

Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Başarı

Filiz BİLGE^a
Hacettepe Üniversitesi

Meliha TUZGÖL DOST^b
Hacettepe Üniversitesi

Bayram ÇETİN^c
Gaziantep Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeyleri; akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inançları açısından incelenmiştir. Veriler 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Ankara'da altı lisede okuyan toplam 633 öğrenciden toplanmıştır. Analizler 605 öğrencinin yanıtları üzerinden yapılmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde çok bağımlı değişkenli varyans analizinden (MANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yetkinlik inançları düşük öğrencilerin tükenme düzeyinin daha yüksek olduğu; yeterli çalışma alışkanlıkları olmayan ve yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin inancını kaybetme düzeyinin daha yüksek olduğu ve akademik ortalaması yüksek olanların öz-yetkinliğinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, çalışma alışkanlıkları yetersiz ve yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin öz-yetkinliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır ki bu, çalışmada beklenmeyen bir sonuçtur. Çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları alan yazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bunlara dayalı olarak okul psikolojik danışmanlarına ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Akademik Başarı, Çalışma Alışkanlığı, Lise Öğrencileri, Okul Bağlılığı, Tükenmişlik, Yetkinlik İnancı.

Alan yazında tükenmişliğin tanımı ilk olarak Freudenberg (1974) tarafından yapılmıştır. Tükenmişlik, Maslach'ın (1976) çalışmaları sonucunda ise yaygın olarak kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Öncelikle sağlık, eğitim ve sosyal çalışma gibi

bireylerle yüz yüze iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışılan tükenmişlik, sonra diğer meslek alanlarında da kullanılmıştır (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002).

- Sorumlu Yazar:** Dr. Filiz BİLGE Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında profesördür. Çalışma Alanları arasında şiddet, kızgınlık/öfke, tükenmişlik, çocuk istismarı, toplumsal cinsiyet ve psikolojik testler yer almaktadır. *İletişim:* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, 06800, Beytepe, Ankara. Elektronik posta: fbilge@hacettepe.edu.tr
- Dr. Meliha TUZGÖL DOST Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yardımcı doçenttir. *İletişim:* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, 06800, Beytepe, Ankara. Elektronik posta: mtuzgol@hacettepe.edu.tr
- Dr. Bayram ÇETİN Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında doçenttir. *İletişim:* Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gaziantep. Elektronik posta: bacetin27@gmail.com

Mesleki tükenmişlik kavramı, meslek yaşamındaki kronikleşmiş, kişiler arası stres faktörlerine gösterilen psikolojik bir tepkidir. Maslach, Schaufeli ve Leiter'a (2001) göre tükenmişliğin duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (cynicism or depersonalization) ve düşük kişisel başarı (reduced personal accomplishment) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Duygusal tükenmişlik temel bireysel stres tepkisini, duyarsızlaşma işin çeşitli yönlerine gösterilen olumsuz ve duyarsız tepkileri, yetersizlik hissi ise başarı ve verimlilik eksikliğini ifade etmektedir (Maslach ve ark., 2001).

Son zamanlarda meslek gruplarının yanı sıra konu öğrencilerin tükenmişliği üzerinde de çalışılmaya başlanmıştır. Yapılan işlerin yarattığı bir sorun olarak görülen tükenmişlik öğrenciler için de geçerli bir durum olarak ele alınmaktadır. Schaufeli ve Taris'e (2005) göre, derse katılma, ödev yapma gibi bir takım işler yapan öğrenciler birer çalışan olmasa da yaptıkları aktiviteler psikolojik açıdan birer iştir. Tükenmişlik kavramındaki bu bakış açısı değişikliği, Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma ve Bakker'in (2002) Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Form'unu üniversite öğrencilerine uyarlamalarını sağlamıştır. Ölçeğin öğrenci formunun geliştirilmesi tükenmişliğin öğrenciler üzerinde çalışılan bir konu olmasını hızlandırmıştır. Maslach tükenmişlik modelindeki boyutlardan yola çıkılarak ileri sürülen öğrenci tükenmişliği ders çalışmaktan dolayı tükenme duygusu, çalışmaya karşı duyarsızlık ya da inancını kaybetme ve bir öğrenci olarak kendini yetersiz hissetme anlamında kullanılmaktadır (Schaufeli, Martinez ve ark., 2002). Yang (2004) öğrenci tükenmişliğini, öğrenme sürecindeki öğrencide derslerden, ders yükünden ve diğer psikolojik faktörlerden kaynaklanan stres, duygusal tükenme durumu, inancını kaybetme ve düşük öz-yetkinlik duygusu olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da öğrenci tükenmişliği yukarıdaki boyutlarıyla ele alınmıştır.

Alanyazında öğrencilerde tükenmişlik daha çok üniversite öğrencilerinde (Rostami, Abedi ve Schaufeli, 2012; Schaufeli, Martinez ve ark., 2002) özellikle de sağlık bilimlerinde okuyan öğrencilerin tükenmişliğinin çalışıldığı görülmektedir (Örn. Galán, Sanmartín, Polo ve Giner, 2011; Jennings, 2009). Öğrenci tükenmişliği ile ilgili araştırma sonuçları, kız ergenlerin erkek ergenlerden daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını (Salmelo-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008), ergen öğrencilerin tükenmişliği ile akademik başarıları arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğunu (Salmelo-Aro ve ark., 2008; Yang, 2004); içsel motivasyon ile düşük tükenmişlik düzeyinin ilişkili

olduğunu (Pisarık, 2009) ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik arasında ilişki olduğunu (Zhang, Gan ve Cham, 2007) göstermektedir. Ayrıca idareci, öğretim elemanı, aile ve arkadaşta alınan sosyal desteğin düşük olması ile tükenmişlik arasında olumlu ilişki saptanmıştır (Boudreau, Santen, Hemphill ve Dobson, 2004). Bask ve Salmelo-Aro (2012) boylamsal olarak yaptıkları çalışmada, 16-18 yaşları arasında bulunan lise öğrencilerinin giderek artan bir tükenme, inancını kaybetme ve düşük öz-yetkinlik riskiyle karşı karşıya oldukları sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik değişkenler kontrol altına alındığında okulu bırakmanın yordanmasında inancını kaybetmenin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda daha çok lise öğrencilerinin tükenmişliği üzerinde çalışıldığı dikkat çekmektedir. Aypay (2011) ilköğretim; Kutsal (2009), Aypay ve Eryılmaz (2011a; 2011b), Sever ve Aypay (2011), Aypay (2012), Çapri, Gündüz ve Akbay (2013), Yedigöz Sönmez ve Çapri (2013) lise öğrencileriyle çalışmışlardır. Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011), Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) ve Çapri (2013) ise üniversite öğrencilerinin tükenmişliğini incelemişlerdir.

Lise öğrencileri ile yapılan ilk çalışmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini algılayan sosyal desteğin yordadığı; cinsiyetin öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinde orta düzeyde etkisi olduğu; sınıf düzeyine bağlı olarak tükenmişliğin arttığı; öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin okudukları alana göre anlamlı farklılık göstermediği; orta düzeyde akademik başarı algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarı algılayanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir (Kutsal ve Bilge, 2012). Sever ve Aypay (2011) da benzer şekilde, ortaöğretime devam eden erkek öğrencilerin daha büyük risk grubunu oluşturduğunu, en az tükenmişlik yaşayanların 9. sınıf öğrencileri olduğunu, not ortalaması düşük öğrencilerin aile baskılarının arttığını ve bunun da tükenmişliğe yol açtığını belirlemişlerdir. Diğer bulgulara göre ise not ortalaması düşük olan öğrenciler daha baskıcı öğretmen tutumlarına maruz kalmakta, öğrencilerin okulda geçirdikleri her yıl, onların okula daha az ilgi duymalarına ve ödev yapma konusunda daha fazla tükenmelerine neden olmaktadır. Bir diğer çalışmada önceki çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde, ödev yapmaktan tükenme ve okula ilgi kaybının lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde açıkladığı belirlenmiştir (Aypay ve Eryılmaz, 2011a). Ayrıca Aypay ve Eryılmaz (2011b) okula ilgi kaybı ve

aileden kaynaklanan tükenmişlik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü sonucuna varmışlardır. Çapri ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve tükenmişliğin alt boyutları arasında olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin yaşam doyumu ile bağlılığın boyutları olan gayret/çaba, kendini adama ve kendini kaptırma arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Akademik tükenmişliğin yanı sıra öğrencilerin okula olan ilgileri, okul bağlılıkları ve okula yabancılaşmaları son zamanlarda yurt dışında çok çalışılan kavramlardır. Okul bağlılığı konusunda öne sürülen görüşler ve modeller incelendiğinde bu kavramın da tükenmişlik gibi çok boyutlu olarak ele alındığı göze çarpmaktadır (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012; Doll, Pfohl ve Yoon, 2010; Finn, 1993; Schaufeli, Martinez ve ark., 2002). Bunlar arasında yaygın olarak kullanılan ise üç boyutlu (duygusal, davranışsal ve bilişsel) okul bağlılığıdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu kavram motivasyon, sınıf iklimi, öğrenci tutumları ve öz-düzenleyici öğrenme gibi ilişkili alanlardan doğmuştur (Fredricks, 2011). Eğitim hakkında olumlu duygular hissetme, okul ortamına ait olma duygusu, okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcaması, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme ve kendi fikrini sınıfa söyleyebilme gibi özellikler okula bağlılık olarak açıklanmaktadır (Mengi, 2011). Çalışmada ele alınan okul bağlılığı öğrencinin gayretini ve çabasını; çalışırken yüksek düzeyde enerjiye ve zihinsel dayanıklılığa sahip olmasını, kendini adamasını; çalışmalarına önem vermesini, bunlardan dolayı coşku, ilham ve gurur hissetmesini, meydana okumasını, kendini kaptırmasını; çalışmalarına yoğunlaşması ve mutlu olmasını içermektedir. Görüldüğü gibi okul bağlılığı bu çalışmada da duygusal, bilişsel ve davranışsal yönleriyle incelenmiştir.

