



Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinde Umut ve Aile İlişkilerinin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi *

Mehmet Boyacı ¹, Mehmet Buğra Özhan ²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini açıklamak üzere umut, destekleyici aile ilişkileri ve engelleyici aile ilişkileri değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modelinin sınanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilindeki dört farklı ortaokulda öğrenimine devam eden 338 ortaokul öğrencisinden oluşturmaktadır. Katılımcıların, 173'ü kız, 165'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak için, İlköğretim Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖTÖ), Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği (ÇAİÖ), Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS programları aracılığıyla, frekans, yüzde, korelasyon analizi ve yol(path) analizi kullanılmıştır. Yol analizi sonucunda destekleyici aile ilişkileri ve umut ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu; engelleyici aile ilişkileri ile okul tükenmişliği arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca oluşturulan yapısal eşitlik modelinde, destekleyici aile ilişkileri, engelleyici aile ilişkileri ve umut değişkenleri birlikte okul tükenmişliği değişkeni üzerindeki değişimin toplam %49'unu açıklamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılıp, alanda çalışan uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara gelecekteki çalışmalar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul tükenmişliği
Umut
Aile ilişkileri
Yapısal eşitlik modeli
Okul rehberliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.10.2017
Kabul Tarihi: 11.05.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 11.06.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7536

Giriş

Tükenmişlik ilk olarak çalışma yaşamında ortaya çıkan sonrasında akademik alanda da kullanılmaya başlanan bir kavramdır (Walburg, 2014). Tükenmişlik bireyin yaşamış olduğu yoğun stres karşısında kişisel kaynaklarını yoğun bir biçimde kullanması sonucunda ortaya çıkan yıpranma ya da bitkin düşme hali olarak tanımlanabilir (Salmela-Aro, Tynkkynen ve Vuori, 2011). Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974'te Freudenberger tarafından kullanılmaya başlanan günümüzde de hakkında dünyanın hemen her bölgesinde sıklıkla araştırmalar (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014; Cadime vd., 2016; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2016; Walburg, 2014) yapılan bir alan haline gelişmiştir. Tükenmişlik hemen her yaş grubunda görülebilen küreselleşen

* Bu makale "26. Uluslararası Eğitim Bilimleri" kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

¹ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mehmet.boyaci@medeniyet.edu.tr

² (İletişim Sorumlusu Yazar) Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mehmet.ozhan@atauni.edu.tr

dünyanın önemli sorunlarından bir tanesi olarak görülmektedir (Seibert, May, Fitzgerald ve Fincham, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarısını (May, Bauer ve Fincham, 2015) ve iyi oluşunu (Cadime vd., 2016) olumsuz bir biçimde etkileyen bireyin gelişimi önünde önemli bir sorun olarak görülen (Walburg, 2014) okul tükenmişliğini anlamak amacıyla tasarlanmıştır. Alanyazında okul tükenmişliğinin üç boyuttan oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar, okula ilişkin tükenmişlik, okula ilgisi kaybı ve okulda yetersizlik olarak tanımlanabilir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; May vd., 2015; Walburg, 2014). Okula ilişkin tükenmişlik, okula ve okul kaynaklı işlere hissedilen tükenmişliği; okula ilgisizlik okulun gerekli olmadığını ya da kendisine fayda sağlamayacağına ilişkin inancı, okulda yetersizlik ise okulun gerektirdiği işleri yapamayacağına ilişkin düşünceleri kapsamaktadır (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009). Aypay (2011) okul tükenmişliğinde bu üç boyuta ek olarak dördüncü boyut olarak aileden kaynaklanan tükenmişliğin de olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada Aypay'ın (2011) söylemiş olduğu dört boyutlu yapı kullanılmıştır. Bu araştırmanın değişkenlerinden birisinin de aile ilişkileri olduğu düşünüldüğünde araştırmanın sonuçlarının okul tükenmişliğini anlamak adına kapsamlı bir bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde dünyanın farklı ülkelerinde eğitim ortamlarında sorunlar ortaya çıkmadan koruyucu ve geliştirici ruh sağlığı hizmetlerinin sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Aldridge ve McChesney, 2018). Bu açıdan bakıldığında okul tükenmişliğini anlamayı amaçlayan bu çalışmanın okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) servislerinde çalışan psikolojik danışmanlara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine gelişimsel ve önleyici çalışmalar planlamaları noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim bilimleri alanında tükenmişlik hakkında yapılan ilk çalışmalarda okul yöneticilerinin (Friedman, 2002) ve öğretmenlerin (Burke ve Greenglass, 1993) yani yetişkinlerin yaşamış oldukları tükenmişlik araştırılırken, güncel çalışmalarda (Aypay, 2011; Bilge vd., 2014; Cadime vd., 2016; May vd., 2015; Virtanen vd., 2016) öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik ayrı bir başlık altında ele alınmaktadır. Okul tükenmişliği eğer önlem alınmazsa, okul terki (Bask ve Salmela-Aro, 2013), akademik başarısızlık (Bilge vd., 2014; May vd., 2015), düşük özgüven (Virtanen vd., 2016) ve depresyon (Walburg, 2014) gibi farklı sorunlara neden olabilmektedir. Bu sebeple son dönemlerde okullarda öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik ve nedenlerinin neler olduğu araştırılıp (May vd., 2015), bu konuda çeşitli önleyici çalışmalar yapılmaktadır (Ateş, 2016). Okul tükenmişliği de yetişkinlerin yaşamış olduğu tükenmişlik gibi stres veren yaşantılar sonucunda ortaya çıkmaktadır (Seibert vd., 2016). Özellikle ortaokul bir geçiş dönemi olması, akran zorbalığı gibi olumsuz davranışların görülmesi (Boyacı ve Ersever, 2017) ve akademik yükün artması açısından çocuklarda stres ortaya çıkarabilmektedir (Aypay, 2011; Cadime vd., 2016). Bu dönemde öğrencilere destek olunması açısından başta rehberlik servisleri olmak üzere, aileler, öğretmenler ve diğer okul personelinin işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Aldridge ve McChesney, 2018). Bu sebeple bu çalışmada da ortaokul öğrencileriyle çalışılmıştır.

