



Ergenlerde Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı: Facebook Bağımlılığının Aracı ve Farklılaştırıcı Rolü

İbrahim Demirci ¹, Fatih Usta ², Banu Yıldız ³, Ayşe Sibel Demirtaş ⁴

Öz

Bu çalışmada Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide aracı ve farklılaştırıcı rolü araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 6., 7., 8. ve 9. sınıfta öğrenim gören 283 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Okul Tükenmişliği Ölçeği, Facebook Bağımlılığı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda okul tükenmişliği ve Facebook bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Okul bağlılığı ise okul tükenmişliği ve Facebook bağımlılığı ile anlamlı düzeyde negatif ilişkilidir. Yapısal Eşitlik Modeli sonuçları okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide Facebook bağımlılığının kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bootstrap analizi sonuçları kısmi aracı rolün anlamlılığını desteklemektedir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide Facebook bağımlılığının farklılaştırıcı rolü olduğu bulunmuştur. Sonuçlar alanyazın eşliğinde tartışılmıştır. Sosyal medya bağımlılığı önlemeye ve teknolojinin bilinçli kullanımını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmaların öğrencilerin okul tükenmişliğinin azalmasına ve okula olan bağlılıklarının artmasına katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler


Okul tükenmişliği
Facebook bağımlılığı
Okul bağlılığı
Aracı rol
Farklılaştırıcı rol

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.12.2018
Kabul Tarihi: 02.06.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 01.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8377

¹  Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkiye, ibrahimdemircipdr@gmail.com

²  Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatihhusta@gmail.com

³  Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkiye, banu.yildiz@alanya.edu.tr

⁴  Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkiye, sibel.demirtas@alanya.edu.tr

Giriş

Ergenlik dönemi fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin yaşamın herhangi bir evresinden daha yüksek hızda yaşandığı bir gelişim dönemidir (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009). Ergenlik döneminde akademik beklentilerin artması, çeşitli toplumsal rolleri öğrenme ve bu rollere uyum sağlama gibi giderek artan karmaşık durumlarla başa çıkma gücü ergenin yaşantısını stres verici deneyimlere açık hale getirmektedir (Ge, Lorenz, Conger, Elder ve Simons, 1994). Ergenin aileden sonraki ilk sosyal ortamı olarak okul, bu deneyimlerin açıkça gözlenebildiği önemli bir etkileşim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen ve Lonka, 2016; Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka ve Alho, 2017; Zucoloto, de Oliveira, Maroco ve Campos, 2016).

Okul, ergenler için önemli bir gelişimsel bağlam sunmaktadır (Eccles, 2004). Okul saatlerinde öğrenciler yalnızca bilgi ve beceri edinmemekte, bununla birlikte sosyal grupların ve toplumun bir üyesi olarak kendilerine has bakış açısı geliştirmektedir. Okul yaşamının sosyal ve duygusal deneyimleri, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme isteğini etkilemektedir (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997; Henry ve Slater, 2007; Linnakyla, 1996; Şahan ve Duy, 2017; Yuksek ve Solakoglu, 2016). Önceki araştırmalar (Cole, Peeke, Dolezal, Murray ve Canzoniero, 1999; Harter, 1996; Gerard ve Buehler, 2004; Jessor, 1991; Seroczynski, Cole ve Maxwell, 1997) çeşitli uyum davranışlarıyla öğrencilerin okula ilişkin algı ve yaşantıları arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre okuldan hoşlanmama, içsel ve dışsal problem davranışlar ve yaşam kalitesinin azalması ile ilişkilendirilmektedir (Jessor, 1991).

Okul çalışmalarına bağlılık, öğrencilerin eğitsel başarısı ve toplumun yeterli bir üyesi olarak gelişiminde önemli bir yol oynamaktadır (Ryan ve Patrick, 2001). Araştırmacılar, eğitimciler ve politikacılar artan bir şekilde öğrencilerin okul bırakma oranı, düşük akademik başarı, okul çalışmalarına yönelik bıkkınlık ve okula yabancılaşma problemlerini telafi etme sürecinde öğrencilerin okul bağlılığına odaklanmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okul bağlılığı daha yüksek olan öğrenciler, başarı elde etmekte ve okul ve sonrasında daha iyi kişisel uyum göstermektedirler. Buna karşın Okula ilişkin psikolojik yıpranma deneyimleyen öğrencilerin akademik başarısızlık, okul bırakma ve okul tükenmişliği gibi olumsuz psiko-sosyal sonuçları deneyimlemeleri daha olası olmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009).

Okul tükenmişliği nispeten yeni bir olgudur (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela, 2008). Tükenmişlik, genel olarak iş yaşamı ile ilgili bir problem olarak görülmesine rağmen (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996) öğrenci çalışmaları bağlamında okul ortamında da çalışılması yararlı bir yapıdır. Öğrenciler bir işte çalışmıyor olsa da psikolojik açıdan temel aktiviteleri 'iş' olarak görülebilmektedir. Öğrenciler, sınavları geçmek ve bir başarı derecesi elde etmek için sınıf ortamına katılmakta ve okulun verdiği görevleri yerine getirmektedirler. Bu yüzden tükenmişlik kavramı okul kapsamında da ele alınmıştır (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008).

Tükenmişlik, çoğunlukla akademik ortamlarda karşılaşılan taleplerle başa çıkma gücünün bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Zucoloto vd., 2016). Genel olarak okul tükenmişliği, okulda öğrencilerin başarıları için kendisinin ve diğerlerinin beklentileri ve öğrencilerin yeterlikleri arasındaki farklılığın sonucu olarak okula ilişkin kronik stres tepkisi olarak düşünülebilmektedir (Frydenberg ve Lewis, 2004). Okul tükenmişliği, okul taleplerinden dolayı tükenmişlik ya da kronik bitkinlik ve gerginlik belirtilerini içeren duygusal tükenmişlik, okula yönelik alaycı (cynical) ve ayrıık (detached) tutum, yani okulun faydasına inanmama ya da duyarsızlaşma (depersonalization; örn., görevi anlamsız bulma ya da motivasyonunu kaybetme) ve bir öğrenci olarak yetersizlik duyma üzere üç boyutta tanımlanmaktadır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Bu boyutlar, öğrenci iyi olma halini anlamak için faydalı olsa da okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasına yol açan süreçlere yönelik iç görü kazanmada bu faktörler arasındaki nedensel ilişkilerin ortaya konması önem taşımaktadır (Parker ve Salmero-Aro, 2011).

