

T.C.

**KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ SOSYAL
BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK
BAŞARI DÜZEYLERİ İLE OKUL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YUSUF ZİYA ŞANLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Kasım KARATAŞ

NİSAN – 2025

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON
VE AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ İLE OKUL
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusuf Ziya ŞANLI

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**“Bu tez 17/04/2025 tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri
bulunan jüri üyeleri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”**

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed AKAT	Başarılı
Dr. Öğr. Üyesi İsmet KAYA	Başarılı
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ	Başarılı

ETİK BEYAN METNİ

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

Yusuf Ziya ŞANLI

17 Nisan 2025

ÖNSÖZ

Okul süreci öğrencilerin gelişimi açısından son derece önemlidir. Okul sürecindeki olumsuz deneyimler sonucu öğrencilerde meydana gelen okul tükenmişliği sendromu öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin okul tükenmişliğine neden olan faktörlerin anlaşılması, öğrencilerin eğitim ve yaşam kalitelerinin artırılması açısından önemli görülmektedir.

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde her daim benim yanımda olan, bilgi birikimi ve tecrübesiyle destek vererek yoluma ışık tutan, sorularıma sabır ve özveriyle yanıt veren, kıymetli danışman hocam, değerli öğretmenim Doç. Dr. Kasım KARATAŞ'a saygıyla şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim sırasında kendilerinden eğitim alma imkânı bulduğum Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK'e, Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Zülal UĞUR ARSLAN'a ayrı ayrı teşekkür ederim. Bu yolculukta her zaman yanımda olan dostlarıma teşekkür ederim. Çalışmama destek olan tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez yolculuğum boyunca her zaman yanımda olan, hayallerimin gerçekleştirilmesinde maddi manevi desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime teşekkür ederim.

Yusuf Ziya ŞANLI

17 Nisan 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	i
KISALTMALAR.....	iii
TABLO LİSTESİ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sayıtları	6
Araştırma Sınırlıkları.....	7
Tanımlar.....	7
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Okul Tükenmişliği.....	8
1.2. Okul Tükenmişliğine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	10
1.2.1. Kaynakların Korunması Kuramı.....	10
1.2.2. Sosyal Bilişsel Kuram	11
1.2.3. Varoluşçu Kuram.....	11
1.3. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	12
1.4. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri	14
1.5. Okul Tükenmişliğine Karşı Alınabilecek Önlemler	15
1.6. Akademik Motivasyon	17
1.7. Akademik Motivasyona İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	18
1.7.1. Özerklik Teorisi	18
1.7.2. Beklenti-Değer Kuramı	19
1.7.3. Başarı Motivasyonu Kuramı	19
1.8. Akademik Başarı.....	20
1.9. İlgili Araştırmalar	20
1.9.1. Yurt İçi Araştırmalar	20
1.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	27
2. BÖLÜM: YÖNTEM	32
2.1. Araştırmanın Modeli.....	32
2.2. Evren ve Örneklem	32

2.3. Veri Toplama Araçları.....	33
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34
2.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği.....	34
2.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği.....	34
2.3.4. Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	35
2.3.5. Akademik Güdülenme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	35
2.4. Verilerin Toplanması	36
2.5. Verilerin Analizi	36
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	42
3.1. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	42
3.1.1. Cinsiyet Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
3.1.2. Okul Türü Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	43
3.2. 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	44
3.2.1. Cinsiyet Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	45
6.1.1. Okul Türü Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	46
6.2. Akademik Başarı Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine Dair Bulgular	47
6.3. Akademik Başarı Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine Dair Bulgular	48
6.4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeyleri ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	49
6.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına Dair Bulgular	50
SONUÇ VE TARTIŞMA	52
Öneriler.....	58
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	58
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	76

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OTÖ: Okul Tükenmişlik Ölçeği

AGÖ: Akademik Güdülenme Ölçeği



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleimde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	33
Tablo 2: Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri	37
Tablo 3: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri.....	37
Tablo 4: Ölçeklerin Okul Türü Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri.....	38
Tablo 5: Ölçeklerin Akademik Başarı Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri.....	39
Tablo 6: 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	42
Tablo 7: Cinsiyete Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları	43
Tablo 8: Okul Türüne Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları	44
Tablo 9: 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 10: Cinsiyete Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları	45
Tablo 11: Okul Türüne Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları	47
Tablo 12: Akademik Başarıya Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	48
Tablo 13: Akademik Başarıya Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	48
Tablo 14: Okul Tükenmişlik Düzeyi ve Akademik Motivasyon Düzeyine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri ile Ölçeklere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları	49
Tablo 15: 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	50

ÖZET	
Başlık: 8. Sınıf Öğrencilerin Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Düzeyleri ile Okul Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Yazar: Yusuf Ziya ŞANLI	
Danışman: Doç. Dr. Kasım KARATAŞ	
Kabul Tarihi: 17.04.2025	Sayfa Sayısı: 81+x
Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları ile okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve akademik motivasyonun okul tükenmişliğini yordama derecesinin belirlenmesidir. Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama araştırması modeli ile gerçekleştirilen araştırmaya, Konya ili Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda eğitim gören 298 öğrenci katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Bozanoğlu tarafından geliştirilmiş “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi tarafından geliştirilip Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Tükenmişlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veri analizleri yapılırken; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), LSD testi, bağımsız örneklem t-testi, pearson momentler korelasyon çarpımı, basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri orta düzeydedir. Okul tükenmişliği ile akademik motivasyonun cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri, akademik başarılarına göre, anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Okul tükenmişliği ve akademik motivasyon arasında anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki, okul tükenmişliğinin alt boyutları ile akademik motivasyon ve akademik motivasyonun tüm alt boyutları arasında anlamlı negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Akademik motivasyon okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordamaktadır.	
Anahtar Kelimeler: Okul Tükenmişliği, Akademik Motivasyon, Akademik Başarı	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Examining the Relationship Between 8th Grade Students Academic Motivation and Academic Achievement Levels and School Burnout Levels	
Author of Thesis: Yusuf Ziya ŞANLI	
Supervisor: Assoc. Prof. Kasım KARATAŞ	
Accepted Date: 17.04.2025	Number of Pages: 81+x
The purpose of this study is to examine the relationship between 8th grade students' academic motivation levels and academic achievement and school burnout levels and to determine the degree to which academic motivation predicts school burnout. The study, which was conducted with the relational survey research model, one of the quantitative research models, was attended by 298 students studying in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Meram, Selçuklu and Karatay districts of Konya province. The data were collected by using “Personal Information Form” prepared by the researcher, “Academic Motivation Scale” developed by Bozanoğlu and “School Burnout Scale” developed by Aro, Kiuru, Leskinen and Nurmi and adapted into Turkish by Seçer, Halmatov, Veyis and Ateş. Arithmetic mean, standard deviation, frequency, one-way ANOVA, LSD test, independent sample t-test, Pearson product moment correlation, simple linear regression analysis were used for data analysis. According to the results of the study, students' school burnout levels and academic motivation levels are at medium level. School burnout and academic motivation do not differ significantly according to gender and school type. Students' school burnout levels do not differ significantly according to their academic achievement. Students' academic motivation levels differ significantly according to their academic achievement. There is a significant moderate negative relationship between school burnout and academic motivation, and a significant negative relationship between the sub-dimensions of school burnout and academic motivation and all sub-dimensions of academic motivation.	
Keywords: School Burnout, Academic Motivation, Academic Achievement.	

GİRİŞ

Problem Durumu

Okullar, tarihi M.Ö 3000'lere kadar uzanan, bugün bilindiği kadarıyla ilk kez Sümerler tarafından oluşturularak içerisinde örgün eğitimin verildiği kurumlardır. (Köçer ve Koçoğlu, 2020). Tarihi bu kadar eskiye dayanan okulun çeşitli tanımları bulunmaktadır. Okul, eğitim faaliyetlerinin sistemli ve düzenli bir şekilde ilerletilebilmesi amacıyla oluşturulan eğitim ortamlarıdır (Özdemir, 2018). Başka bir tanımda okul, belli bir yerde, başlangıcı ve sonu belirlenmiş bir zaman dilimi içerisinde eğitim etkinliklerinin belli bir plan ve program dahilinde yürütüldüğü kuruluş olarak ifade edilmiştir (Genç, 2016). Akyüz (2021) ise okulu, eğitim ihtiyacının karşılanması için farklı güçlerin iş birliği yaptığı bir oluşum olarak değerlendirmiştir. Farklı bir deyişle okul, eğitime ilişkin beklenti ve hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin etkileşimde bulundukları örgütlerdir (Keskinkılıç, 2016). Okula ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde bu tanımların ortak paydasında '*eğitim*' kavramının yer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, okulların varlık nedeninin eğitim olduğu ve temel amacının eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi olduğu söylenebilir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetinin çeşitli tanımları incelendiğinde (Bayram, 2015) eğitimin amacının öğrencilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirme olgusu üzerine vurgu yaptığı görülmektedir. İstendik davranış ifadesiyle kastedilmek istenen anlama inildiğinde ise bunun '*hedefleri*' ifade ettiği görülmektedir (Şeker, 2019). Başka bir deyişle okulların varlığının temel amacı olan eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi belli hedeflerin belirlenerek öğrencilerin bunları kazanması temeline dayanmaktadır. Öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarından söz edildiğinde, bu durum genellikle akademik başarı kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Akademik başarı, program hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Akademik başarı öğrencilerin bir ders veya program kapsamında kazanmaları beklenen istendik davranışları ne düzeyde kazandıklarına ilişkin göstergedir (Cevizci, 2010). Öğrencilerin başarıları da büyük ölçüde kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Zira öğrenciler öğrenme sürecinin aktif katılımcılarıdır (Açıkgöz, 2003; Erdem, 2005). Bu bağlamda okul sürecinin veya eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerden eğitim sürecine aktif

katılım sağlamalarını beklediği ve bu katılımın, belirlenen hedeflerin kazanılma düzeyini ortaya koyduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek adına gerekli davranışları göstermeleri ve başarılı olmaları için ihtiyaçları olan unsurlardan birisi de motivasyonlarıdır. (Bozanoğlu, 2005). Başka bir deyişle öğrencilerin başarılı olmaları akademik motivasyonları ile ilişkilidir (Karatepe, 2019; Özbulat, 2020). Bu bağlamda okul sürecinin öğrencilerden belirli beklentileri olduğu, bu beklentilerin karşılanabilmesi için öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerektiği ifade edilebilir. Okul sürecine ilişkin söz konusu beklentiler, zaman zaman öğrenciler için zorlayıcı ve yorucu hale gelebilmektedir. Özellikle eğitim faaliyetleri kapsamında öğrencilerin karşılaşabileceği zorluklar (örneğin, sınav ve ödevlerin yükü, ebeveynlerin ve öğretmenlerin baskıları) ile okul sürecine dair karşılaşılan diğer olumsuz deneyimler, bu süreçlere uzun süre maruz kalan öğrencilerde kademeli olarak artan bir stres düzeyine yol açabilmektedir. (Durmuş vd. 2017). Öğrenciler karşı karşıya kaldıkları bu stresin etkili bir şekilde üstesinden gelmeyi başaramadıklarında ise okul veya okulla ilgili süreçlere bağlı aile baskısı olan bir tükenmişlik sendromu yaşamaya başlarlar (Durmuş vd. 2017). Nitekim Aypay (2012) okul süreci ile ilgili tüm görevler ve öğrenciden üstlenmesi beklenen sorumluluklar sonucu öğrenci üzerinde oluşan baskı ve stres nedeniyle ortaya çıkan sendromu okul tükenmişliği olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bu tükenmişlik durumu da okul ve eğitimle ilgili faaliyetlerden uzaklaşma, başarının düşmesi, odaklanma zorluğu, akademik hayatta yolunda gitmeyen işlerin tekrar yoluna girebileceğine ilişkin inancı yitirme, ailenin baskı kurması, aileye karşı uzaklaşma ve kızgınlık hissi, okul ve okul dışında yaşamın tümünü etkileyen sürekli gerginlik ve karamsarlık, uykusuzluk ve yorgunluk gibi fiziksel belirtiler, öğretmenlerle olan ilişkilerin bozulması (derse katılmama sonucu uyarı alma veya düşük not verilmesi gibi) gibi çeşitli olumsuz durumlara yol açmaktadır (Kaya ve Sarı, 2023). Bu bağlamda okulların öğrencilerden belirli beklentilere sahip olduğu ve bu beklentilerin karşılanma düzeyini akademik başarı üzerinden değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin bu beklentileri karşılayabilmek için akademik motivasyona ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Ancak, öğrenciler kendilerinde bu motivasyonu bulamadıklarında, beklentiler karşısında zorlandıkları ve çeşitli olumsuz durumlara yol açabilen bir “okul tükenmişliği” sorunu yaşadıkları dile getirilebilir.

Özdemir (2015) ve Güler (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu ve akademik motivasyonun okul tükenmişliğini yordadığını ortaya koymuşlardır. Akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen ve genellikle lise ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar (Cengiz vd., 2023; Veyis vd., 2019; Güngör ve Sarı, 2022) ile okul tükenmişliği ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Deniz ve Karbeyaz, 2018) alan yazında yer almaktadır.

İlgili alan yazın açıklamaları bağlamında, okul süreçlerinin ve eğitim faaliyetlerinin öğrenciler üzerinde yarattığı yükler zaman zaman zorlayıcı ve yorucu olabilir. Sınavların ve ödevlerin baskısı, ebeveynlerin ve öğretmenlerin beklentileri ya da diğer olumsuz deneyimler, öğrencilerde giderek artan bir stres düzeyi oluşturabilir. Bu strese uzun süre maruz kalan öğrenciler hem fiziksel hem de psikolojik olarak tükenmişlik yaşayabilir. “Okul tükenmişliği” olarak adlandırılan bu durum, öğrencilerin eğitimle ilgili faaliyetlerden uzaklaşmalarına, akademik başarılarının düşmesine, öğretmen ve aile ilişkilerinin bozulmasına, hatta genel yaşam kalitelerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir. Öğrencilerin bu tükenmişlik sürecinden kaçınabilmeleri ya da etkilerini azaltabilmeleri için akademik motivasyon önemli bir role sahiptir. Akademik motivasyonun, okul tükenmişliğini azaltan ve öğrencilerin eğitim sürecine bağlılıklarını artıran bir etken olduğu alan yazında sıkça vurgulanmaktadır.

Nitekim yapılan araştırmalar, akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir, 2015; Güler, 2019). Bununla birlikte, okul tükenmişliği ve akademik başarı arasındaki ilişki de alan yazında dikkat çekici bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmalar, bu iki değişken arasında da negatif bir ilişki olduğunu ve okul tükenmişliği arttıkça akademik başarıda düşüş gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Deniz ve Karbeyaz, 2018). Ancak bu tür çalışmaların büyük bir çoğunluğu lise ve üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Veyis vd., 2019; Güngör ve Sarı, 2022; Cengiz vd., 2023).

Bu durum, ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların önemini artırmaktadır. Özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında, akademik

beklentilerin ve okul süreçlerinin onlar üzerindeki etkilerini anlamak daha da kritik hale gelmektedir. Ortaokul dönemi, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin hızlandığı, kimlik oluşumlarının şekillendiği bir evredir (Bektaş ve Zabun, 2019; Kahraman ve Derdiyok, 2024). Bu dönemde akademik baskılarla başa çıkma becerileri henüz tam anlamıyla gelişmemiş olabileceğinden, tükenmişlik belirtileri daha erken ortaya çıkabilir ve uzun vadede akademik başarısızlığa yol açabilir. Dolayısıyla, bu yaş grubuna yönelik yapılacak araştırmalar, sadece alan yazına katkı sağlamakla kalmayıp, öğrencilerin okul sürecindeki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek önleyici ve müdahale edici stratejilerin geliştirilmesine de ışık tutacaktır. Ayrıca, bu tür çalışmalar, eğitim politikaları ve okul yönetim süreçleri açısından da yol gösterici olabilir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmaya yönelik geliştirilecek programlar ve uygulamalar, okul tükenmişliği ile mücadelede önemli bir destek sağlayabilir. Sonuç olarak, ortaokul öğrencileri özelinde gerçekleştirilecek araştırmalar hem bireysel hem de kurumsal düzeyde eğitim süreçlerini iyileştirmeye katkıda bulunarak, öğrencilerin akademik ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemeye yardımcı olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları ile okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve akademik motivasyonun okul tükenmişliğini yordama derecesini belirlemektir. Bu amaç kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

1. 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ne düzeydedir?
 - 1.1. 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ne düzeydedir?
 - 2.1. 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?
4. 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?