Araştırmada okul tükenmişliğiyle ilişkisi olabileceği varsayımıyla aile ilişkileri de bir değişken olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Aile ve aile ilişkileri bireyin duygu, düşünce, davranış ve değerler sisteminin oluşmasında önemli bir konumda bulunmaktadır (Bolat, 2016). Bireyin davranışının aile bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiği görüşünü ortaya atan aile terapileri (Bowen, 1985) bireyi anlamada aileye verilen önemin bir göstergesidir. Çocuğun ebeveynlerinin yaşamış olduğu stres sadece kendilerini değil aynı evi paylaştıkları çocuklarını da etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, alanyazında ebeveynlerin iş yerinde yaşamış oldukları tükenmişlik ile çocukların okulda yaşamış oldukları tükenmişlik arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar (Salmela-Aro vd., 2011) bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında aile ilişkilerinin iyi anlaşılmasının okul tükenmişliğini anlamak adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Çocuğun gelişimi açısından bakıldığında aile, genellikle koruyucu bir işlev gördüğü düşünülen ve çocuğu olumlu yönde etkilediği varsayılan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Eğer sağlıklı ve destekleyici bir aileden söz ediliyorsa aile bireyin gelişimini desteklemektedir (Trawick-Smith, 2013), fakat ailenin birey üzerinde bıraktığı etki her zaman olumlu yönde olmayabilir (Puff vd., 2016). Sağlıksız aile ilişkileri kimi zaman bireyin gelişimi olumsuz biçimde etkileyebilmektedir (Smokowski, Bacallao, Cotter ve Evans, 2015). Bu sebeple aile ve aile ilişkileri ele alınırken ailenin bireyin gelişimine ilişkin nasıl bir işlev gördüğüne bakılmalıdır (Demirtaş Zorbaz ve

Korkut Owen, 2013). Alanyazın incelendiğinde sağlıksız yani engelleyici aile ilişkilerinin; okula uyum (Puff vd., 2016), depresyon (Choi ve Murdock, 2016), okul tükenmişliği (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012) ve akademik başarısızlık (Pinquart, 2016) gibi farklı bir çok sorunla ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan ailenin birey üzerinde yalnızca olumsuz bir etkisi olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Ailesi tarafından yaşadığı sorunları çözme konusunda desteklenen ve gelişimsel ihtiyaçları karşılanan çocukların da, akademik başarılarının (Pinquart, 2016), iyi oluşlarının (Hainlen, Jankowski, Paine ve Sandage, 2016), özgüvenlerinin (Sheridan ve Burt, 2011) ve sosyal kabullerinin (Trawick-Smith, 2013) yüksek olduğu söylenmektedir. Özetle çocuğun ailesiyle kurmuş olduğu aile ilişkilerinin nasıl olduğu çocuğa ilişkin bilgi sahibi olmak adına önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple yapılan araştırmada da aile ilişkileri “*destekleyici aile ilişkileri*” ve “*engelleyici aile ilişkileri*” olmak üzere iki yönüyle birden ele alınmıştır.

Okul tükenmişliğini anlamak adına araştırmaya dâhil edilen bir diğer değişken olan umut bireyin bir işi yapmaya ilişkin güdülenmesini etkileyen pozitif bir kavramdır. Umut bireyin amacına ulaşmak için kullandığı bilişsel bir süreç olarak açıklanmaktadır (Snyder, Feldman, Shorey ve Rand, 2002). Umut'a ilişkin alanyazın incelendiğinde Snyder tarafından ortaya atılan umut teorisi yaygın bir kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Akos ve Kurz, 2016; Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza ve Margalit, 2016; Gustafsson, Hassmén ve Podlog, 2010). Snyder'e (2002) göre umut; *amaçlar (goals)*, *amaca güdülenme (agency)* ve *amaca ulaşma yolları (pathways)* olmak üzere üç temel bileşenden oluşan bilişsel bir süreçtir. Bireyin amaçları uzun dönemli veya kısa dönemli olabilir, fakat bireyin bu amaçlara ulaşabilmesi için amaca güdülenme ve amaca ulaşma yollarına ihtiyacı bulunmaktadır (Akos ve Kurz, 2016). Amaca ulaşma yolları, kişinin belirlemiş olduğu amacına ulaşmak için farklı çözüm yolları bulabileceğine ilişkin inancıdır. Amaca güdülenme ise kişinin belirlemiş olduğu amacını gerçekleştirmede amaca ulaşma yollarını kullanabilme potansiyeline yönelik algısı olarak tanımlanabilir (Snyder, 2002). Sonuç olarak umut bireyin amaca ulaşması için başarılı bir amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları ilişkisi kurması olarak tanımlanabilecek bireyi motive edici bilişsel bir süreç olarak görülmektedir (Akos ve Kurz, 2016; Atik ve Kemer, 2009; Hellman, Munoz, Worley, Feeley ve Gillert, 2017). Bireyin umut düzeyinin yüksek olmasının, depresyon riskini azalttığı (Du vd., 2017), okula uyumu kolaylaştırdığı (Akos ve Kurz, 2016), akademik başarısını artırdığı (Atik ve Kemer, 2009), ruh sağlığı ile doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu (Chang, 2017) ve tükenmişliği azalttığı (Gustafsson vd., 2010) düşünülmektedir. Dolayısıyla, umudun bireyin yaşamında koruyucu ve önleyici bir rol üstlendiği söylenebilir. Bu araştırma kapsamında da umudun aile ilişkileriyle birlikte okul tükenmişliğini ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Özellikle erken çocuklukta umutlu düşünmenin temeli oluşturulursa çocuğun daha sonraki amaçlarına ulaşmada bu düşünce yapısını kullanılabileceği söylenmektedir (Snyder vd., 2002). Bu çalışma 10-12 yaş aralığındaki çocuklara yönelik tasarlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bulgularının önleme çalışmalarının planlanmasında önemli bir yer edineceği düşünülmektedir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Bu durumun nedeni ortaokul döneminin bir geçiş dönemi olmasıdır. Bu dönemde birey farklı stres kaynaklarına maruz kalmakta dolayısıyla daha çok sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Akos ve Kurz, 2016). Snyder ve diğerleri (2002). Bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren amaçlarına ulaşmada karşısına çıkan engellerle mücadele etmesinin bireyde umutlu düşünce yapısını geliştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca umutlu düşünce yapısı sorunlar ortaya çıkmadan koruyucu bir işlev görürken, bir taraftan da sorun ortaya çıktıktan sonra azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Atik ve Kemer, 2009) ve umutla sosyal destek arasında da bir ilişki bulunmaktadır (Du, King ve Chu, 2016). Ailenin birey için önemli bir sosyal destek kaynağı olduğu (Trawick-Smith, 2013) bilindiğine göre aile ilişkileri ve umut arasındaki ilişkinin bilinmesi alanyazındaki bilgi birikimine katkı sağlaması beklenmektedir. Günümüzde çocuklar ailesinin dışındaki zamanlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirmekte ve sosyalleşmenin temelleri ailede başlayıp okulda devam etmektedir (Gleitman, Gross ve Reisberg, 2011). Bireyin okullarda karşısına çıkan okul terki (Bask ve Salmela-Aro, 2013) ve akademik başarısızlık (Kutsal ve Bilge, 2012) gibi farklı sorunlarla okul tükenmişliğinin arasında ilişki bulunduğu bilinmektedir. Bu sebeple okul tükenmişliğini anlamanın, psikolojik hizmetler kapsamında koruyucu ve önleyici