Golembiewski (1989), başarı ve iyi olmanın önemli yönlerini yordadığı tespit edilen bir model sunmaktadır. Bu model, tükenmişliğin giderek daha uyumsuz durumları temsil eden ve sekiz farklı kümeden oluşan aşamalar halinde geliştiğini göstermektedir. Modele göre ilk olarak alaycılık (cynicism) gelişmekte ve onu tükenmişliğin daha kuvvetli aşamalarını ortaya koyan duygusal bıkkınlık

ve yetersizlik duygusu takip etmektedir (Golembiewski, 1989; Taris, Le Blanc, Schaufeli ve Schreurs, 2005). Buna karşın Leiter'in (1989) modeli, bazı deneysel araştırmalarda Golembiewski'nin (1989) modelinden tükenmişliği açıklamada daha iyi görülmektedir (Lee ve Ashforth, 1993). Bu model, duygusal bıkkınlığın tükenmişliğin ilk bileşeni olduğunu ve etkisiz başa çıkma stratejisi olarak alaycılık ve yetersizlik duygusuna neden olduğunu savunmaktadır (Leiter, 1989). Daha sonraki bir araştırmada Taris ve diğerleri (2005), duygusal tükenmenin alaycılık yoluyla yetersizlik duyguları üzerinde hem doğrudan hem dolaylı etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Parker ve Salmela-Aro (2011) ise boylamsal bir çalışmada duygusal tükenmişliğin, okula yönelik sinizmin ve yetersizlik duygusunun zaman içinde okula yönelik yetersizlik duygusunu yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul tükenmişliği boyutları ve cinsiyetle ilişkisi incelendiğinde, kadınlar ve erkeklerin okul stres vericilerini farklı şekilde Deneyimledikleri (deneyimleyebildikleri) görülmektedir. Buna göre kadınlar, okul tükenmişliğinin boyutlarından okul çalışmalarından bıkkınlık ve bir öğrenci olarak yetersizlik duygularını, erkekler ise alaycılık boyutunu daha fazla bildirmektedirler (Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008). Bazı araştırmalar, kadınların rekabetçi öğrenme koşullarına daha fazla olumsuz tepki gösterdiklerini, stresli durumları daha fazla yaşadıklarını ve olumsuz etkilere karşı daha savunmasız olduklarını ortaya koymaktadır (Ge, Conger ve Elder, 2001; Kessler ve McLeod, 1984). Sonuç olarak kadınlar, okul tükenmişliğini daha fazla deneyimlemektedir (Salmela-Aro vd., 2017). Buna rağmen kadınlar okulda erkeklerden daha iyi performans sergileme eğilimindedir (Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002) ve okula daha ilgilidirler (Martin, 2004). Erkekler ise eğitime yönelik alaycı tutumları nedeniyle dersleri ilgi alanları ile ilişkisiz ve sıkıcı bulduklarını bildirmektedir (Eccles ve Midgley, 1989).

Erken ergenlik döneminde okul geçişi (temel eğitimden orta öğretime geçiş) esnasında akademik motivasyon, okula bağlılık ve akademik başarıda azalma olduğuna ilişkin önemli kanıtlar bulunmaktadır (Eccles ve Midgley, 1989). Okul geçişinin etkileri, kademe-çevreye uyum teorisi (stage-environment fit theory) ile açıklanabilmektedir. Bu teoriye göre (Eccles ve Midgley, 1989), ergenin ihtiyaçlarındaki değişim ile okul imkânlarındaki değişim uyduğunda olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla olumsuz sonuçlar, ergenin ihtiyaçları okul tarafından sağlanan fırsatlarla uyumadığında oluşmaktadır. Böylece öğrencilerin şu anki yeterlik ve ilgi düzeylerine uygun donanımının olduğu okul çevresi, öğrencileri öğrenmeye daha fazla motive etmekte ve böylece okul bağlılığını da güçlendirebilmektedir. Bu durum özellikle, temel okuldan (comprehensive) liseye ya da meslek lisesine geçiş esnasında önem taşımaktadır (Eccles ve Midgley, 1989). Ayrıca Salmela-Aro ve diğerleri (2009), ortaokul sonrası akademik yolu takip eden ergenlerin mesleki yol deneyimleyen akranlarından daha fazla tükenmişlik deneyimlediklerini savunmaktadır Temel okullarda genelde okul çalışmalarına daha fazla önem verilmekte ve öğrencilerden daha yüksek beklenti içine girilmektedir. Bu durum okul tükenmişliği ve yorgunluk duygusunun artmasına neden olmaktadır (Roderick ve Camburn, 1999). Buna rağmen mesleki okullar, akademik eğitimde ortalama ya da ortalama altında başarılı öğrenciler için daha cezbedici olabilmekte ve kişisel ilgilerine uygun mesleki eğitim koşullarında okul tükenmişlikleri azalmakta ve motivasyonları artmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Bunun yanında öğrenme odaklı olmak yerine başarı odaklı olma (Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta, 2008) ve akran gruplarının etkisi (Kiuru vd., 2008) okul tükenmişliği ile ilişkilendirilmektedir.

Talep/Kaynak Modeli (Demands-Resources Model) okul tükenmişliği ve okul bağlılığına kaynak oluşturması açısından önem taşımaktadır (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001). Bu modele göre talepler, fiziksel ve/ya psikolojik çabayı gerektiren, sonuç olarak psikolojik ve/ya fiziksel gerginlikle ilişkilendirilen bir yapıdır. Kaynaklar ise kişisel büyüme ve gelişmeyi tetikleyen, iş hedeflerinin başarılmasına ve böylece taleplerinin azalmasına hizmet eden işlevleri tanımlamaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Talep/Kaynak modeline göre iş yükü ve akademik baskı gibi aşırı çalışma talepleri, öğrencinin enerjisini düşürüp önce strese ve ardından tükenmişliğe yol açarak ruh sağlığını olumsuz etkileyebildiği gibi bu taleplerle etkili şekilde başa çıkmada yeterlik yoksunluğu ile ilgili motivasyonel süreçler de işten kopma ve ruhsal geri çekilmeyi destekleyebilmektedir (Demerouti vd., 2001). Bununla birlikte yüksek öz-yeterlik ve algılanan destek gibi kaynakların kullanılabilirliği

ğrencinin okul çalışmalarına bağlılığını ve yaşam doyumunu destekleyen motivasyonel bir süreci olarak tanımlanmaktadır. Buna göre talepler, çalışma hedeflerine meydan okuma ve stres ile okul tükenmişliğini belirlerken kaynaklar, bu hedeflere ulaşmada işlevsel olmakta ve yüksek öz-yeterlik sağlayarak okul bağlılığını yordamaktadır (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi, 2010). Ayrıca son zamanlardaki bir çalışmada Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) talep-kaynak modeline dayalı olarak okul tükenmişliğinin sonraki dönemde okul bağlılığındaki azalmayı öngördüğüne değinmektedir. Benzer şekilde Tuominen-Soini ve Salmela-Aro (2014), okul tükenmişliğinin sonraki dönemde okul bağlılığındaki azalmayı öngördüğünü öne sürmektedir.

Genel olarak okul bağlılığı; öğrencilerin okula, öğretmenlere ve arkadaşlarına ilişkin olumlu duyguları ve okula ilişkin faaliyetlere ve öğrenmeye aktif katılımlarını ifade etmektedir (Furlong vd., 2003; Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Okul bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Fredricks vd., 2004; Wang ve Peck, 2013). Davranışsal bağlılık; pozitif davranış, okul kurallarına uyma, yıkıcı davranışlarda bulunmama (Connell, 1990) ve okulla ilgili aktivitelere katılmayı içerir (Finn, 1993; Hospel, Galand ve Janosz, 2016). Bilişsel bağlılık; öğrenme motivasyonunu, okulda verilen görevleri değerli bulmayı (Ames, 1992), planlama, gözlemde bulunma ve değerlendirme gibi öğrenme stratejileri üzerinde öz-denetim sahibi olmayı içerir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012; Zimmerman, 1990). Duygusal bağlılık ise sınıf içinde eğlenme, ilgili olma gibi pozitif duygusal tepkileri (Erentaité, Vosylis, Gabrielavičiūtė ve Raižienė, 2018; Skinner ve Belmont, 1993) ve kişisel özdeşleşme ve aidiyeti içerir (Voelkl, 1997).

