



## Lise Öğrencilerinin Tükenmişliğini Yordamada Yetkinlik Beklentisi, Öz Düzenleme, Sosyal Karşılaştırma ve Bilişsel Esnekliğin Rolü<sup>1</sup>

### Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulation, Social Comparison and Cognitive Flexibility as Predictive Variables in Student Burnout Among High School Students<sup>1</sup>

Eda SERT ÖZKAN<sup>2</sup> Bircan ERGÜN BAŞAK<sup>3</sup>

**Makale Türü<sup>4</sup>:** Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi:** 17.11.2022

**Kabul Tarihi:** 23.01.2023

**Atf İçin:** Sert-Özkan, E. ve Ergün-Başak, B. (2023). Lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 262-284.

**ÖZ:** Bu çalışmada öncelikle öğrenci tükenmişliğinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek, daha sonra da yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik değişkenlerinin öğrenci tükenmişliğinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2200 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Öz Düzenleme Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde adımsal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik öğrenci tükenmişliğinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutlarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordamaktadır. Sosyal karşılaştırma değişkeni ise sadece indirgenmiş öz yetkinliği anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Öğrenci tükenmişliği, yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma, bilişsel esneklik

<sup>1</sup>Bu makale yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

<sup>2</sup> Uzman Psikolojik Danışman, MEB İstanbul, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü [edasrt@gmail.com](mailto:edasrt@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0948-2638

<sup>3</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü RPD Anabilim Dalı, [bebasak@anadolu.edu.tr](mailto:bebasak@anadolu.edu.tr), 0000-0002-3569-3770 (Başlıca Yazar)

<sup>4</sup> Etik Kurul Araştırma Onayının Protokol Numarası: 113348

**ABSTRACT:** In this study it was aimed to investigate whether student burnout differed according to gender, and to reveal the predictive role of self-efficacy beliefs, self-regulation, social comparison and cognitive flexibility for each dimension of student burnout (cynicism, exhaustion and reduced self efficacy). Data was collected by means of Maslach Burnout Inventory- Student Form, Adolescent Self Efficacy Scale, Self Regulation Scale, Cognitive Flexibility Scale, Social Comparison Scale and Demographic Information Form. Participants comprised of 2200 high school students. In data analysis stepwise regression analysis was used. According to the results exhaustion and reduced efficacy level of female participants was significantly higher than male participants, and cynicism didn't differ significantly according to gender. Self-regulation, self-efficacy beliefs and cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy significantly whereas social comparison predicted only reduced self-efficacy significantly.

**Keywords:** Student burnout, Self-efficacy beliefs, Self regulation, Social comparison, Cognitive flexibility.

## 1. GİRİŞ

Günlük yaşamda bireyler zaman zaman kendilerini zihinsel veya fiziksel açıdan yorgun ya da bitkin hissedebilmektedir. Bu bireylerin günlük yaşam rutinlerini sürdürmede isteksizlik, yaşamdan keyif alamama, yaptıkları etkinlikleri anlamsız bulma ve kendini başarısız hissetme gibi belirtiler göstermeleri tükenmişlik ile ilişkili olabilir. Tükenmişlik kavramı başarısızlık, yıpranma ya da aşırı zorlanma sonucunda bireyin enerjisinin azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve uzun süre devam eden stres tepkisi olarak tanımlanmaktadır (Freudenberger, 1974). İlk olarak yoğun ve stresli bir iş temposuna sahip olan çalışanların duygusal durumunu tanımlamak amacıyla kullanılan tükenmişlik kavramı (Pines ve Maslach, 1978), duygusal gücün yitirilmesi, duyarsızlaşma ve başarı kaybı boyutlarından oluşan psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Jackson 1981). Çalışanlar iş yerinde karşı karşıya kaldıkları aşırı beklenti ve talepler yüzünden bitkin düşmekte, ümitsizlik, çaresizlik ve engellenme gibi olumsuz duygular geliştirmektedir. Bu durum çalışanların duygusal gücünü yitirmelerine ve hizmet verdikleri kişilere duyarsızlaşmalarına yol açmaktadır (Kutsal, 2009; Maslach ve Jackson 1981). Duygusal gücünü yitiren bireyler kendilerinde işle ilgili görevlerini yerine getirecek enerjiyi bulamadıkları için (Maslach ve Jackson 1981) daha önce başarı elde edebildikleri ya da kendilerine güvendikleri görevlerde yetersizlik, isteksizlik ve düşük performans sergilemekte (Kutsal, 2009), bunun sonucunda da genellikle işlerinde başarısız olmaktadır (Maslach ve Jackson 1981). Özetle, çalışanlar aşırı iş yükünü tamamlamak ve kendi yeterliliklerini aşan talepleri yerine getirmek zorunda bırakıldıkları zaman tükenmişlik yaşayabilmektedir. Tükenmişlik yaşayan bireyler kendilerini kısıtlayan ve başarısız olmalarına yol açan bu talepler yüzünden işle ilgili heyecanlarını kaybetmekte, hizmet verdikleri kişilere kızgınlık duymakta ve başarılı olabilecekleri görevleri bile yeterli düzeyde yerine getirememektedir.

Çalışanlara benzer şekilde öğrencilerin de yapmak zorunda oldukları görevler bulunmaktadır. Okula devam etme, yoğun ders programlarına katılma ve sınavlara girme bu görevlerin başında gelmektedir (Bilge ve Kutsal, 2012). Öğrencilerin bu görevleri tamamlamaları bir başarı göstergesi olarak kabul edilmekte ve diploma ile belgelenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008). Bu görevlerin her biri değerlendirme ve yaptırımlar içerdiği için (Breso, Salanova ve Schaufeli, 2007) okul öğrencileri zorlayan bir rekabet ortamına dönüşmektedir. Bu ortamda öğretmen ve velilerin talepleri de öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak gerilmelerine neden olmakta, gerilimin uzun süre devam etmesi ise öğrenci tükenmişliğine yol açmaktadır (Durmuş vd., 2017). Öğrencilerde okula ve akademik sorumluluklarına yönelik olarak ortaya çıkan güdülenme kaybı, başarısızlık ve duygusal gücü yitirme öğrenci tükenmişliği olarak tanımlanmaktadır (Gan, Shang ve Zhang, 2007; Yang ve Farn, 2005). Okul ortamında akademik stres (Akpınar, 2016), sınav kaygısı (Çapulcuoğlu, 2012), akademik erteleme (Balkıs, 2013), akran zorbalığı (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016) ve haftalık ders yükü arttıkça öğrenci tükenmişliğinin arttığı belirtilmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012). Bu bağlamda öğrenci tükenmişliğinin okulda öğrenmenin verimini düşüren diğer faktörlerle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmacılar ortaokul (Akpınar, 2016; Aypay vd., 2016; Öztan, 2014), lise (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014; Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Çapulcuoğlu, 2012; Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016; Koçak, 2016; Kutsal, 2009) ve üniversite (Balkıs, 2013) kademelerindeki öğrencilerin tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kuşkusuz öğrencilerin gelişimi açısından bakıldığında eğitim kademelerinin her biri ayrı bir öneme sahiptir. Ancak lise yılları gerek yüksek öğretime hazırlanmanın arttığı gerekse ergenlik dönemi belirtilerinin en yoğun yaşandığı dönem olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2017). Bu dönemde bir yandan ergenlik dönemi gelişim özelliklerine uyum çabasının diğer yandan da gelecek kaygısının ve çevrenin beklentilerinin öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de lise öğrencileri söz konusu olduğunda ilk akla gelen konu yüksek öğretime geçiş sınavıdır. Lise öğrencilerinin birçoğu

