

The Relationship between Punishment Sensitivity to Affection to School and School Burnout*

Ceza Hassasiyetinin Okula Yönelik Duygu ve Okul Tükenmişliği ile İlişkisi

Ayşe Aypay¹

Abstract

This study investigated whether sensitivity to punishment that students develop in the academic context is a predictor of school burnout syndrome, and whether students' sensitivity to punishment show a significant difference based on their feelings toward school and sense of belonging. The present study employed a correlational research model. The participants of the study were 243 5th, 6th, 7th and 8th graders studying at three state middle schools in the city of Eskişehir. For analysis, Multiple Regression Analysis and One-Way ANOVA for Unrelated Samples were employed. In the regression analysis, the factors of punishment sensitivity together were moderately and significantly related to the students' burnout scores, and these three variables together explained 40% of the variance in the students' school burnout. ANOVA and Shefee test results showed that the punishment sensitivity of the students who had positive feelings towards school and those who felt they belong in the school were higher than the students who had negative feelings and did not feel they belong in the school. This study also shows parents, teachers and school administrators that they should not be deceived by the short-term and temporary benefits of punishment.

Keywords: Punishment sensitivity, school burnout, feelings towards the school, sense of belonging in the school.

Öz

Bu çalışmada öğrencilerin akademik bağlamda geliştirdikleri ceza hassasiyetinin okul tükenmişlik sendromunun bir yordayıcısı olup olmadığı ve öğrencilerin ceza hassasiyetlerinin onların okula yönelik duyguları ve okula aidiyet hislerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir merkezinde yer alan üç devlet ortaokulunda öğrenimini sürdüren, 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden toplam 243 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Çoklu Regresyon Analizi ve İlişkiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre ceza hassasiyetinin faktörleri birlikte, öğrencilerin okul tükenmişliği puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Bu üç değişken birlikte öğrencilerin okul tükenmişliğindeki toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır. ANOVA ve Shefee testi sonuçları okula yönelik olumlu duygusu olan öğrencilerin ve kendini okula ait hissederek öğrencilerin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetlerinin okula yönelik olumsuz duyguya sahip ve kendini okula ait hissetmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışma aynı zamanda öğrenci velisi olan anne ve babalara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine cezanın kısa süreli ve geçici faydalarına aldanmalarını gerektiğini bir kez daha göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ceza hassasiyeti, okul tükenmişliği, okula yönelik duygu, okula aidiyet hissi.

Received: 29.11.2016 / Revision received: 16.04.2017 / Second revision received: 03.03.2018 / Approved: 08.03.2018

* This study is orally presented at 2nd International Eurasian Educational Research Congress held in Ankara at Hacettepe University on June 8-10 2015.

¹ Ayşe Aypay (PhD), Guidance and Counseling, Faculty of Education, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir Turkey. Email:ayseaypay@hotmail.com

Atf için/Please cite as:

Aypay, A. (2018). The Relationship between Punishment Sensitivity to Affection to School and School Burnout. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 221-246 doi: 10.14527/kuey.2018.006

English Version

Introduction

One of the most important problems and goals of education systems is to develop positive feelings of students toward schools (Della Fonte, 2007; Little and Ellison, 2015). Sometimes schools might become a source of burnout. One of the reasons behind burnout may be punishments that students face in schools. In order for students to develop positive feelings toward school and to increase their sense of belonging in school, the factors that may affect these variables positively as well as negatively should be explained. This study is conducted to respond this need.

Academic competition affects parents as well as their children. Parents become ignorant even regarding their children's needs of recreation and entertainment, and only want children who study for their courses. As a reflection of this, a range of studies now focus on school burnout at middle school and high school levels (Aypay, 2011, 2012; Aypay and Eryılmaz, 2011a, 2011b; Baş, 2012; Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Salmela-Aro and Tynkkynen, 2012; Walburg, 2014).

To enhance students' participation to academic activities, parents and teachers often use reward and punishment practices. Although it is not desirable to use punishment as a method in education (Sullivan, Johnson, Owens and Conway, 2014), it is an indispensable part of educational environments (Gültekin, 2013) due to its effect of quickly suppressing behavior. Ching (2012) found that when 45% of students know that their teacher does not punish in the classroom, they misbehave. However, there may be long-term consequences of punishment along with its short-term and temporary benefits (Gültekin, 2013) such as affecting students' academic life (Ahmad, Said and Khan, 2013; Arif and Rafi, 2007; Ilegbusi, 2013; Naz, Khan, Daraz, Hussain and Khan, 2011) and also their psychological and behavioral characteristics negatively (Morrow and Singh, 2014; Naz et al., 2011). Another serious consequence punishment is that punishment sensitivity related to the academic context may develop in students. Such sensitivity may turn them into students who fear of being punished (Morrow and Singh, 2014) and try to avoid it, and develop over-sensitivity to punishment.

Punishment sensitivity may be defined as individuals' overreaction to threatening situations or the negative consequences of their actions with a high level of anxiety (Gray, 1990, 1991; McNaughton and Corr, 2004). Individuals with a high level of punishment sensitivity mostly choose the ways that would protect themselves from the negative consequences in the case of such situations (McNaughton and Corr, 2004). And feelings such as anxiety, fear, sadness and inhibition accompany the sensitivity to punishment (Gray, 1991). Gray (1990) claims

that Behavioural Inhibition System (BIS) lies behind the psychological indicators of sensitivity to punishment and BIS is a biological system that is sensitive to punishment, unrewardedness and innovation clues. In the literature, there are findings showing that positive relationships exist between BIS and anxiety, being neurotic, negative feelings, fear, obsession, low self-respect, social introvertedness and depression (Segarra, Ross, Pastor, Montañés, Poy and Molto, 2007).

Findings revealing that punishment sensitivity and stress are related can be found in some studies (Carver and White, 1994; Heponiemi, Keltikangas-Jarvinen, Kettunen, Puttonen and Ravaja, 2004; Van Der Linden, Beckers and Taris, 2007). Individuals respond with psychological and physiological symptoms when they perceive stress. These symptoms usually come out as nervousness/anxiety, difficulties to concentrate, fatigue, headaches, back pain and mood swings (Ansari, Oskrochi and Haghgoo, 2014). These effects are quite similar to those of punishment sensitivity. Van der Linden et al. (2007) claimed that punishment sensitivity was a dispositional source of stress. Based on this opinion, when stress sources due to work are more frequently seen or become more apparent, individuals with punishment sensitivity show a more powerful and increasing reacting to stress. This relationship between punishment sensitivity and stress makes one think that burnout syndrome developing as a result of long-time strain against increasing demands and punishment could be closely related.

School is the context containing both punishment practices and school burnout which describes students' burnout. Increasing competition and stress in educational environments arises the risk of students' developing school burnout starting from very early ages. Some studies show that middle school students develop school burnout syndrome (Baş, 2012; Zhang, Klassen and Wang, 2013). School burnout is described as the burnout syndrome caused by the "extreme" demands of school and education from students (Aypay, 2011, p.512) which is perceived as longterm stress factor by students (Yusoff, 2010). The stress, of courses, can provoke elements of school burnout.

Studies have focused on school burnout as a risk factor that should be considered for students' psychological health and academic life. For instance, a negative correlation was reported between students' levels of school burnout and their school participation (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, and Bakker, 2002). In other words, students who experience high levels of school burnout show low levels of participation to school. Students' development of school burnout syndrome causes a decrease in their academic self-efficacy (Duru, Duru and Balkis, 2014). School burnout can even lead to drop-out from school as a more severe consequence (Bask and Salmela-Aro, 2013; Dyrbye, Thomas, Power, Durning, Moutier, Massie Jr. et al., 2010). A consequence that is more serious than all these is that school burnout may cause suicidal feelings in students (Dyrbye, Thomas, Harper, Massie Jr, Power, Eacker et al., 2009). It is of significance to study the phenomenon of school burnout syndrome that is a risk factor, which should be taken seriously for students' psychological health and academic life, in

terms of different dimensions. This is because identifying the factors that cause school burnout or increase the tendency to develop burnout syndrome is of great importance for developing precautions and policies against this syndrome.