Okul bağlılığına ilişkin eğitsel, gelişimsel ve sosyal psikoloji alanlarından birçok kuramsal çerçeve geliştirilmiştir. Bu teorik yaklaşımlardan en önemlileri; Motivasyonel Modeller, Katılım-Özdeşleşme Modeli, Sosyal Kontrol Teorisi ve Bağlılık Teorisidir. Motivasyonel modellere göre optimal gelişim temel insan ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda meydana gelmektedir (Eccles, Early, Fraser, Belansky ve McCarthy, 1997). Örneğin, bazı motivasyon araştırmacıları (Eccles vd., 1993; Eccles ve Midgley, 1989) okul özellikleri ve öğrencilerin yetenek, bağımsızlık ve ilişki gibi temel ihtiyaçları arasındaki "mükemmel uyuma" odaklanmaktadır (Connell, 1990; Deci ve Ryan, 1985; Skinner, 1995). Buna göre öğrencilerin yeteneklerini geliştirdikleri, bağımsız davranabildikleri ve ilişki kurabildikleri uygun duygusal atmosferin var olduğu yapılarda öğrenme keyifli hale gelmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Eccles vd., 1993, 1997).

Finn (1989) tarafından ileri sürülen katılma-özdeşleşme modeli öğrencinin aktif katılımı ve okulla özdeşleşmenin doğal sonucu olarak ortaya çıkan duyguları vurgulamaktadır. Bu model okul bağlılığı kavramının duygusal ve davranışsal boyutlarını ayrı olarak ele alan ilk modeldir. Finn (1993) özdeşleşmeyi, öğrencinin açık bir şekilde okulun bir parçası olduğunu hissedecek içselleşmiş bir aidiyet duygusuna sahip olması ve okulun öğrencinin hayatında önemli bir yer tutması şeklinde tanımlamıştır. Öğrenci okulla özdeşleştiği ölçüde bağlılık düzeyi artmaktadır (Osterman, 2000). Finn (1989), okul aktivitelerine katılımın öğrencilerde okula aitlik hissine olanak sağlayacağını düşünmektedir. Bundan dolayı katılım, özdeşleşmeden önce meydana gelmektedir. Katılım-özdeşleşme modelinde, öğrencinin okulla özdeşleşmesinin okulu bırakma ve suç işleme gibi problem davranışların önlenmesinde önemli olduğu ileri sürülmektedir (Finn, 1989).

Sosyal kontrol teorisi, sosyal bağ kurmanın bireyin yaşamındaki risk faktörlerine karşı bir tampon vazifesi göreceğini öne sürmektedir (Hirschi, 1969). Hirschi (1969) okul gibi olumlu bir kurumla bağ geliştirmenin olağandışı davranışları kontrol etmenin etkin bir yolu olduğunu ileri sürmektedir. Diğer taraftan yetersiz sosyal ağ, hata ve suç işleme riskini artırmaktadır (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Hawkins ve Weis (1985), sosyal bağı akranlarıyla bağlılık geliştirme, akademik ve sosyal olarak okula bağlılık ve okul kurallarına inanma şeklinde tanımlamışlardır. Sosyal kontrol teorisine göre güçlü sosyal bağlar olumlu davranışların artmasına ve problem davranışların önlenmesine destek olmaktadır (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson ve Abbott, 2001). Bağlılık teorisi ise okula ve okul personeline güçlü bir duygusal bağ geliştirmenin önemine odaklanmaktadır (Bretherton, 2005). Bağlılık teorisine göre çocuklar kendilerini güvende hissetmek için bakım veren kişiye bağlanırlar. Gerçek bir kurum olarak okul da güvenlik, rahatlık ve destek sağlayan bir bağlılık figürü olarak düşünülebilir (Cernkovich ve Giordano, 1992).

Okul bağlılığı öğrencilerin psikolojik ve eğitsel gelişimleri için önemli bir öncül olarak kabul edilmekte ve okul bağlılığının öğrencilerin akademik performanslarını geliştirdiği düşünülmektedir (Fredricks vd., 2004). Bu bağlılık hem okul derecesi hem de standart testlerden alınan puanlarla ölçülen yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Glanville ve Wildhagen, 2006). Okul bağlılığı aynı zamanda, okul bırakma ile olumsuz ve dayanıklılıkla olumlu yönde ilişkilidir. Okula ilgili çocuklar, düşük ya da başarısız not aldıklarında, okulu bırakmak yerine performanslarını geliştirmek için daha sıkı çalışma eğiliminde olmaktadır. Bunun yanında okul bağlılığı gençlerin riskli davranışlarını engellemektedir. Diğer yandan öğrenciler okuldan sonra okul ödevlerini yapmadıklarında, bu durum suç işleme, alkol ve madde kullanımı, erken cinsel aktivite ve akademik katılımı azalma gibi olumsuz davranışlara yol açabilmektedir (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004). Okul bağlılığı ile akademik başarı (Finn ve Rock, 1997), ailenin sosyal desteği (Simons-Morton ve Chen, 2009), akran iletişimi (Ryan, 2000) arasında pozitif; erken cinsel deneyimler ve riskli cinsel ilişki (Voisin vd., 2005) arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Ripski ve Gregory (2009) kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin erkek akranlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Chang, Chiu, Lee, Chen ve Miao'ın (2014), 2315 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre okul bağlılığı internet bağımlılığına karşı önemli bir koruyucu faktör olarak hizmet etmektedir. Facebook kullanım sıklığı, Facebook'taki aktivitelere katılım ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri inceleyen ve 2368 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada Facebook kullanımının okul bağlılığını anlamlı ve negatif biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Junco, 2012). Amerikan Yüksek Öğretim Araştırma Enstitüsü'nün 114 farklı üniversiteye devam eden 31500 öğrenciye üniversitenin ilk yılında uygulanan anket formundan elde edilen verilere göre sosyal web sitelerinde daha fazla zaman geçiren öğrenciler, okul işlerinde, etkili çalışma becerileri geliştirmede ve zamanı etkili kullanmada bir miktar daha sıkıntı yaşamaktadırlar (Junco ve Heiberger, 2009). Tüm bu araştırma sonuçları, öğrencilerin Facebook başında geçirdikleri zaman arttıkça akademik başarılarının ve okula olan bağlılıklarının azaldığını göstermektedir.

Bilgisayar, telefon, internet ve sosyal medya gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması öğrencilerin öğrenme ortamlarını ve okuldaki iyi oluşlarını etkiyebilmekte ve problemlerini internet kullanımı riskini artırabilmektedir (OECD, 2015). İnternetin ve akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte okul çağındaki ergenlerin internet ve sosyal medya kullanımı oldukça artmıştır. TÜİK (2016) verilerine göre internet kullanımının en yaygın olduğu alan sosyal medya kullanımudur. 6-15 yaş arasındaki çocukların bilişim teknolojilerini ve medyayı kullanma durumlarının araştırıldığı TÜİK (2013) verilerine göre Türkiye'de sosyal medya kullanmaya başlama yaşı ortalaması 9 dur ve 6-15 yaş arasındaki bireylerin %53.5'i sosyal medya ağları için İnternet'e bağlanmaktadır.

Sosyal medya ağları Türkiye'de oldukça yaygın bir şekilde ve sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmalar Türkiye'nin sosyal medya kullanımı açısından birçok ülkeden önde olduğunu göstermektedir. Türkiye'de 62 milyon civarında aktif internet kullanıcısı bulunurken, yaklaşık 58 milyon kişi mobil cihazlarla İnternet'e bağlanmaktadır. Bu kullanıcıların 54 milyon'u aktif olarak sosyal medyayı kullanmaktadır. İnternet kullanıcıları ortalama olarak günde 2 saat 51 dakikasını sosyal medya ağlarında geçirmektedir. Türkiye'de Facebook'un 37 milyon kullanıcısı bulunmaktadır. Facebook, Google ve Youtube platformlarından sonra Türkiye'de en çok ziyaret edilen üçüncü internet sitesidir (Kemp, 2020). Özellikle son yıllarda Facebook kullanıcı sayısı azalsa da hala kullanıcı sayısı açısından üst sıralardadır.

