğrenciler dokuz yıl burada ortak eğitim aldıktan sonra 16 yaşında başarılarına göre farklı tür okullara yönlendirilmektedir. Bu nedenle özellikle öğrenciler yönlendirmenin gerçekleştiği 9. sınıfta istedikleri alana girebilmek için daha stresli olmaktadır (Kiuru ve diğerleri, 2008). Bu durum Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin sınava girerek daha iyi liselere yönelmek istemelerine benzemektedir. Salmela-Aro ve diğerleri (2008) özellikle 9. sınıf öğrencilerinin bu dönemde stres yaşadıklarını ve bu dönemin öğrenciler için zorlayıcı olduğunu belirtmektedir. Salmela-Aro ve diğerleri (2008) bu dönemin öğrenciler üzerinde yarattığı tükenmişlik düzeylerini araştırdıkları çalışmalarından, 9. sınıfın final döneminde ve yönelmenin gerçekleşmesinden sonraki ilk dönemde okul tükenmişliği ölçeklerini uygulamışlar ve sonuç olarak üniversite eğitime devam etmeye olanak sağlayan okullara (academic track) yönelen öğrencilerin, mesleki eğitim veren okullara (vocational track) yönelen öğrencilerden daha fazla bıkkınlık yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca üniversite eğitime olanak sağlayan okullara yönelen öğrencilerin okulun anlamlılığına yönelik şüphesi ve kendilerine yönelik yetersizlik duygularının zamanla arttığı, ancak mesleki okullara yönelen öğrencilerin yetersizlik düşüncelerinin zamanla azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tükenmişlik üç boyuttan oluşsa da deneysel çalışmalar genellikle bıkkınlık (exhaustion) ve kuşkuculuk boyutlarını ele almaktadır. Tükenmişliğin üçüncü boyutu ise düşük öz-yeterlik algısıdır (Bresó, Salanova ve Schaufeli, 2007; Schaufeli ve Tavis, 2005). Cherniss (1993),

tükenmişliğin yetersizlik duygusundan ya da yeterlik krizinden geliştiğini, bireyin yeterlik konusunda kendisinden kuşku duymasının tükenmişliğin gelişmesinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Genel öz-yeterlik bireyin zorluklarla baş edebilme gücünü, bireylerin yapabileceklerine olan inançlarını yansıtan bir kavramdır (Bandura, 1994). Bandura'ya (1994) göre bireyin yapabileceklerine dair inancının yüksek olması, onun hissettiklerini, düşündüklerini, nasıl davranacağını ve kendisini nasıl güdeleyeceğini etkileyecektir. Bandura (1986, s. 391) öz-yeterliği "bireylerin olası durumlar ile baş edebilme yeteneği ile ilgili yargıları" olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik bireyin sahip olduğu becerilerle ilgili değil, bireyin sahip olduğu becerilerle neler elde edebileceği konusunda kendisine olan inancı ile ilgilidir. Öz-yeterliğin yüksek ya da düşük olması bireyin olaylara ve kendisine yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler yaşadıkları olumsuz deneyimler ve olaylardan sonra kendilerini motive etmede ve tekrar güdülenmede zorluk yaşamazken, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise zor durumlarla karşılaşmamak için kaçınma davranışları sergilemekte ve zor bir durumla karşılaştığında ise hemen vaz geçme eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1994).

Bandura (1977) başarıyı (performansı) etkileyen öz-yeterlik inancının boyutlarından söz etmektedir: Büyüklük, genellenebilirlik ve güç. Ayrıca, Bandura (1986) öz-yeterliğin gelişmesinde dört önemli kaynağın etkili olduğunu belirtmektedir. Bunlar, bireyin başından geçen olumlu yaşam deneyimleri, başkalarının tecrübelerinin gözlenmesi yoluyla elde edilen dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Geçmişte yaşanan başarımlar öz-yeterlik algısını yükseltirken, yinelenen başarısızlıklar, özellikle de olayın başında yaşanan talihsizlikler, öz-yeterlik inancını düşürmektedir. Belirli bir başarı deneyimi sonrası güçlenen yeterlik beklentisi, durumsal olarak yaşanan başarısızlığın yol açacağı olumsuz etkiyi en aza indirmektedir. Öz-yeterlik algısı oluştuğunda, ister yüksek olsun isterse düşük, diğer başarımlarına da genellenmektedir. Öz-yeterliğin bir diğer kaynağı da dolaylı deneyimlerdir. Tehdit edici etkinlikleri başkalarının olumsuz sonuçlarla karşılaşmadan başardığını görmek, gözlemcide şayet çabalarını artırır ve ısrarcı olursa onun da gelişme, ilerleme göstereceğine dair beklentiler oluşturabilir. Dolaylı öğrenmede modele benzerlik ve başarımın sonucu etkili olmaktadır. Başkalarından gelen sözel ikna ifadeleri de öz-yeterlik algısını yükseltebilmektedir. Son olarak, kişinin uyarılma düzeyi bireyin öz-yeterlik inancını etkileyebilmekte; yüksek düzeyde korku ve kaygı, başarı beklentisini, dolayısıyla öz-yeterlik inancını da olumsuz etkilemektedir. Bu dört etkili kaynağın elde edilmesinde ve geliştirilmesinde okullara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Kaygı düzeyi, stres ve yorgunlukla öz-yeterlik arasında ters ilişki bulunmaktadır. Öğrenciler, kendi kapasiteleri hakkında olumsuz düşünceler ve kaygılar yaşadıkça, bu olumsuz tepkiler kendilerini sahip oldukları kapasitenin altında algılamalarına neden olacak ve bu durum bireyi stres altına sokarak korkmuş olduğu olumsuz performansı sergileme konusunda pekiştirecektir (Breso', Schaufeli ve Salanova, 2011). Öz-yeterlik bilişsel yapıyla ilgilidir. Öz-yeterlik algısını artırılması yoluyla tükenmişlik düzeyi düşürülebilir. Breso' ve diğerleri (2011) yaptıkları bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı yarı deneysel bir çalışmada, artan öz-yeterlik algısının azalan tükenmişlikle sonuçlandığı bulgusuna ulaşmıştır.

Okul tükenmişliği bireysel ya da çevresel etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Bu durum bireyin ruh sağlığını olumsuz etkilemekte ve yaşam kalitesini düşürmektedir (Kasen, Johnson ve Cohen, 1990; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012). Okul tükenmişliği düşük akademik başarıyla ilişkili (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2011; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Tuominen ve diğerleri, 2014) olmasına rağmen başarılı olan öğrencilerin de strese bağlı olarak okul tükenmişliği yaşamaları olasıdır (Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen ve Rimpela, 2017). Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarında önemli role sahip olan etkenlerden bir diğeri de öğrencinin gelir durumudur. Li ve Lerner (2011) düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin okula duygusal olarak bağlanmalarının güçlüğünden söz etmektedir. Bu durum öğrencilerin okulu bırakmalarında önemli etkiye sahiptir (Bask ve Salmela-Aro, 2013). Okula ilişkin tüm bu olumsuz tutumlar öğrencinin okul aidiyet duygusunu zedelemektedir. Bireyin başka bireylerle güçlü bağlar kurması, bu bağı ve yakınlığı sürdürmek istemesi bireyin

kendisini o ortama ait hissetmesini sağlayan temel ihtiyaçlardandır (Bowlby, 1980). Bu ihtiyacın karşılanmaması bireyin kendisini geliştirmesini engellemektedir (Anderman, 2002). İlgi arama ve bağlanma insan doğasının bir özelliğidir. Bowlby (1969), erken dönemde çocukla yetişkin arasında kurulan bağın, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel olarak gelişimini ömür boyu etkileyeceğini belirtmektedir. Kurulan bu bağ bireyin daha sonra kurduğu ilişkileri de yansıyacaktır. Aile, okul, akranlar ve toplum çocukların bağlandıkları önemli sosyalleşme birimleridir (Baumeister ve Leary, 1995; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Günün uzun bir bölümünün ve yaşamın birçok zamanının geçirildiği yer olan okullar bireylerin yaşamlarında önemli etkilere sahiptir. Olumlu ve destekleyici bir okul ortamı çocuğun kendisine olan güvenini geliştirmesinde ve bulunduğu ortama ait hissetmesinde önemli bir konuma sahiptir. Bireyin mutlu olmadığı yerde kendisini rahat hissetmesi ve kendini gerçekleştirme oldukça güçtür (Roeser ve Eccles, 1998). Duygusal olarak bağlanma, destek alma ve okul ortamı içine dâhil olma, oraya kendini ait hissetme okula bağlanma (school attachment ya da school bonding) olarak tanımlanmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

