

Benlik Saygısı ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Doğrudan ve Dolaylı Rolü

The Direct and Indirect Role of Self-regulation in the Relationship between Self-esteem and School Burnout

Şahin Kapıkıran

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
skkiran@pau.edu.tr

Metin Yaşar

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
myasar@pau.edu.tr

Necla Acun Kapıkıran

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
nkkiran@pau.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ergenlerin benlik saygısı ve okul tükenmişliği üzerinde öz düzenleme davranışlarının doğrudan ve dolaylı rolünün incelenmesidir. Çalışmanın verileri, 9 ile 12. Sınıfları kapsayan 280 kız 192 erkek olmak üzere toplam 472 lise öğrencisinden toplanmıştır. Öğrencilere, Benlik Saygısı Ölçeği, Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Tuckman, Abry ve Smith, (2002) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Veriler yapısal eşitlik modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Modelin uyum değerleri kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Sonuçta, öz düzenlemenin, benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında hem doğrudan ve hem de dolaylı rolü olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Benlik saygısı, okul tükenmişliği, öz düzenleme, lise

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the direct and indirect role of adolescent's self-regulation behaviors between self-esteem and school burnout. The data for this study is acquired from 472 high school students (280 female and 192 male) between the ages of 14 and 20 including 9th and 12th graders. The students filled on the Self-esteem Scale, the Maslach Burnout Inventory-Student Survey developed to determine the burnout levels of students by Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, and Bakker (2002), Self-regulation scale developed by Tuckman, Abry, and Smith (2002). In the analysis of the data, fit values reached to an acceptable level as a result of the mediation analysis done according to the structural equation modeling. It is concluded that self-regulation has both direct and indirect role between self-esteem and school burnout. These results are discussed within the light of the literature.

Keywords: Self-esteem, school burnout, self-regulation, high school

Geliş Tarihi/Received

17 Temmuz/July 2015

Kabul Tarihi/Accepted

21 Ekim/October 2016

Elektronik Yayın Tarihi/Online Published

7 Kasım/ November 2016

GİRİŞ

Ergenlik, insanın gelişim dönemleri içinde uyum güçlüklerinin en çok yaşandığı dönemlerden birisidir (Adabel ve Benjamin, 2009).Ergenlik döneminde uyumu güçleştiren sorunlardan birisi okul ile ilgili sıkıntılardır. Ergen okul yıllarında, okulun kuralları, derslere ilişkin başarı, arkadaş ilişkileri ve anne-baba, öğretmen ya da diğer kişilerin başarı beklentileri en temel sorunları oluşturabiliyor. Özellikle Türkiye’de, sürekli değişen eğitim politikaları içinde yer alan sınav sisteminin değişmesi önemli bir uyum sorunu haline gelmiştir. Öğrenciler bu sınavlara hazırlanmak için yıllarca okula, dershaneye, özel derslere gitmekte ve ek çalışmalar yapmak

durumundadırlar. Prestijli bir okul veya meslek için, ebeveynler ve okullar öğrencilerden önemli başarılar elde etmesini beklerler. Bazı öğrenciler okul ve ebeveynlerinin baskıya varan beklentileri nedeniyle okul tükenmişliği yaşayabilmektedirler (Kapıkıran, 2016).

Okul tükenmişliği mesleki tükenmişlikten esinlenerek oluşturulan bir kavramdır. En yaygın mesleki tükenmişlik modeli Maslach'ın tükenmişlik modelidir. Model duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve düşük kişisel başarı hissi (feeling of reduced personal accomplishment) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Okul tükenmişliği, öğrencinin okul çalışmalarına yönelik ilgisizlik ve düşük akademik yeterlik ile ortaya çıkan kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlanabilir (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Zhang, Gan ve Cham (2007) akademik tükenmişliği kendini yorgun hissetme, tükenme, okul ödevlerine karşı alaycı olma, ilgisiz tutum ve davranışlarda bulunma, duyarsızlaşma, bir öğrenci olarak kendini yeteneksiz hissetme, verimliliğinin azalması gibi belirtileri olduğunu ileri sürer. Okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler, okul ödevleri için kendi içsel kaynaklarını kullanırken, öğretmenler ve ebeveynlerinin gerçekçi olmayan başarı beklentileriyle karşılaşabilirler. Öğrenciler kendi içsel kaynaklarına uygun olmayan yüksek başarı beklentisi arasında kalırlar (Salmela-Aro, Näätänen ve Nurmi, 2004; Schaufeli ve diğerleri, 2002). Bu durumda, öğrencileri akademik stresle karşı karşıya bırakır ve bazı öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir (Murberg ve Bru, 2004). Okul başarısı, okul tükenmişliğinden ciddi biçimde etkilenir (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencilerde okul tükenmişliğinin sonucu olarak derse katılma isteğinin azalması, derslere ilgi duymama ve ödev yapmak istememe gibi öğrenmeyi etkileyen faktörler ortaya çıkabilmekte (Aypay ve Eryılmaz, 2011) ve öğrenme güduları düşebilmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Benlik saygısının, psikolojik sağlık ve kişinin davranışları (Brown ve Mankowski, 1993), bireyin uyum ve zihinsel sağlığı üstünde olumlu katkısı vardır (Taylor ve Brown, 1988). Benlik saygısının, bireylerin ruhsal ve zihinsel sağlığı üstündeki bu olumlu etkisi okul ile ilgili yaşam üzerinde de olumlu etkisi bulunmaktadır. Dahlin, Joneborg ve Runeson, (2007) performans temelli benlik saygısı ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Dolayısıyla, benlik saygısı yüksek olanların tükenmişlik düzeyleri daha düşük olarak seyretmektedir (Butler ve Constantine, 2005). Dahası, yüksek benlik saygısına sahip kişiler güç görevlerle karşılaştıklarında çok daha fazla sebatkarlık göstermektedirler (McFarlin, Baumeister ve Blascovich, 1984). Bu durum onların daha fazla başarı elde etmelerini sağlayabilir. Benlik saygısı başarı ilişkisi iki yönlü bir yol izler. Bireyler başarılı olduklarında olumlu duygular yaşarlar ve benlik saygıları da artabilmektedir (Carver, 2003; Crocker, Sommers ve Luhtanen, 2002). Ya da benlik saygıları yüksek olduğu için başarı artabilir. Bu ilişkiyi okul tükenmişliği yaşayan bireylerde de görmek mümkündür. Örneğin, okul tükenmişliği yüksek olan öğrencilerin akademik çalışmalara yönelik yeterliliği sağlayan akademik benliklerinin düşmesine neden olabilmektedir (Saunders, Davis, Williams ve Williams, 2004).