Okul bağlılığı, akademik başarıda ve okul terki olmaksızın okulu bitirmede son derece önemlidir (Hirschfeld ve Gasper, 2011). Eith'in (2005) yaptığı çalışmada akademik başarıları yüksek olan ortaokul ve lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır (akt., Mengi, 2011). Bir başka çalışmada da düşük düzeyde okul bağlılığı bildiren öğrencilerin okulu bırakma risklerinin daha yüksek olduğu (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009) belirlenmiştir. Benzer şekilde Fall ve Roberts (2012), okul bağlılığının okul terki olasılığının düşüklüğüyle ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Destekleyici bir çevrenin geliştirdiği ait olma hissinin, okulda ve diğer toplumsal ortamlarda bağlılık ve başarıyla olumlu ilişkisi bulunmaktadır. Bu bulgu öğrenmenin, kişisel etkileşimlerin ve bu etkileşimlerden doğan algıların dikkate alındığı karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Walker ve Greene, 2009).

Mengi'nin (2011) yaptığı çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin aile, öğretmen ve arkadaşlardan aldığı sosyal destek yükseldikçe okul bağlılığının arttığı sonucuna varılmıştır. Okula bağlılık ve okul doyumu ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise yüksek düzeydeki duygusal ve davranışsal bağlılığın ilk ergenlerde okul suçluluğu ve genel suçlulukta azalmayı (Hirschfeld ve Gasper, 2011), madde kullanımı ve suçlulukta düşük risk taşımayı (Li ve ark., 2011) yordadığı görülmektedir.

Okul bağlılığı ve sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde genelde erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının daha düşük olduğu (Cernkovich ve Giordano, 1992'den akt., Mengi, 2011; McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002; Mengi, 2011), sınıf ya da yaş düzeyi yükseldikçe okul bağlılığının azaldığı (McNeely ve ark., 2002; Mengi, 2011) belirlenmiştir. Maddox ve Prinz (2003) okul bağlılığını etkileyen faktörleri çeşitli araştırma sonuçlarından yola çıkarak belirtmişlerdir. Bunlar aile iklimi, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, kültür, yaş ve okul ortamıdır. Finn (1993) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada okul bağlılığı ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Finn ve Rock'ın (1997) çalışmasında düşük gelir grubundaki azınlık öğrencilerine (8-12. sınıf) ilişkin sosyo-ekonomik statü ve aile yapıları kontrol altına alındıktan sonra yapılan analizlerde okul bağlılığının akademik dayanıklılık için önemli bir bileşen olduğu sonucuna varılmıştır.

Tükenmişlik ve okul bağlılığı ilişkisi üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmıştır (Schaufeli, Martinez ve ark., 2002; Zhang ve ark., 2007). Sonuçlara göre tükenmişlik ve okul bağlılığı arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin tükenmişliği ve okul bağlılığı konusunda yapılan araştırmalarda önemli görülen değişkenlerden çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inançları da bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Suh ve Suh (2006) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada etkili ders çalışma alışkanlıklarının ve zamanı etkili kullanmanın, lise öğrencilerinin okul terki olmaksızın okulu bitirmeleri ile anlamlı ilişki içinde olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrencinin okul yaşamında başarılı bir performans gösterebilmesi için yetkinlik inancına sahip olması

gerekmektedir. Bandura (1986) yetkinlik inancını bireylerin bir performansı başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak tanımlamaktadır. Ehrenberg, Cox ve Kopman (1991) yetkinlik inancının ergenlerin akademik gelişimlerinde, sosyal yeterliklerinin gelişiminde, meslek seçimi sürecinde ve fiziksel özgüvenin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu öne sürmektedirler. Çelikkaleli'nin (2010) çalışmasında lise öğrencilerinin, başta akademik olmak üzere sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının depresyonu etkileyen önemli etkenler olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de akademik yetkinlik inancının okul-akademik benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Çapri, Özkendir, Özkurt ve Karakuş (2012), üniversite öğrencilerinin genel yetkinlik inancı ile yaşam doyumu ve tükenmişliğin öz yetkinlik alt boyutu arasında olumlu ilişkiler saptamışlardır. Benzer şekilde Yang ve Farn (2005) ve Schaufeli ve Salanova (2007) da öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarda yetkinlik inancının tükenmişlikle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Reinke ve Hall (2003) lise öğrencilerinde genel yetkinlik inancının hem başarı ortalaması hem okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamışlardır.

Türkiye'deki eğitim sisteminin sınav merkezli yapısı ve hemen her eğitim düzeyinde öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlandıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeyleri konusunda yapılacak araştırmalar önem kazanmaktadır. Buna yönelik olarak yapılan bu çalışmada, lise öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeylerinin, akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inançları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışmada elde edilen bulgularla, alan yazına katkıda bulunulması ve okul psikolojik danışmanlarının yapacağı, öğrencilerin tükenmişliğini azaltıcı ve okul bağlılığını artırıcı çalışmalara ışık tutulması beklenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: "Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılıkları, çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inançları ve akademik başarıya göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?"

Yöntem

Çalışma Grubu

İlişkisel nitelikte tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Ankara'da üçü Anadolu Lisesi (253 öğrenci) üçü

genel lise (380 öğrenci) olmak üzere altı lisede okuyan toplam 633 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeklerin yanıtlanması konusunda sorun olduğu görülen 28 öğrencinin kâğıtları değerlendirilmeye alınmamıştır. Analizler geriye kalan 605 öğrencinin yanıtları üzerinden yapılmıştır. Bu öğrencilerin 159'u 9. sınıf, 114'ü 10. sınıf, 225'i 11. sınıf, 107'si 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 344'ü (%56,9) kız, 261'i (%43,1) erkektir. Grubun yaş ortalaması 16,33'tür (ss: 1,11).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkındaki bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF): Schaufeli, Salanova ve arkadaşları (2002), Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Form'unu (Maslach Burnout Inventory-General Survey) üniversite öğrencilerine uyarlamışlardır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Form, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne dayalı olarak bütün çalışanlara uygulanması amacıyla Schaufeli, Leiter, Maslach ve Jackson (1996) tarafından hazırlanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) güvenilirlik çalışmaları sırasında elde edilen katsayılar sırasıyla .66, .79 ve .74'tür. Dil ve alan uzmanları tarafından Türkçeye çevrilen 15 maddelik MTE-ÖF'ün üç alt ölçeği vardır. MTE-ÖF'yi oluşturan üç alt ölçeğin puanları her madde için 0-6 puan arasında değerlendirilir ve her alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanır. Tükenme (T) ve İnancını Kaybetme (İK) olumsuz, Öz-Yetkinlik (ÖY) boyutu ise olumlu ifadeler içermektedir. Olumlu ifadelerin ters puanlanması gerekmektedir. Bu nedenle T ve İK alt ölçeklerinden yüksek puanlar, ÖY alt ölçeğinden düşük puanlar almak tükenmişliği ifade etmektedir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre MTE-ÖF, orijinalinde olduğu gibi üç alt boyuttan oluşmaktadır (Kutsal, 2009): Tükenme (T-5 madde: "Okulda geçen bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum."), İnancını Kaybetme (İK-4 madde: "Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim.") ve Öz-Yetkinlik (ÖY-6 madde: "İyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum."). Ölçüt geçerliliği için Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği (UOBÖ) de lise öğrencilerine uyarlanmıştır. MTE-ÖF alt ölçekleri ve UOBÖ'nün boyutları arasında negatif ve orta düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayı-

ları sırasıyla .75, .78, ve .71'dir. Testin tekrarı güvenirlik katsayıları ise her üç ölçek için de .99'dur.

Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği (UOBÖ): Çalışanlar için geliştirilmiş olan ve 24 maddeden oluşan Utrecht İş Bağlılığı Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale-UWES) Schaufeli, Salanova ve arkadaşları (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Yedi dereceli olan ölçek, analizler sonucunda toplam 17 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Gayret/Çaba (G), Kendini Adama (KA) ve Kendini Kaptırma (KK) olmak üzere üç alt boyutu olup, çalışmalarda kullanılan 14, 15 ve son olarak da kısaltılmış dokuz maddelik formları bulunmaktadır. Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları .60'ın üzerindedir. Kutsal (2009) tarafından lise öğrencileri için Türkçeye uyarlanan ölçek 15 maddelik formdur. Bu formda alt ölçekler beşer maddeden oluşmaktadır. Tüm alt ölçekleri oluşturan maddeler "Hiçbir Zaman= 0, Nerdeyse Hiç = 1, Nadiren= 2, Bazen= 3, Sıklıkla= 4, Çok Sık=5, Her Zaman= 6" şeklinde yanıtlanmaktadır. Bu üç alt ölçekten alınan puan artıka okul bağlılığı artmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten dört madde çıkarıldıktan sonra yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. UOBÖ'de Gayret alt ölçeği ("Ders çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.") üç, Kendini Adama ("Ders çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.", "Derse yoğunlaştığımda kendimi mutlu hissedirim.") ve Kendini Kaptırma ("Ders çalışmaya başlayınca, uzun süre devam edebilirim.") dört maddeden oluşmaktadır. Bunlara ilişkin iç tutarlılık (Cronbach Alfa) değerleri sırasıyla .80; .79 ve .75'tir. İç tutarlılık kanıtlarına ek olarak UOBÖ, 83 öğrenciye üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. UOBÖ alt ölçekleri için hesaplanan tüm korelasyonlar (.99, .93, .99) 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAE): Çalışma Alışkanlıkları Envanteri öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek üzere Uluğ (1981) tarafından geliştirilmiş 60 maddelik bir ölçektir. İlk 50 madde olumlu çalışma alışkanlıklarına ilişkin asıl maddeler, son 10 madde ise kontrol maddesi olarak hazırlanmıştır. Envanterden alınabilecek puanlar 0 ile 50 arasında olup, yüksek puan etkili çalışma alışkanlıklarının fazlalığına işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında, uzman kişilere başvurularak test maddelerinin konusu, yapısı ve içeriği açısından mantıksal bir değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği çalışmasında korelasyon katsayısı .82 bulunmuştur. Ergene'nin (2011) yaptığı çalışmada ÇAE'nin iç tutarlılığına bakılmış ve Cronbach alfa katsayısı .87 olarak belirlenmiştir.

Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ): EYBÖ, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarını belirleyebilmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. EYBÖ 23 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek 1 "Hiçbir zaman", 2 "Çok nadiren", 3 "Bazen", 4 "Sık sık" ve 5 "Her zaman" şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Puanın yükselmesi yetkinlik inancının yükseklğine işaret etmektedir. Faktör analizi çalışmasında ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi akademik yetkinlik beklentisi (AYB: "Ödevimi yapmakta zorlandığımda öğretmenlerimden yardım alabilirim."), duygusal yetkinlik beklentisi (DYB: "Hoş olmayan düşüncelerimi [korku, kaygı, endişe vb.] kontrol edebilirim.") ve sosyal yetkinlik beklentisi (SYB: "Arkadaşlarım fikirlerimi paylaşmasa bile düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim.") olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. EYBÖ ve alt ölçekler ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği-ÇDÖ (Öy, 1991) arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. ÇDÖ ile EYBÖ'nün toplam puanı arasındaki korelasyon $r=-.12$; ÇDÖ ile AYB ve SYB alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar $r=-.14$ ve $r=-.12$ olarak bulunmuştur. ÇDÖ ile DYB alt ölçeği puanları arasında negatif bir korelasyon gözlenmiş ($r=-.02$) ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. EYBÖ iç tutarlılık katsayısı toplam ölçme aracı için .78; AYB, DYB ve SYB alt ölçekleri için sırasıyla .64, .69 ve .71 olarak bulunmuştur. EYBÖ'nün test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olup, AYB, DYB ve SYB alt ölçekleri için test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .77, .73 ve .65'tir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve akademik başarı ortalamasına ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. KBF araştırmacılar tarafından geliştirilen anket sorularından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ÇAE, EYBÖ ve akademik ortalama (AO) değişkenleri sürekli puanlarının aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra bu değerler kesme puanı olarak alınarak grup değişkenine dönüştürülmüştür. Ortalamadan daha küçük değerler düşük grup (ÇAE için N: 386; EYBÖ için N: 282; AO için N: 171), ortalamadan üstündeki değerler ise yüksek grup (ÇAE için N: 272; EYBÖ için N: 275; AO için N: 386) olarak belirlenmiştir. EYBÖ'nün alt test puanları kullanılarak

mamıştır. Bu grup değişkenlerine ve bunların etki-
leşimlerine göre öğrencilerin tükenmişlik ve okul
bağlılıklarına ilişkin algılarının ortalama ve stan-
dard sapma değerleri hesaplanmıştır.

Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılıklarına ilişkin algılarının çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inançları ve akademik başarıya göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Çok Bağımlı Değişkenli Varyans Analizi (Multivariate Analysis of Variance-MANOVA) uygulanmıştır. MANOVA sonucunda anlamlı olan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkisini sınamak amacıyla Çok Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

MANOVA'nın varsayımı gereği bağımlı değişkenler olan tükenmişlik ve okul bağlılığı puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda önce bağımlı değişkenlerin dağılımına ilişkin bazı betimsel istatistiklere bakılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, dört değişken için de aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu fark aritmetik ortalamanın standart hatası cinsinden de küçüktür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri kendi standart hataları cinsinden düşünüldüğünde, çarpıklık değerinin en fazla 1.855 standart hatası, basıklık değerinin de en fazla 1.68 standart hatası olduğu görülmektedir. Bu değerler çarpıklık ve basıklık değerlerinin güven aralığının sıfır değerini de içerdiğini göstermektedir.

Daha sonra, tükenme, inancını kaybetme, öz-yetkinlik ve okul bağlılığı puanlarının normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, K-S normallik testi sonuçlarına göre tüm bağımlı değişkenler normal dağılım sayılısını karşılamaktadır. Tükenme, inancını kaybetme, öz-yetkinlik ve okul bağlılığı değişkenleri için K-S normallik testi sonuçları anlamlı bulun-

mamıştır. Bu bulgu değişkenlerin dağılımlarının normalden farklı olmadığını göstermektedir. Ayrıca bulgu bağımlı değişkenlere parametrik testlerin uygulanabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 2
Bağımlı Değişkenlere İlişkin Normallik Testi

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov		
	Değer	sd	Anlamlılık (p)
Tükenme	,070	119	,200
İnancını Kaybetme	,074	119	,163
Öz-Yetkinlik	,066	119	,200
Okul Bağlılığı	,049	119	,200

MANOVA'nın bir diğer sayılısı bağımlı değişkenlere ilişkin gruplarda varyansların eşit olmasıdır. Varyansların eşitliği Levene testi ile sınanmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Bağımlı Değişkenlerin Gruplarda Varyanslarının Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	F	sd1	sd2	p
Tükenme	1.035	7	362	.406
İnancını Kaybetme	1.263	7	362	.268
Öz Yetkinlik	.681	7	362	.688
Okul Bağlılığı	1.123	7	362	.348

Tablo 3'te Levene testi sonuçları incelendiğinde verilerin MANOVA'nın varyansların eşitliği varsayımını sağladığı görülmektedir. Tüm analizler sonucunda verilerin MANOVA'nın varsayımlarını sağladığı belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları iki ana başlık altında sunulmuştur. İlk olarak tükenmişlik ve okul bağlılığına ilişkin betimsel istatistikler, ardından MANOVA ve ANOVA sonuçları tablolarla verilmiştir.

