Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Vol:47 No:2 Sayfa:601-622
http://dergipark.gov.tr/cuefd

Investigation of the Relationship between School Burnout, Depression and Anxiety among High School Students+

Lokman KOÇAK [a*], İsmail SEÇER [b]

[a]Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli/Türkiye
[b]Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye

Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.372054

Article history:
Received 16.01.2018
Revised 28.06.2018
Accepted 17.09.2018

Keywords:
School burnout, depression, anxiety.

Abstract

The aim of this research was to investigate the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. The descriptive and predictive relationships between these factors were studied. Convenience sampling was employed for selection of the study group. The study group consisted of 712 students attending high schools located in a provincial centre. School burnout inventory and depressive symptoms inventory were used for data collection. Correlation and regression analyses were used to analyse the data obtained by the research. The analyses detected positive and significant relationships between school burnout and depression and anxiety. In addition, school burnout was found to be a significant predictor of depression and anxiety. In light of the research findings, school burnout can be regarded as an important risk factor for depression and anxiety.

Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Depresyon ve Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.372054

Makale Geçmişi:
Geliş 16.01.2018
Düzeltme 28.06.2018
Kabul 17.09.2018

Anahtar Kelimeler:
Okul tükenmişliği, depresyon, kaygı.

Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki betimsel ve yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir il merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan 712 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul tükenmişliği ölçeği ve depresif belirtiler ölçeği kullanılmıştır. Araştırma surecinde elde edilen verilerin analizi için korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş; ayrıca okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde bulgular doğrultusunda, okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygı için önemli bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

Introduction

The overwhelming burden of responsibilities and workload can result in stress and pressure in every stage of life. Adult individuals try to cope with these responsibilities and workload, while students making an effort be successful in academic exams and centralized examinations. As a result of the intensive examinations, students who are in secondary education embark on a new race in order to transition to university. For students, the duties and responsibilities to be fulfilled at school, in addition to the expectations of school and family, concern for their future and career planning become very

+This paper is based on the author's master's thesis.

*Author: lokmankocak@msn.com

tiresome. High school students become even more challenged with the additional burden of adolescence-related issues. Some students manage to cope with these challenges in this period, whereas others fail and undergo various problems such as school burnout, depression and anxiety.

School Burnout

The concept of burnout, widely encountered at schools in recent years, is a problem commonly associated with an individual's professional life. 'Burnout' was initially introduced by Herbert Freudenberger (1974), who described it as the feeling of being worn out, exhausted and a failure resulting from the overuse of energy, power and other internal resources. Burnout has been a subject of interest in many cultures, with numerous studies conducted since the term was introduced (Cherniss, 1988; Lee and Ashfort, 1996; Maslach & Jackson, 1981; Shirom, 1989). Maslach, Schaufeli and Leiter (2001) describe the concept of burnout as the uncontrolled use of an individual's energy, power and all other resources as a result of physical, mental and emotional wear and tear.

As a widely encountered issue particularly among face-to-face occupational groups, "burnout" has in time exceeded occupational boundaries and became a more generic issue. For instance, unemployed individuals, people that have failed to achieve their goals in life, or those who fail to gain their expected scores from examinations may also undergo burnout (Sarıgöz & Çermik, 2012). The intense study pace may become a serious source of stress for students (Seçer & Gençdoğan, 2012). The findings of the research showed that the stress levels of the students who passed the important examination processes were higher when compared to the other students (Kutsal & Bilge, 2012); academic stress, anxiety in students, time management and satisfaction with leisure activities (Misra & Mckean, 2000). In some studies, it has been stated that stress is one of the causes of burnout (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Parker & Salmela-Aro, 2011). Although students are not regular employees of schools, the act of studying has been regarded as an occupation as a result of the expectations of school and family from students and their everlasting duties and responsibilities; in addition to their obligation to attend school on weekdays (Salanova, Schaufeli, Martinez & Breso, 2009; Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002; Yang, 2004).

School burnout has been defined as the feeling of being worn out by the expectations of school thereby taking a cynical and negligent attitude toward the school and feeling incompetent (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008). Similarly, Aypay (2011) defined school burnout as students' undergoing physical, mental and emotional depreciation resulting from the demanding nature of school and educational life. School burnout has three subdimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and a feeling of underachievement (Salmela-Aro et al., 2008). Students who think that they cannot meet the demands and expectations of the education process and will fail can be emotionally exhausted, become cynical and irresponsible with regard to the duties and responsibilities of the school, and may become insensitive, which can lead to a lack of success (Kutsal, 2009).

Students encounter various difficulties in every stage of their education. The high school years pose a higher risk of school burnout with an increase in academic responsibilities and duties in addition to the concerns that high school students have for the future. The higher possibility of undergoing school burnout in high school years highlights the need to conduct in-depth studies on school burnout-related issues. Findings from previous literature revealed that school burnout may be associated with a variety of variables. In some of these studies, a negative correlation was reported between school burnout and academic success (Balkıs, Duru, Buluş & Duru, 2011; Bask & Salmela-Aro, 2013; May, Bauer & Finchama, 2015), psychological well-being (Kara, 2014) and subjective well-being (Aypay & Eryılmaz, 2011; Parker & Salmela-Aro, 2011; Raiziene, Pilkauskaite-Volickiene & Zukouskiene, 2014; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2011); whereas a positive and significant correlation was reported between school burnout and having weak family ties (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012), academic distress (Santen, Holt, Kemp & Hemphill, 2010), some psychological problems such as depression, anxiety and stress (Çapri & Sonmez, 2013; Dahlin & Runeson, 2007; Salmela-Aro & Upadyaya, 2015; Seçer, 2015).

Depression among Adolescents

Symptoms of depression include decreased desire to eat or overeating, problems sleeping or oversleeping, diminished intrinsic energy or feeling exhausted, decreased self-esteem, difficulty in focusing and deciding, and hopelessness (APA, 2013). Depression is defined as a psychological syndrome that manifests with various symptoms such as thinking, speaking in an effective manner, retarded motions, calmness, feeling worthless and underestimating oneself, reluctance and desperation (Öztürk & Uluşahin, 2011). The term 'depression' that seen at mild, moderate and major levels according to their severity is used to define an abnormal mood governed by unhappiness and misery. Depressive symptoms can be defined as a reaction of individuals to unexpected environmental changes and vital events (Türkçapar, 2013).

Previous studies show that depression is a mental disorder widely encountered among adolescents (Bodur & Küçükkendirci, 2009; Durukan et. al, 2011; Eskin, Ertekin, Harlak, & Dereboy, 2008; Lewinsohn, Rohde, & Seeley, 2000; Melnyk, Brown, & Jones, 2003). Several findings indicate that depression suffered in adolescence is closely associated with the personal, social, private and academic life of individuals. Research results also show that the risk of depression and likelihood of undergoing related mental disorders is associated with a depression history among family members (Mizrahi, 2016), conflict between parents and adolescents (Weismann et al., 2006), school failure and low average grades (Undheim & Sund, 2005), the use of alcohol and cigarettes (Malone, 2013), peer groups and an adolescent's relationship with peers (Afifi, Al Riyami, & Morsi, 2006), and negative opinions on physical appearance and self-esteem (Eberhart, Shih, Hammen, & Brennan, 2006). Studies about the prevalence and epidemiology of depression indicate that depression is prevalent at a rate of two percent and five percent before and during adolescence respectively (Kessler, Avenevoli, & Merikangas, 2001; Görker, Korkmazlar, Durukan, & Aydoğdu, 2004). The findings of another study showed that the prevalence of severe depression was 9.6 percent, and 5.4 percent among female and male high school students respectively (Ertem & Yazıcı, 2004). In another study, the prevalence of depression among students aged between 16 and 18 years old was found to be 26.2 percent (Bostancı, Özdel, & Oğuzhanoğlu, 2005).