Akademik benliğin düşük olması okul tükenmişliğini artırabileceğinden dolayı ergenlik döneminde öğrencilerin olumlu gelişmeleri ve psikolojik uyum sağlamaları için içsel olarak büyümeleri gerekmektedir. İçsel büyüme öz düzenleme becerisiyle ilişkilidir. Öz düzenleme, öğrencilerin hedeflerine ulaşmada ve öğrenme süreçlerinde güdüsel, üst (meta) bilişsel ve davranışsal becerilere sahip olma derecesidir (Zimmerman, 2000). Baumeister ve Vohs (2003) göre, öz düzenleme becerisi bireylerin hedeflerine ulaşmak için günlerce, haftalarca hatta yıllarca zorluklara direnmesi, ısrarlı şekilde çaba harcaması ve davranışlarını dikkatli şekilde seçmesidir (197). Öz düzenlemesi yüksek olan öğrenciler dikkati yönetmeyi (Bronson, 2000:3; Kosson ve Newman, 1989), doyumunu ertelemeyi (Mischel, Shoda ve Peake, 1988), düşüncelerini kontrol etmeyi (Wegner, Schneider, Carter ve White, 1987) başarıyı (Barber, Stolz ve Olsen, 2005), okula devamı (Koestner, Taylor, Losier ve Fichman, 2010) sağlayabilmektedirler. Öz düzenleme, bir kişinin dışsal düzenleyici (monitör) yokluğunda sosyal olarak kabul edilen davranışların genelleme yeteneğini betimleyen gelişimsel psikolojinin bir kavramdır (Maxwell, 1989). Öz düzenleme, insan yaşamının her alanındaki düzenlemeyi içerir. Bu çalışmada özel olarak akademik yaşam alanına ait öz düzenleme ele alınmaktadır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1986, 1988) yaygın 14 akademik öz düzenleme öğrenme stratejisi tanımlamıştır: Kendini değerlendirme, organize etme ve dönüştürebilme, amaç belirleme ve planlama, bilgi arama, kayıt yapma ve izleme, çevresel yapılandırma, kendinden kaynaklanan sonuçlar, işitme ve duyma, arkadaş yardımı arama, öğretmen yardımı arama, yetişkin yardımı arama, testleri yeniden gözden geçirme, notları yeniden gözden geçirme, metinleri yeniden gözden geçirme vb. davranışları içermektedir. Öz düzenleme yalnız ana baba, öğretmenler ve diğerlerinin beklentilerinin içselleştirilmesi değil aynı zamanda ergenlerin hedefleri için bir davranışı başlatabilmesini de içermektedir. Ergenin okulla ilgili görevlere karşı bağlanamama, çalışma isteğinin tükenmesi ve yetersizlik hisleri uzun süre yaşandığında tükenmişliğe yol açmaktadır. Tükenmişlik, dışsal beklentilerle öğrencinin başarısı arasında bir orantısızlık algılanmaya başladığında daha çok

ortaya çıkmaktadır (Salmela-Aro ve diğerleri, 2004; Schaufeli ve diğerleri, 2002). Okul tükenmişliği akademik stres (Murberg ve Bru, 2004), düşük öğrenme güdüsü (Deci ve diğerleri, 1991) ve düşük akademik benlik kavramı (Harter, 1996; Saunders ve diğerleri, 2004) ile ilişkili olduğu için okulla ilişkili görevlerde öz düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler bir süre sonra okulla ilişkili tükenmişlik yaşayabilirler. Ergenin okulla ilgili görevlerde zorluklar yaşaması ve bunlarla etkili şekilde başa çıkamaması bir süre sonra uyumla ilgili güçlükleri ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla, birey kendini daha yetersiz algılamaya başladıkça davranışlarını düzenleme konusunda başarısız olabilecek ve okulla ilgili görevlerde sorumluluk almak istemeyebilecektir (Pajares, Britner ve Valiante, 2000). Öz düzenleme becerileri yetersiz olanlar okulla ilgili görevlere ilişkin çalışma isteğinin azalmasına yol açabilir ve okul tükenmişliği yaşamalarına neden olabilir (Duru, Duru ve Balkıs, 2014). Oysa öz düzenleme davranışları yüksek olan bireylerin okul tükenmişliklerinin düşük olması beklenir. Dolayısıyla ergenlerin benlik saygısının yüksekliği okul tükenmişliği üstünde olumlu etkisine en önemli katkının bireyin öz düzenleme becerisinin olabileceği varsayılabilir. Bu varsayımlardan hareketle çalışmanın amacı, (a) benlik saygısının öğrenci tükenmişliği üzerindeki doğrudan rolü ve (b) öz düzenlemenin benlik saygısı ile öğrenci tükenmişliği arasındaki aracılık rolünün olup olmadığı test edilecektir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, 472 lise öğrencisidir. Veriler, Denizli kent merkezinde bulunan Anadolu liselerinden elde edilmiştir. Katılımcıların, % 59.3'ü kız (280) ve % 40.7'si erkek (192) öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin yaşları 14-20 arasında (Ort. = 16.18, Ss = .990) değişmektedir. Öğrencilerin % 42.8'i birinci sınıf, % 24.3'ü ikinci sınıf, % 28.5'i üçüncü sınıf ve % 4.4'ü dördüncü sınıftır. Öğrencilerin annelerinin %60.5'ü ilkokul, 18.6'sı ortaokul, 17.5'i lise ve 3.4'ü üniversite ve yüksek okul mezunudur. Babaların % 46.2'si ilkokul, 23.2'si ortaokul, 19.4'ü lise ve 11'i üniversite ve yüksek okul mezunu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %91'i evli-birlikte, %9'u ayrı ya da boşanmış aile çocuğudur.