hedeflerine ulaşmak ve çevrenin taleplerini karşılamak amacıyla günlük yaşamlarını sınav odaklı bir şekilde planlamaktadırlar. Buna bağlı olarak lise öğrencileri arasında okuldaki zorunlu ders programının yanı sıra isteğe bağlı kurs ya da ek ders alma davranışı oldukça yaygındır. Bu kurslar ya da dersler öğrencilerin akademik yeterliliklerini arttırmasına karşın, okul programının dışındaki zamanın yine akademik faaliyetlerle doldurulmasına neden oldukları için tükenmişliği arttıran bir faktöre dönüşmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul ile ilgili sorumlulukları karşısında daha az tükenmişlik yaşamalarını sağlayan faktörlerden birinin yetkinlik beklentisi olduğu ortaya koyulmuştur (Bilge vd., 2014; Çapulcuoğlu, 2012). Yetkinlik beklentisi bireylerin herhangi bir işi başarabileceklerine ve kendilerinden beklenen bir göreve başlarken olumlu sonuç elde edebileceklerine inanmalarınıdır (Bandura, 1977). Yetkinlik beklentisi yüksek olan bireyler bir göreve başlarken başarılı sonuç almayı bekledikleri için daha iyi motive olmakta ve görevi tamamlama yönünde çaba göstermektedirler (Kuzgun, 2006). Yetkinlik beklentisi bireylerin faaliyet seçimlerinde ve faaliyetlerdeki performanslarında belirleyici olmakta; strese karşı tepkileri hakkında bilgi vermektedir (Bandura, 1977). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi yüksek yetkinlik beklentisine sahip olan öğrencilerin okulda kendi yeterlilikleriyle uyumlu olan faaliyetleri seçmeleri daha olası olmakta, bu durum öğrencilerin seçtikleri faaliyetlerde olumlu ya da yeterli bir performans sergileme olasılıklarını arttırmaktadır. Öte yandan okulda zorunlu katılım gerektiren faaliyetler de bulunmaktadır. Yetkinlik beklentisi öğrencilerin zorunlu faaliyetlerde başarılı olma olasılığını dikkate alarak hareket etmelerine ve olumlu sonuç beklentisi geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bireylerin bir alanda sahip olduğu yetkinlik beklentisi, başka bir alanda sahip olduğu yetkinlik beklentisi ile aynı oranda olmayabilir. Çünkü bireylerin yetkinlik beklentileri belirli bir görevle ilgili deneyimler ve beceriler çerçevesinde gelişmektedir (Zimmerman, 2000). Buna dayanarak yetkinlik beklentisinin yeteneklerin, geçmiş deneyimlerin ve önemli kişilerin yorumlarının etkisiyle şekillendiğini söylemek mümkündür. Örneğin bir lise öğrencisinin akademik yetkinlik beklentisi düşük olabilirken sosyal yetkinlik beklentisi yüksek olabilir. Bu durum aynı bireyin akademik performansı ve sosyal performansı ile ilgili yeteneklerinin, deneyimlerinin ve çevresindeki önemli kimselerden aldığı geribildirimlerin farklı olmasının bir sonucudur. Lise öğrencileri akademik gelişim boyutunda okulla ilgili görevlerini yerine getirmeye çalışırken sosyal gelişim boyutunda da ergenlik dönemine özgü gelişim görevlerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Lise öğrencilerinin ergenlik dönemine özgü temel gelişim görevleri bedensel değişikliklere uyum sağlama, cinsiyete özgü kimlik oluşturma, akranlarla yakın ilişkiler kurma, duygusal bağımsızlığı kazanma, bir mesleğe hazırlanma, toplumsal bakımdan sorumluluk gerektiren davranışları gerçekleştirme ve davranışına yön veren değerler sistemi oluşturma olarak sıralanmaktadır (Şenol, 2006). Bu gelişim görevleri ergenlik dönemi içinde tamamlanmak zorunda olduğu için lise öğrencileri üzerinde bir stres faktörüne dönüşebilmektedir. Ancak yetkinlik beklentisi yüksek olan ergenlerin gelişimsel stres faktörleri ile başa çıkma ve gelişimsel rollerine uyum sağlama düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kendi sosyal çevrelerini oluşturmaya yönelmeleri temel bağlanma objesi olan ebeveynleriyle bağlarını esnetmektedir. Bu yönelim sağlıklı bir kişilik gelişiminin göstergelerinden biri olmakla birlikte ergenlerin yaşamında akran onayını kazanmanın kritik derecede önemli hale gelmesine yol açmaktadır. Akran ilişkileri ergenlerin ebeveynlerinden özerkleşmeleri ve kendilerine özgü bir kimlik oluşturabilmeleri için gereklidir (Levpuscek, 2006). Çünkü bir akran grubuna girmek ergenin sosyal kaygısını azaltmasını, aidiyet bağı geliştirmesini ve romantik ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır (Greca ve Harrison, 2005). Bu yönü ile akran ilişkilerinin ergenlerin psiko-sosyal işlevleri üzerinde eşi bulunmayan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ergenler için

akranlar ortak ilgi alanlarına, ortak duygulara, ortak amaçlara, ortak hayallere ve güçlüklerle sahip kimseler oldukları için ergenin akranlarıyla birlikte olma ve onların onayını alma isteği artmaktadır (Yörükoğlu, 2011). Bu durum ergenlerin dahil oldukları akran gruplarında onaylanan davranışları benimsemelerine, onaylanmayan davranışlardan ise kaçınmalarına yol açmaktadır (Turner, 1975). Öyle ki, ergenler kendilerini değerlendirirken akranlarının tercihlerini, davranışlarını ve giyim-kuşamını ölçüt almakta (Yörükoğlu, 2011); bunun bir sonucu olarak da kendilerini akranları ile kıyaslamakta ve bu kıyaslamalara bağlı bir benlik algısı geliştirmektedirler (Suls, Martin ve Wheeler, 2002).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kendilerini akranları ile kıyaslayarak ne kadar yetenekli, çekici, yardımsever ya da başarısız olduklarına dair inançlar geliştirmeleri, sosyal karşılaştırma olarak tanımlanmaktadır (Klein, 1997). Okul ortamı lise öğrencilerinin akranlar önünde yeteneklerini ortaya koydukları ve performanslarını sergiledikleri bir sosyal ortamdır. Okulun bilişsel ve sosyal yönlerden ölçme-değerlendirme ortamı olması ve ergenlerin akranlarını referans alması okulun önemli bir sosyal karşılaştırma merkezi olduğunu göstermektedir (Byrne, 1988). Okulda arkadaşları tarafından onaylanan ve kabul edilen ergenler olumlu bir benlik algısı geliştirmektedir (Gül, 2016). Kendisini akranlarıyla kıyasarken olumsuz benlik algısı sergileyen ergenlerde ise psikolojik belirtilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2010). Bu bağlamda lise öğrencilerinde tükenmişliğin sosyal karşılaştırma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde zor olarak algılanan akademik görevler ve tamamlanması uzun süren gelişim görevleri bireylerin kaygı, öfke, endişe, güvende olmadığını düşünme gibi olumsuz örüntüler geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu olumsuz örüntüler devam ettiğinde tükenmişlik ile sonuçlanmaktadır. Yetkinlik beklentisi ve sosyal karşılaştırma kadar tükenmişlik ile ilişkili olan bir başka faktör de bilişsel esnekliktir. Bilişsel esnekliğe sahip olan ergenlerin stres faktörlerine karşı daha dayanıklı oldukları ve daha az olumsuz örüntü geliştirdikleri (Bilgin, 2017) belirtilmektedir. Bilişsel esneklik, stresli yaşam koşullarıyla karşılaştığında düşüncelerini değiştirebilme gücü olarak tanımlanmakta ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin üç ayırt edici özelliğe sahip oldukları belirtilmektedir. Bunlar zorlu durumları kontrol edilebilir olarak algılamak, bu durumları farklı açılardan yorumlamak ve sorunlara birden fazla çözüm üretme becerisi sergilemektir (Dennis ve Wal, 2009). Benzer şekilde bireylerin yaşamlarındaki alternatif yol ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlar karşısında uyum sağlamaya ve esnek olmaya istekli olması ve kendini yetkin hissetmesi bilişsel esnekliğin önemli göstergeleri olarak sıralanmaktadır (Martin ve Anderson, 1998).

Bilişsel esneklik bireylerin değişim karşısında akılcı kararlar vermesini ve farklı çözüm seçeneklerini düşünmesini sağlamaktadır (Akçay-Özcan ve Kıran-Esen, 2016). Yapılan araştırmalarda bilişsel esnekliğe sahip bireylerin dışa dönük, öz- denetim becerileri yüksek, gelişime açık (Bilgin, 2017), atılgan, sorumluluk sahibi ve iletişim becerileri yüksek kişiler olduğu bulunmuştur (Martin ve Anderson, 1998). Buna karşın düşük bilişsel esnekliğe sahip bireylerde duygusal tutarsızlığın (Bilgin, 2017), depresyonun (Güler, 2015) ve stresin arttığı ortaya koyulmuştur (Altunkol, 2011). Bireylerin günlük yaşamda farklı rollerde buldukları ve bu roller gereğince yeni ortamlara girdikleri, yeni insanlarla tanıştıkları ve yeni şeyler öğrendikleri düşünüldüğünde değişikliklere uyum sağlama becerisinin sağlıklı bir gelişim için önemli bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Lise öğrencileri açısından bakıldığında ise bu bireylerden hem okul yaşamındaki değişikliklere hem de gelişimsel değişikliklere uyum sağlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin okulda sürekli bir sınav halinde olmaları, bunun yanında sınıf, öğretmen, müfredat ve sınav sisteminin değişmesi gibi beklenmedik durumlarla karşılaşmaları uyumlarını sarsan değişikliklerden bazılarıdır. Bu akademik değişikliklere, ergenlerin fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında yaşadıkları hızlı ve yoğun değişiklikler de eklenince yaşamlarının karmaşık bir hal alması söz konusu olabilmektedir. Ergenlik döneminde alınan

kararlar ve yapılan seçimler yaşam boyu kalıcı izler bıraktığı (Kaşık, 2009) için bilişsel esneklik ergenlerin uyum sürecinde önemli bir yere sahiptir (Çelikkaleli, 2014).