Anxiety among Adolescents

Anxiety is commonly defined as a subjective psychiatric disorder and sense of restlessness, emerging without the need for a source of stress or another stimulus, and preventing individuals from performing their daily functions and activities (APA, 2007). Related studies show that anxiety is very common among children and adolescents (Schniering, Hudson & Rapee, 2000; Verhulst, Ende, Ferdinand & Kasius, 1997). As indicated by some of the epidemiologic study results, the prevalence of anxiety among children varies between eight percent and 17.3 percent (Bernstein, Borchardt & Perwien, 1996; Costello, 1989). Beesdo, Knappe and Pine (2009) reported that the prevalence of lifelong anxiety disorder in children and adolescents varies between 15 percent and 20 percent. A study of 1079 adolescents aged from 12–18 years old showed that the prevalence of anxiety disorder is 7.5 percent and 6.8 percent among female and male individuals respectively (Görker et al., 2004). It has been reported that anxiety disorders induce adverse results on the school, domestic and social functions of children and adolescents (Silver, Shapiro & Milrod, 2013) and children and adolescents diagnosed with anxiety disorders undergo difficulties in academic fields due to low self-esteem, social isolation and low social skills (Strauss, 1988).

Literature indicates that depression and anxiety emerge as serious problems, particularly among adolescents. Several studies (Burwell & Shirk 2006; Kandemir, 2012; Meadows, Brown, & Elder, 2006; Özcan et al., 2013; Özyürek & Demiray, 2010; Türkleş, Hacıhasanoğlu & Çapar, 2008; Zorbaz & Tuzgöl Dost, 2014) have addressed the relationship between depression, anxiety and a variety of variables; however, few studies have been carried out on school burnout and the effects that the psychological, social and academic condition of adolescents have on anxiety and depression. It is important to investigate the relationship between school burnout and depression and anxiety in the the findings that depression predicts school burnout (Çapri & Sönmez, 2013; Salmela-Aro et al., 2008; Seçer, 2015) and

school burnout may lead to depression (Fiorillia, Stasioa, Chiacchiob, Pepec & Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka & Alho, 2017).

School burnout has been estimated to have a significant effect on depression and anxiety as it is accompanied by emotional exhaustion, depersonalization and the feeling of underachievement. In this respect, school burnout is considered as a significant potential risk of depression and anxiety among adolescents. This is further supported by the vast number of depression and anxiety-related findings in the studies performed with high school students who undergo academic underachievement (Bulut Serin & Topses, 2017; Fergusson & Woodward, 2002; Li, & Lerner, 2011; Maurizi, Grogan-Kaylor, Granillo & Delva, 2013; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). In this context, investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety constitutes the aim of this research.

Method

Research Model

This study was carried out as a descriptive research with a survey method. This model is generally used to determine the interaction between two or more variables and the extent of the interaction. A survey method does not yield a real cause and effect relationship; instead, it enables prediction of a set of variables and their status in line with the information as to a specific variable (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Participants

The population of this research consisted of high school students in state schools in Erzurum provincial centre in the 2015-2016 school year. A convenience sampling method was used in the research. In calculating the population's size, total figures related to the population were obtained from the Provincial Directorate of National Education on the basis of a 99 percent confidence interval in an attempt to achieve the sample size that was high enough to represent the total figure (25500). The research process started in accordance with the permission received from the Provincial Directorate of National Education, and the researcher gathered the data. After informing the students about the research, data collection tools were applied to the volunteer students.

Gender, age range, class level and school type information of the study group are shown in Table-1.

Table-1.

Descriptive Statistics on Some Demographic Characteristics of the Study Group

Veriables		N	%
Gender	Female	346	51.4
	Male	366	48.6
	Total	712	100
Age Range	14	29	4.1
	15	226	32.6
	16	248	35.7
	17	147	21.2
	18	43	6.2
	Total	693	100
Class Level	9	370	52.4
	10	198	28
	11	102	14.4
	12	36	5
	Total	706	100
School Type	Science and Technology	44	6.2
	Social Sciences	26	3.6
	Native Anatolian	396	56.1
	Vocational and Technical	180	25.5
	Anatolian Imam Hatip	59	8.3
	Total	705	100

Instrument

School Burnout Inventory

This inventory was developed by Salmela-Aro et al. (2009) as a self-report Likert-type scale to measure school burnout among children. The Turkish version was introduced by Seçer, Halmatov, Veyis and Ateş (2013). The scale consists of three sub-scales – emotional exhaustion, depersonalization and feeling of underachievement – with nine items. Confirmatory factor analysis of the scale was performed, and the three-factor structure of the scale was found for the Turkish sample (RMSEA; .06, CFI;.94, TLI.93). Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was .87 and test-retest reliability was reported as .88.

Depressive Symptoms Inventory

This scale was developed by Ebesutani et al. (2012) to evaluate the symptoms related to depression and anxiety disorders among children and adolescents, and its Turkish adaptation was introduced by Seçer and Şimşek (2015). This Likert-type scale consists of 25 items and two subscales. High scores received from the two subscales are indicative of the high probability of depression and anxiety

symptoms. The adaptation study is conducted with children and adolescents between 13-18 years old. Construct validity confirmatory factor analysis was performed during its adaptation into Turkish culture, which yielded significant CFA results (RMSEA: .071, RMR: 065, SRMR: .070, NFI: .97, CFI: .98). The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was .87 and the item total correlation values varied between .37 and .81, and it was determined that the scale had sufficient reliability values.

Data Collection Procedure

Following the implementation of the data collection tools, the inventory forms completed by the participants were subjected to a general review and 14 inventory forms with missing or multiple answers or those deemed invalid were excluded from the data set. The data were initially transferred to a digital environment and then the data set was reviewed in terms of extreme values. This resulted in the exclusion of 22 forms from the analysis. Following the extreme value check, the scale's suitability for assumptions of parametric tests was evaluated. In this context, a Kolmogorov-Smirnow test was applied for normality, and the inventory was not found to meet the normality requirements (p=.00). This is common in large samples (Pallant, 2017). Then histogram, Q-Q graph, P-P graph, skewness and kurtosis values were examined together (Seçer, 2015) and the scale's suitability for assumptions of parametric tests was detected. Finally, 712 of 748 students were included in the analysis. After ensuring that the data set met the single and multi-variable normality criteria required for parametric tests, the statistical analyses were performed using the SPSS 22.00 software package.

The fundamental criteria of regression analysis were checked whether there is a multiple-connection problem. In line with the obtained data, the tolerance value of emotional exhaustion, depersonalisation and underachievement subscales were found as .58, .48 and .46 respectively. The values, which were higher than .10, are indicative of the normality of the dataset. VIF values were found as 1.70, 2.04 and 2.14 respectively. VIF scores lower than 10 indicate that the data set does not have a multicollinearity problem. Finally, the Durbin-Watson value (1.93) indicates that the data set is suitable for regression analysis as this value remains between 1–3, which are the criteria values.