Ölçme araçları

Bilgi formu: Öğrencilere, bu çalışmanın amacı doğrultusunda, cinsiyet, yaş, sınıf, anne ve babanın eğitim durumuna ilişkin demografik bilgiyi içeren bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBSS): Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (öğrenci versiyonu) 15 maddelik 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek duygusal tükenmişlik (emotional exhaustion), duyarsızlık (cynicism) ve akademik yeterlik (academic efficacy) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tüm maddeler toplanarak genel tükenmişlik düzeyi ve her alt boyutta yer alan maddelerin toplamı alınarak ilgili alt boyuta yönelik düzey belirlenmektedir. Ölçekten yüksek puan almak yüksek tükenmişliğin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı, duygusal tükenmişlik boyutu için $\alpha = .80$, duyarsızlık boyutu için $\alpha = .86$ ve akademik yeterlik boyutu için $\alpha = .67$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin bir grup üniversite öğrencisine uygulanması sonucu, iç tutarlık katsayısı duygusal tükenmişlik boyutu için $\alpha = .83$, duyarsızlık boyutu için $\alpha = .81$, akademik yeterlik boyutu için $\alpha = .70$ ve tüm ölçek için $\alpha = .83$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alfası .81 olarak hesaplanmıştır.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ): Ölçek Rosenberg tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan ve tek boyutlu bir araçtır. Ölçek 1 hiç ile 4 bana tamamen uygunluğuna göre puanlamayı gerektiren likert türü bir ölçme aracıdır. Yüksek puanlar yüksek benlik saygısının göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Ölçekle ilgili meta analitik bir çalışmada, 53 ülkede kullanılmakta olan oldukça popüler bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur (Schmitt ve Allik, 2005). RBSÖ'nin Türkçeye uyarlanması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bazı maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise $r = .75$, iç tutarlık katsayısı $\alpha = .82$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfası .80 olarak hesaplanmıştır.

Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ): Tuckman ve diğerleri, (2002) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeği, bireylerin okulla ilgili öz düzenlemelerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. ÖDÖ 9 maddeden oluşan kesinlikle katılmıyorum, bazen katılıyorum, sıklıkla katılıyorum ve daima katılıyorum şeklinde yanıtlamayı gerektiren ve 1 ile 4 arasında puanlamayı gerektiren likert türünden bir ölçektir. Ölçek, Tuckman ve diğerleri, (2002) ölçeğin iç

tutarlılığını α .88 olarak hesaplamışlardır (aktaran Duru, Balkıs, Buluş ve Duru, 2009). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Duru ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuştur. Türkiye örnekleminde içsel tutarlığı için Cronbach Alfası .73 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alfası .69 olarak hesaplanmıştır.

İşlemler

Bu çalışmanın katılımcılarını lise 9-12. sınıf öğrencileridir. Ölçme araçlarının uygulanması öncesinde öğrencilere, bu ölçme araçlarının gönüllüğü içerdiği açıklanmıştır. Uygulama yapılan tüm sınıflarda öğrencilerin tamamı gönüllüğü beyan etmişlerdir. Daha sonra ölçme araçlarının nasıl yanıtlanacağı açıklanmıştır. Ölçme araçlarının yanıtlanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Toplamda 500 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Bu ölçme araçlarında %10 ve daha fazlasının boş bırakılan maddelerinden dolayı 28 ölçme takımı iptal edilmiştir. Geriye kalan 472 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 14.0 ve LISREL 8.71 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada, öz düzenlemenin benlik saygısı ile tükenmişlik arasında aracı olup olmadığını belirlemek için LISREL 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) paket programı ile yapısal eşitlik modeli prosedürlerine uygun olarak aracılık analizi yapılmıştır. Aracılık analizi için Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerilen iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılacak aracılık analizi için birinci aşamada ölçüm modeliyle, veriler arasında kabul edilebilir bir uyumun var olup olmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

İkinci aşamada gizil yapılar arasındaki yapısal ilişkiler test edilmiştir. İki aşamalı süreçte, gizil yapısal modelin ilişkilerini belirlemek için maksimum olasılık yöntemi kullanılmıştır. İki aşamalı uygulama yapılmadan önce, gizil yapısal modelde yer alan her bir değişken için parseller oluşturulmuştur. Nasser-Abu Alhija ve Wisenbaker, (2006) kişilik özelliklerinin ölçümünde kullanılan ölçme araçlarının, ölçümlerin normallliğini ve güvenilirliğini artırmak için gözlenen değişkenlerin sayısını azaltma yoluyla yapılacak parsellemenin uygun bir yol olduğunu ileri sürerler. Parsel oluşturmak için Hau ve Marsh (2004) tarafından önerilen işlem yolu izlendi. Parsel oluşturmada, her bir değişkeni oluşturan ölçek maddeleri tek boyutlu bir açımlayıcı faktör analizi ile analiz edilmiştir. Daha sonra faktör yükleri büyükten küçüğe doğru sıralanarak üç faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. Son olarak her bir yapıyı oluşturan maddeler toplanarak üç parselli bir yapı elde edilmiştir. Parselleme işleminde, ölçme araçlarının birbirine yakın maddeleri olduğu için eşit sayıda parsel oluşturmaya karar verilmiştir. Sonuçta her bir değişkenden 3 yapay faktörden oluşan toplam 9 parsel oluşturulmuştur. Diğer bir deyişle, 9 gözlenen ve 3 gizil değişkenden oluşan bir model geliştirilmiştir.

