

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer
Atatürk Üniversitesi
K.K. Eğitim Fakültesi
ismail.secer.atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum şehir merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 455 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi için korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* alt boyutları üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı etkilere sahip olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul tükenmişliği, güdülenme, yapısal eşitlik modeli.

ANALYSIS OF SCHOOL BURNOUT AND ACADEMIC MOTIVATION THROUGH STRUCTURAL EQUATION MODELING

Abstract

The purpose of this study is to analyze the relationship between school burnout and academic motivation in high school students. The working group of the study consists of 455 students from the high schools in Erzurum city center, selected with appropriate sampling method. School Burnout Scale and Academic Motivation Scale were used in the study to collect data. Correlation analysis and structural equation modeling were used in the analysis of the data collected through the study. As a result of the study, it was determined that there is significant and negative relations between school burnout and academic motivation, and the school burnout has direct and indirect significant effects on the *getting over himself, using knowledge and exploration* dimension through the latent variable of academic motivation. Lastly, it was determined that school burnout is a significant predictor of academic motivation.

Key Words: School burnout, motivation, structural equation modeling.

GİRİŞ

Çağdaş eğitim anlayışı eğitimi, bireylerin bilişsel, zihinsel, sosyal, psikolojik vb. tüm yönleri ile gelişmelerini hedef alan bir süreç olarak ele almaktadır. Bireyin tüm yönlerini geliştirme hedefi okullara ve eğitimcilere bunu mümkün kılacak eğitim-öğretim süreçlerini hazırlama ve uygulamaya koyma sorumluluğu yüklemektedir. Okulların ve eğitimcilerin kendisinden beklenen bu işlevi ve sorumluluğu yerine getirebilmesi öğrencilerin okula ve eğitsel süreçlere yönelik güdülenmeleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Akademik güdülenme, öğrencilerin sahip oldukları eğitsel potansiyelleri açığa çıkarmalarını sağlayan ve bu yolla öğrenmelerini ve çalışmalarını harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2004). Clark ve Schroth, (2010) akademik güdülenmenin bir öğrencinin okula devam etmesi ve akademik hedeflerine ulaşmasını etkileyen içsel ve dışsal faktörler bütünü olarak görmektedir. Harter, (1981) ve Lepper, (1988) ise içsel güdülenmeyi öğrenmeye duyulan merak ve başarmaktan haz duyma ile dışsal güdülenmeyi ise dışsal sonuçlara

odaklanarak takdir edilmek ve ödüllendirilmek için gösterilen çaba ile açıklamaktadırlar. Bu doğrultuda akademik güdülenmişlik öğrencilerin akademik süreçlere yönelik kazanımlarını doğrudan etkileyen bir etmen olarak değerlendirilebilir. Linnenbrink ve Pintrick, (2002) ise, akademik güdülenmeyi akademik performansın en önemli belirleyicisi olarak tanımlarken, Vallerand ve diğ. (1992), bireyin üretken bir öğrenim yaşantısı geçirmesinin büyük oranda akademik güdülenmeye bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Yapılan araştırmaların bu görüşleri desteklediği ve akademik güdülenme ile verimli ve üretken bir öğrenim yaşantısı geçirme arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand ve diğ. 1992) bulunmuştur.

Akademik güdülenme, öğrencilerin okula yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını (ödev yapma, proje hazırlama, vb.), yerine getirmede daha başarılı olduklarını göstermektedir (Demir ve Arı, 2013; Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh ve McInerney, 2012). Buna karşın akademik güdülenme eksikliğinin sabırsızlık, sebatsızlık, akademik erteleme ve uyumsuz akademik davranışlar (okuldan kaçma, devamsızlık vb.) gösterme ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır (Colangelo, 1997; Klassen ve diğ. 2008). Literatüre ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda akademik güdülenmenin öğrenciler açısından kilit bir role sahip olduğu ve akademik başarıdan (Pintrich ve De Groot, 1990), öğrenme stratejilerine (Pokay ve Blumenfeld, 1990) ve akademik ertelemeye (Tuckman, 1998; Klassen ve diğ. 2008; Brownlow ve Reasinger, 2000) kadar birçok alanı etkileyebildiği söylenebilir.

