

**MOTİVASYONEL KARARLILIK İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE
İNCELENMESİ**

*ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN MOTIVATIONAL
PERSISTENCE AND SCHOOL BURNOUT THROUGH STRUCTURAL
EQUATION MODELING*

Meva DEMİR¹ Adem PEKER²

*Geliş Tarihi: 20.02.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 22.05.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu araştırmanın amacı beliren yetişkinlikte motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 487 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Motivasyonel Kararlılık Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler Pearson korelasyon katsayısı ve yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliği örtük değişkeni üzerinden tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu ve motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, tükenmişlik, yapısal eşitlik modeli

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the effect of the predictor on the school burnout of motivational persistence in emerging adulthood. The research was carried out on 487 students who continue their education at Erzurum Atatürk University in 2015-2016 years. In order to collect data Motivational Persistence Scale, Maslach Burnout Inventory- Student Form and Personal Information Form prepared by the researchers was used. On data analyses, Pearson correlation and structural equation modeling analysis techniques were used. As a result of the study, it was determined that there are significant and negative relations between motivational persistence and school burnout. Motivational persistence had significant effects on the burnout, depersonalisation and competence dimension through the latent variable of school burnout. In addition, it was determined that motivational persistence is a significant predictor of school burnout.

Keywords: Motivation, burnout, structural equation modeling

¹Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Erzurum (e-posta: meva.demir@atauni.edu.tr)

²Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum (e-posta: adem.peker@atauni.edu.tr)

GİRİŞ

Gelişim süreci içerisinde 18-29 yaş aralığını kapsayan ve ergenlik ile yetişkinlik arasında oluşmuş bir dönem olarak görülen 'beliren yetişkinlik' çağında birey kendini keşfetmekte ve iş, aşk ve dünya görüşü gibi kimlik konularında farklı seçenekleri denemektedir (Atak ve Çok, 2010). Beliren yetişkinlik döneminde bulunan birey için edindiği kimliği başarılı bir şekilde sürdürme, özerklik duygusunu kişiliğine yerleştirme ve bireyselleşme gibi gelişim görevlerine ek olarak başarılı yaşlanmanın vazgeçilmez unsuru olan uygun meslek seçimi adına da birtakım adımlar atması beklenmektedir. Bu bağlamda uygun bir meslek seçimi için ilgi ve yeteneklerin göz önünde bulundurulmasının yanında istenen hedefe ulaşma adına akademik başarı da önem kazanabilmektedir.

Üniversite yaşantısının beliren yetişkinlik dönemine denk geldiği düşünüldüğünde bu dönemdeki bireyler eğitim yaşantıları boyunca yüksek akademik başarı kazanmak için yoğun sınav temposu, akran rekabeti gibi durumları ve ardından iş bulma telaşını yaşayabilmektedirler. Bu tür unsurlar öğrencilerin hayatlarının merkezi haline geldiğinde stres, kaygı, tükenmişlik gibi birçok olumsuzluğun oluşabileceği düşünülmektedir. Söz konusu durumun üstesinden gelebilme öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile ilişkili olabilir. Bu bağlamda eğitim süreçleri ile motivasyonel kararlılığın birbiriyle ilişkili olduğu ön görülebilir.

Eğitim psikologlarına göre motivasyonel kararlılık öğrenmenin gerçekleşmesinin bir ön koşulu olarak görülmektedir (Broussard ve Garrison, 2004; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Stipek, 1996). Bir başka ifadeyle motivasyonel kararlılık, bireyin belirli bir hedefe ya da başarılı sayılabilecek bir seviyeye ulaşabilmesinin göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2003; Pintrich ve Schunk, 2002). Bu kavram herhangi fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarla eşgüdüm halinde belirli bir gereksinimin yoğunluğu tarafından belirlenmektedir (Önen ve Tüzün, 2005). Bu gereksinimlerin yoğunluğu ve önem sırası görecelik taşımaktadır. Söz konusu gereksinimlerin karşılanmaması halinde bireyde dengesizlik durumu oluşmaktadır. Birey motivasyonel kararlılık bir başka ifadeyle sahip olduğu azim yardımıyla bu gereksinimleri karşılayarak yeniden denge durumuna ulaşmaya çalışır. Dolayısıyla motivasyonel kararlılığın bir öz düzenleme mekanizması olduğu düşünülebilir (Sarıçam, Akın, Akın, İlbay, 2013).