Okula bağlanma, öğrencilerin okula psikolojik ve davranışsal olarak uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda saldırganlık olayları daha az yaşanmakta, öğrencilerin güdülenmeleri, başarıları ve kendilerine güvenleri artmaktadır (Maddox ve Prinz, 2003). Okula bağlanma ve akademik başarı birbiriyle ilişkili kavramlardır (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2011; Eisengberg, Neumark-Sztainer ve Perry, 2003). Okula bağlanan bir öğrenci okuldaki insanlardan rahatsızlık duymazken, okula bağlanmada sorun yaşayan bir öğrenci ise kendisini dışlanmış ve yalnız hissetmektedir (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001).

Okul öğrenciler için sadece akademik eğitimin verildiği yer değil aynı zamanda sosyalleşmenin de olanaklı kılındığı en uygun ortamlardan biridir. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkisi birçok ilişkinin önüne geçmektedir. Arkadaş desteğinin olup olmaması öğrencinin gelişimi ve iyilik hali ile doğrudan ilişkilidir (Wei ve Chen, 2010). Akran desteği, arkadaş ilişkileri, olumlu sınıf iklimi okula bağlanma ve okuldan alınan doyum arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Olumlu akran ilişkisi aynı zamanda öğrencinin benlik saygısını, okul başarısını ve güdülenmenin artmasını, okula devamlılığın sağlanmasını ve okula uyum sağlamalarını da artırmaktadır (Nelson and DeBacker, 2008; Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010; Yıldırım, 2000; Yıldırım, 2006; Wentzel ve diğerleri, 2004). Arkadaşlık bağları aynı zamanda öğrencileri okul tükenmişliğine karşı da korumaktadır. Genellikle kişisel ve davranışsal açıdan birbirine benzeyen öğrenciler birbirleriyle arkadaşlık kurarken, bu öğrenciler tükenmişlik bakımından da birbirlerine benzemektedir (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008). Bu durum grup üyelerinin birbirlerini, okul hakkındaki düşünceleri ve duyguları bakımından etkileyebileceğini gösterdiği gibi okul tükenmişliği yaşayan bireylerin birbirlerini tercih ettiklerini de gösterdiği biçiminde yorumlanabilir. Akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin aynı grupta yer almaları ve birbirlerini güdülemeleri ve birbirlerine geri dönüt vermeleri birbirlerinin okul hakkındaki duygu ve düşüncelerini etkilediğini göstermektedir.

Okullar öğrencilerin davranışlarını yapılandırmada ve geleceklerini planlamada çok güçlü bir konuma sahiptir. Okulda yaşanan akran şiddeti, akran zorbalığı gibi olumsuz yaşantılar öğrencilerde yalnızlık yaşama, depresyona girme ve özgüvenlerini kaybetme gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Hyman, Cohen ve Mahon, 2003; Smith ve Sharp, 1994; Wessler ve Preble, 2003). Hatta yaşadıkları olumsuz yaşantılar nedeniyle öğrencilerin bir kısmı okulu terk etmektedir (Hyman ve Perone, 1998; Wessler ve Preble, 200). Lehr (1999), öğrencilerin okul iklimini algılayışları, okula karşı tutumları, stres düzeyleri ve dış etmenlere bağlı nedenlerin okulu terk etmelerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Akranları tarafından rahatsız edilen öğrencilerin okul performansları düşmektedir ve bu öğrenciler uyum sorunu yaşamaktadır (Juvonen, Nishina ve Graham, 2000). Akran şiddeti ile okula bağlanma ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Eisengberg ve diğerleri, 2003; Wei ve Chen, 2010).

Yukarıda sözü edilen açıklamalar çerçevesinde öz-yeterlik algısının, okula bağlanmanın ve akran desteğinin okul tükenmişliğini yordamada önemli değişkenler olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde okul tükenmişliğinin öğrenci boyutuna yönelik araştırmaların yakın bir geçmişi olduğu ve görece sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda çalışılan değişkenlerin okul iklimi ve ebeveyn izlemesi (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017), sınav kaygısı (Demir ve Gençdoğan, 2017), okula bağlanma (Altuntaş ve Sezer, 2017), algılanan sosyal destek (Çakmak ve Şahin, 2017), benlik saygısı ve öz düzenleme (Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016), akran zorbalığı (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016), yetkinlik inancı (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014), okul başarısı ve sosyo-demografik değişkenler (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012) ve öznel iyi oluş (Aypay ve Eryılmaz, 2011) değişkenleri olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada, önceki çalışmalarda ele alınmamış olan öz-yeterlik, okula bağlanma ve akran desteğinin okul tükenmişliğini yordama gücü incelenmiştir. Bu değişkenlere ek olarak, öğrencinin okul başarısı, sınıf düzeyi, ailelerinin gelirlerine göre yerleştikleri bölgedeki okul, dershaneye gidip gitmeme durumu ve cinsiyet değişkenlerinin ortaokul öğrencilerinin tükenmişlik düzeyini ne derece yordadığı da araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinde öz-yeterlik, okula bağlanma, akran desteği ve bazı demografik değişkenlerin okul tükenmişliğini ne derece yordadığını inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modellerinde, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin ve farklılaşmanın varlığı, derecesi veya incelenen değişkenin düzeyi belirlenmek hedeflenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Katılımcılar

Araştırmada farklı gelir düzeyine sahip ailelerin yaşadığı bölgelerde yer alan üç okul ve bu okulda eğitim almakta olan 575 öğrenci uygun örnekleme yöntemi ile belirlenerek ölçekler uygulanmıştır. Ancak dağılımın normalliğinin test edilmesi, uç değerlerin ve Mahalonobis değerlerinin hesaplanması sonrasında veri kaybı olmuş ve analizler 438 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere dair okul, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların (n= 438) Okul, Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Okul	Sınıf			Cinsiyet		Toplam
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Kız	Erkek	
1. Okul (Düşük gelirli bölge)	33	33	24	42	48	90
2. Okul (Orta gelirli bölge)	78	71	61	118	92	210
3. Okul (Yüksek gelirli bölge)	57	26	55	80	58	138
Toplam	168	130	140	240	198	438

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %38.4’ünün 6. sınıf (n=168), %29.7’sinin 7. sınıf (n=130) ve %32.0’sinin 8. sınıf (n=140) öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %54.8’i kız (n=240), %45.2’i erkek (n=198) öğrencidir. Buna ek olarak, öğrencilerin okul başarılarına ve dershaneye gidip gitmeme durumuna ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Öğrencilerin %2,3’ü kendini başarısız (n=10), %62,8’i orta düzeyde başarılı (n=265), %37,2’si yüksek derecede başarılı (n=163) olarak algılamaktadır. Kendini akademik olarak başarısız algılayan öğrenci sayısı az olduğu için bu öğrenciler kendisini orta düzeyde başarılı algılayan öğrencilerle birleştirilerek analize alınmıştır. Öğrencilerin %45,7’si dershaneye giderken (n=200), %54,3’ü dershaneye gitmemektedir (n=238).