Tablo 1. Ölçüm Modeli için Faktör Yükleri

Gizil Değişkenler	Standardize edilmemiş yükler	Standart hata	Standardize edilmiş yükler
BS1	1.14	0.29	.84
BS2	1.39	0.30	.84
BS3	0.99	0.46	.73
ÖD1	2.14	0.51	.70
ÖD2	1.17	0.48	.72
ÖD3	2.28	0.44	.75
OT1	3.89	0.39	.78
OT2	4.65	0.24	.87
OT3	4.14	0.46	.73

Tüm göstergelerin faktör yükleri t değerleri bakımından $P < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

BS1=Benlik Saygısı-Gösterge1; BS2=Benlik Saygısı- Gösterge2; BS3=Benlik Saygısı- Gösterge3

ÖD1=Öz Düzenleme- Gösterge1; ÖD2=Öz Düzenleme- Gösterge2; ÖD3 = Öz Düzenleme- Gösterge3

OT1= Okul Tükenmişliği- Gösterge1; OT2= Okul Tükenmişliği- Gösterge2; OT3=Öğrenci Tükenmişliği- Gösterge3

Aracılık Analizi için Ölçüm Modeli

Birinci aşamada, önerilen model için verilerin yeterli uyum değerlerinde olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda $[\chi^2/df (73.19/24 = 3.05), N = 472, p = .01, CFI = .98, GFI = .96; NFI = .97; NNFI = .97, RMSEA = .075, SRMR = .036; \% 90$ güvenirlilik aralığı $[CI] =$

.056-.095)] modelin tüm uyum değerlerinin kabul edilebilir ile iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, modelde yer alan tüm gizil değişkenlerin birbirleriyle ilişkisine ilişkin yolların da anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .01$). Bu sonuçlara bakıldığında RMSEA hariç tüm değerler iyi düzeyde olurken, RMSEA kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Hu ve Bentler, 1999). Bu değişkenlerin standardize edilmiş ve standardize edilmemiş faktör yüklerinin tamamı, t değerleri bakımından anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 1). Ayrıca, 9 gizil değişken ve gözlenen değişkenlerin birbirleriyle ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Gösterge (parsel) Değişkenlerin Birbirleriyle Korelasyonları, Standart Sapmaları ve Ortalamaları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. BS-T	1											
2. BS1 .88	.68	1										
3. BS2 .87	.61	.59	1									
4. BS3 .85	.41	.40	.34	.31	1							
5. OD-T	.34	.29	.28	.22	.83	1						
6. ÖD1	.36	.34	.29	.30	.80	.47	1					
7. ÖD2	.34	.36	.26	.26	.82	.54	.50	1				
8. ÖD3	-.52	-.49	-.46	-.40	-.57	-.43	-.51	-.46	1			
9. OT-T	-.48	-.42	-.43	-.39	-.47	-.33	-.43	-.40	.85	1		
10. OT1	-.49	-.48	-.41	-.36	-.53	-.42	-.44	-.44	.89	.69	1	
11. OT2	-.39	-.39	-.42	-.29	-.48	-.36	-.44	-.38	.86	.55	.64	1
12. OT3	29.53	8.85	9.10	11.61	25.53	7.65	7.62	7.43	48.75	15.45	17.03	16.25
Ortalama	4.93	1.62	1.64	1.77	4.25	1.48	1.38	1.27	13.83	4.51	4.94	4.68
Ss												

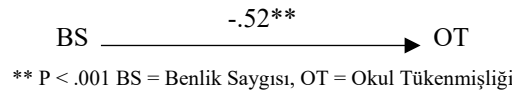
Tüm göstergeler $P < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

BS-T=Benlik Saygısı-Toplam; BS1=Benlik Saygısı-Gösterge1; BS2=Benlik Saygısı- Gösterge2; BS3=Benlik Saygısı- Gösterge3
 ÖD-T=Öz Düzenleme-Toplam; ÖD1=Öz Düzenleme- Gösterge1; ÖD2=Öz Düzenleme- Gösterge2; ÖD3 = Öz Düzenleme- Gösterge3
 OT-T=Okul Tükenmişliği-Toplam; OT1= Okul Tükenmişliği- Gösterge1; OT2= Okul Tükenmişliği- Gösterge2; OT3=Öğrenci Tükenmişliği- Gösterge3

Aracılık Analizi için Yapısal Model

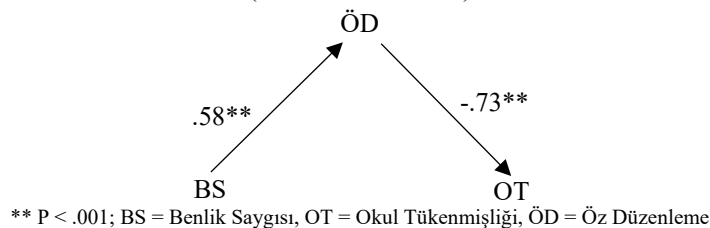
Yapısal modeli test etmek için üç aşamalı bir yol izlenmiştir (Anderson ve Gerbing 1988). İlk aşamada, kestirici değişken ile bağımlı değişken arasındaki doğrudan etki test edilmiştir. Modelde yer alan benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasındaki doğrudan ilişkinin hesaplanması sonucunda yapıya ait indeksler [$X^2(8, N = 472) = 27.90, p = .01, (CFI = .98; GFI = .98; NNF = .98, NNFI/TLI = .97; SRMR = .037; RMSEA = .083, \% 90 CI = .051-.097)$] kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri göstermiştir.

Şekil 1. Benlik Saygısının Okul Tükenmişliği Üzerindeki Doğrudan Rolü



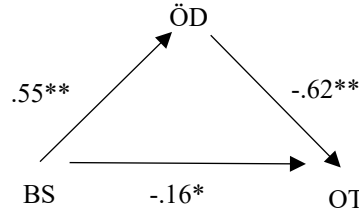
İkinci aşamada, tam aracılık modeli test edilmiştir. Bu aşamada, öz düzenlemenin benlik saygısı okul tükenmişliği arasında aracı olup olmadığını belirlemek için tüm değişkenleri içeren modelin test edilmesi sonucunda [$X^2(25, N = 472) = 78.79, p = .01, (CFI = .98; GFI = .95; NNF = .97, NNFI/TLI = .97; SRMR = .044; RMSEA = .077, \% 90 CI = .058-.096)$] kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır.

Şekil 2. Öz Düzenlemenin Benlik Saygısı ile Öğrenci Tükenmişliği Arasındaki Aracılık Rolü (Tam Aracılık Modeli)



Üçüncü aşamada, kısmi aracılık modeli test edilmiştir. Bu aşamada, benlik saygısı ile öz düzenleme ve öz düzenleme ile okul tükenmişliği içeren modelin test edilmesi sonucunda, modelin kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum değerlerde olduğu bulunmuştur [$X^2(24, N = 472) = 73.19, p = .001, CFI = .98; GFI = .96; NFI = .97, NNFI/TLI = .97; SRMR = .036; RMSEA = .075, \% 90 CI = .056-.095$].