5. 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin gelişimi açısından okullar çok önemli bir konuma sahiptirler. Ancak, okul sürecinin öğrencilerden beklediği yüksek performans, sınav kaygısı, aile ve çevre baskısı gibi faktörler, öğrenciler üzerinde ciddi bir stres kaynağı oluşturabilmektedir (Durmuş vd. 2017; Gündoğan, 2019). Bu durum, uzun vadede öğrencilerin okul süreçlerine karşı olumsuz duygular geliştirmelerine ve “okul tükenmişliği” olarak adlandırılan sendromu yaşamalarına neden olabilmektedir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin akademik başarılarını, psikolojik iyi oluşlarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen çok boyutlu bir sorundur. Öğrencilerden beklenen başarı, özellikle sınav sistemine dayalı eğitim modelinde büyük bir baskı unsuru haline gelmektedir. Başarısızlık durumunda öğrencinin maruz kaldığı aile ve çevre baskısı artarken, bu durum öğrencinin akademik özgüvenini zedeleyerek motivasyon kaybına ve okuldan uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla, okul tükenmişliği sadece bireysel bir sorun olmaktan öte, öğrencinin eğitim hayatını ve genel yaşam kalitesini etkileyen önemli bir mesele olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi, öğrencilere yönelik destekleyici eğitim programlarının geliştirilmesi ve okul süreçlerinin daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemiz eğitim sisteminde 8. sınıf öğrencilerinin okul sürecindeki akademik faaliyetlere ilişkin elde ettikleri okul başarı puanı onlar için önem arz etmektedir. Zira öğrencinin akademik başarısını yansıtan okul başarı puanı liseye geçişte öğrencinin eğitim hayatına devam edeceği okulun belirlenmesi sürecinde etkili olmaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla ülkemiz eğitim sistemi açısından da düşünüldüğü zaman liseye geçişteki etkisi de göz önüne alındığında, öğrencilerin okulda başarılı olmalarının beklendiği söylenebilir.

Alanyazın temelinde ortaya konulan bu unsurlar göz önüne alındığında özetle, okul sürecinin ülkemizde 8. sınıf öğrencilerinden beklentileri olduğu bu beklentilerin genellikle okula ilişkin başarıyı yansıtan akademik başarının yüksekliğine ilişkin beklentiler olduğu söylenebilir. Akademik başarıya ilişkin bu taleplerin de öğrenciler

üzerinde baskı ve stres oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Öğrenciler üzerinde oluşan bu baskı ve stresin de onları fiziksel, duyuşsal ve bilişsel açıdan olumsuz yönde etkileyen bir durum olan okul tükenmişliğine yol açtığı söylenebilir. Bu durumun yönetiminin, bireysel, aile ve okul düzeyinde önemli kazanımlar sağlayacağı ifade edilebilir. Okul tükenmişliği ile ilişkili diğer bir faktörün de akademik motivasyon düzeyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okulun kendilerinden talep ettiği faaliyetleri yerine getirmelerini sağlayan enerjinin akademik motivasyon olduğu göz önüne alındığında, aşırı taleplerle başa çıkılamaması sonucu yaşanan okul tükenmişliği ile bu talepleri gerçekleştirmeye yarayan enerji olan akademik motivasyonun ilişkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Tükenmişliği etkileyen faktörlerin anlaşılması, okul ortamlarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin eğitim sürecine daha etkin katılımını destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Araştırma özellikle ortaokul öğrencilerinde tükenmişliğin etkilerini anlamayı ve bu dönemdeki yoğun akademik baskının motivasyon ve başarı üzerindeki etkilerine yönelik çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, tükenmişlik düzeylerini azaltmaya ve motivasyonu artırmaya yönelik rehberlik programları ve stratejiler geliştirilmesi için önemli bir veri kaynağı olabilir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin iletişimlerini düzenlemelerine, ebeveynlerin tutumlarını gözden geçirmelerine ve öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca sınav odaklı eğitim sisteminin yarattığı baskının azaltılmasına yönelik politika değişikliklerine zemin hazırlayarak, eğitimciler ve politika yapıcılar için farkındalık ve uygulanabilir çözümler sunma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda bu çalışmanın, öğrenciler için olumsuz bir durum olan okul tükenmişliğinin daha iyi anlaşılması noktasında ilgili alanyazına, eğitimcilere, uzmanlara ve ailelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, kullanılan ölçme araçlarına içten ve objektif yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Araştırma Sınırlıkları

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Konya ilinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, çalışmada kullanılan olan ölçme araçlarının nitelikleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Tükenmişliği: Ders yükünün fazla olması, derslerin öğrenci üzerinde stres oluşturması ve diğer psikolojik faktörler nedeniyle öğrencinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve kişisel başarı hissini azalması ile sonuçlanan bir durumdur (Yang ve Farn, 2005).

Akademik Motivasyon: Bireylerin akademik yaşantıları adına gerçekleştirdikleri eylemlerin ve aldıkları kararların arkasındaki harekete geçirici güçtür (Blašková, 2014).

Akademik Başarı: Öğrencinin katıldığı ve hedefleri belirlenmiş bir eğitim programının sonunda, öğrencinin programın hedeflerine ulaşma düzeyinin göstergesi (TDK, 2015).

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik kavramının alanyazında psikolojik bir sendrom olarak anılması ilk kez Freudenberger tarafından gerçekleştirilmiştir. Freudenberger makalesinde, sözlükteki tanımından yola çıkarak tükenmişliği; bireyin kaynaklarından, gücünden ve enerjisinden aşırı 4 talepte bulunarak çalışamaz hale gelmesi ve bunun neticesinde ortaya çıkan başarısız olma durumu olarak tanımlamıştır. Freudenberger tükenmişliğin, bitkinlik, mide rahatsızlıkları, nefes darlığı, uykusuzluk gibi fiziksel; çabuk öfkelenme, hayal kırıklığı, aşırı katı tutum, şüpheci tutum gibi davranışsal belirtileri olduğunu ifade etmiştir (Freudenberger, 1974). Maslach vd. (1996) tarafından tükenmişliğin başka bir tanımı ise diğer insanlarla çalışan bireylerin yaşadığı, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma şeklinde seyreden psikolojik bir sendrom olarak yapılmıştır.

Kaya-Göktepe (2016) tükenmişliği, çalışan bireyin, motivasyon kaybı yaşayarak yaptığı mesleğin amacının dışına çıkması ve bunun sonucunda sunduğu hizmetin niteliğinde düşüş meydana gelmesiyle ortaya çıkan, fiziksel ve davranışsal boyutlardan oluşan bir kavram olarak tanımlamıştır. Söz edilen bu boyutlarda tükenmişliğin ortaya çıkardığı bazı sonuçlar ise atlatılamayan soğuk algınlığı, kötü rüyalar görme, uyku düzeninin bozulması, nörolojik olarak açıklanamayan el ve ayak uyuşmaları gibi fiziksel sonuçlar; yetersizlik hissi, dikkat dağınıklığı ve bunun sonucunda işte yapılan hatalar, tahammülsüzlük ve buna bağlı olarak öfke patlamaları, diğerlerinin işleri zorlaştırdığını düşünme ve bunun sonucunda diğerlerine olan güvenin azalması ve ilerleyen aşamada bunun paranoid düşünceler oluşmasına zemin hazırlaması gibi psikolojik sonuçları vardır. Kişinin aşama aşama erozyona uğraması şeklinde bir tükenmişlik tanımlaması yapan Rada ve Johnson-Leong (2004) bunu üç aşama halinde dile getirmiştir. Kişi öncelikle bilişsel ve duygusal olarak tükenir ardından iş ortamında olumsuz, umursamaz ve alaycı birtutum geliştirir son olarak kişi kendini ve başarılarını olumsuz değerlendirme eğilimine girer. Bu üç aşama birbiriyle ilişkili olarak neticede tükenmişliği ortaya çıkarır.

Öğrencilerin yaşamı incelendiğinde onlar ne çalışan ne de iş sahibidirler. Ancak okul hayatlarında onlara yüklenen sorumluluklar ve bu sorumlulukların süreklilik halinde olması göz önüne alındığında öğrenciliğin iş olarak nitelendirilmesi mümkündür. Dolayısıyla daha çok iş yaşamı ile ilişkilendirilen tükenmişlik kavramı öğrencilerin okul

yaşantıları ile de ilişkilidir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Nitekim Koreli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilik iş olarak tanımlanmış ve öğrencilerin akademik tükenmişlik yaşadıkları ifade edilmiştir. Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin yetersizlik algısı, okul çalışmalarına karşı gösterilen yorgunluk ve sinizm belirtileri gösterdiği ifade edilmiştir (Lee vd., 2010). SalmelaAro vd. (2009) de öğrenciliğin psikolojik açıdan bakıldığında bir iş olarak nitelendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Onlara göre öğrencilerin sınavları geçmek, derslere katılmak ve ödev yapmak gibi sorumlulukları olması, öğrenciliğin iş olarak değerlendirilmesini sağlar. Görüldüğü üzere alanyazında öğrenciliğin iş olarak nitelendirilebileceği ve dolayısıyla tükenmişliğin öğrenciler üzerinde de etkili olabileceği farklı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Aypay (2011) okul tükenmişliğini, okula ilişkin tüm faaliyetlerde öğrenciden beklenen aşırı talepler neticesinde öğrencide meydana gelen tükenmişlik sendromu olarak ifade etmiştir. Farklı bir tanımlama ile Salmela-Aro vd. (2009) okul tükenmişliğini, okulla ilgili gerginlik duyguları, yoğun okul çalışmalarından kaynaklanan kronik yorgunluk, yetersizlik hissi ve sinizm ile kendini gösteren bir bozukluk olarak tanımlamışlardır. Okulla ilgili sinizmin ise okul çalışmalarına ve akademik çalışmalara karşı kayıtsız ve mesafeli tutum takınmak şeklinde kendini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu tanımlama temelinde okul tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Duygusal tükenme, aşırı taleplerin yol açtığı kronik yorgunluk ve bu taleplerin öğrencide oluşturduğu gerginliği ifade ederken, duyarsızlaşma, öğrencinin yaptığı işin anlamlılığına olan inancını yitirerek o işe karşı ilgisini kaybetmesiyle açıklanmaktadır. Düşük başarı hissi ise öğrencinin kendi yapabileceklerine dair algısının azalması ve buna bağlı olarak daha az başarılı hissetmesi olarak tanımlanır. Bu durum, öğrencinin yalnızca okul yaşamını değil, kişisel yaşamını da olumsuz etkileyebilmektedir.

Başka bir deyişle, öğrenciler kendilerinden beklenen aşırı taleplerle birlikte bir yorgunluk duygusu yaşamaya başlamaktadır. Bu duygu, onlarda duygusal bir gerginlik oluşturmakta ve bunun neticesinde öğrenciler okula olan ilgilerini kaybederek akademik görevlerinden uzaklaşmaktadır. Bu durum, başarılarında bir azalma meydana getirmekte ve öğrenciler yeniden başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarını kaybetmektedir. Yetkinliğe ilişkin bu inanç kaybı, öğrencinin duygusal gerginliğini tetiklemekte ve döngü yeniden

başlamaktadır. Kısacası, öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliğinin sarmal bir yapı halinde işlediği ifade edilmektedir (Hastunç, 2018).

1.2. Okul Tükenmişliğine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Tükenmişlik kavramı, başlangıçta yalnızca meslek veya iş yaşamında çalışan bireyler üzerinde incelenen bir olgu olarak ele alınmıştır. Ancak zamanla bu kavram, okul bağlamına taşınmış ve öğrenciler üzerinde de araştırılmaya başlanmıştır. Bu gelişmeyle birlikte, başlangıçta yalnızca çalışan bireylerin tükenmişliğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen kuramlar, kavramın öğrenci yaşamına uyarlanmasıyla birlikte okul tükenmişliğini açıklamaya yönelik bir çerçeve sunmaya başlamıştır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Bu bölümde okul tükenmişliğini açıklayan bu kuramsal yaklaşımlara değinilmektedir.

1.2.1. Kaynakların Korunması Kuramı

Kaynakların korunması kuramına göre tükenmişlik, bireyin iş hayatında yaşadığı kronik stres sonucu ortaya çıkmaktadır (Hobfoll ve Shirom, 2001). Kurama göre bireylerin stres yaşamalarının nedeni ise onlar için değerli olan bazı durumların varlığının tehdit edilmesidir. Kuram bireyin değer verdiği bu durumları kaynak olarak ifade etmiştir. Bireyin sahip olduğu objeler (ev, para vb.), bireyin kişilik özellikleri (öz saygının yüksek olması, öz güven sahibi olmak vb.), bireyin yaşam durumları (düzenli aile ve çalışma hayatı gibi) ve bireyin harekete geçmek istediğinde kullanacağı güç (para ve kredi gibi) kuramın açıkladığı dört temel kaynaktır. Bu bağlamda kurama göre, bireyin sahip olduğu bu kaynakları kaybetmesi veya bu kaynaklara hiç sahip olmaması durumunda stres ve buna bağlı olarak tükenmişlik ortaya çıkar (Hobfoll, 1989; Çam ve Öğülmüş, 2019).

Kurama göre okul tükenmişliği, öğrencilerin okul yaşamında ihtiyaç duydukları kaynaklara sahip olmaması veya okula ilişkin beklentilerin öğrencinin var olan kaynakları kaybetmesine neden olması durumunda oluşan stres sonucu ortaya çıkar. Kuram temelli yapılan araştırmalarda, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabileceği maddi güce sahip olması, öz düzenleme, öz denetim, öz saygı gibi kişilik özelliklerine sahip olması, problemle başa çıkma becerilerine sahip olması, ebeveyn ve akran desteği görmesi, okul yaşamında ihtiyaç duyulan bu kaynaklar arasında sayılmıştır (Yang, 2004; Alarcon vd.,

2011). Kuram bu kaynakların bireyi tükenmişlikle karşı karşıya kalma noktasında koruyacağını ifade etmektedir. (Çam ve Öğülmüş, 2019).

1.2.2. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal Bilişsel Kuram, okul tükenmişliğine öz yeterlilik kavramını temel alan açıklamalar getirmiştir (Çam ve Öğülmüş 2019). Öz yeterlilik bireyin yapabileceklerine yönelik inançlarını ifade eder (Olson & Hergenhahn, 2016/2012). Bu inançlar bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan kişiler, düşük olan kişilere göre bir görevi tamamlama noktasında daha uzun süre daha çok çaba harcayarak uğraşmakta ve daha başarılı olmaktadır (Olson & Hergenhahn, 2016/2012). Böyle kişiler dış dünyadan gelen taleplere karşı daha kolay kabullenici bir tavır sergilemektedirler. Bireylerin bu taleplere karşı daha kolay uyum göstermesi onların tükenmişliğe karşı olan dayanıklılıklarını artırmaktadır (Schwarzer & Greenglass, 1999). Bu bağlamda bireyin öz yeterliliğinin yüksek olmasının tükenmişliğinin düşük olmasını sağlayacağı ifade edilebilir. (Çam ve Öğülmüş, 2019).

Kurama göre öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin algılarını belirleyen faktörlerden biri özyeterlilik (Çam ve Öğülmüş, 2019). Tüm bunlardan yola çıkarak, kuram temel alındığında okul tükenmişliğinin üstesinden gelme noktasında özyeterliliğin geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Walburg, 2014).

