



## Okul Tükenmişliğinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

### *The Effect of School Burnout on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study*

Meva DEMİR KAYA<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Erzurum, Türkiye

ORCID: 0000-0002-1174-6305

meva.demir@atauni.edu.tr

Metin KAYA<sup>b</sup>

<sup>b</sup>Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: 0000-0002-8287-4929

<sup>1</sup>metinkaya439@gmail.com

Feridun KAYA<sup>1c</sup>

<sup>c</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Erzurum, Türkiye

ORCID: 0000-0001-9549-6691

feridunkaya25@gmail.com

#### Anahtar

#### Kelimeler:

1. Okul tükenmişliği,
2. Akademik başarı,
3. Meta-analiz

#### Öz

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin okul tükenmişliğinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın verilerine Akademik Search Complete, Ulakbim, ERİC, Education Source, Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezi tarama tabanından erişilmiştir. Meta analize dâhil edilecek araştırmalar için çeşitli ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda bu çalışmanın veri seti 23 temel araştırmadan oluşmuştur. İstatistiksel analizler rassal etkiler modeli altında yürütülmüştür. CMA 2.2 paket programı ile etki büyüklükleri hesaplanarak, her bir bağımsız araştırmanın etki büyüklüğü olarak Pearson korelasyon katsayısı ( $r = ES$ ) incelenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde veri setinde bulunan çalışmaların etki büyüklükleri  $ES = -.49$  ile  $ES = -.06$  arasında bulunmuştur. Verilerin analizi sonucunda bu çalışma için ortalama etki büyüklüğünün  $ES = -.24$  ( $LL = -.27$   $UP = .21$ ;  $k = 28$ ) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma sonucunda okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu meta-analiz çalışmasında araştırmaların yayın yılı ve yayın türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

#### Keywords:

1. School burnout,
2. Academic achievement,
3. Meta-analysis

#### Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of school burnout on students' academic success. For this purpose, meta-analysis method was used. The data of this study were accessed from Akademik Search Complete, ERİC, Education Source, Ulakbim, Google Scholar and National Thesis Center of the Council of Higher Education source search base. In line with these criteria, the data set of this study consisted of 23 basic studies. Statistical analyzes were carried out under the random effects model. Effect sizes were calculated using the CMA 2.2. software package. Pearson correlation coefficient ( $r = ES$ ) was calculated as the effect size of each independent research. The effect sizes in the data set are distributed between  $ES = -.49$  and  $ES = -.06$ . As a result of the analysis of the data, the average effect size was found to be  $ES = -.24$  ( $LL = -.27$   $UP = .21$ ;  $k = 28$ ). In other words, as a result of the research, the effect of school burnout on students' academic success was found to be weak. In this meta-analysis

<sup>1</sup> Sorumlu yazar/Corresponding author

study, a statistically significant difference was observed according to the publication year and publication type of the studies.

**Geliş Tarihi:**

01.01.2023

**Kabul Tarihi:**

01.06.2023

**Yayın Tarihi:**

30.06.2023

**Atıf:** Demir Kaya, M., Kaya, M. ve Kaya, F. (2023). Okul tükenmişliğinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 45-58.

**Citation:** Demir Kaya, M., Kaya, M. & Kaya, F. (2023). The effect of school burnout on academic achievement: A meta-analysis study. *MAUN Journal of Education*, 3(1), 45-58.

## Giriş

İnsanoğlu yaşamı boyunca çeşitli dönemlerden geçmektedir. Yaşanan bu dönemlerde ise bireyleri çeşitli sorumluluklar beklemektedir. Bireylerin bu sorumlulukları yerine getirmek amacıyla birtakım davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olgulara ilişkin yatırımda buldukları görülmektedir. Yaşanan bu süreçlerde bireylerin gereğinden fazla çaba içine girmesi onlarda yetersizlik, depresyon, kaygı ve tükenmişlik gibi bazı olumsuzluklara neden olabilmektedir (Demir ve Gençdoğan, 2017). Yıpranma, güç ve enerji kaybı gibi durumların eşlik ettiği tükenmişlik, bir işe gereğinden fazla yüklenmenin ardından ortaya çıktığından (Freudenberger, 1974) dikkat çekici bir kavram olarak görülmektedir. Tükenmişlik en genel anlamıyla duygusal, bedensel ve ruhsal bir bitkinlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Harrison, 1999). Bir diğer ifadeyle tükenmişlik umutsuzluk, isteksizlik, halsizlik ve çaresizlik gibi olguların yanı sıra; insanlara, yapılan işe ve yaşam olaylarına olumsuz duyguları içeren bir belirti olarak görülür (Maslach, 1981).