Results

During the course of the research, a Pearson product-moment correlation analysis was performed to determine the relationship between school burnout and depression-anxiety, and a multiple linear regression analysis was performed to determine the predictive role of school burnout on depression and anxiety and findings is shown in Table-2, Table-3 and Table-4.

The findings obtained after the analysis of research data are given below.

Table-2.

Correlation between School Burnout, Depression and Anxiety

Variable	$\bar{x}$	sd	1	2	3	4	5
1. Depression	22.16	6.06	-				
2. Anxiety	28. 89	7.82	.67**	-			
3. Emotional Exhaustion	12.39	3.46	.49**	.40**	-		
4. Depersonalization	8.37	3.43	.50**	.35**	.58**	-	
5. Feeling of Underachievement	5.50	2.28	.48**	.39**	.60**	.69**	-

*** p<.01*

As indicated in Table-2, there are positive and significant correlations between emotional exhaustion and depression (r=.488, p<.01) and anxiety (r=.402, p<.01); between depersonalisation and depression (r=.500, p<.01) and anxiety (r=.345, p<.01); and between the feeling of underachievement and depression (r=.480, p<.01) and anxiety (r=.392, p<.01).

Table-3.

Multiple Linear Regression Analysis for School Burnout and Depression

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	10.751	.703		15.285	.00
Emotional Exhaustion	.436	.071	.249	6.171	.00**
Depersonalization	.432	.078	.245	5.531	.00**
Feeling of Underachievement	.432	.120	.163	3.591	.00**

*R= .56, R^2=.32, F= 112.05, **p< .01*

As indicated by the values in Table-3, emotional exhaustion, depersonalisation and the feeling of underachievement combined account for 32 percent of the variance in depression (R=.56, R^2=.32, F=112.05, p<.01). An analysis of predictor variables in addition to β and t values show that emotional exhaustion (β=.25, t=6.171), depersonalisation (β=.25, t=5.531) and the feeling of underachievement (β=.16, t=3.591) are significant predictors of depression in descending order of significance.

Table-4.

Multiple Linear Regression Analysis for School Burnout and Anxiety

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	17.006	.987		17.225	.00
Emotional Exhaustion	.549	.099	.243	5.533	.00**
Depersonalization	.159	.110	.070	1.446	.14
Feeling of Underachievement	.681	.169	.198	4.033	.00**

*R= .45, R^2=.20, F= 58.746, **p< .01*

The figures in Table-4 show that emotional exhaustion, depersonalisation and the feeling of underachievement collectively account for 19% of the overall variance in anxiety (R=.45, R^2=.20, F=58.746, p<.01). However, predictor variables, β and t values indicate that the depersonalisation subscale (β=.07, t=1.446) alone is not a significant predictor of anxiety; emotional exhaustion (β=.24, t=5.533) and feeling of underachievement (β=.20, t=4.033) are significant predictors of anxiety in descending order of relative significance.

Discussion & Conclusion

In the research it is determined that there was a positive and significant correlation between school burnout, depression and anxiety in high school students.

Related literature shows similar results to those found in this research. Many studies have revealed positive and significant associations between school burnout and depression (Dahlin & Runeson, 2007; Dyrbye, Thomas, Harper, Massie, Power & Eacker, 2009; Naçar, Baykan & Çetinkaya, 2012; Schonfeld & Renzo, 2016, Yan, Lin, Su & Liu, 2018). Çapri & Sönmez's (2013) study of high school students yielded positive and significant findings between the depression and anxiety scores of students. Furthermore, Salmela-Aro et al., (2017) reported that there is a significant correlation between internet usage, school burnout and depressive symptoms. Studies on school burnout also revealed the presence of significant correlations between burnout and depression (Fiorillia et al., 2017; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2008; Salmela-Aro et al., 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2015; Walburg, Mialhes &

Moncla, 2016). The positive and significant correlation found between school burnout, depression and anxiety is consistent with related research findings.

In the study, it was determined that school burnout had positive and predictive effects on depression and anxiety in high school students. The findings of the research revealed that all three scales of school burnout predicted the depression subscale. However, the emotional exhaustion and feeling of underachievement subscales predict anxiety, but the depersonalisation subscale was not found to be a significant predictor for anxiety. Literature findings show that there is a predictive relationship between anxiety and depersonalization subscale (Çapulcuoğlu, 2012; Çapri and Sönmez, 2013; Salmela-Aro et al., 2009, Slivar, 2001) and this study's findings are not consistent with similar investigations. While there is a significant relationship between depersonalisation and anxiety, other variables (emotional exhaustion and feeling of underachievement) taken into account for regression equality show that there may be a mediating effect between depersonalisation and anxiety. For this reason, the depersonalisation subscale may not have predicted anxiety.

In the related literature, there is limited number of studies as to whether school burnout predicts depression and anxiety. Fiorillia et al.'s (2017) study of high school students indicated that school burnout has strong direct and indirect effects on depressive symptoms. Moreover, a study on school burnout among high school students revealed that depression and anxiety symptoms were found to be significant predictors for all three subscales of school burnout (Çapri & Sönmez, 2013). In a study conducted with university students, anxiety and stress was found to be significant predictors of school stress (Pöhlmann, Jonas, Ruf, & Harzer, 2005). Seçer (2015) studied burnout among university students and reported that psychological adjustment disorders such as depression, anxiety, stress are significant predictors of school burnout. Another study of high school students suggests that excessive internet use may lead to school burnout and that school burnout may lead to depressive symptoms (Salmela-Aro et al., 2017). Salmela-Aro et al. (2008) carried out research on two different adolescent groups and concluded that school burnout was predicted by depression and in turn, depression was predicted by school burnout. The notable finding in this study is that school burnout more strongly predicted subsequent depressive symptoms later on rather than vice versa. This finding can be interpreted as a correlation between school burnout and depressive symptoms that depressive symptoms in puberty will have a triggering effect on school exhaustion.

School burnout is a concept that must be taken seriously due to the possibility that it leads to depression (Salmela-Aro et al., 2009). Based on the results of this research, it appears that school burnout can be an important causal factor for depression and anxiety. The fact that the concept of school plays a central role in the life of high school students, that the high school years have great importance in the context of transition to university and that this period coincides with adolescence means that the school experience can lead to school burnout in students. Students who are experiencing depression and anxiety can perceive and assess their situation at school more adversely due to the effects of school burnout. As a result, depression and anxiety may also increase with the increase in school burnout. In this respect, school burnout can be considered as a risk factor for depression and anxiety experienced during adolescence.

School burnout has the potential to pose an obstacle for students fulfilling their school duties and responsibilities, thereby having adverse effects on their educational life through preventing them from meeting expectations and coping with educational issues. As a result, it can be considered that the students who experience school burnout may have more possibilities of experiencing emotional disturbances such as depression and anxiety. In this context, detection of the students who undergo school burnout and providing them with the required psychological assistance can be proposed as a primary suggestion. İn addition, determination of how factors such as parent attitudes, teacher approaches, school perception of the student and loyalty-attachment to the school can induce school burnout would contribute to the development of preventive counselling services. Also, With family and teacher trainings to be organized, parents and teachers can be informed about school burnout and help students overcome this problem. School administrators could reduce the expectation of academic

success by introducing extra curricula activities such as arts and sports events, competitions, trips that will increase students' loyalty to the school and can bring the students' perception of school to a positive level. In addition, psychological counsellors working in schools may develop individual and group psychological counselling sessions and psychoeducation programs focusing on prevention and reduction of school burnout in the sense that school burnout is a significant predictor of depression and anxiety in high school students. With regard to the finding that the depersonalisation subscale cannot predict anxiety, using the scales in this research, re-research with high school students in the 14-18 age group may be important in terms of testing this finding. Also, investigations can be made to discover other variables that have intermediary effects between depersonalisation subscale and anxiety.