çalışmaların planlanması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Aldridge ve McChesney (2018) yapmış oldukları alanyazın taramasında olumlu okul ortamının ve koruyucu psikolojik hizmetlerin öğrencilerin iyi oluşlarına ve akademik başarılarına katkıları olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmanın amacı da ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini açıklamak üzere umut, destekleyici aile ilişkileri ve engelleyici aile ilişkileri değişkenlerinden oluşan bir yapısal eşitlik modelinin sınanmasıdır. Bu model doğrultusunda olumlu okul ortamlarının tasarımıyla öğrencilerin iyi oluşlarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada “Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordanmasında umut ve aile ilişkileri anlamlı bir etkiye sahip midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu problem doğrultusunda aşağıda sunulan alt problemlere cevap aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinde umut, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinde destekleyici aile ilişkileri, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinde engelleyici aile ilişkileri, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlişkisel araştırma modelinde tasarlanan bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, umut ve aile ilişkileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri açıklamak için; değişkenler arasındaki kestirimsel ilişkileri aynı anda incelemeye olanak sağlaması nedeniyle ilişkisel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri analiz yöntemi olan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve elverişlilik göz önünde bulundurularak uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile seçilen araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde 4 farklı ortaokulda öğrenimine devam eden 173'ü (% 51.18) kız, 165'i (% 48.82) erkek öğrenci olmak üzere toplam 338 5. ve 6. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 10 ile 12 arasında değişmektedir ($\bar{x} = 10.93$, $S_s = 1.16$). Araştırmanın katılımcılarına ilişkin diğer betimsel bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	151	44.7
	Lise	124	36.7
	Üniversite	63	18.6
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	119	35.2
	Lise	127	37.6
	Üniversite	92	27.2
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	103	30.5
	Çalışmıyor	235	69.5
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	297	87.9
	Çalışmıyor	41	12.1
Anne/Baba ile Birlikte Yaşama	Evet	289	85.5
	Hayır	49	14.5
Algılanan Akademik Başarı	Zayıf	37	10.9
	Orta	113	33.5
	İyi	188	55.6
Toplam		338	100

Veri Toplama Araçları

İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖOTÖ)

Araştırmada kullanılan İÖOTÖ ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin okul tükenmişliğini ölçmek amacıyla Aypay (2011) tarafından geliştirilmiştir. İÖOTÖ, 4'lü likert tipinde olup toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okul tükenmişliğini, "okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik", "aileden kaynaklı tükenmişlik", "okulda yetersizlik" ve "okula ilgi kaybı" olmak üzere dört farklı boyuttan oluşan bir yapı olarak ölçümlenmektedir. Bu dört faktörlü yapı okul tükenmişliğine ilişkin varyansın toplam % 59'unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında dört faktörlü bu modelin uyum iyiliği indeksleri modelin doğrulandığını ve bu yapının okul tükenmişliğinin ölçülmesi için geçerli olduğunu ortaya koymaktadır (GFI = 0.94, AGFI = 0.91, PGFI = 0.89, RMSEA = 0.07, CFI = 0.91; $\chi^2 = 787.6$, $df = 2.93$, $p < .01$). Ölçeğin dört boyutunun her birinden ve ölçeğin bütününden alınan puanların yüksekliği bireyin yaşadığı okul tükenmişliğinin düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise ölçek geliştirme çalışmasında "okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik" boyutu için .92, "aileden kaynaklı tükenmişlik" boyutu için .83, "okulda yetersizlik" boyutu için .76 ve "okula ilgi kaybı" boyutu için ise .81 olarak belirlenmiştir. İÖOTÖ'nin iki-yarı test güvenilirliği ise ölçek alt faktörleri için sırasıyla "okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik" boyutu için .81, "aileden kaynaklı tükenmişlik" boyutu için .72, "okulda yetersizlik" boyutu için .65 ve "okula ilgi kaybı" boyutu için ise .65 olarak belirlenmiştir (Aypay, 2011).

İÖOTÖ'nin hem alt boyutları hem de ölçeğin bütünü için bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise, "okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişlik" alt ölçeği için .89, "aile kaynaklı tükenmişlik" alt ölçeği için .80, "okulda yetersizlik" alt ölçeği için .79 ve "okula ilgi kaybı" alt ölçeği için .73 olarak hesaplanmıştır. İÖOTÖ'nin bütünü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .93'dür. Buradan hareketle hem dört alt ölçeğin hem de İÖOTÖ'nin bütünü için ölçme aracının güvenilir kabul edilebilmesi için gerekli olan alt sınır olan .70 değerini aştığı ve güvenilir olduğu söylenebilir (Creswell, 2012; DeVellis, 2003; Domino ve Domino, 2006; Fraenkel vd., 2012).