Tablo 1
Tükenme, İnancını Kaybetme, Öz-Yetkinlik ve Okul Bağlılığı Değişkenlerinin Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Tükenmişlik						Okul Bağlılığı	
	Tükenme		İnancını Kaybetme		Öz-Yetkinlik		Değer	Std. Hata
	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata		
Art. Ort.	15,03	,54	9,58	,54	12,45	,55	39,92	1,12
Ortanca	16,00		9,00		12,00		40,00	
Std. Sapma	5,90		5,85		6,04		12,21	
Çarpıklık	-,07	,22	,25	,22	,41	,22	-,28	,22
Basıklık	-,48	,44	-,64	,44	,74	,44	,09	,44

Tablo 4

Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Ortalamaya Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Çalışma Alışkanlıkları (ÇAE)	Yetkinlik İnancı (EYBÖ)	Akademik Ortalama (AO)	X	SS	N
Tükenme	Düşük	Düşük	Düşük	17.86	6.140	85
			Yüksek	18.42	5.881	60
			Toplam	18.09	6.020	145
		Yüksek	Düşük	13.69	7.132	26
			Yüksek	15.15	6.507	39
			Toplam	14.57	6.748	65
	Toplam	Düşük	16.88	6.594	111	
		Yüksek	17.13	6.309	99	
		Toplam	17.00	6.447	210	
		Düşük	Düşük	17.00	6.928	28
			Yüksek	18.68	6.196	37
			Toplam	17.95	6.523	65
Yüksek	Yüksek	Düşük	12.89	6.016	46	
		Yüksek	13.49	6.850	85	
		Toplam	13.28	6.552	131	
	Toplam	Düşük	14.45	6.640	74	
		Yüksek	15.07	7.051	122	
		Toplam	14.83	6.888	196	
İnancını Kaybetme	Düşük	Düşük	Düşük	17.65	6.323	113
			Yüksek	18.52	5.972	97
			Toplam	18.05	6.164	210
		Yüksek	Düşük	13.18	6.403	72
			Yüksek	14.02	6.762	124
			Toplam	13.71	6.628	196
	Toplam	Düşük	15.91	6.702	185	
		Yüksek	15.99	6.792	221	
		Toplam	15.95	6.743	406	
		Düşük	Düşük	13.22	5.192	85
			Yüksek	14.52	5.565	60
			Toplam	13.76	5.369	145
Yüksek	Yüksek	Düşük	8.65	5.381	26	
		Yüksek	11.28	6.100	39	
		Toplam	10.23	5.923	65	
	Toplam	Düşük	12.15	5.563	111	
		Yüksek	13.24	5.966	99	
		Toplam	12.67	5.769	210	
Çalışma Alışkanlıkları (ÇAE)	Düşük	Düşük	Düşük	10.11	6.652	28
			Yüksek	10.30	5.725	37
			Toplam	10.22	6.092	65
		Yüksek	Düşük	7.04	5.493	46
			Yüksek	7.34	5.719	85
			Toplam	7.24	5.621	131
	Toplam	Düşük	8.20	6.100	74	
		Yüksek	8.24	5.858	122	
		Toplam	8.22	5.935	196	
		Düşük	Düşük	12.45	5.720	113
			Yüksek	12.91	5.964	97
			Toplam	12.66	5.824	210
Yüksek	Yüksek	Düşük	7.63	5.471	72	
		Yüksek	8.58	6.100	124	
		Toplam	8.23	5.880	196	
	Toplam	Düşük	10.57	6.085	185	
		Yüksek	10.48	6.399	221	
		Toplam	10.52	6.251	406	

Tablo 4

Çalışma Aışkanlıkları, Yetkinlik İnanıcı ve Akademik Ortalamaya Göre Tüklenmişliğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		Çalışma Aışkanlıkları (ÇAE)	Yetkinlik İnanıcı (EYBÖ)	Akademik Ortalama (AO)	X	SS	N
Öz Yetkinlik	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	17.24	5.117	85
				Yüksek	16.32	5.398	60
				Toplam	16.86	5.236	145
				Yüksek	12.88	6.055	26
				Yüksek	10.72	4.466	39
				Toplam	11.58	5.226	65
		Toplam	Düşük	16.22	5.635	111	
			Yüksek	14.11	5.730	99	
			Toplam	15.22	5.763	210	
			Yüksek	Düşük	16.04	6.064	28
				Yüksek	10.97	5.209	37
				Toplam	13.15	6.096	65
	Toplam	Düşük		10.09	6.633	46	
		Yüksek		9.80	5.869	85	
		Toplam		9.90	6.124	131	
		Toplam	Düşük	12.34	7.011	74	
			Yüksek	10.16	5.682	122	
			Toplam	10.98	6.290	196	
	Toplam		Düşük	16.94	5.364	113	
			Yüksek	14.28	5.907	97	
			Toplam	15.71	5.763	210	
		Toplam	Düşük	11.10	6.529	72	
			Yüksek	10.09	5.465	124	
			Toplam	10.46	5.882	196	
Toplam	Düşük		14.66	6.490	185		
	Yüksek		11.93	6.022	221		
	Toplam		13.17	6.379	406		

Tüklenmişlik ve Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4'te tükenme, inancını kaybetme ve öz-yetkinlik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ÇAE, EYBÖ ve AO grup değişkenlerine ve bunların etkileşimlerine göre ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4'te görülebileceği gibi ÇAE değeri düşük, EYBÖ değeri düşük olan grupta *Tüklenme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 17.86, yüksek olanlar için 18.42 olarak bulunmuştur. ÇAE değeri düşük EYBÖ değeri yüksek olan grupta *Tüklenme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 13.69, yüksek olanlar için 15.15 olarak belirlenmiştir. ÇAE değeri yüksek, EYBÖ değeri düşük olan grupta *Tüklenme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 17.00, yüksek olanlar için 18.68 olarak saptanmıştır. ÇAE değeri yüksek EYBÖ değeri yüksek olan grupta *Tüklenme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 12.89, yüksek olanlar için 13.49 çıkmıştır. Tablo 4'te diğer gruplara ilişkin *Tüklenme* aritmetik ortalamaları verilmiştir. ÇAE değeri düşük, EYBÖ değeri düşük olan grupta *İnancını Kaybetme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 13.22, yüksek olanlar için 14.52 olarak bulunmuştur. ÇAE değeri düşük EYBÖ değeri yük-

sek olan grupta *İnancını Kaybetme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 8.65, yüksek olanlar için 11.28 olarak belirlenmiştir. ÇAE değeri yüksek, EYBÖ değeri düşük olan grupta *İnancını Kaybetme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 10.11, yüksek olanlar için 10.30 olarak saptanmıştır. ÇAE değeri yüksek EYBÖ değeri yüksek olan grupta *İnancını Kaybetme* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 7.04, yüksek olanlar için 7.34 çıkmıştır. *İnancını kaybetme* alt boyutuna ilişkin diğer aritmetik ortalamalar Tablo 4'ten izlenebilmektedir.

ÇAE değeri düşük, EYBÖ değeri düşük olan grupta *Öz-Yetkinlik* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 17.24, yüksek olanlar için 16.32 olarak bulunmuştur. ÇAE değeri düşük EYBÖ değeri yüksek olan grupta *Öz-Yetkinlik* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 12.88, yüksek olanlar için 10.72 olarak belirlenmiştir. ÇAE değeri yüksek, EYBÖ değeri düşük olan grupta *Öz-Yetkinlik* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 16.04, yüksek olanlar için 10.97 olarak saptanmıştır. ÇAE değeri yüksek EYBÖ değeri yüksek olan grupta *Öz-Yetkinlik* aritmetik ortalaması AO'su düşük olanlar için 10.90, yüksek olanlar için 9.80 çıkmıştır. Öz-

Tablo 5

Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik Beklentisi ve Akademik Ortalamaya Göre Okul Bağlılığı Betimsel İstatistikleri

Okul Bağlılığı	Çalışma Alışkanlıkları (ÇAE)	Yetkinlik İnancı (EYBÖ)	Akademik Ortalama (AO)		N	
			\bar{X}	SS		
Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	26,91	12,183	85
			Yüksek	29,18	12,134	60
			Toplam	27,85	12,173	145
		Yüksek	Düşük	37,35	12,971	26
			Yüksek	36,82	12,955	39
			Toplam	37,03	12,862	65
	Toplam	Düşük	29,35	13,088	111	
		Yüksek	32,19	12,953	99	
		Toplam	30,69	13,071	210	
		Düşük	Düşük	38,14	15,484	28
			Yüksek	44,54	10,235	37
			Toplam	41,78	13,049	65
Yüksek	Düşük	Düşük	48,24	9,764	46	
		Yüksek	47,21	11,580	85	
		Toplam	47,57	10,950	131	
	Yüksek	Düşük	44,42	13,105	74	
		Yüksek	46,40	11,215	122	
		Toplam	45,65	11,970	196	
Toplam	Düşük	Düşük	29,69	13,887	113	
		Yüksek	35,04	13,638	97	
		Toplam	32,16	13,998	210	
	Yüksek	Düşük	44,31	12,142	72	
		Yüksek	43,94	12,919	124	
		Toplam	44,08	12,609	196	
Toplam	Düşük	35,38	15,011	185		
	Yüksek	40,04	13,931	221		
Toplam			Toplam	37,91	14,601	406

yetkinlik alt boyutuna ilişkin diğer aritmetik ortalamalar Tablo 4'ten izlenebilmektedir.

Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan okul bağlılığı aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ÇAE, EYBÖ ve AO grup değişkenlerine ve bunların etkileşimlerine göre ayrı ayrı Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5 incelendiğinde çalışma alışkanlıkları (ÇAE) düşük, yetkinlik inancı (EYBÖ) düşük olan grupta okul bağlılığı ortalaması akademik ortalaması (AO) düşük olanların 26.91, yüksek olanların 29.18 olarak belirlenmiştir. ÇAE değeri düşük EYBÖ değeri yüksek olan grupta okul bağlılığı ortalaması AO'su düşük olanların 37.35, yüksek olanların 36.82 olarak bulunmuştur. ÇAE değeri yüksek EYBÖ değeri düşük olan grupta ise okul bağlılığı ortalaması AO'su düşük olanların 38.14, yüksek olanların 44.54 olarak belirlenmiştir. ÇAE değeri yüksek EYBÖ değeri yüksek olan grupta okul bağlılığı ortalaması AO'su düşük olanların 48.24, yüksek olanların 47.21 çıkmıştır. Okul bağlılığına ilişkin diğer aritmetik ortalamalar Tablo 5'ten izlenebilmektedir.

Tükenmişlik ve Okul Bağlılığına İlişkin MANOVA ve ANOVA Sonuçları

ÇAE, EYBÖ ve AO değişkenlerine göre, okul bağlılığı, tükenme, inancını kaybetme ve öz-yetkinlik düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını test etmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. MANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Çok Bağımlı Değişkenli Anlamlılık Testleri

Etkiler	W	F	Hipotez sd	Hata sd	Anlamlılık (p)
ÇAE	.809	23.326	4.000	395.000	.000
EYBÖ	.831	20.042	4.000	395.000	.000
AO	.952	4.947	4.000	395.000	.001
ÇAE*AO	.990	.954	4.000	395.000	.433
EYBÖ * AO	.990	1.039	4.000	395.000	.387
ÇAE * EYBÖ	.989	1.139	4.000	395.000	.338
ÇAE * EYBÖ *AO	.982	1.843	4.000	395.000	.120

MANOVA testinde Wilks Lambda (W) değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, ÇAE, EYBÖ ve AO temel etkilerinin en az bir bağımlı değişkende değişime kaynaklık ettiği görülmektedir. Bu üç değişkenin ikili ve üçlü etkileşimleri ise anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Tek tek bağımlı değişkenlerdeki bağımsız değişken etkilerini incelemek amacıyla çok faktörlü ANOVA anlamlılık testleri yapılmıştır. ANOVA anlamlılık testlerine ilişkin grup karşılaştırmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Okul bağlılığı puan ortalamaları ÇAE ve EYBÖ temel etkisine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. AO temel etkisine ve etkileşimlere göre ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bir diğer ifadeyle, yüksek ÇAE değerine sahip olan bireylerin düşük ÇAE değerine sahip olanlara göre okul bağlılığı değerleri daha yüksektir ($F= 83.996, p< .01$). Aynı sonuç EYBÖ değişkeni için de söylenebilir; yüksek EYBÖ değerine sahip olan bireylerin düşük EYBÖ değerine sahip olanlara göre okul bağlılığı değerleri daha yüksektir ($F=34.862, p< .01$). ÇAE, EYBÖ ve AO bağımsız değişkenleri okul bağlılığının yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır ($R^2= 0.334$).

Tükenme değişkeni için yapılan karşılaştırmalara bakıldığında, tükenme puan ortalamaları sadece EYBÖ temel etkisine göre anlamlı olarak farklılaş-

maktadır. Bir diğer ifadeyle düşük EYBÖ değerine sahip olan bireylerin yüksek EYBÖ değerine sahip olanlara göre tükenme düzeyleri daha yüksektir ($F=36.079, p< .01$). ÇAE, EYBÖ ve AO değişkenleri tükenmedeki değişkenliği yaklaşık %11'ini açıklamaktadır ($R^2= 0.11$).

İnancını kaybetme değişkeni için; inancını kaybetme puan ortalamaları ÇAE ve EYBÖ temel etkisine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır, AO temel etkisine ve etkileşimlere göre ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bir diğer deyişle yüksek ÇAE değerine sahip olan bireylerin düşük ÇAE değerine sahip olanlara göre daha düşük inancını kaybetme ortalaması olduğu söylenebilir ($F=27.550, p< .01$). EYBÖ değişkeni için ise; yüksek EYBÖ değerine sahip olan bireylerin düşük EYBÖ değerine sahip olanlara göre daha düşük inancını kaybetme ortalaması olduğu öne sürülebilir ($F=31.702, p< .01$). ÇAE, EYBÖ ve AO bağımsız değişkenleri inancını kaybetme değişkeninin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır ($R^2= 0.197$).

Tablo 7
Bağımlı Değişkenlerin Grup Karşılaştırmalarına Yönelik Bağımsız Değişkenlere Göre ANOVA Test Sonuçları

Değişkenliğin Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
CAE	Okul Bağlılığı	12142.988	1	12142.988	83.996	.000**
	Tükenme	49.619	1	49.619	1.209	.272
	İnancını Kaybetme	879.731	1	879.731	27.550	.000**
	Öz-Yetkinlik	557.502	1	557.502	17.842	.000**
EYBÖ	Okul Bağlılığı	5039.811	1	5039.811	34.862	.000**
	Tükenme	1480.803	1	1480.803	36.079	.000**
	İnancını Kaybetme	1012.322	1	1012.322	31.702	.000**
	Öz-Yetkinlik	1543.727	1	1543.727	49.405	.000**
AO	Okul Bağlılığı	268.699	1	268.699	1.859	.174
	Tükenme	97.848	1	97.848	2.384	.123
	İnancını Kaybetme	102.983	1	102.983	3.225	.073
	Öz-Yetkinlik	376.891	1	376.891	12.062	.001**
CAE * EYBÖ	Okul Bağlılığı	149.358	1	149.358	1.033	.310
	Tükenme	18.344	1	18.344	.447	.504
	İnancını Kaybetme	16.869	1	16.869	.528	.468
	Öz-Yetkinlik	42.355	1	42.355	1.356	.245
CAE * AO	Okul Bağlılığı	69.359	1	69.359	.480	.489
	Tükenme	.356	1	.356	.009	.926
	İnancını Kaybetme	62.448	1	62.448	1.956	.163
	Öz Yetkinlik	27.162	1	27.162	.869	.352
EYBÖ * AO	Okul Bağlılığı	554.166	1	554.166	3.833	.051
	Tükenme	.152	1	.152	.004	.952
	İnancını Kaybetme	11.024	1	11.024	.345	.557
	Öz-Yetkinlik	65.924	1	65.924	2.110	.147
CAE * EYBÖ * AO	Okul Bağlılığı	113.161	1	113.161	.783	.377
	Tükenme	20.695	1	20.695	.504	.478
	İnancını Kaybetme	7.982	1	7.982	.250	.617
	Öz-Yetkinlik	192.217	1	192.217	6.152	.014

* $p< .05$ ** $p< .01$

Öz-yetkinlik ortalamaları üzerinde etkili değişkenlere gelince; ÇAE, EYBÖ ve AO değişkenlerinin temel etkisinin öz-yetkinlik üzerinde anlamlı olduğu görülmüştür. ÇAE düzeyi yüksek olan bireylerin düşük olanlara göre daha düşük öz-yetkinlik düzeyine sahip olduğu ($F= 17.842, p<.001$), aynı şekilde EYBÖ düzeyi yüksek olan bireylerin öz-yetkinlik düzeylerinin düşük olanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır ($F=49,405, p< .01$). Bir diğer bulguya göre ise, yüksek AO değerine sahip olanların daha yüksek öz-yetkinlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir ($F=12.062, p< .01$). Son olarak öz-yetkinlik düzeyi, ÇAE, EYBÖ ve AO değişkenlerinin etkileşimine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F= 6.152, p< .05$). ÇAE, EYBÖ ve AO değişkenleri öz-yetkinliğin yaklaşık %25'ini açıklamaktadır ($R^2= 0.246$).

Tartışma

Bu bölümde sırasıyla tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme, inancını kaybetme ve öz-yetkinlik, ardından da okul bağlılığına ilişkin bulguların yorumuna yer verilmiştir. Daha sonra araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Tükenmişliğin alt ölçeklerine göre araştırma sonuçlarına bakıldığında, yetkinlik inançları düşük öğrencilerin tükenme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki diğer bulgularla (Çapri ve ark., 2012; Schaufeli ve Salanova, 2007; Yang ve Farn, 2005) benzerlik göstermektedir. Çalışma alışkanlıkları ve akademik ortalama ise tükenme boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Alanyazındaki benzer çalışmalarda, ergen öğrencilerin tükenmişliği ile akademik başarıları arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu (Salmelo-Aro ve ark., 2008; Yang, 2004) bulunmuştur. Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inançları ve akademik ortalama, tükenmenin %11'ini açıklamaktadır. Açıklama oranı düşük olduğundan ilgili üç bağımsız değişkenin tükenmişliğin tükenme boyutu için önemli oranda bir etkiye sahip olduğunu söylemek güç görünmektedir. Öğrencilerin tükenme düzeyinde yetkinlik inancı ise önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu, beklenen bir sonuçtur. Yapabileceğine, başarabileceğine ilişkin beklentisi yüksek öğrenciler daha az tükenme yaşayabilirler.