Öğrencilerin akademik güdülenmişlikleri üzerinde birçok faktörün olumsuz etki etmesi olasıdır. Bu olumsuz faktörlerden biri olarak son yıllarda özellikle dikkat çeken bir kavram olan *okul tükenmişliği* gösterilebilir. Daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinen ve fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının ön plana çıktığı ve yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterilen olumsuz tutumların ağır bastığı bir olumsuzluk olan tükenmişlik kavramı son yıllarda öğrenciler ile birlikte anılır olmuştur (Salmalo-Aro ve diğ. 2008, 2011; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Veyis, Halmatov ve Ateş, 2013 ve Aypay, 2012).

Bir çalışan olmamalarına karşın okul odaklı görev ve sorumlulukların süreklilik gösteriyor olması ve bireyin bunları yerine getirmesine yönelik beklentilerin bulunması öğrencilik faaliyetinin bir iş olarak ele alınmasına yönelik algılamaları beraberinde getirmiştir (Schaufeli ve diğ. 2002; Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Akçamete (2002) ve Erturgut ve Soyşekerci, (2010) öğrencilerin eğitim yaşantısında diğer öğrenciler ile kurdukları günlük etkileşimler, sürekli eğitim uygulamaları ve diğer öğrenci ve yaşlıları ile yaşadıkları problemler nedeniyle eğitimin stresli ve yorucu bir iş olduğunu belirtmektedirler. Aypay ve Eryılmaz, (2011) ise okul tükenmişliğini, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının "aşırı" taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması veya bitkin düşürmesi olarak tanımlamaktadırlar. McCarthy, Pretty ve Catano (1990), Yang ve Farn, (2005), Salmelo-Aro ve ark., (2008) okul tükenmişliğinin en belirgin göstergelerinin akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı olumsuz ve umursamaz tutum geliştirme, okul ödevlerine karşı ilgisizlik gösterme, yetersizlik algısı, yeteneklerinden şüphe duyma ve bunun sonucu olarak akademik başarının düşmesi olarak göstermektedirler. Bu belirtilerin öğrencilerin okula yönelik tutumları ve güdülenmişlikleri üzerinde olumsuz bir etki göstermesi beklenmektedir.

Okulla ilgili görev ve sorumlulukların aşırı boyuta ulaşmasının öğrencilerin yaşadığı stres düzeyini arttırdığını ve bu stresin öğrencileri duygusal olarak tükettiğini, duyarsızlaştırdığını ve yetkinlik inançlarını sarstığını gösteren birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang ve Farn, 2005; Anderman ve Maehr, 1994). Dolayısıyla akademik olarak tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okula yönelik motivasyon düzeylerinin bu durumdan etkilenme olasılıkları yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul tükenmişliğinin özellikle son yıllarda ele alınan bir problem olduğu (Schaufeli ve Bakker, 2004; Salmelo-Aro ve ark. 2008; Anderman ve Maehr, 1994; Eccles ve Midgley, 1989 ve Seçer ve Gençdoğan, 2012) ancak buna karşın akademik güdülenme üzerinde ki etkisinin henüz yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda bu araştırma sürecinde okul tükenmişliğinin lise öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde ki yordayıcı etkisi incelenmiş ve bu amaçla aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. okul tükenmişliği akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha fazla değişken arasında ki ilişkilerin betimlendiği ve derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011). Bu amaçla okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinde çoklu uyum indeksleri olan RFI, CFI, NFI, NNFI, IFI, GFI, AGFI, SRMR ve REMSEA kullanılmıştır (Marcoulides ve Schumacher, 2001).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Erzurum şehir merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk ve diğ. 2013). Araştırmanın çalışma grubu 230'u kız ve 225'i erkek olmak üzere toplam 455 ($X=16,75$, $ss= 1.60$) lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Okul Tükenmişlik Ölçeği

Ölçek Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek orijinal formunda öz bildirime dayalı 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam varyansın % 63.25'ini açıklayan ve iyi düzeyde model uyumuna sahip olan (RMSEA: ...) 9 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; *duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısıdır*. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarından alınan puanın düşüklüğü okul tükenmişliğine işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında Okul Tükenmişlik Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu (REMSEA: .057, RMR: .061, SRMR= .62, CFI: .92, $\chi^2/df= 2.25$) ve iç tutarlığının .79 ve iki yarı güvenirliğinin .75 olduğu bulunmuştur.

