

Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between High School Students' Motivation to Class Engagement and School Burnout

Ayşe AYPAY¹

Ali ERYILMAZ²

Özet

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve derse katılmaya motive olmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel modeldeki bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara'nın Yenimahalle, Mamak ve Çankaya İlçelerindeki üç lisede öğrenimine devam eden, 14–17 yaşları arasındaki 170 kız (% 50.5) ve 167 erkek (% 49.5) olmak üzere toplam 337 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Derse katılmaya Motive Olma Ölçeği kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve çoklu regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları okul tükenmişliğinin alt boyutlarının lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarının %19'unu açıkladığını göstermiştir. Bulgulara göre, lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü; dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: lise öğrencisi, okul tükenmişliği, derse katılmaya motivasyon.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between high school students' school burnout and their motivation to class engagement. The design of the study was correlational and purposive sample was used. The study group composed of three high school students in three districts of Ankara (Yenimahalle, Mamak and Çankaya). A total of 337 high school students, between the ages of 14-17 years old was included in the study and while 170 of them were female (50.5 %) and 167 (49.5 %) were male. Secondary School Burnout Scale and Motivation to Class Engagement Scale were used to collect data. In addition to descriptive statistics, the data analyzed with multiple regression. The results indicated that the sub-dimensions of school burnout explained 19 % of the variance in the motivation to class engagement. Based on the findings, as the students' loss of interest to school and burnout from homework increased, their motivation to class engagement went down. Finally, as the need for relaxation and having fun increased, their motivation to class engagement went up.

Keywords: high school student, school burnout, motivation to class engagement.

¹ Yrd.Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ayseaypay@hotmail.com

² Yrd.Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, erali76@hotmail.com

Giriş

Motivasyon yaşamın pek çok alanında başarılı işler gerçekleştirmek için gerekli olan temel unsurlardandır. Motivasyon araştırmalarının odaklandığı önemli alanlardan biri de okul ve öğrenme ortamlarıdır. Eğitim-motivasyon konusunda yapılmış pek çok araştırma, öğrencilerin sahip oldukları sosyal ve akademik amaçlarının; bu amaçlara sahip olma nedenleri, bağlanma gücü, amaçlarını gerçekleştirmek için gösterdikleri çaba miktarı, zorluklar karşısındaki direnme güçleri gibi motivasyon özelliklerinin ve sınıf ortamında karşılaştıkları ödüllendirme anlayışının etkileşim içinde hem nicelik hem de niteliksel olarak öğrenmeyi belirlediğini göstermiştir (Covington, 2000) Öğrencilerin okul ve öğrenme ortamlarına ilişkin motivasyon özellikleri ile ilgili faktörlerden önemli sayılabilecek olan biri, öğrencilerin derse katılmaya motive olma durumları, bir diğeri de öğrencilerin okul tükenmişliğidir.

Literatürde öğrencilerin akademik anlamdaki tepkilerini bir süreç olarak etkileyen üç faktörün üzerinde durulmaktadır. Bu faktörlerden ilki öğrencilerin okul ve derse katılmalarıdır. İkincisi katılıma ilişkin isteklerinin olup olmaması, bir başka deyişle katılıma motive olmalarıdır. Bu iki faktör, süreci olumlu yönde etkilemektedir. Bu süreci olumsuz yönde etkileyen üçüncü faktör ise, öğrencilerin okul tükenmişliğidir.

Öğrencilerin okul tarafından sunulan aktivitelere katılması okula ve derse katılımı ifade etmektedir (Natriello, 1984). Okula ve derse katılımın akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik boyutları vardır (Reschly ve Christenson, 2006). Derse katılmaya motive olma, öğrencilerin okula ve okulla ilgili etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirmeleri (Reschly ve Christenson, 2006); öğrenmeye daha istekli olmaları ve okulda ve öğrenme durumlarında karşılaştıkları güçlüklerle karşı daha dirençli ve kararlı bir tutum sergileyebilmeleri (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Jhonson ve Sheldon, 1997; Pintrich ve De Groot, 1990) açısından önemlidir. Çünkü araştırmalar öğrencilerin derslerde sıkılma, öğrenmeye isteksizlik, sınıfta dikkatini toplayamama, dikkatin dağılması, okulda öğrendikleri bilgilerin yaşamla ilgisini kuramama gibi sorunlar yaşamalarındaki etkili faktörlerden birinin de onların derse katılmaya motive olma düzeyleri olduğuna işaret etmektedir. Derse katılmaya motive olamama nedeniyle okulda yaşadığı sorunlar da öğrencileri okuldan kaçmaya yönlendirmektedir (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004).