Tükenmişliğe ilişkin yapılan ilk çalışmalara bakıldığında iş yaşantısının merkezde olduğu görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997). Diğer bir ifadeyle tükenmişlik önceleri iş yaşamında bulunan bireylerin yaşamış olduğu bir durum olarak ele alınmıştır. Ancak eğitim öğretim hayatının bireye, iş yaşamında olduğu gibi, birçok görev yüklemesi ve sorumlulukların yerine getirilmesini beklemesi söz konusu olduğundan, tükenmişliği öğrencilerin de yaşadığı dikkat çekmektedir. Öyle ki yetişkinlerin iş yaşamlarında karşı karşıya kaldığı durumlara, öğrencilerde okula devam etme, sınavları geçme, derse girme ve öğrenciliğe ilişkin rolleri edinme gibi aktivitelerle karşı karşıya kalabilmektedir (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Diğer bir ifade ile okul ortamının bireylere birçok görev ve sorumluluk yüklemesi nedeniyle, okul yaşantısı da bir iş olarak kabul edilebilmektedir (Yang ve Farn, 2005). Bu bağlamda öğrencilerin okul ortamında bulunan aktivitelere gereğinden fazla içsel yatırımda bulunmaları veya kapasitelerini aşan akademik görevlere yönelmeleri onların okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabilmekte; sonuç olarak da duyarsızlaşma, duygusal anlamda tükenmişlik ve kişisel başarılarında düşme yaşanabilmektedir (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009; Yang, 2004).

Öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliği sonucunda kişisel ve akademik başarılarının olumsuz etkilenmelerinin yanı sıra, akademik başarının da okul tükenmişliği üzerinde etkili

olduğu düşünölmektedir (Yang ve Farn, 2005; Zhang ve diğerleri, 2007). Akademik başarıyı yakalayamamış öğrenciler yetersizlik duygusunun eşlik etmesiyle kendilerinde var olan yeteneklerden de şüphe duyarak okula ve okula ilişkin görevlere karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir. Bu durumda öğrencilerde yorgunluk ve enerji kaybı ile görölen okul tükenmişliği yaşanabilir (Salmela-Aro ve diğerleri, 2009). Bu iki kavramın birbiri üzerindeki etkisi başka bir açıdan ele alındığında, yüksek akademik başarının da kimi zaman okul tükenmişliğine neden olduğu görölmektedir (Slivar, 2001). Aynı zamanda okul ortamındaki rekabetin artması ve merkezi sınavların yaşamın odak noktası olarak konumlandırılması da okul tükenmişliğini artırmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Yukarıda aktarılan bilgiler incelendiğinde; okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu (Lemay, 1993; Salmela-Aro ve diğerleri, 2009) bunun yanı sıra hem düşük hem de yüksek akademik başarının da okul tükenmişliğine yol açtığı (Demir ve Gençdoğan, 2017; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Yang, 2004; Yang ve Farn, 2005; Zhang ve diğerleri, 2007) dikkat çekmektedir. Bir diğer ifadeyle okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında döngüsel bir etkileşim olduğu vurgulanmaktadır. Günümüz gençlerinde olumsuz yaşantıların, akademik başarı üzerinde istenmeyen sonuçlara neden olduğu (DeRoma ve diğerleri, 2009) göz önüne alındığında; okul, ders ve öğrencilik rollerine ilişkin tükenmişliğin ileriki dönemlerde meslek ve iş yaşamını etkileyebilecek akademik yaşam üzerinde oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu çalışmada okul tükenmişliğinin akademik başarıya etkisini incelemek ve bu etkinin moderatör değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