Şekil 2. Öz Düzenlemenin Benlik Saygısı ile Öğrenci Tükenmişliği Arasındaki Aracılık Rolü (Kısmi Aracılık Model)



** $P < .001$; BS = Benlik Saygısı, OT = Okul Tükenmişliği, ÖD = Öz Düzenleme

Bu üç aşamalı analizden sonra, kısmi ve tam aracılık model analizleri arasındaki ki kare farkının olup olmadığını belirlemek amacıyla ki kare fark testi yapılmıştır (Anderson ve Gerbing 1988). Benlik saygısının öğrenci tükenmişliği üzerindeki doğrudan rolü üzerinde öz düzenlemenin dolaylı rolünün anlamlılığını test etmek ve dolaylı etkilerini hesaplamak için Delta yöntemi (Sobel, 1982) kullanılmıştır. Ayrıca, öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği üzerindeki dolaylı rolüne ilişkin temel etkiyi hesaplamak için aracılık testi yapılmıştır (Anderson ve Gerbing, 1998; Frazier, Tix ve Barron, 2004). Sonuçta, kısmi ve tam aracılık modelleri arasındaki ki kare farkı anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($\Delta X^2 = 5.01, \Delta df = 1, P > .05$). Bu sonuç, önerilen modelin iyi bir model olduğunu göstermektedir. Yapılan sobel testi sonucu öz düzenlemenin aracılığı anlamlı düzeye ulaşırken, aracılığa ait temel etki $.42 (.58 \times -.73, Z = -5.524, P = 001)$ olarak saptanmıştır. Bununla birlikte, benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak ortalama düzeyde anlamlı bulunmuştur (Şekil 1). Daha sonra benlik saygısı ile okul tükenmişliğinin arasına öz düzenleme katıldığında (Kısmi aracılık) bu ilişki $P < .05$ 'e düşmüştür (Şekil 3). Diğer bir deyişle, öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasındaki dolaylı etkisi istatistiksel olarak desteklenmiştir. Bu model için öz düzenlemenin varyansa katkısı % 30 olurken, öğrenci tükenmişliğinin varyansa katkısı % 52 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında kısmi bir aracılığı olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Kovaryans Yapı Analizleri için Uyum İndeksleri

Model	X^2	Df	CFI	NFI	GFI	RMSEA	SRMR	%90	CI	ΔX^2	Δdf
Ölçüm modeli	73.19	24	.98	.97	.96	.075	.036	.056	-.075		
Doğrudan rol (BS-ÖT)	27.90	8	.98	.98	.98	.083	.037	.056	-.97		
Kısmi model (Önerilen model)	73.19	24	.98	.97	.96	.075	.036	.056	-.095	45.29	16
Tam aracılık model (BS-ÖD/ÖD-ÖT)	78.20	25	.98	.97	.97	.076	.044	.057	-.095	5.01	1

N = 472, NFI = Normed Fit Index, NNFI= Non-Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, CI Confidence Interval, RMSEA = Root-Mean-Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root-Mean-Square Residual, ΔX^2 Chi-Square Difference change

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, ergen öğrencilerde benlik saygısı ile okul tükenmişliği üstünde öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolünün olup olmadığının saptanmasıdır. İlk olarak öğrencilerden elde edilen verilerle aracılık analizi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. İlk aşamada, ergenlerin benlik saygısının okul tükenmişliği arasındaki doğrudan rolünün düzeyini belirlemek üzere yapılan yapısal eşitlik modeline dayalı analiz sonucunda, ortalama düzeyde olumsuz yönde bir sonuç üretmiştir ($\beta = -.52$). Bu sonuca göre, benlik saygısı yüksek olan lise öğrencilerinin okul tükenmişliği daha düşük düzeyde olabilmektedir. Dolayısıyla benlik saygısı yüksek ve okul tükenmişliği düşük olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olması beklenir (Carver, 2003; Cole, Peeke, Dolezal, Murray ve Canzoniero, 1999; Crocker ve diğerleri, 2002; Crystal ve diğerleri, 1994; Gerard ve Buehler, 2004; Harter, 1996; Masi ve diğerleri, 2000; Seroczynski, Cole ve Maxwell, 1997). Benlik saygısı, bireyin genel iyilik halini olumlu yönde etkilemesi bireyin okulla ilgili doyumunu da olumlu yönde etkileyebilir (Tian, Liu, Huang ve Huebner, 2013). Bu durum bireyin okulailgili olarak karşılaştığı bazı güçlüklerle daha fazla mücadele etmesine

vedaha az tükenmişlik yaşamasına neden olabilir (Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016). Benlik saygısı yüksek bireylerin akademik dayanıklılığı daha yüksek olurken (Kapıkıran, 2012; Martin ve Marsh, 2006) okula bağlılıkları daha yüksek olup daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar (Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2016).

İkinci aşamada, ergenlerin öz düzenlemelerinin benlik saygısı ile okul tükenmişliği üstündeki aracılığına ilişkin tam aracılık modeli test edildi. Bu aşamada, benlik saygısı ile öz düzenleme arasındaki ilişki, orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu bulunmuştur ($\beta = .58$). Bu sonuca göre, benlik saygısı yüksek olan ergenlerin öz düzenlemeye yönelik davranışları da yüksek olabilmektedir. Bu sonuç önceki çalışmaları desteklemektedir (Borkowski, Carr ve Pressley, 1990; Maxwell, 1989). Diğer bir deyişle, benlik saygısı yüksek bireyler kendi yaşamını düzenlemede, okulla ilgili görevleri yerine getirmek için daha planlı ve amaçlı davranabilmektedirler.

