


Lise Öğrencilerinde Algılanan Akademik Destek, Akademik Akış ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler

Relationships Among Perceived Academic Support, Academic Flow and Burnout in High School Students

Büşra Acar Açar, Abdullah Atli

Yazar Bilgileri

Büşra Acar Açar 
Uzman Psikolojik Danışman,
MEB,
busraacr@outlook.com

Abdullah Atli 
Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
abdullah.atli@inonu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, algılanan akademik destek ve öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik akışın aracılık rolü incelenmiştir. Korelasyonel (ilişkisel) desenin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 342 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada, kişisel bilgi formu, Akademik Destek Ölçeği (ADÖ), Akademik Bağlamda Akış Ölçeği (ABAÖ) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılarak veriler yüz yüze toplanmıştır. Algılanan akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, akademik akışın algılanan akademik destek (anne-baba, öğretmen ve arkadaş) ile pozitif; öğrenci tükenmişliği ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide, akademik akışın aracılık rolüne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmamızın dikkat çekici bulgusu ise anne-baba ve öğretmen akademik desteği öğrenci tükenmişliği üzerinde anlamlı bir toplam etkiye sahip iken arkadaş akademik desteğinin öğrenci tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasıdır. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini ortaya koyan araştırma sonucu, öğretmenlerin destekleyici tutumlarıyla öğrencilerin akademik bağlamda daha sık akış deneyimleyerek tükenmişlik riskinin azaltılabileceğini göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Algılanan akademik destek
Akademik akış
Öğrenci tükenmişliği
Lise öğrencileri

Keywords
Perceived academic support
Academic flow
Student burnout
High school students

Makale Geçmişi
Geliş: 07.11.2023
Kabul: 23.02.2024

ABSTRACT

This study examined the mediating role of academic flow in the relationship between perceived academic support and student burnout. The sample of the study, in which the correlational design was used, consisted of 342 high school students. In the study, data were collected face to face using a personal information form, Academic Support Scale (ASS), Flow in Academic Context Scale (ACFS) and Maslach Burnout Inventory-Student Form (MBS-SF). Structural Equation Modeling (SEM) and Pearson Product-Moment Correlation Analysis were used to examine the relationships among perceived academic support, academic flow and burnout. The results showed that academic flow was positively related to perceived academic support (parents, teachers and friends) and negatively related to student burnout. Additionally, it was determined that there was a negative relationship between perceived academic support and student burnout. Finally, it was observed that academic flow had a mediating role in the relationship between perceived academic support and student burnout. The remarkable finding of the study was that while parental and teacher academic support had a significant total effect on student burnout, peer academic support had no significant effect on student burnout. The result of the research, which revealed the importance of the teacher-student relationship in particular, showed that with the supportive attitudes of teachers, the risk of burnout could be reduced by students experiencing flow more frequently in the academic context.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Acar-Açar, B. & Atli, A. (2024). Lise öğrencilerinde algılanan akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler. *TEBD*, 22(1), 561-586. <https://doi.org/10.37217/tebd.1387273>

Giriş

Son yıllarda akademik ortamlarda öğrenci tükenmişliğinin ve tükenmişliğe karşı koruma sağlayabilecek faktörlerin önemi artmaktadır. Tükenmişlik kavramı ilk olarak iş ortamında çalışılmış olsa da (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001), daha sonra okul ve akademik ortamlarda da tükenmişlik üzerine çalışmalar yapılmıştır. Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela'ya (2008) göre öğrenciler sınav, okul devamlılığı, ödev gibi okul yükümlülüklerini psikolojik açıdan bir iş olarak algılamaktadırlar. Gan, Shang ve Zhang (2007) iş tükenmişliğinin kavramsal çerçevesine dayanarak, öğrenci tükenmişliğini akademik strese ve ders çalışmaya bir tepki olarak ortaya çıkan psikolojik bir sendrom olarak tanımlamışlardır. Ders/iş yükünün yarattığı stres ve okuldaki diğer psikolojik baskılar öğrencilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik duyguları yaşamalarına yol açabilmektedir (Aypay, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerde tükenmişliğin daha çok üniversite öğrencilerinde, özellikle sağlık bilimleri okuyan öğrencilerde incelendiği görülmektedir (Galán, Sanmartín, Polo ve Giner, 2011; Jennings, 2009). İnsan sağlığını konu alan bir alanda hata yapmama çabası ve beraberinde oluşabilecek tükenmişlik bu durumun nedeni olarak görülebilir. Ancak bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan kargaşa yaşadığı, cinsel yönden gelişimsel görevleri yerine getirmeye ve kimlik duygusunu oluşturmaya çalıştığı ergenlik döneminde (Steinberg, 2007), öğrencilerin eğitim sisteminde birikmiş deneyimlerinin olumsuz etkileri, ortaokuldan liseye geçerken yaşadıkları zorlu ve sancılı sürecin yarattığı stres ve yorgunluk hissi tükenmişlik yaşama riskini artırmaktadır. Bask ve Salmela-Aro'nun (2013) boylamsal araştırmalarına dayalı bulgularına göre 16-18 yaş arası lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri artmakta ve bu öğrenciler öz güvenlerini kaybetme ve öz yeterlik inançlarının azalma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenci tükenmişliğinin sonuçları hem kısa hem de uzun vadede ciddi olabilir. Özellikle tükenmişlik; bıkkınlık, düşük okul yaşam kalitesi, dış denetim odağı, kendini engelleme, başarısızlıktan kaçınma stratejileri, depresif-endişeli semptomlar, düşük benlik saygısı, genel okul uyumsuzluğu, daha yüksek okulu bırakma riski ile ilişkilendirilmiştir (Covington, 2000; Fimian ve Cross, 1986; Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017; Räsänen, Lintonen, Joronen ve Konu, 2015; Salmela-Aro ve Upadaya, 2012). Öğrenci tükenmişliği, öğrencinin akademik hayatı, genel refahı ve gelecekteki kariyeri için olumsuz sonuçlara sahiptir ve bu nedenle tükenmişlikten korunma sağlayabilecek faktörler oldukça önemli hale gelmektedir (Ljubin-Golub, Rijavec ve Olčar, 2020). Koruyucu faktörler ile ilgili yapılan çalışmalar akış deneyiminin psikolojik iyi oluş ve dayanıklılıkla pozitif ilişkili olduğu (Asakawa, 2010), akademik çalışma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği (Steele ve Fullagar, 2009), iş ortamındaki akış deneyiminin tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu (Lavigne, Forest ve Crevier-Braud, 2012) ve akademik ortamda yaşanan akış deneyiminin üniversite öğrencilerinin tükenmişlikleri ile negatif

ilişkili olduğunu göstermiştir (Ljubin-Golub vd., 2020). Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlüklerle baş edebilmeleri için yakın çevreleri tarafından sağlanan akademik desteğin, öğrencilerin okul hayatını kolaylaştırarak okula karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanmalarını sağladığı (Ersoy, 2020) ve tükenmişlik yaşamalarını engellediği bilinmektedir (Boudreau, Santen, Hemphill ve Dobson, 2004). Mevcut çalışmada lise öğrencilerinin yaşadıkları tükenmişlik ile ilişkili olduğu tespit edilen akademik destek ve akademik akış ele alınmıştır.