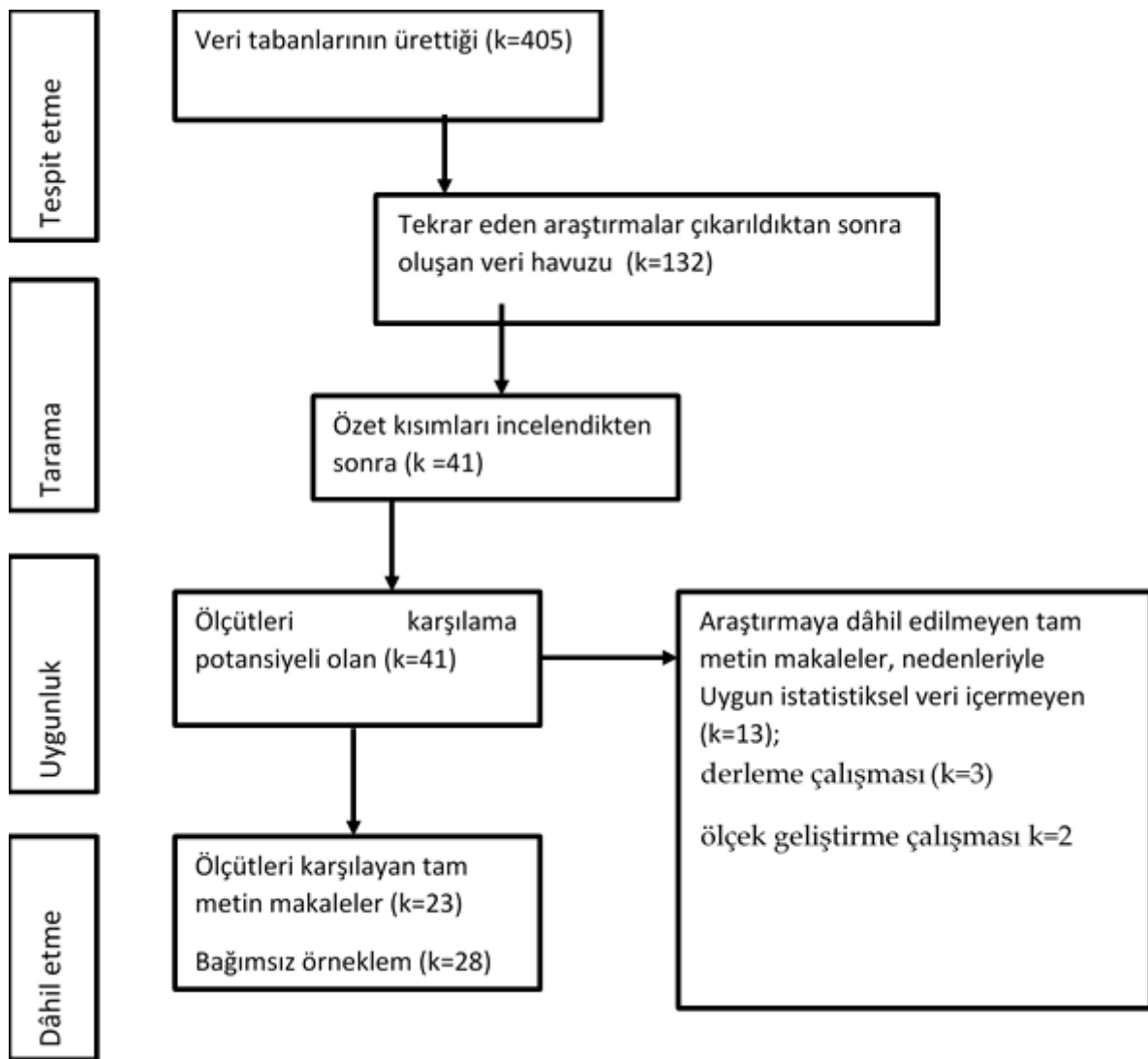
Okul tükenmişliğinin akademik başarıya etkisini değerlendirmek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında meta-analiz çalışmaları bağımsız bir şekilde tamamlanan çalışmaların nicel bulgularını bir araya getirme ve bu bulgulardan yola çıkarak yeni bir bulgu elde etme süreci olarak ifade edildiği görölmektedir. Aynı zamanda bu yöntemin yapılan çalışmaların belirlenmesi ve bu çalışmalardan elde edilen verilerin kodlanma işlemleri, etki büyüklüğü analizleri ve verilerin yorumlanması olarak üç aşamada gerçekteştiği de belirlenmiştir (Borenstein ve diğerleri, 2009; Dinçer, 2018; Lipsey ve Wilson, 2001). Bu kapsamda ilgili aşamalar aşığıda sırasıyla sunulmuştur.

### **Veri toplama (Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri)**

Bu çalışmanın makale formundaki verilerine Academic Search Complete, ERİC, Education Source, Ulakbim ve Google Akademik kaynak tarama tabanlarından; doktora tezi formundaki verilerine ise Yüksek Öğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezi kaynak tarama tabanından erişilmiştir. İlgili verilerin tümü İngilizce ve Türkçe dilinde yayınlanmış çalışmalardan oluşmaktadır. Veri tabanları üzerinden yapılan aramalarda 'school burnout or student burnout (Türkçe karşılığı okul tükenmişliği ya da öğrenci tükenmişliği) anahtar kelimeleri başlıkta geçsin'; 'performance, achievement, success (Türkçe karşılığı başarı) anahtar kelimeleri ise metin içerisinde geçsin' opsiyonu tercih edilmiştir. Araştırma başlıkları

kimi zaman performance, achievement, success ifadelerini içermemekte bu sebepten ötürü ve daha geniş bir tarama yapmak, daha çok potansiyel araştırmaya erişmek için söz konusu ifadeler metin içinde aranmıştır. 2000-2021 Yılları arasındaki verileri kapsayan çalışmada, son arama tarihi 27.12.2021 olarak belirlenmiştir. Aramalarda toplam 132 veriye erişilerek, ulaşılan çalışmaların başlıkları gözden geçirilmiştir. Araştırmacıların belirlediği ölçütleri karşılayan 41 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bu çalışmalarla bir veri havuzu oluşturulmaya karar verilmiştir. Oluşturulan veri havuzundan meta-analiz çalışması için yeterli istatistiksel veriyi bulandırmayan araştırmalar k=13, ölçek geliştirme çalışması k=2, derleme çalışması formunda olan araştırma k=3 çıkartılmıştır. Böylelikle bu çalışmanın veri setini 23 araştırma oluşturmuştur. Söz konusu işlem aşamaları şema 1’de gösterilmiştir.