Tükenmişliğin ikinci boyutu olan inancını kaybetmeye ilişkin bulgulara göre gerek çalışma alışkanlıkları, gerekse yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin inancını kaybetme düzeyi daha yüksektir. Akademik ortalama ise inancını kaybetme boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu

üç değişken inancını kaybetmenin %23'ünü açıklamaktadır. Görüldüğü gibi ele alınan bağımsız değişkenler tükenmişliğin inancını kaybetme boyutunu, tükenme boyutuna göre daha yüksek bir oranda açıklamaktadır. Çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inancının öğrencilerin inancını kaybetme düzeyinde fark yaratması beklenen bir bulgudur. Daha yeterli çalışma alışkanlıklarına sahip ve yetkinlik inancı yüksek öğrencilerin tükenmişlikle ilgili olarak inançlarını daha zor kaybetmeleri beklenir. Bu öğrenciler geçmişten gelen daha başarılı bir okul yaşamına ve çabaladıkları takdirde başarabildiklerini gördükleri akademik deneyimlere sahip olabilirler. Dolayısıyla tükenmişlikle ilgili olarak inancını kaybetme konusunda daha dayanıklı olabilirler. Burada, akademik ortalamasının inancını kaybetme boyutunda anlamlı farklılık yaratmaması beklenmeyen bir sonuçtur. Bundan sonra yapılacak benzer araştırmalarda elde edilecek bulguların önemli olduğu düşünülmektedir.

Tükenmişliğin üçüncü boyutu olan öz-yetkinliğe ilişkin bulgulara göre, çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inançları ve akademik ortalamasının öğrencilerin öz-yetkinlikleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak beklentilerin aksine çalışma alışkanlıkları yetersiz ve yetkinlik inançları düşük olanların öz-yetkinliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Akademik ortalaması yüksek olanların öz-yetkinliği ise yüksektir. Üç değişken birlikte öz-yetkinliğin %25'ini açıklamaktadır. Araştırmanın bu şaşırtıcı bulgusunda rol oynayabilecek faktörlerden birisi öğrencilerin kendilerini algılamalarıyla ilgili olabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu sonucun desteklenmemesi hâlinde, araştırma bulgusunun katılımcılardan kaynaklandığı yargısına varılabilir. Diğer yandan akademik ortalaması yüksek öğrencilerin öz-yetkinlik düzeylerinin de yüksek olması beklenen bir bulgudur.

Araştırmanın okul bağlılığı konusundaki bulgularına göre ise çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyi de yüksektir. Akademik ortalama ile birlikte üç değişken okula bağlılığın %32'sini açıklamaktadır. Görüldüğü gibi araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler, tükenmişliğin alt boyutları ile kıyaslandığında okul bağlılığına daha yüksek bir oranda açıklamaktadır. Bu çalışmanın akademik başarı- okul bağlılığı ile ilgili bulguları Eith'in (2005'ten akt., Mengi, 2011), yetkinlik inancı-okul bağlılığı ile ilgili bulgusu ise Reinke ve Hall'un (2003) çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Alanyazında çalışma alışkanlıkları ile okul bağlılığı ilişkisi incelenen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada

akademik ortalamalarına göre öğrencilerin okul bağlılığında bir fark bulunmamıştır. Araştırmada akademik başarı ortalamasının öğrencilerin kendilerinden alınmış olması bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı ortalamasının okul idaresi kayıtlarından edinilmesi daha faydalı olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulamacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırma olasılığa dayanan örnekleme yöntemlerinden yararlanılarak farklı çalışma gruplarında yinelenebilir.

- Bu araştırmanın yinelenmesi durumunda farklı değişkenler için veri toplanabilir. Akademik başarıya ilişkin bilginin öğrenciden alınmasının yanı sıra okul kayıtlarından bilgi edinilmesi yoluna gidilebilir. Öğrencilerin akademik başarı konusundaki özgeçmişleri incelenebilir.

- Nicel araştırmaların yanı sıra nitel bir çalışma planlanarak, öğrencilerle derinlemesine görüşmeler ya da odak grup görüşmeleri yapılabilir. Böylece tükenmişlik ve okul bağlılığı konusunda elde edilen bulgular zenginleştirilebilir.

- Bask ve Salmelo-Aro'nun (2012) boylamsal olarak yaptıkları araştırma model alınarak Türkiye'deki risk grupları belirlenebilir. Ardından bu gruplara yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Gerek tükenmişlik gerekse okul bağlılığının ise öğrencileri için önemi dikkate alınarak psikolojik danışmanlar tarafından okullarda önleme programları geliştirilebilir ve bunların etkililiği sınanabilir. Yurt dışında buna ilişkin olarak hazırlanmış "Check and Connect" (Christenson ve Reschly, 2010) örneğinden yararlanılabilir. Bunun yanı sıra okullarda yapılacak önleme çalışmalarında Fredricks'in (2011) okul bağlılığını artırabilmek için destekleyici öğretmenler, olumlu akran ilişkileri, yeterli bir sınıf içi yönetim ve öğrenci görev ve sorumluluklarında yapılacak değişikliklerden oluşan model önerisi dikkate alınabilir.

- Araştırmada öğrencilerin özellikle yetkinlik inançları ve ders çalışma alışkanlıklarının önemli olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak okullardaki risk gruplarına yönelik olarak grup rehberliği yapılabilir. Bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları düzenlenebilir. Örneğin, Bresó, Schaufeli ve Salanova (2011) bilişsel davranışçı müdahale programının üniversite öğrencilerinin yetkinlik inancı, okul bağlılığı ve akademik performansları üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışma ve benzer araştırmalardan yararlanılarak müdahale programları geliştirilebilir.



Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success

Filiz BİLGE^a

Hacettepe University

Meliha TUZGÖL DOST^b

Hacettepe University

Bayram ÇETİN^c

Gaziantep University

Abstract

This study examines high school students' levels of burnout and school engagement with respect to academic success, study habits, and self-efficacy beliefs. The data were gathered during the 2011–2012 school year from 633 students attending six high schools located in Ankara, Turkey. The analyses were conducted on responses from 605 students. The research methods included the Personal Information Form comprising items about students' demographic characteristics, the Maslach Burnout Inventory-Student Form, the Utrecht School Engagement Scale, the Study Habits Inventory, and the Scale for Self-Efficacy Expectations among Adolescents. The data were analyzed with multivariate analysis of variance. The results suggested that students with low self-efficacy beliefs had higher burnout levels. In addition, students with inadequate study skills and those with low self-efficacy beliefs were at higher risk of losing their beliefs. Another finding was that students with high academic success also had high self-efficacy. Unexpectedly, students with inadequate study skills and low self-efficacy beliefs were found to have high self-efficacy. Students with adequate study skills and high self-efficacy beliefs also had high school engagement levels. The study findings were discussed in relation to the literature and interpreted. Based on the interpretations, recommendations were made to school counselors and researchers.

Keywords

Academic Success, Burnout, High School Students, School Engagement, Self-efficacy Beliefs, Study Habits.

In the literature, Freudenberger (1974) first defined *burnout*, which then became a widely used concept as a result of Maslach's (1976) studies. First studied

within professional caring groups, such as in health, education, and social services, burnout was later employed in other professional areas

- a** Filiz BİLGE, Ph.D., is currently a professor of Psychological Counseling and Guidance. Her research interests include violence, anger, burnout, child abuse, gender, and psychological testing. *Correspondence:* Hacettepe University, Faculty of Education, Program of Psychological Counseling and Guidance, 06800 Ankara, Turkey. Email: fbilge@hacettepe.edu.tr
- b** Meliha TUZGÖL DOST, Ph.D., is currently an assistant professor of Psychological Counseling and Guidance. Contact: Hacettepe University, Faculty of Education, Program of Psychological Counseling and Guidance, 06800 Ankara, Turkey. Email: mtuzgol@hacettepe.edu.tr
- c** Bayram ÇETİN, Ph.D., is currently an associate professor of Educational Measurement and Evaluation. Contact: Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, Program of Curriculum and Instruction, Gaziantep, Turkey. Email: bcecin27@gmail.com

(Schaufeli, Martinez, Marqués-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). According to Maslach, Schaufeli, and Leiter (2001), burnout has three dimensions, namely emotional exhaustion, cynicism or depersonalization, and reduced personal accomplishment. In addition to burnout among professionals, burnout among students has lately become an area of research—sometimes termed *school burnout* and *academic burnout*.

