

Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-yeterlik, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler¹

Serkan Cengiz²

Özet

Ortaöğretim sonrası aileden ve sosyal çevreden ilk kez ayrılma ve yeni bir çevreye uyum sağlama, üniversite öğrencilerini özellikle strese yatkın hale getirebilir. Üniversite yaşamında sınıf arkadaşları ve akademisyenlerle yaşanan sorunlar, akademik rekabet ve ayrıca arkadaşlardan algılanan destek eksikliği yaşanan stresi artırarak okul tükenmişliği gibi yaygın bir sorunu ortaya çıkarabilir. Tükenmişlik, günümüzde çoğunlukla farklı meslek alanlarında ortaya çıkan dikkat çekici bir duygusal sorundur. Bununla birlikte son zamanlarda bu alandaki çalışmaların öğrencilere yönelik tasarlandığı dikkat çekmektedir. Diğer taraftan bu sendromun üniversite öğrencisi popülasyonundaki yaygınlığı hem ulusal hem de uluslararası bilimsel literatürde sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri, okula karşı mesafeli bir tutum sergileyebilmekte ve kendilerini yetersiz hissedebilmektedir. Tükenmişlik olgusunun üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığının araştırılması ve koruyucu mekanizmaların tespiti, eğitim planlarında gelecekte yaşanabilecek olası zorlukları önleyebilir ve akademik başarı için önemli bir fırsat yaratabilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğinin önlenmesi ve azaltılmasında bazı kişisel kaynakların (akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık vb.) incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1 Bu çalışma Serkan Cengiz tarafından hazırlanan “Akademik Mükemmeliyetçilik ve Ebeveyn Tutumu ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Azim, Akademik Öz-yeterlik ve Yılmazlığın Çoklu Aracılığı: Boylamsal Bir Çalışma” isimli doktora tezinden üretilmiştir. Tez danışmanının bölümde yazar olmaktan feragat ettiğine dair imzalı dilekçe yayın evine ulaştırılmıştır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, scengiz@agri.edu.tr, 0000-0001-9070-6338

1. Okul Tükenmişliği

Dünya genelinde farklı eğitim sistemlerinin sahip olduğu ortak hedeflerden birisi de başarıya motive olmuş ve ülkenin üretim gücüne katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmektir. Küresel anlamda dünya ülkelerinin sahip olduğu bu önemli hedef genel olarak eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilir. Okullar, öğrencilerin eğitim sürecinde hedeflediği başarıyı sağlayarak ülkelerin farklı alanlarda önemli kaynaklara ulaşmasını sağlayabilir. Ancak bu yoğun süreçte birçok öğrenci eğitim kurumlarında yüksek düzeyde akademik strese maruz kalarak tükenmişlik duygusu yaşayabilir (Chang vd., 2000; Yıldız & Kılıç, 2020).

Başlangıçta tükenmişliğin, genellikle mesleki bağlamda yaygın bir şekilde kullanılan bir kavram olduğu bilinmektedir. Buna karşılık herhangi bir iş dalında çalışanların mesleki tükenmişliğine benzer duyguları akademik ortamlarda öğrencilerde yaşayabilir (Madigan & Curran, 2021). Mevcut araştırmalar incelendiğinde tükenmişlik kavramının son yıllarda okul kapsamında sıkça ele alındığı görülmektedir (Salmela-Aro vd., 2021). Okul tükenmişliği öğrencilerin okulda akademik anlamda yaşadığı tükenmişlik duygusu olarak ifade edilebilir (Vasalampi vd., 2009). Kiuru vd. (2008) okul tükenmişliğini, öğrencilerde duygusal tükenme, okula yönelik olumsuz tutum ve yetersizlik duyguları boyutlarından ele almıştır. Duygusal tükenme boyutu, kronik yorgunluk hissini ve okulla ilgili baskıların altında ezilmeyi ifade ederken, sinizm, okula yönelik ilgisiz bir tavır sergilemeyle ilgilidir. Son olarak, yetersizlik duygusu boyutu ise akademik çalışmalarda kişisel tatmin ve aidiyet duygusunun düşüklüğü ile verimsiz olma hissiyle ilişkilidir (Salmela-Aro vd., 2008).

Eğitim yaşantılarında öğrenciler okula devam etme, okuldaki sorumlulukları yerine getirme ve yüksek akademik başarı gibi çeşitli beklentileri yerine getirmeye çalışır. Özellikle ebeveynler ve yakın çevrenin yüksek başarı beklentileri, beklentileri karşılayamama kaygısı azalan sosyal destekle birlikte öğrencileri stresli hissettirebilir ve çalışmalara karşı düşük bir motivasyona yol açabilir (Salmela-Aro vd., 2016). Bu gibi olumsuz deneyimler karşısında öğrenciler akademik ve mesleki hedeflerinden vazgeçebilirler. Okula devam ve başarı gibi arzulanan hedeflere ulaşmada isteksiz tutum sergileyebilirler. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye karşı olan motivasyonuna zarar verebilir. Önceki araştırmalar okul tükenmişliğinin okul terki (Bask & Salmela-Aro, 2013), akademik erteleme (Çakır vd., 2014), düşük akademik başarı (Evers vd., 2020), yüksek akademik stres (Jenaabadi vd., 2017) ve düşük iyi oluşla (Yu & Chae, 2020) anlamlı ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur.