Based on Van Der Linden et al.'s (2007) interpretation that punishment sensitivity is a dispositional source of stress, it is thought that students with high sensitivity to punishment with regard to the academic context may become more inclined to develop school burnout syndrome compared to those with low sensitivity. No studies have been encountered which focused on the relationship between punishment and burnout phenomenon in the literature. Therefore, this study investigated whether the sensitivity to punishment that students develop related to the academic context is a predictor of school burnout syndrome. It also examined whether their sensitivity to punishment shows a significant difference based on their feelings towards the school and sense of belonging. Because from a social psychological perspective one may think that students who love school and see themselves part of school would be more sensitive to punishment in this context. The findings of this study may provide an important clue to mental health experts who would work with a student who has developed school burnout syndrome and may provide awareness on potential danger of punishment sensitivity to parents, teachers and school administrators. The study sought to respond to the following questions:

1. To what extent, punishment sensitivity in academic context predicts school burnout?
2. Does the punishment sensitivity in academic context differ based on feeling towards school?
3. Does the punishment sensitivity in academic context differ based on sense of belonging in school?

Method

Research Design

This study investigated whether the levels of punishment sensitivity in academic context predict school burnout and whether the punishment sensitivity in academic context differs based on feeling towards school and sense of belonging in school. Since this study investigated the relationships among these variables, it is a correlational study.

Sample

The participants of the study were 243 5th, 6th, 7th and 8th graders studying at three state middle schools in the city of Eskisehir. The participants were selected through typical case sampling that is a purposive sampling method. Three state middle schools located in neighbourhoods with families having low, middle and high socio-economic status in the Eskisehir province were chosen, and the

sample consisted of the voluntary students studying in these schools. The distribution of the students based on schools are 80 (32.9%), 86 (35.4%) and 77 (31.7%). 128 of the students were female (52.7%), and 115 were male (47.3%). 58 of the students were at 5th grade (23.9%), 62 at 6th grade (25.5%), 60 at 7th grade (24.7%), and 63 at 8th grade (25.9%).

Data Gathering Tools

In order to identify the students' feelings and sense of belonging towards school, two questions were asked in the form of a 5-point scale. The question about the students' feelings towards school were responded as follows: ["I like school very much" (5), "I like school" (4), "I don't have a positive or negative feeling towards school" (3), "I don't like school" (2) and "I hate school" (1)]. On the other hand, the responses to the question about sense of belonging to school read as the following: ["I definitely see myself as part of this school" (5), "I see myself as part of this school" (4), "I sometimes see myself as part of this school" (3), "I don't see myself as part of this school" (2) and "I don't see myself as part of this school by no means" (1)]. As for identifying the students' sensitivity to punishment in the academic context and their school burnout levels, two scales that are elaborated below were employed.

Scale of punishment sensitivity in the academic context (SPSAC) for middle school students. The scale, which was developed by the Aypay (2015), consists of 9 items rated as Strongly Agree (4), Agree (3), Somewhat Agree (2) and Strongly Disagree (1). Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to half of the data that were gathered from 741 students at five state middle schools in the city of Eskisehir, and Direct Oblimin Rotation Technique was used. The KMO value of SPSAC was found as .80, and the Bartlett's test result was significant ($\chi^2_{(36)}=1271,166, p<.01$). As a result of EFA, three factors having an eigenvalue higher than 1 (3.47, 1.39, 1.09 respectively) and explaining 66% of the total variance (38.64%, 15.48% and 12.12%) were revealed. The common variances of the three factors ranged from .54 to .78. After rotation, each factor contained three items. The factors were labeled as Inhibition Due to Punishment (IDP), Negative Attitudes towards Punishment Contexts (NATPC) and Regulatory Effect of Punishment (REP). A sample item for each dimension is as follows, respectively: ["If I think that I would get a negative reaction from the teacher, I don't answer a question even if I know the answer.", "I don't like school because it is a place where you get punished.", "I mostly study not to get punished at home or at school."] In the CFA, the chi-square value calculated for data fit was significant, $\chi^2_{(24)}=41.03, p<.01$. The ratio $\chi^2/sd=2.92$ which took into account the effect of sample size was found to be quite low. The other goodness-of-fit indexes [$GFI=.96, AGFI=.93, PGFI=.95, RMSEA=.97, CFI=.98$] for the model indicated a good model-data fit. The correlations between the scale factor scores and total score and the sub-factors of the Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale were calculated as -.79 and -.49, which indicates the criterion validity of SPSAC. The split-half reliability coefficients for the SPSAC factors and

the total score were .79, .76, .67 and .83, respectively. The Cronbach Alpha reliability coefficients were respectively .80, .75, .61 and .80. The test-retest reliability for the whole SPSAC was .80. The item-total correlations for the all items ranged between .30-.60 and the t-values were significant, $p=.00$.

Elementary school student burnout scale for grades 6-8 (ESSBS). The scale was developed by Aypay (2011) by gathering data from a total of 691 students at 10 state middle schools in the city of Eskisehir. In the scale consisting of 26 items rated as Strongly agree (4), Agree (3), Disagree (2) and Strongly Disagree (1), the items 3, 6, 9, 15, 19 and 24 were scored reversely. A for the construct validity of the scale, the dataset were split into two groups as EFA and CFA. The KMO value of SBSMSS was found as 0.93, and the Bartlett's test result was significant ($\chi^2_{(946)}=3831,155$, $p<.01$). As a result of EFA, four factors having an eigenvalue higher than 1 (6.29, 3.10, 2.94 and 2.89 respectively) and explaining 59% of the total variance (24.2%, 11.95%, 11.34% and 11.12%) were revealed. The common variances of the three factors ranged from .37 to .75. After rotation, the numbers of items in the factors were respectively 12, 5, 4 and 5. The factors of ESSBS were labeled as Burnout from School Activities (BSA), Burnout from Family (BFF), Incompetence in School (IIS) and Lack of Interest in the School (LIS). A sample item for each dimension is as follows, respectively: "I'm tired of studying.", "I'm bored of my parents' wanting more than I can do about my school achievement.", "I often feel incompetent while doing my homework.", "I don't want to go to school." The sub-factors of ESSBS were strongly related to the whole scale, and moderately related to each other. In the CFA applied to the second half of the dataset, the chi-square value calculated for the model-data fit was significant, [$\chi^2=787.6$, $df=293$, $p<.01$]. The ratio $\chi^2/df=2.68$ which took into account the effect of sample size was found to be quite low. The other goodness-of-fit indexes [$GFI=.94$, $AGFI=.91$, $PGFI=.07$, $RMSEA=.91$, $CFI=.89$] for the model showed a good model-data consistency. The correlations between the total and sub-factor scores of Stress Related to Academic Expectations Inventory, which was used as criterion validity, were between .20-.38, positive and significant. The Cronbach alpha internal reliability coefficients calculated for the BSA, BFF, IIS and LIS, sub-dimensions of ESSBS, were .92, .83, .76 and .81, respectively. Split-half test reliability values were .81, .72, .65 and .65. High scores in the scale refer to high school burnout level while low scores to low burnout level.

Procedure

The instruments were administered to students in the class hours that were allowed by the schools. After the necessary instructions were given to the students, the scale forms were distributed. Although the forms were filled by 265 students, the forms of 22 students were not included analysis since they did not respond to some of the items, and therefore the analyses were performed on the data gathered from 243 students.

Data Analysis

The data were analyzed using Multiple Regression Technique and One-Way ANOVA for Unrelated Samples. To determine whether students' sensitivity to punishment in the academic context predicted their school burnout, Multiple Regression Technique was employed. To determine whether students' sensitivity to punishment in the academic context differed based on their feelings towards school and sense of belonging in the school, One-Way ANOVA for Unrelated Samples was used. Between-group differences were identified using Scheffe test. Prior to the analyses about the students' feelings and sense of belonging towards school, the responses obtained from students on a 5-point scale were reduced to a 3-point scale to represent "positive", "negative" and "neutral" perceptions regarding their feelings and sense of belonging. For this purpose, the feelings towards school were re-coded: the responses in the form of "I like school very much" and "I like school" were coded as "Positive feeling towards school" (3). The response "I don't have a positive or negative feeling towards school" was coded as "Neutral feeling towards school" (2). Lastly, the responses "I hate school" and "I don't like school" were coded as "Negative feeling towards school" (1). Variance analysis was performed to determine whether there was a significant difference between the punishment sensitivity levels of these three groups. A similar process regarding the reduction of 5-point scale to 3-point was also followed for the sense of belonging to school. Before the analyses, to exclude the outlier values from the data set Mahalanobis distance was calculated. The significant values at the level of $p = .001$ excluded from the data set as outlier values (Mertler and Reinhart, 2016). To check whether the data normally distributed, means, medians, and modes were calculated along with skewness. The skewness was considered acceptable because it was between 0 and 1. The skewness coefficient was divided into its standard error and the value showed that the data was normally distributed (Büyüköztürk, 2017).