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerinin umut düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan ÇUÖ, Snyder ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilmiş ve Atik ve Kemer (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 6'lı likert tipinde olup toplam 6 maddeden oluşmaktadır. 8-16 yaş arasındaki çocukların seviyesine uygun olarak geliştirilmiş olan ölçek amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları olmak üzere iki alt boyuttan oluşan bir yapı olarak çocukların sahip oldukları umut düzeyini ölçümlenmektedir. Bu iki faktörlü yapı umuda ilişkin varyansın toplam % 57.9'unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri birinci faktördeki maddeler için .33 ile .72, ikinci faktördeki maddeler için ise -.81 ile -.41 arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında iki faktörlü bu modelin uyum iyiliği indeksleri modelin doğrulandığını ve bu yapının umudun ölçülmesi için geçerli olduğunu ortaya koymaktadır (GFI = 0.99, AGFI = 0.98, RMSEA = 0.047, CFI = 0.99; ($\chi^2 = 21.74$, $df = 8$, $p < .01$). Ölçeğin her bir boyutundan ve ölçeğin bütününden alınan puanların yüksekliği çocuklarda umut düzeyinin yüksekliği anlamına gelmektedir.

Hem ölçeğin orijinal formunu geliştiren Snyder ve diğerleri (1997) hem de ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Atik ve Kemer (2009) umudun bu iki alt boyutun toplamından oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ÇUÖ'de alt boyutların ayrı ayrı kullanılması yerine ölçeğin bir bütün olarak değerlendirilmesi ve iç tutarlılık katsayısının bir bütün olarak hesaplanması daha uygun görülmüştür (Atik ve Kemer, 2009). Bu nedenle bu araştırmada da çocukların umut düzeyi ÇUÖ'den alınan toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı farklı çalışmalarda .72 ve .86 arasında değişen değerlerde hesaplanmıştır.

ÇUÖ için bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise ÇUÖ'nün "amaca güdülenme" alt ölçeği için .72, "amaca ulaşma yolları" alt ölçeği için .75 ve ÇUÖ'nün bütünü için .82 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle hem iki alt ölçeğin hem de ÇUÖ'nün bütünü için ölçme aracının güvenilir kabul edilebilmesi için gerekli olan alt sınır olan .70 değerini aştığı ve güvenilir olduğu söylenebilir (Creswell, 2012; DeVellis, 2003; Domino ve Domino, 2006; Fraenkel vd., 2012).

Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği (ÇAİÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerinin aileleri ile ilişkilerini ölçmek amacıyla Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) tarafından geliştirilen ölçek 3'lü likert tipinde olup toplam 20 maddeden oluşmaktadır. ÇAİÖ 10-12 yaş aralığındaki çocukların aile ilişkilerini nasıl algıladıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, destekleyici aile ilişkileri ve engelleyici aile ilişkileri olmak üzere iki farklı boyut halinde aile ilişkilerini ölçümlenmektedir. Ölçeğin destekleyici aile ilişkileri boyutundan alınan puanların yüksekliği çocuğun ailesi ile kurduğu ilişkinin destekleyici niteliğinin yüksekliği anlamına gelirken, engelleyici aile ilişkileri boyutundan alınan puanların yüksekliği çocuğun ailesi ile kurduğu ilişkinin engelleyici niteliğinin yüksekliği anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı iki farklı örneklem grubunda hesaplanmış olup, ölçeğin uyarılma çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan toplam 590 kişiyi içeren ilk gruptaki verilere göre Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin destekleyici aile ilişkileri boyutu için .76, engelleyici aile ilişkileri boyutu için .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarılma çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulan toplam 300 kişiyi içeren ikinci örneklem grubu için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı destekleyici aile ilişkileri boyutu için .78 , engelleyici aile ilişkileri boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır (Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen, 2013). ÇAİÖ için bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise "destekleyici aile ilişkileri" alt ölçeği için .72, "engelleyici aile ilişkileri" alt ölçeği için .81 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle her iki alt ölçeğin de bir ölçme aracının güvenilir kabul edilebilmesi için gerekli olan alt sınır olan .70 değerini aştığı ve güvenilir olduğu söylenebilir (Creswell, 2012; DeVellis, 2003; Domino ve Domino, 2006; Fraenkel vd., 2012).

İşlem

Araştırma sürecinde veri toplama araçlarını kullanabilmek amacıyla ihtiyaç duyulan ölçek kullanım izinleri ve uygulama yapılacak okulların yöneticileri ile görüşülerek veri toplama izinleri alındıktan sonra ilk olarak, kullanılan veri toplama araçları araştırmacılar tarafından sınıf ortamında, yüz yüze ve kâğıt-kalem testi biçiminde toplam 365 öğrenciye ortalama 30 dakikalık süre içerisinde uygulanmıştır. Araştırma verileri analiz edilmeden önce kodlama esnasında ölçekleri eksik ve hatalı doldurmuş olan 11 öğrenciye ait ölçekler veri setinden çıkarılmıştır. Veriler bilgisayara kodlandıktan sonra veri setinin dağılım özellikleri incelenerek veri setinin parametrik istatistiksel analiz yapılmasına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle z testi, basıklık ve çarpıklık katsayıları aracılığıyla uç değerler incelenmiş ve bu aşamada normal dağılımdan sapan 9 adet veri analiz dışı bırakılmıştır. Tek yönlü uç değer analizinin yanında çok yönlü uç değerlerinin de incelenmesi amacıyla Mahalonobis uzaklık katsayıları incelenmiş 7 veri de Mahalonobis uzaklık katsayıları dikkate alınarak analizin dışına çıkarılmıştır. Tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin analiz edilmesinden sonra Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile normal dağılım varsayımı kalan veriler üzerinde incelenmiş ve veri setinin normal dağılım özelliği gösterdiği gözlenmiştir. Normal dağılım sayıltıları sılandıktan sonra analize geçmeden önce son olarak varyans şişirme faktörleri (variance inflation factor) ve oto-korelasyonda (auto-correlation) incelenmiş, oto-korelasyonun olmadığı ve varyans şişirme faktörlerinin gereken sınır değerleri arasında olduğu görüldükten sonra veri setinin parametrik istatistiksel analiz yapılmasına uygun olduğuna karar verilerek verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin analizinde, umut, aile ilişkileri ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiş olup, umut ve aile ilişkilerinin okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı rolü yol (path) analizi kullanılarak incelenmiştir. Modelde umut değişkeni amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları olmak üzere iki alt faktörden oluşan yordayıcı örtük değişken olarak yer alırken, aile ilişkilerinin iki alt boyutu olan destekleyici aile ilişkileri ve engelleyici aile ilişkileri ise modelde yordayıcı gözlenen değişkenler olarak yer almıştır. Araştırmanın yordanan değişkeni olan okul tükenmişliği ise "okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişlik", "aile kaynaklı tükenmişlik" , "okulda yetersizlik" ve "okula ilgi kaybı" olmak üzere dört alt boyutu bulunan örtük değişken olarak modelde yer almaktadır. Yol analizi yapmak amacıyla kurulan yapısal eşitlik modellemesinde model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2 , Sd, χ^2/Sd , GFI, CFI, NFI, TLI, SRMR ve RMSEA uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Okul Tükenmişliğinin Path (Yol) Analizi ile İncelenmesine Yönelik Bulgular