Öğrenci tükenmişliğine karşı koruyucu faktörler üzerine yapılan güncel çalışmalar öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları akış deneyiminin koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir. Akademik akış kavramından önce akış kuramını ele almak faydalı olacaktır. Akış kuramının temelinde mutluluk vardır ve kuram, kişinin anda kalarak anın tadını çıkararak mutluluğa ulaşacağını savunur. Csikszentmihalyi (1990) akış deneyimini, bireylerin bir aktiviteye olağanüstü yoğunlaştığı ve başka hiçbir şeyin önemli olmadığı, aktivitenin kendisinin bireye zevk verdiği, bireyin bu deneyimden keyif aldığı için ne olursa olsun yine aynı aktiviteyi yapmak isteyeceği durum olarak tanımlamıştır. Araştırmalar akışı daha sık deneyimleyen bireylerin daha rahat olduklarını ve etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiklerini (Clarke ve Haworth, 1994), daha yüksek benlik saygısı ve yaşam doyumuna, daha az kaygı ve daha iyi baş etme stratejilerine sahip olduklarını (Asakawa, 2010), daha mutlu, hevesli (Bryce ve Haworth, 2002) ve dirençli (Schmidt, 2003) olduklarını, daha olumlu duygular ve daha az tükenmişlik yaşadıklarını (Olçar, 2015) göstermiştir. Akış kuramına göre, akış deneyimi iş, müzik, egzersiz ve akademik gibi yaşamın her anında ve alanında yaşanabilmektedir. Akademik aktivite yürütülürken oluşan akışa ise akademik akış denilmekte ve öğrenciler derslerini yürütürken, çalışırken, ödevlerini yaparken akademik akışa ihtiyaç duymaktadırlar (Yuwanto, 2013). Markamad ve Khuzaemah (2019) akademik akışı, öğrenciler tarafından hissedilen, mutluluk duygularının ortaya çıkması, artan konsantrasyon, odaklanan etkinliklere katılım ve artan öz kontrol ile karakterize edilen psikolojik bir durum veya deneyim olarak tanımlamıştır. Akademik bağlamda, akış teorisi, öğrencinin aktif katılımını ve öğrenme zevkini açıklamak için yararlı bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Akış teorisinin öngördüğü gibi akademik bağlamda akış yüksek öğrenci katılımı (Shernoff ve Csikszentmihalyi, 2009), okul müfredatı boyunca başarılı şekilde ilerleme (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1993), daha yüksek not ortalaması (Ljubin-Golub, Rijavec ve Olçar, 2016) ve daha iyi performans (Engeser, Rheinberg, Vollmeyer ve Bischoff, 2005) ile ilişkilidir.

Akış durumunun özellikleri arasında bir aktiviteden zevk alma, tüm dikkati aktivite üzerinde toplama, aktiviteye odaklanma ve eylemler üzerinde kontrol sahibi olma yer almaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, 1997). Bu bilgidir hareketle öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde eğlenmelerini ve öğrenmelerini, yeterlilik ve ders çalışmayla ilgili sorunlardan uzaklaşma duygusunu yaşamalarını sağlamanın, kendilerini yorgun hissetmeden ve dolayısıyla çalışmanın gereklilikleri

nedeniyle tükenmişlik yaşamadan daha uzun bir süre öğrenmelerini sağlayabileceği beklenebilir. Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider ve Shernoff (2003) ile Husna ve Rosiana (2014) tarafından yapılan araştırmalar da akış yaşayan öğrencilerin ödev ve öğrenme etkinlikleri konusunda daha ilgili ve hevesli olduklarını, akışı deneyimlemeyen öğrencilerin ise öğrenirken genellikle sıkıldıklarını göstermektedir. Mevcut çalışma, akış deneyimi ve tükenmişlik üzerine yapılan geçmiş araştırmaları çalışan nüfus ve üniversite öğrencilerinden farklı bir örneklem olan lise öğrencilerine doğru genişletmektedir. Ayrıca yine bu çalışma, öğrencilerin hem akademik bağlamdaki akış deneyimleri hem de tükenmişlik sendromlarıyla ilişkili olan akademik destek faktörünü de ele almaktadır. Öğrencilerin akademik yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerinde önemli bir role sahip olan akademik destek sayesinde öğrencilerin daha fazla akış deneyimi yaşayacağı ve bunun da tükenmişlik riskini azaltacağı düşünülmektedir.

Akademik destek, çok boyutlu bir kavram olan sosyal desteğin alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Yıldız, Şenel ve Can, 2016). Sosyal destek bireylerin yakın çevrelerinden (örn. aile, arkadaş) aldıkları veya sağladıkları maddi ve manevi tüm fayda, hizmet ve yardımlardan oluşmaktadır (Hagihara, Tarumi ve Miller, 1998). Okul yaşamında sağlanan destek ise sosyal desteğin akademik destek boyutudur. Alanyazında akademik destek; aile, öğretmen ve arkadaşların öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştırmak için sağladıkları duygusal destek (örn. teşvik sağlama) ve araçsal destek (örn. okul çalışmalarına yardımcı olma) dâhil olmak üzere doğrudan ve dolaylı kaynaklar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Chen, 2005; Nowakowska, 2014).

Öğrencilere akademik yaşamlarında destek sağlayan önemli kaynaklar anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarıdır. Araştırmacılar (Chao ve Sue, 1996; Chen ve Uttal, 1988; Crouter, MacDermid, McHale ve Perry-Jenkins, 1990; Schneider ve Lee, 1990; Siu, 1994; Yao, 1985) çocuklarına değerli entelektüel kaynak ve bilişsel uyarım (örn. bilgisayar, kitap) sağlamak, çocuklarının akademik faaliyetlerini gözlemlemek ve yapılandırmak, ödevlerini tamamlamalarını denetlemek, okul çalışmalarına yardımcı olmak ve çocuklarıyla akademik konuları tartışmak dâhil olmak üzere anne-babaların çocuklarının eğitimini desteklemelerinin birçok yolu olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerden gelen akademik destek, öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttırmakta, okul çalışmalarına daha fazla zaman ayırmasını ve başarılı olmasını (Schneider ve Lee, 1990; Siu, 1994; Yao, 1985) sağlamakla beraber öğrencinin sarkın akran gruplarıyla ilişki kurma (Durbin, Darling, Steinberg ve Brown, 1993) ve okulu bırakma (Teachman, Paasch ve Carver, 1996) olasılığını azaltmaktadır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanda etkileşim halinde oldukları öğretmenleri ve arkadaşları, akademik çabalarına önemli bir destek kaynağı olarak hizmet edebilmektedir. Araştırmacılar (Birch ve Ladd, 1996; Eccles vd., 1993; Goodenow, 1993; Wentzel, 1997; Wentzel ve Asher, 1995) öğretmen ve arkadaşlarla olan olumlu etkileşimlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonuna, akademik başarısına ve

psikolojik işleyişine katkıda bulunduğunu; olumsuz etkileşimlerin ise öğrencilerde davranış sorunları riskini arttırdığını ve okul performansında düşüklüğüne yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrenciler için okul; oyun, arkadaşlık, iletişim gibi eğlenceli unsurlarla beraber ödev, sınav ve gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukları da barındıran bir yerdir. Bu sorumluluklar ve görevler nedeniyle öğrenciler zaman zaman kendilerini bıkmış, tükenmiş hissedip okula karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Yaşanan bu tükenmişliğin azaltılması ve önlenmesi için yakın çevreden alınan sosyal ve akademik destek oldukça önemlidir (Ersoy, 2020). Özellikle öğretmenlerden alınan sosyal desteğin öğrenci tükenmişliğinde birinci derecede etkili olduğu bilinmektedir (Kutsal, 2009).

Akademik desteği kapsayan sosyal destek teorisi, stresli durumlarda sosyal desteğin tampon görevi gördüğünü belirtmektedir. Başka bir ifadeyle sosyal destek bireyi, stres ya da kriz durumunun olumsuz etkilerine karşı korumakta ve bireyin zorluklarla başa çıkabilme yeteneğini geliştirmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Demaray ve Malecki (2002), öğrencinin algıladığı sosyal desteğin okul uyumsuzluğu ve düşük sosyoekonomik durum karşısında koruyucu ve tamponlayıcı bir işlev gördüğünü belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taylor (2011) tükenmişlik yaşamayan öğrencilerin, tükenmişlik yaşan öğrencilere göre daha fazla destekleyici ilişkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak akademik desteğin okul yaşamını zorlaştıran ve genel yaşam doyumunu da etkileyen öğrenci tükenmişliği üzerinde bir tamponlama etkisine sahip olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar da aile, öğretmen, arkadaş gibi önemli kişilerden alınan desteğin öğrencilerin tükenmişliğini azaltıcı bir role sahip olduğunu göstermektedir (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Jacobs ve Dodd, 2003; Kovach, 2002; Kutsal ve Bilge, 2012b; Meylan, Doudin, Curchod-Diedi ve Stephan, 2015; Pazin, 2000; Weaver, 2000).