Hedef belirleme ve hedefe yönelik davranış başlatma becerilerine sahip lise öğrencileri gelişim görevlerini başarma yönünde davranışlar geliştirebildikleri için daha olumlu bir gelişim sergilemektedir (Kapıkıran vd., 2016). Bireylerin kendi davranışları hakkında bilgi sahibi olması, davranışlarını belirlemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesi öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2013). Öz düzenleme kavramı, bireyin içinde bulunduğu durumun koşullarına bağlı olarak davranış başlatması ve sürdürmesi, sosyal ortamlarda davranışının süresine ve ne kadar sıklıkta tekrarlanacağına karar vermesi, amacı doğrultusunda isteklerini ertelemesi ve etrafında kimse olmadığında bile sosyal olarak kabul görmeye yönelik davranışlar sergilemesi olarak açıklanmaktadır (Kopp, 1982). Benzer şekilde öz düzenlemenin, bireylerin kendi bilişlerini ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme süreçlerini kapsadığı belirtilmektedir (Pintrich, 1999). Öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin en dikkat çeken özellikleri güçlü ve sınırlı yönlerinin farkında olmaları ve kendi öğrenme yaşantılarını bu özellikleri çerçevesinde düzenleyebilmeleridir. Bu özelliklerine bağlı olarak da yüksek düzeyde motivasyona ve iyimser bir bakış açısına sahiptirler (Zimmerman, 2002). Diğer bir deyişle lise yıllarında kendi davranışlarını düzenleyebilen öğrenciler içsel motivasyonla hareket etmektedir. Buna bağlı olarak gerçekçi hedefler belirlemeleri ve bu hedefleri gerçekleştirmeleri daha kolay olmaktadır (Senemoğlu, 2013). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler ise çevreden gelen ve koşullara göre değişen talepler karşısında davranışlarını yeniden düzenleyemedikleri için karşılaştıkları engel ve güçlükler karşısında başarısız olmakta ve hayal kırıklığı yaşamaktadırlar (Duru vd., 2014). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin akademik başarıları (Üredi ve Üredi, 2005) ve sınav kaygıları (Kılıç ve Tanrıseven, 2007) üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Öz düzenlemenin okul yaşamında başarı ve doyum sağlayan bir özellik olması, öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olabileceğini işaret etmektedir.

Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde okulla ilgili görevlerini ihmal etme, okula devamsızlık yapma, derse geç kalma, okulu bırakma isteği duyma, psikosomatik belirtiler gösterme ve bağımlılık yapıcı madde kullanma gibi örüntüler ortaya çıkmaktadır (Yedigöz-Sönmez, 2013). Dahası bu öğrencilerin akademik başarısızlık ve okul terki yaşama olasılığı artmaktadır (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Lise yılları, gerek eğitim sisteminin sınava dayalı yapısı gerekse ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri nedeniyle öğrencilerin yoğun duygular yaşadıkları, hassas bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler duygusal süreçlerini yönetmekte zorlanabilmekte, gerilim karşısında güçlerini yitirebilmekte ve tükenmişlik yaşayabilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik okulla ilgili görevlerinde ve gelişimsel kimlik karmaşası süreçlerinde ergenin kendi potansiyelini kullanmasını engelleyebilmektedir. Lise yılları bireylerin geleceğini yakından ilgilendirdiği için lise öğrencilerinin tükenmişliği ile ilgili faktörlerin incelenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin yaşadıkları tükenmişliği yordama gücünü incelemek ve öğrenci tükenmişliğini açıklayan değişkenleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu değişkenler öğrenci tükenmişliğini açıklamadaki güçleri dikkate alınarak, tükenmişliği önleme çalışmalarında ve tükenmişlik düzeyi yüksek öğrencilere yönelik müdahale programlarında kullanılabilir. Ayrıca öğrenci tükenmişliğine ilgi duyan araştırmacılara kaynak oluşturabilecektir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın bulgularının gerek araştırmacılara gerekse okul psikolojik danışmanlarına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Bu değişkenler arasında var olan durumu ortaya koymak amaçlandığı için yordayıcı ilişkisel bir araştırma deseni kullanılmıştır.

### 1.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 2329 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Üsküdar ilçesindeki 5 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4 Anadolu Lisesi ve 4 Anadolu İmam Hatip Lisesi rastlantısal olarak seçilmiş ve böylece Üsküdar ilçesindeki 34 devlet okulundan 13'ü araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce katılımcıların veri setleri incelenmiş ve eksik işaretlenen ya da tam doldurulmayan veri setleri araştırmadan çıkarılmıştır. Böylece bu araştırmanın çalışma grubuna 2200 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubuna katılan öğrenci sayısı, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki devlet liselerine devam eden 27.292 öğrencinin %8.06'sını oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 1055'i kız (%47.9) ve 1145'i erkektir (%52.1). Bu öğrencilerin 543'ü (%24.68) dokuzuncu sınıf, 618'i (% 28.09) onuncu sınıf, 521'i (%23.68) on birinci sınıf ve 518'i (%23.54) on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Yaşları ise 14-19 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 16.3, standart sapmaları ise 1.3'tür. Öğrencilerin 685'i (% 31.13) Anadolu Lisesine, 814'ü (%37) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine ve 701'i (%31.8) Anadolu İmam Hatip Lisesine devam etmektedir.

### 1.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında "Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu", "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği", "Öz Düzenleme Ölçeği", "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği" ve "Bilişsel Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

**2.2.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu:** Maslach ve Jackson (1981) tarafından çalışanların tükenmişlik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek Schaufeli, Salanova, Gonzales- Roma, Bakker (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Ölçek duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .66, .79, .74'tür. Ölçeğin Türk lise öğrencileri üzerindeki güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını Kutsal (2009) gerçekleştirmiştir. Ölçek Türk kültüründe de duygusal tükenme (beş madde), inancını kaybetme (dört madde) ve öz yetkinlik (6 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutların iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla .75, .77, .71'dir. Ölçeğin üç hafta arayla uygulanması sonucunda elde edilen test tekrar test güvenilirlik kat sayıları duygusal tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik alt boyutları için sırasıyla .99, .64, .49 olarak bulunmuştur (Kutsal, 2009). Bu araştırma kapsamında ise Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada öz yetkinlik boyutu puanları, ölçeğin orijinalinde (Maslach ve Jackson, 1981) ve Türkçe'ye uyarlama çalışmasında (Kutsal, 2009) belirtildiği gibi tersine çevrilmiş ve indirgenmiş öz yetkinlik puanları elde edilmiştir.

**2.2.2. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği:** Muris (2001) tarafından geliştirilen Ergenlerde Yetkinlik Beklentileri Ölçeği (EYBÖ) ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen (2006) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi çalışmasında ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Akademik Yetkinlik Beklentisi (AYB), Sosyal Yetkinlik Beklentisi (SYB) ve Duygusal

Yetkinlik Beklentisi (DYB) olmak üzere üç faktörlü yapısı olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .78, boyutlarına ait iç tutarlılık katsayısı ise akademik yetkinlik beklentisi için .64, sosyal yetkinlik beklentisi için .69 ve duygusal yetkinlik beklentisi için .71'tir. Üç hafta arayla uygulanan test tekrar test güvenilirliği ise ölçeğin geneli için .85, akademik yetkinlik beklentisi için .77, sosyal yetkinlik beklentisi için .73 ve duygusal yetkinlik beklentisi için .65'tir (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran- Esen, 2006). Bu araştırma kapsamında Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

**2.2.3. Öz Düzenleme Ölçeği:** Tuckman (2002) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması Duru, Balkıs, Buluş ve Duru (2009) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizinde toplam varyansın %36.6'sını açıklayan 2.9 öz değerli tek faktör olduğu görülmüştür (Duru vd., 2009). Ölçeğin lise öğrencileri grubunda uygulanması sonucu faktör yapısında bir farklılaşma meydana gelmediği görülmüş, iç tutarlılık katsayısının .66 olduğu belirlenmiştir (Özer, 2016). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .70'tir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında test tekrar test analizlerinin yapılmadığı görüldüğü için bu çalışmada 44 lise öğrencisine 21 gün ara ile ölçek uygulanmış ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

**2.2.4. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği:** Bireylerin başkaları ile kıyaslandığında kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirmek amacıyla Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Ölçeğin Türk kültüründeki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Şahin, Durak ve Şahin (1993) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında test tekrar test analizlerinin yapılmadığı görüldüğü için bu çalışmada kapsamında 44 lise öğrencisine 21 gün ara ile ölçek uygulanmış ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

**2.2.5. Bilişsel Esneklik Ölçeği:** Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80, test- tekrar test güvenilirlik katsayısı .83'tür. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, orijinal ölçme aracındaki maddelerden biri düşük değerlere sahip olmasından dolayı ölçme aracından çıkartılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak elde edilirken; test tekrar test korelasyon katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Ölçeği iki yarıya bölme güvenilirliği toplam grup için .77'dir. Ölçme aracına ait Spearman-Brown korelasyon katsayıları hesaplanmasında ölçeğin eş değer yarılar yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısının .77 olması da ölçeğin güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Çelikkaleli, 2014). Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

**2.2.6. Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne ilişkin sorular yer almaktadır.

### 1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikle Anadolu Üniversitesi'nin Etik Kurulundan araştırma onayı (Protokol No: 113348) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Daha sonra 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Üsküdar ilçesinde bulunan devlet liseleri ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın çalışma grubu için gönüllü olan okullar arasından farklı okul türleri belirlenmiştir. Veriler çalışma grubunda yer alan okulların idarecilerinin ve öğretmenlerinin uygun gün ve ders saatlerinde toplanmıştır. Katılımcılara kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı, yanıtların samimi



olmasının araştırma için önemli olduğu ve ölçeklerin yönergeleri açıklanmıştır. Böylece verilerin gönüllü öğrencilerden ve güvenli bir şekilde toplanması sağlanmıştır.