Verilerin analizi aşamasında öncelikle araştırmanın yordanan değişkeni olan “okul tükenmişliği” ile ve yordayan değişkenleri olan “umut”, “destekleyici aile ilişkileri” ve “engelleyici aile ilişkileri” arasındaki ilişkileri test edebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yöntemi ile incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkiler, Tablo 2’de sunulmuştur.

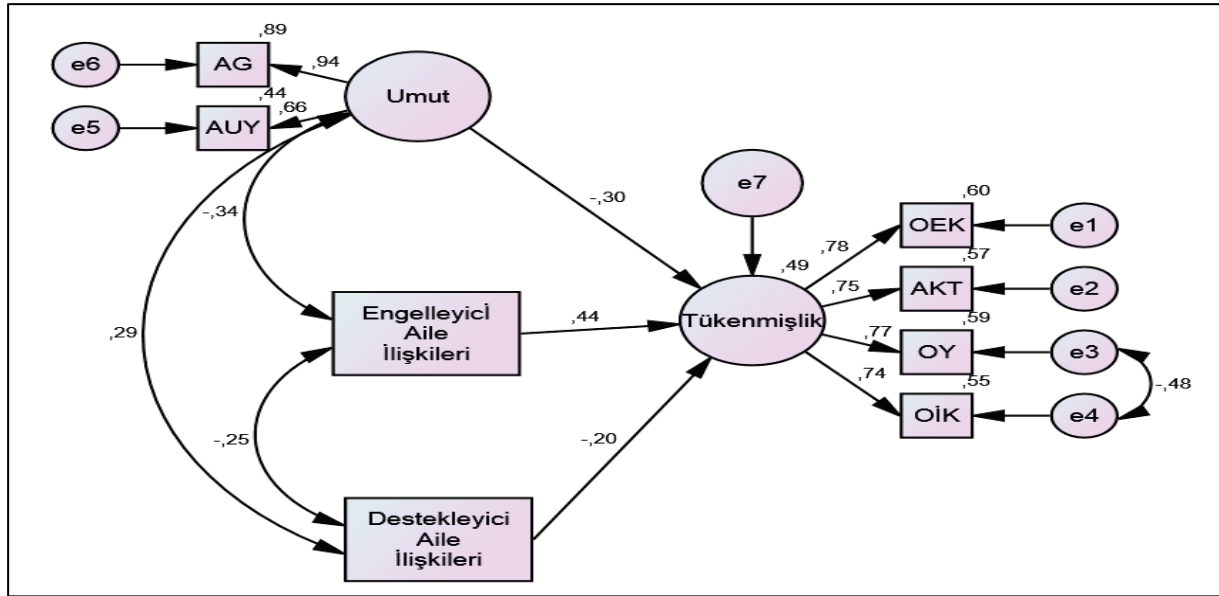
Tablo 2. Değişkenler Arası İlişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu İle İncelenmesi

Değişken	r									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.ÇUÖ -Toplam		.79 **	.81 **	.23 **	-.28**	-.37**	-.39**	-.28**	-.31**	-.39**
2.ÇUÖ - Amaca Güd.			.62 **	.28 **	-.32**	-.38**	-.37**	-.34**	-.34**	-.39**
3.ÇUÖ - A. Ulaş. Yol.				.15 **	-.20**	-.31**	-.35**	-.16**	-.23**	-.32**
4.ÇAIÖ - Des. A. İl.					-.25**	-.35**	-.23**	-.36**	-.30**	-.30**
5.ÇAIÖ - Eng A. İl.						.51 **	.44 **	.51 **	.47 **	.39 **
6.İÖÖTÖ - Toplam							.83 **	.77 **	.73 **	.70 **
7.İÖÖTÖ - OEKT								.57 **	.58 **	.61 **
8.İÖÖTÖ - AKT									.60 **	.53 **
9.İÖÖTÖ - OY										.37 **
10.İÖÖTÖ - OİK										

** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin “umut” toplam puanları ile “destekleyici aile ilişkileri” puanlarının ($r = .23, p < .01$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan bireylerin “umut” puanları ile “engelleyici aile ilişkileri puanları” ($r = -.28, p < .01$) arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı biçimde ilişkilidir. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin İÖÖTÖ ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar “destekleyici aile ilişkileri” alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile ($r = -.35, p < .01$) negatif yönlü ve orta düzeyde ; “engelleyici aile ilişkileri” alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile ise ($r = .51, p < .01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki içerisindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İÖÖTÖ ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile umut ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ($r = -.37, p < .01$) ise negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı biçimde ilişkilidir.

Araştırmanın yordanan ve yordayan değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra, “umut”, “destekleyici aile ilişkileri”, “engelleyici aile ilişkileri” değişkenlerinin “okul tükenmişliği” değişkeni üzerindeki yordayıcı etkisi yol analizi ile test edilmiştir. Test edilen model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Path Diyagramı

Şekil 1’de sunulan modelde ilk olarak hiçbir modifikasyon işlemi uygulamadan model uyum indeksleri incelenmiş ancak modelin bu haliyle gerekli uyum iyiliği kriterlerini karşılamadığı gözlenmiştir ($\chi^2 = 78.30$, $sd = 16$, $\chi^2/sd = 4.9$, $RMSEA = .111$, $SRMR = .045$, $CFI = .93$, $GFI = .94$, $NFI = .91$, $TLI = .91$). Bunun üzerine modele ilişkin önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve bu öneriler doğrultusunda “okulda yetersizlik” ve “okula ilgi kaybı” öğeleri arasında ilgili öğelere ilişkin hatalar çift yönlü kovaryans yolu çizilip ilişkilendirilerek bir adet modifikasyon uygulanmıştır.