Araştırmada Kullanılan Ölçekler

İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

Aypay (2011) tarafından geliştirilen ölçek okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 26 madde yer almaktadır. Dört alt boyut okul tükenmişliğine ilişkin varyansın %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yük değerleri .42 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri en düşük .76, en yüksek .92'dir. Testi yarılama güvenilirlik katsayısı .65 ile .81 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi model uyum değerleri [GFI=0.94, AGFI=0.91, PGFI=0.89, RMSEA=0.07, CFI=0.91; ($\chi^2=787.6$, $df=293$, $p<.01$)] ölçeğin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçüt bağıntı geçerliği için Akademik Beklenti Kaygısı Ölçeği kullanılmış ve .20 ile .38 arasında korelasyon değerleri elde edilmiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için .90; aileden kaynaklı tükenmişlik alt boyutu için .81; okulda yetersizlik alt boyutu için .77; okula ilgi kaybı alt boyutu için .70 ve ölçeğin tamamı için .92 olarak elde edilmiştir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)

Hill (2005) tarafından geliştirilen ve Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ölçek, yaşları 9 ile 14 arasında değişen 3-8. sınıfa devam eden 708 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma olmak üzere üç alt boyuttan ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .85, testi yarılama güvenilirlik katsayısı .78 olarak elde edilmiştir. Madde-test korelasyonu sonucunda, maddelerin toplam puanla ilişkisinin .66 ile .85 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri okula bağlanma alt boyutu için .87; öğretmene bağlanma alt boyutu için .82 ve arkadaşla bağlanma alt boyutu için .79 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak elde edilmiştir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Ölçeğin revizyonu Yıldırım (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada yalnızca arkadaş desteği alt boyutunu içeren 13 madde kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları 6., 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 660 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Ölçeğin arkadaş desteği boyutu için Cronbach alfa katsayısı .91 ve test-tekrar test güvenilirliği .85 olarak elde edilmiştir. Mevcut araştırmada arkadaş desteği alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .80 olarak elde edilmiştir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Algılanan öz-yeterlik hakkında genel bir değerlendirme yapmak amacıyla Schwarzer ve Jerusalem tarafından 1993 yılında İngilizce olarak geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması, Piko, Gibson, Luszczynska ve Teközel (2002; akt. Vardarlı, 2005) tarafından uluslararası bir çalışmada lise öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Toplam on madde içeren ölçek dördümlü likert tipi bir ölçektir. Genel öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 10'dur. Lise örneklem grubu üzerinde yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa değeri .82 olarak elde edilmiştir. Vardarlı (2005) tarafından ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak alındığı çalışmada ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmış olup iç tutarlılık katsayısını .87 olarak elde edilmiştir. Yapılan bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise .81 olarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerden okulu, sınıfı, cinsiyeti, dershaneye gidip gitmeme durumu ve okul başarılarına dair bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 17.0 Paket Programı ile çözümlenmiştir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama gücünü belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan kategorik değişkenler regresyon analizine dâhil edilmeden önce kukla değişken (dummy değişken) olarak yeniden kodlanmıştır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

Bu araştırmada kategorik değişkenlere yönelik kukla (dummy) kodlamalar şu şekilde yapılmıştır:

- a. Cinsiyet değişkeni için bir kukla değişken oluşturulmuştur:
 - Cinsiyet kukla: Kız öğrenci: 1; Erkek öğrenci:0
- b. Sınıf değişkeni için iki kukla değişken oluşturulmuştur:
 - Sınıf kukla 1: 6. Sınıf: 1; 7. Sınıf: 0 ve 8. Sınıf: 0
 - Sınıf kukla 2: 6. Sınıf: 0; 7. Sınıf: 0 ve 8. Sınıf: 1
- c. Okul değişkeni için iki kukla değişken oluşturulmuştur:
 - Okul kukla 1: Düşük gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki okul: 1; Orta gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki okul: 0, Yüksek gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki okul: 0
 - Okul kukla 2: Düşük gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki okul: 0; Orta gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki okul: 0, Yüksek gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki okul: 1
- d. Öğrencinin okul başarısını algılayışı için bir kukla değişken oluşturulmuştur:
 - Okul başarısı kukla: orta:0 ve yüksek: 1
- e. Öğrencinin dershaneye gidip gitmeme durumu için bir kukla değişken oluşturulmuştur:
 - Dershane kukla: Dershaneye giden: 0, Dershaneye gitmeyen: 1

Regresyon analizi yapılmadan önce verilerin regresyon analizine uygunluğu test edilmiştir. Doğrusallık, uç değerler, Mahalonobis değerleri, eksik veri olup olmadığı, dağılımın normalliği, örneklem sayısının yeterliliği test edilmiştir (Palant, 2007). Z değeri -3 ve +3 değerler arasında kalan uç değerler elenmiş, Mahalonobis uzaklık analizi yapıldıktan sonra 137 öğrenciye ait veri seti analiz dışı bırakılmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekliğin olup olmadığı test edilmiş, değişkenler arası korelasyon değerlerine, tolerans değerlerine ve varyans artış faktör (VIF) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Aşamalı Regresyon Analizinin tüm varsayımlarının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, ölçeklerden elde edilen puanlara uygulanan aşamalı (stepwise) çoklu regresyon analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Değişkenlere İlişkin Korelasyon, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	1	1.a.	1.b.	1.c.	1.d.	2.	3.	3.a.	3.b.	3.c.	4.
1. Toplam okul tükenmişliği	1	.92**	.80**	.67**	.69**	.27**	-.40**	-.31**	-.20**	-.44**	-.12**
1.a. Okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik		1	.59**	.43**	.63**	.26**	-.39**	-.28**	-.19**	-.45**	-.12*
1.b. Aileden kaynaklı tükenmişlik			1	.59**	.33*	.19**	-.25**	-.17**	-.11*	-.31**	-.04
1.c. Okulda yetersizlik				1	.26**	.19**	-.15**	-.11*	-.08	-.16**	-.07
1.d. Okula ilgi kaybı					1	.17**	-.47**	-.45**	-.28**	-.39**	-.16**
2. Genel Öz-yeterlik						1	-.31**	-.19**	-.31**	-.24**	-.35**
3. Toplam okula bağlanma							1	.83**	.79**	.74**	.31**
3.a. Okula bağlanma								1	.54**	.42**	.22**
3.b. Arkadaşa bağlanma									1	.33**	.35**
3.c. Öğretmene bağlanma										1	.17**
4. Akran desteği											1
Ortalama	78.67	37.90	12.88	11.06	16.83	16.62	33.38	20.63	6.56	7.68	6.40
Standart sapma	14.84	7.86	4.23	3.30	2.97	3.44	4.87	6.51	2.80	2.78	2.70

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği toplam puanı ile öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ($r=.27$), toplam okula bağlanma puanları arasında negatif yönde ($r=.40$), akran desteği puanları arasında negatif yönde ($r=.12$) anlamlı ilişki elde edilmiştir. Okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutlarından olan okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ile öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ($r=.26$), toplam okula bağlanma puanları arasında negatif yönde ($r=.39$), akran desteği puanları arasında negatif yönde ($r=.12$) anlamlı ilişki elde edilmiştir. Okul tükenmişliği ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan aileden kaynaklı tükenmişlik ile öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ($r=.19$) ve toplam okula bağlanma puanları arasında negatif yönde ($r=.25$) anlamlı ilişki elde edilmiştir. Okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutlarında olan okulda yetersizlik puanları ile öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ($r=.19$) ve toplam okula bağlanma puanları arasında negatif yönde ($r=.15$) anlamlı ilişki elde edilmiştir. Okul tükenmişliği ölçeğinin son alt boyutu olan okula ilgili kaybı puanları ile öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ($r=.17$), toplam okula bağlanma puanları arasında negatif yönde ($r=.47$), akran desteği puanları arasında negatif yönde ($r=.16$) anlamlı ilişki elde edilmiştir. Ayrıca, okul tükenmişliği alt boyutları ile okula bağlanma ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin .20 ile .44 arasında değiştiği ve tüm korelasyon değerlerinin negatif yönde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul tükenmişliği ölçeği toplam puanını ve alt boyutlarını yordayan değişkenlerin belirlenebilmesi amacıyla bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. İlk olarak okul tükenmişliği toplam puanına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Okul Tükenmişliği Toplam Puanına İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	Değişken	B	SH	β	t	R	R ²	F
1.	Sabit	94.25	1.64		57.47	.443	.196	106.608
	Öğretmene Bağlanma	-2.43	.23	-.44	-10.32			
2.	Sabit	90.40	1.70		52.98	.507	.257	75.202
	Öğretmene Bağlanma	-2.28	.22	-.42	-10.00			
	Sınıf (6. sınıf)	7.54	1.26	.25	5.94			
3.	Sabit	74.32	4.87		15.24	.527	.277	55.560
	Öğretmene Bağlanma	-2.10	.23	-.38	-9.08			
	Sınıf (6. sınıf)	7.09	1.25	.23	5.64			
	Öz-yeterlik	.45	.12	.15	3.51			
4.	Sabit	72.60	4.88		14.87	.538	.290	44.144
	Öğretmene Bağlanma	-2.036	.23	-.37	-8.79			
	Sınıf (6. sınıf)	7.18	1.24	.24	5.75			
	Öz-yeterlik	.46	.12	.15	3.63			
	Okul (düşük SED)	4.07	1.49	.11	2.72			
5.	Sabit	76.28	5.01		15.20	.550	.302	37.443
	Öğretmene Bağlanma	-1.75	.25	-.32	-6.97			
	Sınıf (6. sınıf)	6.82	1.24	-.22	5.47			
	Öz-yeterlik	.43	.12	.14	3.39			
	Okul (düşük SED)	4.67	1.49	.12	3.11			
	Okula Bağlanma	-.67	.24	-.12	-2.80			

Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik, okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma, akran desteği, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailelerinin gelirlerine göre yerleştikleri bölgedeki

okul ve akademik başarılarını algılama düzeylerinin toplam okul tükenmişliğini ne düzeyde yordadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır. Aşamalı çoklu regresyon analizi beş aşamada tamamlanmıştır. Analizin ilk aşamasında öğretmene bağlanma değişkeni analize dâhil olmuştur [F(1,436)=106.608, p<.001]. Öğretmene bağlanma, toplam tükenmişliğe ilişkin varyansın %19,6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayısı değeri (β), öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin artması ile okul tükenmişliğinin azalma eğilimi içinde olduğunu göstermektedir. Analize ikinci adımda dâhil olan sınıf düzeyi değişkeni [F(2,435)=75.202, p<.001] varyansa %6,1'lik katkıda bulunmaktadır. Regresyon katsayısı değeri 6. sınıf öğrencilerinin toplam tükenmişlik düzeylerinin, ölçüt değişken olarak belirlenen 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul tükenmişliğini etkileyen bir diğer değişken ise öz-yeterlidir [F(3,434)=55.560, p<.001]. Regresyon katsayısı öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin öz-yeterlik düzeylerinin artmasıyla daha fazla ortaya çıkma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik okul tükenmişliği varyansına %2'lik katkıda bulunmaktadır. Analizin dördüncü adımında düşük gelire sahip ailelerin yaşadığı bölgede yer alan okulda eğitim almakta olan öğrencilerin okul tükenmişlikleri analize dâhil olmuştur [F(4,433)=44.144, p<.001]. Bu değişken okul tükenmişliği varyansına %1,3'lük katkıda bulunmaktadır. Regresyon katsayısı incelendiğinde düşük gelire sahip ailelerin yer aldığı bölgede bulunan okulda eğitim almakta olan öğrencilerin orta ve yüksek gelire sahip ailelerin çoğunlukla bulunduğu bölgelerdeki okullarda eğitim almakta olan öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Analize son olarak katılan değişken okula bağlanma değişkenidir [F(5,432)=37.443, p<.001]. Regresyon katsayısı, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin azalması ile tükenmişlik düzeylerinin artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu değişken varyansa %1,2'lik katkıda bulunmaktadır.

Tablo 4
Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Sonuçları

Model	Değişken	B	SH	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	46.36	.86		53.71	.454	.206	113.366
	Öğretmene Bağlanma	-1.32	.12	-.45	-10.64			
2	Sabit	44.37	.90		49.33	.514	.264	77.918
	Öğretmene Bağlanma	-1.24	.12	-.43	-10.33			
	Sınıf (6. sınıf)	3.89	.66	.24	5.82			
3	Sabit	36.61	2.57		14.21	.530	.281	56.489
	Öğretmene Bağlanma	-1.15	.12	-.39	-9.45			
	Sınıf (6. sınıf)	3.67	.66	.23	5.53			
	Öz-yeterlik	.21	.06	.13	3.20			
4	Sabit	35.88	2.58	-	13.85	.539	.291	44.427
	Öğretmene Bağlanma	-1.12	.12	-.39	-9.18			
	Sınıf (6. sınıf)	3.72	.66	.23	5.63			
	Öz-yeterlik	.22	.07	.14	3.31			
	Okul (düşük SED)	1.970	.79	.10	2.49			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmene bağlanma, sınıf düzeyi, öz-yeterlik ve düşük gelire sahip ailelerin yaşadığı bölgede yer alan okulda eğitim alma değişkenlerinin, ortaokul öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklanan tükenmişliklerini açıkladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tüm bu değişkenler okul etkinliklerinden kaynaklanan tükenmişlik puanları varyansının %29,1'ini açıklamaktadır. Analize ilk aşamada öğretmene bağlanma değişkeni girmektedir [F(1,436)=113.366, p<.001]. Bu değişken varyansın %20,6'sını açıklamaktadır.

Regresyon katsayısı öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin artmasıyla okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliklerinin azalma eğilimi içinde olduğunu göstermektedir. Analize ikinci aşamada giren değişken sınıf düzeyi değişkenidir [F(2,435)=77.918, p<.001]. Bu değişken varyansa %5,8'lik katkıda bulunmaktadır. Regresyon katsayısı 6. sınıf öğrencilerinin okul etkinliklerinden kaynaklanan tükenmişlik düzeylerinin ölçüt değişken olarak alınan 7. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Analize üçüncü aşamada giren değişken öz-yeterlik değişkenidir [F(3,434)=56.489, p<.001]. Bu değişken varyansa %1,7'lik katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça okul etkinliklerinden kaynaklanan tükenmişlik düzeyleri artma eğilimi göstermektedir. Analize son aşamada giren değişken okul değişkenidir [F(4,433)=44.427, p<.001]. Bu değişken varyansa %1'lik katkıda bulunmaktadır. Düşük gelire sahip ailelerin yaşadığı bölgede yer alan okulda eğitim almakta olan öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri, orta ve yüksek gelire sahip ailelerin oturduğu bölgede yer alan okullarda eğitim almakta olan öğrencilere göre artış eğilimi göstermektedir.

Tablo 5

Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Katsayıları

Model	Değişken	B	SH	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	16.02	.49		32.33	.313	.098	47.419
	Öğretmene Bağlanma	-.49	.07	-.31	-6.88			
2	Sabit	15.23	.52		28.91	.360	.130	32.412
	Öğretmene Bağlanma	-.46	.07	-.29	-6.52			
	Sınıf (6. sınıf)	1.55	.39	.17	3.97			
3	Sabit	14.80	.54		27.27	.382	.146	24.725
	Öğretmene Bağlanma	-.43	.07	-.28	-6.23			
	Sınıf (6. sınıf)	1.58	.38	.18	4.09			
	Okul (Düşük SED)	1.34	.46	.12	2.87			
4	Sabit	11.53	1.51		7.60	.395	.156	20.059
	Öğretmene Bağlanma	-.40	.07	-.25	-5.57			
	Sınıf (6. sınıf)	1.49	.38	.17	3.86			
	Okul (Düşük SED)	1.38	.46	.13	2.96			
	Öz-yeterlik	.09	.04	.10	2.30			
5	Sabit	11.18	1.52	-	7.35	.406	.165	17.068
	Öğretmene Bağlanma	-.40	.07	-.26	-5.65			
	Sınıf (6. sınıf)	1.41	.39	.16	3.63			
	Okul (Düşük SED)	1.24	.47	.12	2.64			
	Öz-yeterlik	.09	.04	.10	2.31			
	Dershane (gitmeyenler)	.80	.38	.09	2.11			