**Şema 1:** Okul tükenmişliği ve akademik başarı veri seti akış şeması



### Çalışmanın dâhil edilme ölçütleri

1. Araştırma çıktılarının akademik başarı ve okul tükenmişliği ölçümlerine dayalı olması gerekmektedir. Bu araştırmalardan deneysel uygulama yapılan çalışmalar dışarıda bırakılmıştır.

2. Eki büyüklüğünün hesaplanması amacıyla çalışmaların çeşitli istatistiksel veri içermesi ön planda tutulmuştur ( $r$  veya  $R^2$  ve  $N$ ).

3. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmalar 2000-2021 yılları arasında olması gerekmektedir.

4. Çalışmaların yayın dili Türkçe veya İngilizce olması gerekmektedir.

5. Araştırmalar yükseköğretim kademesi dâhil tüm kademeleri içermelidir.

6. Araştırmaların yayınlanmış olması gerekmektedir.

### **Kodlamalar**

Kodlamalar araştırmacı tarafından Microsoft Excel programında oluşturulan bir kodlama formu ile başlatılmıştır. Formda araştırmanın künyesi, öğretim kademesi, akademik başarı ölçek tipi, okul tükenmişliği ölçek tipi, örneklemin alındığı ülke/kültür ve araştırmanın yayın yılı ve yayın tipi kategorilerinden oluşmaktadır.

#### **Okul tükenmişliği ölçek tipi**

Araştırmalarda kullanılan ölçeği geliştiren araştırmacılara göre kodlanmıştır. Örneğin The Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) Schaufeli ve diğerleri (2002) versiyonları olarak kodlanmıştır.

#### **Akademik başarı ölçek tipi**

Eğer akademik başarı puanı öğrenci algılarına dayalı belirlenmiş ise subjektif ortalama puan (SOP) olarak kodlanmıştır. Eğer akademik başarı puanı okul kayıtlarından alınmış ise objektif ortalama puan (OOP) olarak kodlanmıştır. Eğer standartlaştırılmış bir başarı testi üzerinden ölçüm yapılmış ise standart test puanı (STP) olarak kodlanmıştır.

#### **Akademik başarı alanı**

Araştırmalar birden çok özel akademik alanı içeriyorsa genel akademik başarı olarak kodlanmıştır. Eğer akademik alan özel bir alana odaklı ise özel alan olarak kodlanmıştır.

#### **Yayın yılı**

Makalenin yayınlandığı yıl referans alınmıştır.

#### **Yayın tipi**

Makale formundaki araştırmalar yayınlanmış, doktora formundaki araştırmalar yayınlanmamış olarak kodlanmıştır.

#### **Kültür**

Araştırmalarda örneklemin belirlendiği ülke referans alınarak kodlama işlemleri yürütülmüştür. Örneğin Türkiye, Çin gibi ülkeler doğu kültürü; Finlandiya, ABD gibi ülkeler ise batı kültürü olarak kodlama yapılmıştır.

#### **Öğretim kademesi**

International Standard Classification of Education (UNESCO, 2011) referans alınmıştır.

## **İşlem**

Çalışmanın kodlanma sürecinde veri havuzundan belirlenen 8 araştırma bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından kodlanarak daha sonrasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu aşamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamış ve veri havuzundaki araştırmalar belirlenen kodlama formuna göre bir birinden bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlanmaya devam edilmiştir. Son olarak bağımsız iki araştırmacı arasındaki görüş birliği güvenilirlik katsayısı formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Birinci ve ikinci araştırmacının oluşturdukları kodlar arası görüş birliğinin % 93 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar arasında görüş birliğinin sağlanamadığı kodlar ise iki araştırmacının uzlaşması sonucunda çözülmüş ve veri seti veri analizi sürecine hazır hale getirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar ise Ek 1’de gösterilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Meta-analiz çalışmalarının analiz birimi araştırmalardır. Her araştırma ise bir etki büyüklüğü ile temsil edilmiştir. Bu çalışmanın veri seti 23 araştırmadan oluşmuştur. Araştırmanın örneklem grubu birden fazla ise her bir grup bağımsız bir araştırma olarak kabul edilmiştir. Bu noktada araştırmada 28 bağımsız örneklem ortaya çıkmıştır. Elde edilen veri seti içerisinde bulunan araştırmaların özelliklerinin çeşitli oluşundan dolayı (Borenstein ve diğerleri, 2009) model olarak rassal etkiler modeli ile istatistiksel analizler yürütülmüştür. Çalışmada istatistiksel işlemler için CMA 2.2. paket programı kullanılmıştır.