Based on the three dimensions of burnout, Maslach defines student burnout as referring to feelings of exhaustion due to studying, reluctance to study or cynicism, and insufficiency as a student (Schaufeli et al., 2002). A literature review revealed that researchers focused mostly on burnout in university students (Rostami, Abedi, & Shaufeli, 2012; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Taris, 2005) and particularly in those studying health sciences (e.g., Galan, Sanmartin, Polo, & Giner, 2011; Jennings, 2009). In general, research findings indicated that female adolescents experienced more school burnout than their male counterparts (Salmelo-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008); student burnout correlated negatively between adolescents and their academic successes (Kutsal & Bilge, 2012; Salmelo-Aro et al., 2008; Yang, 2004); internal motivation and low burnout level are related (Pisarik, 2009); and negative perfectionism and burnout are related (Zhang, Gan, & Cham, 2007). Yang and Farn (2005) and Schaufeli and Salanova (2007) found that students' self-efficacy beliefs are related to burnout. Moreover, a positive relationship exists between burnout and low social support from principals, teachers, family, and friends (Boudreau, Santen, Hamphill, & Dobson, 2004). As opposed to studies conducted elsewhere, a review of Turkish studies revealed a focus mainly on high school students' burnout. Aypay (2011) studied primary school students. Kutsal (2009); Aypay and Eryilmaz (2011a, 2011b); Sever and Aypay (2011); Aypay (2012); Çapri, Gündüz, and Akbay (2013); and Yedigöz, Sönmez, and Çapri (2013) studied high school students. Çapri, Gündüz, and Gökçakan (2011); Gündüz, Çapri, and Gökçakan (2012); and Çapri (2013) examined university students' burnout. Based on various research findings, Maddox and Prinz (2003) determined that factors affecting school engagement were family environment, gender, socioeconomic status, culture, age, and school environment.

Examination of views and models proposed in relation to *school engagement* emphasize that this concept, too, is considered multidimensional

(two, three, and four) (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Doll, Pfohl, & Yoon, 2010; Finn, 1993; Schaufeli et al., 2002). The most common is three-dimensional (emotional, behavioral, and cognitive) school engagement (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). This concept emerged from related areas such as motivation, student attitudes, and self-regulatory learning (Fredricks, 2011). Having positive feelings about education, a sense of belonging to the school environment, a positive relationship with faculty and other students, attending school, participating in extracurricular activities, spending extra time on schoolwork, subscribing to the decisions taken in class and school, determining one's own learning objectives, and being able to voice one's views in class constitute school engagement (Mengi, 2011).

School engagement is highly important for completing one's education without dropping out and with relatively high academic achievement (Hirschfield & Gasper, 2011). Students reporting low school engagement are at higher risk of dropping out (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009); conversely, school engagement relates to low risk of dropping out (Fall & Roberts, 2012). A sense of belonging nurtured by a supportive environment correlates positively with school engagement and achievement, and other social environments. This finding shows that learning is a complex process that takes into consideration personal interactions and perceptions stemming from them (Walker & Greene, 2009). In other studies conducted on school engagement and school satisfaction, high levels of emotional and behavioral engagement predicted a decrease in school guilt and in a general sense of guilt (Hirschfield & Gasper, 2011). According to Li et al. (2011), besides fewer feelings of guilt, these factors also predicted low risk of substance abuse.

In relationships between school engagement and socio-demographic variables, male students were usually determined to have lower school engagement (Cernkovich & Giordano, 1992, as cited in Mengi, 2011; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002; Mengi, 2011); additionally, school engagement decreases as class and age level rises (McNeely et al., 2002; Mengi, 2011). Basing their argument on several research findings, Maddox and Prinz (2003) indicated that the following factors affect school engagement: family climate, gender, socioeconomic status, culture, age, and school environment. In research on eighth graders, Finn (1993) found meaningful relationships between school engagement and academic success. In analyses after controlling for socioeconomic status

and family structure related to minority students (8–12th graders) in a low-income group, Finn and Rock (1997) concluded that school engagement is an important component of academic strength. In studies that focus on the relationship between burnout and school engagement, a negative correlation between burnout and school engagement was found (Schaufeli et al., 2002; Zhang et al., 2007). Study habits and self-efficacy beliefs, considered important variables in student burnout and school engagement, were included in this study. Effective study habits and using time effectively were related positively with students' graduating from high school (Suh & Suh, 2006).

For students to perform well in school, they must have self-efficacy beliefs. Bandura (1986) defines *self-efficacy beliefs* as judgments individuals employ to organize the necessary actions to perform successfully and their capacity to realize these actions. Ehrenberg, Cox, and Kopman (1991) contend that self-efficacy beliefs play an important role in adolescents' physical self-confidence, their academic development, their development of social proficiency, and the process of deciding on a career path. Various studies have determined that self-efficacy belief relates to depression (Çelikkaleli, 2010), life satisfaction, burnout (Çapri, Özkendir, Özkurt, & Karakuş, 2012; Schaufeli & Salanova, 2007; Yang & Farn, 2005), and grade-point average (GPA) and school engagement (Reinke & Hall, 2003).

When, because of the educational system's examination-centric structure, every student at almost all educational levels prepares for centralized examinations, studies on students' burnout levels, school engagement, and related factors will contribute to the national literature. The study attempts to answer the following question: Do students' perceptions of burnout and school engagement show significant differences according to their study habits, self-efficacy beliefs, and academic success?

Method

This study is quantitative and relational, i.e., it examines relationships between the variables. The Maslach Burnout Inventory-Student Form, the Utrecht School Engagement Scale, the Study Habits Inventory, and the Scale for Self-Efficacy Expectations among Adolescents were administered to the students along with the Personal Information Form. The resulting data were analyzed by multivariate analysis of variance (MANOVA).

Participants

The participants were 633 students studying at six high schools (253 students from three Anatolian high schools (academic high schools) and 380 students from three regular high schools). The data of 28 students were not analyzed because of problems with the responses. The responses of the remaining 605 students were analyzed. Of the valid response students, 159 attended 9th grade, 114 attended 10th, 255 attended 11th grade, and 107 attended 12th grade. Of the participants, 344 (56.9%) were female and 261 (43.1%) were male. The average age was 16.33 (Sd: 1.11).

Instruments

Information about the forms and scales used in this research is provided below.

Personal Information Form (PIF): Information on students' gender, age, class, and academic achievement (GPA) was obtained via the PIF, a questionnaire developed by the researchers.

Maslach Burnout Inventory-Student Form (MBI-SF): Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, and Bakker (2002) adapted the Maslach Burnout Inventory-General Form (Maslach Burnout Inventory-General Survey) to university students. The Maslach Burnout Inventory-General Form was designed by Schaufeli, Leither, Maslach, and Jackson (1996) for application to all workers, based on the Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). Coefficients obtained during reliability studies of the MBI-SF were .66, .79, and .74. The 15-item MBI-SF, translated into Turkish by language and field experts, had three sub-scales. These three sub-scales were assessed from 0 to 6 points for each item, and each sub-scale was calculated separately. Exhaustion (EX) and Cynicism (CY) dimensions had negative expressions, whereas the Professional-Efficacy (PE) dimension had positive expressions. According to the results of confirmative factor analysis (CFA) conducted during the application of the inventory, the MBI-SF consisted of three sub-scales just as in the original. Cronbach's alpha coefficients of the subscales were .75, .78, and .71. Test-retest reliability coefficients were .99 for all three scales (Kutsal, 2009).

Utrecht School Engagement Scale (UWES): The 24-item UWES, designed specifically for working people, was adapted for university students by Schaufeli et al. (2002). As a result, the seven-degreed inventory consisted of 17 items. The inventory

adapted to Turkish by Kutsal (2009) was a 15-item form. In this form, three sub-scales were comprised of five items each. After removing four items as a result of the CFA, structural validity was achieved. The Vigor sub-scale consisted of three items, whereas Dedication and Absorption consisted of four items. The related internal consistency (Cronbach's alpha) values were .80, .79, and .75. In addition to internal consistency proofs, the UWES was applied to 83 students twice with a three-week interval. All correlations calculated for the sub-scales (.99, .93, .99) were significant at the .01 level.

Study Habits Inventory (SHI): The SHI is a 60-item inventory developed by Uluğ (1981) to determine students' study habits. Within the scope of its reliability studies, a logical evaluation in terms of subject matter, structure, and content of the items was conducted by experts. In the test-re-test reliability study, the correlation coefficient was .82. In the study conducted by Ergene (2011), the SHI's internal consistency was examined, and the Cronbach's alpha coefficient was determined to be .87.