Results

Findings on the Predictive Role of Punishment Sensitivity on School Burnout

This study focused on the variables of school burnout syndrome scores and sub-dimension scores of middle school students' sensitivity to punishment in the academic context (Inhibition due to punishment, negative attitudes towards punishment contexts and regulatory effect of punishment). The results of the regression analysis regarding the prediction of school burnout based on the punishment sensitivity sub-dimension scores were presented in Table 1. Examining the bidirectional and partial correlations between the predicting and the dependent variables presented in Table 1, there was a positive and moderate relationship ($r=.40$) between inhibition due to punishment and school burnout while controlling for the other two variables the correlation between these two variables were $r=-.30$. There was a positive and moderate correlation between negative attitu-

des towards punishment contexts and school burnout ($r=.58$), and controlling for the other two variables, this correlation was $r=.53$. There was a positive and weak correlation between regulatory effect of punishment and school burnout ($r=.20$), and controlling for the other two variables, this correlation was $r=-.06$.

Table 1

Multiple Regression Analysis Results for Predicting School Burnout

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>Std. Error β</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Zero-order r</i>	<i>Partial r</i>
Constant	31.645	2.455	–	12.890	.000		
Inhibition due to Punishment	1.624	0.278	.28	5.840	.000	.40	.30
Negative Attitudes Towards Punishment Contexts	3.420	0.292	.52	11.697	.000	.58	.54
Regulatory Effect of Punishment	-.351	0.317	-.05	-1.108	.269	.20	-.06
<i>R = .63</i>		<i>R² = .40</i>					
<i>F₍₃₋₃₄₀₎ = 76.22</i>		<i>P = .00</i>					

In the regression analysis, the variables of inhibition due to punishment, negative attitudes towards punishment contexts and regulatory effect of punishment together were moderately and significantly related to the students' burnout scores, ($R=.63$, $R^2=.40$, $p<.01$). These three variables together explained 40% of the total variance in the students' school burnout. According to the standardized regression coefficient (β), the relative order of importance of these three predicting variables on school burnout was; negative attitudes towards punishment contexts, inhibition due to punishment and regulatory effect of punishment. Based on the T-test results related to the significance of the regression coefficients, it was found that the variables of negative attitudes due to punishment and behavioural inhibition due to punishment were significant predictors of school burnout. According to the results of the regression analysis, the regression equation related to the prediction of school burnout is as follows:

School Burnout = 31.645 + 1.624 Inhibition Due To Punishment + 3.420 Negative Attitudes Towards Punishment Contexts -.351 Regulatory Effect Of Punishment

Findings on Whether Sensitivity to Punishment in the Academic Context Differ Based on Feelings towards School and Sense of Belonging in the School

To determine whether middle school students' sensitivity to punishment in the academic context differed based on their feelings towards school and sense of belonging in the school, One-Way ANOVA for Unrelated Samples were used.

The ANOVA results are presented in Table 2.

Table 2

ANOVA Results of SPSAC Based on Feelings towards School and Sense of Belonging in the School

	Source of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	(p)
Feelings Towards School	Between Groups	645.17	2	322.58	7.97	.00
	Within Groups	18580.13	459	40.48		
	Total	19225.31	461			
Sense of Belonging in the School	Between Groups	720.76	2	360.38	8.94	.00
	Within Groups	18504.54	459	40.31		
	Total	19225.31	461			

*p<05 **p<01 ***p<001

As can be seen in Table 2, the SPSAC total mean scores significantly differed based on the students' feelings towards school [1= Positive feelings towards school (I love school very much/ I love school), 2= Neutral feelings (I do not have positive/negative feelings towards school) and 3= Negative feelings towards school (I do not like school/ I hate school)], [$F_{(2,459)}=7,97, p<.01$]. According to the Scheffe test, the difference in the students' SPSAC total scores was between those marking the first option (positive feelings towards school) and the third option (negative feelings towards school), and the score means of those marking the first option were higher than those marking the third option (1st option $\bar{X}=21.78$; 3rd option $\bar{X}=18.54$). In other words, the punishment sensitivity of the students who had positive attitudes towards school was higher than those who had negative attitudes.

The SPSAC total score means significantly differed based on the students' sense of belonging in the school [1= Feeling belonged in the school (I definitely see myself a part of the school/ I see myself a part of the school), 2= Feeling somewhat belonged in the school (I see myself somewhat a part of the school) and 3= Not feeling belonged in the school (I do not see myself a part of the school/ I definitely do not see myself a part of the school)], [$F_{(2,459)}=8,94, p<.01$]. According to the Scheffe test, the difference in the students' SPSAC total scores was between those marking the first option (feeling belonged in the school) and the third option (not feeling belonged in the school), and the score means of those marking the first option were higher than those marking the third option (1st option $\bar{X}=22.31$; 3rd option $\bar{X}=18.66$). In other words, the punishment sensitivity of the students who felt themselves belonged in the school was higher than those who did not.

In order to determine to what extent the independent variable was effective on the dependent variable, eta-squared that is also referred to as effect size was calculated. Although there was a significant difference between the students' levels of punishment sensitivity in the academic context based on their feelings towards school, the eta-squared value that was calculated as .03 showed that feelings had a low effect size on punishment sensitivity. While there was a significant difference between the students' levels of punishment sensitivity in the academic context based on their sense of belonging to school, the eta-squared value that was .04 showed that the sense of belonging to school had a low effect size on punishment sensitivity in the academic context.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the results of the regression analysis in which the relationships between middle school students' sensitivity to punishment in the academic context and school burnout were examined, as the students' scores in inhibition due to punishment and negative attitudes' toward punishment contexts increased, their school burnout levels also increased. Individuals with high punishment sensitivity choose the actions that would affect them more negatively in the case of situations threatening for them (McNaughton and Corr, 2004), they are shocked behaviorally, and use their energy on the situation which they perceive as threatening so intensely that (Corr, Pickering and Gray, 1997; Gray, 1987; Gray and McNaughton, 2000) they cannot use adaptive defence or coping strategies to solve their problems. This situation might make individuals with high punishment sensitivity potential candidates for burnout syndrome.

Based on these statements, the possible interpretation of the above mentioned finding could be that as students get punished in academic contexts, they are likely to develop sensitivity to punishment, and the fear and anxiety due to this sensitivity cause stress that cannot be controlled after a while. Students who start reacting to this stress with maladaptive defense and coping strategies or hesitation and avoidance strategies diverge from solving their problems in the academic context, and are even trapped into a vicious cycle leading to new problems. As a result of these vain efforts, burnout syndrome may develop in students.

The findings in the literature shows that punishment inhibits learning (Jyoti and Neetu, 2013), decrease student success (Ahmad et al., 2013; Arif and Rafi, 2007; Naz et al., 2011) and make them unhappy and sad (Morrow and Singh, 2014). Punishment sensitivity cause high level of anxiety (Gray, 1990, 1991; McNaughton and Corr, 2004), inhibit behaviors; cause individuals to intensively focus on the threatening situation (Corr et al., 1997; Gray, 1987; Gray and McNaughton, 2000); result in negative emotions such as anxiety, fear, sadness and suppression in individuals (Gray, 1990, 1991); is positively related to anxiety, being neurotic, negative feelings, fear, obsession, low self-respect, being socially introverted and depression (Segarra et al., 2007); has a relationship with

stress (Carver and White, 1994; Heponiemi, Keltikangas-Jarvinen, Puttonen and Ravaja, 2003; Heponiemi et al., 2004; Van Der Linden et al., 2007) and even is a dispositional source of stress (Van Der Linden et al., 2007). These findings and arguments support the interpretation why students with high sensitivity to punishment in the academic context become more inclined to school burnout syndrome.

The results of ANOVA and Shefee test, which were performed based on students' feelings towards school and sense of belonging in the school, showed that the punishment sensitivity of the students who had positive feelings towards school and those who feel they belong in the school were higher than the students who had negative feelings towards the school and those who did not feel they belong in the school. This is a finding that is notable and also facilitates understanding the close relationship between sensitivity to punishment and school burnout. This finding shows that students who care about experiences in the academic context and try to be part of these experiences are affected by punishment practices that they are exposed more severely and negatively than those who have weak bonds of connection with school and do not care about school experiences.