Öz düzenleme ile okul tükenmişliği arasındaki doğrudan ilişki incelendiğinde, öz düzenleme davranışı ile okul tükenmişliği arasında olumsuz yönde yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yani, öz düzenleme yönündeki becerileri yetersiz olan kişilerin okula ilişkin çalışma isteği tükenmekte ve bir öğrenci olarak yetersizlik hissine sahip olabilmektedirler (Duru ve diğerleri, 2014). Aksine güdülenmeye yönelik öz düzenleme stratejileri bireyin sınıf çevresini oluşturan okul başarısı gibi faktörler üzerinde olumlu role sahiptir (Sungur ve Güngören, 2009; Nota, Soresia ve Zimmerman, 2004). Öğrencilerin güdülenmesi kendi öz yeterlikleriyle ilişkilidir bu yüzden öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin, çalışma alışkanlıkları yüksek olup tükenmişlikleri düşük olabilmektedir (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014).

Çalışmada, öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasındaki aracılığını destekleyip desteklemediğini belirlemek üzere üçüncü aşamada kısmi aracılık analizi yapıldı. Sonuçta, öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında kısmi düzeyde aracı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, lise öğrencilerinin kendilerini değerlendirme, organize etme ve dönüştürebilme, amaç belirleme ve planlama gibi öz düzenleyici davranışlara sahip olmaları onların benlik saygısı ile tükenmişlikleri üstünde önemli bir katkısının olduğunu göstermektedir. Yani, öğrencilerin benlik saygısının önemli bir kısmını öz düzenleme davranışları oluşturmakta ve bu davranışların okul tükenmişliğini azaltmada önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca benlik saygısının okul tükenmişliği üstünde güçlü bir rolü olduğunu da göstermektedir. Bu sonuç, öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında dolaylı role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında benzer bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, Duru ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, öz düzenlemenin duygusal tükenmişlikle okul başarısı arasında tam aracılık rolü olduğunu saptamışlardır.

SINIRLILIKLAR VE SONUÇ

Bu çalışma yalnızca belli bir yaş dilimi üzerinde toplanan verilere dayalı, kesitsel bir araştırma olduğu için bazı sınırlılıkları içermektedir. Buna göre, bireylerin önceki ve sonraki yaşantılarını yansıtan değişimleri içermediği için elde edilen sonuçlar için neden sonuç ilişkisi kurmayı güçleştirmektedir. Bu sınırlılıkların azaltılması için boylamsal bir çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Bir başka sınırlılığı, çalışma sonuçları öğrencilerin kendi ifadelerine dayalı (self-report) ölçümleri ile elde edilen sorulara verdikleri yanıtlara bağlıdır. Bir başka sınırlılık, elde edilen verilerin yalnızca lise öğrencilerinden elde edildiği için tüm yaş ve dönemlere genellenemez. Ayrıca, veriler Türkiye'nin bir kentinde yer alan lise öğrencilerinden elde edildiği için tüm kültürlere genellenemez. Dolayısıyla, farklı kültürlerde bu araştırmanın tekrarlanması araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırabilir. Son olarak, elde edilen sonuçlar sınırlı bazı istatistiksel analizlere dayalıdır. Dolayısıyla, sonuçlara ilişkin anlamlılığın yorumlanması tamamen bu analizler sonucunda elde edilen nicel verilere dayalıdır. Elde edilen verilere ek olarak nitel bir çalışmayla elde edilecek verilerin sonuçları ile desteklenmesi bu sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen, elde edilen veriler betimsel, korelasyon, doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modeli, Sobel ve aracılık analizi gibi istatistiksel analizlerle test edilmesi bakımından güçlü bir analiz desteğine sahip olmasından dolayı, elde edilen verilerden kaynaklanan problemleri azaltmış olabilir. Ayrıca, bu çalışmada elde edilen sonuçlar, yaşam dönemleri içinde kritik sayılabilecek ergenlik gibi bir dönemi anlama bakımından önemli bir katkı sunabilir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, benlik saygısı ile öz düzenleme arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki kaydedilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada elde edilen önemli bir diğer sonuç, benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında olumsuz rolünün olduğunu bulunmasıdır. Bu sonuca göre, ergenlerin benlik saygısının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması onların okul tükenmişliklerinin azalmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç, öz düzenlemenin benlik saygısı ile okul tükenmişliği arasında kısmi bir aracılığının olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, okul psikolojik

danışmanlarının ergenlerin benlik saygılarını ve kendi iç dinamiği ile özerk davranışları artırmaya yönelik olarak, hem anne-babalara rehberlik yapması gerektiğini hem de okulda psiko-eğitim çalışmalarına yer vermenin önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanlarının öz düzenleme ve benlik saygısının okul tükenmişliğini azaltmada önemli bir rolünden dolayı öz düzenleme ve benlik saygısının artırılması için ebeveynlere rehberlik yapma ve öz düzenleme ve benlik saygısının artırılmasına yönelik psiko-eğitim programları hazırlama ve uygulaması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çalışmada elde edilen sonuçlar farklı kültürlerdeki benzer çalışma sonuçları ile karşılaştırılmasına olanak veren kültürler arası çalışmalara kaynaklık edebilir.

KAYNAKÇA

- Adabel, L. ve Benjamin L. H. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 423-441.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151- 165.
- Barber, B. K., Stolz, H. E. ve Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, culture and method. *Monographs of the Society for Research in Child*, 70(4), 1-13.
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of Self and Identity* içinde (s. 197-217). New York: Guilford.
- Bilge, F., Tuzgöl- Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1-19.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York NY: Guilford Press.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. ve Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, 1, 53-92.
- Brown, J. D. ve Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood, and self evaluation: Changes in mood and way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 421-430.
- Butler, S. K. ve Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.
- Cole, D. A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N. ve Canzoniero, A. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 851-862.
- Crocker, J., Sommers, S. ve Luhtanen, R. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth in the graduate school admissions process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1275-1286.
- Crystal, D., Chen, C., Fuligni, A. J., Stevenson, H. W., Hsu, C. C., Ko, H. J, Kitamura, S. ve Kimura, S. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child Development*, 65(3), 738-763.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Duru, E., Balkıs, M., Buluş, M. ve Duru, S. (2009, Ekim). *Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğiliminin yordanmasında öz düzenleme, akademik başarı ve demografik değişkenlerin rolü*. 18. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, İzmir.
- Duru, E. Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1263-1284.
- Frazier, P. A., Tix, A. P. ve Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134.
- Gerard, J. M. ve Buehler, C. (2004). Cumulative environmental risk and youth maladjustment: The role of youth attributes. *Child Development*, 75(6), 1832-1849.