1.2.3. Varoluşçu Kuram

Varoluşçu yaklaşım kavram olarak tükenmişlik ilk ortaya çıktığında ona stresin bir çeşidi ya da sonucu olarak bakmıştır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Frankl (2010/2006) insanı harekete geçiren temel motivasyonun yaşamının anlamını bulma çabası olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler yaşamda varoluşlarına anlam yükleyerek ruh sağlıklarını bozulmaktan korurlar (Eryılmaz ve Mutlu, 2019). Kuramın temeli olan bu fikirden hareket edildiğinde, kişi yapacağı işin kendi varoluşsal anlamını olumlu yönde destekleyeceğini düşünür ve böyle bir beklentiye girerse işe karşı olan motivasyonu artar. Ancak kişi yapacağı işi kendi yaşamının anlamı ve dünya için değersiz görürse kendini çaresiz hisseder ve umudunu kaybeder bu da bireyi tükenmişliğe götürür (Pines ve Keinan, 2005).

Başka bir deyişle, varoluşçu yaklaşıma göre tükenmişlik bireyin yaşamının anlamını kaybetmesi veya anlam arayışında meydana gelen sorunlar neticesinde ortaya çıkmaktadır. Tükenmişliğe iş hayatı açısından bakıldığında ise birey yaptığı işe, kendi anlam arayışına ve dünyaya olan katkısına yönelik olumlu bir değer yükleyemezse yine tükenmişlik ortaya çıkar. Dolayısıyla bu bakış açısından hareketle okul tükenmişliğinin, öğrencilerin kendi yaşamlarının anlamına ve okul faaliyetlerine olumlu anlamda değer yükleyememeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Çam ve Öğülmüş, 2019).

1.3. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Bu kısma kadar okul tükenmişliği ile ilgili yapılan açıklamalar incelendiğinde okulun öğrencilerden beklentileri olduğu ve bu beklentinin yoğunluğunun öğrenciler üzerinde birtakım etkiler oluşturduğu vurgusu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okul tükenmişliği adına söylenebilecek nedenlerin başında öğrencilere yüklenen sorumluluk ve beklentiler gelmektedir. Özellikle aileler, sınavlar ve çevre öğrencilere yüklenen sorumluluklar ve onlardan beklenenler üzerinde rol sahibidirler (Gündoğan, 2019). Öğrencilerden beklenenler genellikle okul içinde başarılı olma ve okul kademeleri arasındaki geçişlerde yapılan sınavlarda başarılı olma şeklindedir. Bu noktada öğrencinin başarılı olması tükenmişlik üzerinde son derece etkilidir çünkü öğrencinin başarısı azaldıkça ailenin baskısı artmakta ve bu öğrencinin okula olan ilgisinin ve yapabileceğine olan inancının azalmasına neden olmaktadır bu da tükenmişliği etkilemektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Öğrencilerin okul tükenmişliği üzerinde yapılan araştırmalarda, bu sendromun altında yatan nedenler arasında, Alyüz (2020) tarafından bireylere duygusal, maddi ve bilgi alanlarında sosyal çevreleri tarafından sağlanan, bireylerin genel iyi oluş halinin devamlılığında rolü olan destek şeklinde tanımlanan sosyal destek düzeyinin de rol oynadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar sosyal destek düzeyinin yetersiz olmasının öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasına neden olan faktörler arasında olduğunu göstermektedir (Çam vd., 2014; Gündoğan 2019).

Öğrencilerin okul yaşamları boyunca sürekli üstesinden gelmek zorunda oldukları unsurlardan biri de sınavlardır. Çevre öğrenciler tarafından sınavlardan başarılı olmalarını beklemekte bu da öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin sınav kaygısını yükseltmektedir. Başarı düzeyini doğrudan etkileyen bu kaygı hali eğitim

öğretim sürecindeki stresli durumlardan etkilenmekte ve öğrencinin tükenmişlikle karşı karşıya gelme riskini artırabilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Öğrencilerin yetkinlik algılarının düşük olması ve stresle olumsuz başa çıkma yöntemlerini kullanmaları tükenmişlik yaşamalarının nedenleri arasında gösterilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Yine okul tükenmişliğini etkileyen başka bir faktör okul iklimidir. Okul ikliminin bir parçası olan öğretmenler, diğer öğrenciler ve okulun her açıdan öğrenciye sunduğu imkanlarla ilişkili olarak öğrencinin okulda kendini mutlu veya mutsuz hissediyor oluşu öğrencinin tükenmişlik yaşama olasılığını etkilemektedir (Durmuş vd., 2017). Anne-baba tutumlarının da okul tükenmişliği üzerinde etkisinin olduğu yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Buna göre ebeveynlerin sergilediği demokratik tutum öğrencilerin tükenmişlikle karşılaşma ihtimallerini azaltmaktayken koruyucu ebeveyn tutumu tükenmişlik yaşama ihtimalini arttırmaktadır. Bunlarla birlikte denetleyici ebeveyn tutumunun da öğrenciler üzerinde baskı oluşturabileceği ifade edilmektedir (Çengel ve Kokcu Doğan, 2022; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Genel olarak öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına neden olan veya tükenmişlik yaşama ihtimallerini artıran olası nedenler şu şekilde özetlenebilir (Gündoğan, 2021):

- Öğrencinin ev içi ve ev dışı çevresinin aşırı akademik talepleri.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerine ayrılan zamanın yoğun olması ve öğrencilere okul dışında tamamlamaları için verilen görevlerin zor olması.
- Öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmelerini sağlamada okulun sunduğu imkanların yetersiz kalması.
- Eğitim ortamının sadece akademik amaçlara dönük olarak düzenlenmesi ve öğrencilerin ilgi ve sosyal ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi.
- Öğrencilerin sürekli bir rekabet ortamına maruz kalmaları.
- Eğitim ortamında kullanılan üslubun öğrencileri güdülemek yerine onları yargılamaya dönük olması.
- Öğrencilerin kendi zaman yönetimlerinden kaynaklı olarak eğitim öğretime ilişkin görevlerini vaktinde yerine getirmemelerinden kaynaklanan yoğunluk.
- Öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunlarla başa çıkamadıkları hallerde desteğe ulaşma noktasında harekete geçmemeleri.

Alanyazında okul tükenmişliğine neden olabilecek faktörler farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bu faktörlerin bazılarının öğrencinin kendisinden, bazılarının diğer insanlardan bazılarının ise eğitim sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. Bu faktörlerin neler olduğunun doğru bir şekilde tespit edilmesi ve bilinmesi, öğrencileri okul tükenmişliği yaşamaktan koruyacak önlemler alma açısından önemlidir.

1.4. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Okul tükenmişliğinden etkilenen öğrencilerde, tükenmişliklerinin sonucu olarak birtakım belirtiler ortaya çıkmaktadır. Zhang vd. (2007) tükenmişlik yaşayan bir öğrencide, kendisinden beklenenler sonucu oluşan bitkinlik, okul faaliyetlerine karşı takınılan alaycı ve umursamaz tutum ve yetersizlik hissi gibi belirtilerin ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Kanada’da üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise eğitim faaliyetlerine ilişkin görev ve sorumluluklar neticesinde ortaya çıkan stres ve baskı en önemli okul tükenmişliği belirtisi olarak ifade edilmiş, uzun süre devam eden okul tükenmişliğinin başarısızlık ve okul terki belirtilerini beraberinde getireceği ifade edilmiştir (McCarthy vd., 1990).

Aypay ve Sever (2015) ise tükenmişlik yaşayan öğrencilerde, not ortalamasının düşmesi, öğretmen tutumu nedeniyle öğrencide ortaya çıkan enerji düşüklüğü ve bıkkınlık, öğretmene karşı daha az tolerans gösterme, okul etkinliklerine karşı takınılan ilgisiz tutum, okulda gösterilen başarıya karşı yetersizlik hissi gibi belirtilerin görülebileceğini ifade etmişlerdir. Külekçi Akyavuz (2019) lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırma sonucu, 12 öğrencinin okulla ilişkisi olan her türlü unsurdan uzaklaşması olarak tanımlanan okula yabancılaşmanın, okul tükenmişliğinin belirtisi olarak ortaya çıkabilecek problemlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde ortaya çıkan belirtiler fiziksel, duyuşsal ve davranışsal belirtiler genel olarak şu şekilde özetlenebilir (Eker, 2007; Şahan ve Duy, 2017; Ulaş ve Seçer, 2018):

- Okula zamanında gelmeme.
- Öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında kendisinden beklenenleri yapmaması.
- Öğrencinin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında kendisinden beklenenleri mükemmeliyetçi bir tutumla yapmaya çalışması.

- Sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı ilgisizlik.
- Akademik işlerin ertelenmesi.
- Öğrencinin kendini harekete geçiren gücü kaybetmesi.
- Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili sorumluluk üstlenmekten kaçış ve inkâr.
- Öğrencinin kendinden beklenen yoğun ve sürekli talepler nedeniyle kendini yorgun hissetmesi.
- Öğrencinin kendini yetersiz görmesi.
- Öğrencinin, uykusuzluk ve enerji düşüklüğü, grip, nezle ve soğuk algınlığını sık geçirme ve yakalanınca uzun süre atlatamama, vücudun çeşitli bölümlerinde sebepsiz ağrılar gibi fiziksel belirtiler göstermesi.

Ulusal ve uluslararası alanyazında okul tükenmişliğine dair ortaya konan tüm bu belirtiler dikkate alındığında öğrencilerin karşılaşabileceği bu sendromun onların yaşam kalitelerini düşürdüğü söylenebilir. Bundan dolayı okul tükenmişliğine karşı yapılabileceklerin bilinmesi önem arz etmektedir.

1.5. Okul Tükenmişliğine Karşı Alınabilecek Önlemler

Yaşamda bir sorunla karşılaşıldığında sorunun kendisi ile uğraşmak yerine problemin çözümüne ve üstesinden gelmeye odaklanmak önemli bir detaydır. Zira çözüme odaklanmak sorunun üstesinden gelmek için harcanacak sürenin kısalmasını sağlar (Sklare, 1997/2018). Bu yaklaşıma okul tükenmişliği açısından bakıldığında, öğrencilerin tükenmişliğin üstesinden gelmelerini sağlamaya odaklanmak önemli görülmektedir. Öğrencilerin tükenmişlikle başa çıkmaları noktasında önem arz eden faktörlerden biri bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesi noktasında farklı çözüm yolları üretmesini sağlayan bir yeterliliklerdir. Buna göre öğrencilerde bu becerinin düzeyini artırmak adına psikoeğitim çalışmaları, grup etkinlikleri yapılabilir. Tükenmişliğin üstesinden gelme noktasında etkili olan diğer bir faktör ise sosyal destektir. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerinin ve ailelerinin kendilerinin yanında olduklarını hissetmeleri önemlidir (Gündoğan, 2023).

Uluslararası alanda yapılan bir çalışmada, olumlu okul ikliminin, okulda bulunan tüm paydaşların olumlu desteğinin, öğretmenlerin öğrenciler arasında adaletli davranmalarının ve öğrencileri olumlu yönde motive ederek onlara gereken ilgiyi

göstermelerinin, öğrencileri okul tükenmişliği ile karşı karşıya kalma açısından koruyucu faktörler arasında oldukları ortaya konmuştur (Salmela-Aro vd., 2008).

Ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki dikkate alındığında ise demokratik ebeveyn tutumunun tükenmişlik yaşanması ihtimalini azalttığı, koruyucu-istekçi ebeveyn tutumunun ise tükenmişlik yaşanması ihtimalini arttırdığı söylenebilir. Bundan dolayı ilgili uzmanların ailelere yönelik yürütecekleri eğitim çalışmaları, tükenmişliği önleme açısından yapılabilecekler arasındadır (Gündüz ve Özyürek, 2018). Mükemmeliyetçiliğin de okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre mükemmeliyetçilik stresi artırmakta bu da tükenmişliğe yol açmaktadır. Bu durum dikkate alındığında okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin, gerektiğinde öğrencilere mükemmeliyetçilikle ilgili uygun desteği sunmaları okul tükenmişliğini önleme veya azaltma adına yapılabilecekler arasındadır (Çam vd., 2014).

Gündoğan ve Seçer ise (2022) okul tükenmişliği ile mücadele etme noktasında öğrencilerin yapabileceklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Öğrencilerin eğitim süreçlerinde dikkatlerini olumlu düşüncelere vermeleri ve bu düşüncelere ilişkin farkındalıklarını artırmaları gerektiğinde bunları yazıya dökmeleri.
- Gerektiği taktirde sosyal destek alabileceği bireylerden yardım istemeleri.
- Eğitim süreci içerisinde yerine getirmeleri gereken sorumluluklardan bunaldıklarında çalışmaya devam etmek için kendilerini zorlamayarak temiz hava almak, spor yapmak, hobileri ile meşgul olmak, kültürel ve sanatsal etkinliklerle ilgilenmek gibi faaliyetlere yönelmeleri.
- Düzenli ve sistematik çalışma yollarını öğrenerek bunları uygulamaya koymaları.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinden alacakları verimi ve motivasyonlarını sürekli yüksek tutmak için dengeli ve düzenli beslenme, uyku düzeni ve kötü alışkanlıklardan uzak kalma gibi faktörlere dikkat etmeleri.

Öğrencilerin kendileri için yapabilecekleri bu önerilerin yanı sıra, öğretmenlerin de derslerinde tek düzelikten kaçınmaları ve dersleri farklı etkinlikleri devreye sokarak işlemeleri okul tükenmişliğine karşı alınabilecek önlemler arasındadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlayarak mevcut potansiyellerini görmelerini sağlamak gerekmektedir.

Okul tükenmişliğini önleme ve azaltma adına yapılabilecek bu unsurların işe koşulmasında öğrencinin kendisine, ailelere, öğretmenlere ve okulun diğer paydaşlarına düşen görev ve sorumluluklar olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre öğrenci ve çevresinin okul tükenmişliğinin önlenmesi veya üstesinden gelinmesi adına birlikte hareket etmeleri gerektiği söylenebilir.

1.6. Akademik Motivasyon

Motivasyon kavramının kökeni Latince’deki “moreve” kelimesine dayanmaktadır. Bu kelime Latin dilinde “hareket etmek” manasına gelmektedir. Sözcük İngiliz diline “motivation” olarak geçmiştir. Türkçe alanyazında ise bu kavramın karşılığı olarak iki farklı sözcük kullanılmaktadır. Kavram hem motivasyon hem de güdülenme olarak ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte eğitimciler ve psikologlar arasında güdülenme sözcüğünün motivasyona nazaran daha tercih edilir olduğu göze çarpmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Motivasyon kavramı bireyleri, kendi amaçlarını gerçekleştirmek, gereksinimlerini ve isteklerini karşılamak noktasında harekete geçiren enerji olarak ifade edilebilir (Çetinkaya, 2018). Matthews vd. (2013) ise güdülenmeyi içsel ya da dışsal faktörlerden kaynaklanan ve insanı hedeflerine ulaşma noktasında harekete geçiren güç olarak tanımlamışlardır.

Tanımda dikkat çekildiği gibi motivasyon, kaynağına bağlı olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon, bireyi harekete geçiren gücün kaynağının, faaliyete duyulan ilgi veya faaliyetten alınan haz olduğu durumlarda ortaya çıkan motivasyon türüdür (Lonsdale vd., 2008). Başka bir deyişle içsel motivasyonun kaynağı faaliyetin kendisidir. Dışsal motivasyon ise bireyi faaliyeti gerçekleştirmeye yönelik harekete geçiren gücün, faaliyetten değil de dışsal sonuçlardan kaynaklandığı durumu ifade etmektedir. Bu dışsal sonuçlar ödülleri veya cezaları kapsamaktadır (Çetinkaya, 2018; Gagné & Deci, 2005).