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin aileden kaynaklı tükenmişliklerinin, öğretmene bağlanma, sınıf düzeyi, ailelerin gelirlerine göre yerleştikleri bölgedeki okul, öz-yeterlik ve dershaneye gidip gitmeme değişkenleri ile açıklandığı görülmektedir. Tüm bu değişkenler aileden kaynaklı tükenmişlik varyansının %16,5'ini açıklamaktadır. Analize ilk olarak giren öğretmene bağlanma değişkeni varyansa %9,8'lik katkıda bulunmaktadır [F(1,436)=47.419, p<.001]. Regresyon katsayısı incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerine bağlanma düzeylerinin artmasıyla birlikte aileden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinin azalma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Analizin ikinci adımında dâhil olan sınıf değişkeni

varyansa %3,2'lik katkıda bulunmaktadır [F(2,435)=32.412, p<.001]. Regresyon katsayısı incelendiğinde 6. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik yaşama deneyimlerinin ölçüt değişken olarak belirlenen 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeylerini yordayan bir diğer değişken okul değişkenidir [F(3,434)=24.725, p<.001]. Düşük gelire sahip ailelerin yaşadığı bölgede yer alan okulda eğitim almakta olan öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri orta ve yüksek gelire sahip ailelerin oturduğu bölgelerde yer alan okullarda eğitim almakta olan öğrencilere göre daha yüksek olma eğilimindedir. Bu değişken varyansa %1,6'lık katkıda bulunmaktadır. Analize dördüncü aşamada katılan öz-yeterlik değişkeni varyansa %1'lik katkıda bulunmaktadır [F(4,433)=20.059, p<.001]. Öğrencilerin öz-yeterlikleri arttıkça aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri de artma eğilimi göstermektedir. Analize son aşamada katılan dershaneye gidip gitmeme değişkeni varyansa %0,9'luk katkıda bulunmaktadır [F(5,432)=17.068, p<.001]. Regresyon katsayısı incelendiğinde dershaneye gitmeyen öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinin daha fazla artış gösterme eğiliminde olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6
Okulda Yetersizlik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Katsayıları

Model	Değişken	B	SH	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	10.56	.19		54.02	.196	.038	17.391
	Okul başarısı (yüksek)	1.33	.32	.19	4.17			
2	Sabit	10.21	.21		46.61	.252	.064	14.756
	Okul başarısı (yüksek)	1.16	.32	.17	3.61			
	Sınıf (6. sınıf)	1.09	.31	.16	3.42			
3	Sabit	7.11	1.06		6.69	.287	.082	12.976
	Okul başarısı (yüksek)	.92	.32	.13	2.82			
	Sınıf (6. sınıf)	1.01	.31	.14	3.18			
	Öz-yeterlik	.09	.03	.14	2.98			
4	Sabit	8.32	1.22	-	6.81	.301	.091	10.786
	Okul başarısı (yüksek)	.852	.32	.12	2.59			
	Sınıf (6. sınıf)	.967	.31	.14	3.04			
	Öz-yeterlik	.084	.03	.12	2.54			
	Öğretmene bağlanma	-.116	.05	-.09	-1.98			

Okul tükenmişliği ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan okulda yetersizlik alt boyutuna ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Analiz neticesinde dört değişkenin okulda yetersizlik varyansını %9,1 düzeyinde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Analize ilk aşamada giren okul başarısı değişkeninin varyansa katkısı %3,8'dir [F(1,436)=17.391, p<.001]. Regresyon katsayısı incelendiğinde kendini yüksek düzeyde başarılı olarak algılayan öğrencilerin kendini başarısız ya da orta düzeyde başarılı algılayan öğrencilere göre daha fazla okulda yetersizlik alt boyutuna ilişkin tükenmişlik yaşama eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Analize ikinci adımda katılan sınıf değişkeni varyansa %2,6'lık katkıda bulunmaktadır [F(2,435)=14.756, p<.001]. 6. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okulda yetersizlik boyutuna ilişkin tükenmişlik yaşama eğilimi göstermektedir. Öz-yeterlik değişkeni varyansa %1,8'lik katkıda bulunarak analize üçüncü adımda dâhil olmuştur [F(3,434)=12.976, p<.001]. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça okulda yetersizlik alt boyutuna ilişkin tükenmişlik yaşama durumları da artma eğilimi göstermektedir. Analize son aşamada katılan öğretmene bağlanma değişkeni varyansa %0,09'luk katkıda bulunmaktadır [F(4,433)=10.786, p<.001]. Öğrencilerin öğretmene bağlanma

düzeyleri arttıkça okulda yetersizlik boyutuna ilişkin tükenmişlik düzeyleri azalma eğilimi göstermektedir.

Tablo 7
Okula İlgili Kaybı Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Katsayıları

Model	Değişken	B	SH	β	T	R	R ²	F
1	Sabit	19.93	.32		61.34	.447	.200	108.837
	Okula Bağlanma	-.47	.04	-.44	-10.43			
2	Sabit	20.91	.36		56.89	.497	.247	71.255
	Okula Bağlanma	-.36	.04	-.34	-7.52			
	Öğretmene bağlanma	-.26	.05	-.23	-5.21			
3	Sabit	20.49	.39		51.87	.510	.260	50.829
	Okula Bağlanma	-.35	.04	-.33	-7.20			
	Öğretmene bağlanma	-.25	.05	-.23	-5.10			
	Sınıf (6. sınıf)	.71	.25	.11	2.78			
4	Sabit	20.34	.39	-	50.95	.517	.267	39.524
	Okula Bağlanma	-.36	.04	-.34	-7.46			
	Öğretmene bağlanma	-.24	.05	-.21	-4.73			
	Sınıf (6. sınıf)	.71	.25	.11	2.82			
	Okul (Düşük SED)	.64	.30	.08	2.10			

Okul tükenmişliği ölçeğinin en son alt boyutu olan okula ilgi kaybı değişkenine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır. Analize dâhil olan dört değişken ortaokul öğrencilerinin okula ilgi kaybı değişkenine ilişkin varyansın %26,7’sini açıklamaktadır. Analize ilk aşamada giren okula bağlanma değişkeni varyansa %20 katkıda bulunmaktadır [F(1,436)=108.837, p<.001]. Regresyon katsayısı incelendiğinde öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin azalmasıyla birlikte okula ilgi kaybına ilişkin tükenmişlik yaşama eğiliminde artış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Analizin ikinci aşamasında öğretmene bağlanma değişkeni analize katılmıştır [F(2,435)=71.255, p<.001]. Bu değişken varyansa %4,7’lik katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri azaldıkça okula ilgi kaybı artış göstermektedir. Analize katılan bir diğer değişken sınıf değişkenidir [F(3,434)=50.829, p<.001]. 6. sınıfa devam eden öğrencilerin okula ilgi kaybı puanları 7 ve 8. sınıftaki öğrencilere göre daha fazla ortaya çıkma eğilimindedir. Bu değişken varyansa %1,3’lük katkıda bulunmaktadır. Gelir düzeyleri düşük olan ailelerin yaşadığı bölgede bulunan okula devam etmekte olan öğrencilerin okula ilgi kaybı orta ve yüksek gelire sahip ailelerin yerleştikleri bölgedeki okullarda eğitim almakta olan öğrencilere göre daha fazla ortaya çıkma eğilimindedir [F(4,433)=39.524, p<.001]. Bu değişken varyansa %0,7’lik katkıda bulunmaktadır.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, akran desteği, öz-yeterlik düzeyleri ile ailelerin gelirlerine göre yaşadıkları bölgedeki okul, sınıf, cinsiyet, öğrencinin dershaneye gidip gitmeme durumu ve akademik başarılarının okul tükenmişliğini yordayıcı rolleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmene bağlanma ve sınıf düzeyi değişkenlerinin hem toplam tükenmişlik düzeylerini hem de tükenmişlik ölçeğinin diğer tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul tükenmişliklerinde artış eğilimi gözlenmektedir. Bunun yanı sıra 6. sınıfa devam eden öğrencilerin okul tükenmişliği 7 ve 8. sınıftaki öğrencilere göre daha fazla ortaya çıkma eğilimindedir. Bağlanma duygusu güvenlik duygusunu sağlamaktadır ve bu sayede bireyler