1.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul tükenmişliğine yol açan mekanizmalar kişilerarası farklılık gösterebilir. Daha önceki bazı araştırmacılar okul tükenmişliğinin görülme sebeplerini sahip olduğu boyutlar üzerinden açıklarken (Schaffran vd., 2019); diğerleri ise okul tükenmişliğini okuldaki farklı faktörlerin eksikliğine bağlamıştır (Aypay, 2017; Shirom & Melamed, 2006).

Buna karşılık yakın zamanda yapılan bir çalışmada okul tükenmişliğini ortaya çıkaran etmenlerin yalnızca üç semptomla (akademik, sinizim ve yetersizlik) ilişkilendirilmesi eleştirilmiştir (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020). Özellikle çalışmaların benzer içeriklere sahip olması, tükenmişliği açıklamada gelişim dönemlerinin hesaba katmaması ve aile-akran değişkenlerinin hafife alması en çok eleştirilen noktalar arasında yer almıştır (Zhao & Ding, 2020). Literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik nedenleri arasında düşük akademik motivasyon, yoğun okul temposu, ders sorumlusunun mesleki donanım problemi ve çevreyle iletişim güçlüğü yaşamak gibi etkenler gösterilmiştir (Moneta, 2011; Pisarik, 2009).

Okul tükenmişliğinin nedenleri üzerine başka bir çalışmada okul tükenmişliğinin, öğrencinin içsel kaynakları ile öğretmen-ebeveyn beklentileri arasındaki uyum eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür (Yusoff, 2010). Aypay (2012) okul tükenmişliğinin en sık nedenleri arasında; okul faaliyetlerine ilgi kaybı ve can sıkıntısı, okul yeteneğinin sınırlı olması ve öğretmen yoğun baskısını göstermiştir. Almasiova vd. (2019) öğrencilerle yapmış olduğu görüşmelerde tükenmişlik üzerinde fazla ders sayısı, öğretmen geri bildirimlerinde eksiklik ve olumsuz aile yaşantılarının etkili olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak okul tükenmişliği, hem eğitim sırasında okulda yaşanabilecek olumsuz etkileri hem de okul dışında diğer etkenleri içerisinde barındıran bir sorun olarak kabul edilebilir.

1.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Okulda stres maruz kalmaya bağlı olarak yaşanan okul tükenmişliği, yalnızca yorgunluk, bitkinlik ve bir sınıfa devam etmeme gibi yaygın belirtilerle kendini göstermeyebilir. Tuominen Soini ve Salmela-Aro, (2014) okul tükenmişliği belirtilerinin her bireyde aynı boyutta görülmeceğini bildirmiştir. Örneğin, aynı sınıfta yer alan iki arkadaşın birisi okuldaki stres faktörleriyle başa çıkmada başarılı olurken, diğeri başa çıkmada yetersiz kalabilir. Ayrıca her iki öğrencide aynı stresi yaşayarak benzer tükenmişlik semptomları yaşayabilir. Dolayısıyla okul tükenmişliği göstergeleri bireyler arası farklılık gösterebilir.

Okul tükenmişliği yaşayan kişilerde duygusal belirtilere daha erken rastlanabilir. Bu bireylerde sıklıkla kendini yalnız hissetme, umutsuzluk, çaresizlik ve hayal kırıklığına rastlanmaktadır (Fiorilli vd., 2017). Ayrıca okuldaki derslerin fazla olması ve buna bağlı olarak yaşanan stres engellenmiş hissettirebilir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) algılanan stres ile okul tükenmişliği belirtileri arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise Bianchi vd. (2015) okul tükenmişliği yaşayan bireylerde depresyon belirtilerine daha sık rastlamıştır.

Duygusal belirtilere ek olarak okul tükenmişliğine, okulu erteleme ve düşük akademik katılım gibi davranışsal belirtiler eşlik edebilir (Gerber vd., 2015). Okulda yaşanan tükenmişlik duygusu daha fazla okulu bırakma isteği, okula devam etmeme ve akademik sorumlulukları ertelemeye yol açabilir. Bunlardan ayrı olarak literatürde okul tükenmişliğinin fizyolojik belirtilerle ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ören ve Türkoğlu, 2006). Örneğin Ahola vd. (2005) okul tükenmişliği olan kişilerde kardiyovasküler ve iskelet bozuklukları gibi fiziksel hastalık belirtilerin yaygın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul tükenmişliği yaşayan bireylerde hızlı kalp atmaları, yorgunluk, sıkça terleme, baş ve kas ağrıları sıklıkla görülmektedir (May vd., 2014). Tüm bu çalışmalar genelinde okul tükenmişliğinin en yaygın psikolojik ve fizyolojik belirtileri Tablo 1'de verilmiştir (Salmela-Aro & Read, 2017).