Selection of adolescents aged 14–18 receiving education in a provincial centre's state schools as the study group and the use of a survey method, assuming that the measurements are based on self-report and that individuals participating in the research have accurate and unbiased statements on their own situation can be seen as the limitations of this research. In addition to performing experimental studies on the concepts of school burnout, depression and anxiety, the use of larger populations with children fewer than 14 and private school students from a variety of provinces and regions hold importance for the generalisability of the research findings.

.

Türkçe Sürümü

Giriş

Yaşamın her alanında artan sorumluluklar ve iş yükü, stres ve baskıyı da beraberinde getirmektedir. Yetişkinler yaşam sorumlulukları ve mesleklerinin gerektirdiği iş yüküyle mücadele ederken; öğrenciler de akademik çalışmalarda ve merkezi sınavlarda başarılı olmak için çaba sarf etmektedir. Yoğun sınav süreçleri sonucunda ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrenciler, yeterince dinlenemeden kendilerini üniversiteye geçiş adıyla yeni bir yarışın içinde bulmaktadır. Okulda öğrencinin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar, okul ve ailenin öğrenciden beklentileri, öğrencinin gelecek ve kariyer planlama kaygısı gibi sebepler öğrenciyi yormaktadır. Bütün bunlara ergenlik sorunlarının eklenmesiyle beraber; lise dönemi öğrenciler için zor bir sürece dönüşmektedir. Bu süreçteki zorluklarla bazı öğrenciler olumlu bir şekilde başa çıkabilirken; bazıları zorlukların üstesinden gelemeyip okul tükenmişliği, depresyon ve kaygı gibi problemler yaşayabilmektedir.

Okul Tükenmişliği

Son yıllarda okul kavramı ile birlikte kullanılan tükenmişlik; genel anlamda iş ve meslek yaşamı ile ilgili bir sorun olarak bilinmektedir. Tükenmişlik ilk kez Herbert Freudenberger (1974) tarafından enerji, güç ve diğer kişisel iç kaynakların aşırı kullanımı sonuncu ortaya çıkan yıpranma, başarısız olma ve bitkin düşme hali olarak tanımlanmıştır. İlerleyen yıllarda yapılan çok sayıda araştırma (Cherniss, 1988; Lee ve Ashfort, 1996; Maslach ve Jackson, 1981; Shirom, 1989) ile tükenmişlik, birçok kültürde dikkat çeken bir konu olmuştur. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tükenmişlik kavramını; bireylerin enerji, güç ve diğer tüm kaynaklarını kontrolsüz bir şekilde kullanması sonucu bedensel, zihinsel ve duygusal açıdan yıpranma ve bitkin düşme hali olarak ifade etmiştir.

Özellikle yüz yüze etkileşim içeren meslek gruplarında sıklıkla ele alınan tükenmişlik, zamanla işyeri sınırlarını aşarak; daha kapsamlı şekilde ele alınmaya başlamıştır. Söz gelimi işsiz bireylerde, hayatta amaçlarına ulaşamamış yetişkinlerde ya da sınavlardan beklediği ölçüde puanlar elde edememiş öğrencilerde de tükenmişlik yaşanabilmektedir (Sarıgöz ve Çermik, 2012). Öğrenciler için yoğun eğitim temposu önemli bir stres kaynağına dönüşebilmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Araştırma bulguları, önemli sınav süreçlerinden geçen öğrencilerin stres düzeylerinin, diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu gösterirken (Kutsal ve Bilge, 2012); akademik stresin öğrencilerde kaygı, zaman yönetimi ve boş zaman etkinliklerinden doyum alma gibi kavramlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Misra ve Mckean, 2000). Bazı araştırmalarda ise, stresin, tükenmişliğin nedenlerinden biri olduğu belirtilmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Parker ve Salmela-Aro, 2011). Öğrenciler doğrudan okul çalışanı olmadığı halde; hafta içi her gün okula gitmeleri okuldaki görev ve sorumluluklarının süreklilik göstermesi, öğrenciliğin bir iş olarak değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır (Salanova, Schaufeli, Martinez, ve Breso, 2009; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Yang, 2004).

Okul tükenmişliği, öğrencinin okulun beklentilerinden tükenmesi, okula dair alaycı ve umursamaz bir tutum geliştirmesi ve kendini yetersiz hissetmesi şeklinde ifade edilmiştir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008). Aypay (2011) ise okul tükenmişliğini; okulun ve genel anlamda eğitim yaşantısının öğrenciden aşırı talepte bulunması sonucu, öğrencinin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yıpranması ve bitkin düşmesi olarak açıklamaktadır. Okul tükenmişliğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi şeklinde üç alt boyutu olduğu belirtilmiştir (Salmela-Aro vd., 2008). Eğitim sürecinde, aşırı talep ve beklentileri karşılayamayacağını ve başarısız olacağını düşünen öğrenci; duygusal açıdan tükenebilir, okuldaki görev ve sorumluluklara karşı alaycı ve umursamaz bir tutum sergileyerek duyarsızlaşabilir ve düşük başarı hissine kapılabilir (Kutsal, 2009).

Öğrenciler eğitimin her aşamasında çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Lise yıllarında öğrencilerin ergenlik döneminde olması, akademik anlamda görev ve sorumluluklarının artması ve yoğun gelecek kaygısı yaşamaları, bu dönemi okul tükenmişliği açısından riskli hale getirmektedir. Lise döneminde okul tükenmişliğinin yaşanma ihtimalinin fazla olması, okul tükenmişliğinin ilişkili olabileceği problemleri araştırmayı gerekli kılmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda okul tükenmişliği ile akademik başarı (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Bask ve Salmela-Aro, 2013; May, Bauer ve Finchama, 2015), psikolojik iyi oluş (Kara, 2014) ve öznel iyi oluş arasında (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Parker ve Salmela-Aro, 2011; Raiziene, Pilkauskaite-Volickiene ve Zukouskiene, 2014; Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta, 2011) negatif; aile bağlarının zayıf olması (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012), akademik stres (Santen, Holt, Kemp ve Hemphill, 2010), depresyon, kaygı ve stres gibi bazı psikolojik sorunlar (Çapri ve Sönmez, 2013; Dahlin ve Runeson, 2007; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2015; Seçer, 2015) ile okul tükenmişliği arasında pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Ergenlerde Depresyon

Depresyon; yeme isteğinin azalması veya aşırı yemek yeme, uyuyamama ya da aşırı uyuma, enerji düşüklüğü ve bitkinlik hissetme, benlik saygısında azalma, odaklanma ve karar vermekte güçlük yaşama ve umutsuzluk duyguları gibi çok sayıda belirti ile gözlenen çökkünlük durumu olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Öztürk ve Uluşahin (2011) depresyonu; derin üzüntülü bir duygulanım içinde düşünme, konuşma ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk, değersizlik, kendini küçük görme, isteksizlik, karamsarlık gibi çok sayıda belirtiyi içeren bir rahatsızlık olarak ifade etmektedir. Yoğunluğuna göre hafif, orta ve ağır düzeylerde görülebilen depresyon, mutsuzluk ve kederin hâkim olduğu normal dışı bir duygudurumu tanımlamada kullanılmaktadır. Depresif belirtiler bireyin çevresel değişiklikler ve yaşamsal olaylara verdiği bir tepki olarak da ele alınmaktadır (Türkçapar, 2013).