In other words, if school and experiences related to it are not attributed any importance in students' psychological world, they become less sensitive to the punishment they are exposed to in this context. On the contrary, as students love school and see themselves part of it, they become more sensitive to punishment in this context. This finding can be better understood with Cognitive Dissonance Theory (Festinger, 1957) in social psychology. From the perspective of this theory, when a student who loves school and cares about his/her experiences at school gets punished at school, he/she has two types of cognition that are contrary to each other such as "*I love school.*" and "*School punishes me.*". Since dissonance creates psychological tension (Elliot and Devine, 1994), this situation causes discomfort in a student with such a conflicting cognition towards school. This is because school is a place that is important to a student who loves it. In this way, it is argued that the stress due to the increasing sensitivity to punishment in students then increases the tendency to school burnout.

The finding that students who love school and feel belonged in the school are affected more severely and negatively by punishment sensitivity can be better understood if evaluated along with the results of regression analysis. The regression results showed that inhibition due to punishment and negative attitudes towards punishment contexts were able to predict school burnout. Experiencing inhibition due to getting punished at school and developing negative attitudes towards school in the context of a student developing love of school and sense of belonging in the school cause conflict in his/her inner world. These inner conflicts and contradictory feelings causing stress leading students to burnout seem sensible.

Although being conducted with a relatively small sample, this study contributes to the literature on middle school students' punishment sensitivity and

school burnout. Students with high punishment sensitivity are potential candidates for school burnout syndrome. Students who love school and feel belonged in the school are affected more severely and negatively by punishment sensitivity.

The findings of this study provide an important clue to mental health experts who would work with a student who has developed school burnout syndrome. Based on the findings, a mental health expert can first try to prevent punishment practices at home and school while working with such students. He/she should raise parents' awareness on potential danger of punishment sensitivities and cooperate with them. This can speed up the process of healing the student's school burnout syndrome.

This study also shows parents, teachers and school administrators that they should not be deceived by the short-term and temporary benefits of punishment. The reason is that punishment causes the development of sensitivity to punishment in students and results in school burnout. Moreover, sensitivity to punishment affects the students who have developed a love of school and sense of belonging in the school more negatively compared to other students. Yet, neither parents nor teachers or school administrators would not want to alienate students from school. In addition, it would be of great importance to carry out studies that would investigate the relationships between middle school students' sensitivity to punishment and other psychological variables such as self-esteem, substance addiction, depression, school engagement, dropping out of school.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim sistemlerinin en önemli sorunlarından ve amaçlarından biri öğrencilerin okulu ve okulla ilgili faaliyetleri severek ve isteyerek eğitim yaşantılarını sürdürmeleridir (Della Fonte, 2007; Little ve Ellison, 2015). Oysa okullar bazen tükenmenin nedenlerinden biri haline dönüşebilmektedir. Okul tükenmişliğinin ardındaki nedenlerden biri öğrencilerin okulda maruz kaldıkları cezai uygulamalar olabilir. Okulların öğrenciler için sevilen ve aidiyet hissedilen bağlamlar olabilmeleri için öğrencilerin okulla gönül bağlarını artıran ve azaltan faktörlerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulacağı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma böyle bir ihtiyaçtan hareketle planlanmıştır.

Akademik rekabet sistemi öğrenciler kadar onların ebeveynlerini de etkilemektedir. Anne ve babalar çocuklarının dinlenme ve eğlenme gereksinimlerini görmezden gelip sadece derslerini çalışan çocuklar ister hale gelmektedir. Bunun bir yansıması olarak artık ortaokul ve lise öğrencilerinde okul tükenmişliği çalışılmaktadır (Aypay, 2011, 2012; Aypay ve Eryılmaz, 2011a, 2011b; Baş, 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 20013; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Walburg, 2014).

Öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımlarını artırmak amacıyla ebeveynler ve öğretmenler ödül ve ceza uygulamalarına sıkça başvurumaktadırlar. Cezanın eğitimde bir yöntem olarak kullanılması istenmemekle birlikte (Sullivan, Johnson, Owens ve Conway, 2014), davranışı hızlı bastırma etkisi nedeniyle ceza, eğitim ortamlarının kaçınılmaz bir parçasıdır (Gültekin, 2013). Ching (2012), öğrencilerin %45'inin sınıfta öğretmenlerinin ceza vermediğini bildiklerinde yaramazlık yaptıklarını belirlemiştir. Ancak cezanın kısa süreli ve geçici yararlarının yanında uzun vadeli bedelleri olabilir (Gültekin, 2013). Örneğin, öğrencilerin akademik yaşantılarını (Ahmad, Said ve Khan, 2013; Arif ve Rafi, 2007; Ilegbusi, 2013; Naz, Khan, Daraz, Hussain ve Khan, 2011) ve psikolojik ve davranışsal özelliklerini (Morrow ve Singh, 2014; Naz vd., 2011) olumsuz bir biçimde etkileyebilir. Cezanın diğer ciddi bir bedeli öğrencilerde akademik bağlama yönelik gelişebilecek ceza hassasiyetidir. Böyle bir hassasiyet öğrencileri ceza alma korkusu taşıyan (Morrow ve Singh, 2014) ve cezadan kaçınmaya çalışan, cezaya karşı aşırı duyarlılık geliştiren öğrencilere dönüştürebilir.

Ceza hassasiyeti, bireyin tehdit içeren durumlara ya da etkinliklerinin olumsuz sonuçlarına yüksek kaygı düzeyi ile aşırı tepkiler vermesi olarak tanımlanabilir (Gray, 1990, 1991; McNaughton ve Corr, 2004). Ceza hassasiyeti yüksek olan bireyler bu nedenle böyle durumlarla karşılaştıklarında daha çok kendilerini olumsuz sonuçlara karşı koruyacak eylemleri seçerler (McNaughton ve Corr, 2004). Ceza hassasiyetine kaygı, korku, hüznün ve engellenme gibi olumsuz duygular eşlik etmektedir (Gray, 1991). Gray (1990) ceza hassasiyetinin psikolojik göstergelerinin altında Davranışsal Ketlenme Sisteminin (DKS) yattığını ve

DKS'nin ceza, ödüksüzlük ve yenilik ipuçlarına duyarlı biyolojik bir sistem olduğunu ileri sürmektedir. Alanyazında DKS'nin kaygı, nörotik olma, olumsuz duygular, korku, obsesyon, düşük öz-saygı, sosyal olarak içe kapanma ve depresyonla arasında pozitif yönde ilişkiler olduğuna (Segarra, Ross, Pastor, Montañe's, Poy ve Molto', 2007) dair bulgular vardır.

Alanyazında ceza hassasiyeti ve stresin ilişkili olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır (Carver ve White, 1994; Heponiemi, Keltikangas-Jarvinen, Kettunen, Puttonen ve Ravaja, 2004; Van der Linden, Beckers ve Taris, 2007). Bireyler nesnel ya da algıladıkları bir stres kaynağına maruz kaldıklarında psikolojik ve fizyolojik belirtilerle cevap verirler. Bu belirtiler genellikle sinirlilik/kaygı, konsantrasyon güçlüğü, yorgunluk, başağrısı, sırt ağrısı ve duygusal çalkantılar olarak dışa vurulmaktadır (Ansari, Oskrochi ve Haghgoo, 2014). Bu etkiler ceza hassasiyetinin etkilerine çok benzemektedir. Van der Linden vd. (2007) cezanın stresin mizacı bir kaynağı olduğunu ileri sürmektedirler. Bu düşünceye göre, işten kaynaklanan stres kaynakları daha sık görüldüğünde ya da daha bariz bir hale geldiğinde, ceza hassasiyeti olan bireyler diğerlerine göre strese daha güçlü ve artan bir tepki vermektedirler. Ceza hassasiyeti ile stres arasındaki bu ilişki, bireyde strese neden olacak kadar aşırı talepler karşısındaki uzun süreli zorlanmanın bir sonucu olarak gelişen tükenme sendromu ile cezanın da bir biri ile yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Okul bağlamı hem ceza uygulamalarının hem de öğrencilerdeki tükenmişliği ifade eden okul tükenmişliğinin bir arada yer aldığı bir bağlamdır. Eğitim ortamlarında artan rekabet ve stres öğrencilerin çok daha erken yaşlardan itibaren okul tükenmişliği sendromu geliştirme riskini ortaya çıkarmaktadır. Bazı çalışmalar ortaokul öğrencilerinin de okul tükenmişliği sendromu geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Baş, 2012; Zhang, Klassen ve Wang, 2013). Okul tükenmişliği, okul ve eğitimin öğrenciler tarafından uzun dönem stres faktörü gibi algılanan (Yusoff, 2010) "aşırı" taleplerinin öğrencilerde yol açtığı tükenmişlik sendromunu ifade etmektedir (Aypay, 2011, s.512). Stres şüphesiz okul tükenmişliğini oluşturan elementleri harekete geçirmektedir.