Tablo 1. Okul Tükenmişliğinin Psikolojik ve Fizyolojik Belirtileri

Psikolojik Belirtiler	Fizyolojik Belirtiler
<ul style="list-style-type: none"> • Projeler ve sınıf tartışmalarında katılmada isteksizlik • Akademik ortamlarda alaycı ve suçlayıcı tavır takınma • Derslerde zevk kaybı ve karamsarlık • Sınıf arkadaşlarına yönelik alaycı tutum • Kaygı ve depresyon duygularını sıkça yaşama • Akademik başarı ve yeteneklere olan güven kaybı • Eskiden keyif alınan okul faaliyetlerinden sıkılma hali • Hayal kırıklıklarına bağlı yaşanan aşırı sinirlilik • Derslere katılma veya ödevleri tamamlamada motivasyon eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Stres ve bitkinliğe bağlı daha sık soğuk algınlığı ve grip olma • Genelleştirilmiş ağrılar • Artan baş ağrıları • Aşırı strese bağlı sindirim bozuklukları • Kas gerginliği • Uyuma güçlüğü veya uyku döngüsünde bozulmalar • Kendini sürekli yorgun hissetme • Aşırı yemek yeme davranışları sergileme • Kalp çarpıntıları • Nefes darlığı yaşama

Günümüzde okul tükenmişliği farklı okul tür ve kademelerinde yaygın bir sorun haline gelmiştir. Nitekim üniversite öğrencileri arasında okul tükenmişliği büyük bir problem olarak görülebilir. Üniversite eğitimi, birçok öğrencinin yaşamında içerdiği şartlar gereği zorlu bir süreçtir. Süreç içerisinde öğrenciler ders çalışma, sınav, staj gibi çeşitli akademik sorumlulukların yanında ebeveynlerden gelen çeşitli talepleri yerine getirmeye çabalamaktadır. Bu durum birçok öğrenciyi okul tükenmişliği riskine maruz bırakabilir. Buna bağlı olarak tükenmişlik duygusu yüksek öğrenciler akademik faaliyetlere daha sınırlı katılım gösterebilir. Ayrıca, tükenmişlik düzeyi yüksek öğrenciler, kendilerini diğer öğrencilere kıyasla yetersiz hissettiğinden akademik çalışmalara yönelik daha önyargılı bir tutum sergileyebilir (Rosales-Ricardo vd., 2021).

Ayrıca mevcut araştırmalar incelendiğinde okul tükenmişliğinin, üniversite öğrencileri arasında daha sınırlı incelendiği söylenebilir. Ancak okul tükenmişliği, öğrencilerin ilgilerini kaybetmelerine ve başarı hedeflerine ulaşma yeteneklerinden şüphe duymalarına yol açabilecek ciddi bir sorun olduğundan, okul tükenmişliği üzerindeki etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğinde akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık gibi önemli bireysel faktörlerin etkileri öngörülmüştür.

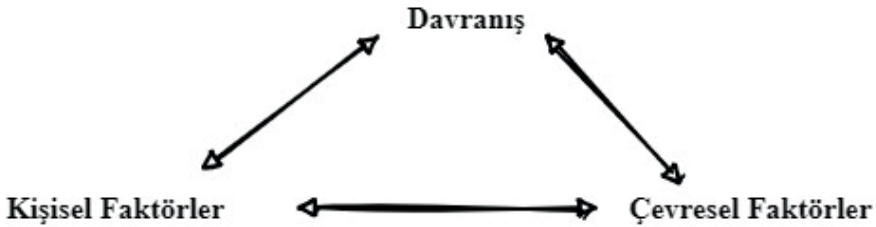
2. Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında bütünleşmeyi sağlamak ve böylece karşılaştıkları sorun ve zorluklarla yüzleşmek için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bazı öğrenciler akademik başarı durumunu tahmin etmek için birtakım yargılar geliştirebilir. Yapılacak tahminlerde dışsal uyarıcılar kadar duyuşsal özelliklerde etkili olabilir. Öğrencilerin becerilerini ve deneyimlerini geliştirmelerinde etkili olabilecek kavramların başında ise öz-yeterlik inancı gelmektedir. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, bireyin sorumlu olduğu bir görevde arzu edilen performansı göstermek için gerekli faaliyetleri öğrenme, düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesi hakkında sahip olduğu inanç düzeyidir.

İnsanlar öz-yeterlik sayesinde sahip olduğu yeteneklerine dair bir inanç geliştirebilir. Bu yönüyle öz-yeterlik, insan davranışlarının en önemli yordayıcıları arasında gösterilebilir. Nitekim birey, günlük yaşamında sahip olduğu yetenek düzeyini aşabilecek herhangi bir sorumlulukla karşılaştığında görevin gerektirdiği özelliklerle sahip olduğu bireysel özellikleri değerlendirerek karar vermeye çalışır. Böyle durumlarda yetkinlik algısı, görevi yerine getirip getirmeme konusunda belirleyici bir unsur

olarak öne çıkmaktadır. Öz-yeterlik düzeyi düşük ve kendinde gerekli çabayı göremeyenler sorumluluk almaktan uzaklaşabilirken, yeteneklerine inananlar görevi yerine getirmek için daha istekli davranabilirler (Jordan vd., 2022).