Akademik Güdülenme Ölçeği

Bozanoğlu (2004) tarafından lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam varyansın % 42,2'sini açıklayan 53 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; *kendini aşma*, *bilgiyi kullanma* ve *keşif*'dir. Ölçeğin iç tutarlılık değeri .88 ve test tekrar test güvenirliği .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların yüksekliği akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında Akademik Güdülenme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu (REMSEA: .071, RMR: .066, SRMR= .67, CFI: .92, $\chi^2/df= 1.25$) ve iç tutarlığının .82, iki yarı güvenirliğinin .79 olduğu bulunmuştur.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılması sürecinde ölçeklerden 11 tanesinde ciddi boşluklar olduğu için veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Veri setinde tolere edilebilir düzeyde bulunan boşluklar (2 soruya kadar) ise aritmetik ortalamalar ile doldurulmuştur ($n=25$, % ?). Analiz aşamasında ise öncelikle veri setinin parametrik testler için gerekli olan temel kriterleri karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle uç değerlerin kontrolü için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve 7 öğrenciye ilişkin verilerin uç değer taşımalarından dolayı veri setinden çıkarılmalarına karar verilmiştir. Ayrıca Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri hesaplanmış ve veri setinin çok değişkenli normal dağılımını etkilemesi muhtemel olan 5 kişiye ait ölçekler veri setinden çıkarılmıştır. Veri setinden çıkarılan ölçeklerden sonra 455 kişiden oluşan veri setinin parametrik testler için zorunlu olan kriterleri karşılayıp karşılamadığı tekrar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve veri setinin normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, veri setinin homojenliği ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı da incelenmiş ve veri setinin parametrik analizler için gerekli olan temel koşullara sahip olduğu bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemlerine bağlı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları ile akademik güdülenme puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

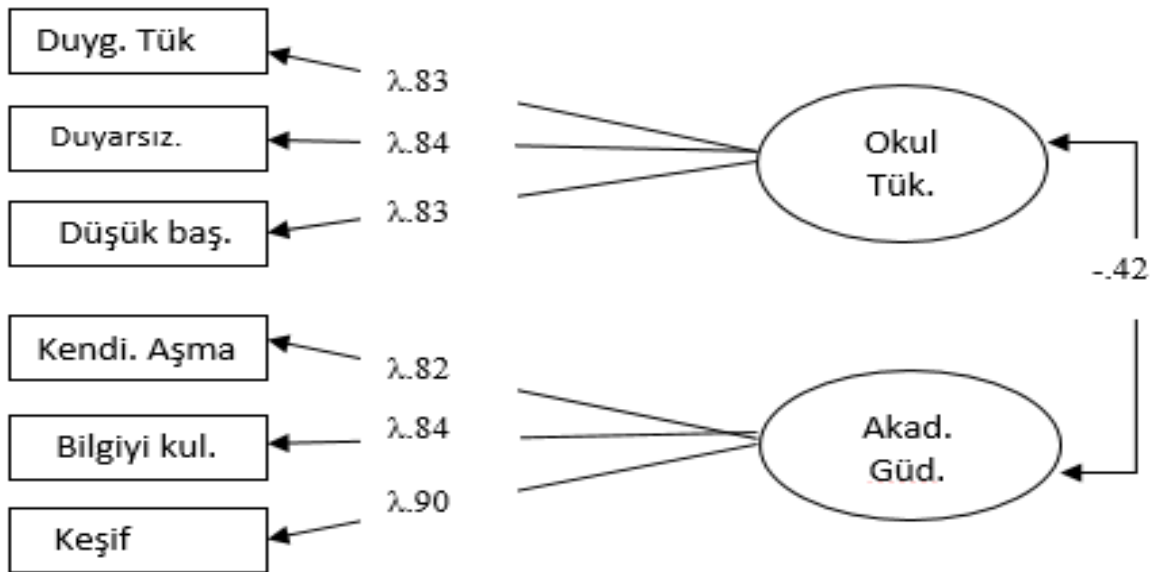
Tablo 1: Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiler

		Akademik Güdülenme		
		Kendini aşma	Bilgiyi kullanma	Keşif
Tükenmişlik	Duygusal tük.	-.295**	-.351**	-.320**
	Duyarsızlaşma	-.217**	-.261**	-.255**
	Düşük Başarı algısı	-.286**	-.329**	-.354**

** p<.01

Tablo 1 incelendiğinde okul tükenmişliğinin alt boyutları olan *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısının*, akademik güdülenmenin alt boyutları olan *kendini aşma*, *bilgiyi kullanma* ve *keşif* boyutu ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısının* artmasının lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olacağı söylenebilir.

Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra okul tükenmişliğinin akademik güdülenme üzerindeki yordayıcı etkisi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Bu amaçla ilk önce okul tükenmişliği ile akademik güdülenmenin model uyumlarına ilişkin doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

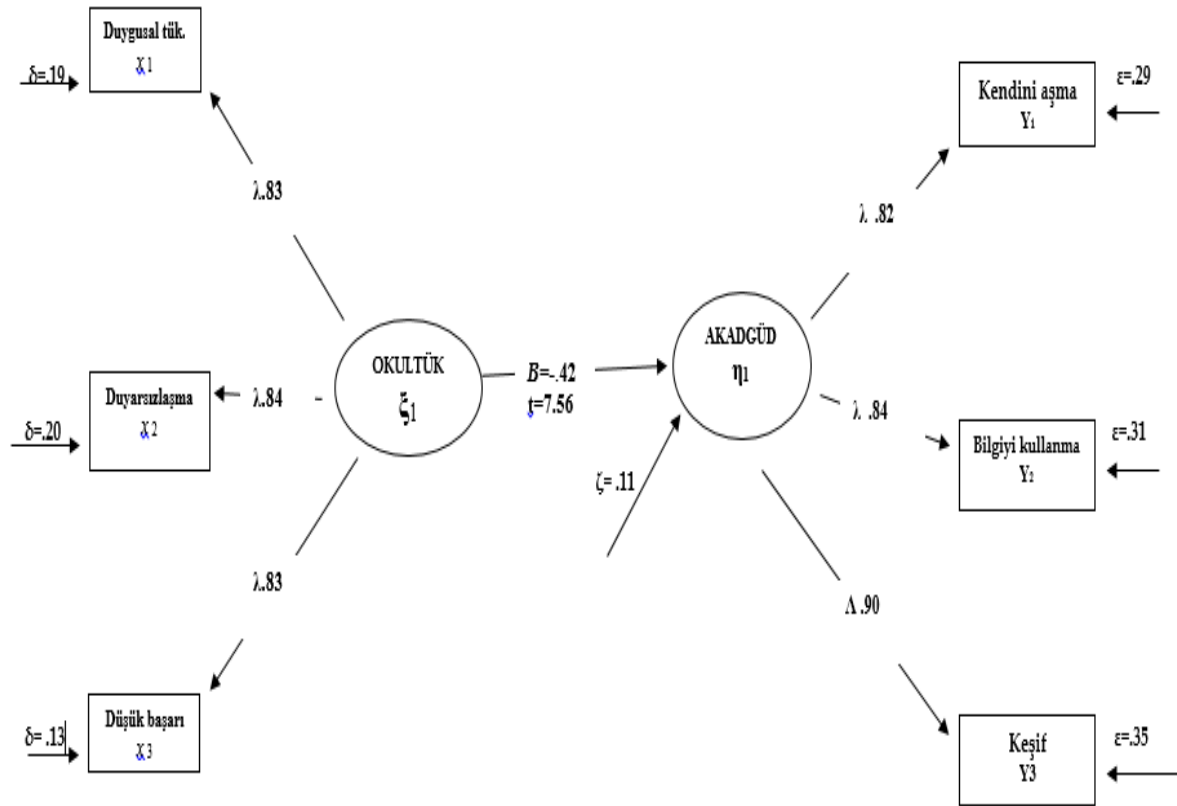


Şekil 1:Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki Doğrulayıcı Ölçme Modeli

Tablo 2: Ölçme modeli uyum iyiliği indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	AGFI	GFI	NFI	NNFI	RFI	CFI	IFI	RMR	REMSEA
9,74	8	1,21	.97	.99	.99	1.00	.98	1.00	1.00	.53	.029

Tablo 2 incelendiğinde okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-.42$) olduğu bulunmuştur. Ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı çıkmasından sonra okul tükenmişliği ve akademik güdülenme için iki örtük değişken belirlenmiştir. Okul tükenmişliği örtük değişkeni (OKULTÜK) *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısı* gözlenen değişkenleri ile akademik güdülenme örtük değişkeni ise (AKADGÜD) *kendini aşma*, *bilgiyi kullanma* ve *keşif* gözlenen değişkenleri aracılığıyla ölçülmüştür. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular Şekil 2'de ve modelin uyum indekslerine ilişkin bulgular ise Tablo 3'de verilmiştir.