Okul tükenmişliğinin öğrencilerin ruh sağlığı ve akademik yaşamları açısından ciddiye alınması gereken bir risk faktörü olduğu araştırmalarca ortaya konulmuştur. Örneğin öğrencilerin okul tükenmişlik düzeyleri ile okula katılımları arasında olumsuz yönde korelasyon olduğu belirlenmiştir (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, ve Bakker, 2002). Yani yüksek düzeyde okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler okula daha düşük oranlarda katılım göstermektedirler. Öğrencilerin okul tükenmişlik sendromu geliştirmeleri akademik özyeterlik duygularında azalmaya neden olmaktadır (Duru, Duru ve Balkıs, 2014). Okul tükenmişliği daha ciddi bir olumsuz sonuç olarak okulu bırakmaya yol açabilmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Dyrbye, Thomas, Power, Durning, Motier, Massie Jr. vd., 2010). Tüm bunlardan daha da ciddi bir olumsuz sonuç, okul tükenmişliğinin öğrencilerde intihar düşüncesi geliştirmeye yol açabilmesidir (Dyrbye, Thomas, Harper, Massie Jr, Power, Eacker vd., 2009). Öğrencilerin

ruh sağlığı ve akademik yaşamları açısından ciddiye alınması gereken bir risk faktörü durumundaki okul tükenmişliği olgusunun farklı boyutları ile çalışılması önemli görölmektedir. Çünkü okul tükenmişliğine neden olan ya da tükenme sendromu geliştirmeye yatkınlığı artıran faktörlerin belirlenmesi öğrencilerin okul tükenmişliği sendromu geliştirmelerini önleyici ve koruyucu tedbir ve politikaların geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Van der Linden vd.'nin (2007) ceza hassasiyetinin stresin mizaci bir kaynağı olduğu biçimindeki yorumuna dayanarak, akademik bağlama yönelik yüksek ceza hassasiyetine sahip öğrencilerin daha düşük ceza hassasiyetine sahip öğrencilere göre okul tükenmişliği sendromu geliştirmeye daha yatkın bir hale geliyor olabileceği düşünölmektedir. Alanyazın taramasında ortaokul öğrencilerinde ceza hassasiyeti ve tükenme olgusu arasındaki ilişkiye değinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin geliştirdikleri akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetinin okul tükenmişliği sendromunu yordayan bir değişken olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin ceza hassasiyetlerinin onların okula yönelik duygularına ve okula aidiyet hislerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Çünkü sosyal psikolojik bakış açısından, okulu seven ve kendini okulun bir parçası gibi gören öğrencilerin bu bağlamda verilecek cezalara daha duyarlı olacakları düşünölebilir. Bu çalışmanın bulguları okul tükenmişliği sendromu geliştirmiş öğrencilerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarına önemli bir ipucu sağlayabilir; ebeveynlere, öğretmenlere ve okul müdürlerine de ceza hassasiyetinin potansiyel tehlikeleri konusunda farkındalık sağlayabilir. Bu çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Akademik bağlamda ceza hassasiyeti okul tükenmişliğini yordayan bir değişken midir?
2. Akademik bağlamda ceza hassasiyeti düzeyi okula yönelik duygu düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Akademik bağlamda ceza hassasiyet düzeyi okula aidiyet hissi düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu alışma akademik bağlamda ceza hassasiyetinin okul tükenmişliğini yordayan bir değişken olup olmadığını ve akademik bağlamda ceza hassasiyetinin öğrencilerin okula yönelik duygularına ve okula aidiyet hislerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapıldığından ilişkisel araştırma deseninde bir çalışmadır.

Örneklem

Araştırmanın alışma grubu Eskişehir merkezinde yer alan üç devlet ortaokulunda öğrenimini sürdüren, 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden toplam 243 öđ-

renciden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme amaçlı örneklemenin bir türü olan tipik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Örneklem Eskişehir'in düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli semtlerinde yer alan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin okullara dağılımı 80 (%32.9), 86 (%35.4) ve 77'dir (%31.7). Öğrencilerin 128'i (%52.7) kız, 115'i (%47.3) erkektir. Öğrencilerin 58'i (%23.9) beşinci sınıfa; 62'si (%25.5) altıncı sınıfa; 60'ı (%24.7) yedinci sınıfa; 63'ü (%25.9) sekizinci sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okula yönelik duygularının ve aidiyet hislerinin belirlenmesi amacıyla, beş dereceli bir biçimde yanıtlanan iki soru sorulmuştur. Öğrencilerin okula yönelik duyguları ile ilgili soru ["Okulu çok seviyorum" (5), "Okulu seviyorum" (4), "Okula yönelik olumlu ya da olumsuz bir duygum yok" (3), "Okulu sevmiyorum" (2) ve "Okuldan nefret ediyorum" (1)] biçiminde yanıtlanmaktadır. Öğrencilerin okula aidiyet hisleri ile ilgili soru ["Kendimi kesinlikle bu okulun bir parçası gibi görüyorum" (5), "Kendimi bu okulun bir parçası gibi görüyorum" (4), "Kendimi biraz bu okulun bir parçası gibi görüyorum" (3), "Kendimi bu okulun bir parçası gibi görmüyorum" (2) ve "Kendimi hiçbir şekilde bu okulun bir parçası gibi görmüyorum" (1)] biçiminde yanıtlanmaktadır. Öğrencilerin akademik bağlamda ceza hassasiyet düzeylerinin ve okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla da aşağıda detayları verilen iki ölçek kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencileri için akademik bağlamda ceza hassasiyeti ölçeği (ABC-HÖ). Aypay (2015) tarafından geliştirilen ölçek, Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Biraz katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) biçiminde puanlanan 9 maddelik bir ölçektir. Eskişehir il merkezindeki 5 devlet ortaokulundan toplam 741 öğrenciden toplanan verilerin yarısına ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve Direct Oblimin Döndürme Tekniği kullanılmıştır. ABCHÖ'ye ait KMO değeri 0.80; Bartlett's Testi sonucu ($\chi^2_{(36)}=1271,166$, $p<.01$), manidar bulunmuştur. AFA sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan sırasıyla (3.47, 1.39, 1.09) ve toplam varyansın % 66'sını (% 38.64, % 15.48 ve % 12.12) açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Üç faktörün ortak varyansları .54 ile .78 arasında değişmektedir. Döndürme sonrasında, ölçek faktörlerinin her biri üçer madde içermiştir. Faktörler [Cezadan Ötürü Ketlenme (CÖK), Ceza Bağlamlarına Karşı Olumsuz Tutum (CBKOT) ve Cezanın Düzenleyici Etkisi (CİD)] olarak adlandırılmıştır. Her bir boyutun içerdiği maddelere birer örnek faktör sırası ile şöyledir: ["Derslerde cevabını bildiğim halde öğretmenden ters bir tepki alabileceğimi düşünürsem o soruya cevap vermem.", "Okulu ceza verilen bir yer olduğu için sevmiyorum.", "Çoğu zaman evde ya da okulda ceza almamak için ders çalışırım."] Yapılan DFA'da model veri uyumuna ilişkin hesaplanan ki-kare değeri manidardır, $\chi^2_{(24)}=41.03$, $p<.01$. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaplamaya dâhil edildiği ($\chi^2/sd=1.75$) oranı oldukça düşük bulunmuştur. Modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri [GFI=.96, AGFI=.93, NFI=.95, NNFI=.97, SRMR=.05, RMSEA=.05, CFI=.98] model-

veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri ve toplam puanı ile Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeğinin alt faktörleri arasında -.17 ve -.49 arasında hesaplanan korelasyonlar ABCHÖ'nün ölçüt geçerliğine işaret etmektedir. ABCHÖ faktörleri ve toplam puanı için iki yarı test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .79, .76, .67, .83'tür. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları da sırasıyla .80, .75, .61, .80'dir. ABCHÖ'nün toplamı için test-tekrar test güvenilirliği .80'dir. Tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .30 - .60 arasındadır ve t-değerleri anlamlıdır ($p=.00$).