Facebook bağımlılığını internet bağımlılığının spesifik bir formu olarak görülebileceğini ifade eden Andreassen, Torsheim, Brunborg ve Pallesen (2012) Facebook bağımlılığı kavramını tanımlarken daha önce bağımlılık konusunda geliştirilen altı boyutlu kavramsallaştırmadan yararlanmışlardır: Aşırı zihinsel uğraş, tolerans, duygu durum değişikliği, başarısız bırakma girişimleri, yoksunluk ve kişilerarası çatışma (Brown, 1993; Griffiths, 2005). Andreassen ve diğerleri (2012) bağımlılıkla ilgili araştırmaları inceleyerek Facebook Bağımlılığı Ölçeği'ni geliştirmiştir. Buna göre Facebook bağımlılığı Facebook için çok fazla zaman harcamayı, sürekli olarak daha fazla Facebook kullanma isteğini ifade etmektedir. Bunun yanında Facebook'u bırakma konusunda başarısız denemeler de bağımlılığın bir göstergesidir.

Araştırmalar Facebook bağımlılığının kişisel, sosyal ve akademik açıdan sorunlara neden olabileceğini göstermektedir. Facebook bağımlılığı ile ilişki memnuniyetsizliği (Elphinston ve Noller, 2011), depresyon, anksiyete ve insomnia (Koc ve Gulyagci, 2013) arasında pozitif ilişki olduğu; öznel zindelik ve öznel mutluluk arasında negatif ilişkili olduğu (Uysal, Satıcı ve Akın, 2014) bulunmuştur. Ayrıca Facebook'da fazla zaman geçirme öz saygı ile olumsuz ilişkilidir (Kalpidou, Costin ve Morris, 2010). Facebook bağımlılığı yaşam doyumu ve sosyal olarak güvende hissetme ile negatif ilişkilidir (Akın ve Akın, 2015). Bunun yanında sosyal medya kullanımı bireylerin ilişkilerinde sorunlara ve akademik başarılarının azalmasına neden olabilmektedir (Kuss ve Criffiths, 2011). Facebook kullanımı arttıkça ve Facebook'taki arkadaş sayısı yükseldikçe akademik başarı ve akademik uyum azalmaktadır. Kalpidou ve diğerleri (2010) üniversitenin ilk yıllarındaki katılımcıların Facebook'taki arkadaş sayılarının artmasının akademik ve duygusal uyumu olumsuz etkilediğini Facebook bağımlılığının okulda uyum sorunlarına yol açtığını ve okulla ilgili yaşanan stresle baş etmeyi zorlaştırdığını bulmuştur. Facebook bağımlılığı öğrencilerin zamanlarını boşa harcamalarına neden olabilmektedir (Ulus, 2010).

Ergenlerin okulda akademik olarak başarısız olması, okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sorun yaşaması okul tükenmişliğine neden olabilmektedir. Bu durumda öğrenciler kendilerini akademik açıdan yetersiz hissedebilmektedir. Öte yandan okula karşı gerginlik ve bitkinlik gibi stres tepkileri verilebilmektedir. Öğrenciler başka bir yol olarak okula ilişkin motivasyonunu kaybederek dersleri anlamsız bulmaya ve okulun faydasının olmadığını düşünmeye başlayabilmektedir. Okulda tükenmişlik yaşayan öğrenciler farklı alanlarda kendini ifade etme arayışına girebilmektedir. Bu alanlardan biri gençlerinin vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdiği internet ortamı olabilir. İnternet ortamında başarılı olmak isteyen ya da okulla ilgili sorunlarını unutmak isteyen öğrenciler Facebook'u daha fazla kullanma eğilimi gösterebilmektedir. Salmela-Aro ve diğerleri (2017) 12-14 ve 16-18 yaş aralığındaki ergenlere yönelik boylamsal çalışmada okul tükenmişliğinin internet bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada, okul tükenmişliğinin alaycılık alt boyutunda yüksek puan alan 12-13 yaş grubundaki ergenlerin okul dışı anlam ve değer arayışı ile internet ve sosyal medya bağımlılığı geliştirebilecekleri öne sürülmektedir. Benzer şekilde Haapasalo, Välimaa ve Kannas (2010) okul tükenmişliğinin aşırı internet kullanımına yol açtığını ortaya koymuştur. Walburg, Mialhes ve Moncla (2016), yüksek tükenmişlik puanlarına sahip öğrencilerin ideal olarak olmak istedikleri ile gerçekte ne oldukları arasında bir boşluk algılamaları sonucu kendinden kaçmak amacıyla Facebook'u bir kaçış aracı olarak kullanabileceklerine değinmekte ve okul tükenmişliğinin Facebook bağımlılığını yordadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada kız öğrencilerin okul çalışmalarından sıkılmalarının ve erkek öğrencilerin bir öğrenci olarak kendilerini yetersiz olarak algılamalarının Facebook bağımlılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Walburg vd., 2016). Yukarıda ele alınan araştırma sonuçlarına dayalı olarak okulda tükenmişlik yaşayan öğrencilerin sosyal medya kullanımı ve Facebook bağımlılığı konusunda risk grubunda oldukları söylenebilir. Facebook kullanımı öğrencilerin duygularını düzenlemelerine aracılık eden bir kaçış mekanizması rolü üstleniyor olabilir.

Önceki araştırmalardan yola çıkarak Facebook bağımlılığının okul tükenmişliğiyle pozitif, okul bağımlılığı ile negatif ilişkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca Facebook bağımlılığı okul tükenmişliğinin okul bağımlılığı üzerindeki olumsuz etkisini artırarak aracı ve farklılaştırıcı rol oynayabilir. Facebook gibi sosyal medya platformlarının aşırı kullanımı okul çağındaki gençlerin arkadaş ilişkilerinde ve aile ilişkilerinde çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca sosyal medya platformlarının aşırı kullanımının okula olan uyumu ve akademik başarıyı olumsuz etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağımlılığı ile ilişkisinin anlaşılması velilerin ve öğretmenlerin problem olarak gördüğü bu ilişkinin aydınlatılmasına ve çözülmesine katkı sağlayabilir. İlgili alan yazını incelendiğinde, okul tükenmişliği ve Facebook bağımlılığı arasındaki ilişkiye değinen tek bir çalışma olduğu (Walburg vd., 2016) bunun yanında okul tükenmişliği ve okul bağımlılığını, davranışsal bağımlılıklardan olan internet bağımlılığı ile birlikte ele alan bir araştırma olduğu (Salmela-Aro vd., 2017) görülmektedir. Türkiye'de bu üç değişkeni bir arada inceleyen araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alandaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul tükenmişliği ve okul bağımlılığı arasındaki ilişkide Facebook bağımlılığının aracı ve farklılaştırıcı rolü olup olmadığını incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alan katılımcılar; Türkiye'nin üç büyük şehrinde (İstanbul, Kocaeli ve Sakarya) öğrenim gören 51'i (%18) 6. sınıf, 82'si (%29) 7. Sınıf, 81'i (%28,6) 8. sınıf, 69'u (%24,4) 9. sınıf öğrencisi olmak üzere 283 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 116'sı (%41) kız ve 167'si (%59) erkek öğrencidir. Katılımcıların yaşları 11 ile 15 (M=13,36, SD=1,2) arasında değişmektedir. Öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Ölçme Araçları

Okul Bağlılığı Ölçeği (School Engagement Scale): Fredericks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen ölçek, Akın ve diğerleri (2013a) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 19 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde okul bağlılığı olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 19 ile 95 arasında değişmektedir. Ölçek, 5'li derecelendirmeye göre puanlanmaktadır (1 = hiçbir zaman - 5 = her zaman). Ölçek alt boyutlara göre de puanlanabilmektedir. Ölçek davranışsal bağlılık (5 madde) duyuşsal bağlılık (6 madde) ve bilişsel bağlılık (8 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .78, davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık için sırasıyla .63, .68,.67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam test korelasyonlarının ise .26 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların %27'lik alt ve üst grupları arasında madde puanlarının ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .87, davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık için sırasıyla .65, .81,.80 olarak bulunmuştur.