Katılım konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, katılım ve motivasyon konularının iç içe girdiği görülmektedir. Reschly ve Christenson (2006), katılımı aktivite ile kişi arasındaki bağ olarak ele alırken; motivasyonu davranıştaki enerji olarak ifade etmektedirler. Öğrencilerin katılıma ilişkin isteklerinin varlığı ya da yokluğu bir başka

deyişle, azlığı ya da çokluğu onların katılıma ilişkin motivasyon düzeylerini ifade etmektedir. Öğrencilerin akademik davranışlarında ve tutumlarında katılım ve motivasyon olumlu yöndeki etkiye işaret etmektedir. Akademik yaşantılar bir süreç olarak değerlendirildiğinde, bu süreçte zaman zaman olumsuz nitelikteki yaşantıların da yer alması beklenen bir durumdur. Okul tükenmişliği bu sürecin olumsuz yönlerinden biridir.

Tükenmişlik bireyin gücünü, enerjisini ve tüm diğer bireysel kaynaklarını kontrolsüz bir biçimde adeta tüketmeye çalışır gibi kullanmasının sonucunda duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpranması ya da bitkin düşmesi olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Seidman ve Zager, 1991). Okul tükenmişliği ise, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının “aşırı” taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratmasını ya da bitkin düşürmesini ifade etmektedir. Literatürde okul tükenmişliği ile ilgili çalışmalar temelde iki kategoride ele alınabilir. Bunlardan ilki iş yaşamı bağlamında kullanılmak üzere geliştirilmiş araçların okul ortamına uyarlanmış versiyonlarının kullanıldığı çalışmalardır (Öğülmüş ve Uçar, 2010; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008; Salmela-Aro ve Näätänen, 2005; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi, 2009). Okul tükenmişliği konusundaki ikinci grup araştırma ise, okul bağlamında tükenmişlik sendromunu ölçmek amacıyla geliştirilen araçlar kullanılarak yapılan çalışmalardır (Aypay, 2011 ve basımda). İlk kategoride yer alan çalışmalarda okul tükenmişliğinin belirlenen boyutları iş yaşamına ilişkin belirlenen tükenmişlik boyutlarıyla birebir aynıdır. Bu boyutlar, yorgunluk, ilgisizlik ve yetersizlik olarak adlandırılmaktadır. İkinci kategoride yer alan çalışmalar, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri olmak üzere iki ayrı grup için ayrı ayrı geliştirilmiş araçlar kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmalarda ilköğretim ikinci kademe için tükenmişlik boyutları, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik; aileden kaynaklı tükenmişlik; okulda yetersizlik; okula ilgi kaybı olarak adlandırılmıştır. Ortaöğretim için tükenmişlik boyutları ise, okula ilgi kaybı; ders çalışmaktan tükenme; aileden kaynaklı tükenmişlik; ödev yapmaktan tükenme; öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma; dinlenme ve eğlenme gereksinimi; okulda yetersizlik olarak adlandırılmıştır.

Tükenmişlik, katılım ve motivasyon arasındaki ilişkiler daha çok, tükenmişliğin doğasını anlama üzerine kuruludur. Kuramsal ve görgül araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin bireylerin motivasyonlarının azalması ve katılımlarının erozyona uğraması olarak ele alındığı görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Bu üç değişken arasındaki ilişkiler bir süreç olarak incelenebilir.

Bireylerin tükenmişlik yaşamaları için öncelikle, katılıma ilişkin motivasyon düzeylerinin çok yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Freudenberger ve Richelson, 1980; Maslach ve diğerleri, 2001; Pines, 1993; Schaufeli ve Enzmann, 1998). Bu durum aslında tükenmişliğin ilk evresi olan *sevk ve coşku* evresidir. Bireyler işlerine karşı olumlu tutumlar içindedir; enerji doludur ve ortaya çıkan güçlükler karşısında yılmamaktadır. Bireyler, adeta yaptıkları işle psikolojik anlamda özdeşleşir ya da kendilerini o işe adar. İşlerine yönelik konsantrasyonları o kadar yükselir ki kendilerini çalışmaktan alıkoyamazlar. Fakat insan sürekli aşırı düzeyde enerjik bir şekilde çalışamaz. İnsanın enerjisini dengeli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Yüksek enerjinin yanında bireyin yaşamış olduğu başarısızlık deneyimleri de onun katılımdan yavaş yavaş tükenmişliğe doğru yönelmesine neden olur (Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2002). İşte bu süreçte bireyin yaptığı işe karşı motivasyonu azalmaya başlar. Enerjisi azalır, yaptığı işle arasındaki bağ zayıflar ve tükenmişlik boyutuna gelir.