Eğitim hayatlarını ağır ders programları ve sınavlar ile geçiren öğrenciler yoğun bir stres yaşamaktadır. Yaşanan yoğun strese öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili öz kaynaklarının eksikliği ve öğrencinin istek ve beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluk eklendiğinde öğrencinin tükenmişlik yaşamaya kaçınılmaz olmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012b). Öğrencinin kendi gücü ve istekleri ile yakın çevresinin beklentileri arasında bir denge durumu varsa tükenmişlik süreci durdurulabilmektedir (Demir, 2005; Kavla, 1998). Bu noktada öğrencinin okul yaşantısında aldığı destek ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin aile, öğretmen ve arkadaşlarından aldığı desteğin, tükenmişlik düzeyini yordamada önemli rol oynadığı bilinmektedir (Lee ve Goldstein, 2016).

Mevcut Çalışma

Bu çalışmada öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olan ve koruyucu bir faktör olarak nitelendirilen diğer kavram ise akademik akıştır. Akademik faaliyetlerde akış deneyimini yaşayan öğrencilerin daha ilgili, yaşamayanların ise daha sıkılğan oldukları bilinmektedir. Bu akademik faaliyetlerde akış

deneyimini etkileyen faktörlerden biri veli, öğretmen ve arkadaşlardan alınan sosyal destektir (Suryaratri, Komalasari ve Medellu, 2022). Teorik olarak, öğrenciler iyi bir sosyal destek aldıklarında ders çalışırken konsantre olabilir, rahat hissedebilir, süreçten zevk alabilir ve içsel olarak motive olabilir, bu da iyi bir başarıya yol açabilmektedir (Putri, 2016). Okul yaşamında sağlanan desteğin, sosyal desteğin akademik destek boyutu olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yakın çevrelerinden aldıkları akademik destek ile akademik akışları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Akademik destek öğrencilerin içsel motivasyonuna katkıda bulunduğundan, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından daha fazla akademik destek gören öğrencilerin akademik faaliyetlerde daha fazla akış yaşamaları ve dolayısıyla akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik akışın aracılık etmesi beklenmektedir.

Lise süreci ergenlik döneminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu dönemde ergen bir yandan kendilik algısını oluşturmaya çalışırken diğer bir yandan eğitim hayatında başarılı olmaya, kariyer planı oluşturmaya, toplumun ve çevresinin onayını kazanmaya, iyi sosyal ilişkiler geliştirmeye çalışmaktadır. Bu sürece üniversiteye giriş sınavlarının kaygısı eklendiğinde ergen yoğun bir baskı hissedebilir ve bu da tükenmişliğe sebep olabilir. Bütün bu durumların ergen üzerinde oluşturacağı olumsuz etkiler göz önüne alındığında lise düzeyinde tükenmişlik sendromu ve koruyucu faktörlerin ele alınma ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı algılanan akademik destek (aile, öğretmen ve arkadaş) ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik akışın aracı rolünü incelemektir. Alanyazın incelendiğinde akademik destek, akademik akış ve öğrenci tükenmişliği değişkenlerini içeren ayrı ayrı çalışmaların var olduğu tespit edilmiştir. Ancak akademik destek ve tükenmişlik ilişkisinde akademik akışın aracılık rolünü inceleyen bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Günümüzde öğrenci tükenmişliği ve koruyucu faktörlere yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişkiler olacaktır.
2. Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile akademik akış arasında pozitif ilişkiler olacaktır.
3. Akademik akış ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişki olacaktır.
4. Akademik akış, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edecektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, lise öğrencilerinin algıladıkları akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik korelasyonel (ilişkisel) bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ayrıca akademik akışın, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceği hipotezini test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. YEM kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan model aracılığıyla değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler test edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Bölgesi'ndeki bir şehrin iki farklı ilçesinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam eden 342 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılmada gönüllü olmayan öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır. Üç farklı Anadolu Lisesinde eğitim gören 342 öğrencinin 219'u kız (%64), 123'ü erkektir (%36). Öğrencilerin 98'i (%29) dokuzuncu sınıf, 71'i (%21) onuncu sınıf, 103'ü (%30) on birinci sınıf ve 70'i (%20) on ikinci sınıftadır. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 15,20'dir. Son olarak öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına bakıldığında, anne eğitim durumunun sırasıyla ilkokul (%50,6), ortaokul (%21,9), lise (%19,3), lisans (%7,6), lisansüstü (%0,3) ve okuma-yazması yok (%0,3) şeklinde olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumunun ise sırasıyla lise (%33,6), ilkokul (%29,5), ortaokul (%26,6), lisans (%9,6) ve lisansüstü (%0,7) şeklinde olduğu görülmüştür. Çalışma grubu belirleme sürecinde, ölçme araçlarının uygulanması için kolay ulaşılabilen kişilerin seçilmesine imkân veren kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Etik Bildirim

Araştırma verileri, 27/12/2022 tarihli ve E.262304 sayılı İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu izni sonrası Ocak ayında toplanmıştır. Araştırmanın tasarım aşamasından itibaren veri toplama, analiz ve raporlaştırma süreçlerinde bilimsel araştırma etik ilkelerine bağlı kalınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, devam ettikleri lise ve sınıf düzeyi bilgileri yer almaktadır.

Akademik Bağlamda Akış Ölçeği (ABAÖ)

Şahan (2019) tarafından öğrencilerin eğitim sürecinde ne sıklıkla akış yaşadıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen Akademik Bağlamda Akış Ölçeği 1'den (hiçbir zaman) 6'ya (her zaman) kadar puanlanan 31 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; yoğunlaşma ve zaman algısı (10 madde), belirli geri bildirim (4 madde), zorluk ve beceri dengesi (4 madde), ototelik deneyim (5 madde), eylem-farkındalık kaynaşması (4 madde) ve kontrol duygusu (4 madde) şeklindedir. Yoğunlaşma ve zaman algısı alt boyutu için örnek madde: "Ders çalışırken açlık ve susuzluk hissetmeyi neredeyse unutturum". Belirli geri bildirim alt boyutu için örnek madde: "Ders çalışırken konunun hangi bölümlerini tam anladığımı fark edebilirim". Zorluk ve beceri dengesi alt boyutu için örnek madde: "Biraz zor olan konuları çalışırken ders çalışmaya daha fazla odaklanırım". Ototelik deneyim alt boyutu için örnek madde: "Yeni konular öğrenmek beni çok mutlu eder". Eylem-farkındalık kaynaşması alt boyutu için örnek madde: "Ödev yaparken bilgi ve becerilerimi ödeve çok iyi aktarırım". Kontrol duygusu alt boyutu için örnek madde: "Ders çalışırken başarılı olacağım konusunda kendimi rahat hissedirim". Ölçek toplam puan üzerinden analize dâhil edilebilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde akademik akışa işaret etmektedir. Daha önceki araştırmalar ABAÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($\alpha=.94$; Şahan, 2019). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.92$ olarak bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan ve Kutsal ve Bilge (2012a) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, 1'den (hiçbir zaman) 7'ye (her zaman) kadar puanlanan 15 maddelik likert tipi bir ölçektir. MTE-ÖF tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tükenme alt boyutu için örnek madde: "Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum". İnancını kaybetme alt boyutu için örnek madde: "Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim". Öz yetkinlik alt boyutu için örnek madde: "Derslerimle ilgili sorunları etkili bir biçimde çözebilirim". Tükenme ve inancını kaybetme alt boyutları olumsuz, öz yetkinlik alt boyutu olumlu ifadeler içerdiğinden tükenmişlik yaşayan bir öğrencinin tükenme ve inancını kaybetme alt boyutlarından yüksek, öz yetkinlik alt boyutundan düşük puan alması beklenmektedir. Daha önceki araştırmalar MTE-ÖF'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($\alpha=.89$; Kaya, 2017). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.87$ olarak bulunmuştur.