Eğitim ortamında beklenen başarının edinilmesi için motivasyon düzeyinin sağlanması bir ön koşul olarak görülmektedir (Dweck, 1986). Hardre ve Reeve (2003) ile Wlodkowski (1999) tarafından yapılan çalışmalarda eşit fırsatlara sahip ve aynı koşullarda öğrenim gören iki grup öğrenciden yüksek motivasyonlu olanların düşük motivasyonlu öğrencilere göre daha yüksek performans sergiledikleri saptanmıştır. Bu bağlamda bireydeki motivasyonel kararlılığın da

onun uzun süreli hedeflere varmasında, öğrenme faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesinde ve başarısını artırmasında bireye katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin motivasyonel kararlılığını birçok unsur olumsuz etkileyebilir. Bunlardan biri olarak okul tükenmişliği gösterilebilir. Çevredeki birtakım olay ve olgulara, bireylere ve iş yaşantısına yönelik olumsuz tavırları içeren ve daha çok iş yerlerinde karşılaşılan stres yaşantılarına bir tepki olarak oluşan yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk karakterli olarak tanımlanan tükenmişlik kavramı (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, 2003), son yıllarda eğitim yaşantının ağır yük ve görevlerinden dolayı öğrenciler üzerinde de çalışılan bir disiplin olmuştur (Slivar, 2001; Schaufeli, Martinez, Marquez-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Kovach, 2002; Yang, 2004; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Çapulcuoğlu, 2012). Bu bağlamda ideallerini gerçekleştiremeyen, düşük sınav performansına ve olumsuz okul yaşantısına sahip öğrencilerin tükenmişlik yaşadığı bilinmektedir (Sarıgöz ve Çermik, 2012; Baş, 2012).

Okul tükenmişliği eğitim sisteminin ve okulun aşırı taleplerinin öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak yıpratmasını ifade etmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Bir başka deyişle eğitsel süreçte yaşanan stres, akademik yük ve düşük güdülenme gibi unsurlar bir süre sonra öğrencilerin duygusal yönden tükenmelerine, duyarsızlaşmalarına ve düşük bir kişisel başarı hissetmelerine neden olmaktadır (Yang ve Farn, 2005). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin düşük akademik başarı, okula ilişkin görevlere olumsuz tutum geliştirme, yetkinlik algısının düşmesi ve mevcut yeteneklerden şüphe duyma gibi belirtilerle stres düzeylerinin arttığı bilinmektedir (Zhang, Gan ve Cham, 2007; Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008). Bu bağlamda akademik anlamda tükenmişlik yaşayan öğrencilerin eğitim faaliyetlerine yönelik motivasyon düzeylerinin bu durumla bağlantılı olacağı düşünülmüş ve bazı araştırmalar yapılmıştır (Yang ve Farn, 2005).

Literatüre bakıldığında okul tükenmişliğinin sınav kaygısı (Slivar, 2001; Baş, 2011; Çapulcuoğlu, 2012), sosyal destek (Kovach, 2002; Yang ve Farn, 2005; Jacobs ve Dodd, 2003), öz saygı (Dahlin, Joneborg ve Runeson, 2007) ve akademik başarı (Yang, 2004; Kutsal ve Bilge, 2012) gibi değişkenler üzerindeki etkisinin ele alındığı fakat buna karşın akademik başarıyı artıran ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir kavram olarak karşımıza çıkan motivasyon kararlılık üzerindeki etkisinin yeterince üzerinde durulmadığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin motivasyonel kararlılıklarının okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya çıkarmaktır. Bir başka ifadeyle öğrenciler için azim diye de adlandırılabilir olan motivasyonel kararlılık düzeyinin yüksek olması onların okul tükenmişliği düzeylerinin düşmesine neden olabileceğinden

öğrencilerdeki okul tükenmişliğini azaltabilecek değişkenlerin açığa çıkarılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada motivasyonel kararlılık ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemek için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modelinde değişkenler tek bir ölçümde betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkçe, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 487 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 299 (%61.4) tanesi kız, 188 (%38.6) tanesi ise erkektir. Öğrencilerin %30.4'ü 2.sınıfta (n=148), %41.1'i 3.sınıfta (n=200), %28.5'i 4.sınıfta (n=139) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaşları 19 ile 23 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olup örnekleme oluşturan öğrencilerin; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölümden oluşan 4 soruluk formdur.

2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 13 maddeden ve tükenme, duyarsızlaşma, yetkinlik boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak tespit edilirken, test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak saptanmıştır.

3. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği Sarıçam, Akın, Akın ve İlbağ (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 13 maddeden ve uzun vadeli hedefleri takip etme, mevcut hedefleri takip, ulaşılmayan hedefleri yineleme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .69, alt ölçekler için .72, .70 ve .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce ilgili kurumlardan yasal izin alınmış ve bunun sonucunda uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı bildirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler ders saatinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile ve motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliği üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmiştir. Bu süreçte uygulanan analizler SPSS 22.00 ve LISREL 8.54 programları aracılığıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda üniversite öğrencilerinin motivasyonel kararlılık ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler ve betimsel istatistiksel sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Motivasyonel Kararlılık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi ve Betimsel Sonuçlar

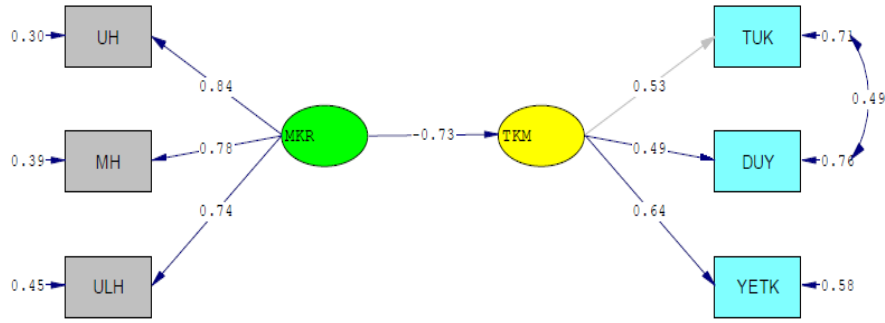
Değişkenler	1	2	3	4	5	6
Tükenme						
Duyarsızlaşma	.	1				
Yetkinlik	74*	.	1			
Uzun Vadeli Hedef	34*	35*	.	1		
Mevcut Hedef	.38*	.32*	.33*	.	1	
Ulaşılamayan Hedef	.35*	.34*	.45*	75*	.	1
Çarpıklık	.21*	.14*	.32*	54*	55*	.
Basıklık	18	27	38	.51	.83	.40
\bar{X}	1.01	.84	.30	74	79	68
Ss	6.00	1.10	0.11	3.76	4.64	6.60
	.84	.39	.04	.04	.17	.26

*p< .05

Tablo 1 incelendiğinde motivasyonel kararlılık ve tükenmişlik ölçeklerinin alt boyutları arasında negatif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

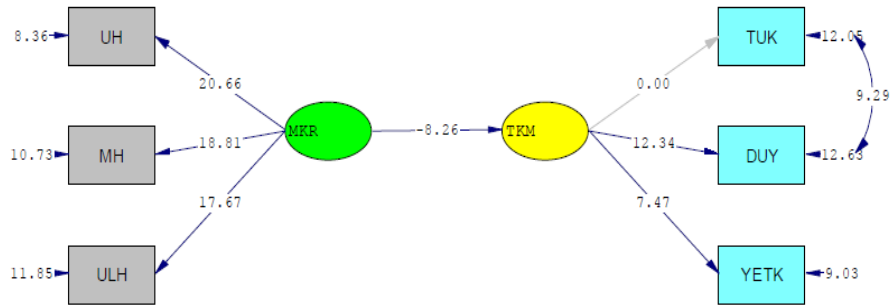
YAPISAL EŞİTLİK MODELİNE İLİŞKİN BULGULAR

Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Motivasyonel kararlılık örtük değişkeni (MKR) uzak hedef, mevcut hedefleri takip, ulaşılamayan hedef gözlenen değişkenleri ile okul tükenmişliği örtük değişkeni ise (TKM) tükenmişlik, duyarsızlaşma ve yetkinlik gözlenen değişkenleri aracılığıyla ölçülmüştür. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Chi-Square=21.36, df=7, P-value=0.00328, RMSEA=0.065

Şekil 1. Motivasyonel Kararlılık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki Yapısal Model Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Katsayı Değerleri



Chi-Square=21.36, df=7, P-value=0.00328, RMSEA=0.065

Şekil 2. Yapısal Modele İlişkin t Değerleri

Araştırma hipotezinin doğrulanıp doğrulanmadığı test edildiğinde RMSEA değerinin başlangıçta kabul edilebilir değer altında olduğu (.12) belirlenmiştir. Modele ilişkin tuk-duy arasında modifikasyon yapıldığında uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler aldığı görülmüştür. Şekil 1 ve 2 incelendiğinde motivasyonel kararlılık örtük örtük değişkeninin (MKR) okul tükenmişliği örtük değişkenini (TKM) negatif düzeyde yordadığı gözlenmektedir ($\beta = -.73$). Modelde gösterilen tüm yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = -8.26$, $\chi^2/sd = 3.05$, NNFI= .98, CFI=.99, IFI =.99, RFI= .97, GFI= .99, SRMR= .020 ve RMSEA= .065; Kline, 2011). Elde edilen bu motivasyonel kararlığın okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, okul tükenmişliğinin artmasına motivasyonel kararlığın azalttığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları

Uyum Parametresi	Katsayı Değeri
1. Uzun Vadeli Hedef	.70
2. Mevcut Hedef	.61
3. Ulaşılamayan Hedef	.55
4. Tükenme	.29
5. Duyarsızlaşma	.24
6. Yetkinlik	.42

Motivasyonel kararlılığa ilişkin ölçme modelinde, motivasyonel kararlığın (MKR) uzun vadeli hedef varyansın %70'ini, mevcut hedef varyansının %61'ini ve ulaşılmaayan hedef varyansının % 5'ini açıklamaktadır. Tükenmişliğe ilişkin ölçme modelinde (TKM) ise tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik varyansın sırasıyla %29, %24, %42'sini açıklamaktadır. Motivasyonel kararlığın tükenmişliğin varyansını açıklama oranının ise $R^2 = .53$ olarak hesaplanmıştır.

YAPISAL MODELDEKİ TOPLAM VE DOLAYLI ETKİLERE DAİR BULGULAR

MKR örtük değişkeninin uzun vadeli hedef, mevcut hedef, ulaşılmaayan hedef ve TKM örtük değişkeninin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik üzerindeki toplam etkileri ile MKR örtük değişkeninin TKM'nin gözlenen değişkenleri üzerindeki dolaylı etkileri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Olarak Belirlenen Toplam ve Dolaylı Etkiler

Gözlenen Değişkenler	Toplam Etki		Dolaylı Etki
	TKM	MKR	MKR
1. Uzun Vadeli Hedef		.84	
2. Mevcut Hedef		.78	
3. Ulaşılamayan Hedef		.74	
4. Tükenme			-1.89
	.53		
5. Duyarsızlaşma	.49		-1.57
6. Yetkinlik	.64		-1.43

Tablo 3'te verilen değerler incelendiğinde motivasyonel kararlılık örtük değişkeninin (MKR) uzun vadeli hedef, mevcut hedef, ulaşılmaayan hedef değişkenlerini; tükenmişlik örtük değişkeninin (TKM), tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik değişkenlerini doğrudan etkilediği gözlenmektedir. Uzun vadeli hedef, mevcut hedef, ulaşılmaayan hedef gözlenen değişkenlerinin ise MKR örtük değişkeni üzerinden tükenmişlik ölçeğinin gözlenen değişkenlerini dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Bir diğer ifade ile MKR örtük değişkeninin tükenmişlik örtük değişkeninin gösterge değişkenlerini dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada bireylerin motivasyonel kararlılıklarının okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliği negatif bir düzeyde ve anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliğini anlamlı bir şekilde yordayacağı şeklinde oluşturulan hipotezin de doğrulandığını göstermektedir.

Araştırmaya göre motivasyonel kararlılığın alt boyutları olan uzun vadeli hedef, mevcut hedef ve ulaşılmaayan hedef ile okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutları olan tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmasıdır. Bir diğer ifadeyle bireylerin motivasyonel kararlılıkları arttıkça okul tükenmişliğinin azaldığı söylenebilir. Literatürde bakıldığında bireylerin motivasyon düzeyleri arttıkça okul tükenmişliklerinin azaldığı görülmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Madhlangobe, Chikasha, Mafa ve Kurasha (2014) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin başarısının eğitimi kararlı bir şekilde sürdürme davranışını motive ettiği görülmektedir. Dolayısıyla motivasyon, kararlılık ve başarı arasında ilişkinin

olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik başarı ile okul tükenmişliği arasında ilişkilerin incelendiği birçok çalışmaya rastlanmıştır (Kutsal ve Bilge, 2012; Yang, 2004). Bu bağlamda akademik başarının temel hedeflerden biri olduğu okul ortamındaki tükenmişlik ile motivasyonel kararlılığın ilişkili olduğu görülmektedir.

Lavigne, Vallerand ve Miquelon (2007) tarafından yapılan çalışmada motivasyonel kararlılık modelinin özerklik ve yetkinliği desteklediği, yetkinlik algısı ile spesifik bir eğitime devam etme arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada motivasyonel kararlılık modelinin benlik algısını da etkilediği varsayılmıştır. Bu doğrultuda Lavigne ve diğerlerinin (2007) yapmış olduğu çalışma ile okul tükenmişliği arasında birçok ilişki dikkat çekmektedir. Öyle ki okul tükenmişliğinin alt boyutlarından biri olan yetkinlik motivasyonel kararlılık modeli ile desteklenmektedir. Bir başka ifadeyle motivasyonel kararlılık modeli yetkinlik alt boyutunu olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca yine Lavigne ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada motivasyonel kararlılığın benlik algısı üzerinde etkisinin olduğu görüldüğü gibi okul tükenmişliğinin de benlik algısı ve öz saygıyı yordadığı dikkat çekmektedir (Dahlin ve diğ., 2007; Slivar, 2001).