Tükenmişlik ağırlıklı olarak iş yaşamında çalışıldığı için (Yang ve Farn, 2005) tükenmişliğin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar da daha çok iş yaşamına ilişkin olarak belirlenmiştir. Ancak literatürde görece daha yeni olan öğrencilerin okul tükenmişliğinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlara ilişkin bazı bulgular da vardır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarından dolayı yaşadıkları stres ve baskı onlarda tükenmişliğin tipik özellikleri olarak görülen duyarsızlaşma, duygusal olarak tükenme ve kendini başarısız algılama durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum da, öğrencilerin derslere olan motivasyonlarının düşmesine, okulla daha az ilgilenmeleri dolayısıyla devamsızlık yapmaya başlamalarına ve hatta okulu bırakmalarına yol açmaktadır (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang ve Farn, 2005).

Motivasyon ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler daha çok iş yaşamı bağlamında (iş yaşamına ilişkin) çalışılmıştır (Anderson, ve Iwanicki, 1984; Cresswell ve Eklund, 2005a-b; Janssen, De Jonge ve Bakker, 1999; Lemyre, Treasure ve Roberts, 2006; Maslac ve Leiter, 1997). Ancak okul ortamında tükenmişlik ve motivasyon ilişkisini ele alan çalışmalar yeni yeni yapılmaya başlanmıştır (David, 2010; Maslac, 2001; Pines, 1993). Öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliklerini azaltmak ve motivasyonlarını artırmak için tükenmişlik ve motivasyon arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkilerin yönünün ve gücünün belirlenmesi gerekmektedir. Okul tükenmişliğinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçları daha iyi anlayabilmek için tükenmişliği daha özel ortamlarda ele almak yararlı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada derse katılmaya motive olma gibi daha özel bir motivasyon alanı ile tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür öğrenci tükenmişliği ile ilgili

araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığını bu nedenle ilk ve orta öğretim öğrencileri üzerinde okul tükenmişliği ile ilgili araştırmalara gereksinim duyulduğuna işaret etmektedir (Bernhard, 2007; Erturgut ve Soyşekerci, 2010; Fimian, Fastenau, Tashner ve Cross, 1989; Meier ve Schmeck, 1985). Bu nedenle bu çalışmada, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği ve derse katılmaya motive olmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma bazı değişkenler arasındaki ilişkiler açısından mevcut durumun betimlenmesini içeren ilişkisel modelde bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubuna katılım ölçütü olarak 14-17 yaşları arasında olmak, genel lisede öğrenim görmek ve herhangi bir kronik rahatsızlığı bulunmamak koşulları esas alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2010–2011 öğretim yılında, Ankara'nın Yenimahalle, Mamak ve Çankaya İlçelerindeki üç lisede öğrenimine devam eden, 14–17 yaşları arasındaki 170 kız (% 50.5) ve 167 erkek (% 49.5) olmak üzere toplam 337 lise öğrencisi ergenden oluşmaktadır. Çalışmada yer alan öğrencilerin, 103'ü (% 30.5) 14 yaşında; 136'sı (% 40.3) 15 yaşında; 71'i (% 21) 16 yaşında ve 27'si (%8) 17 yaşındadır. Çalışmada yer alan öğrencilerin, 174'ü (% 51.6) 9. sınıfta; 103'ü (% 30.6) 10. sınıfta; 60'ı (% 17.8) 11. sınıftadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 104'ünün annesi (% 30.9) ilköğretim; 119'unun annesi (%35.3) lise; 46'sının annesi (% 13.6) yüksekokul; 61'inin annesi (% 18.1) lisans ve 7'sinin annesi (% 2.1) yüksek lisans mezunudur. Çalışma grubundaki öğrencilerin 60'ının babası (% 17.8) ilköğretim; 92'sinin babası (% 27.3) lise; 73'ünün babası (% 21.7) yüksekokul; 96'sının babası (% 28.5) lisans ve 14'ünün babası (% 4.2) yüksek lisans mezunudur. Çalışmada yer alan öğrencilerin 21'inin (% 6.2) annesi ve babası ayrıdır; 8'inin (% 2.4) annesinden ve babasından biri ölüdür; 308'inin de (% 91.4) anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Derse katılmaya Motive Olma Ölçeği kullanılmıştır.

Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)

OOTÖ Aypay (basımda) tarafından geliştirilmiştir. OOTÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışması Siirt, Bursa, İzmir ve Eskişehir illerinde bulunan 14 ortaöğretim okulunda (6'sı genel lise, 7'si anadolu lisesi ve 1'i kız meslek lisesi) öğrenimine devam eden, dört sınıf düzeyinden toplam 728 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. OOTÖ'nün taslak formunun oluşturulmasında biri Ankara'da biri Eskişehir'de olmak üzere iki lisede öğrenim gören 150 öğrenciden yazılı olarak toplanan bilgiler kullanılmıştır. Bu bilgilerden hareketle oluşturulan taslak forma dört farklı üniversitede görev yapmakta Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman toplam sekiz kişinin görüş ve önerileri ile son hali verilmiştir. OOTÖ'nün yapı geçerliği için hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla, 728 kişilik çalışma grubu eşit iki yarıya bölünmüş; bir gruba AFA, diğer gruba DFA uygulanmıştır. AFA'da Varimax Döndürme tekniği kullanılmıştır. Varimax Döndürme'si sonucu, özdeğerleri 1'den büyük (3.70, 3.65, 3.22, 2.60, 2.58, 2.52 ve 2.33) yedi faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Yedi faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61'dir. Yedi faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .86 arasındadır. Faktörlere içerdikleri maddelerin vurguladıkları anlamlara uygun olarak "Okula İlgilili Kaybı" (OİK), "Ders çalışmaktan Tükenme" (DÇT), "Aileden Kaynaklı Tükenmişlik" (AKT), "Ödev Yapmaktan Tükenme" (ÖYT), "Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma" (ÖTBS), "Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi" (DEG) ve "Okulda Yetersizlik" (OY) isimleri verilmiştir. AFA ile belirlenen ölçeğin yedi faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğine ilişkin ek kanıtlar elde etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Model veri uyumuna ilişkin hesaplanan ki-kare değeri manidardır, $\chi^2(506)=1141.11$, $p<.01$. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaplamaya dahil edildiği "ki-kare serbestlik derecesi" oranı ise oldukça düşük bulunmuştur ($\chi^2/sd=2.25$). Bu durum önerilen modelin toplanan veriye uyumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [$GFI=0.93$, $AGFI=0.91$, $PGFI=0.90$, $RMSEA=0.05$, $CFI=0.94$] model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler modellenen faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. DFA'da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayılar 0.46 ile 0.87

arasındadır. OOTÖ'nün ölçüt geçerliği için Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE) ve Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ) kullanılmıştır. OOTÖ alt faktör puanları ile ABSE toplam puanı alt ölçek puanları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı korelasyonlar ($r = .11 - .42$); OOTÖ alt faktör puanları ile AKOÖ alt ölçek puanları arasında da düşük ve orta düzeyde anlamlı korelasyonlar ($r = .14 - .33$) bulunmuştur. OOTÖ'nün toplamı ve alt faktörleri (OİK, DÇT, AKT, ÖYT, ÖTBS, DEG ve OY) için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .92, .86, .82, .83, .67, .75, .72 ve .72'dir. OOTÖ'nün iki-yarı arasındaki korelasyonu da .88'dir. OOTÖ, 34 maddeden oluşmakta ve dördü dereceleme (4= Tamamen katılıyorum, 3= Katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum) biçiminde yanıtlanmaktadır. OOTÖ'nün alt faktörlerinin her birinden alınan puanın yüksek olması o faktör boyutunda tükenmişliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde OOTÖ'nün güvenilirliği ve faktör yapısı incelenmiştir. Ölçek üzerinde gerçekleştirilen AFA sonuçlarına göre, yedi faktörlü ölçeğin açıklanan varyansı %63.49 bulunmuştur. Benzer şekilde ölçek bütünü ve alt faktörleri için güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, ölçek bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91'dir. Ölçek alt faktörleri için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları .70 ile .86 arasındadır.

Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği (DKMÖ)

DKMÖ, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile ilgili ifadeleri içeren 19 maddeden oluşmaktadır. DKMÖ dört alt faktörü içermektedir. Bu faktörler “derste akış yaşamak”, “olumlu duygu ve beden durumu içerisinde olmak”, “öğretmenle olumlu ilişkiler kurmak” ve “derse hazırlık yapmak” olarak adlandırılmıştır. Bu dört boyutun açıkladıkları varyans 64,90'dır. Ölçeğin Alfa güvenilirlik katsayısı .91'dir. Bireylerin derse katılmaya motivasyonlarını değerlendirmede, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı kullanılabilir. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe bireylerin derse katılmaya motive olma düzeyleri de yükselmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği ile incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrencilerin DKMÖ puanlarının ortalama ve standart sapması ile OOTÖ'nün alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmalarının hesaplanmasında betimsel istatistikler kullanılmıştır. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin derse

katılmaya motive olmalarını yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin DKMÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması ile OOTÖ'nün alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları bu çalışma grubundaki öğrencilerin derse katılmaya motive olma ve tükenmişlik alt boyutları açısından bir profilini oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin DKMÖ'den aldıkları toplam puan ile OOTÖ'nün alt faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	\bar{X}	S
Derse katılmaya motive olma	66.92	8.85
Okula ilgi kaybı	11.02	3.52
Ders çalışmaktan tükenme	14.19	3.99
Aileden kaynaklanan tükenmişlik	11.04	4.07
Ödev yapmaktan tükenme	11.88	3.16
Öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma	8.98	2.85
Dinlenme eğlenme gereksinimi	9.46	2.96
Okulda yetersizlik	9.12	2.92

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bu çalışma grubundaki öğrencilerin DKMÖ puan ortalamaları ($\bar{X} = 66.92$)' dir. DKMÖ'den alınabilecek en düşük (19) ve en yüksek (76) puan dikkate alınarak, bu çalışma grubundaki öğrencilerin derse katılmaya yüksek bir motivasyon içinde oldukları söylenebilir. Bu çalışma grubundaki öğrencilerin OOTÖ'nün alt faktörlerine ilişkin puan ortalamaları OİK için ($\bar{X} = 11.02$); DÇT için ($\bar{X} = 14.19$); AKT için ($\bar{X} = 11.04$); ÖYT için ($\bar{X} = 11.88$); ÖTBS için ($\bar{X} = 8.98$); DEG için ($\bar{X} = 9.46$) ve OY için ($\bar{X} = 9.12$)' dir. OOTÖ'nün alt faktörlerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralıkları sırasıyla şöyledir: OİK ve DÇT için (6-24); AKT ve ÖYT için (5-20); ÖTBS, DEG ve OY için (4-16). Bu çalışma grubundaki öğrencilerin tükenmişlik alt faktörlerindeki ortalama puanları öğrencilerin OİK hariç, diğer tükenmişlik boyutlarında orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciler OİK tükenmişlik boyutunda ise düşük düzeyde bir tükenmişlik göstermiştir.

Çalışmada, lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin derse katılmaya motive olmalarını yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2

OOTÖ Alt Faktörlerinin Öğrencilerin Derse Katılmaya Motive Olmalarını Açıklama Düzeyi

Değişkenler	B	SEB	Beta	T	p
Okula İlgili Kaybı	-.81	.19	-.32	-4.11	.00**
Ders çalışmaktan tükenme	-.32	.20	-.14	-1.55	.12
Aileden kaynaklanan tükenmişlik	.06	.21	.03	.31	.75
Ödev yapmaktan tükenme	-.64	.27	-.23	-2.32	.02*
Öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma	.16	.30	.05	.54	.58
Dinlenme eğlenme gereksinimi	.57	.27	.19	2.06	.04*
Okulda yetersizlik	.38	.25	.12	1.51	.13

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

Tablo 2 incelendiğinde, çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, okul tükenmişliği ölçeği alt boyutlarının lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarını anlamlı ve önemli düzeyde açıkladığı görülmektedir ($R=.44$; $R^2=.19$; $F=5.59$; $p<.01$). İlk olarak regresyon eşitliğinde, okula ilgi kaybının ($\beta= -.32$; $p<.01$) lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde açıkladığı sonucuna varılmıştır. İkinci olarak, ödev yapmaktan tükenmenin ($\beta= -.23$; $p<.01$) lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde açıkladığı sonucuna varılmıştır. Üçüncü olarak da, okul tükenmişliğinden kaynaklanan dinlenme ve eğlenme gereksiniminin ($\beta= .12$; $p<.05$) lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde açıkladığı sonucuna varılmıştır. Regresyon eşitliğine bakıldığında ilgili tükenmişlik alt boyutlarının lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarının %19’unu açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenme düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinden kaynaklanan dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteğinin yükselmesine paralel olarak, derse katılmaya motive olma düzeylerinin de yükseldiği bulunmuştur.