Araştırmada adimsal regresyon modellemesi analizleri yapılacağı için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait çarpıklık-basıklık değerleri sırasıyla duygusal tükenme için -0.30/-0.62, inancını kaybetme için 0.08/-0.76, indirgenmiş öz yetkinlik için 0.20/-0.07, yetkinlik beklentisi için -0.18/-0.02, öz düzenleme için -0.13/-0.37, sosyal karşılaştırma için -0.53/0.38 ve bilişsel esneklik için -0.25/0.02'dir. Görüldüğü gibi bütün değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerleri +1 ile -1 arasındadır. Buna göre normal dağılım için verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması koşulu (Tabachnick ve Fidell, 2013) sağlanmıştır. Ayrıca değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için tolerans değerlerinin .1'den küçük, VIF değerlerinin ise 1'den büyük olması koşulu (Field, 2013) sağlanmıştır. Oto korelasyon sorununu incelemek için ise Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması ölçütü dikkate alınmış (Field, 2013) ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı ortaya konulmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve duygusal tükenme düzeyleri, cinsiyete göre t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur. Levene testi sonuçlarına göre, inancını kaybetme ve duygusal tükenme değişkenleri için varyansların eşteş olduğu görülmüştür. İndirgenmiş öz yetkinlik değişkeni için varyanslar eşteş olmadığı için varyans düzeltmesi uygulanmış ve Welch istatistiği sonuçları da raporlanmıştır.

**Tablo 1.** İndirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve duygusal tükenme düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	Test	İstatistik	Sd	p	Cohen d
İndirgenmiş öz yetkinlik	Kız	105	15.84	6.4	0.1	t	3.18	2198	.001	.14
	Erkek	114	14.93	6.8	0.2	Welch	3.19	2197	.001	.14
İnancını kaybetme	Kız	105	9.04	4.7	0.1	t	1.56	2198	.117	.07
	Erkek	114	8.72	4.7	0.1					
Duygusal tükenme	Kız	105	19.77	6.9	0.2	t	6.48	2198	.001	.28
	Erkek	114	17.79	7.2	0.2					

Tablo 1'de lise öğrencilerinin duygusal tükenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (t (2198) =6.48, p=.001). Buna göre kız öğrencilerin duygusal tükenme düzeyleri erkek öğrencilerin duygusal tükenme düzeylerine göre daha yüksektir. Analiz sonucunda elde edilen anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen d=-0.28). Tablo 1'e göre lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (t (2198) =1.56, p=.117); indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin ise cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir (W (2.197) =3.19, p=.001). Buna göre kız öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyleri, erkek öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerine göre daha yüksektir. Elde edilen anlamlı fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen d=-0.14).

Bu araştırmada öğrenci tükenmişliğinin yordayıcılarını belirlemek amacıyla adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapabilmek için istenilen koşullardan biri değişkenler arasındaki ilişkinin .80'den küçük olması gerekliliğidir (Kalaycı, 2009). Bu gerekliliğin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla değişkenler arasındaki korelasyon düzeyi incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik, inancını kaybetme ve duygusal tükenme düzeyleri ile yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi gösteren pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları

Değişkenler	Duygusal tükenme	İnancını kaybetme	İnd.öz yetkinlik	Yetkinlik Beklentisi	Öz Düzenleme	Sosyal Karşılaştırma	Bilişsel Esneklik
Duygusal tükenme	—						
İnancını kaybetme	.71***	—					
İndirgenmiş öz yetkinlik	.42***	.51***	—				
Yetkinlik Beklentisi	-.46***	-.44***	-.59***	—			
Öz Düzenleme	-.52***	-.54***	-.55***	.60***	—		
Sosyal Karşılaştırma	-.32***	-.32***	-.47***	.55***	.43***	—	
Bilişsel Esneklik	-.40***	-.36***	-.49***	.64***	.50***	.58***	—

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde duygusal tükenmenin yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde inancını kaybetmenin yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Son olarak indirgenmiş öz yetkinliğin de yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ile negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi değişkenler arasındaki ilişkiler .80'den küçük olup, adımsal regresyon analizi için gereken koşulu sağlamaktadır. Adımsal regresyon analizinde bağımlı değişkenle anlamlı düzeyde ilişkili olan bağımsız değişkenler modele dahil edilmekte, diğer değişkenler ise modele dahil edilmemektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenler alan yazındaki açıklamalara ve korelasyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenle ilişkisi en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmaktadır. Bu araştırmada öğrenci tükenmişliğinin boyutlarını oluşturan duygusal tükenme, indirgenmiş öz yeterlilik ve inancını kaybetme boyutlarının her biri için ayrı ayrı adımsal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Duygusal tükenmenin yordayıcılarının belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla değişkenlerin VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Bu regresyon modelindeki değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri öz düzenleme için 0.62 ve 1.6; yetkinlik beklentisi için 0.49 ve 2.00; bilişsel esneklik için 0.57 ve 1.7 olarak bulunmuştur. Değişkenlerin tolerans değerlerinin .1'den küçük, VIF değerlerinin ise 1'den büyük olması koşulu sağlandığı (Field, 2013) için çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca oto

korelasyon sorunu için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması ölçütü de dikkate alınmış (Field, 2013) ve yapılan analizde Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.8 olduğu, değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı ortaya konulmuştur. Lise öğrencilerinde duygusal tükenmenin yordayıcılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç model de anlamlıdır.

**Tablo 3.** Öğrencilerin duygusal tükenme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	SH	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
1	Sabit	37.62	.67		56.1	.000	.522	.273	.272	824.6***
	Öz Düzenleme	-.86	.03	-.52	-28.7	.000				
2	Sabit	42.17	.79		53.3	.000	.553	.306	.305	484.4***
	Öz Düzenleme	-.64	.03	-.39	-17.4	.000				
	Yetkinlik Beklentisi	-.12	.01	-.23	-10.2	.000				
3	Sabit	43.86	.86		50	.000	.560	.313	.312	333.5***
	Öz Düzenleme	-.61	.03	-.37	-16	.000				
	Yetkinlik Beklentisi	-.09	.01	-.17	-6.6	.000				
	Bilişsel Esneklik	-.10	.02	-.11	-4.8	.000				

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tablo 3'e göre birinci modelde öz düzenleme değişkeni tek başına duygusal tükenmenin %27'sini açıklamaktadır. İkinci modelde öz düzenleme ve yetkinlik beklentisi birlikte duygusal tükenmenin %30'unu açıklamaktadır. Yetkinlik beklentisi tek başına bu modele %3 oranında katkı sağlamaktadır. Üçüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik birlikte duygusal tükenmenin %31'ini açıklamaktadır. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına duygusal tükenmenin %1'ini açıklamaktadır. Katılımcıların duygusal tükenme düzeylerini öz düzenlemenin ( $\beta = -0.37$ ), yetkinlik beklentisinin ( $\beta = -0.17$ ) ve bilişsel esnekliğin ( $\beta = -0.11$ ) negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu bulgular lise öğrencilerinde duygusal tükenmenin en güçlü yordayıcısının öz düzenleme olduğunu göstermektedir. Duygusal tükenmenin yordayıcıları belirlenirken sosyal karşılaştırma değişkeni analizlere dahil edildiği halde duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı için modellerin dışında kalmıştır.

İnancını kaybetmenin yordayıcılarının belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununu olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri incelenmiş, öz düzenleme için 0.62 ve 1.6; yetkinlik için 0.49 ve 2.00; bilişsel esneklik için 0.57 ve 1.8 olarak bulunmuştur. Bu bulgular değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Ayrıca Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.8 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin

yordayıcılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç model de anlamlıdır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin inancını kaybetme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	SH	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
1	Sabit	21.8	0.4		49.8	.001	.54	.29	.29	910.1**
	Öz Düzenleme	-.59	0.1	-.54	-30.1	.001				
2	Sabit	24.2	0.5		46.5	.001	.56	.31	.31	502.9***
	Öz Düzenleme	-.47	0.1	-.43	-19.6	.001				
	Yetkinlik Beklentisi	-.06	0.1	-.18	-8.2	.001				
3	Sabit	24.7	0.5		43.3	.001	.56	.32	.32	337.7***
	Öz Düzenleme	-.46	0.1	-.42	-18.8	.001				
	Yetkinlik Beklentisi	-.05	0.1	-.15	-6.1	.001				
	Bilişsel Esneklik	-.03	0.1	-.06	-2.3	.020				

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Tablo 4'e göre birinci modelde öz düzenleme değişkeni tek başına inancını kaybetmenin %29'unu açıklamaktadır. İkinci modelde öz düzenleme ve yetkinlik beklentisi birlikte inancını kaybetmenin %31'ini açıklamaktadır. Yetkinlik beklentisi tek başına bu modele %2 oranında katkı sağlamaktadır. Üçüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklik birlikte inancını kaybetmenin %32'sini açıklamaktadır. Bu modele göre bilişsel esneklik tek başına duygusal tükenmenin %1'ini açıklamaktadır. Katılımcıların inancını kaybetme düzeylerini öz düzenlemenin ( $\beta = -0.42$ ), yetkinlik beklentisinin ( $\beta = -0.15$ ) ve bilişsel esnekliğin ( $\beta = -0.06$ ) negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre lise öğrencilerinde inancını kaybetmenin en güçlü yordayıcısı öz düzenlemedir. Duygusal tükenme boyutunda olduğu gibi, inancını kaybetme boyutunda da sosyal karşılaştırma değişkeni regresyon analizine dahil edilmiş ancak inancını kaybetmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı için modellerin dışında kalmıştır.