Ek olarak öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler, kendi yeteneklerine şüpheli bakan kişilere göre daha fazla çaba harcayabilirler ve problemler karşısında daha uzun süre dayanabilirler (Bandura, 1977). Bu durumun ortaya çıkmasında kişinin davranışları, kişisel faktörler ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimlerin etkili olduğu varsayılmaktadır (Bahar, 2019). Sosyal bilişsel teoride karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırılan bu durum Şekil 1’de gösterilmektedir (Wood & Bandura, 1989).



Şekil 1. Sosyal-Bilişsel Teoride Üçlü Karşılıklılık Modeli.

İnsanlar dünyaya geldikten sonra bebeklik döneminden itibaren sırasıyla ebeveynler, arkadaş ve okuldaki diğer üyeler bireyin öz yeterliliğini farklı şekillerde etkileyebilecek deneyimler sağlamaktadır. Bu süreçte kişisel yeterliğine güvenen ve öğrenmeye talepli birey kendi öz-yeterliğini değerlendirmek için hem kendi davranışı ve kişisel özellikleri hem de çevresel tepkilerden bilgiler edinebilir. Öğrenme yeteneğine güvenen kişiler düşük öz-yeterliğe sahip bireylere kıyasla karşılaştıkları zorluklar karşısında daha uzun süre dayanarak yüksek başarı elde edebilir (Artino, 2012).

Bununla birlikte son yıllarda öz-yeterlik kavramı çeşitli alanlarda farklı değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır. Akademik öz-yeterlik de genel anlamda öz-yeterliğin önemli türlerinden birisi olarak gösterilmektedir (Ekici, 2012). Akademik öz-yeterlik, bireyin sorumlu olduğu akademik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine dair inanç düzeyini ifade etmektedir (Schunk, 1991). Akademik öz-yeterlik, öğrenme ortamlarında bireylerin başarıya yönelik inançları, motivasyonel yönelimleri ve kişisel yeteneklerini içermektedir. Akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, okul ortamında riskli durumları daha çabuk fark edebilir ve akademik problemlerle daha yüksek başa çıkma davranışı sergileyebilirler (Isah vd., 2021). Akademik öz-yeterliği yüksek öğrenciler öğrenmeyi kolaylaştıran becerileri ve akademik özdenetimi

okul yaşamlarına rahatlıkla uyarlayabilirler (Chang vd., 2016; Du-Rocher, 2020).

Diğer taraftan öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyen okul tükenmişliği, okulla ilgili yaşantıların bir sonucu olarak yetersizlik duygusunu içerebilir. Kumaraswamy (2013) üniversite öğrencilerinin, aşırı akademik görevleri yerine getirememe endişesine bağlı olarak yetersiz hissettiğini bildirmiştir. Daha önceki araştırmacılar, akademik öz-yeterlik ile okul tükenmişliği arasında önemli ilişkiler olduğunu doğrulamıştır (Abarghueti & Ghavam, 2016; Ugwu vd., 2013). Akademik anlamda öz-yeterliği yüksek öğrenciler, sorumlu oldukları görevleri başarıyla tamamlamak için daha fazla çabalayabilirler. Bireyin akademik çalışmalarına yönelik yeterlik inancı, duygusal tükenme veya okul tükenmişliği gibi sorunlar karşısında onu daha azimli hale getirebilir (Khezerlou, 2017). Önceki bir araştırma akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin kendi kendini düzenleme yeteneğini daha yüksek bulmuştur (Park, 2011). Başka bir çalışmada Rachmah (2013) yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin üniversitede daha az kaygı ile tükenmişlik yaşadıklarını öne sürmüştür. Dolayısıyla, kişisel bir özellik olarak akademik öz-yeterlik öğrencilerin okul tükenmişliğini önleme ve başa çıkma sürecinde etkili olabilir. Buna göre akademik öz-yeterliliği yüksek olan öğrenciler akademik ortamlardaki stresli durum ve uyaranları uyarlanabilir olumlu kaynaklar olarak değerlendirebilir. Bu nedenle akademik öz-yeterliğe yönelik yüksek inançlar, daha düşük okul tükenmişliği seviyeleriyle bağlantılı olabilir.

3. Azim ve Okul Tükenmişliği

Azim üzerine daha önce birçok farklı araştırma yapan Duckworth (2006), bu araştırmaların birisini de bazı öğrencilerin zekadan bağımsız olarak hedeflerine bağlı kalarak başarılı olduğunu fark etmiştir. Bu durumu azim değişkeniyle açıklayan Duckworth, sonraları azim gibi bilişsel olmayan becerinin uzun vadeli başarı hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir faktör olduğunu kanıtlayabilmek için farklı alanlarda uzun yıllar çalışmalar gerçekleştirmiştir (Duckworth & Gross, 2014). Duckworth vd. (2007) azmi, başarısızlıklara, zorluklara ve ilerlemedeki duraganlıklara rağmen uzun süreli çaba ve ilgiyi sürdürme olarak nitelendirmiştir.