Bu sonuçlar, içsel motivasyonun daha fazla canlılık, katılım, olumlu duygulanım, özerkliği destekleyici ve yenilikçi öğrenme ortamlarında daha fazla kişiler arası bağlantıları teşvik eden eğitim ortamlarında sürdürüldüğünü ve geliştirildiğini öneren çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Pisarik, 2009). Dolayısıyla okul tükenmişliği ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkinin literatürce desteklendiği görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliğini negatif yönde yordadığı ortaya çıkarılmıştır. Yapısal model analizi, motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliğini yordamasına yönelik modelin kabul edilebilir uygunlukta olduğunu ve modelin gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri yeterince açıklayabildiğini göstermektedir. Mevcut çalışma, gelecekteki araştırmacıların üniversite öğrencileri arasındaki tükenmişliği içsel motivasyon bağlam perspektifinden keşfetmeye başlamaları için teorik bir temel sunmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, fakülte ve yöneticiler ile bir üniversite eğitimi alıp başarılı olmak isteyen öğrencilere yönelik bir çözüm sinyali de sunabilir.

Çalışmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıklara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada motivasyonel kararlılık ölçeği içsel motivasyonu ölçmektedir. Bununla birlikte ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Dolayısıyla ölçek boyutlarının sınırlı olması ve dışsal motivasyonun ölçülmemesi bir sınırlılık teşkil etmektedir. Konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda hem farklı içsel motivasyon kaynaklarının hem de dışsal motivasyon kaynaklarının okul tükenmişliği üzerindeki yordayıcı etkisine bakılabilir. Araştırmanın üniversite öğrencilerine

yönelik olarak yapılması diğer bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinden seçilmesi diğer bir sınırlılıktır. Dolayısıyla motivasyonel kararlığın okul tükenmişliği üzerindeki etkisine ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapabilmek için farklı fakültelere ve farklı illerdeki üniversite öğrencilerine üzerinde araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir. Tükenmişliği motive edici nedenlerin daha fazla anlaşılması sağlandığında, konuyu ele almak için daha fazla önleme stratejisi oluşturulabilir. Bütün bu sonuçlar ışığında konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgiler elde edileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Atak, H. ve Çok, H. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 39-50.
- Baş, G. (2011). Seviye belirleme sınavı (sbs): Öğrenci tükenmişliğinin muhtemel bir yordayıcısı mı? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 25-42.
- Baş, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of European Education*, 2, 2146-2674.
- Broussard, S.C. ve Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başaçıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- 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, 43-48.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Freudenberger, Herbert J. (1974), Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Hardre, P. ve Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.

Jacobs, S.R. ve Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 291-303. doi: 10.1353/csd.2003.0028

Kovach, H.R. (2002). *Relationships among stress, social support, and burnout in counseling psychology graduate students*. Doctoral dissertation. University of North Carolina, Kansas city.

Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284-297.

Lavigne, G.L., Vallerand, R.J. ve Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, XXII, 351-369.

Linnenbrink, E.A. ve Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

Madhlangobe, L., Chikasha, J., Mafa, O. ve Kurasha, P. (2014). *Persistence, Perseverance, and Success (PPS): A Case Study to Describe Motivational Factors That Encourage Zimbabwe Open University ODL Students to Enroll, Persist, and Graduate With Master's and Doctorate Credentials*. SAGE Open, July-September, 1-15.

Maslach, C. (2003). Jobburnout: newdirections in researchandintervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.

Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 73, 81-100.

Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Pintrich, P.R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Pisarik, C.T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238-1253.

Salmelo-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316-1327.

Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü. ve İlbay, A. B. (2013). Motivasyonel kararlılık ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 60-69.

Sarıgöz, O. ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un Tükenmişlik Ölçeği İle MYO Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenerek Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 116-122.

Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464–481.

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-2.

Stipek, D.J. (1996). *Motivation and instruction*. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.

Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn*. Third Edition.

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, 283-301.

Yang, H.J. ve Farn, C. K. (2005). An investigation the factor affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Zhang, Y., Gan, Y. ve Cham, H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement chinese college students: A structural equation modeling analysis*. *Personality And Individual Differences*. <http://www.sciencedirect.com> adresinden 14 Haziran 2015'te alınmıştır.