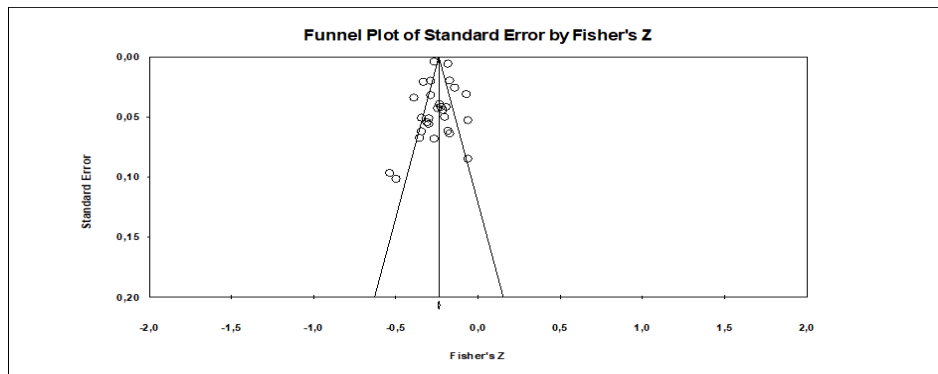
Araştırma kapsamında genel etki büyüklüğünün yanı sıra çalışmaya dahil edilen araştırmaların etki büyüklüğü olarak Pearson korelasyon katsayısı ( $r=ES$ ) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü indeksi olarak Pearson r indeksi seçilmesinin nedeni bu araştırmanın dâhil etme kriterlerini taşıyan  $n=23$  araştırmanın Pearson r değerini raporlanmış olmasıdır. Bu sebeple etki büyüklüğü olarak Pearson r indeksi tercih edilmiştir. Etki büyüklüğünün değerlendirilmesi için ise Cohen (1992) ve Rosenthal (1996) tarafından önerilen aralıklar kullanılmıştır ( $ES=r$  değerlendirme değer aralıkları kapsamında  $R=0,1$  zayıf,  $R=0,3$  orta,  $R=0,5$  güçlü ve  $R=0,7$  ise oldukça güçlü olarak ifade edilir). Meta-analiz kapsamında belirlenen ortalama etki büyüklüğünün geçerlik ve güvenilirliğinin yayım yanlılığı ile ilişkili olduğu da göz önüne alınmıştır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu amaçla araştırmada yayım yanlılığının denetiminde ilk olarak etki büyüklüklerinin dağılımına ilişkin huni grafiği incelenmiş ve yayım yanlılığı Duval ve Tweedie’in ekleme-kırpma (DTEK) testi ile kontrol edilmiştir. Ayrıca yayım yanlılığı denetlemek için classic Fail Safe N değeri 6155 olarak hesaplanmıştır. Classic Fail Safe N değeri için kritik değer ise  $5N+10$  formülü ile (Bakioğlu ve Göktaş, 2018) 150 olarak hesaplanmıştır. Kritik değer dikkate alındığında yayım yanlılığı saptanmamıştır ( $6155 > 150$ ). Yine Egger’s regresyon testi sonucu yayım yanlılığı bulgulanmamıştır (intercept=  $-.11$ , S.E.=  $.79$   $p=.88$ ). Bu analizlere ek olarak gruplar arası ortalama etki büyüklüklerinin farklılaşma durumu için moderatör analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada yapılan kodlamalara göre kullanılan okul

tükenmişliği ölçek tipi, akademik başarı ölçek tipi, araştırmanın yayın yılı, öğretim kademesi ve kültür moderatör olarak test edilmiştir.

Meta-analiz süreciyle ilgili bir diğer önemli konu ise heterojenliktir. Meta-analiz çalışmalarında heterojenlik; örneklem hatası ve bağımsız araştırmacılar arasındaki karakteristik özelliklerinden kaynaklanabilmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2009). Bu amaçla veri setinin heterojenliğinin belirlenebilmesi için  $I^2$  tekniği kullanıldığı tespit edilmiştir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Heterojenliğin değer aralıkları incelendiğinde ise %25 - %50 arası düşük; %50 - %75 arası orta; %75 ve üstü yüksek olarak değerlendirildiği belirlenmiştir (Higgins ve diğerleri, 2003). Son olarak kategorik değişkenli moderatörlere göre etki büyüklüklerinin dağılımının istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadıkları Q gruplar arası testi ile sürekli değişkenli moderatörlerde ise meta-regresyon tekniği ile test edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bulguları incelendiğinde toplam katılımcı sayısının 106502 olduğu, en küçük örneklem büyüklüğünün 100 kişi, en büyük örneklem büyüklüğünün ise 58657 kişi olduğu bulunmuştur. Bu bilgilerin yanı sıra 28 farklı örneklem ile temsil edilen araştırma bulgularından  $k=28$  etki büyüklüğü hesaplanmış ve etki büyüklükleri  $ES= -.49$  ile  $ES= -.06$  arasında dağıldığı görülmüştür. Veri setinden üretilen etki büyüklüklerinin dağılımına ait huni grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri Setini Ürettiği Etki Büyüklüklerinin Dağılıma İlişkin Huni Grafiği