İndirgenmiş öz yetkinliğin yordayıcılarının belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için değişkenlerin tolerans ve VIF değerleri incelenmiş, yetkinlik beklentisi için 0.46 ve 2.1; öz düzenleme için 0.61 ve 1.6; sosyal karşılaştırma için 0.60 ve 1.6; bilişsel esneklik için 0.51 ve 2.00 olarak bulunmuş, değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi olmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca Durbin-Watson Testinin sonucunun 1.9 olduğu ve değişkenler arasında oto korelasyon sorunu olmadığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinliğin yordayıcılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan dört model de anlamlıdır. Birinci modelde yetkinlik beklentisi indirgenmiş öz yetkinliğin %34'ünü açıklamaktadır. İkinci modelde öz düzenleme ve yetkinlik beklentisi birlikte indirgenmiş öz yetkinliğin %41'ini açıklamaktadır. Öz düzenleme tek başına bu modele %7 oranında katkı sağlamaktadır. Üçüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve sosyal karşılaştırma indirgenmiş öz yetkinliğin %42'sini açıklamaktadır. Sosyal karşılaştırmanın

modele katkısı %1 oranındadır. Dördüncü modelde öz düzenleme, yetkinlik beklentisi, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik birlikte indirgenmiş öz yetkinliğin %43'ünü açıklamaktadır ve bilişsel esneklik modele %1 oranında katkı sağlamaktadır. Bu bulgular lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yetkinlik beklentisi ( $\beta = -0.29$ ), öz düzenleme ( $\beta = -0.27$ ), sosyal karşılaştırma ( $\beta = -0.14$ ) ve bilişsel esneklik ( $\beta = -0.09$ ) tarafından negatif yönde yordandığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgular indirgenmiş öz yetkinliği yordayan en güçlü değişkenin yetkinlik beklentisi olduğunu ve sosyal karşılaştırmanın öğrenci tükenmişliğinin yalnızca indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 5.** Öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi

Model	Yordayıcı değişkenler	B	SH	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
1	Sabit	38.2	.67		56.5	.000	.59	.34	.34	1178***
	Yetkinlik Beklentisi	-.29	.01	-.59	-34.3	.000				
2	Sabit	41.4	.67		61.1	.000	.64	.41	.41	764***
	Yetkinlik Beklentisi	-.20	.01	-.41	-19.9	.000				
	Öz Düzenleme	-.48	.03	-.31	-15.1	.000				
3	Sabit	43.7	.71		60.9	.000	.65	.43	.42	551***
	Yetkinlik Beklentisi	.16	.01	-.33	-15.1	.000				
	Öz Düzenleme	-.43	.03	-.28	-13.7	.000				
	Sosyal Karşılaştırma	-.08	.01	-.17	-8.6	.000				
4	Sabit	44.7	.75		59.4	.000	.65	.43	.43	420***
	Yetkinlik Beklentisi	-.15	.01	-.29	-12.6	.000				
	Öz Düzenleme	-.42	.03	-.27	-13.1	.000				
	Sosyal Karşılaştırma	-.07	.01	-.14	-6.8	.000				
	Bilişsel Esneklik	-.08	.01	-.09	-3.9	.000				

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyete göre incelemek ve yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerini yordamadaki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiş, kız öğrencilerin tükenme ve indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İnancını kaybetme düzeyinde ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme ve bilişsel esnekliğin lise öğrencilerinin duygusal tükenme ve inancını kaybetme düzeylerini negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esneklikten oluşan modelin lise öğrencilerinde duygusal tükenmenin %31'ini, inancını kaybetmenin ise %32'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte

yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, bilişsel esneklik ve sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin indirgenmiş öz yetkinlik düzeyini negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bu modelin lise öğrencilerinde indirgenmiş öz yetkinliğin %43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öz düzenlemenin duygusal tükenme ve inancını kaybetme boyutları için; yetkinlik beklentisinin de indirgenmiş öz yetkinlik boyutu için güçlü yordayıcılar olduğu ortaya koyulmuştur. Son olarak, öz düzenleme, yetkinlik beklentisi ve bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğinin üç boyutunu da anlamlı düzeyde yordadıkları; sosyal karşılaştırmanın ise sadece indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur.

Kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerine göre duygusal tükenme (Salmelo- Aro, Kiuri, Pietikinen, Jokela, 2008) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Çapulcuoğlu, 2012) düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu literatür ile tutarlıdır. Ancak mevcut bulgu, erkek lise öğrencilerinin duygusal tükenme (Çapulcuoğlu, 2012; Hu ve Schaufeli, 2009) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012) düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan bulgularla tutarsızlık göstermektedir. Bu çalışmada inancını kaybetme ile cinsiyet arasında ise anlamlı farklılığın olmadığı ortaya koyulmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin inancını kaybetme düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan diğer araştırmaların bulgularıyla tutarsızdır (Bilge ve Kutsal, 2012; Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal, 2009).

Lise öğrencileri ergenlik dönemine özgü yoğun bir duygusal değişim sürecindedir. Bu nedenle yaşam koşulları karşısında yetişkinlere göre daha hassas bir duygusal yapıları bulunmaktadır (Ören ve Gençdoğan, 2007). Bu dönemde kızların problemlere erkeklerden daha endişeli ve kaygılı yaklaşımları ortaya koyulmuştur (Erözkan, 2004). Bu bulguya bağlı olarak kız lise öğrencilerinin okulla ilgili görevlerine erkeklerden daha çok anlam yükledikleri ve buna bağlı olarak da akademik alandaki gelişmelerden ve sorunlardan daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Daha önce yapılan bir çalışmada her üç lise öğrencisinden birinin, yaygın olarak da kız öğrencilerin keyifsiz ve durgun oldukları, kendilerini devamlı bir zorluk içinde hissettikleri ortaya konmuştur (Eskin, 2000). Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok olumsuz duygular yaşadığını işaret etmektedir. Okulda mutsuz olan kız öğrenciler bir süre sonra kaygı ve depresyon belirtileri sergilemekte (Koçak, 2016), bu tür psikolojik belirtiler de onların duygusal güçlerinin azalmasını ve duygusal tükenme düzeyinin artmasını hızlandırmaktadır (Gan, Shang ve Zhang, 2007).

Öte yandan kadın ve erkeğin toplumsal rolleri kültür tarafından şekillenmektedir. Türk toplumunda kadınlardan erkeklere göre daha yumuşak başlı olmaları ve kendi fikirlerinde daha az ısrarcı davranışları beklenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Toplumda kadınların yetiştirilme tarzı nedeniyle kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıkları, sosyal çevrelerinin geniş olmadığı ve sosyal etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Kapıkıran, 2001). Bu kültürel yapı çerçevesinde ailelerin kız çocuklarını genellikle erkek çocuklarına göre daha pasif, kontrollü, çekingen ve bağımlı yetiştirdikleri, erkek ve kız çocuklarının farklı kişilik yapıları oluşturmalarının bundan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Çapulcuoğlu, 2012). Cinsiyet rollerine dayalı bu yetiştirme tarzı kız lise öğrencilerini çevrelerinin taleplerini karşılama konusunda erkeklerden daha yoğun bir çaba sergilemeye yöneltmiş olabilir.

Bu çalışmada inancını kaybetme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İnancını kaybetme genel olarak okulla ilgili çalışmalara karşı kayıtsız ve mesafeli bir tutum geliştirme, akademik çalışmalara ilgi duymama ve öğrenme etkinliklerini anlamlı bulmama olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Kız ve erkek öğrencilerin okulda karşı karşıya kaldıkları akademik sorumluluklar, öğrenme etkinlikleri ve öğretmen tutumları arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Bir başka ifade ile kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretim yaşantıları aynı uygulamalar ve benzer ilişki örüntüleri içinde devam etmektedir. Okulda cinsiyete özgü farklılaştırılmış bir eğitim ortamı söz konusu değildir (Bilge ve Kutsal 2012). Bu çerçevede inancını kaybetmeyi açıklamada cinsiyetten daha önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öz düzenlemenin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; duygusal tükenme ve inancını kaybetme

boyutlarını yordayan en güçlü değişken olduğu bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyinin duygusal tükenme (Kapıkıran vd., 2016), inancını kaybetme (Duru vd., 2014) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Duru vd., 2014; Üredi ve Üredi, 2005) ile anlamlı yordayıcılık ilişkilerine sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlıdır.