Uygulanan bu modifikasyon sonrası modelin gerekli uyum iyiliği kriterlerini sağladığı, bir başka ifade ile kurulan model ile elde edilen verilerin yeterli düzeyde uyum sağladığı ve modelin doğrulandığı görülmüştür ($\chi^2 = 44.45$, $sd = 15$, $\chi^2/sd = 2.96$, $RMSEA = .079$ (LO = .052, HI = .106), $SRMR = .036$, $CFI = .97$, $GFI = .96$, $NFI = .95$, $TLI = .94$).

Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri incelendikten sonra modelde yer alan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri incelenmiştir. Buna göre test edilen yapısal modelde istatistiksel açıdan anlamsız olan herhangi bir yol bulunmamaktadır. Yapısal modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve t değerlerini içeren parametre tahminleri ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri

Yol	Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları	Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları	t
TÜK←UM	-.783	-.304	-5.257***
TÜK←DEST	-.239	-.196	-3.971***
TÜK←ENG	.563	.438	8.115***
OET ←TÜK	1.000*	.778	----
AKT ←TÜK	.543	.754	13.895***
OY ←TÜK	.436	.771	13.249***
OİK ←TÜK	.420	.744	12.716***
AUY ←UM	1.000*	.662	----
AG ←UM	1.483	.944	7.537***

* Bu değerler tahmin amaçlı 1’e eşitlenmiştir.

** $p < .05$, *** $p < .001$; TÜK: Okul Tükenmişliği, UM: Umut, DEST: Destekleyici Aile İlişkileri ENG: Engelleyci Aile İlişkileri, OET : Okul Etkinlikleri Kaynaklı Tükenmişlik, AKT : Aile Kaynaklı Tükenmişlik, OY : Okulda Yetersizlik , OİK : Okula İlgili Kaybı , AUY : Amaca Ulaşma Yolları, AG : Amaca Güdülenme

Kurulan modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve t değerlerini içeren Tablo 3'te yer alan parametre tahminleri de incelendikten sonra son olarak modelde yer alan değişkenlerin yordayıcı etkisini değerlendirebilmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiştir. Toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yapısal Modele İlişkin Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Yordanan	Yordayıcı	Standartlaştırılmış Etkiler			t	Standart Hata
		Toplam	Doğrudan	Dolaylı		
TÜK	UM	-.304	-.304	----	-5.257***	.149
TÜK	DEST	-.196	-.196	----	-3.971***	.060
TÜK	ENG	.438	.438	----	8.115***	.069

** $p < .05$, *** $p < .01$;

TÜK: Okul Tükenmişliği, UM: Umut, DEST: Destekleyici Aile İlişkileri ENG: Engelleyici Aile İlişkileri

Tablo 4'te yer alan toplam ve doğrudan etki değerleri, destekleyici aile ilişkileri ($\beta = -.20$, $p < .01$) ve umut değişkenlerinin ($\beta = -.30$, $p < .01$) okul tükenmişliği değişkenini doğrudan ve negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Engelleyici aile ilişkileri ($\beta = .44$, $p < .05$) ise okul tükenmişliği değişkenini doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir. Modelde, destekleyici aile ilişkileri değişkeninin okul tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi $d = -.20$ olarak belirlenirken, umut değişkeninin okul tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi $d = -.30$ olarak hesaplanmıştır. Engelleyici aile ilişkileri değişkeninin okul tükenmişliği üzerindeki etkisi ise $d = .44$ olarak bulunmuştur. Cohen (1988) etki büyüklüğü değerinin .2'den düşük olduğu durumlarda zayıf etkiden, etki değerinin .3 ve .5 arasında olduğu durumlarda orta düzeyde etkiden ve etki değerinin .8 ve üzeri olan durumlarda ise yüksek düzeyde etkiden söz edilebileceğini söylemektedir. Buradan hareketle destekleyici aile ilişkilerinin okul tükenmişliği üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip iken engelleyici aile ilişkileri ve umudun okul tükenmişliği üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca destekleyici aile ilişkileri, engelleyici aile ilişkileri ve umut değişkenleri birlikte okul tükenmişliği değişkeni üzerindeki değişimin toplam % 49'unu açıklamaktadır ($R^2 = .49$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinde, umut, destekleyici aile ilişkileri ve engelleyici aile ilişkilerinin okul tükenmişliğini ne düzeyde yordadığı ve bu değişkenler arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, destekleyici aile ilişkileri ve umut, ortaokul öğrencilerinde görülen okul tükenmişliğini negatif yönde ve anlamlı bir biçimde, engelleyici aile ilişkileri ise pozitif yönde anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Başka bir anlatımla, bireyin aile ilişkilerinin destekleyici olması ve umut düzeylerinin yüksek olması okul tükenmişliği yaşaması olasılığını düşürmektedir. Engelleyici aile ilişkileri ise çocuklarda okul tükenmişliği görülme riskini artırmaktadır. Ortaokul yılları çocuğun gerek akademik gerekse gelişimsel olarak zorlandığı dolayısıyla okul tükenmişliğinin görülebildiği riskli bir dönem olarak değerlendirilebilir (Akos ve Kurz, 2016; Aypay, 2011). Ayrıca çocuklar gerek akademik gerek sosyal yaşantılarında seçimler yapmak durumunda kalmaktadırlar ve umut bu seçimlerin sonuçları açısından önem taşımaktadır (Snyder vd., 2002). Özellikle geçiş süreçlerinde çocuğun ailesinden alacağı sosyal destek ve umut düzeyi onun bu süreci daha kolay atlmasına yardımcı olacaktır (Du vd., 2016). Bu araştırmada umut ile okul tükenmişliği arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Otis, Huebner ve Hills (2016) yapmış oldukları araştırmalarında umut ve stresli yaşam olayları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Okul tükenmişliğinin de stresli bir durum olduğu (Virtanen vd., 2016) bilindiğine göre umudun geliştirilmesi okul tükenmişliğini azaltmada etkili olacaktır. Bu araştırmanın bulguları da alanyazında yer alan araştırmaların (Du vd., 2016; Gustafsson vd., 2010; Otis vd., 2016) bulgularını desteklemektedir.