Azim, bireylerin eğitim ve kariyer yaşantılarında onların akademik başarısını destekleyen önemli bir kişisel faktör olarak kabul edilebilir. Azimli öğrenciler diğerlerine kıyasla daha yüksek notlar alabilmek için kararlı davranışlar sergileyebilir. Bu öğrenciler yeni bilgilerin bireysel öz-yeterliklerini desteklediğini düşündüklerinden, daha fazla öz düzenlemeyi içeren öğrenme

stratejilerine başvurabilirler. Ayrıca azimli öğrenciler, öğreticiden aldıkları akademik dönütleri çalışmalarına uyguladıkça ve çabalarının olumlu sonuçlarını fark ettikçe, daha yüksek akademik performans gösterebilir. Bu sayede herhangi bir başarısızlık karşısında yeniden değerlendirme ve tekrar denemeye hevesli hale gelebilirler. Daha önceki araştırmalar, azimli öğrencilerin akademik çalışmalara katılma olasılığını daha yüksek bulmuştur (Lee & Sohn, 2017; Pate vd., 2017). Bir araştırma azim ve öğrenci akademik başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Christopoulou vd. 2018). Başka bir çalışmada Bazalais vd. (2018) azmin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, araştırmacılar, azmin ait olma (Grisier, 2018), öznel mutluluk (Datu vd., 2021), duygusal sebatkarlık (Arifin & Puteri, 2019) ve motivasyonel kararlılık (Ekinci & Hamarta, 2019) gibi psikolojik sonuçlarla güçlü bir bağlantısı olduğunu belirlemiştir.

Bununla birlikte akademik hedeflere ulaşma sürecinde karşılaşılan zorluklarda azim tükenmişlik riskini azaltabilir (Lim, 2017). Bu nedenle, azim olgusu akademik bağlamlarda öğrencilerin okul tükenmişliği gibi duygusal durumları üzerinde etkili olabilir. Yakın zamanda araştırmacılar okul tükenmişliğini önlemede azmin önemli etkiye sahip olduğunu kanıtlamıştır (Howard vd., 2019; Natalia vd., 2022). Sosyal öğrenme kuramına göre, okuldaki çalışmalarda bireysel yeteneklerine güvenmeyen kişiler o konudaki çabalarını yavaşlatabilir (Bandura, 1986). Azim gibi önemli bir kişisel beceri, öğrencilerin kararlı bir şekilde yeni çalışmalara katılmasını teşvik edebilir. Güçlü bir azim sayesinde öğrenciler başarılı akademik çıktılar elde edebilir. Dolayısıyla okul bağlamında azim, daha iyi öğrenme çıktıları ve okul tükenmişliğini azaltmada güçlü bir yordayıcı olarak gösterilebilir.

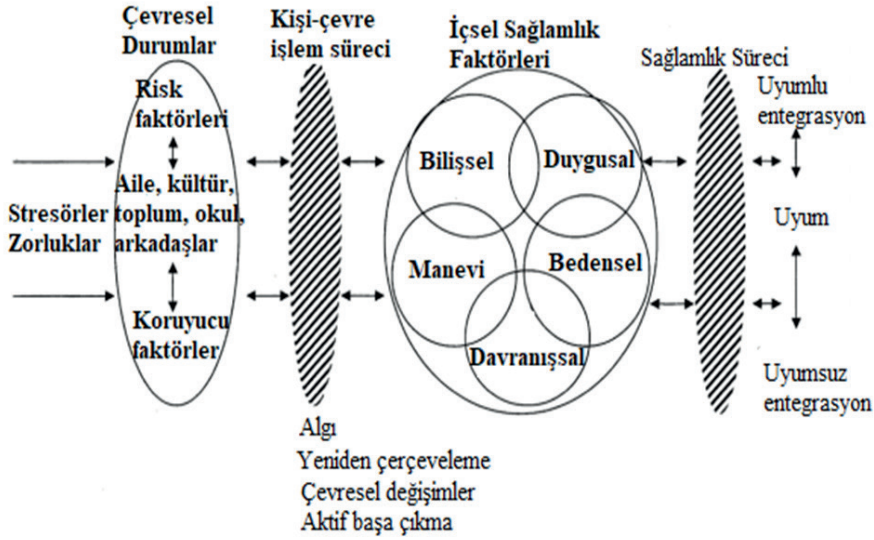
Azimli öğrenciler önceden belirledikleri akademik hedeflerine kararlı yönleriyle ulaşabilir. Öğrenciler açısından üniversiteye başlangıç ve mezuniyet, bir süreç olarak değerlendirildiğinde azimli öğrencilerin kalıcı olan ilgi ve ısrarı bu süreci üniversite eğitimlerini başarıyla yerine getirmelerini sağlayabilir. Duckwort vd. (2007) yüksek azim gösteren bireylerin düşük azim gösterenlere göre daha az sayıda kariyer değişikliği yaptıklarını belirtmiştir. Muenks vd. (2018) azmin sorumlu olan işlerle ilgili öz farkındalığı artırarak, zorlu görevler karşısında tutarlı davranışlarda artışa yol açtığını bildirmiştir. Bu bakımdan azim öğrencilerin odaklanmasına yardımcı olabilir. Çevresindeki kişiler vazgeçmeyi tercih etse bile, azimli öğrenci akademik zorluklarla başa çıkmak için daha fazla sebatkar tutum sergileyebilir. Dolayısıyla azim düzeyi yüksek öğrencilerin akademik yaşantılarında okul tükenmişliği bildirme riskinin daha düşük olacağı varsayılabilir.

3. Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Öğrenciler eğitim öğretim yaşamları süresince çeşitli stres faktörleri karşısında akademik başarılarını koruma eğilimindedir. Günümüz toplumlarında, farklı kademelerde yer alan öğrenciler farklı başarı hedeflerine yönlendirilmekte ve bu hedeflere ulaşma noktasında ne tür çalışmalar yapması gerektiği farklı araştırmalarla ele alınmaktadır. Bu noktada bazı öğrenciler başarı hedeflerine ulaşmak adına zorluklara rağmen esnek davranışlar sergilerken, bazıları ise düşük esneklik sergileyebilir.

Bu noktada karşımıza literatürde sıkça kullanılan yılmazlık kavramı çıkmaktadır. Yılmazlık, bireylerin işlevsellik ve gelişimlerine zarar verebilecek uyaranlara karşı başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanabilir (Masten, 2014). Alan yazında yılmazlığın farklı tanımları yapılmış olsa da hepsinin ortak noktasında bir risk durumu ve engellere rağmen başarılı sonuçlar elde etme çabasının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yılmazlık, birçok alanda başarıyı sağlamak ve bu başarıyı yükseltmeye yönelik çok boyutlu bir değişken olarak görülebilir (Dwiningrum vd., 2018).

Yılmazlığın sahip olduğu çok boyutlu yapı içerisinde içsel ve dışsal dayanıklılık faktörleri yer almaktadır. (Mwangi vd., 2017). İçsel koruyucu faktörler olarak genellikle bireysel kişilik özellikleri vurgulanırken, dışsal faktörler fırsatlar ve gelişimsel destekleri içermektedir. Günlük yaşamda içsel ve dışsal faktörler olası sorun içeren etkenlerden kaçınmaya yardımcı olabilir. Kumpfer (1999) bu faktörleri hem süreç hem sonuç odaklı bir şekilde genişletilerek incelemiştir. Kapsamlı çalışmalar sonrası oluşturduğu model, literatürde yılmazlık kavramının bileşenlerini özetleyen ve önemli yönlerini vurgulayan en yaygın yılmazlık modeli olarak kullanılmaktadır. Şekil 2'de modele ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Bu modelde bireyi zorlayan stres durumlarının kişisel-çevresel nasıl bir süreçten geçtiği, öznel yılmazlık faktörleriyle olan bağlantısı ve uyumlu/uyumsuz bütünleşme açık bir şekilde gösterilmiştir. Buna göre uyumlu bütünleşme gösteren bireyler yaşamdaki sorunlara karşı daha dirençli bir tutum geliştirebilir ve yeni çözüm yolları arayabilir (Chow vd., 2018). Diğer yandan uyumsuz bütünleşmeye bağlı yılmazlığın zayıflaması bireyin yaşamdaki sorunlarını daha da artırabilir ve böylelikle bireysel uyum sağlama kapasitesine zarar verebilir (Smith & Wandel, 2006).

Son yıllarda yılmazlık kavramı üzerine yapılan araştırmaların önemli ölçüde artış gösterdiği söylenebilir. Nitekim yılmazlık kavramı, orijinal bağlamından ayrı olarak akademik alanda sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Canvin vd., 2009). Özellikle akademik ortamlarda kullanılan yılmazlık, öğrencilerin stres ve baskı karşısında nasıl başarılı oldukları sorusuna cevap aramıştır (Baniani & Davoodi, 2021). Coronado-Hijon (2017) akademik yılmazlığı, öğrenmeyle ilgili risk faktörleri karşısında öğrencilerin başa çıkma yeteneği olarak nitelendirmiştir.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik başarılarını tehdit edebilecek zorluklar karşısında akademik olarak başarıya devam etme kapasitelerini yansıtır (Morales, 2008). Bireylerin akademik hayatta yaşadıkları çeşitli zorluklar sebep ve risk etkenleri bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, bir öğrenci yaşadığı sınav kaygısını herhangi bir stratejiyle yenebilirken, başka bir öğrenci aynı stratejiyi uyguladığında etkisiz kalabilir. Akademik

zorlukların her öğrenci için yansması farklı olsa da yaşanan zorlukların akademik performansa zarar vermeden önlenmesi gerekir. Önceki bir araştırma akademik yılmazlığın okula bağlılık duygusunda pozitif katkısı olduğunu öne sürmüştür (Nickolite ve Doll, 2008). Başka bir çalışmada yılmazlığın bireyin kendini daha iyi ifade etmesine ve pozitif algılamalar yapmasına katkı sağladığını ön görmüştür (McTigue vd., 2009). Bu anlamda akademik yılmazlığa sahip bireyler akademik problemlerin üstesinden gelebilir ve gelecek için olumlu beklentiler oluşturabilir. Akademik yılmazlık sayesinde okulda başarıyı sağlamak ve etkili öğrenmeyi zorlaştıran sorunların üstesinden gelebilmeyi alışkanlık haline getirmek akademik performansta yükselişe yol açabilir. Bu nedenle, akademik yılmazlık okul tükenmişliği ile ilgili sonuçları etkilemesi muhtemel önemli bir değişken olarak kabul edilebilir.