Öz düzenleme becerisi bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi olarak tanımlanan ve akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olan bir özelliktir (Üredi ve Üredi, 2005). Düşük öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin değişen koşullar, ihtiyaçlar ve çevrenin talepleri karşısında kendilerini yönetmekte sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrenciler okul yaşamında hayal kırıklığına uğramakta ve akademik görevlerini yerine getirmekte isteksiz davranmaktadır (Duru vd., 2014). Okul yaşamına ilişkin oluşan bu isteksizlik lise öğrencilerinin duygusal olarak yıpranmalarına, enerjilerinin azalmasına ve duygusal tükenmeye sebep olabilir. Bununla birlikte bu öğrencilerin sorunları yönetmede tekrarlayan bir şekilde başarısız oldukları için çaresizlik geliştirdikleri ve başarılı olmaya dair inancını kayb ettikleri söylenebilir. Okulda kendilerini başarıya ulaştırabilecek olan öz düzenleme stratejilerini bulamamış ya da bu konuda içgörüsü düşük öğrencilerin yetersizlik duygusu geliştirme olasılıkları yüksektir. Bu öğrenciler yeterli oldukları alanları fark edemedikleri ya da bulamadıkları için yüksek düzeyde indirgenmiş öz yeterlilik yaşıyor olabilir.

Bu çalışmada yetkinlik beklentisinin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu yordayan en güçlü değişken olduğu bulunmuştur. Bu bulgu lise öğrencilerinin yetkinlik beklentisinin duygusal tükenme (Bilge vd., 2014; Çapulcuoğlu, 2012), inancını kaybetme (Bilge vd., 2014; Çapulcuoğlu, 2012) ve indirgenmiş öz yetkinlik (Bilge vd., 2014; Yang ve Farn, 200) ile anlamlı yordayıcılık ilişkilerine sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlıdır.

Yetkinlik beklentisi bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar karşısında ne düzeyde başarılı olabilecekleriyle ilgili inançları ve algıladıkları öz yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini bilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin kaynakları ve kapasiteleri ile örtüşmeyen beklentiler geliştirme olasılığı yüksektir. Bu öğrenciler söz konusu beklentileri gerçekleştirmek için yoğun bir çalışma temposuna girmektedir. Ancak bu beklentiler kendilerini zorladığı için bir süre sonra yorgun düşmektedir. Bu süreç öncelikle öğrencilerin başarısız olmalarına, sonrasında ise kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açmakta ve duygusal tükenme ile sonuçlanmaktadır (Yedigöz-Sönmez, 2013). Yetkinlik beklentisi düşük olan öğrencilerin akademik etkinlikleri tamamlama ve çevrelerinin taleplerini karşılama konusunda başarısız olmaları onları okulla ilgili amaçlarda inancını kaybetmeye sürükleyebilmektedir.

Belirsizliğe, değişime ve yeni koşullara etkili bir şekilde uyum sağlayabilmek için gerçekçi bir yetkinlik beklentisine sahip olmak gerekmektedir. Gerçekçi bir yetkinlik beklentisine sahip olan öğrenciler yeterliliklerinin farkında oldukları için sorunlar karşısında daha az stres yaşamakta, sosyal destek olarak kendilerine uygun çözüm yolları geliştirebilmekte ve hangi yöntemlerin işe yaradığını gözlemleyebilme imkânı bulabilmektedir (Çelikkaleli, 2010). Buna dayanarak gerçekçi bir yeterlilik algısına sahip olmamanın öğrencilerin indirgenmiş öz yetkinlik puanını arttırdığı söylenebilir.

Bu çalışmada bilişsel esnekliğin duygusal tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinliği negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bilişsel esneklik bireyin değişen koşullar, beklenmedik olaylar ya da belirsiz durumlar karşısında bu karmaşa ile başa çıkabilmeye ve uyum sağlamaya yönelik yeni çözümler üretebilmesidir (Çuhadaroğlu, 2011). Bilişsel esneklik bireylerin bilmediği bir durum karşısında o durumu analiz etmelerini, elde ettiği bilgiler arasından seçim yapmalarını, duruma en uygun seçenekleri üretmelerini ve yeni çözümler oluşturmalarını sağlamaktadır. Lise öğrencileri bir yandan ergenlik dönemine özgü gelişimsel değişikliklere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da okulla ilgili beklentilere, sınav sistemine ve çevrenin değişen taleplerine yanıt vermekle meşguldür. Bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin görevlerin değiştiğini veya karşılaşılan sorunların farklı olduğunu tam olarak anlayamaması ve ipuçlarını yeteri kadar fark etmemesi değişime karşı karmaşık bilgiler üretmelerine ve başarısız seçimler yapmalarına neden olmaktadır (Deak, 2003). Bir başka ifade ile bilişsel esneklik düzeyi düşük olan öğrencilerin değişim karşısında hatalı çıkarımlar yaptıkları için yetenekleri, kişilikleri ve iletişim becerileriyle örtüşmeyen seçeneklere yönelindikleri,

bunun sonucunda da yeni ve beklenmedik durumlar karşısında yeterli olamadıkları ve duygusal tükenme geliştirdikleri söylenebilir.

Bilişsel esneklik ile inancını kaybetme arasındaki negatif yönlü yordayıcılık ilişkisini de bilgiyi işleme süreçleriyle ilişkili olarak açıklamak mümkündür. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek öğrenciler okuldaki beklenmedik yaşantılar, belirsizlikler ve ani değişiklikleri kolay fark ettikleri gibi yaşananları farklı boyutlarıyla ele alma ve çözüme yönelik ipuçlarını fark etme konusunda da başarılıdır (Deak, 2003). Bununla birlikte bu öğrenciler girişken oldukları ve çevreyle iyi ilişkiler geliştirdikleri (Peker ve Çukadar, 2016) için daha fazla sosyal destek elde edebilmektedir. Öte yandan bilişsel esnekliği düşük olan öğrencilerin bilgiyi işleme süreçlerindeki farklılıkları ve sosyal destek kaynaklarının sınırlı olması inancını kaybetme düzeylerini artırıyor olabilir. Ayrıca okulda yaşadıkları güçlükler karşısında istedikleri çözüme ulaşamamalarının indirgenmiş öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olmasına yol açtığı söylenebilir.

Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın duygusal tükenme ve inancını kaybetme boyutlarının anlamlı düzeyde yordamadığı, sadece indirgenmiş öz yetkinlik boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur. Sosyal karşılaştırma teorisine göre bireylerin davranışları grup içinde şekillenmekte ve grup üyeleriyle yapılan karşılaştırmalardan etkilenecek gelişmektedir. Bireylerin kendilerini içinde buldukları grup üyeleri karşılaştırarak bir öz değerlendirmeye ulaşması sosyal karşılaştırma olarak adlandırılmaktadır (Festinger, 1954). Bireyler kendileri hakkında az ve belirsiz bilgilere sahip olduğunda kendilerini diğerleriyle kıyaslamaya başlamaktadır.

Ergenlik dönemi, arkadaş ilişkilerinin kritik öneme sahip olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, ergenler ailelerinden uzaklaşmayı tercih etmekte ve akranlarıyla yoğun ilişki kurarak kendilerine özgü bir kimlik kazanmak için çabalamaktadırlar (Doğan vd., 2012). Bu süreçte ergenler akran gruplarında sosyal karşılaştırmalar yaparak kendilerine yönelik bir benlik algısı oluşturmaktadır (Çakmak ve Sakarya, 2020). Bu araştırmada sosyal karşılaştırmanın duygusal tükenme ve inancını kaybetme boyutlarını yordamıyor olması lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma yapmadıkları anlamına gelmemektedir, sosyal karşılaştırmanın öğrenci tükenmişliğinin bu iki boyutunu açıklamada anlamlı bir role sahip olmadığını işaret etmektedir.

Daha önce ergenlerle yapılan araştırmalarda sosyal karşılaştırmanın bilişsel çarpıtmalarla ilişkili olmadığı (Gül, 2016), depresyon ile negatif bir ilişkiye sahip olduğu (Erözkan, 2004), sosyal karşılaştırma düzeyi yüksek olan öğrencilerde psikolojik belirti gözlenmediği (Yılmaz, 2010) ve bu öğrencilerin sigara kullanım düzeylerinin düşük olduğu (Piko, Luszczynska, Gibbons, Teközel, 2005) bulunmuştur. Bu bulgular ışığında yüksek düzeyde sosyal karşılaştırmanın lise öğrencilerinin psikolojik özellikleri ile olumsuz bir ilişkiye sahip olmadığı söylenebilir. Buna göre sosyal karşılaştırmanın indirgenmiş öz yeterliliği negatif yönde yordaması literatürle uyumlu bir bulgudur. Çünkü bu bulgu sosyal karşılaştırma arttıkça indirgenmiş öz yeterlilik inancının azaldığını işaret etmektedir.