Şekil 2: Okul tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 3: Yapısal eşitlik modeline ilişkin model uyum iyiliği indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	GFI	NFI	NNFI	RFI	CFI	IFI	RMR	REMSEA
9.77	8	1,23	.99	.99	1.00	.98	1.00	1.00	.053	.029

Okul tükenmişliğinin akademik güdülenme üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için kurulan ve test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde test edilen modelin onaylandığı ve iyi uyum verdiği söylenebilir. Şekil 2 incelendiğinde *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük başarı algısı* alt boyutlarını kapsayan okul tükenmişliği örtük değişkeninin (OKULTÜK), *kendini aşma*, *bilgiyi kullanma* ve *keşif* alt boyutlarını kapsayan akademik güdülenme örtük değişkenini (AKADGÜD) negatif yönde ve iyi düzeyde yordadığı söylenebilir ($\beta=-.42$ $t=7.56$). Elde edilen bu bulgudan hareketle okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Buna ek olarak okul tükenmişliği örtük değişkeninin akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden akademik güdülenmenin alt boyutları olan

kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif üzerinde de anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular doğrultusunda okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanları ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu ve negatif yönde yordadığı söylenebilir.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları

Yapısal eşitlik modelinde belirleme katsayısı, yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Belirleme katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilmektedir. Okul tükenmişliğinin akademik güdülenmedeki varyans açıklama katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Eşitlik Modeline Yapısal İlişkin Belirleme Katsayıları

Uyum parametresi	Katsayı değeri
X1:Duygusal Tükenme	.70
X2:Duyarsızlaşma	.71
X3:Düşük Başarı algısı	.69
Y1: Kendini aşma	.68
Y2 Bilgiyi kullanma	.71
Y3 Keşif	.80
ξ_1, η_1	-.42

Tablo 4 incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik güdülenmede ki varyansın % 42’sini açıkladığı görülmektedir. Okul tükenmişliğine ilişkin ölçme modelinde okul tükenmişliğinin (OKULTÜK) duygusal tükenmişlikteki varyansın % 70’ini, duyarsızlaşmada ki varyansın % 71’ini ve düşük kişisel başarı algısındaki varyansın % 69’unu açıklamaktadır. Akademik güdülenmeye ilişkin ölçme modelinde ise akademik güdülenme örtük değişkeni (AKADGÜD) kendini aşmadaki varyansın % 68’ini, bilgiyi kullanmadaki varyansın % 71’ini ve keşifteki varyansın varyansın % 80’ini, açıklamaktadır. Örtük değişkenler olan okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasındaki açıklama katsayısının % 42 olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde önemli düzeyde olumsuz etkiye sahip bir değişken olduğu söylenebilir.

Yapısal Modeldeki Toplam ve Dolaylı Etkilere İlişkin Bulgular

Okul tükenmişliği ve akademik güdülenmenin *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi* ile *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* gözlenen değişkenleri üzerinde ki toplam ve dolaylı etkileri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Yapısal eşitlik modeline ilişkin olarak elde edilen toplam ve dolaylı etkiler

	Toplam etki		Dolaylı etki
	Okul Tükenmişliği	Akademik Güdülenme	Okul Tükenmişliği
Duygusal tükenme	.83		
Duyarsızlaşma	.84		
Düşük Başarı Hissi	.83		
Kendini aşma		.82	.21
Bilgiyi Kullanma		.84	.23
Keşif		.90	.27