Okul Tükenmişliği Ölçeği (School Burnout Inventory): Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Akın ve diğerleri (2013b) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan madde bulunmayan ölçekten alınan puanlar yükseldikçe okul tükenmişliği yükselmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 9 ile 54 arasında değişmektedir. Ölçek, 6'lı derecelendirmeye göre puanlanmaktadır (1 =kesinlikle katılmıyorum - 6= kesinlikle katılıyorum). Doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .35 ile .64 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların %27'lik alt ve üst grupları arasında madde puanlarının ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Facebook Bağımlılığı Ölçeği (Bergen Facebook Addiction Scale): Andreassen ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ölçek Akın, Demirci ve Kara (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden ve her birinde 3 madde bulunan altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça Facebook bağımlılığı yükselmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 90 arasında değişmektedir. Ölçek, 5'li derecelendirmeye göre puanlanmaktadır (1 = çok nadir - 5 = çok sık). Facebook Bağımlılığı Ölçeği (FBÖ) için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin altı boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .50 ile .72 arasında sıralanmaktadır. Ölçekten alınan puanların %27'lik alt ve üst grupları arasında madde puanlarının ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (Akın vd., 2017). Ölçeğin bu araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan 6., 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları bulgular bölümünde verilmiştir.

Veri Analiz Teknikleri

Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin ergen örneklemindeki yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik düzeyi ise Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için LISREL ve SPSS programları kullanılmıştır.

Araştırmada Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolü yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir (Kline, 2015). Model test edildikten sonra aracılığın anlamlılığını değerlendirmek için 10000 yeniden örnekleme yoluyla Bootstrap Analizi uygulanmıştır (Hayes, 2013). Okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında Facebook bağımlılığının aracı rolünü test etmek için AMOS programı kullanılmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için çeşitli uyum iyiliği indeksleri kullanılmaktadır. RMSEA ve SRMR değerinin .08'in altında olması gerektiği (Schumacker ve Lomax, 2004), CFI ve TLI değeri' nin .90'ın üzerinde olması gerektiği ve χ^2/sd oranının 3'ün altında olması önerilmektedir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004). Birden fazla model test edildiğinde ise düşük AIC ve ECVI değerlerine sahip modelin tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kline, 2015).

Araştırmada Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki farklılaştırıcı rolü hiyerarşik regresyon analiziyle incelenmiştir. Araştırmada Facebook bağımlılığının farklılaştırıcı rolü incelenirken, Baron ve Kenny'nin (1986) tavsiye ettiği prosedür izlenmiştir. Öncelikle tüm değişkenlerin toplam puanları standardize edilmelidir. Ardından kurulan hiyerarşik regresyon analizinde ilk olarak, bağımsız değişkenler, ikinci olarak, farklılaştırıcı değişken, son olarak da, bağımsız değişken ve farklılaştırıcı değişkenin etkileşimi regresyon eşitliğine eklenir. Bu etkileşimin R^2 değerinde meydana getireceği anlamlı değişimler farklılaştırıcı değişkenin anlamlılığını göstermektedir.

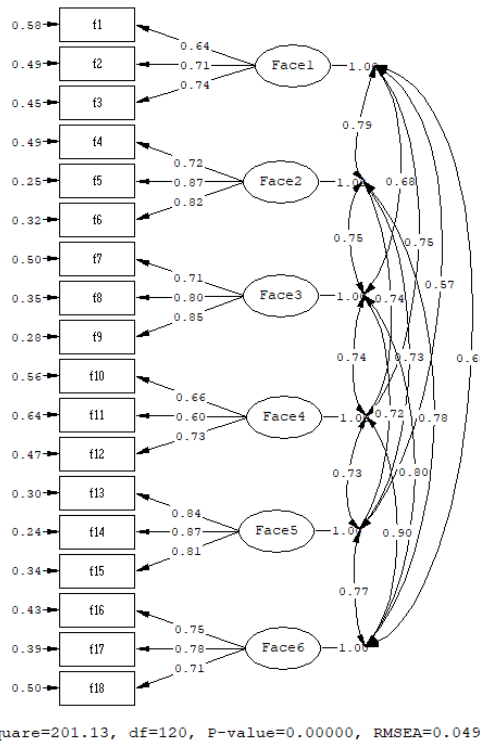
Bulgular

Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin Ergen Örneklemindeki Psikometrik Özellikleri

Andreassen ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Facebook Bağımlılığı Ölçeği Akın ve diğerleri (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırmada Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin ergen örnekleminde geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin orijinal formundaki 6 boyutlu yapısını değerlendirmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kurulan modelin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür: $\chi^2 (120, N = 283) = 201.13$, $\chi^2/sd = 1.68$, $p < .001$; CFI = .99; TLI = .99; SRMR = .036; RMSEA = .049 CI (.037 - .061). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .60 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçme Modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçek maddelerinin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları aşırı zihinsel uğraş boyutu için .54 ile .55, tolerans boyutu için .65 ile .73, duygu durum değişikliği boyutu için .60 ile .70, başarısız bırakma girişimleri boyutu için .42 ile .56, yoksunluk boyutu için .71 ile .76 ve kişilerarası çatışma boyutu için .57 ile .63 arasında değişmektedir. Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplam puanı için .93, aşırı zihinsel uğraş boyutu için .72, tolerans boyutu için .83, duygu durum değişikliği boyutu için .81, başarısız bırakma girişimleri boyutu için .66, yoksunluk boyutu için .86 ve kişilerarası çatışma boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonları, Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Alt Boyut	Cronbach a	Madde No	\bar{X}	Ss	İmdt	İmda
Aşırı Zihinsel Uğraş	.72	1	1.85	1.23	.46	.55
		2	1.95	1.34	.54	.56
		3	1.94	1.33	.58	.54
		4	2.05	1.38	.62	.65
Tolerans	.83	5	1.86	1.30	.72	.73
		6	1.89	1.38	.69	.70
		7	1.81	1.31	.59	.60
Duygu durum Değişikliği	.81	8	1.78	1.23	.63	.67
		9	1.87	1.30	.68	.70
		10	1.71	1.23	.56	.43
Başarısız Bırakma Girişimleri	.66	11	1.93	1.34	.47	.42
		12	1.94	1.36	.59	.56

Tablo 1. Devamı

Alt Boyut	Cronbach a	Madde No	\bar{X}	Ss	r _{mdt}	r _{mda}
Yoksunluk	.86	13	1.94	1.38	.63	.76
		14	1.95	1.40	.70	.76
		15	1.97	1.39	.67	.71
		16	1.94	1.36	.64	.57
Kişilerarası Çatışma	.76	17	1.86	1.34	.65	.63
		18	1.67	1.25	.58	.57

r_{mdt}= Tüm ölçek için madde toplam puan korelasyonu,

r_{mda}= Alt boyut için madde toplam puan korelasyonu

Korelasyon Analizi ve Betimsel İstatistikler

Araştırmada öğrencilerinin okul tükenmişliği, Facebook bağımlılığı ve okul bağlılığı düzeyleri arasındaki korelasyonlar, ortalamalar, tanımlayıcı istatistikler ve ölçeklerin güvenirlik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Tanımlayıcı İstatistikler