Öğrenci tükenmişliğinde akademik başarının etkisi sosyal alandaki başarılarından daha baskındır. Öğrenciler akademik becerileri ile ilgili bir kendilik algısı oluştururken doğrudan sınav sonuçlarını dikkate aldıkları için sosyal karşılaştırmanın duygusal tükenme ve inancını kaybetme ile anlamlı bir yordayıcılık ilişkisi bulunmamış olabilir. Öte yandan öğrenme etkinliklerinde başarıya ulaşabilmek için dışsal pekiştiricilerden çok, içsel motivasyon önemlidir (Bandura, 1991). Bu görüşe göre öğrencilerin hedef belirlemesi, hedefe yönelik davranışlar geliştirmesi ve akademik başarı elde etmesi içsel süreçlere bağlıdır. Sosyal karşılaştırma bireyleri başkalarının ölçütlerini dikkate alarak davranış geliştirmeye sevk ettiği için dışsal bir güdülenmeyi içermektedir. Bu yönü ile bakıldığında sosyal karşılaştırma içsel bir kaynak olmadığı için öğrenci tükenmişliği ile anlamlı bir yordayıcılık ilişkisi göstermemiş olabilir.

Lise yılları, öğrencilerin okul ve gelecekle ilgili seçimler yapmak zorunda kaldığı ve birçok açıdan kendilerini kanıtlama çabasına girdiği yoğun ve karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Henüz olgun bir kimliğin oluşmadığı ergenlik döneminde bireyler kendilerine yöneltilen talepleri karşılama konusunda stres yaşayabilmektedir (Çelikkaleli, 2010). Bir taraftan gelişim görevlerini yerine getirme diğer taraftan okulun ve çevrenin beklentilerini karşılama lise öğrencilerinin yorgun hissetmesine ve enerjilerinin azalmasına yol açabilir. Bu dönemde öğrencilerin tükenmişlik yaşaması daha sonraki



süreçlerde de yaşam doyumlarını olumsuz etkileyeceğinden dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Raiziene, Pilkauskaitė-Valickienė ve Zukauskienė, 2013). Bu çerçevede okullara öğrenci tükenmişliğini azaltmada önemli bir rol düşüğü ve okulda önleyici ve koruyucu çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Öğrenci tükenmişliğini azaltmak için okullarda rehberlik servislerinin öncülüğünde geliştirilen psikoeğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması önemlidir. Bu çalışmada öz düzenlemenin, yetkinlik beklentisinin ve bilişsel esnekliğin öğrenci tükenmişliğini negatif yönde yordayan değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bu durum dikkate alınarak öğrenci tükenmişliğine yönelik müdahalelerde bu değişkenlerle ilgili modüller oluşturulabilir. Sosyal karşılaştırma değişkeni bu üç değişken kadar etkili olmamakla birlikte öğrenci tükenmişliğinde ele alınabilecek bir değişkendir.

Yükseköğretime geçiş sınavını kazanma ve iyi bir programa yerleşme gibi ortak hedefleri olan lise öğrencilerinin bu hedefleri başarmaları, sahip oldukları potansiyeller kadar okul koşullarına da bağlıdır (Kutsal, 2009). Okulların öğrenciler için bir baskı ve stres ortamına dönüşmemesi gerekmektedir. Okulu öğrenciler için bir sınav yeri haline geldiğinde yeterlilikleri sınırlı olan ya da olumlu bir benlik algısına sahip olmayan öğrencilerde psikolojik belirtilerin arttığı söylenebilir. Bu bağlamda okulda öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgi çekici etkinliklerin ve öğrenme koşullarının geliştirilmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler için kendilerine saygı gösterilmesi önemlidir. Bu koşulları oluşturmak ve evde de devam ettiğinden emin olmak için okul personeli ve velilerin iş birliği yapması gerekmektedir. Bu iş birliği okul rehberlik servislerinin öncülüğünde yürütülebilir. Bu kapsamda velilerin ve öğretmenlerin öğrenci tükenmişliği ile ilgili farkındalığının artırılması, öğrenci tükenmişliği belirtileri sergileyen öğrencilerin tespit edilmesi ve onlara yönelik bireysel hizmetler sunulması faydalı olabilir. Son olarak aile eğitimleri düzenlenerek öğrenci tükenmişliğinde ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri tartışılabilir.

Araştırmacılara da lise öğrenci tükenmişliği konusundaki araştırmalara daha fazla önem vermeleri önerilebilir. Çünkü lisede öğrenci tükenmişliği okul terki ile sonuçlanabilmektedir. Okul terki ise ergenlerin riskli yaşantılara açık hale gelmesine neden olduğu gibi toplumun nitelikli insan ihtiyacını da sekteye uğratmaktadır. Bu anlamda lisede öğrenci tükenmişliği ile ilgili nitel ve nicel araştırmalar ile deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada katılımcılar lise öğrencilerinden oluşmaktadır ve değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Farklı değişkenler, farklı gelişim dönemindeki öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu ve farklı yöntemler seçilerek yeni araştırmalar yapılabilir. Örneğin öğrenci tükenmişliği ile ilgili değişkenler arasında model test edilebilir ya da öğrenci tükenmişliğini azaltmaya yönelik program geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili değişkenler tercih edilmiştir. Yeni araştırmalarda aile, okul ve eğitim sistemi ile ilgili farklı değişkenler dikkate alınabilir. Ayrıca katılımcıları ebeveynlerden ve öğretmenlerden oluşan çalışmalar yapılabilir. Daha geniş düzeyde bir etki oluşturmak amacıyla ulusal ve uluslararası projeler planlanabilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmacıların ikisi de çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **KAYNAKLAR**

Akçay-Özcan, D. ve Kıran-Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 24 (7), 1-10.

- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E.C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43 (9), 1389- 1396.
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 68- 78.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191- 205.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self- regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248- 287.
- Bandura, A. (1994). Self- efficacay. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 1-65.
- Bilge, F. ve Kutsal, D. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 164 (37), 283- 297.
- 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*, 14 (5), 1709- 1727.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 62 (16), 945- 954.
- Breso, E., Salanova, M. ve Schaufeli, W.B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: efficacy or inefficacy. *An International Review*, 56 (3), 460- 478.
- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping and social comparison. *Youth Society*, 1 (20), 46- 67.
- Çakmak, A. ve Sakarya, S. (2020). Farklı türde liselere devam eden öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (74), 680- 691.
- Çam, Z., Deniz, K.Z. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 312-327.
- Çapri, B. ve Yedigöz- Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 195- 218.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne- baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 176 (39), 347- 354.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25, 62-72.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances In Child Development And Behavior*, 31, 271- 327.

- Dennis, J. P. ve Vander Wall, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cogn Ther Res*, 34, 241- 253.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A.E. ve Çok, F. (2012). Ergenlerde arkadaşlık ilişkilerinin yordayıcısı olarak cinsiyet ve aileye ilişkin değişkenler. *İlköğretim Online*, 11 (4), 1010- 1020.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (3), 355- 386.
- Duru, E., Balkıs, M., Buluş, M., Duru, S. (2009). Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğiliminin yordanmasında öz düzenleme, akademik başarı ve demografik değişkenlerin rolü. *18. Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir*.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 13, 1-18.
- Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışlarıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 3, 228- 234.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 117- 140.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics sage*. London: SAGE.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Gan, Y., Shang, J. ve Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35 (8), 1087- 1098.
- Gilbert, P.S., Allan, S., ve Trent, D. (1991). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19, 293-299.
- Greca, A. M. ve Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 34 (1), 49- 61.
- Gül, E. (2016). *Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve sosyal karşılaştırmanın fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, B. (2015). *The measurement of cognitive flexibility in adolescents and its relation to depression symptoms*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38- 55
- Jacobs, S. R. ve Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Project Muse*, 3 (44), 291- 303.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2009). “Çoklu doğrusal regresyon modeli”. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (258-269). Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, N. A. (2001). Lise öğrencilerindeki psikopatolojik belirtilerin cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34-39.
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M. ve Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide öz düzenlemenin doğrudan ve dolaylı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 45 (6), 51- 64.
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ç. ve Tanrıseven, I. (2012). Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile standart olmayan sözel problem çözme arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 167- 180.
- Klein, W.M. (1997). Objective standarts are not enough: affective, self- evaluative and behavioral responses to social comparison information. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 763- 774.
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self- regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 2 (18), 199- 214.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Levpuscek, M.P. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: age and gender differences. *European Journal Of Developmental Psychology*, 3 (3), 238- 264.
- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 1 (11), 1- 9.
- Martin, M. ve Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for self-measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 85-92.
- Özer, E. (2016). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinde temel benlik değerlendirmesi ve öz-düzenleme arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 4 (2), 11- 22.
- Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 6 (2), 66-79.
- Piko, B. F., Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Teközel, M. (2005). A culture- based study of personal and social influences of adolescent smoking. *European Journal of Public Health*, 15 (4), 393-398.
- Pines, A. ve Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29 (4), 233-237.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.
- Raizienea, S., Pilkauskaitė- Valickiene, R. ve Zukauskienė, R. (2013). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relation in a 1-year longitudinal sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254- 3258.
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14, 106–121.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school related burnout. *European Psychologist*, 13, 12-23.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal Of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1 (2), 1-13.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, N. H., Durak, A. & Şahin, N. (1993). Sosyal karşılaştırma ölçeği: Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Şenol, S. (2006). *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Suls, J. , Martin, R. ve Wheeler, L. (2000). Three kinds of opinion comparison: the triadic model. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (3), 219- 237.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tuckman, B. (2002, August). Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL.

- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 250-260.
- Yang, H. ve Farn, C.K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917- 932.
- Yedigöz- Sönmez, G. (2013). *Stresle başa çıkma programının lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı*. (31. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 2 (41), 64- 70.

### EXTENDED ABSTRACT

High school years have a critical importance as they are the period when the preparation for higher education increases and the developmental changes of adolescence are experienced most intensely (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2017). High school students need to adopt themselves to the rapid developmental changes and to manage the increase in academic demands. They are expected to attend lessons regularly, participate intensive schedule and take exams successfully at school (Bilge ve Kutsal, 2012). Since each of these tasks includes evaluation and scoring (Breso, Salanova, & Schaufeli, 2007), the school turns into a challenging competitive environment for students. In this environment, the demands of teachers and parents also create pressure on students, causing them to become stressed, and long-term tension leads to student burnout (Durmuş et al., 2017).

Student burnout is related with self-efficacy belief. Students with high self-efficacy belief rely on their abilities to complete their school related tasks in a sufficient level. These students are better motivated (Kuzgun, 2006) and experience less stress (Bandura, 1977). Peers also have an effect on the emotional state of high school students. High school students generate a self-concept about how talented, attractive, helpful or successful they are by comparing themselves to their peers' criterions (Klein, 1997). In other words school is an important center of social comparison (Byrne, 1988). In this context, it is thought that burnout in high school students is related to social comparison. Another variable which is related with students burn out is cognitive flexibility. Because it is stated that adolescents with high level of cognitive flexibility are more resilient to stress factors and develop less negative patterns (Bilgin, 2017). Perceiving difficult situations as controllable, interpreting these situations from different perspectives, and producing multiple solutions to problems are characteristics that indicate a high level of cognitive flexibility (Dennis ve Wal, 2009). Another variable that comes to mind when student burnout is mentioned is self-regulation. Self-regulation is defined as individuals' having knowledge about their own behavior and, determining, directing and controlling their behavior (Senemoğlu, 2013). Students with high self-regulation are more competent in setting goals and initiating goal-directed behavior (Kapıkıran vd., 2016). These skills lead them to exhibit behaviors towards completing developmental and academical tasks easily.

In this study it was aimed to investigate whether student burnout differed according to gender, and to reveal the predictive role of self-efficacy beliefs, self-regulation, social comparison and cognitive flexibility for each dimension of student burnout (cynicism, exhaustion and reduced self efficacy). Data was collected by means of Maslach Burnout Inventory- Student Form, Adolescent Self Efficacy Scale, Self Regulation Scale, Cognitive Flexibility Scale, Social Comparison Scale and Demographic Information Form. Participants comprised of 2200 high school students. In data analysis stepwise regression analysis was used. According to the results exhaustion and reduced efficacy level of female participants was significantly higher than male participants, and cynicism didn't differ significantly according to gender. Results of regression analysis revealed three significant model. Because the construct of student burn out is consisted of three dimensions. First model explains the contribution of the variables on dimension of exhaustion. According to this model self-efficacy belief, self-regulation

and cognitive flexibility predicted exhaustion significantly and negatively. These variables explained %31 of the total variance in exhaustion. Social comparison didn't predict significantly exhaustion in this model. Second model explains the contribution of the variables on dimension of cynicism. According to this model self-efficacy belief, self-regulation and cognitive flexibility predicted cynicism significantly and negatively. These variables explained %32 of the total variance in cynicism. Social comparison didn't predict significantly cynicism in this model. Third model explains the contribution of the variables on dimension of reduced self-efficacy. According to this model self-efficacy belief, self-regulation, cognitive flexibility and social comparison predicted reduced self-efficacy significantly and negatively. These variables explained %43 of the total variance in reduced efficacy. As a result, self-regulation, self-efficacy beliefs and cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy significantly whereas social comparison predicted only reduced self-efficacy significantly.

The finding that female high school students have higher exhaustion level (Salmelo- Aro, Kiuri, Pietikinen, & Jokela, 2008) and higher reduced self-efficacy (Çapulcuoğlu, 2012) level than male high school students is consistent with some studies. These findings are inconsistent with other studies which revealed that male high school students had higher level of exhaustion (Çapulcuoğlu, 2012; Hu ve Schaufeli, 2009) and higher reduced self-efficacy level than female students (Çapri ve Yedigöz-Sönmez, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012). In this study cynicism didn't differ according to gender. This finding is inconsistent with other studies which revealed that cynicism differ according to gender (Bilge ve Kutsal, 2012; Çapulcuoğlu, 2012; Kutsal, 2009).

It has been revealed that during adolescence, girls behave more anxiously in case of a problem than boys (Erözkan, 2004), they are moodier and more stagnant than boys, and they feel themselves in constant difficulty (Eskin, 2000). On the other hand, in Turkish society, women are expected to be more compatible and less insistent on their own opinions than men (Kağıtçıbaşı, 1999). It is argued that families with this cultural structure generally raise their girls more passive, controlled, shy and dependent than boys. This kind of parenting style affect the formation of personality structures for boys and girls (Çapulcuoğlu, 2012). This gender-role-based upbringing may have been effective in causing female high school students to experience more exhaustion and more reduced self-efficacy than male students. When it comes to the finding that cynicism didn't differ according to gender, can be explain with the structure of learning activities. Because cynicism is related with the content of teaching-learning activities. As it known that gender based differentiated education is not possible in school (Bilge ve Kutsal 2012). It can be said that there are more important variables than gender in explaining cynicism at school such as teaching style, learning style, quality of educational materials or educational settings etc.

In this study, it was found that self-regulation negatively predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy, and it is the strongest variable predicting the exhaustion and cynicism. This finding is consistent with the studies which revealed that high school students' self-regulation level has significantly predicted exhaustion (Kapıkıran et al., 2016), cynicism (Duru et al., 2014), and reduced self-efficacy (Duru et al., 2014; Üredi & Üredi, 2005). Students with low self-regulation skills have problems in managing themselves in the face of changing conditions and demands of the environment. These students are disappointed in school life and are reluctant to fulfill their academic duties (Duru et al., 2014). Reluctance towards school life can cause high school students to wear out emotionally, decrease their energy and lead them to burn out.

In this study, it was found that self-efficacy belief predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy negatively and significantly. It was found to be the strongest variable predicting reduced self-efficacy dimension. This finding consisted with previous research findings that, high school students' self-efficacy belief significantly predicted exhaustion (Bilge et al., 2014; Çapulcuoğlu, 2012), cynicism (Bilge et al., 2014; Çapulcuoğlu, 2012) and reduced self-efficacy (Bilge et al., 2014; Yang & Farn, 200). Students who do not have sufficient knowledge about their strengths and weaknesses are likely to develop expectations that do not match their resources and capacities. These students engage in an intense study tempo in order to realize these unaccessible expectations. However, since these expectations force themselves, they get tired after a while. This process firstly causes students to be

unsuccessful and then to feel inadequate and results in exhaustion (Yedigöz-Sönmez, 2013). In order to adapt effectively to uncertainty, change and new conditions, it is necessary to have a realistic expectation of competence (Çelikkaleli, 2010). It can be said that not having a realistic perception of efficacy increases students' reduced self-efficacy scores.

In this study, it was found that cognitive flexibility predicted exhaustion, cynicism and reduced self-efficacy negatively and significantly. The fact that students with low cognitive flexibility cannot fully understand the issue when a sudden change or a differentiation occur, and they do not notice the clues sufficiently. These features cause them to produce complex information against change and make unsuccessful choices (Deak, 2003). In other words, students with low cognitive flexibility are unsuccessful because they make unfunctional or icorrect inferences in the face of change and make choices that do not match their proficiency. As a result, these students may have believed that they are inadequate in the face of new and unexpected situations and may have developed a sense of exhaustion.

In this study, it was revealed that social comparison did not significantly predict the dimensions of exhaustion and cynicism, but only the reduced self-efficacy dimension significantly. The fact that social comparison does not predict the dimensions of exhaustion and cynicism in this study does not mean that high school students do not make social comparisons, it indicates that social comparison does not have a significant role in explaining these two dimensions in student burnout. In previous studies which were conducted with a group of adolescents revealed that social comparison was not related to cognitive distortions (Gül, 2016), it had a negative relationship with depression (Erozkan, 2004) and psychological symptoms were not observed in students with a high level of social comparison (Yılmaz, 2010). In the light of these findings, it can be said that high level of social comparison does not have a negative relationship with the psychological characteristics of high school students. Accordingly, the negative prediction of reduced self-efficacy by social comparison can be considered as a finding consistent with the literature. On the other hand, the effect of academic achievement on student burnout is more dominant than achievements in the social domain. Students directly consider the exam results while forming a self-perception about their school life. This fact may lead social comparison not to be a significant predictive factor in exhaustion and cynisim.