Yapılan araştırmalarda, depresyonun ergenlerde yaygın olarak ortaya çıkan rahatsızlıklardan biri olduğu ve ergenlikte yaşanan depresyon ile kişisel, sosyal, ailevi ve akademik yaşantılar arasında yakın ilişki bulunduğu görülmektedir (Bodur ve Küçükkendirci, 2009; Durukan vd., 2011; Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008; Lewinsohn, Rohde ve Seeley, 2000; Melnyk, Brown ve Jones, 2003). Araştırma bulguları, aile üyelerinde depresyon öyküsü olmasının (Mizrahi, 2016), ebeveyn-ergen çatışmasının (Weismann vd., 2006), okul başarısızlığının ve düşük not ortalamasının (Undheim ve Sund, 2005) alkol ve sigara kullanımının (Malone, 2013), akran gruplarının ve ergenin akranlarıyla olan ilişkisinin (Afifi, Al Riyami ve Morsi, 2006) ve fiziksel görünüm ve özsaygıya ilişkin olumsuz bakış açısının (Eberhart, Shih, Hammen ve Brennan, 2006) depresyon ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Depresyon yaygınlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda, depresyon yaygınlığının ergenlik dönemi öncesinde % 2, ergenlik döneminde ise % 5 olduğu belirtilmiştir (Kessler, Avenevoli ve Merikangas, 2001; Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004). Başka bir araştırmada lise öğrencisi kızlar arasında ağır depresyon yaygınlığının % 9.6 oranında görüldüğü, erkeklerde ise bu oranın % 5.4' e düştüğü tespit edilmiştir (Ertem ve Yazıcı, 2004). Bir diğer araştırmada ise 16 - 18 yaş grubundaki öğrencilerde depresyon görülme oranının % 26.2 olduğu saptanmıştır (Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu, 2005).

Ergenlerde Kaygı

Öznel bir rahatsızlık ve huzursuzluk hissi şeklinde ifade edilen kaygı; herhangi bir stres kaynağı ya da uyaran olmadığı halde ortaya çıkan ve günlük etkinliklerin yerine getirilmesini engelleyecek şiddette meydana gelen psikiyatrik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2007). Araştırmalar, kaygının çocuk ve ergenlerde oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Schniering, Hudson ve Rapee, 2000; Verhulst, Ende, Ferdinand ve Kasius, 1997). Bazı epidemiyolojik çalışmalarda, çocuk ve ergenlerde kaygı görülme sıklığının % 8 ile % 17.3 olduğu tespit edilmiştir (Bernstein, Borchardt ve Perwien, 1996; Costello, 1989). Beesdo, Knappe ve Pine (2009)'ın araştırmasında; çocuk ve ergenlerde yaşam boyu kaygı bozukluğu görülme sıklığının % 15 ile % 20 arasında değiştiği saptanmıştır. 12 - 18 yaş aralığındaki 1079 ergen üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada; kaygı bozukluğu oranının kızlarda % 7.5, erkeklerde ise % 6.8 olduğu belirtilmiştir (Görker vd., 2004). Kaygı bozukluklarının, çocuk ve ergenlerin okul, aile ilişkileri ve sosyal işlevselliklerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı (Silver, Shapiro ve Milrod, 2013); kaygı bozukluğu

olan çocuk ve ergenlerin düşük benlik saygısı, sosyal izolasyon, düşük sosyal beceri ve akademik alanlarda zorluk yaşadığı ifade edilmektedir (Strauss, 1988).

Literatüre ilişkin veriler, ergenler arasında depresyon ve kaygının önemli bir problem olduğunu, ergenlerde yaygın olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda ergenlerde depresyon ve kaygı ile birçok değişken arasındaki ilişkinin (Burwell ve Shirk 2006; Kandemir, 2012; Meadows, Brown ve Elder, 2006; Özcan vd., 2013; Özyürek ve Demiray, 2010; Türkleş, Hacıhasanoğlu ve Çapar, 2008; Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014) ele alınmasına karşın, bireylerin psikolojik, sosyal ve akademik durumları başta olmak üzere birçok yönden olumsuz etkilenmelerine yol açabilen okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygı üzerindeki olası etkilerinin henüz yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Depresyonun okul tükenmişliğini yordadığı bulguları (Çapri ve Sönmez, 2013; Salmela-Aro vd., 2009; Seçer, 2015) ve okul tükenmişliğinin de depresyona yol açabileceği bulguları (Fiorillia, Stasioa, Chiacchiob, Pepec ve Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka ve Alho, 2017) dikkate alındığında, okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması önem taşımaktadır.

Okul tükenmişliğinin doğası gereği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi süreçleri ile depresyon ve kaygı üzerinde etki oluşturabileceği tahmin edilmektedir. Bu yönüyle ergenlerde depresyon ve kaygı yaşamasında okul tükenmişliğinin önemli bir risk kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Akademik açıdan sorun yaşayan lise öğrencileri ile yapılan araştırmalarda depresyon ve kaygı bulgularına sıkça rastlanması (Bulut Serin ve Topses, 2017; Fergusson ve Woodward, 2002; Li, ve Lerner, 2011; Maurizi, Grogan-Kaylor, Granillo ve Delva, 2013; Wang ve Sheikh-Khalil, 2014) bu düşünceyi güçlendirmektedir. Bu doğrultuda okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli türünde betimsel bir çalışmadır. Bu model; genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki etkileşimi ve miktarını belirlemede kullanılmaktadır. Gerçek bir neden - sonuç ilişkisi vermeyen ilişkisel tarama modeli, bir değişkene ait bilgiler doğrultusunda diğer değişken veya değişkenlerdeki durumun tahmin edilmesine olanak vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Erzurum il merkezinde 2015 -2016 eğitim öğretim yılında devlet okullarında öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında % 99 güven aralığı esas alınarak evrene ilişkin toplam rakamlar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilmiş; elde edilen toplam rakamı (25500) temsil gücüne sahip örneklem büyüklüğüne ulaşılmaya çalışılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda araştırma süreci başlamış, veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra gönüllü öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır.

Araştırma grubunun cinsiyet, yaş aralığı, sınıf düzeyi ve okul türü bilgileri Tablo-1' de gösterilmiştir.

Tablo-1.

Araştırma Grubunun Bazı Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	346	51.4
	Erkek	366	48.6
	Toplam	712	100
Yaş Aralığı	14 yaş	29	4.1
	15 yaş	226	32.6
	16 yaş	248	35.7
	17 yaş	147	21.2
	18 yaş	43	6.2
	Toplam	693	100
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	370	52.4
	10.sınıf	198	28
	11. sınıf	102	14.4
	12. sınıf	36	5
	Toplam	706	100
Okul Türü	Fen Lisesi	44	6.2
	Sosyal Bilimler Lisesi	26	3.6
	Anadolu Lisesi	396	56.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	180	25.5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	59	8.3
	Toplam	705	100

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Okul Tükenmişliği Ölçeği

Öz bildirime dayalı Likert tipi bir ölçme aracı olan ölçek, Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiş, Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olmak üzere 3 alt boyut ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç faktörlü yapısının Türk kültüründe iyi uyum verdiği bulunmuştur (RMSEA; .06, CFI;.94, TLI.93). Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .87 ve test tekrar test güvenirliği ise .88 olarak raporlaştırılmıştır.