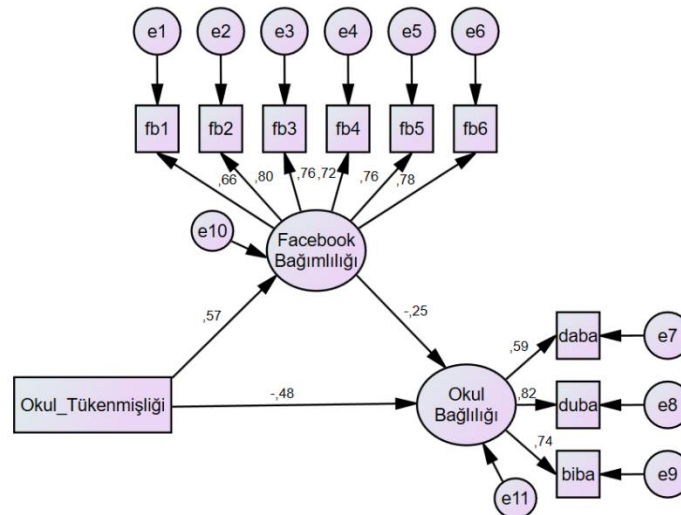
Değişkenler	Okul Tükenmişliği	Facebook Bağımlılığı	Okul Bağlılığı	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
Okul Tükenmişliği	1.00			23.45	9.37	.302	-.428
Facebook Bağımlılığı	.54**	1.00		33.91	15.82	.717	-.428
Okul Bağlılığı	-.57**	-.46**	1.00	70.91	12.60	-.327	-.583

*** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde okul tükenmişliği, Facebook bağımlılığı ve okul bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları okul tükenmişliğinin okul bağlılığı ile ($r = -.57$, $p < .001$) negatif yönde ve Facebook bağımlılığı ile ($r = .54$, $p < .001$) pozitif yönde ilişkili olduğu göstermektedir. Facebook bağımlılığı ve okul bağlılığı arasında ise negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.46$, $p < .001$). Yapısal eşitlik modeli test edilmeden önce değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiş ve verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin $-.327$ ile $.717$, basıklık değerlerinin $-.428$ ile $-.583$ arasında olduğu görülmüştür. Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerleri 10’un altında olduğu için çoklu bağlantı sorunundan gözlenmemiştir.

Facebook Bağımlılığının Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Aracı Rolü

Korelasyon analizi sonrasında, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkideki Facebook bağımlılığının tam aracı rolü yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Test edilen tam aracı modelin kabul edilebilir uyum vermediği görülmüştür: $\chi^2_{(34, N=283)} = 123.636$; $\chi^2/sd = 3.636$, $p < .001$; CFI= .93; TLI= .91; SRMR= .072; RMSEA= .097 CI (.079 - .115), AIC= 122.957, ECVI= .435. Ardından okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişki modele dahil edilmiş ve Facebook bağımlılığının kısmi aracı rolü incelenmiştir. Test edilen kısmi aracı modelin kabul edilebilir uyum verdiği görülmüştür: $\chi^2_{(33, N=283)} = 78.76$; $\chi^2/sd = 2.387$, $p < .001$; CFI= .95; TLI= .96; SRMR= .049; RMSEA= .070 CI (.050 - .090), AIC= 165.636, ECVI= .587. Tam aracı model iyi uyum vermediği için ve kısmi aracı modelin AIC ve ECVI değerleri daha düşük olduğu için Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında kısmi aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Modelde yer alan değişkenlere ait dolaylı etkilerin anlamlılığına ek kanıt sağlamak amacıyla %95 güven aralığı seçilerek 10000 yeniden örnekleme yoluyla Bootstrap Analizi uygulanmıştır. Modele ilişkin yapısal eşitlik modeli ve değişkenler arasındaki standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Facebook Bağımlılığının Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı Arasında Aracı Rolü

Yapısal Eşitlik Modeli sonuçları incelendiğinde okul tükenmişliğinin Facebook bağımlılığını pozitif bir şekilde yordadığı ($\beta = .57, p < .001, 95\% \text{ CI} = .48, .66$), Facebook bağımlılığının okul bağıllığını negatif bir şekilde yordadığı ($\beta = -.25, p < .05, 95\% \text{ CI} = -.39, -.11$) ve okul tükenmişliğinin okul bağıllığını negatif olarak yordadığı ($\beta = -.48, p < .001, 95\% \text{ CI} = -.60, -.36$) bulunmuştur. Dolaylı etkiler incelendiğinde okul tükenmişliğinin Facebook bağımlılığı aracılığıyla okul bağıllığını yordadığı ($\beta = -.15, p < .05, 95\% \text{ CI} = -.24, -.06$) görülmüştür. Modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Facebook Bağımlılığının, Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı Arasında Aracı Rolünün Test Edilmesine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları

Doğrudan Etkiler	Katsayı	%95 Güven Aralıkları	
		Alt	Üst
Okul Tükenmişliği → Facebook Bağımlılığı	.574	.484	.656
Okul Tükenmişliği → Okul Bağlılığı	-.482	-.606	-.355
Facebook Bağımlılığı → Okul Bağlılığı	-.254	-.394	-.105
Dolaylı Etkiler			
Okul Tükenmişliği → Facebook Bağımlılığı → Okul Bağlılığı	-.146	-.235	-.063

Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkide Facebook Bağımlılığının Farklılaştırıcı Rolü

Okul tükenmişliği ve okul tükenmişliği ve okul bağıllığı arasındaki ilişkide facebook bağımlılığının farklılaştırıcı rolü hiyerarşik regresyon analiziyle incelenmiştir. Bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Facebook Bağımlılığının, Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı Arasında Farklılaştırıcı Rolünün Test Edilmesine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standard Error of B	β	R ²	R ² Değişimi	F Değişimi
Adım 1						
Okut Tükenmişliği (Okt)	-.761	.066	-.565	.32	.32	131.954***
Adım 2						
Facebook Bağımlılığı (Fb)	-.173	.045	-.217	.35	.03	45.552***
Adım 3						
Okt x Fb	1.749	.644	.136	.37	.02	7.387**

Bağımlı Değişken: Okul Bağlılığı. *** $p < .001$

Tablo 4’de sunulan hiyerarşik regresyon analizinin sonuçları okul tükenmişliği ($\beta = -.57, p < .001$) ve Facebook bağımlılığının ($\beta = -.22, p < .001$) okul bağlılığını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Ayrıca okul tükenmişliği ve Facebook bağımlılığı arasındaki etkileşimin okul bağlılığını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.14, p < .01$). Bu sonuçlar Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında farklılaştırıcı rolü olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide aracı ve farklılaştırıcı rolünün incelenmesidir. Araştırmada Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolü yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Model test edildikten sonra aracılığın anlamlılığını değerlendirmek için 10000 yeniden örnekleme yoluyla Bootstrap Analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişken okul tükenmişliği, aracı değişken Facebook bağımlılığı ve bağımlı değişken okul bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre okul tükenmişliği ve Facebook bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Okul tükenmişliği ve Facebook bağımlılığı ise okul bağlılığı ile negatif ilişkilidir. Yapısal eşitlik modeli sonuçları, Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir. Son olarak Facebook bağımlılığının aracı değişken olma özelliği Bootstrap Analizi ile test edilmiş ve aracılık rolü anlamlı bulunmuştur. Okul tükenmişliği artarken okul bağlılığı azalmakta ve Facebook bağımlılığı bu ilişkide aracı rol oynamaktadır.