Sosyal bilişsel teori açısından etkili öğrenme süreci bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasında karşılıklı bir etkileşim sonrası ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre birey günlük yaşamında stres faktörlerini kendisi seçebilir ve aynı zamanda bu stresörlerle başa çıkabilecek kaynakları kendisi düzenleyebilir. Bu nedenle yılmazlık, kişinin yılmazlık düzeyini etkileyerek daha az stresli hissettirir (Benight & Bandura, 2004). Okul ortamları dikkate alındığında düşük bir akademik yılmazlığa sahip öğrenci okuldaki stres faktörleriyle baş etmede zorluk yaşayabilir. Abram ve Jacobowitz (2021) akademik olarak dayanıklı öğrencilerin düşük düzeyde okul tükenmişliği yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmalar akademik yılmazlığın, pozitif yönde başarı beklentisi ve kendi yeteneklerine güven gibi motivasyonel değişkenlerle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Hwang & Shin, 2018; Li, 2017). Bu sonuçlar, akademik yılmazlığın tükenmişliğe müdahalede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç

Birçok üniversite öğrencisi aile, sosyal ve ekonomik sorunların yanı sıra projeler, sınavlar ve ödevler gibi bazı akademik talepler nedeniyle de stresli hissedebilir. Öğrencilerin yaşamış oldukları bu stres okul tükenmişliğine kaynaklık edebilir ve olumsuz psikolojik etkiler oluşturabilir. Bu nedenle bazı kişisel faktörlere (akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık vb.) odaklanmak psikolojik iyi oluşu geliştirip tükenmişliği önleyerek olumsuz deneyimlerin etkisini azaltabilir. Bu bağlamda bu çalışma okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde mevcut stres düzeyini azaltmada akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığı geliştirmeye odaklanan müdahalelerin okul tükenmişliğini önleme ve azaltmada etkili olabileceğini ileri sürmektedir.

5. Kaynakça

- Abarghucı, A., & Ghavam, E. (2016). The causal relationship of the social support and maladaptive perfectionism with the academic burnout mediated by the self-efficacy among undergraduate students of Shahid Chamran University. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 11-11. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/9377>
- Abram, M. D., & Jacobowitz, W. (2021). Resilience and burnout in healthcare students and inpatient psychiatric nurses: A between-groups study of two populations. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.10.008>
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders-results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.06.004>
- Almasiova, A., Kohutova, K., & Budniak, A. (2019). School burnout syndrome in the students of helping professions and its possible predictors. *The New Educational Review*, 55(1), 39-51. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.57.3.03>
- Arifin, M., & Puteri, H. (2019). Personality, grit and organizational citizenship behavior at vocational higher education: The mediating role of job involvement. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 168-187. <https://www.learntechlib.org/p/216566/>.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Aypay, A. (2012). Secondary school burnout scale. *Theory & Practice*, 12(2), 782 – 787. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981817.pdf>
- Aypay, A. A. (2017). Positive Model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educ. Sci. Theory Pract.*, 17, 1345–1359. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173>
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsbd/issue/47296/560138>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman
- Baniani, P., & Davoodi, A. (2021). Predicting academic resilience based on metacognitive beliefs and achievement motivation in high school students in Shiraz, Iran. *Int J Pediatr*, 9(6), 13765-13772.

- 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), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy, 42*(10), 1129-1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clin. Psychol. Rev., 36*, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Canvin, K., Marttila, A., Burstrom, B. and Whitehead, M. (2009) ‘Tales of the unexpected? Hidden resilience in poor households in Britain. *Social Science & Medicine, 69*(2), 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.05.009>
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences, 29*, 255–263. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00191-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00191-9)
- Chang, F., Min, W., Shi, Y., Kenny, K., & Loyalka, P. (2016). Educational expectations and dropout behavior among junior high students in rural China. *China & World Economy, 24*(3), 67-85. <https://doi.org/10.1111/cwe.12159>
- Chow, K. M., Tang, W. K. F., Chan, W. H. C., Sit, W. H. J., Choi, K. C., & Sally, C. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC Medical Education, 18*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1119-0>
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology, 9*(15), 2951-2971. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171>
- Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 594-598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013>
- Çakır, S., Akça, F., Fırıncı-Kodaz, A., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burnout and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 654-662. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.763>
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 201-218. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.3111a>