Tanımlar ışığında genel olarak ifade etmek gerekirse, bireylerin harekete geçmesini sağlayan ve içsel veya dışsal faktörlerden kaynaklanan güç motivasyondur. Bu güç kavramı eğitim ile ilgili görevler mevzu bahis olduğunda akademik motivasyon olarak dile getirilmektedir (Kayış ve Satıcı, 2019). Akademik motivasyon, bireyin akademik faaliyetleri gerçekleştirmesi için ihtiyaç duyduğu gücü ifade eder (Bozanoğlu, 2004). Farklı bir tanımda akademik güdülenme, bir öğrencinin akademik etkinliklere yönelik

takındığı tavır, ilgi düzeyi ve bu etkinliklere olan devamlılığını yansıtan bir kavram olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu kavramın başarı testi puanları, notlar ve akademik performansla ilişkili olduğu belirtilmiştir (DiPerna & Elliot, 1999).

Motivasyon, eğitim sürecine etki eden en önemli unsurlardan biridir. Öğrencinin süreçte aktif olarak yer alması onun bu konudaki isteğine yani güdülenmiş olmasına bağlıdır. Öyle ki öğrenci için seçilen kazanımlar, yöntem teknikler öğrenciler için son derece uygun, yeterli ve yerinde olsalar dahi öğrencinin sürece karşı olan isteksizliği yani güdülenme düzeyinin yetersiz oluşu, eğitim sürecinden istenilen başarı ve verimin alınmasının önüne geçmektedir. (Kelecioğlu, 1992). Nitekim Kayış ve Satıcı (2019) da öğrencinin akademik anlamda güdülenme düzeyinin yeterliseviyede olmamasının, öğrencinin akademik başarıya ulaşmasına mâni olacağını ifade etmişlerdir. Akademik faaliyetlere karşı güdülenme eksikliğinin eğitim faaliyetlerinde uzaklaşmaya ve eğitim dışı faaliyetlere yönelmeye neden olacağı ifade edilmektedir (Yıldırım vd., 2009).

1.7. Akademik Motivasyona İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

1.7.1. Özerklik Teorisi

İnsan içsel bir öğrenme isteği diğer bir deyişle içsel bir uyarılma ile doğar. Bu doğal dürtünün veya güdülenmenin düzeyi ise birtakım gereksinimlerin ne kadar giderildiğine bağlıdır yani bu gereksinimlerin karşılanma düzeyi doğuştan gelen güdülenmenin düzeyini etkilemektedir. Teoriye göre bu gereksinimler üçe ayrılmaktadır. Otonomi gereksinimi, bireyin dışsal etkilere bağlı kalmadan tercihler yapabilmesini ifade eder. Yeterlik gereksinimi, bireyin yeteneklerini geliştirebilmesini ve kullanabilmesini ifade eder. Sosyal ilişki gereksinimi ise bireyin değer verdiği kişilerle iletişimini ve bu iletişim sırasında aidiyet duygusu hissetmesini ifade eder. Buna göre bireyin diğerleriyle etkileşime girme ve aidiyet duygusu hissetme, bu etkileşimler sırasında yeteneklerini kullanma ve geliştirme, tüm bunları yaparken de dışsal etkilerden bağımsız olarak tercih yapabilme gereksinimi vardır. Kurama göre bu üç özellik insanın davranışlarını kontrol eden temel faktörlerdir (Deci & Ryan, 2000a; Ryan & Deci, 2000b).

Gelişim sürecinde bu gereksinimlerin çevreyle ilişkisi sonucu üç tür güdülenme oluşur. Bunlardan ilki içsel güdülenmedir. Bu güdülenme insanın bir eylemi, eylemin kendisini yapmaktan haz aldığı için yapmasını veya yapmaya devam etmesini ifade eder. Aynı zamanda içsel güdülenmenin öğrenmenin niteliğinin artmasında daha etkili olduğu ifade

edilmiştir. Diğer bir tür, dışsal güdülenmedir. Dışsal güdülenme, bireyin eylemi, eylemin kendisi için değil sonucu için sürdürmesini ifade eder. Güdülenmenin son türü ise güdülenememedir. Bu kavram bireyin eylemi yürütmeye niyetinin olmamasını ifade eder. Bu bağlamda güdülenemeyen öğrenciler okul ve okulla ilgili faaliyetlerden yakınırlar. En nihayetinde bu öğrenciler okul süreçlerine karşı reddedici bir tavır sergilerler. (Deci & Ryan, 2000a; Ryan & Deci, 2000b; Vallerand vd., 1992).

1.7.2. Beklenti-Değer Kuramı

Kuram güdülenmede beklenti ve değerlerin etkili olduğunu ifade eder. Bireyler kendi değer ve beklentilerine uygun olan eylemleri yapmaya eğilim gösterirler. Bireylerin bu değer ve beklentileri ise, biyolojik ihtiyaçlarından, kendi benlikleriyle toplumun istediklerini karşılaştırmaları sonucu ortaya çıkan farktan, yetkinlik algılarından, kendi deneyimleri sonucu elde ettiklerinden, gerçekleştirilecek olan eylemin zorluk derecesinden, kendi hedef ve arzularından etkilenmektedir. Bu bağlamda bireylerin akademik güdülenmeleri onların akademik faaliyetlere karşı olan beklentilerinden, o faaliyetlere yükledikleri değerden, akademik faaliyete ilişkin yetkinlik algılarından ve o faaliyete ilişkin önceki deneyimlerinden etkilenmektedir (Wigfield vd., 2009).

1.7.3. Başarı Motivasyonu Kuramı

Kuram Atkinson (1964) tarafından oluşturulmuştur. Kurama göre motivasyon, bireyin nasıl davranacağını etkileyen bileşenlerden biridir. Motivasyon iki bileşenden oluşur. Bunlardan biri başarı yaklaşma motivasyonudur. Başarı yaklaşma motivasyonu kişinin başarı beklentisini ve başarılı olduğunda yaşayabileceği gurur deneyimi kapasitesini ifade eder. Diğer bileşen olan başarısızlıktan kaçınma motivasyonu ise kişinin başarısız olmaya ilişkin korkusunu ve başarısız olduğunda yaşayabileceği utanç deneyimi kapasitesini ifade eder. Kurama göre motivasyonu oluşturan bu iki bileşen birbirinden bağımsızdır. Kurama göre başarı yaklaşma motivasyonu, başarısızlıktan kaçınma motivasyonundan daha yüksek olan öğrenciler akademik etkinliklere daha çok katılırlar ve performanslarından endişe duymazlar. Bu öğrenciler bir görev seçerken orta düzeyde zor olana yönelme eğilimindedirler. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu, başarı yaklaşma motivasyonundan daha yüksek olan öğrenciler ise performanslarından endişe duyarlar ve başarısız olmaktan korkarlar, bu korkularının üstesinden gelmek için kendini engelleme

ve erteleme stratejilerine baş vururlar. Bununla birlikte bu öğrenciler bir görev seçmek durumunda kaldıklarında ya çok kolay olana ya da çok zor olana yönelme eğilimindedirler. (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; Wigfield, Tonks, Lutz Klauda, 2009).

1.8. Akademik Başarı

Başarı, bireyin istediğini elde ederek belirlediği hedefe erişmesi olarak ifade edilebilir. Eğitimde, başarı ifadesi kullanıldığında genellikle, okulda okutulan derslere ilişkin kazanılan bilgi ve becerilerin test puanlarıyla ve notlarla ifade edilmesini kasteden “akademik başarı” kavramı akla gelir (Sarier, 2016). Akademik başarı bir kişinin, öğretim ortamlarında belirlenen hedeflere hangi ölçüde ulaştığını gösteren performans sonuçlarını temsil eder. Bu temsil sonuç aynı zamanda bireyin entelektüel çabasının bir göstergesidir (Steinmayr vd., 2015). Akademik başarı, öğrencilerin, mesleki ve toplumsal yaşama gerekli bilgi ve becerilere sahip birikimli bireyler olarak hazırlanıp geleceklerini şekillendirmeleri açısından önem arz etmektedir (Sarier, 2016).

Özer (1990), öğrencilerin başarıya yanlış anlamlar yükleyebildiklerini ifade etmiştir. Buna göre öğrenciler akademik başarının bir göstergesi olan sınav sonuçlarını veya notları kişiliklerine verilmiş puanlar olarak değerlendirebilmektedirler. Başarıya böylesine yüksek bir anlam yükleyen öğrencilerin ise önlerine iki seçenek çıkmaktadır. İlki bu öğrencilerin hiç hata yapmamak için kendilerini çok zor zorlayacak olmalarıdır. Diğer bir seçenek ise hata ile karşılaşmamak adına öğrenci yapabileceği etkinlikleri bile yapmaktan geri duracaktır. Bu iki durum da öğrenciyi gergin, huzursuz ve sinirli hale getirebilir. Bu durum ilerlediğinde öğrenci çöküntü/depresyon gibi sonuçlarla karşı karşıya kalabilir (Akt., Kaya, 2018).

Kısaca ifade etmek gerekirse akademik başarının öğrencinin okula ilişkin performans düzeyini yansıttığını ve onun geleceğini şekillendirmekle birlikte aynı zamanda ruhsal durumunu da etkileyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

1.9. İlgili Araştırmalar

1.9.1. Yurt İçi Araştırmalar

Koçak (2016) gerçekleştirdiği araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, barınma yeri, depresif belirtiler değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen

araştırmanın çalışma grubunu 712 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin puanlarının anlamlı şekilde arttığı, ailenin yanında veya yurttan kalan öğrencilerin okul tükenmişliğinin duygusal tükenme alt boyutuna ilişkin puanlarının, öğrenci evi veya akraba yanında kalan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu, okul tükenmişliği ile depresyon ve anksiyete arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucu, okul tükenmişliğinin depresyon ve anksiyeteyi anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur.

Aksoy (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri; okula aidiyet, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve ders dışı sosyal etkinliklere katılım değişkenleri açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 455 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile okula aidiyet, sosyal etkinliklere katılım ve akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Atılgan ve Güngörmüş (2018) gerçekleştirdikleri araştırma ile öğrencilerin cinsiyet, akademik erteleme ve akademik özyeterlik değişkenleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 446 ön lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Demirel (2018) özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal-kültürel ve sportif faaliyetlere katılma süresi, sınıf mevcudu, akademik başarı ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Betimleyici tarama modeli ile gerçekleştirilen

araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında BİLSEM’de eğitim alan 313 özel yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, 8. Sınıf öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin 5.,6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, sosyal-kültürel ve sportif faaliyetlere katılma süresi daha az olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin sosyal-kültürel ve sportif faaliyetlere katılma süresi daha fazla olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcuduna, akademik başarıya ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Dündar (2018) 9. ve 12. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, sınav kaygısı, ebeveyn tutumu ve geleceğe ilişkin beklenti değişkenleri arasındaki ilişkiyi betimsel tarama modeli yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, 12. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, okul tükenmişliği ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olmadığı, ebeveynleri ilgisiz ve otoriter tutuma sahip olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin ebeveynleri demokratik tutuma sahip olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, okul tükenmişliği ile geleceğe ilişkin beklenti arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Ulaş, (2018) karma araştırma yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik olarak temelleri bilişsel davranışçı terapiye dayanan bir psikoeğitim uygulaması geliştirmeyi ve bu uygulamanın etkililiğini test etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerine yönelik nicel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve oturum değerlendirme formu ile elde edilen nitel veriler, psikoeğitim uygulaması öncesinde, uygulama devam ederken ve uygulama sonlandıktan sonra sürece dahil edilmiştir. 8. sınıf düzeyinde okul tükenmişliği yaşadığı belirlenen 30 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında ulaşılan nicel ve nitel bulgular sonucunda bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim uygulamasının okul tükenmişliğinin azaltılmasında etkili bir yaklaşım olduğu vurgulanmıştır.

Şener (2018) gerçekleştirdiği çalışma ile öğrencilerin mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik özelliklerinin, onların okul tükenmişlikleri üzerindeki yordama gücünü incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 616 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre sorumluluk ve nevrotiklik kişilik özelliklerinin ve kendini yıkıcı mizah tarzının, öğrencilerin okul tükenmişliklerini anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda sorumluluk kişilik özelliği arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı, nevrotiklik kişilik özelliği ve kendini yıkıcı mizah tarzı arttıkça okul tükenmişliğinin arttığı vurgulanmıştır. Kırbaç ve Kaya (2019) 400 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri ve ilişkisel tarama modelini kullandıkları araştırma ile öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve sosyal medyada geçirdikleri zaman ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu, akademik motivasyon ile sosyal medyada geçirilen zaman arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Güler (2019) gerçekleştirdiği araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin algılanan okul deneyimleri, problem çözme becerileri ve akran ilişkileri açısından yordanıp yordanmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2538 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda algılanan okul deneyimlerinin (akademik motivasyon ve okula bağlanma), problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin akademik motivasyon ve okula bağlanma düzeylerinin yüksek olmasının, öğrencilerin probleme olumlu bir şekilde yaklaşmalarının, problemi anlayabilmelerinin, farklı çözüm yolları geliştirebilmelerinin ve bunları uygulayabilmelerinin, öğrencilerin akranlarına karşı güven duymalarının, onları olumlu davranışlarda örnek almalarının ve birbirleriyle olumlu ilişkiler geliştirmelerinin okul tükenmişliğine karşı koruyucu bir faktör olacağı vurgulanmıştır.

Sevim (2019) araştırmasında öğrencilerin gelişimsel sorun alanları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 506 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadığı gelişimsel sorun alanlarından; ebeveynlerle

ilgili sorunlar, meslek seçimi ile ilgili sorunlar, sınav kaygısı, öğretmenle ilgili sorunlar, kişisel sorunlar ve öfke problemi ile öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu, gelişimsel sorun alanlarından olan akademik başarı ile akademik motivasyon düzeyi arasında ise orta düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin gelişimsel sorunlarının onların akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Deniz (2019) araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, mükemmeliyetçilik algıları ve akademik başarı düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yöntemi ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 450 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, kendine yönelik mükemmeliyetçilikle akademik motivasyon arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikle akademik motivasyon arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karatepe (2019) araştırmasında öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ve okuldaki temel ihtiyaçlarının doyum düzeyi değişkenleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 750 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Okullarda öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının, onların motivasyon düzeylerini arttıracakı vurgulanmıştır.

Akgümüş vd. (2022) ilişkisel araştırma modelini kullanarak 7. ve 8. sınıf seviyesinde 1014 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan okul atmosferi değişkenleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik

motivasyonlarında anlamlı şekilde düşüş olduğu, algılanan okul atmosferi ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu, algılanan okul atmosferinin akademik motivasyonu anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Okul atmosferinin olumlu şekilde algılanmasının, öğrencilerin akademik motivasyonlarının artmasını sağlayacağı vurgulanmıştır.

Gülbetekin ve Tunç (2022) gerçekleştirdikleri araştırma ile cinsiyet, okul türü, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği değişkenleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 657 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesinde ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı, öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı desteği ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Öztaş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri; cinsiyet, okul türü, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlık değişkenleri açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 782 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, okul tükenmişlik düzeyinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, okul tükenmişliği ile aile/öğretmen beklentisine yönelik akademik stres arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile kendine ilişkin beklentiye yönelik akademik stres arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile akademik yılmazlık arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliğini ne düzeyde yordadığının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda kendine ilişkin beklentilere

yönelik akademik stres ve akademik yılmazlığın okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur.

Aydın (2023) ilişkisel tarama modelini kullanarak 418 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve sosyoekonomik düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ile sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça akademik motivasyonlarının artacağı vurgulanmıştır.

İşler (2023) araştırmasında öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi ve özyeterlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 481 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Gülen (2023) araştırmasında öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi, öznel iyi oluş düzeyleri ve girişimcilik eğilimleri değişkenleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 549 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi arttıkça akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, öğrencilerin girişimcilik eğilimleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Özen (2023) gerçekleştirdiği çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin, okul tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığı incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma

grubunu 422 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda okula bağlanmayı oluşturan arkadaşla bağlanma ve öğretmene bağlanma boyutlarının okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığı, olumsuz mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığı, bilişsel esnekliğin okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordamadığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin artmasının okul tükenmişlik düzeylerinin azalmasını sağlayacağı, olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin artmasının ise okul tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olacağı vurgulanmıştır.