Araştırma bulguları incelenmeye devam edildiğinde üretilen etki büyüklüğünün yayım yanlılığından etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi için huni grafiği incelenmiş ve etki büyüklüklerinin yaklaşık simetrik dağılım gösterdikleri görülmüştür. Yayım yanlılığı için ayrıca DTEK testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Yapılan DTEK testinin sonuçları incelendiğinde yayım yanlılığının olduğu tespit edilmiştir. Gözlenen değer ile düzeltilmiş ortalama etki büyüklüğü arasındaki farkın 0.01 olduğu görülmüştür. Ayrıca ortalama etki büyüklüğünün sağına  $k=2$  araştırma eklenmesi ile huni grafiğinin simetrik dağılacığı gözlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak önemli bir düzeyde yayım yanlılığı olmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 1.** Veri ve Alt Veri Setlerine İlişkin DTEK Testi

Veri seti	Çıkarılmış çalışma	ES	95% Güven aralığı		Q(top)
			LL	UP	
Gözlenen		-.24	-.27	-.21	291.79
Düzeltilmiş	2	-.23	-.26	-.20	308.29

Okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ortalama büyüklüğü  $ES=r=-.24$  ( $LL=-.27$ ,  $UP=.21$ ;  $k=28$ ) olarak bulgulanmıştır. Elde edilen ortalama etki büyüklüğünün üst ve alt sınırları göz önüne alındığında okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde negatif yönde ve zayıf düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda veri setinin toplam varyansı ( $Q= 291,79$ ) olarak hesaplanmıştır. Heterojenlik açısından ise etki büyüklerinin dağılımın yüksek düzeyde heterojenlik gösterdiği ( $I^2= 90,75$ ) bulgulanmıştır. Araştırmanın moderatör analizleri için ilk olarak araştırmanın yayın yılına göre veri setinin ürettiği etki büyüklüklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı meta regresyon tekniği ile incelenmiş ve sonuç olarak yıllara göre etki büyüklüklerinin dağılımının farklılaştığı bulgulanmıştır ( $Q \text{ model}=6.03$ ,  $p = .01$ ). Yıllar arttıkça etki büyüklüklerinin değeri artmaktadır. Başka bir ifade ile günümüze yaklaştıkça gözlenen etki büyüklüğü değeri artmaktadır. Araştırmada kategorik değişkenlere yönelik de moderatör analizi yapılmış ve okul tükenmişliği ölçek tipine, akademik başarı ölçek tipine, akademik başarı alanına, örneklemin alındığı kültüre ve öğretim kademesine göre ortalama etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Diğer taraftan yayın tipine göre ise ortalama etki büyüklüklerinin istatistiksel açıdan farklılaştığı görülmüştür ( $Q_{(1, 28)}=6.40$ ,  $p = .01$ ). Diğer bir ifade ile yayınlanmamış araştırmaların yayınlanmış araştırmalara kıyasla daha yüksek etki büyüklüğü ortaya çıkardıkları görülmüştür. Bu durum yayınlanmamış araştırmaların sadece Yüksek Öğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezi tarama tabanından gelen araştırmalar olmasından kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Yapılan moderatör analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Veri Setine İlişkin Moderatör Analizi

Grup	k	ES	LL	UL	Q(g.a)	df	p
Tükenmişlik ölçek tipi							
MBI-SS	12	-.25	-.29	-.21			
(SBI) 1	8	-.24	-.29	-.19			
(SBI) 2	7	-.25	-.31	-.19			
MBI	1	-.07	-.21	.07	6.39	3.00	.09
Başarı ölçek tipi							
SOP	16	-.26	-.30	-.23			
OOP	10	-.22	-.26	-.17			
STP	2	-.21	-.31	-.10	3.06	2.00	.22
Akademik alan							
Genel	25	-.25	-.28	-.22			
Özel	3	-.18	-.27	-.08	2.18	1.00	.14
Yayın Tipi							
Yayınlanmış	26	-.23	-.26	-.20			
Yayınlanmamış	2	-.34	-.42	-.26	6.40	1.00	.01
Kültür							
Batı	19	-.23	-.26	-.19			