Umut ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği Gustafsson ve diğerlerinin (2010) yapmış oldukları çalışmalarında çocukların umut düzeyleriyle tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmaya göre umut düzeyi düşük olan bireyler umut düzeyi orta ve yüksek olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu araştırmanın umuda ilişkin bulgusunun alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Birey umutsuzluk yaşadığı zaman akademik başarısında düşüş görülmektedir (Atik ve Kemer, 2009; Hellman vd., 2017). Benzer biçimde okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında da negatif bir ilişki bulunmaktadır (May vd., 2015; Seibert vd., 2016). Bu açıdan bakıldığında hem akademik başarının artırılması hem de okul tükenmişliğinin önlenmesinde umudun önemli bir yeri bulunmaktadır. Dolayısıyla umudun geliştirilmesi hem akademik başarının hem de okul tükenmişliğinin önlenmesinde faydalı olacaktır. Umut bilişsel bir süreçtir ve olgunlaşmayla birlikte daha belirgin hale gelmektedir. Bilişsel süreçlerin geliştirilmesi, kelime dağarcığının artırılması ve soyut düşünme yeteneğinin geliştirilmesi çocuklarda umudun daha etkin kullanılmasına yol açacaktır (Snyder vd., 2002). Okullardaki gelişimsel ve önleyici çalışmalarda PDR servislerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının aktif olarak görev aldıkları (Conyne, 2013) düşünüldüğünde psikolojik danışmanların okul tükenmişliğini önlemek adına çocuklarda umutlu düşünce yapısının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler. Ayrıca umudun bir düşünce biçimi olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin de umutlu düşünce yapısını geliştirmek konusunda çalışmalar yapması gerekmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre destekleyici aile ilişkileri de tıpkı umut gibi okul tükenmişliğini negatif ve anlamlı olarak yordamaktadır. Aile ve aile ilişkilerinin biçimi çocuğun psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Gleitman vd., 2011; Sheridan ve Burt, 2011; Trawick-Smith, 2013), ayrıca destekleyici aile ilişkilerinin, özgüven, sosyal sorumluluk, umut, değerler ve yeterlilik gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir (Trawick-Smith, 2013). Çocuğun iyi oluşu ve sağlığı aile bağlamı içerisinde gelişmektedir. Burada iyi oluşla çocuğun fiziksel sağlığı ve psikososyal gelişimi kastedilmektedir (Sheridan ve Burt, 2011). Özellikle ergenliğin başlangıcını oluşturan ortaokul döneminde, özgüven, kişilik, prososyal davranış, toplumsal uyum, sosyal kabul, umut, hoşgörü ve saygının gelişmesinde kısacası bireyin iyi oluşunda destekleyici aile ilişkilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Carlo, White, Streit, Knight ve Zeiders, 2017; Du vd., 2016; Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen, 2013), dahası sıcak ve duyarlı ebeveyn tutumları çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklediği, özgüvenini artırdığı ve okul doyumunu artırdığı bilinmektedir (Smokowski vd., 2015). Bu çalışmayla da destekleyici aile ilişkilerinin okul tükenmişliğini önlemede önemli bir rol üstlendiği görülmüştür. Çocuklarda yaşanan okul tükenmişliğini önlemek ve çocuğun okula uyumunu sağlamak noktasında aile ilişkilerinin destekleyici olması gerekmektedir. Bu konuda okul PDR servislerinde çalışan psikolojik danışmanlar tarafından aile eğitimleri düzenlenebilir, bilgilendirici broşürler hazırlanabilir ya da ailelerle danışma yapılabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre engelleyici aile ilişkileri, okul tükenmişliğini pozitif ve manidar biçimde yordamaktadır. Açıklamak gerekirse aile ilişkileri engelleyici olan çocuklarda okul tükenmişliğinin görülme olasılığı daha yüksek olmaktadır. Aile ilişkilerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde olumsuz aile ilişkilerinin uyum problemlerine (Puff vd., 2016), depresyona (Choi ve Murdock, 2016), ruh sağlığı sorunlarına (Smokowski vd., 2015) ve okul tükenmişliğine (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012) neden olduğu bilinmektedir. Dahası olumsuz aile tutumlarının çocuklar üzerinde stres oluşturabildiği öğrencilerde yorgunluk, gerginlik ve tükenmişliğe neden olabileceği söylenmektedir (Aypay, 2011). Alanyazında yer alan okul tükenmişliğini önlemeye yönelik doğrudan çocuklara yönelik uygulamalar yapıldığı görülmektedir (Ateş, 2016). Bu araştırma aile ilişkilerinin de okul tükenmişliğini açıklamada önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarısızlıktan, okul terkine kadar farklı sorunlara neden olabilen okul tükenmişliğinin açıklanmasında engelleyici aile ilişkileri önemli bir değişken olarak kendisine yer bulmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da bundan sonra yapılacak okul tükenmişliğini önleme çalışmalarında doğrudan çocuklara yönelik yapılacak çalışmaların yanında ailelere yönelik uygulamaların da yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini anlamaya yönelik bir model oluşturulan bu çalışmada, umut, destekleyici aile ilişkileri ve engelleyici aile ilişkilerinin okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Umutlu düşüncenin geliştirilmesi çocuğun kişisel amaçlarına yardımcı olacağı gibi ergenlik dönemindeki kişilik gelişimine yardımcı olacaktır (Snyder vd., 2002). Alanyazında aile ilişkilerinin erken çocukluk (Trawick-Smith, 2013), ergenlik (Gleitman vd., 2011) ve beliren yetişkinlik (Choi ve Murdock, 2016) dönemi dahil olmak üzere bireyin sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişiminde belirleyici bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (Smokowski vd., 2015; Wintre ve Yaffe, 2000; Xue vd., 2016). Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bulgularının okul tükenmişliğine ilişkin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle ortaokul yılları bir geçiş dönemi olması ve akran zorbalığı gibi davranış problemlerinin görülmesi (Boyacı ve Ersever, 2017), sebebiyle hassas olunması gereken bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya genelinde de sorunların ortaya çıkmadan önlenmesinde gelişimsel ve önleyici psikolojik hizmetlerin önemi vurgulanmaktadır (Aldridge ve McChesney, 2018). Dolayısıyla PDR servislerinde çalışan psikolojik danışmanlar, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve diğer okul personelinin okul tükenmişliği önlemek adına işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırma kapsamında toplanan verilerin Türkiye'nin genelinden değil yalnızca bir şehirde yaşayan 4 farklı ortaokula devam eden öğrencilerden elde edilmiş olmasıdır. İkincisi, veriler sadece kendini rapor etmeye dayanan ölçme araçlarıyla elde edilmiştir, yani bulgular ölçme araçlarının ölçtükleri niteliklerle sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda örneklem grubu farklı şehirlerden öğrencilerden oluşturularak daha kapsamlı hale getirilebilir. Ayrıca okul tükenmişliğini değerlendirmede gözlem, görüşme gibi nitel tekniklerden ve akademik başarı skorlarından yararlanılabilir. Çalışmada aile ilişkilerinin öğrencilerin okul tükenmişliğinin yordanmasında manidar bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Fakat bu bulguya sadece öğrencilerden elde edilen verilerle ulaşılmıştır. Ailenin bireyin gelişiminde önemli bir değişken olduğu düşünüldüğünde ailelerden de veri toplanmamış olması bu çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. İlerde yapılacak çalışmalarda ailelerden ve öğrencilerden aynı anda veriler toplanarak bir karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca araştırmanın bulguları dikkate alındığında, okul tükenmişliğinin önlenmesinde öğrenci merkezli çalışmalara ek olarak ailelere yönelik önleyici psiko-eğitsel çalışmalar uygulanabilir. İlişkisel olarak tasarlanmış bu araştırmanın bulgularından hareketle okul tükenmişliğini önlemeye yönelik deneysel desenlerde araştırmalar planlanarak etkililiğinin test edilebilir. Araştırmanın diğer bir değişkeni olan umut da okul tükenmişliğini manidar biçimde yordamaktadır bu sebeple umuda ilişkin okul PDR servisleri aracılığıyla psiko-eğitsel müdahaleler planlanabilir.