Akademik Destek Ölçeği (ADÖ)

Nowakowska (2014) tarafından geliştirilen Akademik Destek Ölçeği aile, öğretmen ve arkadaş olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. ADÖ, 1'den (hiçbir zaman) 5'e (her zaman) kadar

puanlanan 36 maddelik bir ölçektir. Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin uyarlama sürecinde boyutlarında bir değişim yaşanmazken düşük faktör yüküne sahip olan, birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ya da kuramsal olarak ilgili olmayan bir boyutta yüksek yük değeri alan 12 madde ölçekten atılmıştır (Özer 2019'dan aktaran Ersoy, 2020). Aile alt boyutu için örnek madde: "Derslerimle ilgili kaygılarımı dinlerler". Öğretmen alt boyutu için örnek madde: "Konuları iyice öğrenmeme yardımcı olmak için zaman ayırırlar". Arkadaş alt boyutu için örnek madde: "Derslerde anlamadığım şeyleri öğrenmeme yardım etmek için bana zaman ayırırlar". Ölçekten alınan puanların artması, anne-baba, öğretmen ve arkadaşları tarafından verilen akademik desteğin arttığı anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmalar ADÖ Türkçe uyarlamasının aile ($\alpha=.89$), öğretmen ($\alpha=.90$) ve arkadaş ($\alpha=.93$) alt boyutlarının yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ersoy, 2020). Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .93, .90 ve .93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri İnönü Üniversitesinin Bilimsel Etik İnceleme Kurulu onayından sonra 2022-2023 eğitim yılının Ocak ayında toplanmıştır. Karadeniz bölgesindeki bir şehrin farklı iki ilçesinde eğitimlerinde devam eden lise öğrencilerine ulaşılarak veri toplama işlemi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, veri toplama işlemi öncesi sınıf ziyaretlerinde bulunarak araştırma konusu ve ölçme araçları hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu öğrencilere bildirilmiş ve katılmak istemeyen öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma sonuçlarının ilgili gruba ve okul idaresine sunulacağı belirtilmiş ve araştırmanın sonunda gerekli geri bildirimler paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın esas analizine geçmeden önce kayıp veriler, aşırı uç değerler, hatalı veri girişleri ve normallik varsayımları incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 55 adet ölçek öğrencilerin ölçekleri yanlış doldurması sebebiyle analizlere dâhil edilmemiştir. Analizler 342 veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri setinde çoklu bağlantı problemi ve aşırı uç değerler (mahalanobis) bulunmamakta, normallik varsayımları ise sağlanmaktadır (skewness <1,5, kurtosis <1,5; Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri analizinin devamında değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. IBM Amos 24 programı yardımıyla akademik akışın, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceği hipotezini test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma değişkenlerinin betimleyici istatistiklerine ve araştırma hipotezlerine yönelik yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmektedir. Tablo 1’de araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık, ranj değerleri ve iç tutatlılık kat sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerinin Betimleyici İstatistikleri

<i>Değişkenler</i>	\bar{X}	SS	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Ranj</i>	α
Akademik akış	94,5	24,7	.19	-.39	1-6	.92
Öğrenci tükenmişliği	63,8	17,9	.00	-.62	1-7	.87
Anne-baba akademik desteği	23,8	9,4	-.05	-1,03	1-5	.93
Öğretmen akademik desteği	28,6	7,9	-.47	-.57	1-5	.90
Arkadaş akademik desteği	24,4	9,4	-.13	-.98	1-5	.93

Araştırmanın değişkenleri olan akademik destek (anne-baba, öğretmen ve arkadaş), akademik akış ve öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerinin Korelasyon Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Akademik akış	1	-.62**	.30**	.39**	.25**
(2) Öğrenci tükenmişliği		1	-.37**	-.40**	-.17**
(3) Anne-baba akademik desteği			1	.30**	.20**
(4) Öğretmen akademik desteği				1	.30**
(5) Arkadaş akademik desteği					1

**p<.01

Hipotez 1’de anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişkiler olacağı öne sürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde, anne-baba akademik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.37$, $p<.01$), öğretmen akademik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.40$, $p<.01$) ve arkadaş akademik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.17$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 1’i desteklemektedir.

Hipotez 2’de anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile akademik akış arasında pozitif ilişkiler olacağı öne sürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde anne-baba akademik desteği ile akademik akış arasında pozitif yönde ($r=.30$, $p<.01$), öğretmen akademik desteği ile akademik akış arasında pozitif yönde ($r=.39$, $p<.01$) ve arkadaş akademik desteği ile akademik akış arasında pozitif yönde ($r=.25$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 2’yi desteklemektedir.

Hipotez 3’te akademik akış ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif bir ilişki olacağı öne sürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde akademik akış ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.62$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 3’ü desteklemektedir.

Akademik akışın; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceği hipotezini test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. İlk olarak anne-baba, öğretmen ve arkadaş akademik desteği, akademik akış ve öğrenci tükenmişliği değişkenlerinden oluşan ölçüm modeli test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerlerinin ölçüm modelini doğruladığı görülmüştür ($\chi^2[481, N=342]=1166,75$; $p=.00$; χ^2/sd oranı=2,43; RMSEA=.06; SRMR=.07; CFI=.90). Model uyum testinde ki-kare testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığını sağlamak için normlu ki-kare kullanılmıştır (χ^2/sd oranı; Kline, 2005). Ki-kare/sd oranının 3'ün, SRMR ve RMSEA'nın .08'in altında olması ve CFI değerinin .90 ve üzerinde olması modelin kabul edilebilirliğine işaret etmektedir (Byrne, 2016; Hu ve Bentler, 1999). Genel olarak, varsayılan model mevcut verilere uymaktadır.

Modelin ölçüm kısmında tüm faktör yükleri anlamlıdır ($p<.001$). Faktör yükleri öğrenci tükenmişliği için .35 ile .96, akademik akış için .62 ve .77, anne-baba akademik desteği için .72 ve .84, öğretmen akademik desteği için .60 ve .83 ve arkadaş akademik desteği için .71 ve .84 arasında değişmektedir. Akademik destek, akademik akıştaki varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Genel olarak, varsayımsal model öğrenci tükenmişliğindeki varyansın %30'unu açıklamaktadır.