Tablo 5’te verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliği örtük değişkeninin *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı* algısını doğrudan etkilediği buna karşın akademik güdülenmenin alt boyutları olan *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif*’i ise akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Ayrıca, akademik güdülenme örtük değişkeninin *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif*’i doğrudan etkilediği bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde okul tükenmişliği örtük değişkeninin akademik güdülenme örtük değişkeninin gösterge değişkenlerini dolaylı olarak etkilediği ve bu etkinin doğrudan olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde ki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırma sürecinde iki hipotez sınanmıştır. Bu doğrultu da okul tükenmişliğinin akademik güdülenme ile ilişkili olacağı ve okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi anlamlı olarak yordayacağı öne sürülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular her iki hipotezin de doğrulandığını ve kurulan yapısal eşitlik modelinin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulguları okul tükenmişliğinin akademik güdülenmeyi negatif yönde yordadığını göstermiştir. Uyum iyiliğine ilişkin indeks değerleri modelin yeterli düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu ve kurulan yapısal eşitlik modelinin kendisini oluşturan gösterge ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri yeterli düzeyde açıklayabildiğini göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Schumacher ve Lomax, 2004). Araştırmadan elde edilen bulgular okul tükenmişliğinin alt boyutları olan *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısının* da akademik güdülenmeyi negatif yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca, araştırma bulguları okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin alt boyutları olan *bilgiyi kullanma*, *kendini aşma* ve *keşif* ile de yüksek düzeyli ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular okul tükenmişliğinin akademik güdülenme açısından önemli bir risk kaynağı olduğunu ve *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı algısının* öğrencilerin akademik güdülenmişliklerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öğrencilerin akademik güdülenmişliklerinin düşmesinin eğitsel yaşantıları üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğunu gösteren (Vallerand ve diğ., 1992; Demir ve Arı, 2013; Klassen ve diğ., 2008; Aypay ve Eryılmaz, 2011) araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu daha da anlamlı hale gelmektedir.

Akademik güdülenmenin akademik süreçler için gerekli olan enerjinin üretilmesi ve bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlandığı göz önünde bulundurulduğunda (Clark ve Schroth, 2010; Martin, 2004) tükenmişliğin alt boyutları olan *duyarsızlaşma*, *duygusal tükenme* ve *düşük kişisel başarı algısı* daha da önemli bir problem kaynağına dönüşebilmektedir. Çünkü *duygusal tükenme*, tükenmişliğin içsel boyutu olarak ele alınmakta ve bireylerde yorgunluk, enerji eksikliği ve kendini duygusal olarak yıpranmış hissetme gibi belirtilerle tanımlanmaktadır (Leiter ve Maslach, 1988; Maslach ve Jackson, 1981). Bu yönüyle öğrencilerin akademik süreçler için gerek duyduğu enerjiyi harekete geçiren güç olarak tanımlanan akademik güdülenmenin önünde ki en önemli engellerden biri olarak *duygusal tükenme* düşünülebilir. Dolayısıyla duygusal olarak tükenme yaşayan öğrencilerin akademik olarak ihtiyaç duyduğu enerjiyi harekete geçirmekte güçlük yaşayacağı söylenebilir.

Duyarsızlaşma açısından bakılacak olduğunda ise, bireyin duygudan yoksun tutum ve davranışlar içine girmesi, katı ve kayıtsız bir yaklaşım göstermesi, alaycı ve küçük düşürücü bir dil kullanması, katı kurallara göre hareket etmesi ve umursamaz davranışlar göstermesi şeklinde tanımlanan *duyarsızlaşma* (Maslach ve Jackson, 1981; Seçer, 2011) tükenmişliğin kişiler arası boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla duyarsızlaşma yaşayan öğrencinin okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile kurduğu ilişkilerde katı, umursamaz ve alaycı bir yaklaşım sergilemesi beklenebilir. Bu durumun öğrencinin uyum problemlerini artıracığı ve dolayısıyla okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar sergilemesi kaçınılmaz hale gelebilir. Okulda kişiler arası ilişkilerinde problem yaşayan bir öğrencinin okula gitmek istememe veya derslere ilgi duymama şeklinde davranışlar ortaya koyması ve okul reddinin (Bahalı, 2011; Seçer, 2014) ortaya çıkması beklenebilir.