- Datu, J. A. D., McInerney, D. M., Žemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., & Datu, N. D. (2021). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 22(2), 981-1009. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00260-6>
- Duckworth, A. L. (2006). *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement* [PhD dissertation]. Philadelphia: University of Pennsylvania. <https://www.proquest.com/openview/1dcb332c7c786daf68ea8c72676c3706/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *J Pers Soc Psychol.*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Du-Rocher, A. R. (2020). Active learning strategies and academic self-efficacy relate to both attentional control and attitudes towards plagiarism. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 203-216. <https://doi.org/10.1177/1469787418765515>
- Dwiningrum, S. I. A., Fauziah, P. Y., & Hidayah, R. (2018). Role of high school on creating academic resilience: Comparative study of high school students in Indonesia and Japan. *Advanced Science Letters*, 24(11), 8376-8379. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.12567>
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 174-185. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNME1UQXINZz09>
- Ekinci, N., & Hamarta, E. (2019). Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 962-996. <https://doi.org/10.26466/opus.691887>
- Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., Dhir, A., & Pallesen, S. (2020). Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*, 84, 156-164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>
- 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>
- Gerber, M., Lang, C., Feldmeth, A. K., Elliot, C., Brand, S., Holsboer-Trachler, E., & Pühse, U. (2015). Burnout and mental health in Swiss vocatio-

- nal students: The moderating role of physical activity. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/jora.12097>
- Grisier, C. (2018). *Identifying a relationship between grit and both sense of belonging and student GPA* [PhD dissertation]. Grand Canyon University. <https://www.proquest.com/openview/cdeffb6f348a79199fd3f38ded944011/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, 60(2), 189-202. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A crosssectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Isah, S. A., Olutola, A. T., Olatoye, R. A., & Aderogba, A. A. (2021). Assessing the impact of academic self-efficacy on academic performance of university science students in katsina state, nigeria. *Indonesian Journal of Teaching in Science*, 1(2), 127-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/xxxx.xxxx>
- Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & Safarzaie, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The Educational Review*, 49(3), 65-76. <https://doi.org/10.15804/tner.2017.49.3.05>
- Jordan, L. P., Zhou, X., Fang, L., Wu, Q., & Ren, Q. (2022). Remaining in school in rural china: social capital and academic self-efficacy. *Youth*, 2(2), 138-149. <https://doi.org/10.3390/youth2020011>
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2017.20345>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 54(1), 23-55. <https://www.jstor.org/stable/23096078>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143. https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31737829/12_IRSSH-with-cover-page-v2.pdf
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. Glantz & Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. (pp. 27-34). Plenum Press.

- Lee, S., & Sohn, Y. W. (2017). Effects of grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in Korea. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(10), 1629-1642. <https://doi.org/10.2224/sbp.6400>
- Madigan, D.J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educ Psychol Rev*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective. *Stress*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.872618>
- McTigue, E. M., Washburn, K. E., & Liew, J. (2009), Academic resilience and reading: building successful readers, *The Reading Teacher*, 62(5), 422-432.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.002>
- Morales, E. E. (2008). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum*, 72, 152-167. <https://doi.org/10.1080/00131720701805017>
- Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, 4(2), 158-176. <https://doi.org/10.1037/mot0000076>
- Mwangi, C.N., Ireru, A.M., Mwaniki, E.W. (2017). Correlates of Academic Resilience among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 4.
- Natalia, C. E., Lestari, A. K. A., Cahyasari, E. A., Cindrawan, R., Matutina, A. Y., & Sumargi, A. M. (2022). The effect of grit and gratitude on subjective well-being of students attending limited face-to-face learning. *In Proceeding International Conference on Religion, Science and Education*, 1, 155-161. <http://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/787>
- Nickolite, A., & Doll, B. (2008). Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 94-113. <https://doi.org/10.1177/0829573508316596>
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muşla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23524/250644>

- Park, Y. A. (2011). The influences of stress and academic self-efficacy on the subjective well-being of elementary school children. *Korean Journal of Child Studies*, 32(3), 107-120. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2011.32.3.107>
- Pate, A. N., Payakachat, N., Harrell, T. K., Pate, K. A., Caldwell, D. J., & Franks, A. M. (2017). Measurement of grit and correlation to student pharmacist academic performance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(6), 105. <https://doi.org/10.5688/ajpe816105>
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238-1253. <https://link.gale.com/apps/doc/A217511785/AONE?>
- Rachmah, D. N. (2013). Relationship of self efficacy, stress coping and academic achievement. *Journal of Ecopsy*, 1(1), 6-12. <https://ppjp.ulm.ac.id/journal/index.php/ecopsy/article/view/477/395>
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, 44(2), 91-102. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajarvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during Covid-19—The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796-807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Schaffran, P., Kleinert, J., Altfeld, S., Zepp, C., Kallus, K.W., & Kellmann, M. (2019). Risk detection of burnout: development of the burnout prevention questionnaire for coaches. *Front. Psychology*, 10, 714. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00714>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

- Shirom, A., & Melamed, S. A. (2006). Comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *Int. J. Stress Manag.*, *13*, 176–200. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic internet use. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.002>
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, *50*(3), 649-662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium*, *13*(2), 37-45. https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Ugwu-2/publication/319321495_.pdf
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, *14*(4), 332-341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, *14*(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3), 44-55. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.004>
- Yu, J., & Chae, S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, *32*(1), 13-21. <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.149>
- Yusoff, M. S. B. (2010). Stress, stressors and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry*, *11*(2), 143-157.
- Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 82-93. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010008>