Kaynakça

- Akos, P. ve Kurz, M. S. (2016). Applying hope theory to support middle school transitions. *Middle School Journal*, 47(1), 13-18.
- Aldridge, J. M. ve McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Ateş, B. (2016). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Psychometric properties of children's hope scale: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390.
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 520-527.
- 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(2), 511-528.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *ASOS Journal, The Journal of Academic Social Science*, 4(29), 322-348. doi:10.16992/ASOS.1283
- Bowen, M. (1985). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Boyacı, M. ve Ersever, O. G. (2017). Effect of the tolerance tendency enhancement program to 5th grade students tolerance and bullying level. *Education and Sciences*, 42(189), 162-187.
- Burke, R. J. ve Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73(2), 371-380.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. ve Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Carlo, G., White, R., Streit, C., Knight, G. P. ve Zeiders, K. H. (2017). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in us mexican adolescents. *Child Development*, 89(2), 1-16.
- Chang, E. C. (2017). Hope and hopelessness as predictors of suicide ideation in Hungarian college students. *Death Studies*, 41(7), 455-460. doi:10.1080/07481187.2017.1299255
- Choi, S. W. ve Murdock, N. L. (2016). Differentiation of self, interpersonal conflict, and depression: The mediating role of anger expression. *Contemporary Family Therapy*, 1-10.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Conyne, R. K. (2013). Türk psikolojik danışma eğitimi programlarına önleyici anlayışı dâhil etmek: Yeterlikler ve stratejiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 1-12.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Demirtaş Zorbaz, S. ve Korkut Owen, F. (2013). Çocuklar için aile ilişkileri ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 58-67.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du, H., King, R. B. ve Chu, S. K. (2016). Hope, social support, and depression among Hong Kong youth: Personal and relational self-esteem as mediators. *Psychology, Health & Medicine*, 21(8), 926-931.

- Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E. ve Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the Transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251.
- Gleitman, H., Gross, J. J. ve Reisberg, D. (2011). *Psychology*. New York: W.W. Norton & Co.
- Gustafsson, H., Hassmén, P. ve Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1495-1504.
- Hainlen, R. L., Jankowski, P. J., Paine, D. R. ve Sandage, S. J. (2016). Adult attachment and well-being: Dimensions of differentiation of self as mediators. *Contemporary Family Therapy*, 38(2), 172-183.
- Hellman, C. M., Munoz, R. T., Worley, J. A., Feeley, J. A. ve Gillert, J. E. (2017). A reliability generalization on the children's hope scale. *Child Indicators Research*, 1-8.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- May, R. W., Bauer, K. N. ve Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- Otis, K. L., Huebner, E. S. ve Hills, K. J. (2016). Origins of early adolescents' hope: Personality, parental attachment, and stressful life events. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 102-121.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.
- Puff, J., Kolomeyer, E., McSwiggan, M., Pearte, C., Lauer, B. A. ve Renk, K. (2016). Depression as a mediator in the relationship between perceived familial criticism and college adaptation. *Journal of American College Health*, 64(8), 604-612.
- Salmela-Aro, K. ve Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. ve Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. ve Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215-227.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C. ve Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter?. *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.
- Sheridan, S. M. ve Burt, J. D. (2011). Family-centred positive psychology. S. J Lopez ve C. R. Snyder (Ed.), *The oxford handbook of positive psychology* içinde (s. 551-560). UK: Oxford University Press.
- Smokowski, P. R., Bacallao, M. L., Cotter, K. L. ve Evans, C. B. (2015). The effects of positive and negative parenting practices on adolescent mental health outcomes in a multicultural sample of rural youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(3), 333-345.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S. ve Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M. Ware, L., Danovsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Higher Ed.

- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136-157.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Wintre, M. G. ve Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37.
- Xue, Y., Xu, Z. Y., Zaroff, C., Chi, P., Du, H., Ungvari, G. S., ... Xiang, Y. T. (2016). Associations of differentiation of self and adult attachment in individuals with anxiety-related disorders. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54(1), 54-63. doi:10.1111/ppc.12200