Ölçüm modelinin doğrulanmasından sonra örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırma hipotezleri test edilmiştir. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin bootstrap sonuçları ve %95 güvenle sapma düzeltmeli (BC) yüzdeler aralıkları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilerin Bootstrap Sonuçları

<i>Model yolları</i>	<i>B + SH</i>	<i>β + SH</i>	<i>p</i>	<i>95% GA [AS; ÜS]</i>
<i>Doğrudan etkiler</i>				
Anne-baba AD → Akademik akış	.150 + .049	.205 + .065	.002	[.078; .329]
Anne-baba AD → Öğrenci tükenmişliği	-.147 + .068	-.138 + .063	.026	[-.265; -.017]
Öğretmen AD → Akademik akış	.245 + .057	.317 + .069	.000	[.178; .447]
Öğretmen AD → Öğrenci tükenmişliği	-.209 + .078	-.185 + .071	.012	[-.321; -.047]
Arkadaş AD → Akademik akış	.086 + .042	.128 + .061	.040	[.006; .246]
Arkadaş AD → Öğrenci tükenmişliği	.075 + .057	.076 + .058	.207	[-.040; .185]
Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.570 + .126	-.391 + .080	.001	[-.536; -.225]
<i>Dolaylı etkiler</i>				
Anne-baba AD → Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.085 + .034	-.080 + .032	.001	[-.155; -.029]
Öğretmen AD → Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.140 + .045	-.124 + .038	.000	[-.212; -.064]
Arkadaş AD → Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.049 + .026	-.050 + .027	.030	[-.113; -.005]
<i>Toplam etkiler</i>				
Anne-baba AD → Öğrenci tükenmişliği	-.232 + .068	-.218 + .062	.000	[-.343; -.099]
Öğretmen AD → Öğrenci tükenmişliği	-.348 + .076	-.309 + .066	.000	[-.440; -.184]
Arkadaş AD → Öğrenci tükenmişliği	.026 + .060	.026 + .061	.675	[-.098; .142]

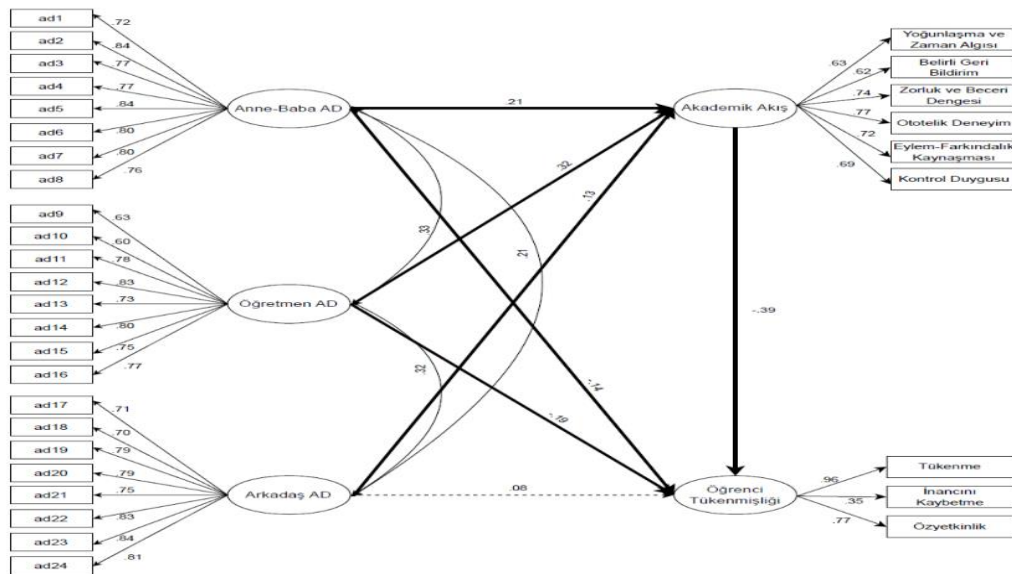
Not: SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, AS: Alt Sınır, ÜS: Üst Sınır.

Tablo 3'e bakıldığında, algılanan anne-baba akademik desteğin öğrenci tükenmişliği ($\beta=-.138$; $p=.026$) ve akademik akış ($\beta=.205$; $p=.002$) üzerindeki doğrudan etkilerinin anlamlı olduğu

görülmüştür (Şekil 1'deki daha kalın oklar). Yani, daha fazla anne-baba akademik desteği algılayan lise öğrencileri, daha yüksek düzeyde akademik akış ve daha düşük düzeyde öğrenci tükenmişliği bildirmişlerdir. Benzer şekilde, öğretmenlerden algılanan akademik destek, akademik akışına ($\beta=.317$; $p=.000$) ve öğrenci tükenmişliğine ($\beta=-.185$; $p=.012$) doğrudan katkıda bulunmuştur. Öte yandan, arkadaşlardan algılanan akademik destek, akademik akışa ($\beta=.128$; $p=.040$) doğrudan ve olumlu bir şekilde etkide bulunurken öğrenci tükenmişliği üzerindeki etkisi ($\beta=.076$; $p=.207$) anlamsız bulunmuştur (Şekil 1'deki kesik çizgili ok). Ek olarak akademik akıştan öğrenci tükenmişliğine giden yol doğrudan ve anlamlı ($\beta=-.391$; $p=.001$) olup akademik akışı daha fazla deneyimleyen lise öğrencilerinin daha düşük tükenmişlik bildirdikleri görülmüştür.

Akademik akış yoluyla anne-baba ($\beta=-.080$; $p=.001$), öğretmen ($\beta=-.124$; $p=.000$) ve arkadaşlar algılanan akademik desteğin ($\beta=-.050$; $p=.030$) öğrenci tükenmişliği üzerindeki dolaylı etkilerinin anlamlı ve olumlu olduğu görülmüştür. Yani, akademik akış, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarını akademik açıdan destekleyici olarak algılayan lise öğrencileri, daha fazla akademik akış deneyimlemiş ve bu nedenle daha az tükenmişlik bildirmişlerdir.

Anne-baba ($\beta=-.218$; $p=.000$) ve öğretmenlerden ($\beta=-.309$; $p=.000$) algılanan akademik desteğin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmenlerden algılanan akademik destek, anne-babadan algılanan akademik desteğe kıyasla lise öğrencilerinin daha az tükenmişlik yaşamalarına daha fazla katkıda bulunmuştur. Ancak arkadaşlardan algılanan akademik desteğin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=.026$; $p=.675$).



Şekil 1. Bootstrap parametre tahminleri, kareli çoklu korelasyon (smc) katsayıları ve anlamlı ve anlamlı olmayan doğrudan yollara sahip varsayılan model.

(Daha kalın çizgiler anlamlı yolları, kesikli çizgi anlamsız yolu gösterir).

Tartışma

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin farklı kaynaklardan algıladıkları akademik destek ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri açıklamada akademik akışın rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Hem algılanan akademik destek hem de akademik akış, lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin önemli bileşenleri olarak ortaya çıkmış ve test edilen aracı modelde büyük bir varyansı açıklamışlardır. Alanyazına bakıldığında mevcut çalışma test edilen model bakımından bir ilki oluşturmaktadır.

Lise öğrencilerinin anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından aldığı akademik destek düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik bağlamdaki akış deneyimlerinde de artış yaşanmaktadır. Bu bulgular akademik desteği de kapsayan sosyal destek ile akademik akış arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Husna ve Rosiana, 2014; Kemala, Safitri ve Zwagery, 2018; Prihandrijani, 2016; Suryaratri vd., 2022). Markamad ve Khuzaemah'a (2019) göre bu pozitif ilişki, başarı motivasyonu, öz-yeterlik, öğrenme yöntemleri, inanç ve öz-düzenlemeli öğrenmenin etkisinden kaynaklanmaktadır. Sosyal destek, öğrencilerin akademik faaliyetlerini yürütmelerinde rahatlık sağladığı için akademik akışı etkilemektedir. Yakın çevreden gelen sosyal destek, akademik akışa önemli ölçüde katkıda bulunmakta ve bu daha fazla destek alan bireylerin daha yüksek düzeyde akademik akış gösterdiği anlamına gelmektedir (Suryaratri vd., 2022). Akademik destek kaynaklarına ayrı ayrı bakıldığında öğretmenlerden alınan akademik desteğin diğer kaynaklara göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, anne-baba ve öğretmenlerden alınan akademik destek öğrencilerin tükenmişliklerini belirlemede kritik öneme sahipken arkadaşlardan alınan akademik desteğin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ersoy'un (2020) çalışmasına göre anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan alınan akademik destek öğrencilerin okul yaşam doyumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Yani yakın çevreden alınan akademik destek, öğrencilerin okula karşı olumlu duygu, tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Okula yönelik bu olumlu tutumlar öğrencilerin tükenmişlik yaşama riskini azaltacaktır. Bu bulgu, mevcut araştırmayla kısmen de olsa benzerlik göstermektedir. Yabancı alanyazına bakıldığında, sosyal desteğin öğrenci tükenmişliğini yordama gücüne sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003; Karimi, Bashirpur, Khabbaz ve Hedayati, 2014; Kim, Jee, Lee, An ve Lee, 2018; Kovach, 2002; Pazin, 2000; Popa-Velea, Diaconescu, Mihailescu, Jidveian-Popescu ve Macarie, 2017; Weaver, 2000; Yang, 2004). Ayrıca Kutsal ve Bilge (2012b), bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının önlenmesi için öğretmenlerden alınan desteğin, aile ve arkadaşlardan alınan destekten daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilere hem bilgi hem de psikolojik destek sağlayabilecek bireyler olması ile açıklanabilmektedir. Benzer şekilde tükenmişlik ile ilişkili olan okul terki problemine yönelik Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011) yaptıkları çalışmada,