daha doyurucu sosyal ilişkiler geliştirebilmektedir (Bergin ve Bergin, 2009). Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan bağlanma, öğrencinin akademik başarısını da artırmaktadır (Hallinan, 2008). Öğretmeninden övgü ve ilgi alan, öğretmeniyle güçlü bağ kurmuş olan öğrencinin okula ve derslerine olan ilgi ve tutumu, öğretmeni tarafından kendisine soğuk davranılan öğrenciden farklı olmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki tutumu sınıf iklimini doğrudan etkilemektedir (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2011; Hamre ve Pianta, 2001). Bu durum öğrencinin okula uyumunu ve akademik başarısını etkilemektedir (Rudasill, Gallagher ve White, 2010). Hallinan (2008) 6, 8 ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin katılımı ile yaptığı çalışma neticesinde kendisine saygı duyan, öven, koruyan öğretmenler tarafından eğitilen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla okuldan hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Brackett ve diğerleri (2011) 63 öğretmenin ve 2000 5. ve 6. sınıf öğrencinin katılımı ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimini çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak değerlendirmişler ve öğrencilerin öğretmenlerine olan bağlılıkları ile öğrenci davranışları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmada da öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen en önemli değişkenlerden birisi öğretmene bağlanma değişkenidir. Okuldan doyum alamadığı, başarı ve özgüven duygusunun gelişmediği durumlarda öğrenci kendisini yetersiz hissedecektir. Öğretmene bağlanamayan öğrencinin okula yönelik tutumu da olumsuz olacaktır. Öğretilenlerin kendisi için bir anlamı ve önemi olmadığında, kendi beklentileri ile öğretmenlerinin beklentileri arasında uyumsuzluk yaşandığında ve kendisini bulunduğu konuma ait hissetmediğinde öğrencilerin tükenmişlik yaşamaya olağan bir durumdur.

Araştırmada analize dâhil edilen bir diğer değişken olan öz-yeterlik değişkeni, okul tükenmişliği ölçeğinin okula ilgi kaybı alt boyutu haricindeki diğer tüm tükenmişlik boyutlarını ve toplam tükenmişlik puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça toplam tükenmişlik puanlarında ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, ailelerden kaynaklı tükenmişlik ve okulda yetersizlik bakımından tükenmişlik puanları da artma eğilimi göstermektedir. Mevcut alan yazın incelendiğinde tam tersi bir bulgu elde edildiği sonucuna varılmaktadır. Öz-yeterlik zorlukla baş edebilmeye, bir görevi yapabilmeye dair bireyin kendisine olan inancıdır (Bandura, 1994). Öz-yeterlik tükenmişliğin üçüncü bileşenlerinden birisi olarak ele alınmaktadır (Bresó ve diğerleri, 2007; Schaufeli ve Taris, 2005). Caprara ve diğerleri (2011), akademik öz-yeterlik düzeyi ile okul başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Bireylerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarıları da bununla doğru orantılı olarak artmaktadır. Ancak akademik başarı arttıkça öğrenciler üzerindeki baskının da artması söz konusu olabilir. Bu durum, öğrencinin öz-yeterliği arttıkça talep ve hedeflerin artmasıyla ve hedefler yükseldikçe de elde edilen konumun sürekli korunması isteğine yol açacağı düşünülmektedir. Elde edilen konumun sürekli korunmaya çalışılmasının da öğrencilerin üzerinde baskı yaratarak tükenmişlik duygularının artmasına yol açacağı düşünülmektedir. Ülkemizde akademik başarıya verilen yüksek önem, bu bulguyla ilişkili görünmektedir. İstihdamda yaşanan daralma, gelir düzeyi orta ve düşük olan birçok aile için okulda başarıyı çok daha önemli hale getirmektedir. Doğal olarak aileler çocuklarından akademik başarı talep etmekte ve bu da özellikle ortaokul ve lise öğrencilerinin daha fazla stres yaşamaya neden olabilmektedir. Araştırmada elde edilen ve bu bulguyu açıklamakta ve yorumlamakta kolaylık sağlayacak olan diğer bir bulgu da okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, okulda yetersizlik puanlarının okul başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek elde edilmiş olmasıdır. Bu bulgu akademik olarak başarılı olan öğrencilerin kendilerini başarılı olmalarına rağmen okulda kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Bu da demek oluyor ki başarılı olan öğrenciler akademik olarak başarılı olma konusunda üzerlerinde baskı hissetmektedirler. Salmela-Aro ve diğerleri (2017), başarılı olan öğrencilerin strese bağlı olarak okul tükenmişliği yaşayabileceklerini belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, okula bağlanma değişkeninin toplam tükenmişlik ile okula ilgi kaybı alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamasıdır. Elde edilen bu bulgu Özdemir (2015), Öztan (2014) ve Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė ve Raiziene (2011) tarafından elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Okula daha fazla bağlanan

öğrenciler daha düşük tükenmişlik yaşamaktadır. Okul öğrenciler için sadece ders verilen bir yer konumunda değildir. Okul aynı zamanda öğrencinin keyifli vakit geçireceği, sosyalleşeceği bir alan da sunmaktadır (Catalano ve diğerleri, 2004). Kendisini ait olarak hissetmediği bir alanda bireyin iyilik hali de olumsuz etkilenecektir. Okula bağlanmanın öğrencinin okuldaki iyilik halini olumlu etkilemesi beklenmektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de akran desteğinin ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı şeklindedir. Ülkemizde alan yazında ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akran desteği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar ise ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve üniversite öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliği yordamada sosyal desteğin anlamlı bir role sahip olduğu ortaya konulmuştur (Jacob ve Dodd, 2003; Pines, Ben-Ari, Utasi, ve Larson, 2002). Hem yurt içinde hem de yurt dışında özellikle ortaokul ve lise öğrencilerinde akran desteğinin okul tükenmişliğini yordamadaki rolüne yeterince değinilmediği görülmektedir. Dolayısıyla, akran desteği ve diğer sosyal destek kaynaklarının ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğini yordayıcı rollerinin araştırmaya değer olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, 6. sınıfa devam eden öğrencilerin ölçüt değişken olarak alınan 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan öğrencilere nazaran daha fazla tükenmişlik eğilimi göstermeleridir. Alan yazında tükenmişlik ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular mevcuttur. Öztan'ın (2014) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan Özdemir (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf düzeyi ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Salmela-Aro ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin tükenmişlikleri 7. sınıftan 9. sınıfa doğru artış göstermektedir. Bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşamalarının nedeni, 5. sınıftan sonra derslere öğretmenlere ve arkadaşlara uyum sağlamaları gereken farklı bir ortama geçiş yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle ilkokul düzeyinde birçok derse sınıf öğretmenlerinin girmesi ve buna bağlı olarak öğretmene bağlanmanın yüksek olacağı akla gelmektedir. 6. sınıfa geçtiklerinde her ders için farklı branş öğretmenlerinin derse girmesi tükenmişliğin 6. sınıf öğrencileri arasında daha yüksek olmasının nedenleri arasında yer alabilir. Ayrıca ilkokul düzeyinde eğitim aldıkları sırada daha iyi bir ortaokula gitmek için herhangi bir sınava girmek durumunda kalmayan öğrencilerin ortaokula geçer geçmez iyi bir liseye girmek için hazırlanmaya başlamaları, aileler ve öğretmenler tarafından kendilerine baskı yaratılması da bu öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Sınıf düzeyi ve okul tükenmişliği arasındaki çelişkili bulgular dikkate alındığında, bu değişkenler arasındaki ilişkinin daha zengin örneklemeler ile incelenmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Araştırmaya farklı gelire sahip ailelerin yaşadığı bölgelerde yer alan okullardaki öğrenciler dâhil edilmiştir. Farklı gelire sahip ailelerin yaşadığı bölgelerde yer alan okul değişkeni tükenmişlik ölçeğinin okulda yetersizlik alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarını ve toplam tükenmişlik değişkenlerini anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Düşük gelire sahip bölgede yer alan okulda eğitim almakta olan öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olma eğilimi göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Luo, Wang, Zhang ve Chen (2016) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik taşımaktadır. Araştırmacılar lise öğrencilerinin gelir farklılıklarının, öğrencilerin okul tükenmişliklerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşımlardır. Aile yatırım kuramına göre (family investment theory), yüksek gelire sahip aileler çocuklarının eğitimi, gelişimi ve öğrenmeleri için gerekli koşulları ve uyarıcıları sağlama konusunda düşük gelire sahip ailelere göre daha fazla imkâna sahiptir (Conger ve Donnellan, 2007). Ayrıca ekonomik olarak düşük gelire sahip ailelerde çocuklar okula duygusal olarak daha az bağlanmaktadır (Li ve Lerne, 2011). Bu durum öğrencilerin okulu bırakmalarına ve okulda uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013).