İlköğretim 2. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (İÖÖTÖ). Aypay (2011) tarafından Eskişehir il merkezindeki 10 devlet ilköğretim okulunun II. Kademesindeki toplam 691 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak geliştirilmiştir. Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) biçiminde puanlanan 26 sorunun 3., 6., 9., 15., 19. ve 24. maddeleri tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için veri seti AFA ve DFA için iki gruba ayrılmıştır. İÖÖTÖ'nün KMO değeri 0.93; Bartlett's Testi sonucu ($\chi^2_{(946)}=3831,155$, $p<.01$), manidar bulunmuştur. AFA sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan sırasıyla (6.29, 3.10, 2.94 ve 2.89) ve toplam varyansın %59'unu (% 24.2, % 11.95, % 11.34 ve % 11.12) açıklayan dört faktör elde edilmiştir. Dört faktörün ortak varyansları .37 ile .75 arasındadır. Döndürme sonrasında ölçek faktörlerinin madde sayıları sırasıyla on iki, beş, dört ve beştir. İÖÖTÖ'nün faktörleri [Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (OEKT), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (AKT), Okulda Yetersizlik (OY) ve Okula İlgili Kaybı (OİK)] olarak adlandırılmıştır. Her bir boyutun içerdiği maddelere birer örnek faktör sırası ile şöyledir: "Ders çalışmaktan yoruldum.", "Ailemin derslerdeki başarımlarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.", "Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum.", "Okula gitmek istemiyorum."] İÖÖTÖ'nün alt boyutları ölçek bütünüyle yüksek, birbirleri ile orta düzeyde ilişki göstermektedir. Veri setinin ikinci yarısına uygulanan DFA'da model veri uyumuna ilişkin hesaplanan Ki-Kare değeri [$\chi^2=787.6$, $sd=293$, $p<.01$] manidardır. Örneklem büyüklüğünün etkisinin de hesaplama dâhil edildiği ($787.6/293=2.68$) oranı oldukça düşük bulunmuştur. Modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri [GFI=.94, AGFI=.91, RMSEA=.07, CFI=.91, PGFI=.89] model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Ölçüt geçerliği için kullanılan Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanterinin toplam ve alt boyut puanları ile arasındaki korelasyonlar .20 ile .38 arasında, pozitif yönde ve anlamlıdır. İÖÖTÖ'nün alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla, .92, .83, .76 ve .81'dir. İki-yarı test güvenilirlik değerleri de .81, .72, .65 ve .65'tir. Ölçekte yüksek puanlar okul tükenmişlik düzeylerinin yüksekliğine, düşük puanlar düşüklüğüne işaret etmektedir.

Süreç

Ölçekler okulların izin verdiği ders saatlerinde öğrencilere uygulanmıştır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçekler öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçek formlarını 265 öğrenci doldurmuş olmakla birlikte, 22 öğrencinin bazı maddeleri yanıtlamamış olması nedeniyle analizler 243 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler Çoklu Regresyon Tekniği ve İlişkiziz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetlerinin okul tükenmişliklerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla Çoklu Regresyon Tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetlerinin okula yönelik duygu ve okula aidiyet hislerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla İlişkiziz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Gruplar arası farklar Scheffe testi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin okula yönelik duyguları ve okula aidiyet hisleri ile ilgili analizler yapılmadan önce, öğrencilerden beşli dereceleme biçiminde alınan yanıtlar okula yönelik duygu ve okula aidiyet hisleri açısından “olumlu”, “olumsuz” ve “nötr”ü temsil edecek biçimde üçlü dereceleme indirilmiştir. Bu amaçla okula yönelik duygular yeniden kodlanırken [“Okulu çok seviyorum” ve “Okulu seviyorum”] biçimindeki yanıtlar “Okula yönelik olumlu duygu” (3), olarak kodlanmıştır. “Okula yönelik olumlu ya da olumsuz bir duygum yok” biçimindeki yanıt “Okula yönelik nötr duygu” (2) olarak kodlanmıştır. [“Okuldan nefret ediyorum” ve “Okulu sevmiyorum”] biçimindeki yanıtlar da “Okula yönelik olumsuz duygu” (1) olarak kodlanmıştır. Varyans analizi bu üç grubun ceza hassasiyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılmıştır. Beşli dereceleme üçlü dereceleme indirmekle ilgili benzer işlem okula aidiyet hissi için de gerçekleştirilmiştir. Analizlerden önce veri setinden uç değerleri çıkarmak için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda $p = .001$ düzeyine göre manidar bulunan değerler uç değer olarak veri setinden çıkarılmıştır (Mertler ve Reinhart, 2016). Verinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ortalama, ortanca ve mod ile birlikte çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı 0 ve 1 arasında olduğundan normal kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Çarpıklık katsayısı standart hatasına bölünmüş ve bulunan değer dağılımın normal olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Ceza Hassasiyetinin Okul Tükenmişliğini Yordayıcı Rolüne İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu puanları ve ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetlerinin alt boyut (Cezadan ötürü ketlenme, ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum ve cezanın düzenleyici etkisi) puanları ele alınan değişkenlerdir. Ortaokul öğrenci-

lerinde görülebilecek ceza hassasiyeti alt boyutlarına göre okul tükenmişliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, cezadan ötürü ketlenme ile okul tükenmişliği arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.40$) bir ilişkinin olduğu, diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.30$ olduğu belirlenmiştir. Ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum ile okul tükenmişliği arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.58$) bir ilişki vardır, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise korelasyon $r=.53$ ’tür. Cezanın düzenleyici etkisi ile okul tükenmişliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.20$) bir ilişki vardır, diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise korelasyon $r=-.06$ ’dır.

Tablo 1

Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata β	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	31.645	2.455	—	12.890	.000		
Cezadan Ötürü Ketlenme	1.624	0.278	.28	5.840	.000	.40	.30
Ceza Bağlamlarına Karşı Olumsuz Tutum	3.420	0.292	.52	11.697	.000	.58	.54
Cezanın Düzenleyici Etkisi	-.351	0.317	-.05	-1.108	.269	.20	-.06
$R = .63$		$R^2 = .40$					
$F_{(3-340)} = 76.22$		$P = .00$					

Cezadan ötürü ketlenme, ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum ve cezanın düzenleyici etkisi değişkenleri birlikte, öğrencilerin okul tükenmişliği puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. ($R=.63$, $R^2=.40$, $p<.01$). Bu üç değişken birlikte öğrencilerin okul tükenmişliğindeki toplam varyansın %40’ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bu üç yordayıcı değişkenin okul tükenmişliği üzerindeki göreceli önem sırası; ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum, cezadan ötürü ketlenme ve cezanın düzenleyici etkisi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum ve cezadan ötürü ketlenme değişkenlerinin okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul tükenmişliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

Okul tükenmişliği = 31.645 + 1.624 Cezadan Ötürü Ketlenme + 3.420 Ceza Bağlamlarına Karşı Olumsuz Tutum - .351 Cezanın Düzenleyici Etkisi

Akademik Bağlama İlişkin Ceza Hassasiyetinin Okula Yönelik Duygu ve Okula Aidiyet Hissine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetlerinin okula yönelik duygularına ve okula aidiyet hislerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizleri (One-Way Anova) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

ABCHÖ Toplam Puanlarının Okula Yönelik Duygu ve Okula Aidiyet Hissine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	(p)
Okula Yönelik Duygu	Gruplararası	645.17	2	322.58	7.97	.00
	Gruplarıçi	18580.13	459	40.48		
	Toplam	19225.31	461			
Okula Aidiyet	Gruplararası	720.76	2	360.38	8.94	.00
	Gruplarıçi	18504.54	459	40.31		
	Toplam	19225.31	461			

*p<05 **p<01 ***p<001

Tablo 2’de görüldüğü gibi ABCHÖ toplam puan ortalamaları öğrencilerin okula yönelik duygularına göre [1= Okula yönelik olumlu duygu (Okulu çok seviyorum/ Okulu seviyorum), 2= Nötr duygu (Okula yönelik olumlu olumsuz bir duygum yok) ve 3= Okula yönelik olumsuz duygu (Okulu sevmiyorum/ Okuldan nefret ediyorum)] anlamlı farklılaşma göstermektedir [$F_{(2,459)}=7,97$, $p<.01$]. Scheffe testine göre öğrencilerin ABCHÖ toplam puanlarındaki anlamlı farklılık 1. (okula yönelik olumlu duygu) ve 3. (okula yönelik olumsuz duygu) seçenekler arasında olup, 1 seçeneği işaretleyenlerin puan ortalamaları 3. seçeneği işaretleyenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir (1. seçenek $\bar{X}=21.78$; 3. seçenek $\bar{X}=18.54$). Yani, okula yönelik olumlu duygusu olan öğrencilerin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetleri okula yönelik olumsuz duyguya sahip öğrencilerden daha yüksektir.