Aplak (2024) ilişkisel tarama modelini kullanarak 472 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıkları ve duygu düzenleme becerileri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda akıllı telefon bağımlılığı ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, içsel işlevsel duygu düzenleme becerileri ile okul tükenmişliği arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

1.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Goodenow ve Grady (2010) araştırmalarında öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve arkadaşlık ilişkileri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’de 7. ve 9. sınıf seviyeleri arasında öğrenim gören 301 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula aidiyet duygu düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, arkadaşlık ilişkileri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bask ve Salmela Aro (2012) Finlandiya’da ortaöğretim düzeyindeki 878 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul tükenmişliği ve okul terki arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara kıyasla anlamlı şekilde okulu terk etme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucu elde edilen bir başka bulguda ise lise son sınıfta yönünü akademik olarak ilerlemeye çevirmiş olan öğrencilerin diğerlerine

oranla daha fazla tükenmişlik yaşama riskiyle karşı karşıya olduklarının tespit edildiği görülmüştür.

McGeown vd. (2014) araştırmalarında öğrencilerin cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, beş faktör kişilik özellikleri ve özyeterlik düzeyleri değişkenleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İngiltere’de ortaokulda eğitim gören 455 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, cinsiyetlerine, yaşlarına ve sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile sorumluluk, deneyime açıklık, duygusal denge, ve dışadönüklük kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu, öğrencilerin içsel akademik motivasyon düzeyleri ile özyeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin dışsal akademik motivasyon düzeyleri ile özyeterlik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) tarafından Finlandiya’da ortaöğretime devam eden 1709 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada okula bağlılık, depresif belirtiler, öğrenciden beklenen akademik talepler, yaşam memnuniyeti ve kişisel kaynaklar ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile öğrenciden beklenen akademik talepler arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile yaşam memnuniyeti arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu ve okul tükenmişliği ile kişisel kaynaklar arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur. Gnambs ve Hanfstingl (2015) araştırmalarında öğrencilerin yaşları, özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile akademik içsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Avusturya’da yaşları 11-16 arasında değişen 600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşları arttıkça akademik içsel motivasyonlarının azaldığı, öğrencilerin özerklik ihtiyaçlarının ve yetkinlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile içsel akademik motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu,

öğrencilerin sosyal ilişki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile akademik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çelçima (2015) araştırmasında öğrencilerin akademik motivasyonlarının nedenlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. İtalya’da eğitim gören 160 ortaöğretim öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğrencilere “Okulda başarılı olmak istiyor musun?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya “Evet” yanıtını veren 160 öğrenci, bunun nedenini açıklamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %83’ünün gelecek hedeflerinden bahsettiği, geleceğe yönelik bu hedeflerin en çok iyi maaşlı bir işe girme veya iyi bir kariyere sahip olma olduğu, bunun yanında öğrencilerin geleceğe yönelik ailelerini ve öğretmenlerini gururlandırmak gibi hedeflerinin de olduğu görülmüştür.

May vd. (2015) ABD’de 790 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında problem çözme, akademik başarı, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf seviyesi ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile problem çözme arasında anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Edraki vd. (2016) araştırmalarında öğrencilerin, genel sağlık durumları ve annelerinin eğitim düzeyi ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu İran’da eğitim gören 465 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda genel sağlık durumu ile akademik motivasyon arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, annesi doktora düzeyinde eğitim almış olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin annesi yüksek lisans ve ilköğretim düzeyinde eğitim almış olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Seibert vd. (2016) ABD’de gerçekleştirdikleri araştırma ile 369 lisans öğrencisinin okul tükenmişlik düzeyleri ile özdenetim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi, okul tükenmişliği yaşayan 546 lisans öğrencisinin devamsızlık ve akademik başarı düzeylerinin özdenetim seviyelerine göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre okul tükenmişliği ile özdenetim arasında anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerden özdenetim

seviyesi daha düşük olanların, özdenetim seviyesi daha yüksek olanlara göre akademik başarılarının daha düşük olduğu ve daha fazla devamsızlık yaptıklarının görüldüğü ortaya konmuştur.

Datu ve Yang araştırmalarında (2019) akademik dayanıklılık ve akademik başarı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Filipinler’de eğitim gören 393 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda içsel ve dışsal akademik motivasyon ile akademik dayanıklılık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu, akademik dayanıklılığın içsel ve dışsal motivasyonu anlamlı şekilde yordadığı, içsel ve dışsal akademik motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Khan vd. (2019) araştırmalarında öğrenme iklimi ve öğrencilerin sınıftaki can sıkıntısı düzeyleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Pakistan’da eğitim gören üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıftaki can sıkıntısı düzeyleri ile içsel akademik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı negatif yönlü ilişki olduğu, öğrencilerin sınıftaki can sıkıntısı düzeyleri ile dışsal akademik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, öğrenme iklimi ile içsel akademik motivasyon arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, öğrenme iklimi ile dışsal akademik motivasyon arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Love vd. (2019) ABD’de 472 lisans öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada cinsiyet, sosyoekonomik düzey, özdenetim ve helikopter ebeveyn tutumu ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile cinsiyet ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı ilişki olmadığı, okul tükenmişliği ile özdenetim arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin okul tükenmişliği ile babanın helikopter ebeveyn tutumu göstermesi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin okul tükenmişliği ile annenin helikopter ebeveyn tutumu göstermesi arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Fiorilli vd. (2020) İtalya’da 1235 ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışma ile öğrencilerin sürekli duygusal zekâ düzeyleri, akademik kaygı düzeyleri ve akademik

dayanıklılık düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile sürekli duygusal zekâ düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, okul tükenmişliği akademik kaygı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, okul tükenmişliği ile akademik dayanıklılık arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Biswas (2023) araştırmasında akademik başarı ve yaşanan yer ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hindistan’da ortaokulda eğitim gören 180 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, kentte yaşayan öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, akademik motivasyon ve akademik başarı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma oluşturulurken nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. Karasar' a göre (2016) ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını ve değişim varsa bunun derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli örneklemdaki birey sayısının fazla olduğu durumlarda kullanılabilmesi ve var olan durumu olduğu şekliyle yansıtması açısından avantajlıdır (Karasar, 2016; Büyüköztürk, 2008). Bu kapsamda, 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri ile okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Konya İli Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda öğrenim göre 8. sınıf imam hatip ortaokulu ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Temel amacı ekonomiklik olan uygun örnekleme yöntemi, örneklem grubuna ulaşımın ve uygulama yapmanın kolay olması, araştırmacının daha az maliyetle kısa zamanda çalışmasını yapması açılarından avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2008). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, en ulaşılabilir ve en fazla tasarruf sağlayacak bir örneklem üzerinde çalışır (Aydoğdu vd., 2017). Alanyazında örneklem sayısının çalışmada kullanılan ölçeklerin toplam madde sayısının 10 katı kadar olmasının yeterli olacağının ifade edildiği görülmüştür (Roscoe, 1975; akt., Büyüköztürk, 2008; Bryman ve Cramer, 2001; akt., Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda bu çalışmada kullanılan ölçeklerin toplam madde sayılarının 29 olması ve uygun örnekleme yönteminin ekonomiklik ilkesi göz önüne alınarak örneklem sayısı 290 olarak belirlenmiş ve toplam 298 öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Tablo 1'de örnekleimde bulunan öğrencilerin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	170	57
	Erkek	128	43
Okul Türü	Ortaokul	150	50.3
	İmam Hatip Ortaokulu	148	49.7
Akademik Başarı	0-49		
	50-69	56	18.8
	70-84	105	35.2
	85-100	137	46.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kız öğrencilerin sayısının (%57) erkek öğrencilerden (%43) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde ortaokula giden öğrenci sayısının (%50.3) imam hatip ortaokuluna giden öğrenci sayısından (%49.7) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin en fazla 85-100 aralığında not ortalamasına sahip olduğu (%46) ardından 70-84 not ortalamasına sahip öğrencilerin geldiği (%35.2) ve en az öğrenci sayısının 50-69 not ortalamasına sahip öğrenciler olduğu (%18.8), 0-49 not ortalaması aralığında ise hiç öğrenci olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı 0-49 not ortalaması yapılan analizlerde dahil edilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç bölümden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" bulunmaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Okul Tükenmişlik Ölçeği" (EK 1) yer almaktadır. Üçüncü bölümde öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" (EK 2) bulunmaktadır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerden; cinsiyetlerine, okul türlerine ve not ortalamalarına ilişkin bilgi toplamayı amaçlayan üç sorudan oluşmaktadır (EK 1).

2.3.2. Okul Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek, Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında lise düzeyindeki 1418 öğrenciden veri toplanmış ve yapılan analizler sonucu 9 madde ve 3 boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek Seçer ve diğerleri tarafından (2013) 9 madde ve üç boyuttan (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi) oluşan 5'li Likert tipinde Okul Tükenmişlik Ölçeği olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9 en yüksek puan 45'tir. Puan yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin yükseldiği anlaşılmaktadır. Çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 570 öğrenciden veri toplanmıştır. Güvenirlilik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir (Seçer vd., 2013).

2.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek, Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 madde ve 3 boyuttan (bilgiyi kullanma, kendini aşma ve keşif) oluşan 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan 100'dür. Puan yükseldikçe akademik motivasyon düzeyinin yükseldiği anlaşılmaktadır. Ölçeğin 4. maddesi tersine puanlanmaktadır. Güvenirlilik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .86 olarak bulunmuştur. Ölçek 757 lise öğrencisi üzerinde geliştirilmiştir ancak alanyazında ortaokul öğrencileri ile de kullanılmış, geçerli ve güvenilir sonuçlar vermiştir (Kayış ve Satıcı, 2019; Kandemir, 2021; Adalı Bakıoğlu, 2020). Ölçeğin, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (Bozanoğlu, 2004).

2.3.4. Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin, Okul Tükenmişlik Ölçeğinin orijinal yapısını doğrulanma durumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA yapı geçerliliğini analiz etmek amacıyla önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yarayan analizlerinden birisidir (Çokluk vd., 2012). Gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $X^2 = 92.08$, $Sd = 24$, $X^2 / Sd = 3.83$, $RMSEA = .09$, $GFI = .94$, $AGFI = .88$, $CFI = .95$, $NFI = .93$, $IFI = .95$, $SRMR = .06$ olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucu ulaşılan uyum indeks katsayılarının ilgili alanyazında belirtilen (Çelik ve Yılmaz, 2013; Karagöz, 2019) kabul edilebilir uyum indeks katsayı aralıklarında olduğu gözlenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan Okul Tükenmişliği Ölçeğinin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değeri incelenmiş ve yapılan analiz sonucu Cronbach's Alpha değerinin .82 olduğu görülmüştür. Test puanlarının güvenirliğinin yeterli olması için Cronbach's Alpha değerinin .70 ve daha yüksek olması gerekmektedir. (Büyüköztürk, 2008). Buna göre Okul Tükenmişliği Ölçeğinden elde edilen puanların güvenilir oldukları söylenebilir.

2.3.5. Akademik Güdülenme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin, Akademik Motivasyon Ölçeğinin orijinal yapısını doğrulanma durumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA yapı geçerliliğini analiz etmek amacıyla önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yarayan analizlerinden birisidir (Çokluk vd., 2012). Gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $X^2 = 429.88$, $Sd = 162$, $X^2 / Sd = 2.57$, $RMSEA = .07$, $GFI = .87$, $AGFI = .84$, $CFI = .95$, $NFI = .92$, $IFI = .95$, $SRMR = .06$ olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucu ulaşılan uyum indeks katsayılarının ilgili alanyazında belirtilen (Çelik ve Yılmaz, 2013; Karagöz, 2019) kabul edilebilir uyum indeks katsayı aralıklarında olduğu gözlenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan Akademik Güdülenme Ölçeğinin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değeri incelenmiş ve yapılan analiz sonucu Cronbach's Alpha değerlerinin .88 olduğu görülmüştür. Test puanlarının güvenirliğinin yeterli olması için Cronbach's Alpha değerinin .70 ve daha yüksek olması gerekmektedir. (Büyüköztürk,

2013). Buna göre Akademik Güdülenme leğinden elde edilen puanların güvenilir oldukları söylenebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2023-2024 eğitim ğretim yılı ikinci döneminde Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 181-449 sayılı kararı ile bu çalışmanın etik olarak uygun olduğu kararı verilmiştir (EK 3). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarında ölçeğin uygulanabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK 4). Gerekli izinler alındıktan sonra 2023-2024 eğitim ğretim yılının ikinci döneminde, araştırmacı tarafından ölçek öğrencilere uygulanmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Okul Tükenmişlik leği ve Akademik Güdülenme leğinden elde edilen verilerin analizi Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS) programı ile yapılmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar kontrol edilip yanıtların tamamının uygun olduğu görüldüğünden tüm yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin nasıl dağılım gösterdiği incelenmiş ve analizi yapılmıştır. Ardından Okul Tükenmişliği leğinin ve Akademik Güdülenme leğinin güvenirlik analizi yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmadaki değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği ortalama, standart sapma, arpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak test edilmiş ve elde edilen değerlerin normal dağılım aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5). Bunun yanı sıra varyansların homojenliğinin tespitinde Levene testi uygulanmış, Levene değerinin .05'ten büyük olduğu durumlarda verilerin homojen dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve parametrik testler uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bütün analizlerde güven aralığı %95 ve anlamlılık düzeyi .05 ($p<.05$) olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklerin arpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Okul Tükenmişlik Ölçeği	.152	-.337
Duygusal Tükenmişlik	.085	-.411
Duyarsızlaşma	.189	-.703
Düşük Kişisel Başarı	.121	-.690
Akademik Güdülenme Ölçeği	-.319	.668
Bilgiyi Kullanma	-.666	.720
Kendini Aşma	.088	-.175
Keşif	-.268	.050

Leech vd. (2005) bir dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının alması gereken değer aralığının -1 ve +1 değer aralığında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde Okul Tükenmişlik ölçeği ile Akademik Güdülenme ölçeğinin ve ölçeklere ait tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında değer aldıkları görülmektedir. Buna göre Okul Tükenmişlik ölçeği ile Akademik Güdülenme ölçeğinin ve ölçeklere ait tüm alt boyutların normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 3: Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri

Ölçek	Cinsiyet	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Okul Tükenmişlik Ölçeği	Kız	.194	-.328
	Erkek	.123	-.410
Duygusal Tükenmişlik	Kız	.046	-.433
	Erkek	.157	-.357
Duyarsızlaşma	Kız	.224	-.643
	Erkek	.113	-.804
Düşük Kişisel Başarı	Kız	.153	-.570
	Erkek	.101	-.822
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kız	-.391	.556
	Erkek	-.211	.913
Bilgiyi Kullanma	Kız	-.648	.711
	Erkek	-.592	.587
Kendini Aşma	Kız	-.024	-.395
	Erkek	.239	.182

Keşif	Kız	-.364	.021
	Erkek	-.164	.267

Tablo 3 incelendiğinde Okul Tükenmişlik ölçeği ile Akademik Güdülenme ölçeğinin ve ölçeklere ait tüm alt boyutların cinsiyet değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında değer aldıkları görülmektedir. Buna göre Okul Tükenmişlik ölçeği ile Akademik Güdülenme ölçeğinin ve ölçeklere ait tüm alt boyutların cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4: Ölçeklerin Okul Türü Değişkenine Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri

Ölçek	Okul Türü	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Okul Tükenmişlik Ölçeği	Ortaokul	.216	-.425
	İmam Hatip Ortaokulu	.072	-.318
Duygusal Tükenmişlik	Ortaokul	.041	-.470
	İmam Hatip Ortaokulu	.085	-.427
Duyarsızlaşma	Ortaokul	.338	-.691
	İmam Hatip Ortaokulu	.036	-.638
Düşük Kişisel Başarı	Ortaokul	.230	-.836
	İmam Hatip Ortaokulu	.080	-.472
Akademik Güdülenme Ölçeği	Ortaokul	-.132	.294
	İmam Hatip Ortaokulu	-.594	1.249
Bilgiyi Kullanma	Ortaokul	-.568	.513
	İmam Hatip Ortaokulu	-.834	1.012
Kendini Aşma	Ortaokul	.238	-.318
	İmam Hatip Ortaokulu	-.053	.139
Keşif	Ortaokul	-.174	-.272
	İmam Hatip Ortaokulu	-.418	.510