öğretmen desteği ile okul terki arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve öğretmen desteğini az ya da orta düzeyde hisseden öğrencilerde okulu terk etme riskinin arttığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin akademik yaşantıları boyunca özellikle anne-baba ve öğretmenlerinden gördükleri destek, öğrenciyi tükenmişlik yaşama riskinden koruyacaktır. Yaşam dönemleri içerisinde akran etkisinin en yoğun yaşandığı dönemin ergenlik dönemi olduğu bilinmektedir (Brown, 1990; Erikson, 1968; Fuligni, Eccles, Barber ve Clements, 2001). Bu nedenle arkadaşlardan alınan akademik desteğin öğrenci tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması şaşırtıcı bir bulgudur. Bu bulgu, benzer problemleri olan, benzer şekilde kaygı yaşayan ve benzer beklentiler içerisinde olan lise öğrencilerinin kendileri için önemli gördükleri yetişkinlerin desteğine daha çok ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir (Kutsal ve Bilge, 2012b). Ayrıca Türkiye'deki eğitim sisteminin temelini oluşturan rekabetçilik, öğrencilerin birbirlerine sağlayacağı desteğin niteliğini etkileyebilmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler birbirlerine, aile veya öğretmenlerinden görmüş oldukları koşulsuz desteği sunamayabilmektedirler.

Ljubin-Golub vd.'nin (2020) araştırmasında olduğu gibi mevcut çalışmada da öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları akış deneyiminin tükenmişlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu sonuç, bir çalışma ortamında akışı daha yüksek öznel iyi oluş ve daha düşük psikolojik sıkıntı (Forest, Mageau, Sarrazin ve Morin, 2011) ve tükenmişlik seviyeleri (Lavigne vd., 2012) ile ilişkilendiren geçmiş araştırmalarla uyumludur ve akademik akışın öğrenci tükenmişliğini önlemek için etkili bir mekanizma olabileceği fikrini desteklemektedir.

Algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri açıklamada akademik akışın aracı bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle modelde akademik akışın aracı olarak yer alması, anne-baba ve öğretmenlerden algılanan akademik desteğin tükenmişlik üzerindeki yordayıcı gücünü artırmıştır. Arkadaşlardan alınan akademik desteğin tükenmişlik üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi yok iken, akademik akışın aracı olarak modele alınmasıyla arkadaş akademik desteği ile tükenmişlik arasındaki dolaylı etki anlamlı hale gelmiştir. Özetle anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından akademik destek alan öğrenciler daha fazla akademik akış deneyimlemekte ve bu nedenle daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Benzer bir çalışmada öğretmen özerklik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik akış ve özerk motivasyon değişkenlerinin aracı rolünde olduğu saptanmıştır (Ljubin-Golub vd., 2020). Ayrıca akademik akışın, öğretmen desteği, geri bildirim gibi akademik faktörler ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Steele ve Fullagar, 2009).

Akış kuramına göre bireyin içsel olarak yoğun bir motivasyona sahip olması akış deneyimini beraberinde getirmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan, özerkliği, yeterliliği ve ilişkililiği hissetmesine izin veren ve yardımcı olan sosyal bağlam içsel

motivasyonu sürdürür ve geliştirir (Ljubin-Golub vd., 2020). Bu sosyal bağlam, akademik yaşamda anne-baba, öğretmen ve arkadaş desteği olarak düşünülebilir. Bu sebeple öğrencilerin yakın çevresinden gördüğü destekleyici tutum, akademik yaşamlarında daha sık akış deneyimlemelerini sağlamakta ve bu da öğrencilerin tükenmişlik sendromları üzerinde etkili olmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin yakın çevrelerinden gördükleri akademik destek, akademik akış yaşantıları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişkiler tespit edilmiş iken farklı kaynaklardan alınan akademik destek ve akademik akış arasında ise pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik bağlamdaki akış deneyimleri ile tükenmişlikleri arasındaki negatif yönlü ve anlamlı ilişki de araştırma sonuçlarından biridir. Son olarak aracılık analizlerinin sonucuna bakıldığında lise öğrencilerinin akademik yaşamlarında yakın çevrelerinden gördükleri destek ve tükenmişlik sendromları arasındaki ilişkide, öğrencilerin akademik bağlamdaki akış deneyimlerinin aracı bir role sahip olduğu görülmüştür. Yani, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarının akademik yönden destekleyici tutumlarını gören öğrenciler akademik bağlamda daha fazla akış deneyimlemekte ve bu nedenle daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin aile ve okul bağamları hem akademik yaşamları ve genel refah düzeyleri hem de gelecek yaşantıları için büyük önem taşımaktadır. Çocuklarının gelişim özelliklerini bilen, onlarla sağlıklı iletişim kurabilen, onların akademik yaşamlarıyla yakından ilgilenen ve destekleyici tutuma sahip aileler, çocuklarının akademik yaşamlarında daha mutlu, ilgili ve başarılı olmalarını sağlayabilmektedir. Aile desteğine ek olarak çocuklar öğretmenlerinden gördükleri akademik destek ile okul yaşamlarında kendine daha fazla inanmakta, öğrenirken aynı zamanda eğlenmekte, yorgunluk hissetmeden daha odaklanmış halde zaman algısını kaybederek öğrenme etkinliklerine katılmakta, müfredat boyunca başarılı şekilde ilerleyebilmektedirler. Öğretmen desteğiyle öğrenciler akademik yaşamlarında daha sık akış deneyimlemekte ve bu sayede okula yönelik daha olumlu tutumlar geliştirebilmektedir. Bu olumlu tutumlar, tükenmişlik yaşama riskine karşı öğrencileri koruma işlevi görmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma birkaç sınırlılığa sahiptir. Çalışma, akademik desteğin ve akademik akışın tükenmişlikle negatif ilişkisine açıkça işaret etmekte, ancak bu ilişkinin doğasına daha fazla ışık tutmak ve akademik destek ve akademik akışın öğrenci tükenmişliği üzerindeki etkisini bir süreç içerisinde incelemek için boylamsal bir çalışmaya ihtiyaç duyulabilir. İkinci olarak çalışmanın temelinde öğrencilerin yakın çevresinin tutum ve davranışlarını nasıl algıladığı yer almaktadır. Anne-

baba, öğretmen ve arkadaşlardan gelen tutum ve davranışları öğrenciler zaman zaman farklı algılayabilmektedir. Bu durum ise yapılan çalışmanın sonuçlarını etkileyebilir. Bir diğer sınırlılık olarak çalışmanın örnekleme gösterilebilir. Belirli bir bölgede bulunan üç farklı Anadolu Lisesinin öğrencilerinden oluşan örneklem çalışmanın genellenebilirliği için bir kısıtlama oluşturabilir. Bu nedenle daha geniş kapsamlı örnekleme çalışmak faydalı olacaktır.