Tükenmişlikle ilgili literatür incelendiğinde, tükenmişlik ile motivasyon arasındaki ilişkilerin farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Örneğin bazı çalışmalarda tükenmişliğin olumsuz etkilerinin bir uzantısı olarak, bireylerin motivasyon düzeylerinin düştüğüne dair açıklamalar bulunmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach, Jackson ve Leiter, 1996). Diğer bazı çalışmalarda ise, bireylerin tükenmişlik sendromundan kurtulmaları için, motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Buchwald ve Hobfoll, 2004; Hobfoll, 1998). Bu çalışma bulgularına bakıldığında okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik boyutlarının lise öğrencilerinin motivasyon düzeylerini düşüren boyutlar olduğu düşünülebilir. Öte yandan, lise öğrencilerinin dinlenme ve eğlenme gereksinimlerini gerçekleştirme istekleri onların yaşadıkları tükenmişlik durumuna ilişkin artmış farkındalıklarını gösterdiği; enerjilerini dengesiz kullanmaktan duydukları rahatsızlığı ve tükenmişlik durumundan kurtulma isteklerini ifade ettiği için öğrencilerin derse katılmaya motive olma durumlarıyla pozitif ilişki göstermiş olabilir.

Tükenmişlik, katılım ve motivasyon arasındaki ilişkiler daha çok, tükenmişliğin doğasını anlama üzerine kuruludur. Kuramsal ve görgül araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin bireylerin motivasyonlarının azalması ve katılımlarının erezyona uğraması olarak ele alındığı görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Bu çalışma bulguları, okul tükenmişliğinin özellikle okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik boyutlarının lise öğrencilerinin derse katılmaya ilişkin motivasyon düzeylerini yıkan faktörler olduğunu göstermektedir.

Okula ilgi kaybı tükenmişlik boyutu, öğrencilerin okula karşı yaşadıkları sevgisizliği, ilgi azalmasını, okulu sıkıcı bir yer olarak görmelerini ve kendilerini okulda mutsuz hissetmelerini vurgulamaktadır. Öyle görünüyor ki öğrencilerin okula ilişkin artan olumsuz duyguları onların okulda geçirmek zorunda oldukları zamanları etkili ve verimli kullanmasını engellemektedir. Öğrencilerin yaşadığı ödev yapmaktan tükenme durumunun derse katılmaya motive olmalarını engelleyici bir rol oynamasına rağmen; ders çalışmaktan tükenme durumunun derse katılmaya motive olmalarını anlamlı biçimde etkilememesi ilginç bir bulgudur. Bu bulgu öğrencilerin ders çalışma ve ödev yapmaya yükledikleri anlamlarla açıklanabilir. Ödev yapmaktan tükenme boyutu, öğrencilerin derslerde verilen günlük ödevler, araştırma ödevleri ve performans ödevleri gibi ödev yapma etkinliklerinden yorulmasını, usanmasını, bıkmalarını, bu etkinlikleri anlamsız ve gereksiz bulmasını ve daha fazla ödev yapmayı istememesini, ödev yapmayı ertelemesini ve ödev yaparken kendini yetersiz algılamasını vurgulamaktadır. Ders çalışmaktan kaynaklanan tükenmişlik ise, öğrencilerin günlük konu tekrarı yapma, sınava hazırlanmak amacıyla test soruları çözme ve