- Hau, K. T. ve Marsh, H. W. (2004). The use of item parcels in structural equation modelling: Non-normal data and small sample sizes. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57(2), 327-351.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Ed.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* içinde (s.11-42). New York: Cambridge University Press.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2004). *LISREL (Version 8.71)* [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International Inc.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Koestner, R., Taylor, G., Losier, G. F. ve Fichman, L. (2010). Self-regulation and adaptation during and after college: A one-year prospective study. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 869-873
- Kosson, D. S. ve Newman, J. P. (1989). Socialization and attentional deficits under focusing and divided attention conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 87-99.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri (A Study on the burnout and social support levels of high school students). *Education*, 37(164), 283-297.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. ve Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Masi, G., Sbrana, B., Poli, P., Tomaiuolo, F., Favilla, L. ve Marcheschi, M. (2000). Depression and school functioning in non-referred adolescents: A pilot study. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(3), 161-171.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maxwell, J. P. (1989). Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline. *Mediation Quarterly*, 7(2), 149-155.
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. ve Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. *Journal of Personality*, 52(2), 138-155.
- Mischel, W., Shoda, Y. ve Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696.
- Murberg, T. A. ve Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Nasser-Abu Alhija, F. ve Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- Nota, L., Soresi, S. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Pajares, F., Britner, S. L. ve Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P. ve Nurmi, J. E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work and Stress*, 18(3), 208-230.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. ve Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.
- 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.
- Schmitt, D. P. ve Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.

- Seroczynski, A. D., Cole, D. A. ve Maxwell, S. E. (1997). Cumulative and compensatory effects of competence and incompetence on depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(4), 586-587.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology, 13*(1982), 290-312.
- Sungur, S. ve Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online, 8*(3), 883-900.
- Taylor, S. E. ve Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*(2), 193-210
- Tian, L., Liu, B., Huang, S. ve Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research, 113*(3), 991-1008.
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. ve Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online, 8*(2), 136-157.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R. ve White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 5-13.
- Zhang, Y., Gan, Y. ve 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeodmer (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (s. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. ve Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.

EXTENDED SUMMARY

The Direct and Indirect Role of Self-regulation in the Relationship between Self-esteem and School Burnout

Adolescence is one of the human development periods that adjustment problems are experienced the most (Adabel & Benjamin, 2009). School is the leading adjustment problem in puberty. The student experiences school burnout due to the many exams he has to take and constant studying without any personal time. School burnout is originated from vocational burnout. The most common professional burnout model is Maslach's burnout model. This model consists of emotional exhaustion, depersonalization, and the feeling of reduced personal accomplishment (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

School burnout is defined as apathy towards school work and the student feeling incompetent because of his/her low academic competency as a result of expectations of hard work towards him/her (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, & Bakker 2002). Zhang, Gan and Cham (2007) suggest that the symptoms of academic burnout are: Feeling tired, draining away, being sarcastic towards homework, indifferent attitude and behavior, being insensitive, feeling incompetent as a student, and being less productive. Students who are feeling school burnout use their internal resources for school work. However, they encounter expectations of more success from their teachers, friends, and parents. Students get stuck between their internal resources and expectations of further success (Salmela-Aro, Näätänen, & Nurmi, 2004; Schaufeli et al., 2002). Due to these expectations, students face academic stress leading to burnout (Murberg & Bru, 2004). Some students experience school burnout because they have low learning motivation (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Academic success is affected the most from school burnout (Kutsal & Bilge, 2012). The biggest factors in students' failure in school due to burning out are not wanting to participate in class, being interested in class and doing homework (Aypay & Eryılmaz, 2011). Students with high self-competence can have high study habits and low burnout levels (Bilge, Tuzgöl-Dost, & Çetin, 2014). Students who experience school burnout might experience low academic self-concept (Harter, 1996; Saunders, Davis, Williams, & Williams, 2004). They can experience school burnout because of low academic self-concept as well. In other words, low academic self-concept can both be a result of or a reason for school burnout. Low academic self-concept is parallel to the low self-esteem in students. Moreover, students with high self-esteem have low burnout levels (Butler & Constantine, 2005). Dahlin, Joneborg, and Runeson (2007), have found a meaningful yet negative relationship between performance based self-esteem and burnout. When individuals succeed, they experience positive emotions and their self-esteem gets higher, otherwise their self-esteem gets lower (Crocker, Sommers, & Luhtanen, 2002; Carver, 2003). When people with high self-esteem face challenging tasks, they show much more perseverance (McFarlin, Baumeister, & Blascovich, 1984). Self-esteem has an important role in psychological health and personal attitudes (Brown & Mankowski, 1993).

Students need to grow up internally in order to positive development and psychological adjustment in puberty. Internal growth is related to self-regulation. Self-regulation is the degree to which the students are active in regards to motivation, metacognition, and behavior in their pursuit to reach their goals and learning process (Zimmerman, 2000). According to Baumeister and Vohs (2003:197), the ability to self-regulate is people withstanding difficulties for days, weeks and even years, making an effort insistently and choosing their behavior carefully in order to reach their goals. Students with high level of self-regulation can ensure to regulate attention (Bronson, 2000:3; Kosson & Newman, 1989), delay gratification (Mischel, Shoda, & Peake, 1988), control their thoughts (Wegner, Schneider, Carter, & White, 1987), success (Barber, Stolz, & Olsen, 2005), and school attendance (Koestner, Taylor, Losier, & Fichman, 2010). Self-regulation involves regulations in every aspect of human life. The current study specifically discusses self-regulation in academic life.

Zimmerman and Martinez-Pons (1986, 1988) identified 14 common learning strategies for academic self-regulation: self-regulation involves not only internalizing parents', teachers', and others' expectations; but also adolescents' ability to start a behavior for their goals. When experienced for a long time, not attaching themselves to school work, the desire to study draining away, and feelings of inadequacy lead to exhaustion in adolescents. Exhaustion appears even more when there is a disproportion between external expectations and students' success (Salmela-Aro et al., 2004; Schaufeli et al., 2002). The students with low level of self-regulation towards school work might experience school burnout after a while because school burnout is related with academic stress (Murberg & Bru, 2004), low learning motivation (Deci et al., 1991) and low academic self-conception (Harter, 1996; Saunders et al., 2004). Consequently, this might result in his/her desire to study for school work to diminish.