Çalışmanın en dikkat çekici bulgusu öğretmen akademik desteği üzerinedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini ortaya koyan bu bulgu, öğretmenlerin destekleyici tutumlarıyla öğrencilerin akademik bağlamda daha sık akış deneyimleyerek tükenmişlik riskinin azaltılabileceğini göstermektedir. Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin akademik bağlamda akış yaşantılarını artırma amaçlı öğretmenlere yönelik yapacağı konsültasyon çalışmalarını artırmaları günümüzde öğrencilerde sıkça görülen tükenmişlik sendromuna karşı bir koruma sağlanabilir.

Son olarak okul tükenmişliğinde koruyucu bir faktör olduğu görülen akademik akış üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır. Akademik akışın içsel-dışsal motivasyon, okul bağlılığı gibi değişkenlerle beraber ele alınması ve çalışmaların genişletilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3>
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ilkogretim-ii-kademe-ogrencileri-icin-okul-tukenmisligi-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. J. Juvonen & K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 199–225). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R. & Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 75–76. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2004.07.248>

- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. S. S. Feldman & G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* içinde (s. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryce, J. & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in a sample of male and female office workers. *Leisure Studies*, 21(3-4), 249-263. <https://doi.org/10.1080/0261436021000030687>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS* (3. b.) New York: Routledge.
- Chao, R. K. & Sue, S. (1996). Chinese parental influence and their children's school success: A paradox in the literature on parenting styles. S. Lau (Ed.), *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development* içinde (s. 93–120). Hong Kong: The Chinese University Hong Kong.
- Chen, J. J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- Chen, C. & Uttal, D. H. (1988). Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351–358. <https://doi.org/10.1159/000276334>
- Clarke, S. G. & Haworth, J. T. (1994). 'Flow' experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85, 511–523. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1994.tb02538.x>
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357. [https://doi.org/0033-2909/85/\\$00.75](https://doi.org/0033-2909/85/$00.75)
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200. [https://doi.org/6570/00/0171-0200\\$12.00](https://doi.org/6570/00/0171-0200$12.00)
- Crouter, A. C., MacDermid, S. M., McHale, S. M. & Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual- and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649–657. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.649>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge: Cambridge University.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: HarperCollins.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve*

- Bilim*, 39(173), 310–325. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2951/710> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, U., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (1. b.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, A. (2005). *Hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliği etkileyen faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. <https://doi.org/10.1002/pits.10018>.
- Durbin, D. L., Darling, N., Steinberg, L. & Brown, B. B. (1993). Parenting style and peer group membership among European–American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 87–100. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0301_5
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574. [https://doi.org/0013-5984/93/9305-0008\\$01.00](https://doi.org/0013-5984/93/9305-0008$01.00)
- Engeser, S., Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Bischoff, J. (2005). Motivation, flow-erleben und lernleistung in universitären lernsettings [Motivation, flow experience and performance in learning settings at university]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.159>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis* (1. b.). New York: Norton.
- Ersoy, E. (2020). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fimian, M. J. & Cross, A. H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267. <https://doi.org/10.1177/0272431686063004>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C. & Morin, E. M. (2011). "Work is my passion": The different affective, behavioral, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 27–40. <https://doi.org/10.1002/cjas.170>

- Fulgini, A. J., Eccles, J. S., Barber, B. L. & Clements, P. (2001). Early adolescent peer engagement and adjustment during high school. *Developmental Psychology*, 37, 28–36. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.28>
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J. & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the maslach burnout inventory-student survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453-459. <https://doi.org/10.1007/s00420-011-0623-x>
- Gan, Y., Shang, J. & 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. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1087>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hagihara, A., Tarumi, K. & Miller, A. S. (1998). Social support at work as a buffer of work stress–strain relationship: A signal detection approach. *Stress Medicine*, 14(2), 75-81. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(SICI\)1099-1700\(199804\)14:2%3C75::AID-SMI758%3E3.0.CO;2-A](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1099-1700(199804)14:2%3C75::AID-SMI758%3E3.0.CO;2-A) sayfasından erişilmiştir.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Husna, N. & Rosiana, D. (2014). Hubungan social support dengan flow pada mahasiswa fakultas psikologi. *Prosiding Psikologi*, 1–6. <https://karyailmiah.unisba.ac.id/index.php/psikologi/article/view/1546> sayfasından erişilmiştir.
- Jacobs, S. R. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Jennings, M. L. (2009). Medical student burnout: Interdisciplinary exploration and analysis. *Journal of Medical Humanities*, 30(4), 253-269. <http://dx.doi.org/10.1007/s10912-009-9093-5>
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M. & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia Social Behav Sci*, 159, 57–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.328>
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş doyumunu ile tükenmişlik ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemala, E., Safitri, J. & Zwagery, R. V. (2018). Hubungan antara persepsi keterlibatan ayah dalam pengasuhan dengan flow akademik pada peserta didik kelas IX SMP negeri 1 banjarbaru. *Jurnal Kognisia*, 1(2), 60–64. <https://doi.org/10.20527/jk.v1i2.1550>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). New York: Guilford.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kovach, H. R. (2002). *Relationship among stress, social support and burnout counseling psychology graduate students*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/305309424?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012a). Adaptation of maclach burnout inventory-student survey: Validity and reliability study. *World Applied Science Journal*, 19(9), 1360-1366. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.19.09.2798>
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012b). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 283-297. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=918381e6-fab5-4da2-890f-de3a391139c4%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Lavigne, G. L., Forest, J. & Crevier-Braud, L. (2012). Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 518–546. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.578390>
- Lee, C. Y. S. & Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 568–580. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0395-9>
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M. & Olčar, D. (2016). The relationship between executive functions and flow experiences in learning. *Studia Psychologica*, 58(1), 47–58. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=fb08b6ae-08f6-43bc-9f9c-f267a01262c7%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M. & Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychol Stud*, 65(2), 145-156. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6>

- Markamad, A. & Khuzaemah, K. (2019). Faktor-faktor yang mempengaruhi flow akademik. *Prosiding Seminar Nasional Magister Psikologi Universitas Ahmad Dahlan*, 1(1), 201–206. <http://www.seminar.uad.ac.id/index.php/snmpuad/article/view/3424> sayfasından erişilmiştir.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Diedi, D. & Stephan, P. (2015). School burnout and social support: The importance of parent and teacher support. *Psychologie Française*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.003>
- Nowakowska, S. S. (2014). *Measuring adolescents' perceptions of academic social support: The relationship between academic social support, global social support, and level of functioning*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/3921/> sayfasından erişilmiştir.
- Olçar, D. (2015). *Teachers' life goals and well-being: mediating role of basic psychological needs and flow*. (Doktora Tezi). https://www.academia.edu/89466586/Teachers_Life_Goals_and_Well_Being_Mediating_Role_of_Basic_Psychological_Needs_and_Flow sayfasından erişilmiştir.
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1041> sayfasından erişilmiştir.
- Pazin, J. S. (2000). *The effects of burnout on doctoral counseling students in cacrep accredited universities*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/304677379?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Popa-Velea, O., Diaconescu, L., Mihailescu, A., Jidveian-Popescu, M. & Macarie, G. (2017). Burnout and its relationships with alexithymia, stress, and social support among Romanian medical students: A cross-sectional study. *Int J Environ Res Public Health*, 14(6), 560-572. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph14060560>
- Prihandrijani, E. (2016). Pengaruh motivasi berprestasi dan dukungan sosial terhadap flow akademik pada siswa SMA "X" di surabaya. <http://repository.unair.ac.id/46847/13/Elisabeth> sayfasından erişilmiştir.
- Putri, E. M. R. (2016). Hubungan antara dukungan sosial dan flow akademik dengan prestasi belajar matematika siswa SMA. Calyptra. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Universitas Surabaya*, 5(1), 1–21. <https://journal.ubaya.ac.id/index.php/jimus/article/view/2768> sayfasından erişilmiştir.