ABCHÖ toplam puan ortalamaları öğrencilerin okula aidiyet hislerine göre [1= Okula ait hissetme (Kendimi kesinlikle bu okulun bir parçası gibi görüyorum/ Kendimi bu okulun bir parçası gibi görüyorum), 2= Okula biraz ait hissetme (Kendimi biraz bu okulun bir parçası gibi görüyorum) ve 3= Okulu ait hissetmeme (Kendimi bu okulun bir parçası gibi görmüyorum)/ Kendimi hiçbir şekilde bu okulun bir parçası gibi görmüyorum)] anlamlı farklılaşma göstermektedir [$F_{(2,459)}=8,94$, $p<.01$]. Scheffe testine göre öğrencilerin ABCHÖ toplam puanlarındaki anlamlı farklılık 1. (okula ait hissetme) ve 3. (okula ait hissetmeme) seçenekler arasında olup, 1 seçeneği işaretleyenlerin puan ortalamaları 3. seçeneği işaretleyenlerin puan ortalamalarından

daha yüksektir (1. seçenek $\bar{X}=22.31$; 3. seçenek $\bar{X}=18.66$). Yani, kendini okula ait hissedenden öğrencilerin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetleri kendini okula ait hissetmeyen öğrencilerden daha yüksektir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu belirleyebilmek için etki büyüklüğü (effect size) olarak da adlandırılan eta-kare hesaplanmıştır. Öğrencilerin okula yönelik duygularına dayalı olarak akademik bağlamda ceza hassasiyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmakla birlikte; .03 olarak hesaplanan eta-kare değeri okula yönelik duyguların ceza hassasiyeti üzerinde düşük bir etki değerine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okula aidiyet hislerine dayalı olarak akademik bağlamda ceza hassasiyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmakla birlikte; .04 olarak hesaplanan eta-kare değeri okula aidiyet hislerinin ceza hassasiyeti üzerinde düşük bir etki değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyet düzeyleri ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği regresyon sonuçlarına göre, öğrencilerinin cezadan ötürü ketlenme ve ceza bağamlarına karşı olumsuz tutum puanları arttıkça okul tükenmişlik düzeyleri de yükselmektedir. Ceza hassasiyeti yüksek olan bireyler kendileri açısından tehdit içeren durumlar karşısında daha çok kendilerini olumsuz sonuçlara karşı koruyacak eylemleri seçerler (McNaughton ve Corr, 2004), davranışsal olarak kilitlenir ve enerjilerini kendileri için tehdit olarak algıladıkları duruma öyle yoğun bir biçimde harcarlar ki (Gray 1987, Corr vd., 1997; Gray ve McNaughton, 2000) bu nedenle sorunlarını çözecek adaptif savunma ya da başa çıkma stratejilerine başvuramazlar. Bu durum ceza hassasiyeti yüksek olan bireyleri tükenmişlik sendromu için potansiyel adaylar haline getiriyor olabilir.

Bu bilgiler ışığında yukarıdaki bulgunun olası yorumu şöyle olabilir: Öğrenciler akademik bağlamlarda ceza aldıkça, ceza hassasiyetleri gelişmekte; bu hassasiyetin kendilerinde yol açtığı korku ve kaygı bir süre sonra onlarda kontrol edilemeyen bir strese neden olmaktadır. Bu strese yine ceza hassasiyetinin neden olduğu maladaptif savunma ve başa çıkma stratejileri ya da çekinme ve kaçınma stratejileri ile tepki vermeye başlayan öğrenciler akademik bağlamdaki sorunlarını çözmekten uzaklaşmakta, hatta yeni sorunlara kaynaklık eden bir kısır döngüye hapsolmaktadırlar. Bu sonuçsuz çabaların sonucunda da öğrencilerde tükenme sendromu gelişiyor olabilir.

Alanyazındaki bulgular cezanın öğrenmeyi ketlediğini (Jyoti ve Neetu, 2013), öğrenci başarısını düşürdüğünü (Ahmad vd., 2013; Arif ve Rafi, 2007; Naz vd., 2011) ve öğrencileri mutsuz ve üzgün hale getirdiğini (Morrow ve Singh, 2014) göstermiştir. Ceza hassasiyetinin bireyde yüksek kaygı düzeylerinin oluşmasına neden olduğunu (Gray, 1990, 1991; McNaughton ve Corr, 2004;); davranışı ketlediğini; bireyin dikkat ve enejisini tehdit içeren duruma yoğun bir biçimde har-

camasına neden olduğunu (Corr vd., 1997; Gray, 1987; Gray ve McNaughton, 2000); bireyde kaygı, korku, hüznün ve engellenme gibi olumsuz duygulara yol açtığını (Gray, 1990, 1991); kaygı, nörotik olma, olumsuz duygular, korku, obsesyon, düşük öz-saygı, sosyal olarak içe kapanma ve depresyonla arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu (Segarra vd., 2007); stresle ilişkili olduğunu (Carver ve White, 1994; Heponiemi, Keltikangas-Jarvinen, Puttonen vd., 2003; Heponiemi, Keltikangas-Jarvinen, Kettunen vd., 2004; Van der Linden vd., 2007) hatta stresin mizaci bir kaynağı olduğunu (Van der Linden vd., 2007) göstermektedir. Bu bilgiler, akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyeti yüksek olan öğrencilerin neden okul tükenmişliği sendromuna yatkın hale geldiği ile ilgili yorumu desteklemektedir.

Öğrencilerin okula yönelik duyguları ve okula aidiyet hisleri esas alınarak yapılan ANOVA ve Shefee testi sonuçları okula yönelik olumlu duygusu olan öğrencilerin ve kendini okula ait hisseden öğrencilerin akademik bağlama ilişkin ceza hassasiyetlerinin okula yönelik olumsuz duyguya sahip öğrencilerden ve kendini okula ait hissetmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu ilgi çeken bir bulgu olmakla birlikte aynı zamanda ceza hassasiyeti ile okul tükenmesi arasındaki yakın ilişkiyi anlamayı da kolaylaştıran bir bulgudur. Bu bulgu, akademik bağlamdaki yaşantıları önemseyen ve o yaşantıların bir parçası olmaya çalışan öğrencilerin maruz kaldıkları cezai uygulamalardan okulla gönül bağları zayıf olan ya da okuldaki yaşantıları önemsemeyen öğrencilerden daha fazla ve daha olumsuz bir biçimde etkilendiklerini göstermektedir.

Yani okul ve onunla ilgili yaşantılar öğrencinin psikolojik dünyasında zaten bir öneme sahip değilse, öğrenci bu bağlamda aldığı cezalara karşı daha az duyarlı olmaktadır. Bunun aksine, öğrenci okulu daha fazla sevdiğçe ve kendisini okulun bir parçası gibi gördükçe o bağlamda alacağı cezalara karşı da daha duyarlı olmaya başlamaktadır. Bu bulgu sosyal psikolojideki Bilişsel Çelişki Kuramı (Festinger, 1957) ile daha iyi anlaşılabilir. Bu kuramın pencerinden bakıldığında, okulu seven, okuldaki yaşantıları önemseyen bir öğrenci okulda ceza aldığı anda, "Okulu seviyorum." ve "Okul bana ceza veriyor." gibi bir biri ile çelişen iki bilişe sahip olur. Çelişki psikolojik gerilim yarattığından (Elliot ve Devine, 1994), okula karşı böyle çelişkili bilişe sahip öğrencide bu durum rahatsızlık uyandırır. Çünkü okul onu seven bir öğrenci için önem verilen bir yerdir. Bu şekilde artan ceza hassasiyetinin öğrencide yol açtığı stresin bir süre sonra okul tükenmişliğine yatkınlığı artırdığı düşünülmektedir.