Individuals with high level of self-regulation are expected to have low levels of school burnout. In light of all these theoretical and cognitive discussions, the purpose of this study is to determine whether self-regulation has a direct effect on the relation of self-esteem and school burnout, and indirect effect on self-esteem and school burnout.

METHOD

Participants

The participants of this study are 472 high school students. Data has been gathered from Anatolian high schools in central Denizli. Participants consist of %41 male (192) and %59 female (280) students.

Instruments

Demographic sheet: It is included insex, age, grade, mother and father education level of students.

Self-regulation scale (SRS): The self-regulation scale developed by Tuckman, Abry, and Smith, (2002) aims to assess individuals' self-regulation towards school. The exploratory factor analysis of the scale was found to be single factored by Duru et al. (2009).

Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBSS): The Maslach Burnout Inventory (student version) developed by Schaufeli et al. (2002), in order to determine the level of burnout of students is a 7-point Likert scale that consists of 15 items. The Turkish adaptation of the scale was done by Balkıs, Duru, Bulus, and Duru (2011).

Rosenberg Self-Esteem Scale Benlik Saygısı Ölçeği (RSES): The scale is was developed by Rosenberg as a 10-itemed single dimensioned scale. In a meta-analytic study of the scale by Schmitt and Allik (2005) it was found that the scale was quite popular in 53 countries it was used. The Turkish adaptation of RSES was done by Çuhadaroğlu (1986).

RESULTS

Mediation analysis was done in regulation with structural equality model procedures using LISREL 8.7 (Jöreskog & Sörbom, 2004) package program in order to determine whether self regulation is a mediator between self esteem and burnout. A two-step procedure proposed by Anderson and Gerbing (1988) was followed for the mediation analysis.

Before the two-step application parcels were generated for each variable in the latent structural model. Nasser-Abu Alhija and Wisenbaker (2006) claim that item parceling to decrease the observable variables, is appropriate in order to increase the normality and reliability of the measurements in scales used for measuring personality traits. In order to create parcels, the procedure proposed by Hau and Marsh (2004) was followed.

Measurement Model for the Mediation Analysis

In the first step, confirmatory factor analysis was done to determine whether the data had sufficient fit values for the suggested model. The analysis: [χ^2/df (73.19/24 =3.05), N = 472, p = 0001, CFI = .98, GFI = .96; NFI = .97; NNFI = .97, RMSEA = .075, SRMR = .036; 90% confidence interval [CI] = .056-.095)], revealed that all the fit values of the model were acceptable and in good levels.

Structural Model for the Mediation Analysis

In order to test the structural model a three-step path was followed (Anderson & Gerbing 1988). In the first step, the direct effect between the predictor variable and the dependent variable was tested. In the second step, the full mediation model was not tested.

In the third step, partial mediation model was tested. As a result of testing the model that includes self-esteem and self regulation, self regulation and school burnout; the model was acceptable and showed good level fit indices [χ^2 (24, N = 472) = 73.19, p = .001, CFI = .98; GFI = .96; NFI = .97, NNFI/TLI = .97; SRMR = .036; RMSEA = .075, % 90 CI = .056-.095)].

After the three-step analysis, chi square tests should be done to determine whether there are differences between the chi squares of the partial and full mediation model analyses (Anderson & Gerbing 1988). In order to test the meaningfulness of the indirect role of self-regulation on the direct role of self-esteem on student burnout

and calculate the indirect effects Delta method (Sobel, 1982) was used. Moreover, mediation test was performed to calculate the main effect of the indirect role of self regulation on self-esteem and student burnout (Anderson & Gerbing, 1998; Frazier, Tix, & Barron, 2004). As a result, the chi square differences of the partial and full mediation models did not reach statistical significance ($\Delta X^2 = 5.01$, $\Delta df = 1$, $P > .05$). In other words, the indirect effect of self-regulation between self-esteem and student burnout was statistically corroborated. In addition, it was calculated that while self regulation contributed to variation 30% student burnout contributed to variation 52% for this model. In conclusion, it was determined that self regulation is a partial mediator between self esteem and student burnout.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The purpose of the current study was to determine whether self-regulation is a mediator between self-esteem and school burnout in adolescents. As a result, it was determined that adolescent students with high self esteem have lower school burnout rates. Thus, it is expected that students with high self esteem and low school burnout to have low academic achievement (Carver, 2003; Cole, Peeke, Dolezal, Murray, & Canzoniero, 1999; Crocker et al., 2002; Crystal et al., 1994; Gerard and Buehler, 2004; Harter, 1996: 26; Masi et al., 2000; Seroczynski, Cole, & Maxwell, 1997). In the second step, the full mediation model related to the mediation of adolescents' self-regulation between self-esteem and school burnout was tested. The findings showed good level fit indices. In this step, the correlation between self-esteem and self-regulation was found to be medium leveled and in a positive direction ($\beta = .56$). According to this finding, adolescents with high self-esteem may have high self-regulation behaviors. This finding is similar to previous studies' findings (Borkowski, Carr, & Pressley, 1990). When the direct relation between self-regulation and school burnout was analyzed a negative high correlation between self-regulation behavior and school burnout was found. In other words, individuals with insufficient self-regulation skills fall short of desires related to school work and studies and can feel incompetent as students (Duru, Duru, & Balkis, 2014). On the contrary, motivational self-regulation strategies have a positive role on factors such as school success that constitutes an individual's class environment (Sungur & Güngören, 2009; Nota, Soresia, & Zimmerman, 2004).

In the current study, partial mediation analysis was done in the third step to determine whether self-regulation supports the mediation between self-esteem and school burnout. As a result, it was established that self-regulation was a partial mediator between self-esteem and school burnout. This conclusion depicts that self-regulation has an indirect role between self-esteem and school burnout. Although there are no similar studies in the literature, in a study by Duru et al. (2014), full mediation role of self-regulation between emotional burnout and academic achievement (school success) was found.