Depresif Belirtiler Ölçeği

Çocuk ve ergenlerde depresyon ve kaygı bozukluğuna ilişkin belirtileri ölçmek amacıyla Ebesutani ve diğerleri (2012)'nin geliştirdiği ölçek, Seçer ve Şimşek (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplamda 25 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan ölçek Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek depresyon ve kaygı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve alt boyutlardan elde edilen puanların yüksek olması depresyon ve kaygı belirtilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Uyarlama çalışması 13-18 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Ölçek Türk kültürüne uyarlanırken, yapı geçerliği için

doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin DFA sonuçlarının iyi uyum verdiği bulunmuştur (RMSEA: .071, RMR: 065, SRMR: .070, NFI: .97, CFI: .98). Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .87 ve madde toplam korelasyon değerlerinin ise .37 ile .81 arasında değiştiği görülmüş ve ölçeğin yeterli düzeyde güvenirlik değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları örneklem olarak belirlenen katılımcılara uygulandıktan sonra, katılımcıların cevapladıkları ölçek formları genel hatlarıyla kontrol edilmiş, eksik ya da birden fazla seçeneğin işaretlendiği maddeler bulunan veya geçersiz olarak değerlendirilen 14 cevap kâğıdı veri setinin dışında bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınması kararlaştırılan ölçekler önce bilgisayar ortamına aktarılmış, sonrasında veri seti öncelikle uç değerler açısından gözden geçirilmiş ve 22 kişiye ait ölçekler uç değerlere sahip olması sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Uç değer analizinden sonra dağılımın parametrik testler için uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda normallik için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve gerekli kriterlerin sağlanmadığı (p=.00) tespit edilmiştir. Bu durum büyük örneklemlerde sıklıkla görülmektedir (Pallant, 2017). Daha sonra histogram, Q-Q grafiği, P-P grafiği, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelenmiş (Seçer, 2015) ve dağılımın normal seviyelerde olduğu görülmüştür. Son aşamada, 748 öğrenciden toplanan verilerden 712'si değerlendirmeye alınmıştır. Veri setinin parametrik testler için gerekli olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik kriterlerini karşıladığının belirlenmesinden sonra SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için regresyon analizinin temel kriterleri gözden geçirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre tolerance değerleri sırasıyla duygusal tükenmişlik için .58, duyarsızlaşma için .48 ve düşük başarı hissi için .46 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlerin .10'dan büyük olması veri setinin normalliğini işaret etmektedir. VIF değerlerinin ise sırasıyla 1.70, 2.04 ve 2.14 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin 10'dan düşük olması, tolerance değeri ile birlikte ele alındığında, veri setinin çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir. Son olarak Durbin-Watson değeri incelendiğinde bu değerin 1.93 olduğu ve kriter rakam olan 1 - 3 arasında yer aldığı ve veri setinin bu anlamda da regresyon analizi için uygun nitelik taşıdığı söylenebilir.

Sonuçlar

Okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi, okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygı üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmış, bulgular Tablo-2, Tablo-3 ve Tablo-4' te gösterilmiştir.

Tablo-2.

Okul Tükenmişliği ile Depresyon ve Kaygı Arasındaki İlişkiler

Değişken	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5
1. Depresyon	22.16	6.06	-				
2. Kaygı	28. 89	7.82	.67**	-			
3. Duygusal Tükenmişlik	12.39	3.46	.49**	.40**	-		
4. Duyarsızlaşma	8.37	3.43	.50**	.35**	.58**	-	
5. Düşük Başarı Hissi	5.50	2.28	.48**	.39**	.60**	.69**	-

*** p<.01*

Tablo-2 incelendiğinde duygusal tükenmişlik ile depresyon arasında (r=.49, p<.01) ve kaygı arasında (r=.40, p<.01) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu; duyarsızlaşma ile depresyon arasında (r=.50, p<.01) ve kaygı arasında (r=.35, p<.01) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Düşük başarı hissi açısından bakıldığında ise; depresyon ile arasında (r=.48, p<.01) ve kaygı arasında (r=.39, p<.01) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tablo-3.

Okul Tükenmişliği ile Depresyona İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	10.751	.703		15.285	.00
Duygusal Tükenmişlik	.436	.071	.249	6.171	.00**
Duyarsızlaşma	.432	.078	.245	5.531	.00**
Düşük Başarı Hissi	.432	.120	.163	3.591	.00**

*R= .56, R^2=.32, F= 112.05, **p< .01*

Tablo-3 incelendiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissinin birlikte depresyondaki varyansın % 32'sini açıkladığı görülmektedir (R=.56, R^2=.32, F=112.05, p<.01). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp β ile t değerleri incelendiğinde, göreli önem düzeyi olarak sırasıyla duygusal tükenmişliğin (β=.25, t=6.171), duyarsızlaşmanın (β=.25, t=5.531) ve düşük başarı hissinin (β=.16, t=3.591) depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.

Okul Tükenmişliği ile Kaygıya İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	17.006	.987		17.225	.00
Duygusal Tükenmişlik	.549	.099	.243	5.533	.00**
Duyarsızlaşma	.159	.110	.070	1.446	.14
Düşük Başarı Hissi	.681	.169	.198	4.033	.00**

*R= .45, R^2=.20, F= 58.746, **p< .01*

Tablo-4 incelendiğinde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissinin birlikte kaygıdaki varyansın % 20'sini açıkladığı görülmektedir (R=.45, R^2=.20, F=58.746, p< .01). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp β ile t değerleri incelendiğinde, duyarsızlaşma (β=.07, t=1.446) alt boyutunun kaygının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı; göreli önem düzeyi olarak sırasıyla duygusal tükenmişliğin (β=.24, t=5.533) ve düşük başarı hissinin (β=.20, t=4.033) kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmada okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bu araştırma bulgularını destekleyen benzer araştırmalar olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada, okul tükenmişliği ile depresyon arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur (Dahlin ve Runeson, 2007; Dyrbye, Thomas, Harper, Massie, Power ve Eacker, 2009; Naçar, Baykan ve Çetinkaya, 2012; Schonfeld ve Renzo, 2016, Yan, Lin, Su ve Liu, 2018). Çapri ve Sönmez (2013)'in lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, okul tükenmişliği puanları ile depresyon ve kaygı puanları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada internet kullanımı, okul tükenmişliği ve depresif belirtiler arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Salmela-Aro vd., 2017). Okul alanında tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalarda da, tükenmişlik ile depresyon arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Fiorillia vd., 2017; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008; Salmela-Aro vd., 2009; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Walburg, Mialhes ve Moncla, 2016). Okul tükenmişliği, depresyon ve kaygı arasında bulunan pozitif ve anlamlı ilişki bulgusu, ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygı için pozitif yönde yordayıcı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; okul tükenmişliğinin üç boyutunun da depresyonu yordadığı görülmektedir. Araştırmada duygusal tükenmişlik ve düşük başarı hissi alt boyutlarının kaygıyı yordadığı; ancak duyarsızlaşma alt boyutunun kaygı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, kaygı ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında yordayıcı ilişkiler olduğu (Çapulcuoğlu, 2012; Çapri ve Sönmez, 2013; Salmela-Aro vd., 2009; Slivar, 2001) ve bu araştırma bulgularının benzer araştırmalarla tutarlılık göstermediği göze çarpmaktadır. Duyarsızlaşma ile kaygı arasında anlamlı ilişki olduğu halde yordayıcı ilişkilerin olmaması; regresyon eşitliğine alınan diğer değişkenlerin (duygusal tükenmişlik ve düşük başarı hissi) duyarsızlaşma ile kaygı arasındaki ilişkide aracı etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenden dolayı duyarsızlaşma alt boyutu kaygıyı yordamamış olabilir.