Okulu seven ve okula ait hisseden öğrencilerin ceza hassasiyetinden daha fazla ve daha olumsuz etkilendikleri bulgusu, regresyon analizi sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde daha da iyi anlaşılabilir. Regresyon sonuçları cezadan ötürü ketlenme ve ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum puanlarının tükenmeyi yordadığını göstermiştir. Okulu seven ve okula aidiyet duygusu geliştiren bir öğrenci için okulda aldığı cezalara bağlı olarak ketlenmeler yaşaması ve okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmeye başlaması iç dünyasında çatışmalar yaşamasına neden olur. Bu içsel çatışmaların ve çelişkili duyguların öğrencide onu tükenmeye taşıyacak strese neden olması akla uygun görünmektedir.

Bu çalışma nispeten küçük bir örnekleme yapılmış olmasına karşın, ortaokul öğrencilerinin ceza hassasiyeti ve okul tükenmişliği ilişkisi konusunda alan yazına katkı sağlayan bir çalışmadır. Ceza hassasiyeti yüksek öğrenciler okul tükenmişliği sendromu geliştirmeye potansiyel adaylardır. Okulu seven ve kendini okula ait hissedenden öğrenciler ceza hassasiyetinden daha yüksek oranda ve daha olumsuz etkilenmektedirler.

Bu çalışmanın bulguları okul tükenmişliği sendromu geliştirmiş bir öğrenci ile karşılaşacak ruh sağlığı uzmanlarına müdahale konusunda önemli bir ipucu vermektedir. Bu çalışma bulguları ışığında bir ruh sağlığı uzmanı okul tükenmişlik sendromu geliştirmiş bir öğrenci ile çalışırken öncelikle öğrencinin evde ve okulda maruz kalabileceği olası cezai uygulamaların sonlandırılmasını sağlamaya çalışabilir. Ceza uygulamalarının potansiyel tehlikesi konusunda ebeveynleri bilgilendirerek kendisi ile işbirliği yapmalarını sağlayabilir. Bu da okul tükenmişliği sendromu yaşayan bir öğrencinin iyileşme sürecini hızlandırabilir.

Bu çalışma aynı zamanda öğrenci velisi olan anne ve babalara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine cezanın kısa süreli ve geçici faydalarına aldanmamaları gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Çünkü cezalar öğrencilerde ceza hassasiyetinin gelişmesine ve onların tükenmelerine neden olmaktadır. Üstelik ceza hassasiyeti okulu seven ve okula karşı bir aidiyet duygusu geliştiren öğrencileri diğer öğrencilere göre daha da olumsuz etkilemektedir. Oysa ne anne ve babalar, ne öğretmenler ne de okul yöneticileri öğrencileri okuldan uzaklaştırmayı istemezler. Bunlara ek olarak, ortaokul öğrencilerinin ceza hassasiyetlerinin öz saygı, madde kullanımı, depresyon, okula katılım ve okul terki gibi diğer psikolojik değişkenlerle ilişkilerinin sorgulanacağı çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

References/Kaynaklar

- Ahmad, I., Said, H., & Khan, F. (2013). Effect of corporal punishment on students' motivation and classroom learning. *Review of European Studies*, 5(4), 130-134.
- Ansari, W.E., Oskrochi, R., & Haghgoo, G. (2014). Are students' symptoms and health complaints associated with perceived stress at university? Perspectives from the United Kingdom and Egypt. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11, 9981-10002.
- Arif, M.S., & Rafi, M.S. (2007). Effects of corporal punishment and psychological treatment on students' learning and behavior. *Eğitimde Kuram ve Uygulama -Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2), 171-180.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 773-787.
- Aypay (2015). Sensitivity to punishment in the academic context: it's relationship with locus of control, gender and grade level. *Eğitimde Kuram ve Uygulama - Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1475-1495.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011a). Relationships of high school student' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 181-199. Retrieved December 10, 2014, from http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_514.pdf
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 26-44.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46.
- Carver, C.S., & White, T.L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impeding reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333.
- Ching, G.S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment in students. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(2), 29-38. Retrieved December 18, 2014, from http://consortiacademia.org/wp-content/uploads/IJRSP/IJRSP_v1i2/44-269-1-PB.pdf
- Corr, P.J., Pickering, A.D., & Gray, J.A. (1997). Personality, punishment, and procedural learning: A test of J. A. Gray's anxiety theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 337-344.

- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 201-218.
- Della Fonte, S.S. (2007). Love and passion as facets of education: The relationship between school and appropriation of knowledge. *Interface (Botucatu)*[online], 11(22), 327-342. Retrieved March 30, 2018, from http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_icse/v3nse/scs_a08.pdf
- Duru, E., Duru, B., & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *educational sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1274-1284.
- Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Harper, W., Massie, F.S., Jr, Power, D.V., Eacker, A. et al. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education*, 43, 274-282.
- Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Power, D.V., Durning, S., Moutier, C., Massie, F.S. Jr, et al. (2010). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: a multi-institutional study. *Academic Medicine*, 85(1), 94-102.
- Elliot, A.J., & Devine, P.G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 382-394.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gray, J.A. (1987). *The psychology of fear and stress* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Gray, J.A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.
- Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of temperament. In J. Strelau, & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament* (pp. 105-128). New York: Plenum.
- Gray, J.A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety* (2nd ed.) London: Oxford University Press.
- Gültekin, F. (2013). *Ceza korkusundan ödül bağımlılığına: Eğitimde ödül-ceza dengesi*. Bursa: Aile Akademisi Derneği. Retrieved October 1, 2015, from http://aileakademisi.org/sites/default/files/egitimde_odul-ceza_dengesi.pdf
- Heponiemi, T., Keltikangas-Jarvinen, L., Kettunen, J., Puttonen, S., & Ravaja, N. (2004). BIS-BAS sensitivity and cardiac autonomic stress profiles. *Psychophysiology*, 41, 37-45.
- Heponiemi, T., Keltikangas-Jarvinen, L., Puttonen, S., & Ravaja, N. (2003). BIS/BAS sensitivity and self-rated affects during experimentally induced stress. *Personality and Individual Differences*, 34, 943-957.
- Ilegbusi, M. I. (2013). An analysis of the role of rewards and punishment in motivating school learning. *Computing, Information Systems & Development Informatics*, 4(1), 35-38. Retrieved October 2, 2015, from http://www.cisdijournal.net/uploads/V4N1P5-CISDI_-_Ilegbusi_AN_ANALYSIS_OF_THE_ROLE_OF_REWARDS_AND_PUNISHMENT_IN_MOTIVATING_SCHOOL_LEARNING.pdf

- Jyoti, S., & Neetu, S. (2013). Implications of corporal punishment on primary school children. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 15(6), 57-61. Retrieved October 2, 2015, from <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol15-issue6/K01565761.pdf>
- Little, T., & Ellison, K. (2015). *Loving Learning: How Progressive Education Can Save America's Schools*. New York: Norton & Company.
- Mertler, C. A., & Reinhart, R. V. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. New York: Routledge.
- McNaughton, N., & Corr, P.J. (2004). A two-dimensional neuropsychology of defense: Fear/anxiety and defensive distance. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28, 285–305.
- Morrow, V., & Singh, R. (2014). *Corporal punishment in schools in Andhra Pradesh, India children's and parents' views*. UK: Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID). Retrieved October 1, 2015, from <http://www.younglives.org.uk/publications/WP/corporal-punishment-schools-andhra-pradesh-india/yl-wp123-morrow-singh>
- Naz, A., Khan, W., Daraz, U., Hussain, M., & Khan, Q. (2011). The impacts of corporal punishment on students' academic performance/career and personality development up-to secondary level education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12), 130-140.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929–939.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Segarra, P., Ross, S.R., Pastor, M.C., Montañés, S., Poy, R., & Molto, J. (2007). MMPI-2 predictors of Gray's two-factor reinforcement sensitivity theory. *Personality and Individual Differences* 43, 437–448.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 42-56. Retrieved September 10, 2015, from <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2356&context=ajte>
- Van der Linden, D., Beckers, D.G.J., & Taris, T.W. (2007). Reinforcement sensitivity theory at work: punishment sensitivity as a dispositional source of job related stress. *European Journal of Personality*, 21(7), 889-909.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review* 42, 28–33. Retrieved September 10, 2015, from <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/58814.pdf>
- Yusoff, M. (2010). Stress, stressor and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 11, 1–15.
- Zhang, X., Klassen, R.M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134-138.