Tablo 4 incelendiğinde Okul Tükenmişlik ölçeğinin ve tüm alt boyutlarının okul türü değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında değer aldıkları görülmektedir. Buna göre Okul Tükenmişlik ölçeğinin okul türü değişkenine göre normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 4'e göre Akademik Güdülenme ölçeği ve ölçeğin tüm alt boyutlarının +2 ve -2 değer aralığında değer aldıkları görülmektedir. Alanyazında +2 ve -2 değer aralığındaki çarpıklık ve basıklık

katsayısı değerlerinin normal dağılım olarak kabul edilebileceği ifade edilmiştir (Leech vd., 2005). Buna göre Akademik Güdülenme leğinin ve ölçeğe ait tüm alt boyutların okul türü değişkenine göre normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5: Ölçeklerin Akademik Başarı Değişkenine Göre arpıklık ve Basıklık Katsayısı Değerleri

Ölçek	Akademik Başarı	arpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Okul Tükenmişlik leği	50-69	.338	-.215
	70-84	.088	-.429
	85-100	.143	-.258
Duygusal Tükenmişlik	50-69	.101	-.268
	70-84	.189	-.408
	85-100	.007	-.420
Duyarsızlaşma	50-69	.218	-.826
	70-84	.130	-.751
	85-100	.199	-.611
Düşük Kişisel Başarı	50-69	.054	-.383
	70-84	.073	-.818
	85-100	.217	-.626
Akademik Güdülenme leği	50-69	-.507	1.028
	70-84	-.266	1.137
	85-100	-.284	.294
Bilgiyi Kullanma	50-69	-.641	1.006
	70-84	-.735	.680
	85-100	-.586	.577
Kendini Aşma	50-69	-.084	-.182
	70-84	.249	.381
	85-100	.022	-.420
Keşif	50-69	-.020	-.721
	70-84	-.212	.170
	85-100	-.409	.071

Tablo 5 incelendiğinde Okul Tükenmişlik leğinin ve tüm alt boyutlarının akademik başarı değişkenine göre arpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1 ve +1 değer aralığında değer aldıkları görülmektedir. Buna göre Okul Tükenmişlik leğinin akademik başarı değişkenine göre normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 5'e göre

Akademik Güdülenme leği ve ölçeğin tüm alt boyutlarının +2 ve -2 değer aralığında değer aldıkları görülmektedir. Buna göre Akademik Güdülenme leğinin ve ölçeğe ait tüm alt boyutların akademik başarı değişkenine göre normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın verilerinin yorumlanmasında betimleyici istatistiklerden frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır. Okul Tükenmişlik leği ile elde edilen ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 puan arasındaki ortalama değerlerin ‘‘Hiç Katılmıyorum’’, 1.81-2.60 arasındakilerin ‘‘Katılmıyorum’’, 2.61-3.40 arasındakilerin ‘‘Kısmen Katılıyorum’’, 3.41-4.20 arasındakilerin ‘‘Katılıyorum’’, 4.21-5.00’’ arasındakilerin ‘‘Tamamen Katılıyorum’’ şeklinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalaması; 1.00-1.80 aralığında ise okul tükenmişlik düzeylerinin çok düşük olduğu, 1.81-2.60 aralığında ise okul tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, 2.61-3.40 aralığında ise okul tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, 3.41-4.20 aralığında ise okul tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, 4.21-5.00 aralığında ise okul tükenmişlik düzeylerinin çok yüksek olduğu kabul edilmiştir. Akademik Motivasyon leği ile elde edilen ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 puan arasındaki ortalama değerlerin ‘‘Kesinlikle Uygun Değil’’, 1.81-2.60 arasındakilerin ‘‘Uygun Değil’’, 2.61-3.40 arasındakilerin ‘‘Kararsızım’’, 3.41-4.20 arasındakilerin ‘‘Uygun’’, 4.21-5.00 arasındakilerin ‘‘Kesinlikle Uygun’’ şeklinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalaması; 1.00-1.80 aralığında ise akademik motivasyon düzeylerinin çok düşük olduğu, 1.81-2.60 aralığında ise akademik motivasyon düzeylerinin düşük olduğu, 2.61-3.40 aralığında ise akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu, 3.41-4.20 aralığında ise akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, 4.21-5.00 aralığında ise akademik motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinde ve akademik motivasyon düzeylerinde farklı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile analizler yapılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin ve akademik motivasyon düzeylerinin, cinsiyete ve okul türüne göre, farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılarak çözümlene yapılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin ve akademik motivasyon düzeylerinin

akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için LSD post hoc testi kullanılarak çözümlene yapılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi kullanılarak çözümlene yapılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının okul tükenmişliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak çözümlene yapılmıştır.



3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları ile okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu değişkenlerin okul tükenmişliğini yordama derecesinin belirlenmesi amacıyla araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul Tükenmişlik ölçeğinin maddelerine dair ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Okul Tükenmişlik Ölçeği	2.90	.84	Orta Düzey
Duygusal Tükenmişlik	2.93	.87	Orta Düzey
Duyarsızlaşma	2.86	1.05	Orta Düzey
Düşük Kişisel Başarı	2.88	1.08	Orta Düzey

Tablo 6'da yer alan bilgilere göre Okul Tükenmişliği Ölçeğine ait maddelerin puan ortalamasının 2.90, duygusal tükenme alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının 2.93, duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının 2.86, düşük kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının ise 2.88 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin en yüksek, duyarsızlaşma düzeylerinin ise en düşük madde puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir.

3.1.1. Cinsiyet Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

8. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Cinsiyete Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Tükenmişlik Ölçeği	Kız	170	2.91	.79	296	.183	.855
	Erkek	128	2.89	.91			
Duygusal Tükenmişlik	Kız	170	2.98	.84		1.08	.281
	Erkek	128	2.87	.90			
Duyarsızlaşma	Kız	170	2.80	.99		-1.11	.268
	Erkek	128	2.94	1.13			
Düşük Kişisel Başarı	Kız	170	2.91	1.04		.530	.597
	Erkek	128	2.84	1.12			

* $p < .05$

Tablo 7’de yer alan *t*-testi sonuçları incelendiğinde, okul tükenmişlik ölçeğinin ($t_{(296)} = .183$; $p > .05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte okul tükenmişliğinin alt boyutlarının tamamında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığının görülmesiyle birlikte, kız öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 2.91$), duygusal tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 2.98$) ve düşük kişisel başarı düzeylerinin ($\bar{X} = 2.91$), erkek öğrencilerin okul tükenmişlik ($\bar{X} = 2.89$), duygusal tükenmişlik ($\bar{X} = 2.87$) ve düşük kişisel başarı ($\bar{X} = 2.84$) düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu; erkek öğrencilerin duyarsızlaşma düzeylerinin ($\bar{X} = 2.94$) ise kız öğrencilere ($\bar{X} = 2.80$) göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.1.2. Okul Türü Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Okul Türüne Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Tükenmişlik Ölçeği	Ortaokul	150	2.88	.91	296	-.411	.682
	İmam Hatip Ortaokulu	148	2.92	.77			
Duygusal Tükenmişlik	Ortaokul	150	2.98	.93		1.04	.296
	İmam Hatip Ortaokulu	148	2.88	.80			
Duyarsızlaşma	Ortaokul	150	2.80	1.08		-.944	.346
	İmam Hatip Ortaokulu	148	2.92	1.03			
Düşük Kişisel Başarı	Ortaokul	150	2.77	1.16		-1.76	.078
	İmam Hatip Ortaokulu	148	2.99	.98			

* $p < .05$

Tablo 8’de yer alan *t*-testi sonuçları incelendiğinde, okul tükenmişlik ölçeğinin ($t_{(296)} = -.411$; $p > .05$) öğrencilerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte okul tükenmişliğinin alt boyutlarının tamamında da okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığının görülmesiyle birlikte, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 2.92$), duyarsızlaşma düzeylerinin ($\bar{X} = 2.92$) ve düşük kişisel başarı düzeylerinin ($\bar{X} = 2.99$), ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okul tükenmişlik ($\bar{X} = 2.88$), duyarsızlaşma ($\bar{X} = 2.80$) ve düşük kişisel başarı ($\bar{X} = 2.77$) düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ($\bar{X} = 2.98$) ise imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X} = 2.88$) göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2. 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Akademik Güdülenme ölçeğinin maddelerine dair ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Akademik Güdülenme Ölçeği	3.08	.69	Orta Düzey
Bilgiyi Kullanma	3.46	.82	Yüksek Düzey
Kendini Aşma	2.80	.79	Orta Düzey
Keşif	3.04	.77	Orta Düzey

Tablo 9’da yer alan bilgilere göre Akademik Güdülenme ölçeğine ait maddelerin puan ortalamasının 3.08, bilgiyi kullanma alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının 3.46, kendini aşma alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının 2.80, keşif alt boyutuna ilişkin puan ortalamasının ise 3.04 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve en yüksek madde puan ortalamasına sahip olduğu, kendini aşma düzeylerinin ise en düşük madde puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir.

3.2.1. Cinsiyet Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyete Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin *t*-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kız	170	3.14	.67	296	1.85	.065
	Erkek	128	2.99	.72			
Bilgiyi Kullanma	Kız	170	3.57	.76		2.83	.005*
	Erkek	128	3.30	.88			
Kendini Aşma	Kız	170	2.81	.79		.263	.793
	Erkek	128	2.78	.79			
Keşif	Kız	170	3.12	.77		1.92	.054

Erkek	128	2.94	.76
-------	-----	------	-----

* $p < .05$

Tablo 10’da yer alan t -testi sonuçları incelendiğinde, akademik güdülenme ölçeğinin ($t_{(296)} = 1.85$; $p > .05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutunun ($t_{(296)} = 2.83$; $p > .05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeyleri ($\bar{X} = 3.57$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3.30$) göre daha yüksektir. Tablo 10 incelendiğinde kız öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeyinin yüksek düzeyde, erkek öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde, akademik güdülenmenin, kendini aşma alt boyutunun ve keşif alt boyutunun, öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığının görülmesiyle birlikte, kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ($\bar{X} = 3.14$), kendini aşma düzeylerinin ($\bar{X} = 2.81$) ve keşif düzeylerinin ($\bar{X} = 3.12$), erkek öğrencilerin akademik güdülenme ($\bar{X} = 2.99$), kendini aşma ($\bar{X} = 2.78$) ve keşif ($\bar{X} = 2.94$) düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

6.1.1. Okul Türü Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinde okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için t -testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Okul Türüne Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademik	Ortaokul	150	3.07	.74	296	-.281	.779
Güdülenme	İmam Hatip Ortaokulu	148	3.09	.64			
Ölçeği							
Bilgiyi	Ortaokul	150	3.49	.87		-1.459	.537
Kullanma	İmam Hatip Ortaokulu	148	3.43	.78			
Kendini	Ortaokul	150	2.73	.83		.195	.146
Aşma	İmam Hatip Ortaokulu	148	2.86	.74			
Keşif	Ortaokul	150	3.05	.82		-.281	.846
	İmam Hatip Ortaokulu	148	3.03	.72			

* $p < .05$

Tablo 11’de yer alan *t*-testi sonuçları incelendiğinde, akademik güdülenme ölçeğinin ($t_{(296)} = -.281$; $p > .05$) okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığının görülmesiyle birlikte, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ($\bar{X} = 3.09$) ve kendini aşma düzeylerinin ($\bar{X} = 2.86$), ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme ($\bar{X} = 3.07$) ve kendini aşma düzeylerinden ($\bar{X} = 2.73$) daha yüksek olduğu; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeylerinin ($\bar{X} = 3.49$) ve keşif düzeylerinin ($\bar{X} = 3.05$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin bilgiyi kullanma ($\bar{X} = 3.43$) ve keşif ($\bar{X} = 3.03$) düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

7.1. Akademik Başarı Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine Dair Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinde akademik başarıya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Akademik Başarıya Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul	Gruplararası	.452	2	.226	.312	.732
Tükenmişlik	Gruplariçi	213.911	295	.725		
Ölçeği	Toplam	214.363	297			

* $p < .05$

Tablo 12’de verilen değerler incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2-295)} = .312, p > .05$). Başka bir deyişle not ortalaması 50-69 arasında olan, 70-84 arasında olan ve 85-100 arasında olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri benzerlik göstermektedir.

7.2. Akademik Başarı Açısından 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine Dair Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinde akademik başarıya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Akademik Başarıya Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Okul	Gruplararası	9.019	2	4.509	9.766	.000*	50-69,85-100
Tükenmişlik	Gruplariçi	136.224	295	.462			70-84,85-100
Ölçeği	Toplam	145.243	297				

* $p < .05$

Tablo 13’te verilen değerler incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-295)} = 9.766, p < .05$). Başka bir deyişle öğrencilerin akademik motivasyonları akademik başarılarına göre farklı düzeylerde. Farkın

kaynağını saptamak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre; 50-69 aralığında not ortalamasına sahip olan öğrenciler ($\bar{X}$ =2.85, S=.71) ve 70-84 aralığında not ortalamasına sahip olan öğrenciler ($\bar{X}$ =2.96, S=.67) ile 85-100 aralığında not ortalamasına sahip olan öğrenciler ($\bar{X}$ =3.26, S=.66) arasında 85-100 aralığında not ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

7.3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeyleri ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ile akademik motivasyon düzeylerine ait ortalama ve standart sapma değerleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayı hesapları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Okul Tükenmişlik Düzeyi ve Akademik Motivasyon Düzeyine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri ile Ölçeklere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Okul Tükenmişlik Ölçeği								
2 Duygusal Tükenmişlik	.87**							
3 Duyarsızlaşma	.88**	.60**						
4 Düşük Kişisel Başarı	.82**	.58**	.66**					
5 Akademik Güdülenme Ölçeği	-.40**	-.24**	-.46**	-.32**				
6 Bilgiyi Kullanma	-.31**	-.17**	-.39**	-.26**	.86**			
7 Kendini Aşma	-.32**	-.21**	-.38**	-.24**	.88**	.65**		
8 Keşif	-.40**	-.26**	-.45**	-.35**	.88**	.64**	.67**	
Ortalama	2.90	2.93	2.86	2.88	3.08	3.46	2.80	3.04
Standart Sapma	.84	.87	1.05	1.08	.69	.82	.79	.77

** $p < .01$

Tablo 14’te verilen değerler incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin ve akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okul tükenmişliği ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon katsayı değerleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{OTÖ \times AGÖ} = -.40$; $p < .01$). Okul tükenmişliğinin “duygusal tükenmişlik” alt boyutu ile akademik güdülenme ve akademik güdülenmenin tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki; “duyarsızlaşma” alt boyutu ile akademik güdülenme ve akademik güdülenmenin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Okul tükenmişliğinin “düşük kişisel başarı” alt boyutu ile akademik güdülenme ve akademik güdülenmenin “keşif” alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüşken “düşük kişisel başarı” ile akademik güdülenmenin “bilgiyi kullanma” ve “kendini aşma” alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

7.4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına Dair Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının, okul tükenmişlikleri üzerindeki toplam değişimin ne kadarını açıkladığını saptamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	4.40	.205		21.52	.000
Akademik Motivasyon	-.487	.065	-.401	-7.52	.000
R=.401 R ² = .161 F ₍₁₋₂₉₆₎ =56.632 p= .000					

Tablo 15 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile okul tükenmişliği düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = .40$; $R^2 = .16$; $p < .01$). Tablo 15 incelendiğinde akademik motivasyon, okul tükenmişliği üzerindeki toplam varyansın %16'sını açıklamaktadır. Regresyonun anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonucu incelendiğinde akademik motivasyonun okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür.



SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Okul Tükenmişlik Ölçeği ile elde edilen verilere göre 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarında da öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, okul tükenmişliğinin en fazla duygusal tükenme boyutunda en az duyarsızlaşma boyutunda yaşandığı görülmüştür.

Cinsiyet açısından 8. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi sonucu öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Aslan (2024) çalışmasında okul tükenmişliğinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Özsarı (2024) yaptığı çalışmada okul tükenmişliğinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Tırpancioğlu (2019) çalışmasında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Fiorilli vd. (2017) de yaptıkları çalışmada okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermişlerdir. Sarıgöz ve Çermik (2012) de gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediğini ortaya koyan başka araştırmalara da rastlanılmıştır (Çınar, 2022; Kaya, 2020; Kara, 2014; Bresó vd., 2007; Ören ve Türkoğlu, 2006). Bunun yanında alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçtan farklı olarak okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını gösteren çalışmalar (Aplak, 2024; Özdemir, 2015; Salmela-Aro vd., 2008) olduğu gibi erkek öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Demirel, 2018; Polat, 2018; Koçak, 2016) da mevcuttur. Alanyazında bu çalışmanın sonucunu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalar arasında ortaya çıkan bu farklılığın,

toplumsal yapı, cinsiyet rolleri, erkek ve kız çocuklara ilişkin beklentilerin farklı olması gibi faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre toplumun bazı kesimlerinde kız öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmaları ile yaşamda kendi ayaklarının üzerinde durmalarına verilen önem ve bu nedenlerle ortaya çıkan yüksek beklentiler kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasına neden olmuş olabilir. Toplumun bazı kesimlerinde ise erkeklere yüklenen “iyi gelirli bir işe sahip olma, ailesini geçindirme, prestij sahibi olma” gibi beklentilere dayanan geleneksel cinsiyet rolleri erkek öğrencilerin baskı hissetmelerine ve stres altına girerek daha fazla okul tükenmişliği yaşamalarına neden olmuş olabilir. Bazı toplumsal kesimlerde ise kızların ve erkeklerin akademik anlamda başarılı olmalarına verilen önemin eşit olması ve yaşamdaki rollerinde çeşitli sorumlulukları eşit şekilde üstlenmelerine yönelik anlayış, öğrencilerin okul tükenmişliklerinin anlamlı şekilde farklılaşmamasına neden olmuş olabilir.

Okul türü açısından 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi sonucu öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ortaokul düzeyinde imam hatip ve ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber farklı eğitim kademelerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığının ortaya koyan çalışmalar (Özer, 2022; Kaya, 2019; Yıldız ve Kılıç, 2019) olduğu gibi öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmaların da olduğu (Koçak, 2016; Güneş, 2016) görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışma sonucunda okul türü açısından 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği, başka bir deyişle imam hatip ortaokuluna giden öğrenciler ile ortaokula giden öğrencilerin okul tükenmişliklerinin benzer düzeyde olduğu, alanyazın incelendiğinde ortaokul düzeyinde bu durumun incelendiği bir çalışmaya rastlanılmadığı söylenebilir. Farklı okul türlerinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerindeki benzerliğin, ortaokula geçiş, ortaokulda uygulanan ödev, sınav ve ders geçme sisteminin her iki okul türü içinde standart bir yapıda olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre ülkemizde ortaokullara ve imam hatip ortaokullarına geçişte herhangi bir seçme sistemi uygulanmamaktadır. Öğrenciler kendi

istekleri doğrultusunda her iki okul türünden birini seçmektedir. Bu durum toplumun her kesiminden, akademik açıdan her düzeyde öğrencinin, her iki okul türünde heterojen bir yapı oluşturmasını sağlamaktadır. Bu durumun, her iki okul türü için ailelerin ve okul yaşamının öğrenciden beklentilerinin birbirine benzer olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu beklentilerin benzer olması, öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir.

Akademik Güdülenme leği ile elde edilen verilere göre 8. sınıf ğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında akademik motivasyonun bilgiyi kullanma alt boyutunda öğrencilerin yüksek düzeyde puan aldıkları, kendini aşma ve keşif boyutlarında ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından 8. Sınıf ğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi sonucu öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Arslan şeker (2021) alışmasında öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Karatepe (2019) gerçekleştirdiği çalışma ile öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. İnci (2019) yaptığı çalışmasında öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte akademik motivasyonun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediğini ortaya koyan başka araştırmalara da rastlanılmıştır (aylak, 2022; ğmen vd., 2019; Tuncer vd., 2018; McGeown vd., 2014; Demir ve Arı, 2013). Bununla beraber alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçtan farklı olarak akademik motivasyonun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmekle beraber (Sıcak ve Başören, 2015; akır vd., 2014; Karataş ve Erden, 2014; Yılmaz, 2007); erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların da olduğu görülmüştür (Kaleli, 2016; Akbay 2009).

Araştırma sonucunda akademik motivasyonun bilgiyi kullanma alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin akademik motivasyonun bilgiyi kullanma alt boyutuna dair puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanılmıştır (Deniz, 2019; Mertoğlu, 2019). Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılığın nedeninin, kız öğrencilerin okula bağlılıklarının daha yüksek olması, erkek öğrencilere göre daha hırslı olmaları, ebeveynlerinden daha çok destek görüyor olmaları ve akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırmaları olduğu söylenebilir (Batyra, 2017).

Okul türü açısından 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi sonucu öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ortaokul düzeyinde imam hatip ve ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin okul türüne göre incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla beraber özel ortaokula ve devlet ortaokuluna devam eden öğrenciler arasında yapılan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Aydın (2023) çalışmasında devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin özel ortaokulda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kartal (2021) ise yaptığı çalışma sonucu özel ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Farklı eğitim kademelerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar (Gülen, 2023; Demireğen, 2019; Sevim, 2019; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009) olduğu gibi öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmaların da olduğu (Deniz, 2019; Seyis, 2011) görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışma sonucunda okul türü açısından 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği, başka bir deyişle imam hatip ortaokuluna giden öğrenciler ile ortaokula giden öğrencilerin akademik motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu, alanyazın incelendiğinde ortaokul kademesinde akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik olarak imam hatip ortaokuluna devam eden

öğrenciler ile ortaokula devam eden öğrenciler arasında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı söylenebilir.

Akademik başarı açısından 8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi sonucu öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir (Özer, 2022; Kara, 2014; Çapulcuoğlu, 2012; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010). Bununla birlikte alanyazında düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin, yüksek not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Tatlı, 2023; Temur, 2023) olduğu gibi yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin, düşük not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını ortaya koyan çalışmaların da (Demir 2015; Seçer ve Gençdoğan, 2012) olduğu görülmüştür. Kısacası çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre okul tükenmişliklerinin farklılaşmadığı, alanyazında bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırma sonuçlarına ulaşıldığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre okul tükenmişliklerinin farklılaşmaması ve benzer düzeyde tükenmişlik yaşamalarının nedeni, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, elde ettikleri akademik başarı düzeyini devam ettirmek için baskı ve stres altında kalmaları, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ise çevrelerine ve kendilerine karşı beklentileri karşılayamamaları sonucu stres ve baskı altında kalmaları olarak açıklanabilir (Tatlı, 2023; Demir, 2015).

Akademik başarı açısından 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi sonucu öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucu 85-100 aralığında not ortalamasına sahip olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin 50-69 ve 70-84 aralığında not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde daha yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğunun ortaya konduğu çalışmaların olduğu görülmüştür (Özbulat, 2020; Karatepe, 2019). Bunun yanında akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda akademik başarı ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Cıla, 2015; Aydın, 2010;

Seyis, 2011). Bunların yanında akademik motivasyonun akademik başarı açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığının ortaya konduğu bir çalışmaya da rastlanılmıştır (Şahin ve Çakar, 2011). Akademik motivasyonun, akademik konuları öğrenmeye ilişkin gösterilen çaba ve heyecanı ifade ettiği (Fidan, 1997) göz önüne alındığında, akademik başarısı yüksek olan gruptaki öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının anlamlı olduğu söylenebilir.

Okul tükenmişliği ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu, okul tükenmişliği ve akademik motivasyon arasında anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul tükenmişliğinin “duygusal tükenmişlik” alt boyutu ile akademik motivasyon ve akademik motivasyonun tüm alt boyutları arasında anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul tükenmişliğinin “duyarsızlaşma” alt boyutu ile akademik motivasyon ve akademik motivasyonun tüm alt boyutları arasında anlamlı orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul tükenmişliğinin “düşük kişisel başarı” alt boyutu ile akademik motivasyon ve akademik motivasyonun “keşif” alt boyutu arasında anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmüşken “düşük kişisel başarı” ile akademik motivasyonun “bilgiyi kullanma” ve “kendini aşma” alt boyutları arasında anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğinin alt boyutları ile akademik motivasyon ve akademik motivasyonun alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır (Cengiz vd., 2023; Güler, 2019; Avara, 2015; Chang vd., 2015; Seçer, 2015; Özdemir, 2015; Zhang vd., 2013).

Akademik motivasyonun, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi sonucu akademik motivasyonun okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları azaldıkça okul tükenmişliklerinin artacağı veya akademik motivasyonları arttıkça okul tükenmişliklerinin artacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde akademik motivasyonun okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığını gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. (Cengiz vd., 2023; Atik ve Çelik, 2021; Lyndon vd., 2017; Özdemir, 2015; Soliemanifar vd., 2013). Talep-kaynak modeline göre aşırı taleplerle karşı karşıya kalındığında ortaya çıkan stres halinde bireyler kaynaklardan destek almaktadır. Bu

kaynaklardan olan motivasyondaki sınırlılık ise tükenmişlik yaşanmasına neden olabilir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler tükenmişlik ile başa çıkabilmektedir (Teuber vd., 2020; Fiorilli vd., 2017). Bu bağlamda çalışma sonucu ortaya çıkan akademik motivasyonun okul tükenmişliğini yordadığı sonucu anlamlı görünmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerinin artmasını önlemek adına aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

- Okul rehberlik servisleri tarafından öğrencilere, okul etkinliklerini bir plan ve düzen içerisinde devam ettirme becerisini kazanmalarına yönelik eğitim verilmesi, etkili zaman yönetiminin öğretimi, serbest zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanma becerisinin kazandırılması, öz düzenleme becerisinin kazandırılması, problem çözme becerilerinin kazandırılması gibi konularda eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere, öğrencilere gereğinden fazla görev ve sorumluluk yüklememeleri, onlar üzerinde baskı oluşturacak yüksek beklenti içeren tutumlardan kaçınmaları, onlara dinlenmeleri için de fırsat tanımaları, öğrenciler arasında adaletli bir tavır sergilemeleri ve öğrencilerin yanında olarak onlara anlaşıldıklarını hissettirmeleri önerilebilir.
- Ailelere mükemmeliyetçi ve talepkâr tutum takınmaktan kaçınmaları, bu konu hakkında gerekirse okul rehberlik servislerine başvurarak destek almaları, çocuklarına anlaşıldıklarını ve her zaman onların yanında olduklarını hissettirmeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda akademik motivasyonun artmasının okul tükenmişliğini azaltacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini arttırmak adına aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

- Rehberlik servisleri öğrencilere verimli ders çalışma yolları, öğrencinin öğrenme stilini keşfetmesi, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi gibi konularda destek olabilir.
- Öğretmenlere ise konuları öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlemeleri, farklı yöntem ve teknikler kullanarak farklı stillerde öğrenen her öğrenciye

ulaşmaları, öğrencilere potansiyellerinin çok üzerinde yükler yüklememeleri, öğrencilere yaptıkları çalışmalar sonucunda dönüt vermeyi ihmal etmemeleri, başarılarında onları ödüllendirmeleri ve başarısızlıklarında onları cesaretlendirmeleri önerilebilir.

- Ailelere, çocuklarına yönelik akademik beklentilere ilişkin baskıcı tutumdan kaçınmaları, çocuklarına başarı ve başarısızlıklarında desteklerini hissettirmeleri, çocuklarının başarı ve başarısızlığını diğerlerini ölçüt olarak değil, çocuklarının ilgi ve yeteneğini göz önüne alarak değerlendirmeleri önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerin akademik başarılarını not ortalaması temsil etmiştir. Daha sonraki çalışmalarda LGS sınavı sonuçları ve sınav kaygısının okul tükenmişliği ile olan ilişkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerde okul tükenmişliğinin nedenlerinin daha derinlemesine tespit edilmesi için nitel çalışmalar yürütülebilir. Böylece okul tükenmişliğinin nedenleri daha iyi anlaşılabilir ve daha etkili çözüm yolları bulunabilir.
- Okul tükenmişliğini önlemeye veya azaltmaya yönelik uygulamaların etkililiğini test etmek için deneysel çalışmalar yürütülebilir. Böylece daha etkili olan yöntemler belirlenir ve geliştirilebilir.
- Ailelerin ve öğretmenlerin okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasına yönelik etkilerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Böylece aile ve öğretmen davranışlarının okul tükenmişliğine yönelik etkileri daha iyi analiz edilip doğru davranış yolları ortaya konulabilir.
- Ortaokul kademesinde okul tükenmişliğine yönelik çalışmaların azlığı nedeniyle araştırmacılara okul tükenmişliği ile ilgili çalışmalarını ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yürütmeleri önerilebilir. Böylece ortaokul öğrencilerinin yaşadığı tükenmişliğe yönelik farkındalık artabilir ve çözüm için harekete geçilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş Yayınları.
- Adalı Bakıoğlu, S. (2020). *Proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarına, matematik özyeterliklerine ve akademik güdülenmelerine yansımaları* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akgümüş, M. F., Ergin, Z. Ö. & Büyükgöze Kavas, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyodemografik değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 102-115. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=author&secenek=atif&Id=6FkUZIIBYqxAIGX2Tvur>
- Aksoy, M. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okul aidiyetleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M. & Menke, L. M. (2011). Student burnout and engagement: a test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211- 227. <https://sci-hub.se/10.1080/00223980.2011.555432>
- Aplak, Ö. G. (2024). *Ergenlerde okul tükenmişliği, akıllı telefon bağımlılığı ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, F. (2024). *Lise öğrencilerinde helikopter ebeveyn tutumu, bilişsel esneklik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan Şeker, H. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yordayıcıları olarak akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atılğan, M., & Güngörmüş, Z. (2018). Gündüz ve gece eğitim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik ve akademik güdülenme, arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences*, 4(15), 1771-1783. <https://atlasjournal.net/index.php/atlas/article/view/196>
- Atik, S., & Çelik, O. T. (2021). Analysis of the relationships between academic motivation, engagement, burnout and academic achievement with structural

equation modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 118-130. <https://doi.org/10.33200/ijcer.826088>

Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik özyeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* [Yüksek lisans tezi, Mevlâna Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlik ve sınav kaygısı* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, Z. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M.Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556- 565. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1803>

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527. <https://toad.halileksi.net/olcek/okul-tukenmisligi-olcegi-2>

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-787. <https://toad.halileksi.net/olcek/ortaogretim-ogrencileri-icin-okul-tukenmisligi-olcegi/>

Aypay, A. & Sever, M. (2015). School as if a workplace: exploring burnout among high school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5465/74158>

Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2012). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>

Batıra, A. (2017). Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı. TIMSS. https://www.researchgate.net/publication/320563714_TURKIYE'DE_CINSIYE_TE_DAYALI_BASARI_FARKI_2015_Uluslararası_Matematik_ve_Fen_Egilimleri_Arastirmasi_TIMSS_Bulgulari

Bayram, A. (2015). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. V. Sönmez (Ed.), Eğitim bilimine giriş. Anı Yayıncılık.

Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 530-539. https://www.researchgate.net/profile/Oezlem-Bektas/publication/334124391_ORTAOKUL_OGRENCILERINDE_ALGILAN

- Biswas, S. (2023). Impact of achievement motivation on academic achievement. *Association of Indian Universities*, 61(32), 13-16. https://www.academia.edu/105462795/Impact_of_Academic_Motivation_on_Academic_Achievement
- Blašková, M. (2014). "Influencing academic motivation, responsibility and creativity". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 415-425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.399>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi] Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. <https://dergiler.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/80623>
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000110
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Breso, E., Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/271.pdf>
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F. & Dörtyol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63-75. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1227441>
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027>
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik özyeterlik, mükemmeliyetçilik akademik güdülenmeden yordanması* [Yüksek lisan tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi

- Çakır, S., Akça, F., Fırıncı Kodaz, A. & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burnout and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.763>
- Çam, Z., Deniz, K. Z. & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2951>
- Çam, Z. & Öğülmüş, S. (2019). Çalışma yaşamından okula: okul tükenmişliğine yönelik kuramsal yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 80-99. <https://doi.org/10.18863/pgy.392556>
- Çapulcuoğlu, U. (2012). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 202-215. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44692/555214>
- Çaylak, D. G. (2022). Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Demir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelçima, D. (2015). The motivation of adolescents. *Journal of Educational and Social Research*, 5(3), 187-190. <https://sci-hub.se/10.5901/jesr.2015.v5n3p187>
- Çelik, E.H., & Yılmaz, V. (2013). LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar, uygulamalar, programlama (2.Baskı). Anı Yayıncılık
- Çengel, F. N. & Kökcü Doğan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyi ile anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 431-448. <https://doi.org/10.47115/jshs.1060846>
- Çetinkaya, B. (2018). *Hayat bir sınavdır sınav kaygısı ve motivasyon*. Pegem Akademi.
- Çınar, Z. (2022). Covid-19 sürecinde lise öğrencilerinde görülen okul tükenmişliği ve eğitim stresinin anne ve baba tutumları açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 40, 3958-3965. [10.1007/s12144-019-00358-y](https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y)

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Demir, M. & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73971#article_cite
- Demir M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Z. (2018). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, Ç. (2019). *Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, L. & Karbeyaz, U. (2018). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/39371/340592>
- DiPerna, J. C. & Elliot, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1177/073428299901700302>
- Durmuş, E., Aypay, A. & Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 355-386. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/ara?q=Okul+t%C3%BCkenmi%C5%9Fli%C4%9>
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Edraki, M., Parvizi, N., Montaseri, S. & Pourahmad, S. (2016). The relationship between academic motivation and general health and their effective factors on this

- relationship in female high school students. *International Journal of School Health*, 4(1), 1-9. [10.17795/intjsh-39712](https://doi.org/10.17795/intjsh-39712)
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim online*, 4 (1), 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8609/107239>
- Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2019). *Kuramdan uygulamaya bireyle psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1997). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayıncılık.
- Fiorilli, C., Stasio, S., Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research* 84, 1-12. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcana, R. & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3058. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Frankl, V. E. (2010). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Okyanus Yayınevi. (Orijinal Yayın Tarihi 2006).
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159-165. [Sci-Hub | Staff Burn-Out. Journal of Social Issues, 30\(1\), 159-165 | 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/job.322>
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum*. Pegem Akademi.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691-1705. <https://sci-hub.se/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (2010). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://sci-hub.se/10.1080/00220973.1993.9943831>

- Gülbetekin, E., & Tunç, Y. (2022). Lise öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 29(3), 174-188. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/1179268/lise-ogrencilerinin-ebeveyn-akademik-basari-baskisi-ve-destegi-ile-akademik-gudulenmesi-arasindaki-iliski>
- Gülen, A. (2023). *Ergenlerde akademik motivasyon ve öznel iyi oluş ilişkisinde girişimcilik eğiliminin düzenleyici rolü* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğan, S. (2019). Lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin sosyal destek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 25-49. <https://doi.org/10.26466/opus.552366>
- Gündoğan, S. (2023). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 124-145. <http://doi.org/10.9779/pauefd.1081577>
- Gündoğan, S. & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339. <https://doi.org/10.18863/pgy.1025335>
- Güneş, A. (2016). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında psikolojik dayanıklılık ve problem çözme becerileri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, Z. B. & Özyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne baba tutum algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(1), 384-395. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413786>
- Güngör, A. & Sarı, H. (2022). Effects of academic motivation on school burnout in Turkish college students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 44, 414-431. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10447-022-09477-x>
- Hastunç, Y. (2018). *Motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerine etkisi* [Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll S.E. & Shirom A. (2001). In Handbook of Organizational Behavior. R. Golembiewski (Ed.), *Conservation of Resources: Applications to stress and management in the workplace* (s. 57-80). Marcel Dekker.

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781482290011_A37801228/preview-9781482290011_A37801228.pdf

- İnci, T. (2019). *Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisi* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşler, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeyleri ile aralarındaki aracılık ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kahraman, Ö. G. & Derdiyok, Z. S. (2024). Gelişim dönemlerine göre çocuklarda davranış problemlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Early Childhood Education Researches*, 2(1), 1-26. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ecer/issue/82916/1431813#article_cite
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kandemir, Y. (2021). *Ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kapıkıran, Ş. & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30. <https://hdl.handle.net/11499/41504>
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisan tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisan tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya-Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. Nesil Yayıncılık.
- Kaya, B. & Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112- 131. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1167761>
- Kaya, C. (2019). *Lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada, öğrenilmiş güçlük düzeyi ve olumsuz otomatik düşüncelerin rolü* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayış, A. R. & Satıcı, S. A. (2019). Ergenlerde okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 521-533. <https://doi.org/10.17679/inuefd.461393>
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöz, Y. (2019). SPSS-AMOS-META uygulamalı: istatistiksel analizler. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, H. & Erden, M. (2014). Academic motivation: gender, domain and grade differences. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.469>
- Kartal, M. (2021). *BİLSEM’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1395-published.pdf>
- Keskinkılıç, K. (2016). *Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. K. Keskinkılıç (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s. 1-26). Pegem Akademi.
- Khan, S., Sadia, R., Hayat, S. Z. & Tahir, S. (2019). Relationship between academic boredom learning climate and academic motivation among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(3), 621-638. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2019.34.3.34>
- Kırbaç, M. & Kaya, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 474-490. <https://doi.org/10.17679/inuefd.542028>
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köçer, M. & Koçoğlu, E. (2020). *Eğitim tarihi*. Pegem Akademi.

- Külekcı Akyavuz, E. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 847-857. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.697235>
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y., Shin, H., Lee, J. & Lee, S. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/smi.1312>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.mdthinducollege.org/ebooks/statistics/SPSS_for_Intermediate_Statistics_Use_and_Interpretation_2nd_Ed._2005_ISBN_0-8058-4790-1_.pdf
- Lonsdale, C., Hodge, K. & Rose, E. A. (2008). The behavioral regulation in sport questionnaire (BRSQ): instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 323-355. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1123/jsep.30.3.323>
- Love, H., Ross W. M., Cui, M. & Fincham F. D. (2019). Helicopter parenting, self-control, and school burnout among emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 327-337. <https://sci-hub.se/10.1007/s10826-019-01560-z>
- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Yu, T. C., & Hill, A. G. (2017). The impact of a revised curriculum on academic motivation, burnout, and quality of life among medical students. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 4, 1-8. <https://sci-hub.se/10.1177/2382120517721901>
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. (1996). Maslach burnout inventory manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc ([PDF](https://www.researchgate.net/publication/232559885_Psychological_sense_of_community)) [The Maslach Burnout Inventory Manual \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/232559885_Psychological_sense_of_community)
- Matthews, A. R., Hoessler, C., Jonker, L. & Stockley, D. (2013). Academic motivation in calculus. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(1), 1-17. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/14926156.2013.758328>
- May, R. W., Bauer, K. N. & Fincham, F. D. (2015). School burnout: diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>
- McCarthy, M. E., Pretty, G.M.H. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216. https://www.researchgate.net/publication/232559885_Psychological_sense_of_community
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents academic motivation: personality, self-efficacy and adolescents characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. <https://sci-hub.se/10.1016/j.lindif.2014.03.022>

- Mertoğlu, B. (2019). *Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi-Kayseri ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2005.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okul Türleri ve Sayıları*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/16180203_istatistikkurumbilgileri.pdf
- Olson, M. H., Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal Yayın Dokuzuncu Baskı Yayın Tarihi 2012)
- Öğmen, M., Akıncı, A. Y. & Atay, E. (2019). Lise öğrencilerinde fiziksel aktivitelere ve sosyal etkinliklere katılımın akademik motivasyon üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(20), 1003-1008. [10.31589/JOSHAS.188](https://doi.org/10.31589/JOSHAS.188)
- Ören, N., Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6. https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23524/250644#article_cite
- Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33899/375282>
- Özen, G. (2023). *Okul tükenmişliğini yordamada okula bağlanma bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçiliğin rolü* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, E. (2022). *Lise öğrencilerinde gelecek kaygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yozgat ili Boğazlıyan ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özsarı, Y. İ. (2024). *Okul tükenmişliği, okula yabancılaşma, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Öztaş, H. (2022). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlık arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 257-277. <http://hdl.handle.net/11452/13077>
- Pines, A. M. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 625-635.
<https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.009>
- Rada, R. & Johnson-Leong, C. (2004). Stress, burnout, anxiety and depression among dentists. *The Journal of the American Dental Association*, 135(6), 788-794. [Sci-Hub | Stress, burnout, anxiety and depression among dentists. The Journal of the American Dental Association, 135\(6\), 788-794 | 10.14219/jada.archive.2004.0279](https://sci-hub.se/https://doi.org/10.14219/jada.archive.2004.0279)
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327. <https://sci-hub.se/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, E. (2009). School-Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 25(1), 48-57 <https://sci-hub.se/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpBMk9UVTJOZz09>
- Sarıgöz, O. & Çermik, Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği ile MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 116-122. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116393/makaleler/1/2/arastirmx_116393_1_pp_116-122.pdf
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4. Basım). USA: Pearson.
- Schwarzer, R. & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, 238-246. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.016>

- Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 424-433. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.secer.pdf>
- Seçer, İ. & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/okul-tukenmislik-olcegi-toad_0.pdf
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C. & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024>
- Sevim, A. (2019). *Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sıcak, A. & Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000239>
- Sklare, G. B. (2018). *Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma* (A. Kaya, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal Yayın Tarihi 1997).
- Soliemanifar, O., Shaabani, F. & Morovati, Z. (2013). The relationship between of academic achievement motivation and academic burnout in postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(3), 233-236. [https://scienceline.com/jlsb/attachments/article/22/J.%20Life%20Sci.%20Biomed.%203\(3\)%20233-236,%202013.pdf](https://scienceline.com/jlsb/attachments/article/22/J.%20Life%20Sci.%20Biomed.%203(3)%20233-236,%202013.pdf)
- Sozluk.gov.tr. Hemşirelik Terimleri Sözlüğü (2015). <https://sozluk.gov.tr/>
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement* (pp. 9780199756810-0108). Oxford, UK: Oxford University Press. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=academic+achievement
- Şahan, B. & Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249- 1270. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590>

- Şahin, H. & Çakar, S. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256206>
- Şeker, H. (2019). *Program geliştirmede temel kavramlar*. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar. Anı Yayıncılık.
- Şener, C. (2018). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik özelliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tatlı, S. (2023). *Ebeveyn başarı baskısının ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temur, M. S. (2023). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordanması: sosyal duygusal öğrenme becerileri ve psikolojik sağlamlığa dayalı bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Çag Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W. & Wild, E. (2020). The bright side of grit in burnout-prevention: exploring grit in the context of demands-resources model among Chinese high school students. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(3), 464-476. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1007/s10578-020-01031-3>
- Tırpancioğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncer, G., Yanpar Yelken, T. & Tanrıseven I. (2018). Felsefe grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1156-1175. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/605837>
- Tümkiye, S. & Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4384/60212>
- Ulaş, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programının etkililiğinin karma yöntem ile incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ulaş, S. & Seçer, İ. (2018, Ekim). *Okul tükenmişliği: ortaokul öğrencileri ile fenomenolojik bir çalışma* [Bildiri sunumu]. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma

ve Rehberlik Kongresi, Samsun.
<https://741763626318e402fd7b7e8e2847d78f6534544e.vetisonline.com/index.jsp?mo>

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003- 1017. <https://sci-hub.se/10.1177/0013164492052004025>
- Veyis, F., Seçer, İ. & Ulaş, S. (2019). An investigation of the mediator role of school burnout between academic stress and academic motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(4), 46-53. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237510>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: a literaturereview. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. <https://sci-hub.ru/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wigfield, A., Tonks, S. M. & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 55-75). Routledge/Taylor & Francis Group. https://pdfrock.com/compress-pdf-free.html#google_vignette
- 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. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yang, H. J. & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Yıldırım, A., Doğanay, A. & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (Ağustos-2019). Lise Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Konferans: 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı*. Ankara.
https://www.researchgate.net/publication/335465733_Lise_Ogrencilerinin_Okul_Tukenmisliginin_Farkli_Degiskenler_Acisindan_Incelenmesi
- Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü, Bartın ili örneği. [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134-138. <https://www.ijssh.org/papers/212-D10010.pdf>
- 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(6), 1529-1540. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>



EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu ve Okul Tükenmişlik Ölçeği

Sizi gerçekleştirmek istediğimiz bir bilimsel çalışmaya katkı sağlamak üzere davet ediyoruz. Sizin yanıtlarınız doğrultusunda elde edeceğimiz verileri, sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanacağız. Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığıyla elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz veya anketi doldururken istemezseniz son verebilirsiniz.

Ayrıca verilerin gizliliğini sağlayıp verileri hiçbir kişi ve kuruluşla paylaşmayacağız. Yanıtlama sürenizin yaklaşık 15 dakika olacağını tahmin ediyoruz.

Değerli vaktinizi ayırarak çalışmamıza sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgi Formu

- | | | |
|------------------------------|---|-----------------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz | ☐ Kız | ☐ Erkek |
| 2. Okul Türünüz | ☐ İmam Hatip Ortaokulu | ☐ Ortaokul |
| 3. I. Yarıyıl Not Ortalaması | ☐ 0-49 | |
| | ☐ 50-69 | |
| | ☐ 70-84 | |
| | ☐ 85-100 | |

Okul Tükenmişlik Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum					
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.					
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.					
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.					
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.					
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.					
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.					
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.					
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.					

EK 2: Akademik Güdülenme leği

Aşağıdaki her bir cümle sizin için, Kesinlikle Uygun değilse ‘‘Kesinlikle Uygun Değil’’ (1) Genel olarak uygun değilse ‘‘Uygun Değil’’ (2) Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsınız ‘‘Kararsızım’’ (3) Genel olarak uygun ise ‘‘Uygun’’ (4) Kesinlikle uygun ise ‘‘Uygun’’ (5) Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz.	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziliinin neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2024-181449

T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

28.02.2024

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
20.02.2024	04	70

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Başkan Yardımcısı Prof. Dr. Ali AYATA başkanlığında 20.02.2024 günü toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR 04-2024/70 Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yusuf Ziya ŞANLI'nın, Doç. Dr. Kasım KARATAŞ'ın danışmanlığında çalışacağı **"8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Açısından Yordanması"** başlıklı çalışmanın, çalışmaya ait uygulayacakları yöntemle yönelik gerekli izinlerin alınması kaydıyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuran kişilere ait olmak üzere etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

(İzinli)

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN

Başkan

(e-imza)

Prof. Dr. Ali AYATA
Başkan Yardımcısı

(e-imza)

Prof. Dr. Ercan OKTAY
Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Mehmet MERCAN
Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Özlem SADİ
Raportör

(e-imza)

Prof. Dr. Murat TEKİN
Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Mehmet KURT
Üye

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4: Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-100730970
Konu : Araştırma İzni (Yusuf Ziya ŞANLI)

19.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 21/03/2024 tarihli ve E-36321956-304.03-185606 sayılı yazınız.
c) 18/04/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yusuf Ziya ŞANLI'nın "8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişlik Düzeylerinin Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Açısından Yordanması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Akademik Güdülenme Ölçeği (2 Sayfa)
- 4-Okul Tükenmişlik Ölçeği (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.