yeni bir konuya çalışma gibi etkinliklerden yorulmasını, usanmasını, bıkmasını, bu etkinlikleri anlamsız bulmasını ve daha fazla ders çalışmayı istememesini vurgulamaktadır. Öğrenciler özellikle sınava hazırlanma baskısı ile ders çalışmaya ayırdıkları tüm zamanlarında sadece test soruları çözmeyi isteyecek bir duruma gelmiştir. Bu da onların ders çalışma ile ödev yapmayı ayrı iki etkinlik gibi görmelerine neden oluyor olabilir. Öğrenciler tüm zorluklarına rağmen ders çalışmanın özellikle de sınavlara hazırlanmak anlamında kendilerine yarar sağlayan bir etkinlik olduğunu düşünürken; ödevleri sınavlara hazırlanmalarını engelleyen etkinlikler olarak düşünüyor olabilir. Bu nedenle, ödev baskısı öğrenciler üzerinde derse katılmaya motive olmayı engelleyici bir etkide bulunuyor olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınırlı bir örneklem üzerinde çalışıldığı için elde edilen bulguların genellenemeyeceği bilinmekle birlikte; bu bulgular ışığında bazı önerilerde bulunulabilir. Literatürde okula ve derse katılım akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır (Reschly ve Christenson, 2006). Öğrenme konusuna ayrılan zaman, sınıf geçme notu ya da kredileri ve ev ödevini tamamlama gibi değişkenler akademik katılım boyutunu oluşturmaktadır. Okula ve derse devam, ödev ve ders çalışmayı erteleme, gönüllü sınıf etkinliklerine katılma ve müfredat dışı etkinliklere katılma gibi değişkenler davranışsal katılım boyutunu oluşturmaktadır. Kendini düzenleme, okulla ilişkili konuların gelecekle ilişkisini kurma, öğrenmeye değer verme, kişisel amaç ve özerklik gibi değişkenler bilişsel katılım boyutunu oluşturmaktadır. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle özdeşim kurma, okula ait olma duygusu, öğretmenlerle ve akranlarla ilişkiler gibi değişkenler psikolojik katılım boyutunu oluşturmaktadır (Reschly ve Christenson, 2006). Literatürdeki bu bilgiler ışığında, bundan sonra yapılacak araştırmalar için okul tükenmişliğinin derse katılımın akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik boyutları ile gösterdiği ilişkilerin tek tek sorgulanacağı daha detaylı çalışmalar yapılması önerilebilir.

Ayrıca, okullarda öğretim faaliyetleri dışında yapılacak bazı etkinlik ve düzenlemelerle okullar öğrenciler için sıkıcı ortamlar olmak yerine daha cazip ortamlara dönüştürülebilir ki bu da, öğrencilerin derse katılmaya motive olmalarına katkı sağlar. Yine bu araştırmanın bulguları ışığında, öğrencilere aşırı ev ödevi vermek yerine daha az ve gerektiği kadar ev ödevi vermenin onların derse katılmaya motive olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, M.B.G., & Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (basımda). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim*.
- Bernhard, H. (2007). Survey of burnout among college music majors. *College Student Journal*, 41(2), 392.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ED 418 925).
- Buchwald, P. & Hobfoll, S.E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer perspektive. [Burnout in the Conservation of Resources Theory]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, (51), 171-200.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005a). Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37 (11), 1957-1966.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005b). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37 (3), 469-477.
- David, A.P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.

- Erturgut, R., & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1399-1404.
- Eryılmaz, A. (2010). Okulda motivasyon ve amotivasyon ölçeklerinin geliştirilmesi. XVI. *Ulusal Psikoloji Kongresi*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H., & Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: How to beat the high cost of success*. New York: Bantam Books.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community*. Plenum: New York.
- Janssen, P.P.M., De Jonge, J., & Bakker, A.B. (1999). Specific determinants of intrinsic work motivation, burnout and turnover intentions: a study among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 29(6), 1360–1369.
- Lemyre, P.N., Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28 (1), 32-48.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health?. *Psychology and Health*, 16, 607-611.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology, 52*(1), 397-422.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development, 31*, 211-216.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel, 25*, 63-69.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education, 17*, 14 – 24.
- Öğülmüş, S., & Uçar, M.E. (2010). An investigation of school burnout among Turkish student. *World Conference on Learning, Teaching and Administration*. Academic World Education & Research Center, Egypt.
- Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. In Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Developments in theory and research* (pp. 33-52). Washington D.C.: Taylor & Francis.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-50.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education, 27*, 276 – 292.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *BBI-10. Nuorten kouluuupumusmenetelmä* [Method of assessing adolescents' school burnout]. Helsinki: Edita.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Seidman, S.A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress, 5*, 205-216.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist, 14*(4), 332-341.
- Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

Extended Summary

There are three factors in the literature that influence students' responses as a process. One of these factors is school and class engagement. The second one is whether they are willing to engage; in other words, their level of motivation to engage in school and class

activities. These two factors influence the process positively. The third factor which influence negatively this process is students' school burnout.