Araştırmada Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki farklılaştırıcı rolü incelemeye önce tüm değişkenlerin toplam puanları standardize edilmiştir. Daha sonra ilk olarak bağımsız değişken okul tükenmişliği, ikinci olarak farklılaştırıcı değişken Facebook bağımlılığı regresyon eşitliğine dahil edilmiştir. Üçüncü aşamada ise, okul tükenmişliğinin ve Facebook bağımlılığının etkileşimi eşitliğe eklenmiştir. Bu etkileşimin okul bağlılığını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar Facebook bağımlılığının, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında farklılaştırıcı değişken olduğunu göstermektedir.

Facebook bağımlılığı, okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında aracı rol oynamakta ve buna ek olarak okul tükenmişliğinin okul bağlılığı üzerindeki etkisini arttırmaktadır. Facebook bağımlılığı yüksek olanlar, düşük olanlara göre okul tükenmişliği yaşadıklarında okula olan bağlılıkları daha çok azalmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı ve farklılaştırıcı rolünü destekleyen araştırma sonuçları bulunmuştur. Önceki araştırmalar stresle ilgili değişkenlerin internet bağımlılığı için bir risk oluşturabileceğini (Lam, Peng, Mai ve Jing, 2009) okul tükenmişliğinin problemleri Facebook kullanımı ihtimalini (Walburg vd., 2016) ve aşırı internet kullanımını artırdığını (Haapasalo vd., 2010; Salmela-Aro vd., 2017) ve aşırı internet kullanımının da okul bağlılığını olumsuz yönde yordadığını (Yeap, Ramayah, Halim, Ahmad ve Kurnia, 2016) ortaya koymaktadır. Ayrıca okul bağlılığı aşırı internet kullanımı için önleyici bir rol oynayabilmektedir (Salmela-Aro vd., 2017). Okul bağlılığı, sosyal medya kullanımı ve online oyun oynama gibi bilgi iletişim teknolojilerini haz amaçlı kullanımı azaltırken, okul odaklı internet kullanımını arttırabilmektedir (Qahri-Saremi ve Turel, 2016).

Araştırmalar Facebook bağımlılığının akademik açıdan sorunlara neden olabileceğini göstermektedir. Facebook bağımlılığı, okula uyumu olumsuz bir biçimde etkilemektedir ve okulla ilgili yaşanan stresle başa çıkabilmeyi zorlaştırmaktadır (Al-Menayes, 2014, 2015; Junco, 2012; Yeap vd., 2016). Facebook kullanımının sıklığı akademik başarı ve akademik uyum ile negatif ilişkilidir (Kalpidou vd., 2010). Facebook kullanımı, öğrenci bağlılığını anlamlı ve negatif bir biçimde yordamaktadır (Junco, 2012). Sosyal ağ kullanımı gerçek yaşam ilişkilerinde sorunlara ve akademik başarının azalmasına neden olabilmektedir. (Kuss ve Griffiths, 2011). Ayrıca diğer taraftan bakarsak okul bağlılığı internet bağımlılığına karşı önemli bir koruyucu faktör olabilmektedir (Chang vd., 2014). Bununla birlikte, okul

tükenmişliğinin depresyonla olumlu ve okula bağlılık ve öz saygı ile olumsuz ilişkisi (Fimian ve Cross, 1986) ve aynı şekilde Facebook bağımlılığının depresyon (Koc ve Gulyagci, 2013) ile olumlu, öz saygı ile olumsuz ilişkisi (Kalpidou vd., 2010) göz önüne alındığında Facebook bağımlılığının okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasındaki aracı rolü önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 6., 7., 8. ve 9. Sınıf düzeyinde öğrenim gören ergenlik dönemindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Sonuçların genellenebilirliğini arttırmak için gelecekteki çalışmaların bu ilişkiyi temsil gücü daha yüksek örneklemelerde incelenmesi faydalı olacaktır. Buna ek olarak nitel veriler üzerinden yapılacak analizler kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamak için derinlemesine bilgi sağlayabilir. Ayrıca veriler sadece kişinin kendisi hakkında bilgi vermesine dayalı olan Okul Tükenmişliği Ölçeği, Facebook Bağımlılığı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadaki değişkenlerle ilgili öğretmen, aile ve akran değerlendirmelerinin yapıldığı çalışmalar daha ayrıntılı bulgulara ulaşılmasına yardımcı olabilir. Son olarak araştırma kesitsel veriler üzerinden yapıldığı için nedensel ilişkiler hakkında kanıt sağlayamamaktadır. Bu değişkenlerle ilgili deneysel ve boylamsal çalışmaların yapılması nedensel etkilerle ilgili bilgiler verebilir.

Sonuç olarak okul tükenmişliğinin, Facebook bağımlılığı ile pozitif ilişkili olduğu ve bu iki değişkenin okul bağlılığı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Facebook bağımlılığı okul tükenmişliği ve okul bağlılığı arasında kısmi aracı rol ve farklılaştırıcı rol oynamaktadır. Okul bağlılığı ve okul tükenmişliği öğrencinin kişisel, akademik ve sosyal uyumunu önemli ölçüde etkileyen değişkenlerdir. Öğrencilerin okulda yaşadıkları tükenmişliğin azaltılması okula olan bağlılıklarını arttırabilir ve bu durum genel uyum düzeylerini olumlu etkileyebilir. Son yıllarda sosyal medyanın kullanımındaki artışla birlikte ortaya çıkan Facebook bağımlılığı öğrencilerin okul tükenmişliği nedeniyle artış gösterme eğiliminde olmakta ve okul bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin Facebook kullanımı bağımlılık düzeyine ulaşmadığında, kullanım süresi ve kullanma amacı sağlıklı olduğunda öğrencilerin sosyalleşmesi ve güncel bilgilere ulaşabilmesi için fırsat olabilir. Ancak Facebook kullanımını öğrenci kendisi kontrol edemiyorsa bununla ilgili ailenin müdahalesine ve gerektiğinde uzmanlardan destek alınmasına ihtiyaç olabilir.