Tükenmişliğin bir diğer boyutu olan *yetkinlik inancı* ise bireyin kendisini olumsuz değerlendirmesi, yetersizlik ve başarısızlık algısı ve harcadığı çabaların boşa gittiğini düşünme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Seçer, 2011; Walburg, 2014; Maslach, Shaufeli ve Leiter, 20019). Akademik olarak güdülenmiş olan bir öğrencinin kendini olumlu ve yeterli değerlendirmesi ve belirlediği hedefler doğrultusunda yoğun çaba harcaması beklenir. Oysa yetkinlik inancı boyutunda tükenmişlik yaşayan birey kendisini yetersiz ve başarısız olarak algılamakta ve harcadığı çabaların boşa gittiğini düşünmektedir (Maslach ve diğ., 2001; Salmalo-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2004; Salmalo-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009). Bu nedenle akademik süreçler için gerekli olan enerjinin hayata geçirilmesinin önünde yetkinlik inancının önemli bir problem oluşturduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine tam olarak adapte olabilmeleri ve kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için belli düzeyde güdülenmiş olmaları gerekmektedir. Ancak, öğrencilerin bu görevi yerine getirebilmeleri ve eğitsel zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlayacak olan kaynaklarını harekete geçirme noktasında okul tükenmişliğinin önemli bir dezavantaj olduğu söylenebilir.

Bu nedenle öğrencilerin eğitim öğretim sürecine etkin olarak uyum sağlamaları, akademik sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için önemli bir ihtiyaç olan güdülenmişliğin sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultu da okul tükenmişliği yaşadığı belirlenen öğrencilere bu sorunun üstesinden gelebilmeleri için ihtiyaç duydukları psikolojik desteğin sağlanması ve okul tükenmişliğini ortaya çıkaran faktörlerin belirlenmesi gerekir. Ayrıca ebeveynlere ve öğretmenlere öğrencilerin bu sorunu aşmalarında yardımcı olabilecek bilgilendirici ve önleyici hizmetlerin de sunulması önerilebilir.

Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmının sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmının birinci sınırlılığı araştırmının hedef kitlesi olarak sadece Erzurum'da devlete bağlı liselerde öğrenim görmekte olan 15-18 yaş arasındaki ergenlerin seçilmesidir. Bu nedenle farklı il ve bölgelerden oluşan örneklem üzerinde, özel okul öğrencileri üzerinde ve 15 yaş altında yer alan çocuklar üzerinde benzer araştırmaların tekrarlanması bulguların genellenebilirliği açısından gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2002). *Exhaustion, job satisfaction and personality for Teachers.*, Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Aypay, A., Eryılmaz, A.(2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26–44.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim*, 12(2), 782-787
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37,(2), 83-98.
- Brownlow, S., ve Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 15-34.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and bacon, Ma.
- Clark, M.H. ve Schroth, C.A. (2010).“Examining relationships between academic motivation and personality among college students”. *Learning and individual differences*, 20, 19-24.
- Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 1399–1404.
- Green, J., Liem, G.A., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H, W., McInerney, D. (2012). Academic motivation , self-concept engagement and performance in high school; Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35 (2012) 1111–1122.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the class room: motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300–312.
- Hu, L.T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55-65.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Kutsal, D., Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(164), 283-297.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289–309.
- Linnenbrink, E.A. ve Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Marcoulides, G. ve Schumacher, R.(2001). New developments and techniques in structural equation modeling. *London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.*
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133–146.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 73, 81-100.
- Pokay, P ve Blumenfeld. P.C. (1990). "Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies". *Journal Of Educational Psychology*. 82(1), 41-50.
- Pintrich, P.R. ve De Groot, E.V. (1990), "Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance". *Journal Of Educational Psychology*. 82(1), 33-40.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I.E. and Nurmi, E.(2009). School-burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Parker, P.D.(2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*. 21, 244-248.
- Schaufeli, W.B., Martinez, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.

Schumacher, R., Lomax, R. (2004). A Beginner's guide to structural equation modelling. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Seçer, İ.(2011). Psikolojik Danışmanların tükenmişlik düzeylerinin ęeřitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. 1(2), 25-39.

Seçer, İ. ve Genędoęan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin ęeřitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*. 1(2). 1-13.

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B.(2013). Okul tükenmişlik ölęeęinin türk kùltürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik ęalıřması. *Turkish Journal of Education*. 2(2). 16-27.

Tuckman, B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal Of Experimental Education*, 66, 141–147.

Yang, H.J., Farn, C. K. (2005). An Investigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Vallerand, R., ve Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.