When the engagement literature is reviewed, the topics of engagement and motivation are intertwined. Some researchers, consider engagement as the link between activity and individual while they define motivation as the energy in the behavior. Whether students' desire to engage exists (high) or absent (low) mean, their motivation levels toward engagement. Motivation and engagement have positive influence on student academic behavior and attitudes. When academic lives as taken as a process, it is expected that negative experiences might take place as well. School burnout is one of the negative aspects of this process.

Burnout was defined as failure, attrition or exhaustion as a result of the excessive use of power, energy and other individual sources. School burnout is the burnout syndrome that the "excessive" demands of school and education cause in students. School and class engagement mean that students involvement to school activities in school.

The relationship among burnout, engagement and motivation is based on the understanding the nature of burnout. When theoretical and empirical studies are investigated, burnout was considered as the reduction in the motivation levels and erosion of engagement of individuals. The relationship among these variables may be considered as a process.

In order to determine reduce students' school burnout and increase their motivation, It is necessary to determine the relationship between burnout and motivation as well as the direction and strenght of these relationship. Investigating burnout in specific contexts may lead to a better understanding of negative consequences of school burnout. Thus, the purpose of this study is to investigate the relationship between burnout and motivation to class engagement.

This was a correlational study. The study group was with a purposive sampling based on some criteria. The criteria were being high school student in general high schools, between the ages of 14-17, and not to have a chronic discomfort. The study group was selected in three districts of Ankara, namely Yenimahalle, Mamak, and Çankaya. The group included a total of 337 adolescents and composed of 170 females (50.5 %) and 167 males (49.5) in three high schools. The age breakdown of the group: 103 of them (30.5 %) was 14 years old, 136 (40.5 %) was 15 years old, 71 of them (21 %) was 16 years old, and 27 (8 %) of them was 17 years old. The class levels of the group was: 174 (51.6 %) students in 9th grade, 103 (30.6 %) in 10th grade, and 60 (17.8 %) in 11th grade. In the study Secondary

School Burnout Scale and Motivation to Class Engagement Scale were used to collect the data. In addition to descriptive statistics, the data were analyzed with a multiple regression.

The findings of the study indicated that the student mean scores in terms of motivation to class engagement might be considered as high. However, the student scores concerning the school burnout sub-dimensions, students' burnout scores were in the medium-level except the loss of interest to school. Student scores on the the loss of interest to school sub-dimension were low. Multiple regression results indicated that the sub-dimensions of school burnout scale explained motivation to class engagement ($R=.44$; $R^2=.19$; $F=5.59$; $p<.01$). First in the regression equation, the loss of interest to school explained high school students' motivation to class engagement negatively ($\beta= -.32$; $p<.01$). Secondly, burnout from doing homework explained motivation to class engagement negatively ($\beta= -.23$; $p<.01$). Finally, the need for relaxing and having fun explained positively ($\beta= .12$; $p<.05$) the motivation to class engagement. Together, regression result indicated that the sub-dimensions of burnout explained 19 % of the variance in the motivation to class engagement.

When the literature on burnout was investigated, the relationship between burnout and motivation was examined in a variety of ways. For example, some studies brought explanations that motivation levels reduced as a result of negative effects of burnout. Other studies pointed out that in order for individuals to get out of burnout syndrome, their motivation levels should be increased. The findings of this study indicated that the loss of interest to school and burnout from doing homework might be considered as the reasons for low motivation for high school students. On the other hand, high school students' need for relaxing and having fun might be indicating their awareness regarding experiences of burnout. They feel uncomfortable because of unbalanced use of their energies and their desire to get out of burnout might be an explanation for the positive relationship with the motivation to class engagement.

Theoretical and empirical studies in the literature review imply that burnout lead to lower motivation and erosion of engagement. The findings of this study indicated that the sub-dimensions of school burnout such as loss of interest to school and burnout from doing homework hamper the motivation to class engagement for students.

A caution is necessary here that since the study group was small and the non-random selection of the study group, the results cannot be generalized. Based on these limitations, the following suggestions could be made: Further studies may investigate the relationship between school burnout with academic, behavioral, cognitive, and psychological dimensions separately. Moreover, using activities and changes in the school contexts, schools may make

more attractive environments for students. This may increase students' motivation to class engagement. Also, based on the findings of this study, rather than assigning too much homework to students, assigning sufficient enough homework to students may help with increasing students' level of motivation.