Okullarda internet bağımlılığını ve problemli sosyal medya kullanımını önleyici çalışmalar yapılması, öğrencilerin sanal hayatlar yerine gerçek hayatlarına daha çok önem vermesine, okulla ilgili yaşadıkları tükenmişliklerinin azalmasına ve okul olan bağlılıklarının artmasına dolayısıyla kişisel, akademik ve sosyal uyumunun düzenlenmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, Facebook başta olmak üzere sosyal medyanın sağlıklı ve yararlı biçimde kullanımına ilişkin ortaokul ve lise müfredatlarına seçmeli ders konulabilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, Facebook dışında ergenler arasında kullanım sıklığı giderek artan Instagram, Twitter ve Snapchat gibi sosyal ağların, stres ve depresyon gibi okul tükenmişliği ve okul bağlılığına doğrudan veya dolaylı etki eden kavramlarla ilişkisi araştırılabilir. Yine bu araştırma sonuçları, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ve öğretmenler üzerinden tekrar test edilebilir. Gerçekleştirilecek gelecek araştırmaların nitel boyutla desteklenmesi daha net değerlendirmelere imkân tanyacaktır. Bu çalışmanın eğitim ile internet ve sosyal medya ilişkisinin arttığı bu dönemde eğitim psikolojisi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akın A. ve Akın, Ü. (2015). The mediating role of social safeness on the relationship between Facebook use and life satisfaction. *Psychological Reports, 117*(2), 341-353.
- Akın, A., Demirci, İ. ve Kara, S. (2017). Facebook Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 59*, 65-72.
- Akın, A., Demirci, İ., Sarıçam, H., Usta, F., Yalnız, A. ve Yıldız, B. (2013a, Eylül). *Okul bağlılığı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri*. 12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Yalnız, A., Yıldız, B. ve Usta, F. (2013b, Eylül). *Okul tükenmişliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri*. 12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Menayes, J. J. (2014). The relationship between mobile social media use and academic performance in university students. *New Media and Mass Communication, 25*, 23-29.
- Al-Menayes, J. J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies, 7*(4), 86-94.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S. ve Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports, 110*(2), 501-517.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working construct and its relevance to attachment relationships. K. E. Grossmann, K. Grossmann ve E. Waters (Ed.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* içinde (s. 13-47). New York: Guilford Press.
- Brown, R. I. F. (1993). Some contributions of the study of gambling to the study of other addictions. W. R. Eadington ve J. Cornelius (Ed.), *Gambling behavior and problem gambling* içinde (s. 241-272). Reno, NV: University of Nevada Press.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. ve Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health, 74*(7), 252-262.
- Cernkovich, S. A. ve Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology, 30*, 261-291.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Lee, C. M., Chen, P. H. ve Miao, N. F. (2014). Predictors of the initiation and persistence of internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addictive Behaviors, 39*(10), 1434-1440.
- Cole, D. A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N. ve Canzoniero, A. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(4), 851-862.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* içinde (s. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. M. Gunnar ve L. A. Sroufe (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* içinde (s. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. ve Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. R. M. Lerner ve L. D. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* içinde (2. bs., s. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J. S. ve Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. R. E. Ames ve C. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* içinde (3. cilt, s. 139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Early, D., Fraser, K., Belansky, E. ve McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-286.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ... ve Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: The impact of stageenvironment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Elphinston, R. A. ve Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 631-635.
- Erentaitė, R., Vosylis, R., Gabrielavičiūtė, I. ve Raižienė, S. (2018). How does school experience relate to adolescent identity formation over time? Cross-lagged associations between school engagement, school burnout and identity processing styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 760-774.
- Fimian, M. J. ve Cross, A. H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and student at risk*. Washington, DC: NCES.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. ve Paris, A. (2005). School engagement. K. A. Moore ve L. Lippman (Ed.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E. ve Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 25-37.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. ve Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Ge, X., Conger, R. D. ve Elder, G. H., Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37(3), 404-417.
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H. ve Simons, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30(4), 467-483.
- Gerard, J. M. ve Buehler, C. (2004). Cumulative environmental risk and youth maladjustment: The role of youth attributes. *Child Development*, 75(6), 1832-1849.
- Glanville, J. ve Wildhagen, T. (2006). *School engagement and educational outcomes: Toward a better understanding of the dynamic and multidimensional nature of this relationship*. Annual Meeting of the American Sociological Association etkinliğinde sunulmuş bildiri.
- Golembiewski, R. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group & Organization Management*, 14, 5-13.

- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191-197.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. ve Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(2), 133-150.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Hawkins, J. D. ve Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention, 6*, 73-97.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S. ve Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science, 5*(4), 225-236.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Henry, K. L. ve Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal of School Health, 77*(2), 67-74.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hospel, V., Galand, B. ve Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research, 77*, 37-49.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health, 12*(8), 597-605.
- Jimerson, S., Campos, E. ve Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist, 8*(1), 7-28.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education, 58*(1), 162-171.
- Junco, R. ve Heiberger, G. (2009). *You can use Facebook for that? Research-supported strategies to engage your students*. National American College Personnel Association Meeting etkinliğinde sunulmuş bildiri, Washington, DC.
- Kalpidou, M., Costin, D. ve Morris, J. (2010). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(4), 183-189.
- Kemp, S. (2020). *Digital 2020: Turkey*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey?rq=digital%202020%20turkey> adresinden erişildi.
- Kessler, R. C. ve McLeod, J. D. (1984). Sex differences in vulnerability to undesirable life events. *American Sociological Review, 49*, 620-631.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. ve Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 23-55.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Koc, M. ve Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among Turkish college students: The role of psychological health, demographic, and usage characteristics. *Cyber Psychology, Behavior, and Social Networking, 16*(4), 279-284.
- Kuss, D. J. ve Griffiths, M. D. (2011). Addiction to social networks on the internet: A literature review of empirical research. *International Journal of Environmental and Public Health, 8*(9), 3528-3552.
- Lam, L. T., Peng, Z., Mai, J. ve Jing, J. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *Cyberpsychology & Behavior, 12*(5), 551-555.
- Lee, R. ve Ashforth, B. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior, 14*(1), 3-20.

- Leiter, M. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group & Organizational Studies*, 14(1), 15-22.
- Linnakyla, P. (1996). Quality of school life in the Finnish comprehensive school. A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40, 69-85.
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory-general survey. *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual*, 1, 19-26.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning9789264239555-en> adresinden erişildi.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Parker, P. D. ve Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. ve Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Qahri-Saremi, H. ve Turel, O. (2016). School engagement, information technology use, and educational development: An empirical investigation of adolescents. *Computers & Education*, 102, 65-78.
- Ripski, M. B. ve Gregory, A. G. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement?. *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.
- Roderick, M. ve Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal*, 36(2), 303-343.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-67.
- Salmela-Aro, K. ve Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. ve 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.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. ve Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13(1), 1-13.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. ve 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.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth Adolescence*, 38(10), 1316-1327.

- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. ve Alho, K. (2017). The dark side of internet use: two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-299.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seroczynski, A. D., Cole, D. A. ve Maxwell, S. E. (1997). Cumulative and compensatory effects of competence and incompetence on depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(4), 586-597.
- Simons-Morton, B. ve Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W. ve Schreurs, P. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238-255.
- Tuominen-Soini, H. ve 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.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. ve Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and well-being. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). *06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya, 2013*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2016*. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> adresinden erişildi.
- Ulus, Y. (2010). Determinant factors of time spent on Facebook: Brand community engagement and usage types. *Journal of Yasar University*, 18(5), 2949-2957.
- Uysal, R., Satıcı, S. A. ve Akın, A. (2014). Mediating effect of Facebook addiction on the relationship between subjective vitality and subjective happiness. *Psychological Reports*, 113(3), 948-953.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. ve Nurmi, J. E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 481-490.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Voisin, D., Salazar, L., Crosby, R., DiClemente, R., Yarber, W. ve Staples-Horne, M. (2005). Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 37(4), 17-23.

- Walburg, V., Mialhes, A. ve Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use?. *Children and Youth Services Review*, 61, 327-331.
- Wang, M. T. ve Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266.
- Yeap, J. A., Ramayah, T., Halim, H. A., Ahmad, N. H. ve Kurnia, S. (2016). Exploring the impact of internet addiction on academic engagement: A preliminary study on undergraduates. *Indian Journal of Management Science*, 6(1), 1.
- Yukse, D. A. ve Solakoglu, O. (2016) The relative influence of parental attachment, peer attachment, school attachment, and school alienation on delinquency among high school students in Turkey. *Deviant Behavior*, 37(7), 723-747.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.
- Zucoloto, M. L., de Oliveira, V., Maroco, J. ve Campos, J. A. D. B. (2016). School engagement and burnout in a sample of Brazilian students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(5), 659-666.