Scale for Self-efficacy Expectations among Adolescents (SSEEA): The SSEEA was developed by Muris (2001) to determine adolescents' academic, social, and emotional efficacy beliefs; it was adapted to Turkish by Çelikkaleli, Gündoğdu, and Kiran-Esen (2006). SSEEA consists of 23 items ranked on a 5-point, Likert-type scale. Factor analysis determined that the scale has a three-factor structure: expectation of academic competence (EAC), expectation of emotional competence (EEC), and expectation of social competence (ESC), as was the case with the original form. Correlation coefficients between the Depression Scale for Children (DSfC) (Öy, 1991) and SSEEA and its sub-scales were examined. The correlation between DSfC and SSEEA's total point was $r = -.12$; the correlation between DSfC and EAC and ESC sub-scales was $r = -.14$ and $r = -.12$, respectively. The SSEEA's internal consistency was .78 for the complete measurement tool; and .64, .69, and .71 for EAC, EEC, and ESC, respectively. The SSEEA test-re-test reliability coefficient was .85, and the test-re-test reliability coefficients for EAC, EEC, and ESC were .77, .73, and .65, respectively.

Data Analysis

To determine any meaningful difference in high school students' perceptions related to burnout and school engagement according to their study habits, self-efficacy beliefs, and GPA, MANOVA

was applied. To test the effect of the independent variables (meaningful according to MANOVA) on the dependent variables, Multifactor Analysis of Variance (ANOVA) was used. Due to MANOVA's assumption, appropriateness of the points of dependent variables, namely burnout and school engagement, to normal distribution was examined. Then, a Kolmogorov-Smirnov (K-S) normality test was conducted to determine the appropriateness of the burnout, cynicism, self-efficacy, and school engagement points. Equality of variants was tested by Levene's test. These analyses' results determined that MANOVA met the assumptions.

Results

To test whether school engagement, exhaustion, cynicism, and self-efficacy levels differ significantly according to the variables of study habits, self-efficacy beliefs, and academic success, MANOVA was conducted: The effect of independent variables over dependent ones was found significant. To examine one by one the effects of independent variables on dependent ones, ANOVA tests were conducted. According to the results, individuals with high study habit values had higher school engagement values compared to those with low study habit values ($F = 83.996$, $p < .001$). The same result was found for the self-efficacy belief variable; individuals with high self-efficacy belief values had higher school engagement values compared with those having low self-efficacy belief values ($F = 34.862$, $p < .001$).

In the comparisons for the exhaustion variable, exhaustion levels of individuals with low self-efficacy belief values were higher than those with high self-efficacy belief values ($F = 36.079$, $p < .001$). For the cynicism variable, individuals with high study habit values had a lower cynicism average compared with those having low study habit values ($F = 27.550$, $p < .001$). For the self-efficacy belief variable, individuals with high self-efficacy belief values had a lower average of cynicism compared with those having low self-efficacy belief values ($F = 31.702$, $p < .001$). As for the variables effective on self-efficacy averages, individuals with high study habit levels had a lower self-efficacy level compared with those having low study habit levels ($F = 17.842$, $p < .001$), and similarly, individuals with high self-efficacy belief levels had lower self-efficacy levels compared with those having low self-efficacy belief levels ($F = 49.405$, $p < .001$). According to another finding, those with high GPA values had higher self-efficacy levels ($F = 12.062$, $p < .001$).

Discussion

In this section, interpretations of the findings related to exhaustion, cynicism, and self-efficacy, which are the sub-scales of burnout, and then findings related to school engagement are discussed. According to research results, students who had low self-efficacy belief had higher exhaustion levels. In contrast, study habits and GPA do not create a meaningful difference in the exhaustion dimension. Study habits, self-efficacy beliefs, and GPA explain 11% of exhaustion. This low explanation ratio necessitates careful interpretation of the findings. Self-efficacy belief seems to be an important variable in students' exhaustion level. This is an expected result because students who have high expectations about their ability to succeed may experience less exhaustion.

Findings related to cynicism are as follows: Students with both low study habits and low self-efficacy beliefs had a higher cynicism level. GPA did not create a meaningful difference in the cynicism dimension. These three variables explain 23% of cynicism—an anticipated finding that expectation of study habits and self-efficacy belief make a meaningful difference in students' cynicism levels. That students who had more sufficient study habits and high self-efficacy beliefs were less likely to have cynicism is reasonably expected. These students may have a more school successful history, socially and academically, and positive academic experiences that provide them with the belief they can succeed if they try. Thus, these students may be more resilient to cynicism due to exhaustion. Here, as in the exhaustion level, the fact of no difference in cynicism levels between students with high and low GPAs is an unexpected result. Therefore, future studies should also explore these factors.

According to the findings for the third dimension of burnout (self-efficacy), study habits, self-efficacy beliefs, and GPAs had a meaningful effect. However, contrary to the expectations, those with insufficient study habits and low self-efficacy belief levels had high self-efficacy. Students with high GPAs had high self-efficacy. All three groups together explain 25% of self-efficacy. One factor in this surprising finding may be related to students' self-perception. If future studies do not support this finding, we might claim that our finding resulted from particular participants. Conversely, the fact that students with high GPAs also had high self-efficacy levels is an expected finding.

According to the findings related to school engagement, students with positive study habits and high self-efficacy beliefs also have high school engagement. Three variables, along with GPA, explained 32% of school engagement. Independent variables explained school engagement at a higher ratio compared with the sub-dimensions of burnout. Academic success–school engagement and self-efficacy belief–school engagement findings parallel Eith (2005, as cited in Mengi, 2011) and Reinke and Hall (2003). In this study, no difference was found in students' school engagement according to their GPAs, which were related only to the self-efficacy dimension of burnout.

From the findings of this study, the following suggestions can be made to researchers and practitioners: Research can be repeated on different study groups by using the sampling methods. In case of repetition, data for new variables can be gathered. In addition to quantitative research, a qualitative study can be designed, and in-depth interviews and focus-group interviews can be conducted. Taking Bask and Salmelo-Aro's (2012) thorough research as a model, risk groups in Turkey can be determined. Then, studies targeting these groups can be conducted. Psychological counselors can develop prevention programs, taking into consideration the importance of both burnout and school engagement for high school students; then, the effectiveness of these programs can be tested. The "Check and Connect" (Christenson & Reschly, 2010) program, which was prepared abroad in relation to dropout prevention, can be used. In addition, for preventive studies to be conducted in schools, Fredrick's (2011) model, which consists of alterations in students' tasks and responsibilities, sufficient in-class management, positive peer relations, and supportive teachers, can help increase school engagement. This study determined that students' self-efficacy beliefs, study habits, and academic success are important. Groups at risk in these areas can be determined and individual and group counseling can be performed. For instance, Bresó, Schaufeli, and Salanova (2011) concluded that a cognitive behavioral intervention program was effective on university students' self-efficacy belief, school engagement, and academic performance. Intervention programs for at-risk high school students can be designed by using this and similar studies.

References/Kaynakça

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*, 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*, 782-787.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011a). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 26-44.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin öznel iyi olmaları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 181-199. <http://www.iojes.net> adresinden edinilmiştir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Bask, M., & Salmelo-Aro, K. (2012). Burned out to drop out: Exploration the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 511-528. doi: 10.1007/s10212-012-0126-5
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R., & Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine, 44*(4), 575-576.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*, 339-355.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). Enhancing school completion through student engagement. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 327-348). NY: Taylor and Francis. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Çapri, B. (2013). Investigating university students' attitudes towards physics lesson, their self-efficacy beliefs and burnout levels for the prediction of their academic success in physics lessons. *Educational Research and Reviews, 8*(10), 646-652.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2013). The study of relations between life satisfaction, burnout, work engagement and hopelessness of high school students. *International Education Studies, 6*(11), 35-46.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 134-147.
- Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B., & Karakuş, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 968-973.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inancı ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları, 25*, 62-72.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. (2010). *Handbook of youth prevention science*. Taylor and Francis. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Kopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence, 26*(102), 361-374.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school students. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 320-330.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. New York: State University.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school context: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 50*, 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archive of Occupational and Environmental Health, 84*(4), 453-459.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 38-55.
- Hirschfeld, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth Adolescence, 40*, 3-22.
- Jennings, M. L. (2009). Medical student burnout: Interdisciplinary exploration and analysis. *Journal of Medical Humanities, 30*(4), 253-269.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 283-297.
- Li, Y., Zhang, W., Lui, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*, 1181-1192.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1), 31-49.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human Behavior, 5*, 16-22.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Öy, B. (1991). Çocuklar için Depresyon Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-137.
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238-1252.
- Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Rostami, Z., Abedi, M. R., & Schaufeli, W. B. (2012). Does interest predicts academic burnout? *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 877-885.
- Salmelo-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track of adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663-689.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The MBI-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. Leiter (Eds.), *Maslach burnout inventory* (3th ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, B. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and words apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.
- Sever, M. ve Aypay, A. (2011, Ekim). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, İzmir.
- Suh, S., & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 11-20.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relation between students' motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471.
- Yang, H-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yang, H-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS students burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yedigöz Sönmez, G., & Çapri, B. (2013). The effect of stress coping program on burnout levels of high school students. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 148-164.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.