İlgili alanyazında, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin depresyonu yordayıcılığını test eden sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, okul tükenmişliğinin hem doğrudan hem de dolaylı olarak depresyon ve kaygıyı güçlü bir şekilde etkilediği ortaya konmuştur (Fiorillia vd., 2017). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin incelendiği bir başka araştırmada, depresyon ve kaygı belirtilerinin okul tükenmişliğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi şeklindeki üç boyutu için de anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çapri ve Sönmez, 2013). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, kaygı ve stresin okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Pöhlmann, Jonas, Ruf ve Harzer, 2005). Seçer (2015)'in üniversite öğrencilerinde tükenmişliği incelediği araştırmasında; depresyon, kaygı ve stres gibi bazı psikolojik uyum sorunlarının okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada aşırı internet kullanımının okul tükenmişliğine, okul tükenmişliğinin de depresif belirtilere yol açabileceği öngörülmüştür (Salmela-Aro vd., 2017). Salmela-Aro ve diğerlerinin (2009) iki farklı ergen grubu üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, depresyonun okul tükenmişliğini yordadığı, okul tükenmişliğinin de depresyonu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada dikkat çeken bulgu ise; okul tükenmişliğinin depresif belirtileri yordamasının, depresif belirtilerin okul tükenmişliğini yordamasından daha güçlü olmasıdır. Bu bulgu, okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki karşılıklı ilişkide okul tükenmişliğinin ergenlerde depresif belirtileri tetikleyici bir etki oluşturacağı şeklinde yorumlanabilir.

Okul tükenmişliği depresif belirtilere yol açma olasılığıyla ciddiye alınması gereken bir kavramdır (Salmela-Aro vd., 2009). Lise öğrencilerinin yaşamlarında okul kavramının merkezi bir rol oynaması, lise döneminin üniversiteye geçiş bağlamında büyük öneme sahip olması ve bu dönemin ergenliğe denk gelmesi sonucunda; okul deneyimi öğrencilerde okul tükenmişliği yaşanmasına yol açabilir. Depresyon ve kaygı yaşayan öğrencilerin, okuldaki durumlarını algılama ve değerlendirmeleri, okul tükenmişliğinin etkisiyle daha olumsuz olabilir. Bunun sonucunda okul tükenmişliğinin artışıyla, depresyon ve kaygıda da artış yaşanabilir. Bu doğrultuda okul tükenmişliği, ergenlik döneminde yaşanan depresyon ve kaygı için bir risk faktörü olarak düşünülebilir.

Okul tükenmişliği lise öğrencilerinin eğitim yaşantısını olumsuz yönde etkileyerek; öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine, beklentileri karşılamasına ve eğitsel zorlukların üstesinden gelmesine engel oluşturabilir. Bu bağlamda okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin depresyon ve kaygı gibi duygudurum bozuklukları yaşama olasılıklarının daha fazla olabileceği düşünülebilir. Bu bilgiler doğrultusunda okullarda öncelikle tarama yapılarak okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere gerekli psikolojik desteğin sağlanması önerilebilir. Ayrıca okul tükenmişliğine yol açması muhtemel ebeveyn tutumları, öğretmen yaklaşımları, öğrencinin okul algısı ve okula bağlılık-aidiyet gibi etkenlerin incelenmesi, okul tükenmişliği konusunda önleyici rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte düzenlenecek aile ve öğretmen eğitimleriyle, ebeveyn ve öğretmenler okul tükenmişliği konusunda bilgilenebilir ve öğrencilerin bu sorunu aşmasına yardımcı olabilir. Okul yöneticileri, akademik başarı beklentisini azaltarak; öğrencilere okulu sevdirecek ve öğrencilerin okula bağlılığını artıracak çeşitli sanat ve spor etkinlikleri, yarışmalar, geziler vb. faaliyetler düzenleyebilir ve öğrencilerin okul algısını olumlu düzeye getirebilir. Buna ek olarak lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin depresyon ve kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair bulgu doğrultusunda,

okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, okul tükenmişliğini önleme ve azaltma odaklı bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları ve psikoeğitim programları geliştirebilir. Duyarsızlaşma alt boyutunun kaygıyı yordamadığı bulgusu doğrultusunda, bu araştırmadaki ölçekler kullanılarak 14-18 yaş grubunda yer alan lise öğrencileri ile yeniden araştırma yapılması, bu bulgunun sınanması açısından önemli olabilir. Ayrıca duyarsızlaşma boyutu ile kaygı arasındaki aracı etkiye sahip olan diğer değişkenlerin keşfedilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Çalışma grubunun bir il merkezinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 14-18 yaş grubundaki ergenlerden seçilmesi, araştırmanın tarama modeli ile gerçekleştirilmesi, ölçümlerin özbildirime dayalı olması ve araştırmaya katılan bireylerin kendi durumlarına dair doğru ve yansız bildirimlerde bulunduğunun varsayılması bu araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir. 14 yaş altı çocuklardan, özel okullardan ve farklı il ve bölgelerden oluşacak örneklemler üzerinde yapılacak olan araştırmaların artması ve okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı kavramlarının deneysel olarak incelendiği araştırmaların yapılması, bu araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır.

References

Afifi, M., Al Riyami, A. & Morsi, M. (2006). Depressive symptoms among high school adolescents in Oman. *East Mediterr Health Journal*, *2*, 126-137.

Akçamete, G. (2002). *Exhaustion, job satisfaction and personality for teachers.* Ankara: Nobel Publication Distribution.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2007). *Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM- IV- TR).* (Yeniden gözden geçirilmiş 4. Baskı). (Çev. Köroğlu, E.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM - V).* (Beşinci Baskı). (Çev. Köroğlu, E.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 511-527.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educaitonal Sciences*, *3*(1), 181-199.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 229*, 151-165.

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*(2), 1-18.

Beesdo, K., Knappe, S. & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatr Clin North Am, 32*(3), 483-524.

Bernstein, G.A., Borchardt, C.M. & Perwien, A. R. (1996). Anxiety disorders in children and adolescents: A review of the past 10 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 35*, 1110-1119.

Bostancı, M., Özdel, O. & Oğuzhanoğlu, N. K. (2005). Depressive symptomatology among university students in Denizli, Turkey: prevalence and sociodemographic correlates. *Croatian Medical Journal, 46*(1), 96-100.

Bodur, S. & Küçükkendirci, H. (2009). Prevalence of depressive symptoms in Turkish adolescents. *Europan Journal of General Medicine*, *6*(4), 204-212.

Bulut Serin, N. & Topses, G. (2017). Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin cinsiyet ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 12*(18), 157-172.

Burwell, R.A. & Shirk, S.R. (2006). Self processes in adolescent depression: The role of self-worth contingencies. J Res Adolescence, *16*, 479-490.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayınları.

Cherniss, C. (1988). Obseverd supervisiory behavior and teacher burnout in special education. *Journal of Educational Research, 54*(5), 449-454.