Doğu	8	-.27	-.32	-.21			
Belirtilmemiş	1	-.30	-.44	-.14	2.18	2.00	.34
<hr/>							
Kademe							
Temel Eğitim	2	-.24	-.33	-.15			
Orta Öğretim	12	-.27	-.31	-.23			
Yükseköğretim	13	-.21	-.25	-.17			
Lisansüstü Eğitim	1	-.26	-.41	-.09	4.91	3.00	.18

## Tartışma

Mevcut meta-analiz, okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmaları sentezlemiştir. Okul tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği 28 örneklemden elde edilen bulguların analizi sonucunda ortalama etki büyüklüğünün  $ES = -.24$  ( $L = -.27$ ,  $UP = .21$ ;  $k = 28$ ) olduğu görülmüştür. Oh Young ve diğerleri (2018) göre bu etki büyüklüğü nispeten zayıf düzeyde olduğu yorumlanabilir. Elde edilen bu sonuç yapılan diğer çalışmaların etki büyüklüklerine göre nispeten düşüktür, ancak yine de okul tükenmişliği ve akademik başarı ölçümleri arasında yer alan diğer çalışmaların büyüklükleriyle karşılaştırılabilir. İlgili alanyazında okul tükenmişliğinin öznel iyi oluş düzeylerini negatif olarak yordadığına (Aypay ve Eryılmaz, 2011) ilişkin çalışmalara ek olarak; okul tükenmişliği ile benlik saygısı (Slivar, 2001), öz saygı (Dahlin ve diğerleri, 2007) ve sorumluluk alma (Schaufeli ve diğerleri, 2002) arasında negatif ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan meta-analiz çalışmalarına bakıldığında ise genel sonuçlarda sosyal desteğin okul tükenmişliği ile negatif ilişkili olduğu (Kim ve diğerleri, 2017) görülmüştür. Ayrıca okul tükenmişliği ile negatif ilişkili bir diğer kavram olan öznel iyi oluş ile akademik başarıyı ele alan bir meta-analiz çalışmasında ise, akademik başarı ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır (Bücker ve diğerleri, 2018). Bu durum başarının olumlu duyguları artırdığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle birey olumlu duygular taşıdıkça, başarı duygusuna da sahip olmaktadır. Dolayısıyla olumsuz bir durum olarak değerlendirilen okul tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki negatif yöndeki ilişkiler yukarıda aktarılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Bu meta-analiz çalışmasında moderatör değişkenlere göre araştırmaların yayın yılı ve araştırmaların yayın türü değişkenleri hariç tükenmişliğin belirlenmesini sağlayan ölçek tipine, başarı ölçek tipine, akademik alan, kültür tipleri ve okul düzeyleri değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir etki sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni okul tükenmişliğini ve akademik başarıyı ele alan farklı ölçüm araçlarının olmasına rağmen, bu iki değişken arasındaki ilişkinin güçlü olduğundan kaynaklanabileceği söylenebilir. Yapılan çalışmalar ele alındığında akademik başarı ile depresyona ilişkin meta-analizde de moderatörlerin anlamlı bulunmadığı görülmüştür (Huang, 2015).

Bu çalışmanın bir diğer açıklaması okula ilişkin yoğun görev ve sorumlulukların birey üzerindeki yıpratıcı etkisinden dolayı akademik başarılarının olumsuz etkilenmesidir. Sınavları geçme, okula devam durumu, dersleri takip etme ve bunun gibi birçok rol ve sorumlulukları yerine getirme, bir işle gereğinden fazla ilgilenme olarak görülen tükenmişliğin okul boyutunu gösterdiğinden, akademik başarıyı da etkilemektedir. Bir diğer açıklama ise, okuldaki yarış ortamı ve sınavların öğrencilerin yaşamlarının merkezinde yer alması da akademik başarılarının niteliğini etkilemesidir. Öğrenciler okula ilişkin görevleri yerine getirirken, gereğinden fazla çaba göstererek enerjilerini tüketebilmektedirler. İçsel