- Räsänen, T., Lintonen, T., Joronen, K. & Konu, A. (2015). Girls and boys gambling with health and well-being in Finland. *Journal of School Health*, 85(4), 214-222. <https://doi.org/10.1111/josh.12246>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *J Happiness Stud*, 3(1), 71–92. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326> sayfasından erişilmiştir.
- Schmidt, J. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 439–452. <https://doi.org/10.1023/A:1025938402377>
- Schneider, B. & Lee, Y. (1990). A model for academic success: The school and home environment of East Asian students. *Anthropology and Education Quarterly*, 21, 358–377. <https://www.jstor.org/stable/3195710> sayfasından erişilmiştir.
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. R. Gilman, E. S. Huebner & M. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* içinde (s. 131–145). New York: Routledge.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B. & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Siu, S. F. (1994). Taking no chances: A profile of a Chinese–American family's support for school success. *Equity and Choice*, 10(2), 23–32. <https://eric.ed.gov/?id=ED361446> sayfasından erişilmiştir.
- Steele, J. P. & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology*, 143(1), 5–27. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1>
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, Çev., 5. b.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Suryaratri, R. D., Komalasari, G. & Medellu, G. I. (2022). The role of academic self-efficacy and social support in achieving academic flow in online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 6(1), 164-177. <https://doi.org/10.46328/ijtes.345>
- Şahan, M. N. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış yaşama düzeylerinin başarı hedef yönelimleri ile yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tabachnick, G. B. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). London: Pearson.
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. M. S. Friedman (Ed.), *The handbook of health psychology* içinde (s. 189–214). NY: Oxford University Press.
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage & the Family*, 58, 773–783. <https://doi.org/10.2307/353735>
- Weaver, K. L. (2000). *Burnout, stress and social support among doctoral students in psychology*. (Doktora Tezi). https://researchrepository.wvu.edu/etd/1216/?utm_source=researchrepository.wvu.edu%2Fetd%2F1216&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages sayfasından erişilmiştir.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yao, E. L. (1985). A comparison of family characteristics of Asian American and Anglo-American high achievers. *International Journal of Comparative Sociology*, 26, 198–207. <https://doi.org/10.1177/002071528502600305>
- Yıldız, M., Şenel, E. & Can S. (2016). Öğretmen adaylarının akademik destek algısı ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 271-282. <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/7187> sayfasından erişilmiştir.
- Yuwanto, L. (2013). The nature of flow. D. P. Jaya (Ed.), *The nature of flow* içinde (s.1-256). Sidoarjo.

Extended Summary

Student burnout has negative consequences for the student's academic life, general well-being and future career, and therefore factors that can provide protection from burnout become very important (Ljubin-Golub, Rijavec, and Olčar, 2020). Studies on protective factors show that flow experience is positively related to psychological well-being and resilience (Asakawa, 2010), that it mediates the relationship between academic work and psychological well-being (Steele and Fullagar, 2009), that flow experience in the work environment is negatively related to burnout (Lavigne, Forest, and Crevier-Braud, 2012) and that the flow experience in the academic environment is negatively related to college students' burnout (Ljubin-Golub et al., 2020). In addition, it is known that the

academic support for the students provided by their immediate environment to help them cope with the academic difficulties they face facilitates students' school life, helps them gain positive attitudes and behaviors towards school (Ersoy, 2020) and prevents them from experiencing burnout (Boudreau, Santen, Hemphill, and Dobson, 2004). It is known that students who experience flow in academic activities are more interested while those who do not experience flow are more bored. One of the factors affecting the flow experience in these academic activities is the social support received from parents, teachers and friends (Suryaratri et al., 2022). Theoretically, when students receive good social support, they can concentrate while studying, feel comfortable, enjoy the process, and be intrinsically motivated, which can lead to good success (Putri, 2016). It is also known that the support provided in school life is the academic support dimension of social support. In this regard, it is considered that there is a relationship between the academic support students receive from their immediate environment and their academic flow. Since academic support contributes to students' intrinsic motivation, it is expected that students who receive more academic support from parents, teachers, and friends will experience more flow in academic activities, and therefore academic flow will mediate the relationship between academic support and student burnout. The aim of this study is to examine the mediating role of academic flow in the relationship between perceived academic support (family, teacher and friends) and student burnout.

This research is a correlational study to examine the relationships among high school students' perceived academic support, academic flow, and burnout (Büyüköztürk et al., 2012). Additionally, Structural Equation Modeling (SEM) was used to test the hypothesis that academic flow would mediate the relationships between perceived academic support from parents, teachers, and friends and student burnout. The study group was determined by the convenience sampling method. Of the 342 students participating in the research, 219 were female (64%) and 123 were male (36%). Personal Information Form, Flow Scale in an Academic Context, Maslach Burnout Inventory-Student Form and Academic Support Scale were data collection tools.

Pearson correlation analysis was applied to determine whether there was a significant relationship among perceived academic support (parents, teachers and friends), academic flow, and student burnout. The results showed that academic flow was positively related to perceived academic support (parents, teachers, and friends) and negatively related to student burnout. Additionally, it was determined that there were negative relationships among perceived academic support, academic flow, and student burnout. The direct effects of perceived parental academic support on student burnout and academic flow were found to be significant. That is, high school students who perceived greater parental academic support reported higher levels of academic flow and lower levels of student burnout. Similarly, perceived academic support from teachers directly contributed to academic flow

and student burnout. On the other hand, while perceived academic support from friends directly and positively affects academic flow, its effect on student burnout was found to be insignificant. Additionally, the path from academic stream to student burnout was direct and significant, with high school students who experienced more academic stream reporting lower burnout. The indirect effects of perceived academic support from parents, teachers and friends through academic flow on student burnout were found to be significant and positive. That is, academic flow mediated the relationship between perceived academic support and student burnout. High school students who perceived their parents, teachers, and friends as academically supportive experienced greater academic flow and therefore reported less burnout. The total effect of perceived academic support from parents and teachers on student burnout was found to be significant. However, the total effect of perceived academic support from friends on student burnout was not found to be significant.

Research findings are similar to study findings that reveal a positive relationship between social support, including academic support, and academic flow (Husna and Rosiana, 2014; Kemala et al., 2018; Prihandrijani, 2016; Suryaratri et al., 2022). According to Markamad and Khuzaemah (2019), this positive relationship is due to the effect of success motivation, self-efficacy, learning methods, belief and self-regulated learning. According to Ersoy's (2020) study, academic support received from parents, teachers and friends significantly predicts students' school life satisfaction. In other words, academic support received from the immediate environment is effective in students' development of positive feelings, attitudes and behaviors towards school. Additionally, Kutsal and Bilge (2012b) found that, as in this study, the support received from teachers was more effective than the support received from family and friends in preventing students from experiencing burnout. This result can be explained by the fact that teachers are individuals who can provide both information and psychological support to students. As in Ljubin-Golub et al.'s (2020) study, in the current study, the flow experience experienced by students in the academic context has a significant effect on the level of burnout. Students who receive academic support from parents, teachers and friends experience more academic flow and therefore experience less burnout. In a similar study, it was found that academic flow and autonomous motivation variables played a mediating role in the relationship between teacher autonomy support and student burnout (Ljubin-Golub et al., 2020).

The social context that meets the individual's basic psychological needs, allowing and helping the individual to feel autonomy, competence, and relatedness, sustains and enhances intrinsic motivation (Ljubin-Golub et al., 2020). This social context can be thought of as the support of parents, teachers and friends in academic life. For this reason, the supportive attitude that students receive from their immediate environment enables them to experience flow more frequently in their academic lives, and this has an impact on students' burnout syndromes.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulunun 27.12.2022 tarih ve E.262304 sayılı onayı ile yürütülmüştür.