Costello, E. J. (1989). Child psychiatric disorders and their correlates: A primary care pediatric sample. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 28*, 851-855.

Çapri, B. ve Sönmez, G. (2013). Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Science, 10*(2), 194-218.

Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 202-218.

Dahlin, M. E., & Runeson, B. (2007). Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education*, *7*, 6-14.

Durukan, İ., Karaman, D., Kara, K., Türker, T., Tufan, A.E., Yalçın, Ö. ve Karabekiroğlu, K. (2011). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda tanı dağılımı. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 24*, 113-120.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Jr, Power, D. V. & Eacker, A. (2009). The learning environment and medical student burnout: a multicentre study. *Medical Education, 43*, 274-282.

Eberhart, N. K., Shih, J. H., Hammen, C. L. & Brennan, P. A. (2006). Understanding the sex difference in vulnerability to adolescent depression: an examination of child and parent characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(4), 493-506.

Ebesutani, C., Reise, S., Chorpita, B., Ale, C., Regan, J., Young, J. & Weisz, J. (2012). The revised child anxiety and depression scale-short version: Scale reduction via exploratory bifactor modeling of the broad anxiety factor. *Psychological Assessment, 24*(4), 833-845.

Ertem, Ü. ve Yazıcı, S. (2004). Ergenlik döneminde psikososyal sorunlar ve depresyon. *Aile ve Toplum, 3*(9), 7-12.

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *19*(4), 382-389.

Fergusson, D.M. & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry, 59*, 225-231.

Fiorillia, C., De Stasioa, S., Di Chiacchiob, C., Pepec, 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.

Freudenberger, J. H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 90*, 1.

Görker, I., Korkmazlar, Ü., Durukan, M. ve Aydoğdu, A. (2004). Çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerde belirti ve tanı dağılımı. *Klinik Psikiyatri, 7*, 103-110.

Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(4), 81-88.

Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Kayıt No: 385884.

Kessler, R. C., Avenevoli, S. & Merikangas, K. (2001). Mood disorders in children and adolescents: an epidemiologic perspective. *Biol Psychiatry*, *49*(12), 1002-14.

Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 23-55.

Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164), 283-297.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, *81*, 123-133.

Lewinsohn, P. M., Rohde, P. & Seeley, J. R. (2000). Natural course of adolescent major depressive disorder in a community sample: predictors of recurrence in young adults. *Am Journal Psychiat*, *157,* 1584-1591.

Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. Developmental Psychology, *47*, 233-247.

Malone, S. E. (2013). Adolescent depressive symptoms and substance use: The mediating influence of health service utilization. *Sociology Theses, Dissertations, & Student Research, 27*.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-133.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology, 52*(1), 397-422.

Maurizi, L. K., Grogan-Kaylor, A., Granillo, M. T. & Delva, J. (2013). The role of social relationships in the association between adolescents' depressive symptoms and academic achievement. *Child Youth Serv Rev., 35*(4), 618-625

May, R. W., Bauer, K. & Finchama, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, *42*, 126-131.

Meadows, S.O., Brown, J.S. & Elder, G.H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: Gendered trajectories from adolescence to young adulthood. J Youth Adolescence, *35*, 93-103.

Melnyk, B. M., Brown, H. E. & Jones, D. C. (2003). Improving the mental/psychosocial health of US children and adolescents: outcomes and implementation strategies from the national KySS Summit. *Journal Pediatr Health Care*, *17*, 1-24.

Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, *16*(1), 41-51.

Naçar, M., Baykan, Z. ve Çetinkaya, F. (2012). Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde tükenmişlik durumu ve eğitimin etkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, 35*, 9-20.

Ören, N. & Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 85-87.

Özcan, Ö., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C. & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders, 3*(3), 107-13.

Öztürk, M. O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları Cilt-I.* Yenilenmiş (11.Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Özyürek, A. & Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *11*(2), 247-256.

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım very analizi.* 2. Baskı. (Çev: Sibel Balcı, Berah Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparision of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, *21*, 244-248.

Pöhlmann, K., Jonas, I., Ruf, S. & Harzer, W. (2005). Stress, burnout and health in the clinical period of dental education. *European Journal of Dental Education*, *9*, 78-84.

Raiziene, S., Pilkauskaite-Volickiene, R. & Zukouskiene, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1 - year longitudinal sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 3254-3258.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I. & Breso, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, and Coping an International Journal, 23*(1), 1-18.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands resources model. *British Journal of Educationa Psychology, 84*, 137-151.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Deppressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 1316-1327.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48-57.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, E., & Jokela, J.(2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, *13*(1), 12-23.

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, *35*, 929-939.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among finish early and late adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 46(*2), 343-357.

Santen, S. A., Holt, D. B., Kemp, J. D. & Hemphill, R. R. (2010). Burnout in medical students: examining and associated factors. *Southern Medical Journal, 103*(8), 758-763.

Sarıgöz, O ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un tükenmişlik ölçeği ile myo öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2),116-122.

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

Schniering, C. A., Hudson, J. L. & Rapee, R. M. (2000). Issues in the diagnosis and assessment of anxiety disorders in children and adolescents. *Clin Psychol Rev., 20*, 453-478.

Schonfeld, I. S. & Renzo, B. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? *Journal of Clinical Psychology, 72*(1), 22-37.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19* (1), 81-99.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, *1*(2), 1-13.

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, *2*(2), 16-27.

Seçer, İ. ve Şimşek, M. K. (2015). Çocuklar için depresyon ve anksiyete ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. Ejer Congress 8-10 Haziran 2015, Ankara.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. in c. l. Cooper and 1. t. Robertson (eds), international ret'iew of industrial and organizational psychology. *Wiley: Chichester.*

Silver, G., Shapiro, T. & Milrod, B. (2013). Treatment of anxiety in children and adolescents: Using child and adolescent anxiety psychodynamic psychotherapy. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am, 22*, 83-96.

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, *10*(2), 21-32.

Strauss, C. C. (1988). Behavioral assessment and treatment of overanxious disorder in children and adolescents. *Behav Modif, 12*, 234-251.

Türkçapar, H. (2013). *Depresyon: Klinik uygulamada bilişel-davranışçı terapi.* Ankara: HYB Basım Yayın.

Türkleş, S., Hacıhasanoğlu, R. ve Çapar, S. (2008). Lise öğrencilerinde depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, *11*(2), 18-28.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 82-100.

Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *Euro Child Adoles Psy*., *14*, 446-453.

Verhulst, F. C., Ende, J., Ferdinand, R. F. & Kasius, M. C. (1997). The prevalence of DSMIII- R diagnoses in a national sample of Dutch adolescents. *Arch Gen Psychiatry, 54*, 329-336.

Walburg, V., Mialhes, A. & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic facebook use? *Children and Youth Services Review, 61*, 327-331.

Wang, M. T. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development, 85*(2), 610-625.

Weismann, M. M., Pilowsky, D. J., Wickramaratne, P. J., Talati, A., Wisniewski, S. R., Fava, M. et al. (2006). Remissions in maternal depression and child psychopathology a star*d-child report. *Journal of American Medical Association*, *295*(12), 1389-1398.

Yan, Y. W., Lın, R. M., Su, Y.K. & Liu, M. Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediatıon model. *Social Behavior & Personality, 46*(1), 63-78.

Yang, H. (2004). Factors affecting study burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development,* 24, 283-301.

Zorbaz, O. & Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 298-310.