Dershaneye gitmeme durumu aileden kaynaklı tükenmişlik puanlarını anlamlı olarak yordayan bir diğer değişkendir. Elde edilen bu bulgu Seçer ve Gençdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Araştırmacılar dershaneye

gitmeyen lise öğrencilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sever ve Aypay (2011) ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin okula ilgi kaybına ilişkin tükenmişliği daha fazla yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dershaneye gidemeyen öğrencilerin ailelerinin düşük gelire sahip olduğu akla gelmektedir. Dolayısıyla dershaneye gidemeyen ve eğitimleri konusunda ek destek alamayan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları düşünülmektedir.

Araştırmada yalnızca 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Ancak öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri aile, okul ve öğretmen faktörlerinden bağımsız değildir. Tükenmişlik ölçeğine ilişkin toplam puan ve alt boyutlarının açıklanan varyans oranları öğrenci tükenmişliğine ilişkin açıklanması gereken başka faktörlerde olduğunu göstermektedir. Örneğin araştırmada 6. sınıf öğrencileri 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha fazla tükenmişlik yaşama eğilimi göstermektedir. Gelecek çalışmalarda farklı sınıf düzeylerinden seçkisiz yöntemle seçilecek bir grup öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması, sınıf düzeyleri arasındaki tükenmişlik farkını anlamaya yardımcı olacaktır.

Araştırma bulguları öğretmene bağlanma değişkeninin ve öz-yeterlilik inancının okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Okullarda olumlu sınıf iklimi yaratma ile ilgili öğretmenlere yönelik çalışmaların yapılmasının, okul tükenmişliğinin azalmasına katkısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Genel kanının aksine, mevcut araştırmada artan öz-yeterlilik algısının okul tükenmişliğini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Öz-yeterlilik algısı ve okul tükenmişliğinin farklı sınıf düzeylerini de kapsayacak biçimde yeniden ele alınmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Araştırmanın dikkate değer bir diğer bulgusu da, akran desteğinin okul tükenmişliğinin yordanmasına anlamlı bir katkı yapmamış olmasıdır. Sosyal destek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye yetişkin grupta ele alındığı görülmekte, ancak öğrenci tükenmişliğini yordayıcı rolünün yeterince çalışmadığı görülmektedir. Bu araştırma bu bağlamda ülkemizdeki tek çalışmadır. Dolayısıyla sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerindeki rolünün gelecek araştırmalarda incelenmesi gerektiği görülmektedir. Kişisel, ailevi ve sosyal diğer etmenlerin öğrenci tükenmişliği üzerindeki rolünün araştırılması, öğrenci tükenmişliğini azaltmaya yönelik önleyici ve müdahale türündeki çalışmalara da kaynak teşkil edecektir.

Bu araştırmada bazı sınırlıklar da bulunmaktadır. Bunlardan ilki örneklem grubudur. Uygun örnekleme yöntemi ile farklı gelir düzeyinde ailelerin bulunduğu bölgelerden üç farklı ortaokul belirlenmiştir. Farklı şehirlerden ve yerleşim birimlerinden (şehir, kırsal gibi) örneklemin belirlenmesi hem okul tükenmişliğine dair daha zengin bulgulara ulaşılması hem de sonuçların genellenebilirliğinin artırılması sağlanabilir. Araştırmada akademik başarı değişkeni öznel algı değerlendirmesine bağlı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin karne ortalamalarına ulaşılmasının daha nesnel bir ölçüt elde edilmesini mümkün kılar. Son olarak, seçkisiz yöntemle belirlenmiş farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerle görüşmeler yaparak araştırmaya nitel boyutun katılması, araştırmanın nicel verilerini güçlendirebilir ve daha iyi anlamaya yardımcı olabilir.

Sonuç olarak okul tükenmişliğinin yordayıcılarının araştırıldığı bu çalışmada, öğretmene bağlanmanın ve sınıf düzeyinin hem toplam okul tükenmişliği puanlarını, hem de her bir alt boyuttan alınan puanları anlamlı düzeyde yordadığı, öz-yeterlilik algısının ise okula ilgi kaybı puanları dışında okul tükenmişliğinin tüm alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanları anlamlı düzeyde yordadığı, okulun bulunduğu bölgelerdeki ailelerin gelir düzeyleri okulda yetersizlik boyutu dışındaki tükenmişliğin diğer alt boyutlarını ve toplam tükenmişlik puanlarını anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, okula bağlanma değişkeninin toplam tükenmişlik ile okula ilgi kaybı alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ve dershaneye gitmemenin aileden kaynaklı tükenmişlik puanlarını anlamlı olarak yordadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Kaynakça

Adhiambo, W. M., Odwar, A. J. ve Mildred, A. A. (2011). The relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongst secondary school students in Kisumu district Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(6), 493-497.

- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97. doi: 10.17679/inuefd.295722
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 520-527.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachandran (Yay. haz.), *Encyclopedia of Human Behavior* içinde (Vol. 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bask, M. ve 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, 511–528. doi:10.1007/s10212-012-0126-5
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Bergin, C., ve Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141–170.
- Bilge, F., Tuzgöl-Dost, M. ve 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. doi: 10.12738/estp.2014.5.1727
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol 3. Loss*, New York, Basic Books.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. ve Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Bresó, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460– 478. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x
- Breso', E., Schaufeli, W. B. ve Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339–355.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. ve Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393-416.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78–96.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. ve Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Yay. haz.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* içinde (s. 135–149). Washington, DC: Taylor & Francis.

- Conger, R. D. ve Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review Psychology*, 58, 175–199.
- Çakmak, A. ve Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582. doi: 10.17755/esosder.304695
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218. doi:10.12973/jesr.2013.3111a
- Demir, M. ve Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 111-126.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 355-386.
- Eisengberg, M. E., Neumark-Sztainer, D. ve Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 311-316.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. ve Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influence on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271–283.
- Hamre, B. ve Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hill, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Hyman, I. A. ve Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.
- Hyman, I., Cohen, I. ve Mahon, M. (2003). Student alienation syndrome: A paradigm for understanding the relation between school trauma and school violence. S. R. Jimerson (Yay. haz.). *The California School Psychologist içinde* (8. Ed.) (p. 73-86). California Association of School Psychologists.
- Jacob, S. R. ve Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(39), 291-303.
- Jimerson, S., Campos, E. ve Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Elder, G. H. Jr. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74 (4), 318-340.
- Juvonen, J., Nishina, A. ve Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kapıkıran, Ş.; Yaşar, M. ve Acun-Kapıkıran, N. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51-64.
- Kasen, S., Johnson, J. ve Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18,165–177.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. ve Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.
- Leech, N., Barrett K. ve Morgan, G. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lehr, C. A. (1999). *At-risk students attending high schools: Factors that differentiate between persisters and dropouts*. (Unpublished doctorate thesis). University of Minnesota.
- Li, Y. ve Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 223-247.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H. et al. (2016). The influence of family income status on learning burnout in adolescents: Mediating and moderating effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111-2119. doi:10.1007/s10826-016-0400-2
- Maddox, S. ve Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Nelson, R. ve DeBacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul: Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Pilkauskaitė-Valickienė, R., Zukauskienė, R. ve 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.
- Pines, A. M., Ben-Ari, A., Utasi, A. ve Larson, D. (2002). A cross-cultural investigation of social support and burnout. *European Psychologist*, 7(4), 256-264. <http://dx.doi.org/10.1027//1016-9040.7.4.256>
- Roeser, R. ve Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Rudasill, K., Gallagher, K. ve White, J. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48, 113-134.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. ve Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. ve Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663-689.
- Salmela-Aro, K., Read, S. Minkkinen, J. Kinnunen, J. ve Rimpela, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12. doi: 10.1177/0165025417690264.
- 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, 1316-1327. doi:10.1007/s10964-008-9334-3.
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2012). The school work engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67. doi: 10.1027/1015-5759/a000091.

- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schaufeli, W. B. ve Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19, 256-262.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Sever, M. ve Aypay, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*.
- Sidelinger, R. J. ve Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165-184.
- Smith, P. K. ve Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Tuominen, Soini, H. ve 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. doi: 10.1037/a0033898.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Wei, H. S. ve 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., Barry, C. ve Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wessler, S. L. ve Preble, W. (2003). *The respectful school: How educator and students can conquer hate and harassment*. Virginia, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Yang, H. J. ve Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

Extended Summary

Introduction

School life is a quite long process through which some negative outcomes may appear as well as positive outcomes. Due to some factors relating school climate or schooling, some students may suffer from adjustment or other emotional problems. Students who have various negative outcomes are more probably suffer from emotional, behavioral or physical problems. School burnout is one of these negative outcomes (Aypay & Eryılmaz, 2011) that may result in getting away from school life, having emotional problems and high drop-out rates. These negative outcomes affect students' well-being and life satisfaction.

Students perform their work in the school setting. They have to be successful and attend

to the school to make progress. To be successful in classes and to make progress in academically, students have to attend class hours and be expected to meet some school criteria (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002). School burn out is defined as school related stress and experienced fatigue especially due to excessive homework (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008); inconsistency with students' own internal resources to school work, their expectations for success and the expectations of individuals such as teachers, friends, and family (Ryan, 2001); putting pressure on students due to excessive expectations (Yang & Farn, 2005). Onset of fatigue due to the demand for continuous study, being unrelated to the work and feeling of inadequate are three dimensions of burnout to be addressed in schools (Byrne and et al., 2007).

Developing a sense of belongingness to a social milieu is a basic need. Development of a person will be disturbed if this requirement is not met (Anderman, 2002). Family, school, peers and community are the important socialization units for children (Baumeister & Leary 1995). A significant time is being spent at school which may lead to important consequences for students. Emotional attachment to school, to be incorporated into the school environment and support from there, feeling of self-attachment to school is defined as school attachment or school bonding (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). School attachment facilitates the psychological and behavioral adjustment of the students. When the students' motivation, success and self-confidence increase, then the experienced incidents of aggression will decrease (Maddox & Prinz, 2003). Students developed attachment to the school do not disturb their peers at school, whereas students not attached to the school may feel lonely and marginalized (Johnson, Crosnoe & Elder, 2001).

Schools are one of the most appropriate places not only for having education but also for socialization. Especially during adolescence, peer relationships come into prominence. Whether there is a presence of peer support or not directly related to the student's development and well-being (Wei & Chen, 2010). Peer support, peer relations, positive classroom climate, and school attachment are all associated with the satisfaction of the school (Verkuyten & Thijs, 2002). At the same time positive peer relationships provide with increasing the student's self-esteem, school success, motivation, attending and adaptation to school (Nelson & DeBacker, 2008).

Cherniss (1993) indicates that burnout is caused by the crisis of competence or a sense of inadequacy. In addition to that low self-efficacy has an important role to development of the burnout. Self-efficacy is related to cognitive structure. Burnout can be reduced by increasing the level of self-sufficiency (Breso', Schaufel & Salanova, 2011). General self-efficacy is a concept that is reflecting the power of the individual to cope with difficulties and beliefs in the capabilities of him/her (Bandura, 1994). According to the Bandura (1994), the belief that an individual can do affect the individual feelings, thoughts, behaviors and motivation. There are significant relations between school success with level of academic self-efficacy (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino & Barbaranelli, 2011). Students' negative thoughts and worries about their own capacities may cause to perceive their capacity well below than it actually is (Breso', Schaufel & Salanova, 2011).

Thus, the main purpose of this study was to investigate the relationship between school burn-out, peer support, school attachment, self-efficacy, gender, grade level, academic success, and attending to extra courses or not. Regarding this purpose, stepwise regression analysis was performed to find out the predictors of school burn-out in secondary school students.

Method

Data were collected from 438 (240 girls, 198 boys) 6th, 7th and 8th graders attending a secondary school in Malatya city center by using convenient sampling method. The participants were chosen from schools representing different income status.

Measures

Burn-out levels of the participants were assessed by Elementary School Student Burn-out Scale

for Grades 6-8 developed by Aypay (2011). School Attachment Scale for Children and Adolescents developed by Hill (2005) and adapted to Turkish by Savi-Çakar (2011) was used to determine the level of school attachment. Perceived Social Support Scale developed by Yıldırım (2004) was used to assess peer support. Self-efficacy level was assessed by the General Self-efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1979) adapted to Turkish by Piko, Gibbons, Luszczynska and Teközel (2002; as cited in Vardarlı, 2005). Finally, a Personal Information Form was developed to define demographic variables.

Results and Discussion

In order to examine the predictive power of self-efficacy, school attachment, peer support, gender, grade level, perceived academic success and income level in school burn out a series of stepwise regression analyses were carried out. Stepwise regression analysis complete in five steps was performed to determine the predictive power of self-efficacy, school attachment, peer support, gender, grade level, perceived academic success and income level in school burn out (Table 3). Regression analysis yielded that attachment to teacher, grade level, self-efficacy beliefs, income level (low income level) and school attachment explained %30 of total variance in total school burnout at a significant level [$R=.55$, $R^2=.30$, $F(5, 432)=37.44$, $p<.001$]

Another stepwise regression analysis indicated that attachment to teacher, grade level (6th grade), self-efficacy and income level (low income level) explained %29 of total variance in school burnout as a result of causes of school activities at a significant level [$R=.53$, $R^2=.29$, $F(4, 433)=44.42$, $p<.01$] (Table 4). To examine the predictive roles of independent variables in family related school burn-out, a separate stepwise multiple regression analysis completed in five phases was employed (Table 5). The results showed that attachment to teacher, grade level (6th grade), income level (low income level), self-efficacy and taking extra courses explained %16 of total variance in family related school burnout at a significant level [$R=.40$, $R^2=.165$, $F(5, 432)=17.068$, $p<.01$].

Final stepwise multiple regression analysis completed in four phases was employed to determine the predictors of school inadequacy related school burnout (Table 6). The results indicated that perceived academic success (high), grade level (6th grade), self-efficacy and attachment to teacher explained %9 of total variance in school inadequacy related school burnout at a significant level [$R=.30$, $R^2=.091$, $F(4,433)=10.786$, $p<.01$].

As findings of numerous studies demonstrated, school burn-out is related to several emotional disturbances. It may be caused by several factors some of which may be about personal characteristics and others may be related to some factors within the school itself. It is crucial to find out the sources of school burn-out to lessen it and alleviate its' negative consequences. Intervention strategies need to address both personal characteristics and school climate or climate in the classroom. Attachment to teacher was found to be the strongest contributor to school burn-out in the study. Thus, school counselors may develop some strategies to increase positive teacher-student relations in and out of the classroom with collaborating with all school personnel and families in some individual cases. They also need to employ some services for those students who may experience some socialization and relational problems.