enerjinin tükenmesi olarak da görülen tükenmişliğin sonunda ise, akademik başarıyı yakalamak için bireyde herhangi bir kaynağın olmadığı görülebilir. Bu durumda okullarda öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri, okul içi sosyal etkinlikler düzenleyerek azaltılabilir. Ayrıca sınavların öğrenci üzerinde oluşturduğu tükenmişlik düzeyini azaltmak için okul yönetimi ve öğretmenler arasında etkin bir planlama ve işbirliği yapılması gerektiği düşünülebilir. Böylelikle okul tükenmişliğinin önüne geçilerek, akademik başarının yükselmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada okul tükenmişliğinin etkililik düzeyi, yalnızca akademik başarı açısından ele alınmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda okul tükenmişliğinin akademik stres ve erteleme açısından etkililiği incelenebilir. Okul tükenmişliğinin akademik başarı üzerinde etkililik düzeyi sonucuna bağlı olarak, rekabet ortamı ya da gereğinden fazla ders yükü gibi, tükenmeye neden olabilecek etmenlerin önüne geçilebilir. Örneğin bireyleri okul ortamında başkalarıyla değil, kendi gelişimiyle karşılaştırmalı ve her şeyi bir anda bilmesi beklenmemelidir. Son olarak ilgili alanyazında lisansüstü düzeye yeterince yoğunlaşmadığı görülmektedir. Bu durum dikkate alındığında, yapılacak çalışmaların bu kademe bağlamında gerçekleşmesi önerilebilir.

### **Sonuç**

Çalışma sonucunda okul tükenmişliğinin akademik başarıya olumsuz yönde etki ettiği ve bu etki düzeyinin zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada kategorik değişkenlere yönelik moderatör analizi sonucunda okul tükenmişliği ölçek tipine, akademik başarı ölçek tipine, akademik başarı alanına, örneklemin alındığı kültüre ve öğretim kademesine göre ortalama etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

## Kaynakça

- \*Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A. ve Katajavuori, N. (2019). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*, 78,1-7.
- \*Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.
- \*Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. ve Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- \*Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. ve Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of adolescence*, 53, 169-179.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Dahlin, M., Joneborg, N. ve Runeson, B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29(1), 43-48. <https://doi.org/10.1080/01421590601175309>
- Demir, M. ve Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 111-126.
- DeRoma, V. M., Leach, J. B. ve Leverett, J. P. (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43(2), 325-335.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- \*Duru, E., Duru, S. ve Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 14(4), 1274-1284.
- \*Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. ve Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J. ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, 327(7414), 557–560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Harrison, B. J. (1999). Are you destined to burn out? *Fund Raising Manage*, 30(3), 25–27.
- \*Herrmann, J., Koeppen, K. ve Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161.
- Huang, C. (2015). Academic achievement and subsequent depression: A metaanalysis of longitudinal studies. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 434–442. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9855-6>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. ve Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: a meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- \*Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. ve Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 23–55.
- \*Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K. ve Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction*, 46, 21–33.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284–297.
- Lemay, P. M. (1993). Stress, temperament, and academic achievement (Order No. 9332451) [Abstract]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304049767). 12.12.2020 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/304049767?accountid=8403> adresinden erişilmiştir.
- \*Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G. ve Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120–126.
- Lipsey, M. W. ve Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. SAGE publications, Inc.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it?* San Francisco, California, Jossey Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- \*Naderi, Z., Bakhtiari, S., Momennasab, M., Abootalebi, M. ve Mirzaei, T. (2018). Prediction of academic burnout and academic performance based on the need for cognition and general self-efficacy: A cross-sectional analytical study. *Revista Latinoamericana de Hipertension*, 13(6), 584–591.
- Oh Young, C., Gordon, H. R. D., Xing, X. ve Filler, J. W. (2018). Meta-analytic procedures for career and technical education post-secondary researchers and practitioners. *Journal of Research in Technical Careers*, 2(1), 32–41.
- \*Özhan, M., B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \*Palo, R., Maricuțoiu, L. P. ve Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204.

- \*Rana, H. (2016). Impact of Student's Burnout on Academic Performance/Achievement. *Pollster Journal of Academic Research*, 3(02), 159–174.
- Rosenthal, J. A. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of Social Service Research*, 21(4), 37–59. [https://doi.org/10.1300/J079v21n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J079v21n04_02)
- \*Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. ve 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., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25–37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- \*Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. ve Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9.
- \*Sorkkila, M., Aunola, K. ve Ryba, T., V. (2017). A person-oriented approach to sport and school burnout in adolescent student-athletes: The role of individual and parental expectations. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 58–67.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21–32.
- \*Tuominen-Soini, H. ve Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662.
- \*Uludag, O. ve Yaratan, H. (2013). The effects of justice and burnout on achievement: An empirical investigation of university students. *Croatian Journal of Education* 15(2), 97–116.
- UNESCO (2011). International Standard Classification of Education. 12.10.2020 tarihinde <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). A Research methodology to conduct effective research syntheses: Meta-analysis. *Education and Science*, 39(174), 1–32.
- \*Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519–537.
- \*Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. ve Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.
- \*Williams, C. J., Dziurawiec, S. ve Heritage, B. (2018). More pain than gain: Effort–reward imbalance, burnout, and withdrawal intentions within a university student population. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 378–394.
- \*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://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>

- Yang, H. J. ve Farn, C., K. (2005). An investigation the factor saffecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917–932. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Zhang, Y., Gan, Y. ve Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout an dengagement chinese college students: A structurale quation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529–1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>